UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

***“SONO SOLO PAROLE”*: ANÁLISE DIACRÔNICA DE ESTEREÓTIPOS DE
GÊNERO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE ITALIANO COMO LE E L2**

Versão corrigida

SÃO PAULO

2020

THIAGO LOPES ARAÚJO

**“SONO SOLO PAROLE”: ANÁLISE DIACRÔNICA DE ESTEREÓTIPOS DE
GÊNERO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE ITALIANO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Linha de Pesquisa: Aquisição e Aprendizagem de italiano como Língua Estrangeira.

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Olga Alejandra Mordente

Versão corrigida

São Paulo

Janeiro de 2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A658" Araújo, Thiago Lopes
"Sono solo parole": análise diacrônica de
estereótipos de gênero em materiais didáticos de
italiano como LE e L2 / Thiago Lopes Araújo ;
orientadora Olga Alejandra Mordente. - São Paulo,
2020.
116 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. Língua italiana. 2. Gênero (grupos sociais). 3.
Estereótipos (psicologia). I. Mordente, Olga
Alejandra, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do(a) aluno(a): THIAGO LOPES ARAÚJO

Data da defesa: 27/ 03/ 2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Olga Alejandra
Mordente

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 26/06/2020

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho é o resultado não somente de um processo solitário de pesquisa e escrita, mas da conjunção de diversos fatores, dentre os quais está o companheirismo de pessoas que fazem parte da minha vida.

Agradeço em especial:

Às minhas irmãs, Thaís, Bruna, Carolina e Dandara Araújo por sempre me incentivarem a seguir em frente com tanto amor e confiança.

Aos meus pais, pelo afeto e pelos ensinamentos.

Ao meu companheiro Eder Asa, por tudo, por confiar em mim, na gente. Nosso amor existe e resiste em todas as adversidades, me orgulha e me dá forças.

A minha orientadora profa. Dra. Olga Alejandra Mordente, por ter escolhido orientar esta pesquisa.

À profa. Dra. Roberta Ferroni, por todos os ensinamentos e pelas contribuições para este trabalho. Sua motivação me fez continuar mesmo em momentos difíceis.

À banca, pelas sugestões e pelo carinho em ler este trabalho. Em especial à profa. Dra. Regina Célia da Silva, uma referência acadêmica e amiga para toda a vida, meu muito obrigado por todos os apontamentos e comentários tão precisos e preciosos.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

À minha irmã, Bruna Lopes Araújo

RESUMO

As categorizações provenientes de estereótipos têm efeitos sobre a formação identitária e sobre a capacidade interacional dos sujeitos, através de tecnologias sociopolíticas complexas que comprometem o desenvolvimento de potencialidades de indivíduos. Nesse sentido, pode provocar o descontentamento pessoal que se confronta com as expectativas evidenciadas, exercitando uma dupla pressão ao desencorajar o indivíduo a assumir comportamentos ditados pelo(s) estereótipo(s) no qual é enquadrado e ao sancionar comportamentos que não condizem com o(s) estereótipo(s) relativo(s) ao grupo de proveniência. Desse modo, a materialidade dos corpos, por meio da performatividade instituída por práticas culturais linguístico-discursivas, é atravessada por enquadramentos dicotômicos que estabelecem uma hierarquia por meio de relações de poder assimétricas, forçadamente naturalizadas e institucionalizadas ao longo do tempo. Diante do exposto, este estudo propõe uma análise diacrônica da presença de estereótipos de gênero em materiais didáticos de italiano LE e L2, interseccionando estudos gênero (BUTLER, 2002 e PRECIADO, 2014) e o *parâmetro da possibilidade* (KUMARAVADIVELU, 2001 e 2003). Assim, objetivamos identificar, em um *corpus* formado por cinco manuais – *In Italiano* (Guerra Edizioni, 1986), *Linea diretta 2* (Guerra Edizioni, 1996), *Nuovo Progetto 3* (Edilingua, 2006), *Nuovo Espresso 5* (Alma Edizioni, 2017) e *Al dente 1* (Cdl, 2017) –, formas linguísticas e iconográficas potencialmente estereotipizantes. Não menos importante, pretendemos entender de que maneira o contexto social no qual estão inseridos os materiais analisados é determinante na escolha dos temas abordados e na maneira pela qual são expostos nos livros-textos. Para isso, desenvolvemos os procedimentos de análise qualitativa como base nos parâmetros estabelecidos por Biemmi (2010) e Priulla (2010), cotejando bibliografia pertinente. A realização de tal pesquisa propicia o debate sobre a equiparidade de gênero não somente em sala de aula, mas também no contexto de produção dos materiais, a fim de promover a conscientização dos idealizadores e aplicadores dos materiais didáticos no que tange à linguagem como ferramenta de inclusão de grupos marginalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos de gênero, italiano LE e L2, material didático, estudos de gênero, Pós-Método.

ABSTRACT

The categorizations derived from stereotypes have effects on the identity formation and on the interactional capacity of the subjects, through complex socio-political technologies that compromise the development of individuals' potentialities. In this sense, it can provoke personal discontent that is confronted with the evidenced expectations, exercising a double pressure by discouraging the individual to assume behaviors dictated by the stereotype(s) in which he is framed and by sanctioning behaviors that do not match the stereotype(s) relative(s) to the provenance group. In this way, the materiality of bodies, through the performativity instituted by linguistic-discursive cultural practices, is crossed by dichotomous frameworks that establish a hierarchy through asymmetric power relations, forcibly naturalized and institutionalized over time. In view of the above, this study proposes a diachronic analysis of the presence of gender stereotypes in didactic materials of Italian LE and L2, intersecting gender studies (BUTLER, 2002 and PRECIADO, 2014) and the *parameter of possibility* (KUMARAVADIVELU, 2001 and 2003). Thus, we aim to identify, in a corpus formed by five manuals - *In Italiano* (Guerra Edizioni, 1986), *Linea diretta 2* (Guerra Edizioni, 1996), *Nuovo Progetto 3* (Edilingua, 2006), *Nuovo Espresso 5* (Alma Edizioni, 2017) and *Al dente 1* (Cdl, 2017) -, potentially stereotyping linguistic and iconographic forms. No less important, we intend to understand how the social context in which the analyzed materials are inserted is decisive in the choice of the topics covered and in the way in which they are exposed in textbooks. For this, we developed the qualitative analysis procedures based on the parameters established by Biemmi (2010) and Priulla (2010), comparing the relevant bibliography. The realization of such research promotes the debate on gender equality not only in the classroom, but also in the context of the production of materials, in order to promote the awareness of the creators and applicators of teaching materials with regard to language as a tool for inclusion of marginalized groups.

KEYWORDS: Gender stereotypes, Italian as Foreign Language and Second Language, teaching material, gender studies, Post-Method.

RIASSUNTO

Le categorizzazioni derivate dagli stereotipi hanno effetti sulla formazione dell'identità e sulla capacità interazionale degli individui, attraverso tecnologie sociopolitiche complesse che compromettono lo sviluppo delle potenzialità individuali. In questo senso, può provocare malcontento personale di fronte alle aspettative evidenziate, esercitando una doppia pressione: scoraggiando l'individuo ad assumere comportamenti dettati dagli stereotipi in cui è inquadrato e sanzionando comportamenti che non corrispondono allo (agli) stereotipo(i) relativo(i) al gruppo di provenienza. In questo modo, la materialità dei corpi, attraverso la performatività istituita da pratiche culturali linguistico-discorsive, è attraversata da strutture dicotomiche che stabiliscono una gerarchia attraverso relazioni di potere asimmetriche, forzatamente naturalizzate e istituzionalizzate nel tempo. Alla luce di quanto sopra, questo studio propone un'analisi diacronica della presenza di stereotipi di genere nei materiali didattici di LE e L2 italiani, intrecciando gli studi di genere (BUTLER, 2002 e PRECIADO, 2014) e il *parametro della possibilità* (KUMARAVADIVELU, 2001 e 2003). Quindi, ci proponiamo di identificare, in un *corpus* composto da cinque manuali - In Italiano (Guerra Edizioni, 1986), Linea diretta 2 (Guerra Edizioni, 1996), Nuovo Progetto 3 (Edilingua, 2006), Nuovo Espresso 5 (Alma Edizioni, 2017) e Al dente 1 (Cdl, 2017) -, forme linguistiche e iconografiche potenzialmente stereotipizzanti. Altrettanto importante, intendiamo comprendere come il contesto sociale in cui sono inseriti i materiali analizzati sia decisivo nella scelta degli argomenti trattati e nel modo in cui vengono esposti nei libri. Per questo, abbiamo sviluppato le procedure di analisi qualitativa basate sui parametri stabiliti da Biemmi (2010) e Priulla (2010), confrontando la bibliografia pertinente. La realizzazione di tale ricerca promuove il dibattito sulla parità di genere non solo in classe, ma anche nel contesto della produzione di materiali, con lo scopo di promuovere la consapevolezza dei creatori e degli applicatori dei materiali didattici riguardo al linguaggio come uno strumento per inclusione di gruppi emarginati.

PAROLE CHIAVE: stereotipi di genere, italiano LE e L2, materiale didattico, studi di genere, Post-Metodo.

LISTA DE ABREVIATURAS

INIT	<i>In italiano</i>
LD 2	<i>Linea Diretta 2</i>
NPI 3	<i>Nuovo Progetto Italiano 3</i>
NE 5	<i>Nuovo Espresso 5</i>
AD 1	<i>Al dente 1</i>
UD	Unidade didática
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1. Língua(gem) e sociedade.....	23
1.2. Sobre estereótipos.....	25
1.2.1. Os estereótipos (de gênero) à luz da Antropologia Cultural: implicações no processo de aprendizagem de língua estrangeira.....	26
1.3. Gênero enquanto categoria de análise.....	32
1.4. Pós-Método e o <i>parâmetro da possibilidade</i>	36
2. METODOLOGIA E CORPUS DE ANÁLISE.....	39
2.1. A diacronia.....	39
2.2. Critérios de seleção e análise do <i>corpus</i>	42
2.3. <i>Corpus</i> de análise.....	48
2.3.1. <i>In italiano</i>	48
2.3.2. <i>Linea diretta 2</i>	51
2.3.3. <i>Nuovo Progetto Italiano 3</i>	54
2.3.4. <i>Nuovo Espresso 5</i>	57
2.3.5. <i>Al dente 1</i>	60
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
3.1. <i>In Italiano</i>	64
3.2. <i>Linea diretta 2</i>	71
3.3. <i>Nuovo progetto italiano 3</i>	76
3.4. <i>Nuovo Espresso 5</i>	85
3.5. <i>Al dente 1</i>	97
3.6. As representações de gênero nos manuais que compõem o <i>corpus</i> de pesquisa: um cotejo.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa tem seu início em 2017, através da minha prática docente em sala de aula. Sempre me questionei sobre o papel do livro didático na construção do imaginário coletivo em aulas de línguas estrangeiras e no quanto é, ainda hoje, um elemento decisivo na desconstrução ou na ratificação de estereótipos de todo tipo e, em especial, de gênero. Assim, durante uma aula de italiano de nível avançado com um grupo composto por estudantes, em sua totalidade, que se identificavam com o gênero feminino, nos deparamos com a unidade 7 do manual *Nuovo Progetto Italiano 3*, intitulada *Uomini e Donne*. As alunas, ao lerem o exercício introdutório da unidade didática, recusaram -se a dar continuidade às atividades daquilo que, para elas, tratava-se de um senso comum e que reforçava estereótipos de gênero. A partir deste acontecimento, que evidenciou o desconforto das estudantes diante de um importante e reconhecido manual que representa a língua e a cultura italianas fora da Itália, indaguei-me se seria esse o *modus operandi* na elaboração de materiais didáticos de italiano como língua estrangeira ou segunda língua por parte das editoras italianas.

Comecei, então, a investigar, de maneira empírica, se outros manuais de italiano como língua estrangeira, doravante LE, e como segunda língua, doravante L2, de outras editoras, apresentavam elementos iconográficos e/ou linguísticos que propiciassem a reiteração de estereótipos de gênero. Esta investigação preliminar evidenciou alguns aspectos que reforçaram meus questionamentos sobre o tema e me levou a primeira pergunta de pesquisa: de que maneira o contexto de produção dos materiais analisados são determinantes na escolha dos temas abordados e na maneira pela qual são expostos nos livros-textos?

Foi no segundo semestre de 2017, porém, que meus questionamentos começaram a ganhar um caráter mais científico, através da disciplina da Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, intitulada Design de Material Didático e Formação Docente para o Ensino e Aprendizagem de Línguas na Perspectiva da Pedagogia Pós-Método, ministrada pela profa. Dra. Fernanda Ortale. Durante a disciplina, pude estabelecer alguns critérios teóricos de caráter decolonial, representados pelo estudioso indiano Kumaravadivelu (2001, 2003), que serviram como base para análise dos dados apresentados neste estudo.

No período que cursei a disciplina citada acima, iniciei o processo de pesquisa de caráter mais acadêmico, com a busca na base de dados da CAPES¹ e da FAPESP sobre dissertações ou teses que abordassem o tema de estereótipos de gênero em materiais didáticos de italiano LE e L2, através das palavras-chave “estereótipo de gênero”, “italiano LE e L2”, “gênero e material didático de italiano”. A escassez de estudos que evidenciassem tal temática na italianística brasileira chama a atenção, pois, na verdade, há pesquisas que abordam estereótipos de gênero em manuais de línguas estrangeiras em outras áreas das Letras Modernas.² Tais estudos foram de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que elucidaram a problemática de maneira a permitir a construção de uma perspectiva prática sobre estereótipos e gênero enquanto categorias de análise. No que se refere ao contexto italiano, elencamos algumas pesquisas científicas sobre o tema que analisam sobretudo manuais da escola regular italiana, mas que nos interessa, igualmente, por evidenciar a problemática no contexto cultural ao qual pertencem os livros que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Já em 1973, Tilde Gallino publicava seu artigo *Stereotipi sessuali nei libri di testo* na revista *Scuola e città*, mostrando-nos a preocupação sobre o tema nos anos 70, que também comportam a antologia *Sessismo nei libri per bambini* (1978), organizada por Elena Belotti, criadora da editora *Edizioni dalle parti delle bambine*, um importante centro de produção de livros com temática sobre paridade de gênero. É nos anos 80, no entanto, que o cenário de produção de livros e artigos sobre o tema conhecerá os mais emblemáticos estudos publicados no contexto italiano. Editados pela *Presidenza del consiglio dei ministri*, antigo *Dipartimento per le pari opportunità*, trata-se de estudos, financiados por órgãos institucionais e que, portanto, tiveram maior visibilidade nacional e internacionalmente. São eles: *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* de Rossana Pace (1986) e *Il sessismo nella lingua italiana* de Alma Sabatini (1987).

Considerada pioneira nos estudos de linguagem de gênero, ou sexismo linguístico, na Itália, Sabatini desenvolve uma extensa pesquisa, dividida em duas partes: o texto *Il sessismo nella lingua*

¹ Última pesquisa realizada no banco de dados da Capes, CNPq e da Fapesp em 01 de janeiro de 2020, com as seguintes palavras-chaves: “gênero”, “estereótipo de gênero”, “italiano como língua estrangeira”, “material didático de italiano”.

² Cf., por exemplo, BRIGOLLA & FERREIRA (2013), OLIVEIRA (2008), OLIVEIRA (2014), PONCIANO (2015), dentre outros.

italiana e seu apêndice *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. O primeiro se trata de um estudo sobre a linguagem midiática e de editoras produtoras de livros didáticos abordando dois tipos de assimetrias linguísticas: semântica (refletora dos estereótipos de gênero) e gramatical. A linguista italiana analisa, dentre outros temas, o uso do masculino não marcado, a antecedência de palavras masculinas em pares opositivos masculinos e femininos e a ausência de termos femininos para indicar profissões e títulos considerados de prestígio social (médica, advogada, ministra etc). O segundo, por sua vez, como já diz em seu título, trata-se de recomendações para um uso não sexista da língua italiana, elencados, explicados e exemplificados de maneira exaustiva. Seu trabalho, no entanto, não teve o efeito que, provavelmente, almejava-se, considerando a resistência social, política e cultural ao tema existente até hoje na Itália, mas, certamente, foi de fundamental importância para dar visibilidade à questão e incentivar outros estudos sobre a natureza social da linguagem e suas repercussões na construção de um imaginário coletivo.

Nesse sentido, sinalizamos dois estudos posteriores, que serviram como base metodológica para as análises desenvolvidas na presente pesquisa: *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2010) de Irene Biemmi e *Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi* (2010) de Chiara Businaro. O livro de Biemmi nos traz uma pesquisa acadêmica desenvolvida através de uma análise quantitativa e qualitativa sobre sexismo cultural em um *corpus* formado por livros didáticos para escolas italianas de nível fundamental pertencentes às maiores editoras italianas, como *De Agostini*, *La Scuola*, *Nicola Milano* etc. A pesquisadora, para chegar aos resultados obtidos e elencados no livro citado acima, estabelece alguns critérios de análise, que também compõem a metodologia deste estudo, constituídos de três aspectos centrais:

- Papéis sociais atribuídos a homens e mulheres;
- Traços psicológicos e comportamentais atribuídos aos dois gêneros;
- Estereótipos culturais ligados ao que se considera “masculino” e “feminino”.

O texto de Businaro nos interessa, em particular, por se tratar de um artigo sobre a produção de material didático de italiano como LE ou L2 evitando representações estereotipadas sobre gênero social. A autora italiana nos apresenta, inicialmente, um breve panorama da pesquisa sobre

sexismo em livros de texto escolares em território italiano para, depois, com base no princípio de igualdade de oportunidades, em conjunto com fundamentos elencados na *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* de 2000³, estabelecer critérios de confecção de um material didático de italiano LE/L2 de nível A1, intitulado *Nove Passi*, no qual a representação dos gêneros masculino e feminino não fosse estereotipada e que garantisse a visibilidade deste último, afirmando que “práticas discursivas distorcem e restringem nossas percepções da realidade e até mesmo nossas percepções do plausível e do possível” (Johnston e Swanson, 2003, p. 24 apud Businaro, 2011, p.12, tradução nossa).⁴ Composto por 9 unidades didáticas divididas em 3 seções, A, B e C, o manual foi desenvolvido na Universidade de Bologna e, segundo a própria autora, é destinado, sobretudo, a alunos universitários, além de produzido com forte atenção às questões de gênero, como nos diz Businaro⁵

Em geral, buscamos garantir, seja a nível linguístico que visível, e em todas as partes do curso, uma quantidade igual de personagens femininos e masculinos, a visibilidade do gênero feminino, um tratamento igualitário dos personagens dos dois gêneros e, enfim, a criação de imagens femininas e masculinas que respeitasse as diferenças, de acordo com a verdade. (BUSINARO, 2010, p.7, tradução nossa)

Não menos importante é o texto de Graziella Priulla, também base da metodologia utilizada nesta pesquisa, com título *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Em seu livro, a autora italiana faz uma reflexão sobre os estereótipos pertencentes à comunicação para entender de que maneira é possível estabelecer novas leituras de gênero social a fim de construir gerações nas quais a identidade permeie a liberdade e a igualdade, sem a limitação de modelos de feminilidade e masculinidade socialmente estabelecidos. São histórias que relatam as progressivas conquistas de igualdade de gênero, autonomia e liberdade por parte das mulheres, histórias sobre corpos femininos da atualidade e da linguagem usada pela mídia no que se refere aos papéis de gênero e aos termos, em geral, usados para se referir ao que se considera “homem” e “mulher”.

³ O texto completo se encontra em <https://www.europarl.europa.eu>, acessado em 01 de janeiro de 2020.

⁴ No original, em inglês: “discursive practices distort and constrain our perceptions of reality, and even our perceptions of the plausible and the possible”.

⁵ Em italiano: *In generale, abbiamo cercato di garantire, sia a livello linguistico che visivo, e in tutte le parti del corso: un'equa presenza di personaggi femminili e maschili, la visibilità del sesso femminile, un trattamento paritario dei personaggi dei due generi e, infine, la creazione di immagini femminili e maschili rispettose delle differenze, all'insegna della varietà.*

Assim como Biemmi (2010, 2017), Priulla (2010, 2011) compõe a base metodológica deste estudo, pois ambas estabelecem os critérios de avaliação, em seus trabalhos, dos estereótipos de gênero, elencando características e parâmetros compatíveis com os objetivos deste projeto, elucidando a possibilidade de se olhar o gênero como categoria de análise. A metodologia, no entanto, não se baseia somente nos estudos das autoras italianas, mas em outros aspectos qualitativos que a integram.

Nesse sentido, no segundo semestre de 2018, a pesquisa ganha uma outra roupagem: a diacronia. A decisão de enquadrar o estudo numa escala diacrônica foi tomada durante a disciplina “Interações verbais no contexto de ensino de línguas”, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ministrada pela profa. Dra. Roberta Ferroni.

Percebemos que a análise diacrônica poderia propiciar uma visão mais ampla da presença de estereótipos de gênero nos manuais ao longo do tempo para avaliar o modo como os materiais apresentaram e apresentam tal aspecto, considerando sobretudo o contexto no qual foram escritos e editados. A diacronia foi, também, um critério considerado na escolha dos materiais a serem analisados, levando em consideração um arco temporal que abrangesse o primeiro manual de italiano para estrangeiros escrito na Itália até um manual contemporâneo a esta pesquisa, a fim de observar se haveria uma linearidade no que se refere à presença e ao modo com o qual os estereótipos de gênero são apresentados no *corpus* de pesquisa. Assim, como dito, escolhemos, como ponto de partida, o manual *In italiano*, publicado em 1986 e autointitulado o primeiro curso de língua e cultura italiana para estrangeiros e utilizado, até hoje, por inúmeras escolas ao redor do mundo, seja como livro base, seja como material complementar às aulas. Sua metodologia de caráter predominantemente estruturalista, com uma forte presença de exercícios gramaticais contrasta com os manuais contemporâneos que compõem o *corpus*, como, por exemplo, *Nuovo Espresso* (2017) e *Al dente* (2017), autodenominados pertencentes a uma metodologia mais comunicativa. É justamente neste contraste que residem nossas perguntas de pesquisa: 1) a apresentação dos estereótipos de gênero nos livros que compõem este *corpus* de análise é realizada de modo linear ao longo do tempo?; 2) haveria alguma correlação entre a metodologia empregada na elaboração de tais manuais e a práxis editorial no que se refere aos conteúdos escolhidos e ao modo como estes são abordados e desenvolvidos em suas unidades didáticas?

Responder, ou ao menos tentar responder, a essas perguntas, certamente exige uma análise minuciosa de outros manuais das editoras escolhidas, o que não seria possível neste estudo. No entanto, ao menos evidenciamos, com o auxílio do contexto de produção e do entendimento das problemáticas sociais vinculadas à época de elaboração e publicação dos materiais, uma primeira constatação para que trabalhos posteriores possam aprofundar tal temática, à luz de categorias como o gênero social, no campo da italianística no Brasil e na Itália.

Na sociedade contemporânea, porém, a questão levantada acima já vem sendo alvo de reflexão por parte de movimentos sociais voltados à discussão de políticas igualitárias ligadas ao gênero social. É o caso da associação italiana *SCOSSE – Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali* protagonista de um protesto em redes sociais contra a violência da linguagem provocada pela presença de estereótipos de gênero em um material didático de italiano como língua estrangeira. O caso ocorreu em 22 de setembro de 2019 e envolveu o livro *Grammatica della lingua italiana per stranieri* (2015), escrito por Tartaglione e Benincasa, da editora *Alma Edizioni*. O manual apresenta o seguinte exercício, na página 38:

5 Angelica litiga spesso con il marito. Sonia al posto suo...					
passare più tempo in cucina	vestirsi più sexy	rispondere sempre di sì	essere più sottomessa	preparargli il caffè la mattina	lasciarlo più libero
6 Giulia e Roberto stanno tutto il giorno al computer. Voi al posto loro...					

Figura 1 - Exercício do manual *Grammatica della lingua italiana per stranieri*

Transcrevemos, a seguir, a tradução do exercício apresentado na imagem acima:

Angélica briga frequentemente com o marido. Sônia, no lugar dela...

- *Passar mais tempo na cozinha;*
- *Vestir-se mais sexy;*
- *Responder sempre que sim;*
- *Ser mais submissa;*
- *Preparar o café da manhã para ele;*
- *Deixá-lo mais livre.*

(Tartaglione & Benincasa, 2015, p.38, tradução nossa)

Imediatamente, a associação SCOSSE se manifestou, por meio de uma rede social, contrária à publicação do exercício e solicitando ao público que fizesse o mesmo, escrevendo à editora a fim de sinalizar o descontentamento com o que a própria organização definiu como “a mais simbólica representação da sociedade patriarcal”⁶:

Enquanto se pede para censurar um livro de texto porque conta a história de uma menina que vende rosas em um semáforo e convida ao encontro e à abertura, sinalizamos este exercício extraído da *Grammatica della lingua italiana per stranieri* (Alma Edizioni, 2015, p.38). Foi-se além dos estereótipos de gênero tantas vezes evidenciados nos livros escolásticos. [...] **A representação das mulheres e das relações que emerge de exercícios** como este, tirado da *Grammatica della lingua italiana per stranieri*, **é a mais simbólica da sociedade patriarcal**, na qual as mulheres são culpabilizadas e chamadas a se submeterem e deixarem de lado suas vontades e desejos para satisfazerem os desejos masculinos. É ainda pior se a tentativa é aproximar outras culturas, delimitando-as em uma gaiola estereotipada e retrógrada. Pedimos, portanto, que a editora tome uma posição publicamente e se empenhe a não colocar mais em circulação textos como este.⁷

O caso não se limitou a movimentos em redes sociais, mas teve repercussão inclusive em jornais da Itália, como o *La Repubblica*⁸. Assim, a editora logo se pronunciou sobre o ocorrido, através de Carlo Guastalla, editor e formador de *Alma Edizioni*. Consideramos interessante sua resposta, em 23 de setembro de 2019, e, por isso, reportamos aqui seu comentário⁹:

Prezados professores,
me chamo Carlo Guastalla e escrevo da redação da *Alma Edizioni*. Pedimos desculpas. Aquilo que vocês evidenciaram é um claro e feio equívoco que não pode ser justificado. O texto do exercício tinha a intenção de brincar,

⁶ Texto disponível em:

<https://www.facebook.com/300159246670035/photos/a.661652443854045/2655630591122877/?type=3&theater> (acessado em 10 de janeiro de 2020)

⁷ Em italiano: *Mentre si chiede di censurare un libro di testo perché racconta di una bambina che vende rose a un semaforo e invita all'incontro e all'apertura, ci segnalano questo esercizio tratto dalla "Grammatica della lingua italiana per stranieri" (Alma Edizioni 2015, p.38). Siamo ben oltre gli stereotipi di genere tante volte segnalati nei libri scolastici. [...] la rappresentazione delle donne e delle relazioni che emerge da esercizi come questo, tratto dalla vostra "Grammatica della lingua italiana per stranieri", è quella della più cupa delle società patriarcali, in cui le donne sono colpevolizzate e chiamate a sottomettersi e mettere da parte volontà e desideri per soddisfare i bisogni maschili. Peggio ancora se il vostro è il tentativo di avvicinare culture altre rinchiudendole in una gabbia stereotipata e retrograda. Chiediamo pertanto che la vostra casa editrice prenda apertamente posizione e si impegni a non mettere più in commercio testi come questo.*

⁸ Disponível em:

https://www.repubblica.it/cronaca/2019/09/23/news/test_sessista_sul_libro_di_italiano_l_editore_scusate_era_ironia_sullo_stereotipo_di_genere_-236747296/, último acesso em 22 de dezembro de 2019.

⁹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/300159246670035/photos/a.661652443854045/2655630591122877/?type=3&theater>, último acesso em 10 de janeiro de 2020.

ironicamente, com o estereótipo de gênero, mas, obviamente, sobre estes temas não se deve brincar e asseguramos que substituiremos, assim que possível, a frase em questão e verificaremos que, neste e em outros manuais análogos, não haja outras passagens discriminatórias. *Alma Edizioni* é perfeitamente consciente do papel que tem os conteúdos apresentados em seus livros, porque, geralmente, representam o primeiro impacto com a cultura italiana para os estrangeiros que os utilizam. Desde sempre, nos movemos para não apresentar uma cultura plana, fria e sem personalidade e tentamos, o máximo possível, **problematizar e contextualizar dados de cultura** que, querendo ou não, fazem parte da nossa identidade italiana. Neste caso, porém, erramos. Pedimos desculpas por isso e esperamos que a discussão provocada por esse erro seja pelo menos profícua para lembrar a nós e a todos sobre a importância que possuem alguns temas.¹⁰

Parece-nos legítima a afirmação de Guastalla sobre o compromisso de “problematizar e contextualizar dados de cultura”. No entanto, nos indagamos se essa não seria uma práxis da editora, ou mesmo dos autores, ao negligenciar o papel da linguagem na construção de estereótipos e o papel do livro didático em sua legitimação. Levantamos este questionamento porque, não muito depois, uma seguidora da página da página da associação SCOSSE sinalizou mais um fato que a organização classificou como sexista. O caso ocorre um mês após o primeiro narrado acima, em 24 de outubro de 2019. Trata-se do mesmo manual, da mesma editora, mas na página 27:

¹⁰ Em italiano: *Gentili insegnanti, mi chiamo Carlo Guastalla e vi scrivo dalla redazione di ALMA Edizioni. Ci scusiamo. Quello che avete messo in evidenza è un chiaro e brutto scivolone che non può essere giustificato. Il testo dell'esercizio avrebbe voluto, nelle intenzioni, giocare ironicamente con uno stereotipo di genere, ma ovviamente su questi temi c'è poco da giocare e vi assicuriamo che sostituiremo appena possibile la frase in questione e controlleremo che in questo e altri testi analoghi non siano presenti ulteriori passaggi discriminatori. Alma Edizioni è perfettamente consapevole del ruolo che hanno i contenuti presentati nei propri libri perché spesso rappresentano il primo impatto con la cultura italiana per gli stranieri che li utilizzano. Da sempre ci siamo adoperati per non presentare una cultura piatta, fredda e spersonalizzata e abbiamo tentato il più possibile di problematizzare e contestualizzare dati di cultura che, volenti o nolenti, fanno parte del nostro essere italiani. In questo caso, però, abbiamo sbagliato. Ce ne scusiamo e ci auguriamo che la discussione che ne è scaturita sia per lo meno proficua per ricordare a noi e a tutti l'importanza che rivestono certi temi.*

Figura 2 Exercícios da *Grammatica della lingua italiana per stranieri*, p.27

Aqui, chamamos a atenção a diversos aspectos, inclusive extralinguísticos, como a iconografia, que é usada na segunda imagem de modo a corroborar os estereótipos elencados e, de nenhuma maneira, criticá-los. Não pretendemos analisar os exemplos aqui reportados, pois, primeiramente, este manual não faz parte do nosso *corpus* de análise e, em segundo lugar, elencamos toda a análise no capítulo 3 desta pesquisa. No entanto, pareceu-nos importante mostrar não somente os exercícios em questão, mas a mobilização virtual por parte de professores e organizações de âmbito educacional no que se refere a questões de gênero em manuais didáticos de italiano LE e L2.

Na figura 2, os autores propõem dois textos sobre a mulher e o homem ideais, respectivamente. No excerto à esquerda, a mulher ideal “não é gorda, obviamente. Na verdade, é um pouco magra”, além de “loira e com grandes olhos azuis” e possui um “caráter um pouco agressivo”. À direita, temos a descrição do homem ideal, que, por sua vez, é apresentado como “muito alto e robusto” e de “olhar vivo” além de um “caráter um pouco doce e um pouco violento”. A problemática apresentada resume a dupla face geral dos estereótipos, dotados ao mesmo tempo de funções descritivas e normativas, evidenciadas mais especificamente nos estereótipos de gênero, pois não somente definem o que uma pessoa é, mas também como deve ser e se comportar, na medida em que se baseia em expectativas ligadas a comportamentos – masculinos e femininos –, considerados idôneos a um gênero em relação a outro. De fato, a agressividade elencada acima está estritamente relacionada a performance de masculinidade construída no imaginário social a partir dos estereótipos.

A observação da segunda imagem reafirma a ideia discutida acima. Os autores elencam dois textos: o primeiro intitulado “o dia de uma mãe moderna” e, o segundo, “o dia de uma mãe ‘antiga’”. Trata-se de um exercício estrutural de completamento de lacunas com verbos no presente do indicativo. Nele, Tartaglione e Benincasa jogam, mais uma vez, “ironicamente, com o estereótipo de gênero”, segundo Guastalla, editor de *Alma Edizioni*, estabelecendo uma relação entre tarefas domésticas (prepara o café da manhã, o almoço, leva as crianças pra escola, arruma o banheiro e a cozinha) ao gênero feminino – prática discursiva muito comum em outros manuais, como veremos na seção 3 desta pesquisa – reforçando a categorização de gênero a partir de performatividades socialmente impostas.

Os exemplos citados acima não são isolados e escassos e é por isso que nos propomos a analisar e documentar, por meio deste estudo diacrônico, os estereótipos de gênero presentes em manuais didáticos das mais variadas editoras italianas e de diferentes níveis, com o intuito de, ao menos, evidenciar uma práxis nociva que se perpetua através da linguagem, negligenciada por autores de livros que representam, ainda hoje, o contato mais amplo com a língua e a cultura alvos e que possuem a legitimidade de (des)construir imaginários culturais compartilhados socialmente.

Desse modo, com base nos conceitos de estereótipos, gênero e nos estudos pedagógicos, que serão discutidos nas seções seguintes, este estudo propõe uma análise diacrônica da presença de estereótipos de gênero em materiais didáticos de italiano LE e L2, considerando aspectos metodológicos vinculados ao *parâmetro da possibilidade* do Pós-Método, às teorias de estudos de gênero e cultura e cotejando bibliografia pertinente. Como objetivos mais específicos, este estudo pretende:

- Identificar, em um *corpus* formado por manuais de italiano LE e L2, formas linguísticas e iconográficas estereotipizantes, que podem propiciar a criação e a reafirmação ou não de estereótipos de gênero.
- Analisar, do ponto de vista diacrônico, os estereótipos de gênero levantados nesses materiais a fim de entender sua mudança ou não no tempo e nas editoras às quais pertencem os materiais analisados.
- Contribuir para os estudos de materiais didáticos, vinculados às teorias de gênero social.

Para alcançarmos os objetivos acima traçados, apresentamos, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica que elucida os conceitos de base imprescindíveis para posterior análise. Iniciamos com o conceito de língua e linguagem atrelados a seus contextos sociais de modo a entender seu papel na construção simbólica das práticas culturais materializadas pelo discurso por meio do qual são enquadradas as performatividades de gênero. Em seguida, reportamos uma breve noção dos estereótipos a partir de sua etimologia e seguimos com a descrição teórica do mesmo à luz da Antropologia Cultural de Franz Boas, intercruzando-a com o conceito sustentado por Lippman e seus desdobramentos no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Passamos, então, para o entendimento do gênero enquanto categoria de análise através de estudos propostos por Scott, Butler e Preciado, que representam uma historicidade plural sobre o tema. Concluímos com uma seção referente ao parâmetro da possibilidade referido na perspectiva do Pós-Método de Kumaravadivelu, que nos auxiliará na avaliação de atividades didáticas que possam propiciar questionamentos político-sociais dos contextos que envolvem o estudo do italiano LE e L2.

No segundo capítulo, explicitamos a abordagem metodológica deste estudo, através da noção de diacronia, dos critérios de escolha dos manuais analisados e da descrição do *corpus*. Além disso, estabelecemos e explicamos os parâmetros e as categorias utilizados durante as análises e a discussão dos dados apresentados.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, são apresentados as análises e o cotejo das representações de gênero presentes nas unidades que compõem a nossa amostragem. Os manuais são analisados em ordem de publicação e seguem as categorias que norteiam nosso estudo: título da UD, texto *input*, iconográfica e léxico.

Entendemos, assim, que a importância acadêmica dada ao tema deve passar, primeiramente, por um processo de sensibilização por parte de todos os setores que envolvem o livro didático em si. O senso comum de “são somente palavras”, que dá título à presente dissertação e estabelece o descaso sobre a possível violência da linguagem, está presente não somente no imaginário dos alunos, mas também de alguns pesquisadores da linguagem e é evidenciado nesta pesquisa de modo categórico, a fim de promover a conscientização dos idealizadores e aplicadores dos materiais didáticos no que tange à linguagem como ferramenta de inclusão de grupos marginalizados, ao considerar a força da repetição da referida expressão como uma “condição paradoxal por meio da qual se pode derivar certa capacidade de ação” (Butler, 2002).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Língua(gem) e sociedade

O conceito de língua bem como o de cultura são bastante vastos e podem ser entendidos e discutidos por meio de diversas perspectivas, tanto a partir de estudos da linguagem, como também de outras áreas da Ciências Humanas. Como exemplo, veremos muito brevemente as definições de SAUSSURE (1970), CHOMSKY (1998), KRAMSCH (2013) e PENNYCOOK (1994).

Através de uma visão estruturalista e, de certo modo, platônica da língua, Saussure (1970), um dos maiores pensadores da linguagem, estabelece uma dicotomia com a *parole* para chegar a seu objeto de estudo: a *langue*. De fato, para o autor suíço, a língua (formada pela *langue* e pela *parole*) é fundamentada no princípio da arbitrariedade do signo, que une significante e significado e que possui um valor que depende unicamente do lugar que ele ocupa no sistema da *langue*, considerada numa dimensão sincrônica.

Ainda considerando a concepção de língua em dicotomias (como princípios e parâmetros, por exemplo), Chomsky (1998) propõe, porém, uma outra perspectiva, igualmente importante para os estudos linguísticos:

“a linguagem é uma faculdade inata [...] de modo que nosso cérebro já vem programado para processar os poucos dados fornecidos pelo ambiente e, a partir deles, organizar em nossa mente toda a gramática de nossa língua.” (BAGNO, 2011 p. 49)

Para os estudos do gerativismo, escola à qual Chomsky pertence, a língua é vista como um conjunto de sentenças, compostas, por sua vez, de elementos finitos (palavras e morfemas) que permitem ao sujeito falante realizar combinações infinitas para a produção de um enunciado.

Rompendo com a linha gerativista e abraçando o caráter social da língua e/ou linguagem, Pennycook (1994) afirma que a língua “está localizada na ação social e qualquer coisa que desejemos chamar de uma “língua” não é um sistema pré-existente, mas um desejo de comunidade” (Pennycook, 1994, p.29). Indissociável está, portanto, língua de cultura. Também segundo os estudos de Bakhtin (1929), a língua é um sistema simbólico cujos signos que a

constituem têm seus significados estabelecidos em comum acordo entre os membros de um determinado grupo social.

Em pesquisas mais recentes, Fairclough e Kramsch abordam a questão sob uma perspectiva basilar para nosso estudo: a associação entre língua, cultura e poder. Nesse sentido, Kramsch afirma que “A cultura, ao mesmo tempo que libera as pessoas do esquecimento, do anonimato e do caráter aleatório da natureza, limita-os, impondo-lhes uma estrutura e princípios de seleção” (1998, p.6). É a partir desses princípios de seleção que são estabelecidas as relações de poder inter, intra e extra cultural, à medida que recria a hierarquização do civilizado sobre o selvagem, do letrado sobre o não letrado, do desenvolvido sobre o subdesenvolvido etc. Note-se que os parâmetros dicotômicos são inerentes a tais relações de poder social e as constituem por meio da desqualificação do outro. Conforme o hegemônico se consolida, a subalternação se materializa e as dinâmicas do sistema linguístico-discursivo impositivo se afirmam. É nessa dinâmica que a violência da linguagem, por meio da institucionalização de discursos de poder, produz maiores resultados: os subalternos são categorizados a partir de sua cultura de origem, catalogados como produtos e, muitas vezes, usados como moeda de troca por regimes políticos. Eles não têm voz, não tem materialidade, não pertencem à civilização.

Fairclough (1992), por sua vez, associa textos verbais e não verbais à formação, no cotidiano social, de relações sociais, identidades, conhecimento e relações de poder e estabelece que o ensino deve objetivar “expandir o alcance do letramento crítico no currículo escolar, provendo os alunos com a capacidade de analisar e perceber como tais relações de poder interferem na construção das relações sociais entre grupos de desiguais.” (OLIVEIRA, 2008, p.96).

A linguagem pode ser entendida como sistemas de significação nos quais ordens simbólicas precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita. É por meio dela que é construída a “identidade generificada” (Scott, 1995, p.82). Essa visão permite entender a construção de identidade dos sujeitos por meio de práticas discursivas determinadas pela norma social reguladora das relações simbólicas inerentes à significação. Por isso,

Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambiguidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum. A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos - do potencial do sujeito para a bissexualidade

- e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino (SCOTT, 1995, p.82).

A força performativa da linguagem é capaz, historicamente, de estabelecer um corpo masculino ou feminino por meio de atos de fala consonantes com a norma hegemônica (Butler, 2002), mas passível de ser subvertida e reconsiderada, através de um movimento internamente desintegrador que se utiliza dessa própria linguagem, porque ela é “trânsito, não essência” (Preciado, 2014, p. 84).

Este estudo tem como base a ideia de língua enquanto um construto social, e a linguagem como um fenômeno sócio-político, dialogando com a Antropologia Cultural, como veremos nas seções seguintes, para tentar entender de que maneira a cultura do país que produz certo material didático a ser analisado é decisiva na maneira pela qual são identificados e categorizados, em tal material, as performatividades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, vejamos, primeiro, algumas noções sobre estereótipos e interpretações teóricas, por meio da Antropologia Cultural, que nos elucidam a problemática social objeto deste estudo.

1.2. Sobre estereótipos

Estereótipo deriva das palavras gregas *sterèos*, “duro” ou “sólido”, e *túpos*, “imagem”, “impressão”. O termo provém da linguagem tipográfica e indica a placa de metal na qual é impressa uma imagem ou um elemento tipográfico original, de modo a permitir a sua duplicação em papel.¹¹

Com o passar do tempo, porém, tornou-se uma metáfora para indicar generalizações, condutas sobre um grupo de pessoas às quais são atribuídas características idênticas, sem levar em conta as diversidades. Por um lado, os estereótipos constituem um processo que nos permite simplificar a realidade, auxiliando a reconhecer elementos recorrentes nas pessoas e no ambiente, reduzindo, assim, o interesse de enfrentar situações novas. Por outro lado, eles inibem a nossa

11 Sobre tal aspecto, Nomura (2008, p.209) afirma que “o termo estereótipo vem da técnica de impressão tipográfica e designa uma placa metálica de impressão em relevo, que serve para moldar um material – ex: polpa de papel úmido –, para formar uma matriz na qual se deita metal fundido para tirar cópias idênticas”.

capacidade crítica e a visão sobre o outro enquanto sujeito único e dotado de características particulares.

A enciclopédia virtual italiana assim define o termo¹²:

2.s. m., fig. a. Modello convenzionale di comportamento, di discorso: ragionare per stereotipi. In particolare, in psicologia, opinione preconcebuta, generalizzata e semplicistica, ou seja, que não se baseia numa avaliação pessoal de cada caso, mas se repete mecanicamente, sobre pessoas ou acontecimentos e situações (corresponde ao francês cliché): julgar, definir por estereótipos; estereótipos individuais, em se tratando de indivíduos, estereótipos sociais, em se tratando de grupos sociais. b. In linguística, locuzione ou expressão fixados em uma determinada forma repetida mecanicamente e banalizada; lugar comum, frase feita: falar por estereótipos, abusar de estereótipos; em particular, sinônimo de sintagma cristalizado (v. sintagma). c. Espressione, lema, provérbio ou uma única palavra na qual são refletidos preconceitos e opiniões negativas com referência a grupos sociais, étnicos e profissionais. (TRECCANI, tradução nossa)

O estereótipo é, portanto, uma expressão simbólica da linguagem que se materializa na categorização de grupos sociais, adquirindo homogeneidade dentro de um grupo específico e uma relativa rigidez e resistência a mudanças. Desse modo, os estereótipos, em dinâmicas interculturais, permitem desenvolver um processo de reordenação do mundo social que, além de organizar e entender as realidades que o constituem, realiza reagrupamentos e exclusões intimamente relacionados às relações inter e intrapessoais.

Entende-se, aqui, que tais questões levantadas devem ser consideradas, numa perspectiva crítica de ensino e aprendizagem, na criação de materiais didáticos, uma vez que propicia o desenvolvimento da criticidade (seja do aluno, seja do professor) e a conscientização de seus papéis político-sociais e suas relações com o mundo.

1.2.1. Os estereótipos (de gênero) à luz da Antropologia Cultural: implicações no processo de aprendizagem de língua estrangeira

¹² Em italiano: 2. s. m., fig. a. Modello convenzionale di atteggiamento, di discorso e sim.: ragionare per stereotipi. In partic., in psicologia, opinione preconstituída, generalizzata e semplicistica, che non si fonda cioè sulla valutazione personale dei singoli casi ma si ripete meccanicamente, su persone o avvenimenti e situazioni (corrisponde al fr. cliché): giudicare, definire per stereotipi; s. individuali, se proprî di individui, s. sociali, se proprî di gruppi sociali. b. In linguistica, locuzione o espressione fissata in una determinata forma e ripetuta quindi meccanicamente e banalizzata; luogo comune, frase fatta: parlare per stereotipi, abusare di stereotipi; in partic., sinon. di sintagma cristallizzato (v. sintagma). c. Espressione, motto, detto proverbiale o singola parola nella quale si riflettono pregiudizî e opinioni negative con riferimento a gruppi sociali, etnici o professionali. Disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario/stereotipo/>, acessado em 03 de janeiro de 2020.

A definição do termo cultura tem sido alvo de discussão há séculos e pode, portanto, ser lida através de diversas perspectivas, desde a clássica e moderna, iluminista e romântica, a partir da Sociologia, ou mesmo dos estudos semióticos e interculturais. Esta pesquisa não tem, porém, como objetivo, aprofundar essas diversas concepções, mas compreender de que maneira o entendimento de cultura está vinculado aos desdobramentos de estereótipos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial, o italiano. Para tanto, destacamos o conceito de cultura(s) de Franz Boas, considerado criador da Antropologia Cultural, para assim adentrarmos no universo dos estereótipos e tentar defini-los a partir de seu lugar social.

A Ciência Antropológica, segundo Boas (2010), estabeleceu por um tempo suas bases na teoria darwiniana de evolução biológica aplicada aos fenômenos mentais, considerando que as manifestações de vida étnica seriam o resultado de uma ordem cronológica, evoluindo do mais simples ao mais complexo, do primitivo à civilização moderna. Esta hipótese de desenvolvimento cultural linear e unidirecional tem como consequência a ideia de que diferentes grupos humanos teriam partido de um mesmo lugar acultural, modificando-se e adquirindo cultura através da unidade da mente humana e de respostas semelhantes a estímulos externos e internos. Discordando do evolucionismo e engessamento acerca do termo e dos estudos antropológicos de então, Boas inaugura o conceito de relativismo cultural, onde o dinamismo de cada cultura é tomado como fundamental na constituição da mesma, considerando seu particularismo histórico e sua transformação ao longo do tempo. O antropólogo alemão rompe, portanto, como a ideia de cultura homogênea e padronizada, dando ênfase ao particularismo dos povos e suas relações no tempo e no espaço, bem como aos significados atribuídos às práticas e aos costumes presentes em cada sociedade. Boas, assim, estabelece o termo culturas, no plural, justamente por considerar as pluralidades no significado que diferentes relações humanas atribuem aos significantes. Sendo assim, o entendimento de cultura, a partir de uma visão evolucionista a qual Boas crítica, como um melhoramento de comportamentos e costumes e com uma perspectiva delimitante e evidentemente como algo a ser atingido numa escala evolutiva – resultado do eurocentrismo histórico – dá lugar à valorização dos sentidos, a partir da experiência coletiva e individual, que todos os povos imprimem às suas relações simbólicas.

Desse modo, dialogando com Boas, entendemos que a individualidade dos povos, seus costumes, crenças e idiossincrasias devem ser apriorísticos ao tentarmos entender a cultura do

outro e de que maneira suas relações simbólicas por meio da dicotomia entre significado e significante se estabelecem. Diante desta perspectiva, propomo-nos a analisar seus desdobramentos no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A partir desta perspectiva cultural boasiana, na qual o indivíduo é tomado em sua singularidade e constituinte das relações culturais, podemos entender a formação dos estereótipos.

No que se refere aos estereótipos em geral, podem-se dividi-los em dois pontos de vista: a partir de uma visão cognitivista ou psicossocial. Nesse estudo escolhemos o ponto de vista psicossocial, em detrimento do puramente cognitivo¹³, pois considera o aspecto não somente cognitivo, pertencente a um indivíduo em particular, mas também sua construção a partir de um coletivo. Sobre esta perspectiva, Lippman também discute e afirma

Do ponto de vista cognitivo, um estereótipo é social porque se refere à caracterização e porque se trata de cognições de grupos, a respeito de indivíduos identificados sob categorias sociais genéricas, que se revelam como tendo um papel particularmente importante na memória construtiva. Encarado deste modo, o estereótipo é um pacote de conhecimentos acerca de traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para uma classe de pessoas. (LIPPMAN, 1983, pp. 247-248)

Boas não nos fala especificamente sobre estereótipos, mas, considerando aqui a teorização estabelecida por Lippman, ao determinar o caráter psicossocial do termo, podemos estabelecer um paralelo com o que o teórico da Antropologia Cultural afirma

Nos poucos casos em que se tem investigado a influência da cultura sobre as reações mentais de populações, pode-se observar que a cultura é um determinante muito mais importante do que a constituição física. [...] Nessas circunstâncias, precisamos basear a investigação da vida mental do homem sobre um estudo da história das formas culturais e das inter-relações entre vida mental individual e cultura (BOAS, 2010, p. 97).

Ainda sobre este aspecto, mais especificamente sobre cultura, Stocking sinaliza o artigo de Franz Boas intitulado “Sobre os sons alternantes”, de 1888, como importante para uma moderna e precisa definição de cultura, ao afirmar que o artigo do antropólogo alemão

Prenuncia muito o pensamento antropológico moderno, em direção à “cultura”. Ao menos por implicação, ele vê os **fenômenos culturais** em termos da

¹³ Para um aprofundamento sobre a visão cognitivista dos estereótipos, cf. Nomura (2008), Lippman (1943) e Arras (1998).

imposição de significado convencional ao fluxo da experiência. Ele os vê como historicamente condicionados e transmitidos pelo processo de aprendizado. Ele os vê como determinantes de nossas próprias percepções do mundo externo. Ele os vê em termos mais relativos que absolutos. (STOCKING, 1968, p.159, grifos meus)

À luz da teoria boasiana, consideramos, neste estudo, os estereótipos, pelas suas características acima descritas por Lippman e por sua relação de “imposição de significado convencional ao fluxo da experiência”, como “fenômenos culturais”, pois a complexidade desses fenômenos está intrinsecamente ligada à experiência coletiva e individual assim como a elementos de vida social, como “a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural” (BOAS, 2010, p. 113).

Portanto, os estereótipos são o compartilhamento de significados impostos à experiência individual e coletiva sobre um dado elemento social. Os estereótipos de gênero, por sua vez, constituem-se como que “gaiolas”, culturalmente construídas, nas quais o desenvolvimento das particularidades é forçado a se moldar com base nas expectativas sociais. Em linhas gerais, percebe-se que, na sociedade em que vivemos, tais expectativas objetivam a condução das diferenças individuais existentes em duas macrocategorias polarizadas: masculina e feminina.

Por natureza, os estereótipos de gênero têm um duplo aspecto: definem não só aquilo que são as pessoas, mas também como deveriam ser; isso cria expectativas diferentes para os comportamentos masculinos e femininos, evidenciando seu caráter normativo ao predefinir um certo tipo de postura como mais desejável para um gênero ou outro.

Tais expectativas sociais são, na realidade, constituídas na e pela cultura à qual pertencem. De fato, se considerarmos a experiência linguística de Boas – em seu artigo “Sobre os sons alternantes” (1888) – ao estudar as diferenças de percepções sobre sons, percebemos que, efetivamente, a percepção sobre os sons a partir de indivíduos que não compartilham o mesmo repertório linguístico é influenciada pelo contexto de linguagem no qual estão inseridos, não porque os sons são, de fato, distintos, mas porque a percepção é alternante. Boas define o fenômeno como “daltonismo sonoro” e afirma que seu “traço característico [...] é a incapacidade de perceber as peculiaridades essenciais de certos sons” (BOAS, 1888, p.47).

Ora, os estereótipos de gênero, enquanto resultado de interpretações e generalizações limitadas acerca da realidade identitária individual, podem ser considerados como consequência da uniformização e do evolucionismo cultural por meio do daltonismo sonoro, uma vez que as peculiaridades dos sujeitos dão lugar a uma percepção restrita e delimitante. O estereótipo de gênero, portanto, uma vez compartilhado, circula socialmente e impõe limites aos comportamentos dos sujeitos, privilegiando uma identidade compulsória, sobretudo de indivíduos subalternos: temos, assim, um “daltonismo cultural”.¹⁴ Nesse sentido, o papel do material didático se torna imprescindível no que se refere à educação dos sujeitos em termos de retificação ou ratificação de tais estereótipos, na medida em que norteia e legitima o processo de ensino e aprendizagem ainda na contemporaneidade, através de seu poder simbólico estabelecido por meio da legitimação de atitudes e comportamentos socioculturais.

Quando refletimos sobre o contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, percebemos que o papel do manual pode impor ainda mais um enquadramento social: as referências da cultura estrangeira são acessadas por meio do professor da língua alvo e dos materiais por ele, ou pela escola, propostos. Especificamente sobre a língua italiana, a conjuntura plural e complexa do que chamamos de italianidade¹⁵ é acessada de maneira muito restrita, uma vez que o contato com a cultura italiana, normalmente, dá-se somente em sala de aula. Aqui reside a responsabilidade dos autores na escolha dos conteúdos e do modo com o qual são expostos nos livros, assim como do professor em problematizar e motivar a criticidade.

Nesse sentido, educação é, de certo, um dos meios principais de se transmitir e/ou de consolidar e reforçar estereótipos de gênero, como este estudo pretende discutir.

De fato, o livro didático tem sido há um tempo, objeto de estudo de inúmeros pesquisadores (CORACINI, 1999; CRISTÓVÃO, 2009; TOMLINSON, [1998] 2004; ROJO, 2003; TILIO, 2006 e 2008; FREITAS & RODRIGUES 2008; OLIVEIRA, 2008, entre outros), que tentam entender o seu papel no ensino e na aprendizagem de línguas no que concerne à formação ideológica do indivíduo. Segundo Oliveira, os livros didáticos “influenciam a construção identitária do aluno, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores.”

¹⁴ Sobre o conceito de *daltonismo cultural*, cf. CORTESÃO & STOER (1999).

¹⁵ Sobre o termo *italianidade*, cf. BECHELLONI (2007).

(OLIVEIRA, 2008, p.99). Ainda, a autora estabelece uma relação entre material didático, língua, cultura, sociedade, ideologia e discurso e afirma

É nesse ambiente sócio-cognitivo-político que o livro didático é introduzido e atua de forma mais incisiva. Sua responsabilidade é enorme justamente porque deve contribuir para “dar o tom” ao projeto pedagógico em curso, alicerçar o **pensamento crítico** em construção, estruturar os filtros internos capazes de **detectar e equilibrar avanços ideológicos** de qualquer natureza, bem como informar escolhas que precisam ser feitas. Também é **responsabilidade do livro didático** apresentar conteúdos que reflitam um **posicionamento aberto à diversidade sociocultural**. (OLIVEIRA, 2008, pp. 95-96, grifos nossos)

Torna-se, assim, de fundamental importância questionar o lugar tradicional que os representantes dos papéis de gênero, por exemplo, ocupam nas diferentes sociedades, seja aquela à qual o aluno pertence, seja aquela da língua alvo, entendendo, assim, as questões sócio-políticas e culturais ali envolvidas, exercício intrínseco à competência intercultural¹⁶ a ser desenvolvida nos estudos de língua estrangeira. Tal reflexão, discussão e, não menos importante, inclusão de suas implicações em materiais didáticos se configura como uma ação em direção à democracia da igualdade, na medida em que, apresentando um caráter inclusivo, pode propiciar uma aula na qual o aluno e a aluna se tornam socialmente participantes e, finalmente, vistos por uma outra ótica não tão estereotipada e com seus papéis sociais rígidos e definidos, o que resulta, muitas vezes, numa inferiorização de um gênero em detrimento de outro.

Dessa maneira, entender o papel da linguagem a partir da distinção de gênero significa indagar vários aspectos: em primeiro lugar, a posição que a dicotomia dos gêneros – masculino e feminino – ocupa no âmbito social e nas relações interpessoais. Significa, além disso, entender o poder que a língua apresenta na interação comunicativa e na construção dos discursos e, enfim, quem detém este poder. Para observar o livro didático de italiano como LE e L2 em uma perspectiva mais crítica, porém, cabe-nos entender de que modo a categoria “gênero” pode nos ajudar a elucidar as problemáticas sociais vinculadas à representatividade da(s) performatividade(s) imposta(s) aos sujeitos do discurso e evidenciadas nos manuais que compõem o *corpus* de análise.

16 Os estudos sobre interculturalidade (KRAMSCH, 2013; LO BIANCO, 1999; BYRAM s/d; entre outros) abarcam a relação entre o aprendiz de língua estrangeira e o contexto da língua alvo numa perspectiva de troca de experiência, uma vez que a interculturalidade “é entendida como a capacidade de assegurar uma compreensão mútua entre pessoas com identidades sociais diferentes e a sua capacidade para interagir com pessoas, seres humanos complexos, com múltiplas identidades e uma individualidade própria (BYRAM, 1997, apud BATISTA, 2015, p. 24).

1.3. Gênero enquanto categoria de análise

Já nos anos oitenta, Joan W. Scott e Natalie Zamon Davis intensificam os estudos de uma área definida como *Gender Studies*. A partir destes estudos, o gênero (*gender*), questionando toda a interpretação de caráter biológico, adquire a concepção de organização social das relações entre os sexos e, portanto, a origem inteiramente social das ideias acerca dos papéis que desenvolvem o homem e a mulher. O gênero é, assim, uma categoria de interpretação histórica que compreende todas as características ligadas à organização social das relações entre os sexos. Sobre a definição do termo em questão, Scott afirma, ainda, que

o núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 80)

É através dos estudos de gênero, portanto, que se tende analisar a história dos papéis sexuais nas diversas sociedades e nos diversos períodos, além das doutrinas políticas, analisando de que modo os valores culturais de uma época – valores construídos pelos papéis de gênero e construtores de tais papéis – tornaram-se “discurso político” (Odorisio, 2005, p.13), empregado para conservar, mudar ou transformar uma determinada ordem política com a consequente codificação de relações de poder.

No entanto, é por meio do revisionismo pós-estruturalista da performatividade discursiva, que as discussões sobre a materialização do sexo se impõem. Nele, Judith Butler, em seu livro “*Cuerpos que importan*” (2002), estabelece uma relação entre a materialidade dos corpos e a performatividade do gênero interseccionada pela categoria do “sexo”.

Butler sustenta, baseando-se em Foucault, que a ideia de “sexo” é, desde sempre, normativa e exerce uma função reguladora dos corpos que governa através de seu poder produtivo, de demarcar, circunscrever e diferenciar. Trata-se, pois, da materialização, pelo tempo, de práticas regulatórias construídas socialmente. Mas é através da materialização incompleta do “sexo” que a possibilidade de se rearticular e contestar as forças hegemônicas reguladoras das leis que o governam se concretiza.

Sobre a exclusão de corpos não pertencentes à norma, Butler afirma, ainda, que o processo de afirmação de um sexo está intimamente ligado à identificação e ao discurso hegemônico produzido a partir de um imperativo heterossexual que acaba por determinar o possível e o não possível acerca das identidades sexuadas. É, de fato, por meio desta relação que o campo dos sujeitos é delimitado e delimitante, estabelecendo, pois, a existência controlada de corpos não-sujeitos, abjetos e não nomeados, na medida em que

O sujeito se constitui através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo do sujeito, um exterior abjeto que, no fim, é “interior” ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional. (BUTLER, 2002, p.20, tradução nossa)

No entanto, é no processo de desidentificação das categorias de sexo, por meio de atos políticos, que se possibilita a rearticulação da competência democrática. Assim, o rechaço às normas reguladoras, que norteiam a materialização da diferença sexual, possibilita uma redefinição da ideia de “corpos que importam”, assim como daqueles que, segundo a autora, deverão ainda ser “matéria crítica de interesse”. Desse modo, o sexo é, para a filósofa estadunidense, uma norma cultural que governa a materialização dos corpos. Materialização essa, sendo, portanto, um processo temporal que opera através da repetição de normas, que funciona como um princípio seletivo, cancelando todas as outras possibilidades não a ela circunscritas. Desse modo, a assunção de um sexo é obrigatória, desde o início, por meio de um aparato regulador heterossexual, que tem sua eficácia a partir da reiteração nominal de práticas impostas, mas que, paradoxalmente, estabelece seu poder, justamente, a partir desta nomeação repetida. Assim, quando a materialização do sexo é demarcada no discurso, a delimitação conceitual e simbólica produz um território de um sexo excluído e deslegitimado – os corpos não importantes, segundo a autora – que fornece os confins externos necessários, além de funcionar como suporte, aos corpos que, materializando a norma, são qualificados enquanto “corpos que importam”. A categorização dos corpos, no entanto, não se define unicamente pelo discurso, mas, de fato, a partir de “uma força constitutiva da exclusão, da supressão e abjeção violentas” (Butler, 2002) por meio da legitimação discursiva. O sexo, portanto, é estabilizado e fixado por meio da heteronormatividade, construído como uma norma oriunda da capacidade performativa do discurso.

Para Butler, porém, a noção de gênero e sexo adentra um terreno espinhoso e que, ainda hoje, levanta discussões várias sobretudo entre o essencialismo, discursivo ou linguístico, e o

construtivismo. Para a autora, a ideia de sujeito constituído pelo discurso ou discurso constituído pelo sujeito apresenta o mesmo agente acional em sua formulação gramatical, uma vez que a existência apriorística de um está estritamente vinculada a do outro.

Para desfazer a construção da normatividade, a autora propõe, ainda, a desestabilização das categorias de identidade naturalizadas pelo binarismo sistemático homem/mulher e, por meio da performatividade do gênero, evidenciada como aquilo que considerávamos essência interior do gênero, através de atos reiterados, é exteriorizado e marcado no corpo, por meio de gestos, como dito, naturalizados. O gênero é, portanto, para Butler, performativo, constituinte da identidade do sujeito e construído socialmente, sugerindo, assim, certo determinismo de seus significados inscritos nos corpos-sujeitos, na medida em que tais corpos são considerados destinatários passivos de uma lei cultural fixa. A sexualidade considerada culturalmente construída pelas relações de poder não deixa espaço a possibilidades de sexualidades que desviam da norma. Nesse sentido, Butler se propõe a repensar meios de subverter as categorias a partir de seus lugares de poder, desnaturalizando o gênero a partir da desvinculação a uma heterossexualidade como pressuposto natural e normativa obrigatória por meio da qual se constroem a identidade e a sexualidade do sujeito.

O gênero, portanto, enquanto performatividade, acaba por ser uma série de atos repetidos e reiterados ao longo do tempo para que se possa produzir a aparência de uma substância, ou mesmo, a ilusão de um elemento natural. A identidade de gênero é, assim, um tipo de “melancolia do gênero” (Butler, 2002, p. 329), na qual o sexo do objeto negado é interiorizado como proibição, relacionando-se com o problema de “uma perda não reconhecida” (*ibidem*). Esta proibição regula a identidade de gênero de modo que se a resposta melancólica a perda do objeto do sexo consiste em incorporar e até mesmo se tornar o próprio objeto; desse modo, a identidade de gênero acaba por ser a interiorização da proibição que lhe dá forma. Uma vez estabelecida essa noção teórica, Butler afirma que o sexo se caracteriza por ser uma significação atuada em modo performativo, considerando o corpo como superfície que atende esta significação, estabelecida por limites, individuais e sociais, capaz de subverter os significados do gênero.

Nesse sentido, a autora estadunidense nos conduz ao entendimento da problemática existente na ideia que vincula gênero ao social construído e sexo ao natural biológico, evidenciando a arbitrariedade da distinção entre os termos. Desse modo, Butler nos diz que, assim

como Saussure definia o signo como o resultado da arbitrariedade das imposições de sentido, a dicotomia gênero e sexo se revela igualmente arbitrária, uma vez que

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2010, p. 25).

Preciado (2014), em seu “Manifesto contrassexual”, por sua vez, estabelece o conceito de contrassexualidade, oriundo indiretamente de Michel Foucault, como teoria contrária às dicotomias construtivistas e essencialistas, além de biologizantes, como homem/mulher, feminino/masculino, heterossexualidade/homossexualidade. A contrassexualidade não trata da “criação de uma nova natureza, mas no fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros” (Preciado, 2014, p. 21) e, a partir dela é possível uma revisão das diferenças entre gênero e sexo por meio do rompimento de contratos sociais delimitadores de normas heterocentradas nas quais se enquadram as performatividades. Além disso, é justamente por um “contrato contrassexual” (*ibidem*) que o acesso a todas as práticas significantes, permite-se ser reconhecido. Através desse contrato a naturalização dos efeitos dessas práticas é passível de ser abandonada e desvinculada de uma identidade sexual hermética e impenetrável.

A dicotomia sexo/gênero, para Preciado, é um sistema de escritura no qual o corpo é o texto construído socialmente e é por meio dele que as inscrições da norma reguladora dos códigos possíveis e permitidos se materializa. Desse modo, a heterossexualidade “deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e recitação dos códigos” (Preciado, 2014, p.26). É por meio da equação *natureza = heterossexualidade* que a tecnologia social, defendida por Preciado, constrói a natureza humana na medida em que

o sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual (PRECIADO, 2014, p.25).

Essa tecnologia social opera o processo da categorização dos corpos, a partir do isolamento de suas partes, objetivando-as como significantes sexuais e pertencentes a um modelo performático. E é através dela que o sistema constrói metonimicamente os ideais de homens e

mulheres no qual a violência hierárquica sujeita as mulheres a trabalho sexual e as qualifica como potencial reprodutivo. Nesse sentido, o sexo se configura como uma “tecnologia de dominação heterossexual que reduz o corpo a zonas erógenas em função da distribuição assimétrica de poder entre os gêneros” (Preciado, 2014, p.25), sem precisão biológica. O gênero, por sua vez, é realizado na materialização dos corpos, além de simplesmente performativo, sendo “puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico” (Preciado, 2014, p. 29).

Diante do elencado, entender o gênero como categoria de análise implica, necessariamente, tratar

a oposição entre homem e mulher como problemática e não como conhecida, como algo que é contextualmente definido, repetidamente construído, então devemos constantemente perguntar não apenas o que está em jogo em proclamações ou debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas. (SCOTT, 1995, p. 93).

Nesse sentido, acreditamos que a intersecção das teorias de gênero e do *parâmetro da possibilidade* do autor indiano Kumaravadivelu, que se aproximam pelos questionamentos acerca de corpo e poder em uma perspectiva pós-colonial, pode nos ajudar a entender melhor tais problemáticas mencionadas por Scott, e analisar qualitativamente as representações de gênero por meio de estereótipos incorporados como verdade ou não nos manuais de italiano LE e L2 cotejados neste estudo. Para tanto, observemos mais de perto, na seção seguinte, a teorização do parâmetro crítico elaborado segundo a ótica do Pós-Método.

1.4.Pós-Método e o parâmetro da possibilidade

A Pedagogia Crítica, doravante PC, tem suas bases estabelecidas na Teoria Crítica e no Pós-estruturalista, mas são através das ideias de Paulo Freire, com a publicação de seu célebre livro “A pedagogia do oprimido”, em 1970, que esta teoria ganha força, ao intencionar desenvolver a capacidade crítica do indivíduo, à luz da resistência aos efeitos do poder hegemônico vigente. Santos (2002, p.10 apud SIQUEIRA, 2008, p. 134) assim define a PC:

“tem como preocupação central a questão do poder no contexto escolar e na sociedade [...] preocupa-se com o “como” e “a que interesses” o conhecimento, as formações culturais são produzidas e distribuídas, atuando como instrumentos de legitimação de formas hegemônicas de poder”.

Baseando-se na PC e rompendo com os paradigmas adotados pela era dos métodos, opondo-se ao engessamento das técnicas a serem aplicadas e o modo pelo qual deveriam ser aplicadas a fim de alcançar os objetivos linguísticos requeridos, a era do pós-método, tendo como principal representante e pensador o indiano Kumaravadivelu, propõe uma outra perspectiva sobre o ensino de línguas. Isso porque Kumaravadivelu desloca a centralidade dos sujeitos do ensino/aprendizagem, uma vez que dá prioridade ao professor e ao aluno, em detrimento do método a ser utilizado. Além disso, o autor chama atenção para a autonomia do aluno seja no que se refere à questão acadêmica, seja àquela social. O aluno toma consciência de seu protagonismo no processo de aprendizagem que lhe compete. Assim, o professor não tem seu papel resumido à seleção de técnicas e conteúdos a serem ministrados, mas tem, também, a função de pensar e repensar a maneira que ministrará tais conteúdos, sendo visto como um intelectual, além de promover a capacidade de reflexão de seus papéis sociais e de se indagar sobre a estruturação da linguagem, bem como a quais interesses ela serve. Dessa maneira, as macroestratégias do pós-método trazem à sala de aula a reiteração da visão crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para questionar seus lugares e papéis na sociedade. Dialogando com tal perspectiva, Souza afirma que

“Isso significa, em linhas gerais, que as pedagogias do pós-método visam - em oposição à pedagogia baseada em métodos - a facilitação e o avanço de um ensino de línguas sensível ao contexto e embasado em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; a ruptura com a noção artificial, estabelecida, da existência de papéis antagônicos entre aqueles que fazem teoria - ou seja, os teóricos - e aqueles que fazem prática - ou seja, os professores -, associada à concepção de que, a esse professor, cabe a construção de suas próprias teorias sobre a prática; e o impulsionamento da consciência sociopolítica que os participantes carregam consigo, de modo a auxiliá-los na sua busca pela formação identitária e pela transformação social - sendo aprendizes, professores e formadores de professores tratados como coexploradores. (Souza, 2014, pp. 35-36)

Kumaravadivelu (2001) defende, ainda, que o pós-método seria um sistema tridimensional composto pelos seguintes pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade. Interessa-nos, neste estudo, o último parâmetro, uma vez que estabelece a posição de sujeito do aluno/professor de um ponto de vista crítico e com o questionamento do *status quo* hegemônico. Nesse sentido, o autor afirma que

*“The parameter of possibility is derived mainly from the works of **critical pedagogists** of Freirean persuasion. As discussed in Chapter 1, critical pedagogists take the position that any pedagogy is implicated in **relations of power and dominance**, and is implemented to create and **sustain social inequalities**. They call for recognition of learners’ and teachers’ subject-positions, that is, their class, race, **gender**, and ethnicity, and for sensitivity toward their impact on education [...] The parameter of possibility seeks to tap the **sociopolitical consciousness** that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.*” (Kumaravadivelu, 2003, p. 36-37, grifos nossos).

Dessa forma, acreditamos que tal parâmetro, baseado na pedagogia crítica de Paulo Freire, como menciona o autor indiano acima, pode auxiliar as análises da inserção de estereótipos de gênero em materiais didáticos de italiano como LE e relacioná-los aos seus contextos de produção. Ainda, é através desse parâmetro que se possibilita a subversão das normas instituídas pelas relações de poder por meio de sua materialização nos corpos-sujeitos, a partir de tecnologias sociais impositivas, e os estereótipos de gênero acabam por ser, portanto, uma dessas categorias passíveis de desconstrução. É alvo de destaque, também, a conscientização sociopolítica no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo no que se refere a contextos de difusão onde as relações de poder político, social e econômico se evidenciam a partir de uma neocolonização linguística por meio de um eurocentrismo velado ou não. A intencionalidade da hierarquização linguístico-cultural deve ser discutida e desconstruída em sala de aula através da identificação e nomeação de sua existência, valorando, assim, identidades violentamente silenciadas e, muitas vezes, apagadas em um processo de contato que privilegia práticas culturais e discursivas historicamente hegemônicas. Sinalizamos, além disso, a importância de se compreender, em estudos futuros, suas implicações no ensino e na aprendizagem de minorias marginalizadas e/ou inferiorizadas.

2. METODOLOGIA E *CORPUS* DE ANÁLISE.

2.1.A diacronia

Este estudo apresenta uma análise qualitativa diacrônica dos estereótipos de gênero em materiais didáticos de italiano LE. Tem, portanto, a pretensão de identificar os estereótipos de gênero e entender se de alguma forma o tempo entre a produção de diferentes manuais, em diferentes contextos de produção, influencia na manutenção ou não dos estereótipos na composição de unidades didáticas que tenham como temática um léxico pertencente ao campo semântico de gênero social. Uma vez considerado tal aspecto desta pesquisa, pretendemos, primeiramente, observar os fenômenos diacrônicos um pouco mais de perto para assim situar alguns aspectos metodológicos.

A escolha de uma análise diacrônica se dá, neste estudo, por meio de alguns pressupostos estabelecidos durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa:

- a sincronia não nos ajudaria a entender os estereótipos de gênero enquanto fenômenos culturais que se constroem, se consolidam ou se modificam no tempo. De fato, a análise temporal nos permite estudá-los de maneira ainda mais contextualizada;
- como qualquer outro fenômeno cultural, os estereótipos de gênero não se constituem em um momento único, mas são o resultado dos significados impostos pela experiência coletiva em períodos diversos;
- todo estereótipo é, inicialmente, uma novidade social passiva de engessamento e compartilhamento ou não por parte da sociedade na qual se constitui e o tempo se mostra determinante na(s) (re)elaborações do mesmo;
- as mudanças sociais podem provocar o sufocamento, a revitalização ou mesmo a manutenção dos fenômenos culturais e o livro didático, em teoria, acompanha tais mudanças.

Não nos parece plausível, neste estudo, portanto, uma análise sincrônica da presença dos estereótipos, uma vez que o tempo nos possibilita visualizar os materiais didáticos a partir do confronto entre seus contextos sociais e de produção. É na diacronia que encontramos sentido para uma análise de fenômenos culturais e sociais, partindo dos pressupostos acima apresentados, ainda

que entendamos a completa possibilidade de uma harmoniosa convivência entre os estudos diacrônicos e sincrônicos em diferentes contextos de análise.

Apresentaremos a seguir, para uma melhor compreensão do contexto metodológico desta pesquisa, uma breve descrição dos estudos diacrônicos.

O termo diacronia tem origem na língua grega e é composto pelo prefixo *dia* (do grego “δια”, “através”) e o substantivo *cronia* (do grego “χρόνος” “tempo”). É, portanto, algo que se constitui através do tempo. A enciclopédia italiana *Treccani* assim define diacronia¹⁷:

Termo introduzido na linguística pelo linguista suíço F. De Saussure (1857-1913), como contraponto à sincronia, para indicar o **fator tempo** que na existência de uma língua permite a esta de variar continuamente e de se fazer atual em uma série indefinida de expressões linguísticas; é também o método de estudo que considera a língua em tal **perspectiva histórica**, individuando suas mudanças e seus modos de alteração. (grifos e tradução nossos)

É no estruturalismo de Ferdinand de Saussure que a dicotomia sincronia/diacronia ganha força, definindo a Linguística diacrônica como aquela que

estuda não mais as relações entre os termos coexistentes de um estado de língua, mas entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo. Com efeito, a imobilidade absoluta não existe [...] todas as partes da língua estão submetidas à mudança; a cada período corresponde **uma evolução** mais ou menos estável. Esta pode variar de rapidez e de intensidade sem que o princípio mesmo seja enfraquecido; o rio da língua corre sem interrupção. (SAUSSURE, 2012, p.193, grifos nossos)

Neste estudo, consideramos a diacronia como modelo de análise, mas não compartilhamos a ideia de evolução no que tange aos fenômenos linguísticos e culturais, uma vez que tais objetos de análise não são tomados de modo linear e unidirecional, além de não considerarmos que estes passem por etapas em uma escala evolutiva, como exposto no capítulo sobre cultura. Assim sendo, distanciamo-nos da ideia de diacronia enquanto evolução e nos aproximamos da perspectiva de um processo histórico que constitui os fenômenos estudados.

¹⁷ Em italiano: “Termine introdotto nella linguistica dal glottologo svizzero F. de Saussure (1857-1913), in contrapp. a sincronia, per indicare il fattore tempo che nell’esistenza di una lingua permette a questa di variare continuamente e di farsi attuale in una serie indefinita di espressioni linguistiche; anche, il metodo di studio che considera la lingua in tale prospettiva storica, individuandone i mutamenti e i modi dell’alterazione.” Disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario/diacronia/> (acessado em 10 de dezembro de 2018)

Ainda sobre o termo especificamente, o linguista suíço se apropria da diacronia para então contrapor à análise sincrônica da língua, considerando os fenômenos linguísticos como unidades de análise individuais e singulares, para assim poder visualizar os aspectos das línguas isoladas do contexto social, em um estudo não empírico. Em termos comparativos, a ideia de Saussure de estudar a língua sincronicamente é a mesma das ciências naturais em relação aos fenômenos físico-químicos em condições normais de temperatura e pressão (CNTPs). De fato, as CNTPs são um ambiente fictício que favorece uma análise mais precisa dos elementos físicos e químicos ao desconsiderarem as interferências externas. É assim que o linguista suíço desenvolve sua análise, nas CNTPs da linguagem: em um ambiente estéril, no qual o social não se faz presente. A língua, a partir de uma perspectiva saussuriana, é considerada um sistema de signos, que estabelecem relações dicotômicas entre significante e significado, fechado em si mesmo.

Amplamente criticada na época, e também na atualidade, sua metodologia de investigação sincrônica, de cunho estruturalista, rompia com a maior parte dos estudos do século XIX, que considerava a diacronia – não necessariamente por esse termo – como fundamental no contexto de análise linguística. De todo modo, as contribuições de Saussure são inegáveis: é também por suas contribuições que a linguística moderna ganha um caráter mais científico – talvez pela semelhança com o modelo de análise de outras ciências – e a compreensão da língua(gem) ganha uma nova perspectiva, que servirá como base inclusive para muitos postulados de escolas posteriores a ele.

É somente no final da década de 1960 que novas escolas e teorias ganham força e se estabelecem contrárias aos métodos de análise de Saussure e instituem alguns princípios e parâmetros que vão contra o ponto de vista estruturalista, como o gerativismo de Noam Chomsky e a sociolinguística variacionista de William Labov.

Com a pretensão de encontrar um lugar de convívio entre as duas perspectivas, diacronia e sincronia, e, ao mesmo tempo, romper com o dicotomismo estruturalista desenvolvido por Saussure, a Sociolinguística propõe a noção de pancronia, ou a “diacronia na sincronia” (BAGNO, 2010). Nesta metodologia, o objeto de pesquisa pode ser avaliado através do tempo aparente, pelo qual o pesquisador consegue verificar a variação de um fenômeno linguístico em diferentes faixas etárias, verticalmente, ou seja, considerando apenas o momento em questão; e o tempo real, que leva em consideração o histórico da variação linguística, além das diferenças de idade. Trata-se de uma importante contribuição metodológica para a área da linguagem e que se apresenta como uma

alternativa precisa ao valorizar a heterogeneidade social e perceber os fenômenos da linguagem como “variáveis e mutantes” (BAGNO, 2010, p.14).

Apesar de amplamente difusa na área da linguagem, a perspectiva diacrônica de análise de dados se faz presente também em outros campos dos saberes, como na própria História, Antropologia e nas Ciências Sociais, representadas por vários estudos publicados.¹⁸

Privilegiamos, portanto, como dito, a diacronia em nosso estudo, considerada, porém, como um processo histórico e intrinsecamente social para uma análise de fenômenos e práticas culturais, como os estereótipos de gênero.

2.2. Critérios de seleção e análise do *corpus*

Os procedimentos de análise que compõem o *corpus* desta pesquisa terão como base as macroestratégias do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003 e 2001), acima referidas, sobretudo baseando-se no *parâmetro da possibilidade*, interseccionadas pelos estudos de análise de estereótipos e material didático (BIEMMI, 2010 e PRIULLA, 2010) e de gênero (BUTLER, 2002 e PRECIADO, 2014), cotejando bibliografia pertinente. Trata-se, portanto, de um estudo sobretudo qualitativo, sobre os elementos apontados, enquadrando-se na linha de pesquisa documental sob uma perspectiva pós-colonial, que pretende entender fenômenos culturais nas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O levantamento de dados foi feito a partir dos textos de manuais, uma vez que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). De fato, os documentos, representados nesta pesquisa pelos livros-didáticos, podem ser considerados uma “fonte estável e rica” (GUBA e LINCOLN, 1981), além de um recurso precioso para o pesquisador no tocante às evidências para comprovar ou refutar suas hipóteses, no campo da didática de línguas estrangeiras.

¹⁸ Cf. ABRAHÃO & SOARES (2011), BRITO (2012), PEIXINHO (2015), dentre outros.

Desse modo, são analisados, nesta pesquisa, manuais de italiano LE e L2 selecionados com base na sua maior difusão no ensino da língua italiana no mundo¹⁹, abrangendo o maior número de editoras italianas, a fim de apresentar uma maior heterogeneidade em nossa amostra de dados. São eles, em ordem de publicação e de análise:

Figura 3- Esquema dos materiais analisados

Em se tratando de uma análise diacrônica, privilegiou-se uma escala de, aproximadamente, 10 anos entre as produções dos materiais, para assim verificar se os estereótipos de gênero se mantêm ou se alteram ao longo do tempo e entre suas editoras e seus autores, além de favorecer uma maior precisão com relação às questões sociais relacionadas à época de produção de tais materiais e suas implicações na escolha dos conteúdos e de como são expostos por seus produtores.

As editoras escolhidas foram: *Guerra Edizioni* (Perúgia), *Edilingua* (Roma), *Alma Edizioni* (Florença) e *Casa delle lingue* (Barcelona/Espanha). Esta última, ainda que italiana, tem sua produção conjunta à de uma editora espanhola, *Difusión* (Barcelona, Espanha), que distribui os livros de italiano como língua estrangeira pelo mundo. A escolha se deu pela influência de tais editoras na elaboração de livros de italiano LE e L2 no mundo, além do fato de que cada uma pertence a cidades italianas diferentes – com exceção à *Casa delle lingue* –, o que amplia o espectro

¹⁹ Dados quantitativos – sobre a venda de alguns dos materiais que compõem o *corpus* – e qualitativos, que elucidam a escolha feita, serão apresentados ainda nesta seção.

social a ser analisado, mas, ao mesmo tempo, direciona a pesquisa sempre no sentido de materiais produzidos na Itália.

Uma vez selecionadas as editoras, a diversidade do *corpus* foi, inicialmente, um entrave, uma vez que o mercado editorial italiano apresenta uma grande quantidade de manuais de italiano LE e L2. A produção, sobretudo de *Edilingua* e *Alma Edizioni*, tem crescido exponencialmente nos últimos anos e podem ser consideradas, hoje, como aquelas de maior difusão da língua italiana no mundo no tocante a materiais didáticos e paradidáticos. Para se ter uma ideia, *Alma edizioni* é escolhida por 35% dos Institutos Italianos de Cultura no mundo, que adotam seus manuais pelo enorme prestígio que possui²⁰. Além disso, segundo a própria editora, seus livros são vendidos em mais de 80 países e seu manual *Espresso* ultrapassou a marca de 1.000.000 de cópias vendidas²¹. Trata-se, portanto, de editoras especializadas na produção e difusão de materiais sobre língua e cultura italiana para estrangeiros e que, dessa forma, tornam-se responsáveis pelo conteúdo abordado e da(s) imagem(ns) de Itália compartilhada(s) no universo dos estudos de italianística assim como de cursos de italiano ao redor do mundo.

A resolução do entrave exposto acima se deu, primeiramente, pela minha experiência em sala de aula com o uso de manuais das editoras escolhidas. A partir da minha prática docente, sobretudo por meio da recepção e reação das alunas e dos alunos com relação a cada livro-texto escolhido, pude perceber a necessidade de um estudo que documentasse e analisasse a presença de estereótipos de gênero em tais manuais. Além da minha experiência em sala de aula, definimos como critério a maior difusão dos materiais. Como dito acima, *Espresso* foi responsável por boa parte das vendas da editora *Alma edizioni* e, por isso, decidimos analisar sua versão mais atual, revisada e adaptada, intitulada *Nuovo Espresso*. Não menos conhecidos são os manuais *Nuovo Progetto italiano* e *Linea diretta*, também escolhidos para compor o *corpus*, ambos adotados durante anos em diversas escolas de língua italiana pelo Brasil e de italiano como segunda língua na Itália.

Com o manual *Al dente 1*, pelo seu ano de produção (setembro de 2017) contemporâneo ao desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos verificar se materiais mais recentes

²⁰ Dados retirados do site da editora, disponível em: <https://www.almaedizioni.it/it/informazioni/chi-siamo/> (acessado em 12 de dezembro de 2019).

²¹ *ibidem*

apresentariam um ponto de vista mais crítico e desconstrução de estereótipos de gênero, dada a crescente presença atual de tais questões em vários âmbitos de diversas sociedades, incluindo a italiana. O que nos chama atenção no material e que nos levou a pensá-lo como uma possível fonte de evidências documentais para esta análise é seu caráter colaborativo e plural representado por diversos autores que participam da produção conjunta das unidades didáticas. Sobre tal aspecto, os autores comentam que

A escolha de temáticas originais, a seleção de documentos autênticos e a proposta de atividades interessantes miram o estímulo constante da motivação [...] participaram deste projeto professores e profissionais do setor de didática das línguas estrangeiras provenientes de diversos contextos, conferindo ao manual uma forma que provém do amalgamento e da tessitura dos fios que compõem a ampla variedade de contribuições e reflexões.²² (Birello et al, 2017, p.1, tradução nossa)

Por fim, escolhemos o livro *In italiano*. Trata-se do primeiro manual de língua e cultura italianas para alunos estrangeiros, produzido em 1986. Ao menos assim o definem seus autores.²³

Analizamos, portanto, as seguintes UD's dos seguintes manuais, em ordem cronológica de publicação: *In italiano* (1986), *Linea diretta 2* (1997), *Nuovo Progetto italiano 3* (2009), *Nuovo Espresso 5* (2017) e *Al dente 1* (2017), como evidenciado no esquema abaixo:

Manual	Editora	Ano de publicação	Unidade didática
<i>IN ITALIANO</i>	<i>Guerra Edizioni</i>	1986	20 - <i>Il fidanzamento</i>
<i>LINEA DIRETTA 2</i>	<i>Guerra Edizioni</i>	1996	10 - <i>L'importante è che si sposi</i>
<i>NUOVO PROGETTO ITALIANO 3</i>	<i>Edilingua</i>	2009	7 - <i>Uomini e Donne</i>
<i>NUOVO ESPRESSO 5</i>	<i>Alma Edizioni</i>	2017	9 - <i>Donne d'Italia</i>
<i>AL DENTE 1</i>	<i>Casa delle lingue</i>	2017	2 - <i>Cose di famiglia</i>

Figura 4 Esquema dos manuais e das UD's analisadas

Uma vez selecionado o *corpus* da pesquisa, estabelecemos os critérios para a análise dos estereótipos a partir das unidades didáticas dos livros. Fixamos como ponto de partida unidades que tivessem como temática palavras e expressões pertencentes ao campo semântico de “gênero

²² Em italiano: “La scelta di tematiche originali, la selezione di documenti autentici e la proposta di attività coinvolgenti mirano a uno stimolo costante della motivazione [...] a questo progetto hanno partecipato insegnanti e professionisti del settore glottodidattico provenienti da differenti contesti, e il manuale ha preso forma proprio amalgamando e intessendo le fila di un'ampia varietà di contributi e riflessioni.”

²³ “il primo corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare ed avanzato per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera” (Chiuchiù, Minciarelli, Silvestrini, 1990: II, apud TROTTA, 2015, p. 297).

social”, a saber: “família”, “homem e mulher”, “casamento”, “romance(s)”, “vida social”. Privilegiamos a análise de elementos específicos das unidades didáticas, considerando o *corpus* que tínhamos em mãos. Em cada manual, analisamos a presença ou não de estereótipos de gênero nos seguintes itens:

- Título: nome ou expressão que encabeça cada UD;
- *Input* textual (escrito e oral): insumo textual na língua alvo que objetiva o desenvolvimento de alguma habilidade ou competência linguística;
- Iconografia: elementos visíveis e comparáveis por meio de representações imagéticas e seus valores simbólicos (PANOFSKY, 1995);
- Léxico: conjunto de elementos lexicais, assim como seus campos lexicais, que dão forma a significações diversas, presentes na unidade e suas relações com os demais itens elencados acima.

Os materiais são analisados na ordem descrita acima, numa escala cronológica, ou seja, primeiro elencamos os resultados encontrados no primeiro manual que compõe a linha do tempo, *In italiano* (1986), *Linea diretta 2* (1996) e assim sucessivamente. Dessa forma, esperamos encontrar dados suficientes para entender se há linearidade na presença de estereótipos de gênero nos livros didáticos. Cada elemento de análise foi escolhido de modo a proporcionar uma maior abrangência da pesquisa em questão, ampliando o espectro analítico e, assim, as possibilidades de encontrar dados que nos ajudassem a entender a práxis da elaboração de manuais de italiano LE e L2 em contexto italiano.

Para estabelecermos o que seria, de fato, exemplo de estereótipo de gênero, baseamo-nos em Biemmi (2010) e Priulla (2010), interseccionando os parâmetros de análise das duas autoras italianas. Chegamos, então, aos seguintes critérios qualitativos, que elencam os traços mais comuns associados aos estereótipos de gênero:

- *Autonomia e independência*: embora as neurociências evidenciem a existência de interconexões estruturais e interdependências entre as esferas intelectuais e afetivas, as dicotomias ainda definem os papéis de gênero na sociedade, associando ao homem a racionalidade e à mulher a emotividade: controle, capacidade de ação, eficácia, competência física e emocional, autoafirmação, autocontrole e ambição,

são, portanto, características “masculinas”, ao passo que capacidade comunicativa, afetividade, irracionalidade, inconstância emocional são características “femininas”;

- *Exercício sócio-profissional e familiar*: aqui, a dicotomia está na base da contraposição entre público e privado, na medida em que à mulher é destinado o papel de gestão familiar educativo e, ao homem, é reservada a esfera de relações públicas;
- *Orientação afetiva e sexualidade*: mais uma vez, os arquétipos são representados pelo “sexo forte” e “sexo frágil”. A afetividade e a sexualidade reprimida são características “femininas”, marcadas como “passiva”, “compreensiva”, “impulsiva”. Aos homens, no entanto, são atribuídas características contrárias, “forte”, “viril”, “calculista” e tem sua sexualidade amplamente discutida.

Finalmente, uma vez identificado o estereótipo, estabelecemos a maneira como a qual está presente no manual analisado, através de três categorias (Biemmi, 2010):

- Aprovado (positivamente);
- Criticado (Interseccionado com o *parâmetro da possibilidade* de Kumaravadivelu, 2010);
- Aceito passivamente (aceito naturalmente, sem a possibilidade de mudança)

Na seção seguinte, apresentaremos nosso *corpus* de pesquisa, seguindo a ordem cronológica a partir da qual são analisados os manuais, a fim de entender melhor os elementos sociais que os constituem. Elencamos, portanto, quem são seus autores, a editora que os produziu, assim como a estrutura e as bases teórico-filosóficas de cada um deles.

2.3. *Corpus* de análise

A seção em questão foi estruturada de modo que pudesse proporcionar o maior número de informações acerca dos materiais aqui analisados, a fim de entendermos melhor seu contexto de produção. Por isso, decidimos apresentar uma breve descrição das editoras, dos autores e, por fim, dos manuais.

2.3.1. *In italiano*

Situada na cidade de Perúgia, na região da Úmbria, no centro da Itália, a editora *Guerra Edizioni* foi fundada em 1883²⁴ por Guerriero Guerra, com o nome de EDEL srl, e herdada por seu filho, Guglielmo Guerra que, em 1969, redefine o nome que se conhece até hoje.

Considerada umas das maiores editoras italianas, é especializada na produção de materiais didáticos voltados para o ensino e a aprendizagem da língua italiana. Seus livros foram e são, ainda hoje, adotados em inúmeros cursos de italiano pelo mundo, seja em Institutos italianos de Cultura, universidades, escolas particulares e nas Associações Dante Alighieri. Seu catálogo conta com mais de 800 títulos, entre manuais de língua e cultura italianas, livros sobre didática de LE e gramáticas, além de clássicos da literatura italiana adaptados para estrangeiros. Disponibiliza grande parte de seu catálogo, hoje, em formato digital e ganha espaço no universo tecnológico do ensino contemporâneo e tem por trás nomes muito conhecidos na área da didática de italiano LE, como é o caso dos autores do manual *In italiano*.

Angelo Chiuchiu foi professor da Universidade para estrangeiros de Perúgia (UNISTRAPG) entre os anos de 1975 e 1994, sendo responsável por cursos de língua italiana e de atualização de professores, na sede da universidade e no exterior. Fausto Minciarelli, por sua vez, é ainda professor da mesma instituição e colabora nos cursos dentro e fora da universidade. Assim como Minciarelli, Marcello Silvestrini, terceiro autor do manual *In Italiano*, é professor da Universidade de Perúgia e ensina sobretudo na área de didática de línguas. Trate-se, portanto, de três autores com percursos de formação semelhantes, sempre na cidade de Perúgia, e que desenvolveram seus estudos também na mesma área.

O manual *In italiano, corso di lingua e civiltà a livello iniziale e avanzato* tem sua primeira edição publicada pela editora *Guerra edizioni* em 1986, elaborado por Angelo Chiuchiu, F. Minciarelli e M. Silvestrini. Segundo os autores, o material nasce do confronto de ideias e experimentações ocorridas durante os cursos de atualização de professores na Universidade para

²⁴ Todos os dados apresentados nesta pesquisa sobre as editoras foram retirados de seus sites e podem ser verificados em: <https://www.guerra-edizioni.com/books/index.cfm?node=0,1,4,30,225,229> (Guerra Edizioni, consultado em 13/12/18), <https://www.edilingua.it/it-it/Documento.aspx?ElementID=ec9f4e0d-dfca-4b4c-8582-6b74455caa09&Action=First> (Edilingua, consultado em 13/12/18), <https://www.almaedizioni.it/it/informazioni/chi-siamo/> (Alma edizioni, consultado em 13/12/18) e <https://www.cdl-edizioni.com/chi-siamo/> (Casa delle lingue, consultado em 13/12/18).

estrangeiros de Perugia, assim como nos cursos de italiano para estrangeiros na mesma universidade, com base em teóricos americanos e de outras nacionalidades como Skinner, Chomsky e Titone. Os autores, já no prefácio do livro evidenciam seu caráter político ao estabelecerem os critérios escolhidos para sua confecção e sua filosofia pedagógica de base. Segundo eles, há uma recusa em adotar “os extremismos do método gramatical e, ao mesmo tempo, da aventura do modernismo a todo custo”²⁵.

O livro é estruturado de modo progressivo, do nível inicial e avançado e contém uma edição posterior à analisada neste estudo (1986), na qual o manual é dividido em duas partes. De todo modo, o material não segue especificamente o Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas (QCER, 2001), uma vez que sua publicação é anterior ao guia europeu, ainda que os autores citem o Conselho da Europa, na introdução, ao mencionarem as categorias nocionais e funcionais da linguagem, segundo os estudos da *Glottodidattica* para exemplificarem a organização de suas unidades didáticas. Reportamos abaixo a capa do manual:

Figura 5 - Capa do volume único do curso In Italiano

²⁵ “Gli autori, attenti nel cogliere quanto c’è di più efficace e stimolante nelle varie impostazioni metodologiche, rifiutano, per convinzione, sia gli estremi del piatto grammatismo, come l’avventura del modernismo ad ogni costo.” (Silvestrini, 1986, introdução)

Assim, *In italiano* se autodenomina pertencente a uma metodologia “comunicativo-situacional” e é organizado em 24 unidades didáticas temáticas como apresentamos a seguir, com o apoio de figuras para melhor visualização de sua estrutura:

Figura 6 Exemplos de uma unidade didática do manual *In italiano*

- *Brano introduttivo*: apresenta, quase sempre, um diálogo, ilustrado por desenhos e com destaque para os elementos linguísticos que serão trabalhados no decorrer da unidade.
- *Comprendere*: neste item os alunos são convidados a analisarem o texto introdutório através de perguntas de múltipla escolha, verdadeiro e falso ou mesmo de questionário.
- *Fissare le strutture*: são propostos exercícios de fixação que, segundo os autores, respeitam a abordagem comunicativa e apresentam a gramática de modo indutivo, ou seja, do global – neste caso o texto – ao específico. Os alunos são levados a “descobrirem” as regras através de seu uso global.
- *Lavorare sul testo*: é o momento da manipulação do texto lido no início da unidade. Os alunos são chamados a colocarem seus conhecimentos adquiridos na fase anterior em prática e a serem criativos, utilizando as estruturas linguísticas em frases por eles criadas.
- *Sintesi grammaticale*: apresentada em tabelas, a gramática é resumida de modo a evidenciar os elementos linguísticos mais importantes e a serem adquiridos ao final da unidade.
- *Occhio alla lingua*: finalmente, os atos comunicativos, ou funções comunicativas são expostas em tabelas, após serem destacadas em novos diálogos isolados. O aluno, portanto, é convidado a prestar atenção aos atos de fala fundamentais para o desenvolvimento da comunicação efetiva em língua italiana.
- *Momento creativo*: é quando os alunos devem colocar em prática os elementos aprendidos durante a unidade didática. Inicia-se com o ditado de um pequeno texto, seguido de perguntas de compreensão e, ao final, os alunos são convidados a usar as estruturas através

de perguntas que motivam a conversação guiada e centrada nas funções estudadas na referida unidade didática.

- *Elementi di civiltà*: “uno spaccato di autentica vita italiana. Il titolo del corso In italiano è tributario, in parte, di questo settore”²⁶ (SILVESTRINI, 1986). Assim os autores iniciam a explicação desta fase da unidade didática, considerando que os “elementos culturais” ou de “civilização”, em tradução direta, teriam norteado a facção do manual. Nesta etapa, é apresentado um elemento cultural, através de imagens e textos, seguido de atividades de compreensão.

No decorrer das unidades, as atividades da fase do momento criativo podem estimular mais a conversação e não se limitam às estruturas gramaticais aprendidas. Além disso, ao final da unidade 24, temos os *Test di reimpiego e controllo* que funcionam como uma autoavaliação para os alunos, uma vez que é dotado de gabarito. Aqui, os exercícios dão continuidade a uma abordagem estruturalista que permeia todo o manual e que, em teoria, como visto acima, é rechaçada pelos próprios autores.

2.3.2. *Linea diretta 2*

Pertencente à mesma editora de *In italiano*, *Linea diretta* é publicado após exatos 11 anos do manual considerado pioneiro no ensino de língua e cultura italiana para estrangeiros, mas estruturado de maneira bastante diversa.

O manual tem como autores Corrado Conforti e Linda Cusimano, primeira autora presente em nossa análise. Corrado Conforti nasceu em 1968, em Roma, pratica o ofício de dublador e é exatamente pelos áudios que os livros da coleção *Linea diretta* são ainda hoje aclamados. A qualidade de seus áudios e sua verossimilhança com a autenticidade proporcionam aos livros um rompimento significativo com os manuais até então produzidos. A autora nasceu em Palermo, na Sicília, sul da Itália, e é responsável hoje pela publicação de diversos manuais de língua italiana, inclusive de outras editoras como da *Alma edizioni*.

²⁶ Um recorte da vida italiana autêntica. O título do curso *In italiano* é originário, em parte, desta seção. (tradução nossa)

Com primeira edição em 1997, *Linea diretta* é lançado em dois volumes: *Linea diretta 1 – principiante* e *Linea diretta 2 – intermedio*. Sua segunda edição, porém, em 2005, trouxe algumas modificações quanto a estrutura do livro: *Linea diretta 1a* e *1b* e *linea diretta 2*. Além disso, enquadrrou-se o manual no QCER (2001), sendo o 1a nível A1, 1b nível A2 e 2, B1/B2, sempre dotados de um livro do aluno, um livro de exercício e um CD áudio vinculado aos manuais. Ao final do manual, encontram-se, respectivamente, uma gramática esquemática (*Tavole grammaticali*), um glossário das unidades (*Glossario delle lezioni*) e um elenco de palavras em ordem alfabética (*Elenco parole in ordine alfabetico*). Apresentamos a seguir as capas dos manuais da série *Linea diretta*:

Figura 7 Capas dos manuais da série *Linea diretta*

Estruturado de maneira distinta dos níveis iniciais, *Linea diretta 2* não apresenta tipologias de exercícios definidas em suas unidades, partindo ora de um texto *input*, ora de uma atividade de áudio, que servem como um primeiro contato dos alunos com o tema que será abordado em toda a UD. Composto por 15 (quinze) unidades didáticas, *Linea diretta 2* apresenta textos e áudios nem sempre autênticos, mas se diferencia dos outros níveis, também, por uma maior presença de textos escritos, uma vez que considera que o aluno já possui, no estágio em que usa o manual, os conhecimentos necessários para aprofundar sua capacidade de leitura em língua estrangeira. Sobre estes aspectos, os próprios autores afirmam que *Linea diretta 2* dedica amplo espaço à língua escrita, sem, porém, deixar de lado a língua falada. O manual oferece, portanto, um grande número de textos literários e jornalísticos”.²⁷

²⁷ “*Linea diretta 2* dedica ampio spazio alla lingua scritta, senza per questo trascurare la lingua parlata. Il manuale offre quindi un gran numero di testi letterari e giornalistici”. (contracapa do manual)

Em linhas gerais, cada unidade do manual é dividida da seguinte forma: inicia-se com um texto ou um áudio (*Lettura* ou *Ascolto*) seguido de exercícios de compreensão global. Passa-se, então para a execução de um exercício, de completar lacunas, que tem o intuito de trabalhar algum aspecto linguístico considerado imprescindível para que se prossiga a UD. Parte-se, em seguida, para a produção guiada dos alunos com a seção *E adesso tocca a voi!* (agora é a vez de vocês), na qual os alunos devem elaborar diálogos ou monólogos sobre o tema abordado no *input* inicial.

O manual traz sempre uma seção de leitura (*Lettura*) que também tem como tema o(s) assunto(s) tratados na UD e é sempre seguido de atividades de compreensão e de prática dos elementos gramaticais por meio de exercícios estruturalistas. A gramática é sempre apresentada em esquemas logo depois que aparecem no texto ou no áudio previamente apresentados para os alunos, sendo fundamental a presença do professor como guia na unidade didática, já que não está presente um percurso indutivo da gramática, no qual os alunos são conduzidos a descobrirem as regras gramaticais por meio de seu uso global, tampouco uma reflexão linguística.

Dialogando com o manual *In italiano, Linea diretta 2* apresenta uma seção de ditado (*Dettato*), ausente nos manuais mais recentes (2009 e 2017), como veremos adiante.

Ao final de cada UD, o aluno encontra um *Test* que serve como uma revisão dos elementos gramaticais aprendidos seja no volume 2, seja nos níveis anteriores.

Percebe-se uma grande presença, de fato, de textos no interior de cada UD e uma intensa produção dos alunos por meio de diversas seções *E adesso tocca a voi!*, como vemos nas imagens abaixo:

Figura 8 Exemplos de uma unidade didática do manual *Linea diretta 2*

2.3.3. *Nuovo Progetto Italiano 3*

A coleção *Nuovo Progetto italiano* é uma atualização de sua versão anterior *Progetto italiano* e se enquadra na era dos *Nuovi*, manuais antigos que se reestruturaram nos moldes da educação tecnológica da contemporaneidade. Pertence a uma das editoras mais importantes no cenário do ensino da língua italiana e que tem se consolidado ainda mais a partir de seus cursos de atualização para professores por todo mundo e através de seus *webinar*, que são oferecidos *online* e gratuitamente, promovendo a difusão da língua italiana por meio da formação docente.

Sediada em Roma, Edilingua edizioni surge em 1996 e está presente em mais de 80 países. Fundada pelo autor da coleção *Nuovo Progetto italiano*, Telis Marin, em conjunto com Sandro Magnelli, é especializada na produção e comercialização de materiais de italiano LE e possui um catálogo vasto que inclui cursos de língua, livros de formação didática para professores e de preparação para exames como DITALS²⁸ e CILS²⁹, além de livros de literatura adaptados para estrangeiros e sobre cultura italiana.

A editora afirma que sua missão, no que se refere à difusão da língua italiana, é

Produzir materiais didáticos de qualidade, atualizados e modernos, verdadeiramente úteis e práticos, agradáveis e fáceis de usar. Materiais que coloquem estudantes e professores em um lugar confortável, criando condições que favoreçam a aquisição [da língua]³⁰

Os objetivos acima referidos são costumeiramente reiterados na introdução de diversos livros produzidos pelo autor italiano apresentado a seguir.

Nascido na Grécia, Telis Marin tem sua formação básica e superior na Itália, para onde se muda, com seus pais, ainda muito jovem. Diretor da editora Edilingua, é formado em Letras modernas e possui *Master* em didática e promoção da língua e da cultura italiana para estrangeiros

²⁸ DITALS é um exame de didática da língua italiana, reservado para professores e elaborado e corrigido pela Universidade para estrangeiros de Siena.

²⁹ CILS é um dos exames de língua italiana, reconhecido pelo Ministério da Educação italiano, reservado a estrangeiros ou italianos que residam no exterior e é produzido pela Universidade para estrangeiros de Siena.

³⁰ Tradução nossa do italiano: “produrre materiale didattico di qualità, aggiornato e moderno, veramente utile e pratico, piacevole e facile da usare. Materiale che mette a loro agio studenti e insegnanti, creando condizioni che favoriscono l’acquisizione.” (disponível em <https://www.edilingua.it/it-it/Documento.aspx?ElementID=ec9f4e0d-dfca-4b4c-8582-6b74455caa09&Action=First>, acessado em 13/12/18).

pela Universidade de Veneza *Ca' Foscari*. É autor de uma das coleções mais usadas no mundo nos cursos de italiano e, por isso, apresentou uma nova versão.

Nuovo Progetto italiano, é composto por 3 volumes: *Nuovo Progetto italiano 1* (níveis A1/A2 do QCER), *Nuovo Progetto Italiano 2* (níveis B1/B2) E *Nuovo Progetto Italiano 3* (níveis B2/C1), todos acompanham um caderno de exercícios (*Quaderno degli esercizi*) que contém um apêndice gramatical nas últimas páginas. Reportamos abaixo a capa do manual de nível 3, pertencente ao nosso *corpus*:

Figura 9 Capa do manual *Nuovo Progetto Italiano 3*

Composto por 32 unidades didáticas, *Nuovo Progetto Italiano 3* é o terceiro volume da série, reservado para alunos de nível avançado. Todas as suas Uds se caracterizam por apresentar uma seção inicial de introdução ao tema, chamada *Per cominciare*, e uma final, chamada *Riflessioni linguistiche*. Em linhas gerais, cada UD é assim dividida:

Figura 10 Exemplos de uma unidade didática do manual *Nuovo Progetto 3*

- **Per cominciare:** é o input inicial, tem o objetivo de reativar conhecimentos prévios dos alunos.
- **Comprensione del testo:** a partir do texto apresentado na seção anterior, os alunos são convidados a responderem questões de diversas tipologias a fim de verificar sua compreensão global.
- **Riflettiamo sul testo:** os alunos são conduzidos a encontrar no texto estruturas linguísticas gerais, as quais devem reutilizar por meio de exercícios guiados, para uma compreensão mais analítica do texto.
- **Lavoriamo sul lessico:** os autores, então, apresentam uma série de atividades de reconhecimento de informação no texto, a fim de promover a fixação e compreensão do novo léxico aprendido.
- **Riflettiamo sulla grammatica:** a partir da identificação de alguns elementos linguísticos presentes no texto, o aluno é convidado a colocar em prática seus conhecimentos através de exercícios mais estruturais, além de indicações a atividades específicas no caderno de exercícios.
- **Ascoltiamo:** finalmente, são propostas atividades de áudio que apresentam a mesma temática da UD, seguidas de exercícios de compreensão global.
- **Parliamo e scriviamo:** os alunos são convidados a falar e escrever sobre o assunto tratado. A conversação se dá por meio de diálogos ou atividades em grupos e a escrita por meio de redações com tema guiado.

- *Lavoriamo sulla lingua*: a partir de exercícios estruturais, os elementos gramaticais abordados na UD são verificados.
- *Riflessioni linguistiche*: ao final da unidade, o autor propõe uma pequena seção sobre algum aspecto linguístico específico da língua italiana, como a origem de algumas expressões, provérbios e a etimologia de algumas palavras.

A estrutura do manual nos mostra, portanto, uma maior tendência maior à reflexão linguística, se comparada aos outros materiais analisados, apresentando a gramática de modo indutivo e propiciando a conversação, dialogando com a abordagem comunicativa e que dispõe de uma vasta gama de elementos culturais, sendo uma importante fonte de dados para a pesquisa em questão.

2.3.4. *Nuovo Espresso 5*

Nuovo Espresso, assim como *Nuovo Progetto Italiano*, faz parte de uma coleção atualizada de um material anterior, *Espresso*, neste caso, ambos da editora Alma edizioni.

Com sede em Florença, capital da Toscana, na Itália, a editora Alma detém hoje, junto à Edilingua a maior quantidade de cursos de atualização para professores por meio de *Webinar*, além de possuir um catálogo igualmente vasto no campo da italianística e um site dedicado a publicação de vídeos próprios vinculados a língua e cultura italianas, *Alma.tv*. Fundada em 1994, intitula-se “líder na produção de materiais didáticos e cursos de língua para o ensino do italiano como língua estrangeira e segunda.”³¹

Certamente tem como chamariz o manual *Espresso*, com mais de 1.000.000 (um milhão) de cópias vendidas pelo mundo, motivo pelo qual os autores Giorgio Massei e Rosella Bellagamba decidem atualizá-lo às novas tendências educacionais.

Giorgio Massei é formado na Universidade de Perúgia e tem *Master* pela Universidade de Veneza Ca’ Foscari na área de didática. Atualmente é diretor da escola de italiano para estrangeiros

³¹ Tradução nossa do italiano: leader nella produzione di materiali didattici e corsi di lingua per l’insegnamento dell’Italiano come Lingua Seconda e Lingua Straniera.” (disponível em <https://www.almaedizioni.it/it/informazioni/chi-siamo/>, acessado em 13/12/18).

“Edulingua”, na cidade italiana de San Severino, além de formador nos cursos de atualização da editora Alma e professor do curso de *Master* em didática de italiano para estrangeiros sob uma perspectiva intercultural, da Universidade de Macerata. Foi também docente da Universidade de Michigan entre os anos de 2003 e 2008.

Coautora do manual, Bellagamba, por sua vez, é graduada em Línguas Estrangeiras pela Universidade de Macerata e tem especialização em ensino da língua italiana. É atualmente coordenadora didática da escola Edulingua, da qual Massei é diretor e com o qual desenvolveu a elaboração de *Nuovo Espresso 5*, apresentado abaixo:

Figura 11 Capa do manual *Nuovo Espresso 5*

Quinto livro da coleção *Nuovo Espresso*, o manual se direciona a estudantes de nível avançado, C1 pelo QCER (2001), e é dotado de um livro do aluno com um caderno de exercícios integrado ao final, CD áudio, uma área web com materiais extras como exercícios, vídeos, jogos e glossários, além do manual do professor. Distingue-se da edição anterior por apresentar novos textos e áudios, novas atividades e novas seções, ainda que apresente uma estrutura similar à antiga. O maior destaque para a nova coleção, ponto forte de sua publicidade, é o *Videocorso* presente ao final de cada unidade, do nível A1 ao B1, acompanhando a tendência multimidiática dos materiais dos últimos anos, característica principal das coleções com título *Nuovo*, de todas as editoras.

Estruturado em 10 unidades didáticas, chamadas no livro de *Lezioni, Nuovo Espresso 5* não apresenta uma divisão exatamente igual em todas as suas Uds; no entanto, algumas seções estão sempre presentes. São elas, exemplificadas com auxílio de imagens:

Figura 12 Exemplos da unidade didática do manual *NUOVO ESPRESSO 5*

- **Pagina di apertura**: as unidades são sempre iniciadas com uma imagem que tem como tema o assunto a ser abordado na unidade junto aos elementos gramaticais e comunicativos que serão trabalhados.
- **Glossario espresso**: ainda na mesma *Pagina di apertura*, os autores elencam o léxico que os alunos encontrarão na UD.
- **Video e grammatica**: ao final das unidades, há, primeiramente, uma indicação de vídeo, disponibilizado no site da editora, que servirá como ponto de partida para uma atividade a ser desenvolvida em grupo. Logo após a seção do vídeo, é apresentado um quadro com os principais elementos gramaticais e comunicativos aprendidos durante a UD.

Sobre a ordem de apresentação dos conteúdos e da estrutura das unidades didáticas, os autores afirmam que “não existe uma sucessão idêntica para cada capítulo, mas de todo modo aparecem sempre seja diálogos, seja leituras, exercícios de conversação e de áudio.”³²

O manual apresenta a gramática de modo indutivo e é constituído de inúmeros textos e atividades com potencial para propiciar a conversação, além de possuir uma estrutura helicoidal,

³² Tradução nossa do italiano: “Non esiste una successione identica per ogni capitolo, ma in ogni modo appaiono sempre sia dialoghi che letture, esercizi di parlato e di ascolto.” (Guida del professore, 2017, p. 1).

na qual os elementos são apresentados não de maneira linear, mas retomados sempre que se avança na unidade didática. Poderíamos dizer, assim, que o manual se aproxima de uma abordagem mais comunicativa.

2.3.5. *Al dente 1*

O manual *Al dente 1* foi o último a ser escolhido para compor o *corpus* e é também o último na linha cronológica de análise. Trata-se de um manual recente, que tem sua primeira edição publicada em setembro de 2017 e pertence a uma coleção didática da editora *Casa delle lingue*.

Casa delle lingue faz parte de um projeto editorial mais amplo, gerenciado por *Difusión*, uma editora espanhola, e nasce com o intuito de promover a difusão da língua italiana com a chancela da editora catalã, que possui 27 anos de existência. Assim como as outras editoras, apresenta um catálogo amplo, entre cursos de língua italiana, livros de formação de professores, gramáticas, material de preparação para o exame CILS, além de promover encontros de atualização docente por meio de *webinar*. No que se refere ao primeiro item, a editora se mostra muito mais restrita, se comparada às outras elencadas nas seções anteriores, justificável pela sua recente inserção no mercado editorial italiano. São dois manuais de língua e cultura italiana para estrangeiros: *Bravissimo* e *Al dente*.

A série *Al dente, l'italiano al punto giusto*, é composta, até o momento³³, por 4 livros: *Al dente 1* (A1), *Al dente 2* (A2), *Al dente 3* (B1) e *Al dente 4* (B2). A coleção não possui uma alta difusão como os outros materiais mais consagrados no mercado e pertencentes a editoras que já se firmaram e possuem certo prestígio entre professores e alunos de italiano LE e L2. No entanto, apresenta uma abordagem “orientada para a ação” (BIRELLO *et all*, 2017, p.2) e lexical, como especificam seus autores já nas primeiras páginas do manual de nível A1, reportado abaixo:

³³ O nível B2 do referido manual foi lançado no final do ano de 2018.

Figura 13 Capa do manual *Al dente 1*

Al dente 1 tem como autores Marilisa Birello, Simone Bonafaccia, Andrea Petri e Albert Vilagrasa, o que caracteriza seu aspecto colaborativo e que propicia uma maior diversidade na maneira com a qual os conteúdos são escolhidos e expostos no livro.

Marilisa Birello é licenciada em Filologia Hispânica pela Universidade de Veneza e pela Universidade de Barcelona, com Master em Formação de professores de espanhol LE e doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela mesma universidade e é pós-doutoranda em didática de língua e literatura pela Universidade Autônoma de Barcelona. Simone Bonafaccia, por sua vez, é leitor na Universidade de Wurtzburgo, no estado da Baviera, na Alemanha e tem formação em didática da língua italiana. Albert Vilagrasa é professor de língua italiana e catalã, além de formador e autor de livros didáticos como *Al dente* e *Bravissimo*, em conjunto com os outros autores já citados.

O manual de nível 1 é composto por 8 unidades didáticas de 16 páginas cada, além de 4 atividades de vídeos associadas a cada unidade. Ao final do livro, há uma seção denominada *Viaggio in Italia* que apresenta aspectos culturais do país, como arte, música, arquitetura, dentre outros. Após a seção de cultura, há uma parte dedicada a exercícios de simulação de exames oficiais de língua italiana, seguida de um elenco de atividades estruturais que versam sobre os

conteúdos das unidades do livro e de um quadro gramatical com um resumo dos principais elementos linguísticos trabalhados no livro.

Apresentamos, a seguir, a estruturação das UD, com algumas imagens para melhor visualização das unidades do manual:

Figura 14 Exemplos da unidade didática do manual Al dente 1

- *Pagina di apertura*: é apresentada uma imagem associada a um conjunto de palavras elencadas de maneira a introduzir o assunto que será tratado por meio de técnicas como “chuva de ideias”.
- *Unità di lavoro*: apresentação de textos ou áudios autênticos – que “reproduzem as variedades de pronúncia do italiano padrão e italianos regionais”³⁴ – mirando o desenvolvimento da análise de conteúdos linguísticos e culturais da UD.
- *Grammatica*: em duas páginas são elencados os elementos gramaticais da UD através de quadros resumidos e acompanhados de exercícios estruturais de fixação.

³⁴ Em italiano: “riproducono in maniera autentica la lingua parlata in vari contesti d’uso. Varietà di accenti (italiano standard e italiani regionali)” (Birello et al, 2017, p. 5, tradução nossa).

- *Parole e suoni*: eis o diferencial deste manual. O léxico da unidade é apresentado em duas páginas de maneira concentrada e guiada, atrelado a atividades de produção. De modo mais modesto, apresentado ao lado direito da segunda página do léxico, é exposta a seção da fonética, para trabalhar os sons da língua italiana, sempre por meio de exercícios.
- *Salotto culturale*: a “Sala cultural” é a seção onde são apresentados os aspectos da cultura italiana por meio elementos semióticos, acompanhados de exercícios de produção oral e compreensão.
- *Compiti finali e bilancio*: finalmente, são elencadas atividades individuais e em grupo com o intuito de trabalhar os elementos estudados durante a UD, sejam eles gramaticais ou comunicativos. O *bilancio finale* serve como uma autoavaliação das atividades individuais e em grupo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentadas as análises com base nos aspectos metodológicos acima descritos, na seguinte ordem: título, *input* textual, iconografia e léxico. As categorias foram escolhidas tomando como base a diversidade do *corpus*, possibilitando abarcar as características estruturantes dos materiais, como suas abordagens pedagógicas, e, ao mesmo tempo, colher dados suficientes para um confronto entre os mesmos, dando, assim, maior clareza aos resultados aqui elencados. Por se tratar de uma pesquisa diacrônica, os manuais são descritos e dispostos em ordem cronológica de publicação, do mais antigo ao mais recente (de *In italiano*, 1986, a *Al dente 1*, 2017). As análises, no entanto, não possuem uma linearidade no modo de apresentação e discussão dos dados. Isso ocorre por conta das características de estruturação dos manuais, dotados de UD's muito diversas entre si, o que resulta em uma amostragem heterogênea de difícil enquadramento sistemático. Desse modo, ora as análises expõem uma primária descrição dos dados para posterior discussão, ora essas etapas se entrecruzam, caminhando a par e passo com a diversidade da configuração dos próprios manuais.

Na seção 3.6, cotejamos algumas considerações acerca da(s) representação(ões) de gênero presentes nos manuais que compõem o *corpus*. Sinalizamos, de antemão, que os comentários tecidos e as análises desenvolvidas não objetivam o exaurimento da temática, mas pretendem evidenciar a maneira com a qual os livros didáticos de italiano LE e L2 abordam os estereótipos de gênero ao longo do tempo.

3.1. *In italiano*

Primeiro manual de nossa análise diacrônica, *In italiano* é publicado em 1986 pela editora *Guerra Edizioni* (Perúgia, Itália) em volume único, compreendendo desde o nível inicial ao nível avançado. É um curso de italiano como LE e L2 endereçado a estudantes jovens e adultos com temáticas variadas ao longo de 24 UD's e centrado em exercícios estruturais. Os autores assim definem a composição do manual (INIT, introdução, sem página, grifos dos autores):

- **Escolha** de assuntos homogêneos por dificuldade e dedicação;

- **Estruturação rigorosa** das estratégias e das operações no processo de ensino e aprendizagem;
- **Tratamento completo e exaustivo** dos aspectos de língua e civilização que propomos;
- **Disposição em sequências** de operações didáticas coerentes, com finalidades devidamente definidas e facilmente aplicáveis;
- **Rigor científico** de elementos linguísticos, realizado através do *Personal Computer Olivetti M24*.

Por seu ano de publicação, INIT não se baseia nas diretrizes do QCER, que tem sua primeira versão em 1996 e uma definitiva em 2001³⁵, ainda que consideradas as indicações didáticas do Conselho da Europa. Interessa-nos a unidade 20 do manual, por seu título e conteúdos apresentarem aspectos simbólicos da linguagem e de comportamentos sociais pertencentes ao eixo temático desta pesquisa, como podemos verificar, inicialmente, na figura abaixo:

Figura 15 Página de abertura da unidade 20 de INIT, p.445

Intitulada “O noivado” (*il fidanzamento*), a unidade 20 de INIT aborda o tema do casamento a partir de um texto central no qual se baseiam todas as atividades que a compõem. Objetiva o estudo dos graus dos adjetivos e o desenvolvimento de funções comunicativas tais como “pedir opinião e julgamento”, “expressar dúvida, parecer” etc., além de uma seção cultural sobre

³⁵ Dados retirados do site do *Consiglio d'Europa*, disponível em: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/cefr-and-profiles> (acesso em 12 de janeiro de 2020).

os vinhos da Itália. Composta de 30 itens de exercícios/atividades, apresenta também uma tabela gramatical sobre o conteúdo da unidade e se baseia no conceito de laboratório linguístico³⁶, com exercícios de fixação das estruturas morfossintáticas.

Temos, então, uma referência imediata a relações afetivas constituintes da instituição religiosa que compõe o hiperônimo “casamento”. Trata-se do uso de um substantivo pertencente ao campo semântico e lexical de gênero social precedido de seu determinante “*Il*”, “*o*”. De fato, a determinação do que venha ser o noivado, evidenciado no título da unidade, é revelado no texto *input* que introduz a UD e no qual se baseiam todos os exercícios que a compõem. Cabe-nos, porém, observar a escolha do tema e do lexema, uma vez que representam a base ideológica no qual se estrutura o manual em questão. As escolhas lexicais e o modo com o qual elas aparecem nas UD dos livros didáticos tem sua motivação no ideal de construção simbólica de representações imagéticas de elementos político-sociais e, portanto, o gênero, incluso em tais operações editoriais, acaba por evidenciar a visão dos autores sobre a materialização das performatividades a ele ligadas. O noivado, enquanto procedimento ritual que precede o casamento religioso, está intimamente relacionado aos papéis de gênero, sobretudo quando pensamos nas dinâmicas relacionais hegemônicas. Na Itália, por exemplo, segundo a Lei Cirinnà, em vigor a partir de maio de 2016, casais homoafetivos têm o direito, juridicamente reconhecido, de estabelecerem uniões civis, mas é vetado o direito de “casamento” para este grupo. O veto ao casamento, por parte da legislação italiana, está intimamente ligado à possibilidade de adotar filhos. Ora, se filhos são vinculados à composição familiar estabelecida a partir de rituais que objetivam manipular “símbolos e significados convencionais da ordem social” (McCracken, 2007), torna-se evidente a proibição de casais homoafetivos, à margem da ordem social, adotarem filhos. Tem-se, portanto, a predileção, evocada a partir do título, e não só, por modelos familiares performers da heteronormatividade. Não intencionamos, porém, categorizar a escolha dos autores

³⁶ Para um aprofundamento sobre as abordagens e os métodos nos estudos da didática de línguas estrangeiras, cf. Balboni (2008).

Analisemos, então, o texto da unidade, o qual reportamos abaixo:

67

“não é um Adônis”³⁷, mas este último tem uma família “bem de vida”, e são “extremamente ricos”. Paola, ao saber da condição econômica do noivo, diz, finalmente, entender o motivo do “amor à primeira vista”.

Note-se que as problemáticas que envolvem o texto acima não são poucas. Nele, sinalizamos, primeiramente, a hierarquização e a depreciação de um gênero sobre o outro: Aldo é o personagem rico, Adalgisa, a personagem que casa por interesses econômicos. Mas chama atenção, também, o fato de que toda a história é contada por duas amigas, ou, ao menos, conhecidas da protagonista, a partir de um imaginário comum que vincula o gênero feminino a especulações e divulgações de fatos, verídicos ou não, da vida alheia.

A representação dos gêneros, é, portanto, estruturada de modo a confirmar os papéis imutáveis de uma sociedade patriarcal. O homem, ainda que desprovido de atributos físicos, mostra-se interessante à mulher por sua posição econômica. É o guardião e provedor da casa, no qual a mulher se apoia e se esconde. É a performatividade de gênero em sua materialização, através de uma heteronormatividade socialmente estruturada, como afirma Preciado:

A tecnologia social heteronormativa (esse conjunto de instituições tanto linguísticas como médicas ou domésticas que produzem constantemente corpos-homem e corpos-mulher) pode ser caracterizada como uma máquina de produção ontológica que funciona mediante a invocação performativa do sujeito corpo sexuado. (Preciado, 2014, p. 28)

Note-se, além disso, que a personagem do gênero feminino não possui atributos positivos, mas somente negativos. A ausência de adjetivos que qualifiquem Adalgisa é intencional, pois é a partir dela que o discurso estereotipado se concretiza. Ora, se a adjetivação pela negação se mostra como elemento estruturante da enunciação, Adalgisa *não* é rica, *não* é como Vênus, *não* é assim tão nova etc, é na sua ruptura que se constrói o estereótipo, Adalgisa *é* interesseira, pois a contraposição dos qualificadores delimita o caráter do personagem, construído por meio de uma composição simbólica. Note-se, também, a menção à idade da personagem feminina, que evidencia um tipo de “idade crítica” para se casar. Passada esta idade, a mulher aceita seu destino por meio do matrimônio com o que lhe resta, não há mais a possibilidade da escolha, sob pena de ser mal falada, como se vê no texto do manual. O contraponto é o personagem masculino, que

³⁷ Referência à mitologia grega, Adônis foi fruto de uma relação incestuosa entre o rei Cíniras e sua filha Mirra e simboliza a jovial beleza masculina.

representa o oposto: para ele, não há idade certa, não há interesses. Deste modo, os estereótipos velados são naturalizados e ensinados por meio de uma reiteração constante dos papéis sociais de uma relação heteronormativa monogâmica legitimada pela instituição religiosa.

A “invocação performativa” (PRECIADO, 2014) do “sim, eu aceito”, presente no discurso de Adalgisa, compõe um ritual caracterizado por relações contratuais que têm suas bases em tecnologias sociais (*ibidem*). E é a partir destas tecnologias que a “máquina ontológica” ganha forma, configurando as características linguístico-discursivas constituintes do gênero e, ainda,

É esse mecanismo de produção sexo-prostético que confere aos gêneros feminino e masculino seu caráter sexual-real-natural. Mas, como para toda máquina, a falha é constitutiva da máquina heterossexual. Dado que aquilo que se invoca como “real masculino” e “real feminino” não existe, toda aproximação imperfeita deve se renaturalizar em benefício do sistema, e todo acidente sistemático (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade...) deve operar como a exceção perversa que confirma a regra da natureza. (PRECIADO, 2014, pp. 29-30)

A representação de tecnologia social que norteia a noção de gênero, evidente na unidade por meio do lexema “noivado”, que compõe, junto ao casamento, o campo lexical de “contratos sociais”, e pelo discurso estereotipado vinculado aos compositores da história, também está presente nos elementos iconográficos que estruturam a unidade. Vejamos alguns exemplos:

Figura 17 - Imagens da unidade 20 de INIT, pp. 446-447 e 464

As imagens, reproduzidas na ordem em que aparecem na unidade, constroem, juntamente com o texto, o percurso narrativo que conduz à moral da história: o pedido de noivado, a negação, a descoberta da condição econômica do pretendente, o casamento e as núpcias. Assim, as representações de gênero são pautadas na reprodução de papéis sociais definidos por meio de elementos constitutivos do “sistema natural”. (Preciado, 2014, p.29)

As escolhas lexicais, por sua vez, corroboram o imaginário sexista do manual. É nelas que a violência da linguagem se mostra mais evidente, na medida em que categoriza e delimita as fronteiras entre os gêneros sociais de modo a impossibilitar intersecções entre eles. Notamos, por exemplo, que única menção à palavra “ciúme” é adotada na forma de adjetivo feminino plural (*gelose*, vide p. 455 do manual) e, além disso, o personagem masculino é o único que tem sua condição econômica e sentimental evidenciada por meio de adjetivos: *ricco*, *innamorato*. Como vimos, a personagem Adalgisa é desprovida de qualidades e virtudes, o que contrasta com a descrição de Aldo ao longo de toda UD, bastante equilibrada em termos de qualidades e defeitos. Note-se, também, o apagamento da protagonista em todos os demais exercícios que compõem a unidade, sendo mencionada somente nas atividades de compreensão e reconstrução do texto, ao passo que o personagem Aldo é reconsiderado e requalificado em vários outros exercícios posteriores, como vemos nas figuras abaixo:

il pranzo di nozze

18. Replicare

1. Aldo è ricco.	— Hai ragione, è ricchissimo.
2. È stanco.	_____
3. È simpatico.	_____
4. È innamorato.	_____
5. È elegante.	_____
6. È noioso.	_____

455

15. Replicare

1. Aldo è molto ricco. (della città)	— È vero, è il più ricco della città.
2. Questo ragazzo è molto giovane. (della famiglia)	_____
3. Questo studente è molto intelligente. (della classe)	_____
4. Questi monumenti sono molto conosciuti. (della Regione)	_____
5. Queste ragazze sono molto carine. (di tutte)	_____
6. Questi giorni sono molto freddi. (dell'anno)	_____

8. Replicare

1. Per me Aldo è ricco e simpatico.	— Io penso che sia più ricco che simpatico.
2. Per me questo ragazzo è intelligente e studioso.	_____
3. Per me questa macchina è comoda e veloce.	_____
4. Per me questa stanza è accogliente e luminosa.	_____
5. Per me queste giornate sono lunghe e difficili.	_____
6. Per me queste esperienze sono utili e interessanti.	_____

451
quattrocotocinquantuno

Figura 18 exercícios 8, 15 e 18 da unidade 20 de INIT

Note-se, ainda, que a não nomeação da protagonista da história, Adalgisa, está intimamente ligada à sua descaracterização e à sua vinculação ao exercício do matrimônio (“Adalgisa noivou/ casou/ se divorciou”, exercício 1, p. 448). Isso porque a Adalgisa, desprovida de personalidade, não é, em nenhum momento, associado um adjetivo que revele seu caráter – ainda que identificados aspectos negativos, como exposto acima –, mas sim, quase sempre, a ações verbais que a delimitam enquanto personagem indissociável da instituição casamento, como vemos no gráfico a seguir:

Ocorrências do nome "Adalgisa" nos exercícios da unidade 20 de INIT

Gráfico 1 Ocorrências do nome "Adalgisa" nos exercícios da unidade 20 de INIT

Vejamos, nas seções a seguir, as análises dos demais manuais para posterior cotejo.

3.2. *Linea diretta 2*

Último livro da série *Linea diretta*, da editora *Guerra Edizioni*, LD2 é composto por 15 unidades e direcionado a alunos adultos de nível intermediário. Assim como INIT, não se enquadra na escala do QCER, uma vez que tem sua primeira edição publicada em 1996, sendo dividido em nível “básico” e “intermediário”. Os temas que compõem as unidades são bastante variados e contemplam diversos setores da sociedade italiana, como é o caso da unidade 10 “*L’importante è che si sposi*” (“o importante é que se case”). As UD’s se estruturam sempre a partir de um input textual, oral ou escrito, no qual se baseia grande parte das atividades propostas pelos autores Corrado Conforti e Linda Cusimano, como veremos nesta seção.

Com título evidenciado acima, a unidade 10 de LD2 nos traz o tema do casamento como central nas discussões que norteiam os eixos linguísticos e comunicativos, mas evidenciaremos algumas diferenças no modo com o qual o tema é abordado com relação ao manual INIT, analisado na seção anterior. Note-se, de antemão, que ambos manuais se acomodam, como citado acima, pelo não enquadramento no QCER e, portanto, pela ausência de uma preocupação inerente e de impossível desvinculação referente a uma progressão pré-definida, estabelecida por níveis linguísticos constituintes de um sistema referencial, que é basal na elaboração de manuais de línguas estrangeiras no continente europeu.

O título composto somente por um sintagma nominal e com referência genérica ao hiperônimo “casamento”, em INIT, dá lugar, aqui, a uma composição frasal complexa constituída de subordinação e ação verbal concreta. De fato, observe-se que, enquanto INIT se limita a nomear sua UD a partir de um item lexical semanticamente denso, mas vazio, inicialmente, de um juízo de valor, LD2 estabelece, de maneira apriorística, um enquadramento do tema a partir da adjetivação do hiperônimo acima citado: “casar” é “importante”. Desse modo, o ritual religioso simbólico, vinculante a um contrato social por meio de práticas e performances estruturantes da tecnologia social heteronormativa (Preciado, 2014), mostra-se necessariamente constituinte da execução de papéis sociais através de práticas linguísticas e culturais, como veremos a seguir.

A importância do casamento é contraposta ao empenho financeiro que cabe às partes contratantes por meio do texto *input* da UD, “Quando custa se casar”. Nele, são elencados os custos de todo o processo do casamento religioso na Itália, segundo a fonte *Anna*, elencada ao final do artigo, como mostrado abaixo:

Figura 19 Texto *input* unidade 10, LD2, p.127

Além de apresentar uma discussão sobre os gastos decorrentes da escolha pela festa de casamento, o texto elenca itens específicos que são relacionados aos dois gêneros representantes do contrato social estabelecido. A tabela ao lado do texto, serve, assim, para que os alunos possam completar, segundo suas próprias hipóteses, custos relativos à organização da festa e aos cuidados com a aparência.

A UD segue, na página 129, com a apresentação de um segundo *input* por meio de uma atividade de áudio. Trata-se de um diálogo entre uma senhora de sobrenome Miglio e seu cabeleireiro, de nome Roby. Nele, Miglio se mostra descontente com relação às escolhas da filha, que decide se casar somente no civil e não na igreja. Roby, por sua vez, diz que não vê problema na decisão e conclui que, na verdade, “o importante é que se case”, frase que dá título à unidade.

Observe-se que a desvinculação do casamento civil ao religioso é apresentada de modo conflitante: a angústia da mãe reside justamente no fato de que a instituição “casamento” tem valor somente pelo religioso. Chamamos atenção para o ano de publicação do manual, 1996, em que a lei Cirinnà, que reconhece o direito a casais homoafetivos à união civil, ainda não tinha sido nem mesmo discutida. Ora, se para a personagem o casamento se legitima somente pelo ritual litúrgico, evidencia-se, portanto, a negação da possibilidade de outras realizações do mesmo, restringindo o acesso a tal prática a determinados grupos sociais. Na verdade, se observarmos a lei citada, percebemos que a menção a “casamento” não é presente, justamente pela delimitação dos espaços simbólicos que ele representa. Temos, então, a oposição união civil *versus* casamento, considerado pela lei italiana, como um ritual religioso. Não menos interessante é a fala do personagem Roby,

que se mostra favorável à escolha da filha de Miglio, evidenciando a importância do casamento seja civil, seja religioso.

Seguimos com a atividade de leitura presente no exercício 13 da UD, que traz um fragmento do livro *Va dove ti porta il cuore* de Susanna Tamaro. Publicado em 1994, o texto relata a experiência de Olga em seus primeiros dias de casamento. As relações matrimoniais entre Olga e seu marido Augusto são evidenciadas de modo a proporcionar seu entendimento por parte de sua neta, a quem escreve um diário, no qual se insere o texto escolhido pelos autores de LD2.

A história de uma senhora burguesa ganha forma pela melancolia com a qual a protagonista a conta, dividida em dois momentos: a viagem de núpcias, na qual as experiências e o compartilhamento de momentos lhe rendiam picos de felicidade e o seu retorno à casa e o de seu marido ao trabalho, a partir do qual suas dúvidas sobre amor e o modo com o qual enxergava seu companheiro começam a angustia-la.

A vinculação à completude, ou mesmo felicidade, presente na ideia atrelada ao título da unidade é passível de ser desfeita pela apresentação do texto da autora italiana. Note-se que o descontentamento de seu casamento, provocado pela solidão da personagem Olga, contrasta com o percurso estruturalmente construído pelos autores do manual que rompe com a ideia de importância de tal contrato social: o texto inicial apresenta os custos do ritual religioso, mas corrobora a necessidade do ato de casar, ao passo que o segundo texto, como evidenciado acima, possibilita a desconstrução da ideia até então vinculada, mesmo que de maneira implícita. Note-se, ainda, o espaço para o desenvolvimento do *parâmetro da possibilidade*, na medida em que os autores apresentam um texto potencialmente provocador dos estereótipos vinculantes a performances sociais.

Reforça essa ideia a última atividade proposta na unidade, representada por um exercício de áudio de uma entrevista a Dacia Maraini. Nela, a escritora italiana elenca qualidades e defeitos da sociedade italiana e localiza a situação da mulher a partir de estereótipos e resistência do patriarcado frente a mudanças no que se refere à equiparidade de gênero. A atividade, além de objetivar o desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos, propicia a conversação sobre assuntos que permeiam gênero social. De fato, a atividade se conclui com a seção *Adesso tocca a voi*, descrita na metodologia deste estudo, na qual os alunos são convidados a discutir sobre elementos da cultura italiana vinculados a preconceitos e lugares sociais, confrontando com as realidades sociais de seus países.

A construção simbólica de um rompimento discursivo dos estereótipos de gênero se materializa também pela iconografia do manual, na qual observamos, inicialmente, a representação do casamento religioso por meio de imagens que demonstram o ritual e se modifica à medida em que a unidade avança, com a representação das escritoras acima citadas. A condução da unidade, portanto, é tal que nos leva a questionar os elementos primeiramente considerados e evidenciados pelo título através de uma manobra ideologicamente potencializada, como dito, pelo *parâmetro da possibilidade*, dando lugar à criticidade dos elementos sociais elencados durante toda UD. As representações de gênero a partir de contratos sociais por meio do casamento dá espaço a uma discussão sobre o lugar da mulher na sociedade italiana e naquelas às quais pertencem os alunos, logo após a problematização por meio da personagem Olga, de Susanna Tamaro. Vejamos como essa construção é feita por meio dos elementos iconográficos evidenciados pelas imagens abaixo:

Figura 20 Imagens da unidade 10 de LD2, pp. 128-130

As imagens, reportadas aqui na sequência em que aparecem no manual, representam casais heterossexuais no exercício da legitimação do contrato social por meio do ritual religioso, mas se contrapõem à presença de duas escritoras italianas, evidenciadas abaixo, vinculadas a textos que desconstroem a importância do casamento.

Figura 21 Susanna Tamaro, LD2, p. 124

Figura 22 Dacia Maraini, LD2, p. 137

No que se refere ao léxico, a unidade 10 de LD2 abarca, como visto também em INIT, o campo semântico e lexical de “casamento”, com termos como “festa”, “roupas”, “sapatos”, “igreja”, “noivos” etc. A noção de ação reiterada pelo verbo “casar” está presente em quase toda a UD de modo a intensificar sua importância. No entanto, é na introdução da atividade de leitura sobre o texto de Susanna Tamaro que a ruptura da lógica das tecnologias sociais se instaura. A partir dela, há um direcionamento contrário às percepções de ratificação de estereótipos que se conclui com a apresentação de um áudio de Dacia Maraini. Trata-se de uma entrevista, na qual a escritora italiana discute sobre as qualidades e os defeitos dos italianos. Em um certo momento, o entrevistador lhe pergunta, baseando-se no fato de que em muitos dos romances de Dacia as protagonistas são mulheres, como é a situação das mulheres na sociedade italiana. A escritora afirma que, em relação a leis e direitos civis, houve uma mudança significativa, propiciando uma equiparidade de gênero, mas que a Itália é um país contraditório, justamente pelo retrocesso relativo à mentalidade dos italianos, sobretudo dos homens, que não aceitam a diminuição de seus privilégios e seus poderes, independentemente da classe social à qual pertencem.

Sinalizamos a menção a termos como “privilégio”, “poder” e “preconceitos” presentes na unidade por meio do discurso da escritora italiana e dos próprios autores do manual. Os itens lexicais não são escolhidos arbitrariamente, como vimos, e corroboram a construção de um percurso que subverte as normas representadas pelos estereótipos. Além disso, potencializam a criticidade dos alunos por meio de questionamentos de lugares e mudanças sociais, propiciando a emulação do *parâmetro da possibilidade*.

Desse modo, LD2 representa uma ruptura, em 1996, de uma provável tendência a negligenciar o poder linguístico-discursivo das tecnologias sociais, mas observemos, nos demais manuais, o tratamento da temática para entendermos de que maneira ela se constrói no tempo.

3.3. Nuovo progetto italiano 3

Terceiro manual de nosso *corpus*, em ordem cronológica, *Nuovo Progetto Italiano 3*, como descrito no capítulo 3 desta pesquisa, foi escrito por Telis Marin e é o último livro de uma sequência de três manuais de italiano como LE ou L2. É um curso de nível avançado (B2/C1 do QCER) destinado a alunos adultos. Compõe-se de UD's breves, com cinco páginas, em geral, que

objetivam, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e o aprofundamento dos elementos gramaticais estudados nos níveis anteriores. O manual se articula em 32 UD's e possui um *Quaderno degli esercizi* como suporte para prática dos aspectos gramaticais abordados no *Libro dello studente*. Os temas abordados nas unidades são de interesses diversos e não possuem um fio condutor, assim como a gramática, exposta de modo a revisar elementos já estudados, mas sem uma ordem necessariamente rígida. Especificamente sobre o nível 3 da série *Nuovo Progetto Italiano*, a reflexão gramatical se dá de modo menos indutivo que nos níveis anteriores. O índice do manual do aluno, que se encontra ao final do livro, é composto pela apresentação das UD's, evidenciando as categorias “*Materiale autentico*” (*Input* textual, de áudio ou mesmo escrito, apresentado nas diversas seções das unidades) e “*Fenomeni grammaticali*” (as estruturas gramaticais trabalhadas na referida UD). Ao final, encontram-se as soluções das atividades de autoavaliação e o índice do CD áudio.

Consideradas as características gerais elencadas acima, conduziremos nosso estudo, em seguida, com a apresentação da unidade 7 e sua composição, para, então, discutirmos as questões que objetivam esta pesquisa.

A unidade 7 do *Nuovo Progetto Italiano 3, Uomini e donne*, tem como objetivo trabalhar os seguintes elementos gramaticais: *promoni diretti, indiretti e combinati* (pronomes diretos, indireto e combinados). Composta de 8 seções, a UD se articula de modo a elencar os “fenômenos gramaticais” somente depois de os alunos terem tido contato com o texto introdutório, realizado atividade de compreensão e de léxico, seguindo uma estruturação muito próxima da sequência *motivazione>globalità>analisi>sintesi>riflessione>controllo*³⁸.

Inicialmente, na seção *Per cominciare*, encontramos uma atividade de motivação que pede aos alunos para associarem frases comumente ditas ao gênero social correspondente, como evidenciado abaixo:

³⁸ Para um aprofundamento da temática, cf. Balboni, 2008, 2014.

Figura 23 - Unidade 7, Nuovo Progetto italiano 3, p.42.

Segue-se uma atividade de compreensão textual de um artigo de revista intitulado *Cosa non dicono gli uomini* (“O que os homens não dizem”). O texto apresentado na unidade 7, segundo os autores, foi extraído de uma revista italiana chamada *Panorama*, gerenciada pela editora *Mondadori*, e não foi adaptado, sendo, portando, reproduzido na íntegra como publicado no editorial italiano. Tem-se, assim, um contexto autêntico de leitura – como o próprio autor evidencia no índice do manual – e de compreensão guiada por seis perguntas que miram o entendimento global do texto, de informações específicas e de inferência por parte do aluno. É o modelo de organização didática seguida pelo manual *Nuovo Progetto italiano 3*, em todas as suas unidades: introdução ao tema (*Per cominciare*), seguida de uma atividade de compreensão textual (*Comprensione del testo*) em algumas unidades ou de compreensão auditiva (*Ascolto*) em outras. Aqui, os autores do texto sugerem motivos pelos quais algumas frases deveriam ser evitadas, para minimizar o desconforto do “gênero oposto”. O texto contém as mesmas frases às quais os alunos foram expostos na primeira atividade de introdução ao tema, apresentada acima. Desse modo, a leitura do texto em questão serve como um “gabarito” das hipóteses levantadas pelos alunos no exercício anterior. As perguntas de compreensão que seguem são um guia e auxiliam os alunos no entendimento geral do texto.

Seguimos com a seção C da UD, *Lavoriamo sul lessico*, composta por três exercícios, com base no texto inicial, para o desenvolvimento da competência lexical. Em seguida, a seção D apresenta a *Riflessione grammaticale*, com dois exercícios: encontrar o correspondente do pronome utilizado no texto e uma discussão em dupla sobre a posição pronominal com o infinitivo dos verbos e o uso dos pronomes com o modo imperativo.

A seção E, *Lavoriamo sulla lingua*, é introduzida pela poesia *Le piccole cose* de Stefano Benni, que serve como base para uma atividade de completar lacunas com diversas categorias de

pronomes e para uma reflexão sobre o uso e o significado de *modi di dire* (modos de dizer) com o verbo *dire*.

A UD segue com uma atividade de áudio (seção F) e de gramática (seção G) sobre o uso dos pronomes combinados. Finalmente, na seção H, temos três atividades distintas: a primeira é uma pergunta que objetiva a discussão em classe sobre “os motivos da incompreensão entre homens e mulheres”; a segunda, uma pergunta de caráter mais pessoal sobre a relação dos alunos com seus companheiros/suas companheiras e a terceira, uma atividade de escrita com o tema “*Cosa non dicono le donne*” (o que as mulheres não dizem), onde os alunos, baseados no texto inicial da UD (*Cosa non dicono gli uomini*), devem elaborar uma redação sobre atitudes e/ou características dos homens que mais incomodam nas mulheres.

De antemão, chama-nos a atenção o título da unidade, que evoca questões de gênero: *Uomini e donne*. Como percebemos com a descrição acima, os termos que dão título à UD não são escolhidos ao acaso; eles, primeiramente, sintetizam a temática tratada e evidenciam a literalidade com a qual será tratada: falaremos sobre “homens” e “mulheres”. Mas depreendemos mais: a ordem de apresentação da dicotomia do gênero social importa. A escolha do primeiro termo como sendo *uomini* e não *donne* nos apresenta um dado inicial importante de nossa análise sobre o manual NPI3, na medida em que estabelece uma relação de prioridade lexicográfica com base em preceitos sociais hierárquicos. Sobre o tema, Sabatini (1986, p.24, tradução e grifos nossos) afirma³⁹

A precedência do masculino em pares opositivos homem/mulher. Ex.: os garotos e as garotas, irmãos e irmãs, meninos e meninas etc. Exceção é o vocativo “senhoras e senhores” (hoje usado às vezes como “companheiras e companheiros”) no qual se dá precedência às mulheres por “cavalheirismo” [...]

³⁹ Em italiano: *La precedenza del maschile nelle coppie oppositive uom o/donna. Es.: i ragazzi e le ragazze, fratelli e sorelle, bambini e bambine, ecc. Fa eccezione il vocativo «signore e signori», (oggi talvolta «compagne e compagni») in cui si dà precedenza alle donne, per «cavalleria»! [...] Anche quando viene esplicitata la presenza della donna, il primo nome che si offre alla mente di «locutori e locutrici» è sempre il maschile, ribadendo ulteriormente la sua preminenza linguistica. Si potrebbe anche rilevare una coincidenza con la regola d'uso secondo cui, nelle coppie oppositive p o sitivo/negativo, si dà generalmente la prima posizione al positivo: i buoni e i cattivi, il bello e il brutto, il vero e il falso, ecc.*

Mesmo quando é explicitada a presença da mulher, o primeiro nome que vem à mente de “locutoras e locutores” é sempre o masculino, rebatendo a **preeminência linguística**. Poderíamos pensar numa coincidência com a regra de uso segundo a qual, nos pares opositivos positivo/negativo, dá-se, geralmente, a primeira posição ao positivo: os bons e os maus, o bonito e o feio, o verdadeiro e o falso etc.

Nota-se a referência ao termo “preeminência linguística”, justamente no intuito de evidenciar a hierarquização linguística como um reflexo daquela socialmente imposta.

Seguimos nossa análise com o texto *input* inicial, *Cosa non dicono gli uomini*, da revista *Panorama*, atividade de compreensão textual e de aprofundamento do tema. Observemos as imagens abaixo:

Figura 24 *Input* textual UD7 *Nuovo Progetto italiano 3*, p. 42, 43

As frases da atividade inicial da seção *Per cominciare*, a saber, “No que você está pensando”, “Mas você me ama”, “Você é sempre o mesmo, nunca muda”, “Você é pior que sua mãe”, “Você gostas dos meus sapatos”, estruturam o texto exposto acima e compõe o imaginário masculino e de masculinidade. O artigo escolhido para abrir a unidade 7, e que também serve como centro orientador de todas as demais seções, é apresentado de maneira acrítica e as perguntas de compreensão textual se referem somente aos aspectos formais do texto, sem provocar discussões posteriores.

De autora/autor desconhecida/o, ou pelo menos não citado por Marin, o texto aborda o tema gênero a partir de papéis sociais muito bem estabelecidos e legitimados por profissionais da psicologia e da psicanálise, como Valentina D’Urso e Cláudio Risé, que estabelecem as diferenças entre a dicotomia homem/mulher: “Eles [os homens] querem notícias, fatos, senão se isolam. E se ela diz “me ouça” é o início do fim [...] os homens detestam analisar o que sentem, sobretudo quando lhes pedem isso”. O autor do artigo segue elencando “alguns segredos para falar com um homem”, atrelado à análise das frases elencadas acima que, segundo o autor, seriam “as palavras das mulheres que os homens não suportam”. Ora, analisemos, a seguir, mais de perto as frases.

“No que você está pensando”, “Você me ama”, “Você gosta dos meus sapatos” são frases que se acomunam por atribuírem à mulher a característica de insegura e a necessidade de afirmação por terceiros, que em geral, são seus parceiros. A evocação de seu interlocutor, do “gênero oposto” é sempre seguida de um verbo que expressa sentimentos, preferência e pensamento, pertencentes, portanto, ao campo semântico da abstração. São os papéis de gênero em sua realização mais incisiva: “os homens falam para das informações, as mulheres buscam sempre estabelecer relações, por isso se perdem em longas histórias que os homens consideram inúteis”.

Nosso objetivo, como já especificado em seções anteriores, não é o de analisar, necessariamente, o texto utilizado como pretexto, ainda mais quando de autoria outra que não do próprio autor do manual, mas de entender o insumo didático em seu contexto e o modo com o qual é utilizado na UD. De fato, quando analisamos a categoria “*input* inicial” em NPI3, constatamos uma passividade na maneira com a qual os estereótipos de gênero são expostos, uma vez que, em nenhum momento, nem na seção A, nem em seções posteriores, a temática levantada pelo insumo proposto é criticada. Não notamos, portanto, atividades de desconstrução de tais estereótipos, mas, pelo contrário, uma legitimação das características comportamentais dos gêneros, com um texto que apresenta, como dito acima, profissionais que trabalham como a psique e que, em teoria, são autoridades no assunto.

Biemmi (2017) e Priulla (2010), como visto no capítulo 2, estabelecem as características e os traços mais comuns dos estereótipos de gênero, dentre eles a *autonomia* e a *independência* reconhecidos no texto analisado acima. A dicotomia é consolidada por características rígidas e socialmente compartilhadas.

A seguir, ao analisarmos os aspectos da categoria iconografia, percebemos a mesma representação dos gêneros em toda a UD, composta por prováveis casais heterossexuais sentados de costas um para o outro, como vemos nas figuras abaixo:

Figura 25 Imagens da UD 7 de *Nuovo Progetto Italiano 3*, pp. 42-46

Destaca-se, no entanto, a última imagem, uma pintura sobre Adão e Eva no paraíso, de Lucas Cranach (1472-1553), pintor alemão renascentista. A dicotomia é, mais uma vez, representada, na individualização dos opostos masculino (Adão) e feminino (Eva). No entanto, notamos o uso de uma imagem que simboliza a estigmatização da mulher, como percussora do pecado da humanidade. Eva, segundo a leitura bíblica, é responsável por convencer Adão a comer o fruto do pecado e, assim, afastar-se do criador. Não só: Eva, na pintura escolhida pelo autor do manual, é flagrada no ato de corromper o homem (Adão), motivo pelo qual os dois personagens são expulsos do paraíso. Desse modo, ao passo que as primeiras três imagens não confirmam a culpabilidade dos conflitos conjugais a um único gênero, a quarta imagem evidencia a questão de modo simbólico, por meio da representação de um binarismo social muito conhecido no mundo cristão e, portanto, no contexto italiano e brasileiro.

A narrativa é, assim, construída no sentido de retificar os estereótipos de gênero, em consonância com os demais aspectos anteriormente analisados, na medida em que evidencia os papéis de gênero e as relações amorosas – representadas unicamente por casais heterossexuais – naquilo que Ramos e Nicoli (2017, p. 123) “definem como obstáculos à emancipação e igualdade plenas”. Nesse sentido, Preciado nos diz que

O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo. Os papéis e as práticas sexuais, que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino,

são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro (PRECIADO, 2014, p. 25-26).

Notamos que a escolha das imagens que compõem o livro é responsável, através de uma leitura semiótica e estrutural, e em conjunto com os demais elementos que constituem o manual, pela criação de uma narrativa simbólica que, por meio de um discurso visual, estabelecem uma ideologia vinculada ao material.

No que tange ao léxico utilizado na UD 7 de NPI3, nota-se, como exposto anteriormente, uma escolha inicial pelos termos “homens” e “mulheres” em seu título, de modo que a questão de gênero seja elicitada por sua dicotomia mais característica. De fato, o autor do manual não recorre a termos mais amplos, como em outras UDs analisadas em nosso *corpus*, como “família”, “casamento” etc, evidenciando a temática da unidade de uma forma bastante precisa.

Mais especificamente, os itens lexicais utilizados pelo Marin, na unidade 7, pertencem ao campo lexical de gênero social e, ainda de modo mais preciso, aos papéis de gênero, estabelecendo uma relação de “*incomprensione tra uomini e donne*” (incompreensão entre homens e mulheres) a partir de lugares comuns, como verificamos na imagem a seguir:

edizioni Edilingua
Progetto italiano 3

F Ascoltiamo

1 Le parole in blu sono contenute nel testo che ascolterete. Abbinatele a quelle in nero per capire meglio il loro significato.

1. pragmatico, 2. convivenza, 3. imporre, 4. brontolare, 5. insofferenza, 6. corna

tradimento obbligare a fare qualcosa il vivere insieme
senso di fastidio protestare sottovoce concreto

CDI
B 2 Ascoltate il brano e completate la griglia: in una coppia chi accusa l'altro di...

problema	moglie	marito
1. ...creare disordine in casa	*	
2. ...occupare il bagno per ore		*
3. ...sbaglia spesso strada	*	
4. ...lamentarsi quando bisogna fare acquisti	*	
5. ...disturbare quando si guarda la tv		*
6. ...chiedere sempre aiuto, anche per le piccole decisioni		*

Figura 26 página 46 do manual NPI3

No exemplo acima, observamos os seguintes termos utilizados: pragmático, convivência, impor, resmungar, sofrimento, chifres. Em seguida, no exercício 2, os alunos devem, após ouvir o diálogo de um casal que acusa um ao outro, indicar qual “problema” é vinculado “à esposa” e “ao marido”. Os problemas são: 1. Bagunçar a casa; 2. Ocupar o banheiro por horas; 3. Erra sempre o caminho; 4. Lamenta-se sempre quando precisa fazer compras; 5. Incomoda quando está assistindo Tv; 6. Pedir sempre ajuda, mesmo que para pequenas coisas.

Mais uma vez, os lugares sociais dos gêneros, entendidos no manual como binário (homem *versus* mulher) são estabelecidos e reafirmados, através de um léxico que caracteriza os polos sexuais, historicamente, por meio de atitudes condicionadas pelo gênero a que pertencem.

A configuração da UD 7 de NPI3 se baseia na estruturação de suas unidades lexicais para a construção de sentidos em conjunto com as representações imagéticas dos gêneros e os caminhos percorrido pelo autor nesse processo. Inicialmente, através da seção *Per cominciare* da UD, o autor já nos dá uma dica de como o tema será abordado durante a unidade, relacionando campo semântico e lexical a fim de estabelecer significados conhecidos pelos alunos: o caráter dialógico das expressões elencadas, que constituem as relações afetivas heterossexuais, representado pelo uso dos pronomes e verbos que se referem ao seu interlocutor (“te”, “você está pensando”, “você”, sua”), atribuem um aspecto quicá jocoso do exercício em questão. A aproximação com a realidade do aluno é a base da fase de “motivação” de uma UD e, aqui, vemos sua realização a partir do compartilhamento de imagens engessadas das representações da dicotomia do gênero.

Não há, em seguida, quebra de expectativa ou mesmo é colocado em questão o papel de cada gênero, pelo contrário, a inserção de um texto intitulado “O que os homens não dizem” corrobora o sentido atribuído a gênero social proposto pelo autor. Nesse sentido, a própria construção dos sujeitos que compõem o binômio homem/mulher pode ser vista como absoluta e inquestionável, sobretudo a nível lexical. Ora, unidades lexicais como “beleza”, “imagem”, “amor” estão sempre vinculadas à necessidade de confirmação por parte da mulher, que, por natureza, segundo o texto, é “insegura”: “*Lei chiede conferma della sua bellezza, della sua immagine, cose che ritiene fondamentali per stare in mezzo agli altri*” (Ela pede confirmação de sua beleza, de sua imagem, coisas que considera fundamentais para estar em meio aos outros). O homem, por sua vez, é caracterizado pela “segurança” e “individualismo”, evidenciados em “*Perché non lo [il suo look] considera importante. Gli basta che lei non sia troppo vistosa e che*

sia gradevole” (Porque ele não considera isso [seu *look*] importante. Basta que ela não esteja muito à mostra e que esteja agradável). A feminilidade, aqui, é representada pela submissão, pela necessidade de afirmação a partir sempre do outro, outro este que, em geral, é pertencente ao extremo do polo da dicotomia, o homem, representante de uma masculinidade viril e dominadora, que se estabelece primeiro na hierarquia social. A polissemia na adjetivação da mulher enquanto “vistosa” e “agradável” é constituinte dos papéis sociais que oprimem um gênero em relação ao outro. De fato, “ser vistosa e agradável” se choca com o caráter dominador inerente à masculinidade: a mulher, enquanto propriedade do homem, é sujeita à sua análise e tem sua performatividade condicionada pelo seu “parceiro”.

3.4. Nuovo Espresso 5

Quinto na sequência da coluna *Nuovo Espresso*, NE5 se destina a estudantes adultos de nível avançado, C1 do QCER, e pertence a uma das editoras especializadas em italiano LE e L2 de maior prestígio no mundo, Alma Edizioni. É composto por 10 unidades de temas variados: Unidade 1 – *Quanta Italia c'è in te* (quanta Itália há em você); Unidade 2 – *La nuova letteratura* (a nova literatura); Unidade 3 – *Con la testa nel pallone* (com a cabeça na bola); Unidade 4 – *La grande bellezza* (a grande beleza); Unidade 5 – *Il buon mangiare* (o comer bem); Unidade 6 – *Parole in musica* (palavras em música); Unidade 7 – *Quanto sei figo?* (quanto você é bonito?); Unidade 8 – *Tutti all'Opera* (todos na Ópera); Unidade 9 – *Donne d'Italia* (mulheres da Itália); Unidade 10 – *L'italiano (mi) cambia* (o italiano (me) muda).

Escrito por Giorgio Massei e Rosella Bellagamba, o manual NE5 é composto pelo livro do aluno, no qual é inserido um elenco de exercícios ao final, correspondentes a cada UD, além de um livro para o professor. Para esta pesquisa, interessa-nos a unidade 9 do manual, escolhida por apresentar em seu título e ao longo de suas páginas questões que permeiam e/ou constituem o tema deste estudo.

Estruturada em 10 páginas, a unidade 9 de NE5 se propõe a desenvolver nos alunos a capacidade de “comentar estatísticas”, “expressar hipóteses, um conceito de modo redundante ou

um parecer de modo atenuado” e “reforçar um conceito”. Além das funções comunicativas elencadas, o material também objetiva o desenvolvimento da competência linguística através dos seguintes aspectos gramaticais: “período hipotético”, “conectivos hipotéticos”, “o *não* pleonástico”, “as expressões *não só...mas também, não é que...mas*” e “usos dos marcadores discursivos”. No que se refere ao léxico, os autores evidenciam os seguintes campos lexicais: “Termos do mercado de trabalho”, “Tipos de pessoas” e “Palavras ligadas à condição feminina”, como vemos na imagem a seguir:

Figura 27 Página de abertura da unidade 9 de NE5, p. 99

Rica de recursos visuais, com gráficos, imagens e textos, característica presente em todo manual, a unidade em questão é dividida em 16 partes, além de uma página dedicada a “vídeo e gramática”, na qual é indicado um vídeo presente no site da editora e um resumo dos aspectos gramaticais estudados. Toda a unidade gira em torno do papel da mulher na sociedade italiana e mundial, além de abordar estereótipos de gênero por meio de recursos textuais, orais ou escritos, como veremos nesta seção de análise.

O título da unidade, assim como em NPI3, evidencia o tema pela escolha de um item lexical pertencente ao campo semântico de gênero social: *Donne* (mulheres). Mas, ao contrário do manual analisado na seção anterior, a chamada se restringe a um gênero e contextualiza a questão a ser

estudada: mulheres da sociedade italiana (*d'Italia*). A escolha do título, mais uma vez, revela a intenção dos autores. Note-se que o item lexical escolhido para compor o título, aqui, trata-se de um hiperônimo, uma categoria mais ampla que, ao longo da UD será parcialmente definida, através de seus elementos iconográficos, lexicais e textuais estruturantes.

Encontramos, na segunda página da unidade, o primeiro *input* proposto pelos autores e que servirá de base para os exercícios subsequentes. Nele, são apresentados dados, retirados do jornal *La Repubblica* e de um estudo da Universidade de Pádua, que discutem a situação das mulheres no cenário italiano, nos âmbitos familiares e públicos, como vemos na imagem a seguir:

Figura 28 Input inicial unidade 9 do manual NE5, p. 100-101.

Os gráficos são seguidos de um texto intitulado “A Itália não é um país para mulheres que trabalham” e de exercícios lexicais e gramaticais. O *input*, mais uma vez, não tem seu autor nominado, sabemos somente que se trata de artigo publicado no jornal italiano *La Repubblica* e que representa o pensamento dos autores do manual, uma vez que é reproduzido de maneira a legitimar os aspectos levantados na UD, sem o questionamento de sua veracidade e autenticidade.

O texto sucessivo aos gráficos apresentados discute a presença da mulher em âmbitos que, em tempos não muito distantes, eram reservados aos homens. O autor começa seu artigo com uma frase de efeito: “A Itália não é um país para mulheres...”, o que, chama a atenção do leitor e dialoga com os resultados iconográficos mostrados. São discutidos temas como a presença da mulher no mercado de trabalho e as diferenças entre regiões italianas, a escolha compulsória das mulheres pela família em detrimento do trabalho (“frequentemente as mulheres são obrigadas a escolher entre a família e o trabalho”), a diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho (“Em média, as mulheres ganham 10,9% a menos que seus colegas homens”), afastamento do trabalho por conta de gravidez (“Outras estatísticas mostram como a Itália está abaixo da média internacional com relação à tutela da maternidade. O afastamento obrigatório de paternidade foi duplicado, mas não é suficiente”) e a presença das mulheres na política italiana, sobretudo no parlamento.

Os temas abordados, portanto, retratam uma Itália contemporânea em constante transformação e desejosa de discussões que envolvam o desenvolvimento de uma política de igualdade de gênero. Chama-nos atenção a menção ao “afastamento obrigatório por conta da paternidade”, no sentido de dar à mulher mais condições de dividir tarefas domésticas e para que consiga se reinserir no mercado de trabalho de modo mais “sereno”, como menciona o próprio texto.

Em seguida, na página 104, é apresentado um novo *input* textual, que compõe o exercício 10, no qual pede-se aos alunos a leitura de breves apresentações de 5 importantes mulheres italianas (“Cinco mulheres que fizeram a história italiana”, como é o título do exercício) e completar os espaços com as expressões da lista, como vemos a seguir:

10 Cinque donne che hanno fatto la storia italiana

Leggi il testo e completalo con le espressioni della lista.

alla resistenza campo scientifico grandi cose esalta l'indipendenza in scenari di guerra

1 Maria Montessori (1870-1952) – Educatrice

Il "metodo Montessori" ha rivoluzionato il sistema scolastico in Italia e nel mondo. Pedagogista, medico e scienziata, ha sempre lottato contro il maschilismo che puntualmente incontrava nel suo ambiente di lavoro. Il suo approccio educativo _____ del bambino rispettando il suo sviluppo fisico e psicologico.

2 Nilde Iotti (1920-1999) – Politica

Nel 1943 entrò a far parte del Partito Comunista Italiano, partecipò _____ e si occupò dei Gruppi di Difesa della Donna per poi diventare presidente dell'Unione Donne Italiane di Reggio Emilia, finché nel 1979 non fu la prima donna ad essere eletta Presidente della Camera dei Deputati.

3 Margherita Hack (1922-2013) – Astrofisica

Ha insegnato astronomia all'Università di Trieste, ma oltre al suo impegno in _____, va tenuto in considerazione quello politico. Atea dichiarata, si è battuta fortemente per i diritti civili, per la ricerca sul nucleare e ha lottato anche per la difesa degli animali, invitando ad uno stile di vita sano e una dieta vegetariana.

4 Oriana Fallaci (1929-2006) – Giornalista

Giornalista, attivista, scrittrice, la Fallaci è stata la prima donna italiana inviata speciale _____ e in più di un'occasione per poco non venne uccisa. È stata un personaggio molto discusso per le sue prese di posizione riguardo a tematiche come l'omosessualità, l'eutanasia e l'aborto, e dopo l'attacco alle Torri Gemelle del 2001, anche per la sua critica all'Islam.

5 Samantha Cristoforetti (1977) – Astronauta

La prima donna italiana nello spazio, dal 2009 fa parte dell'Agenzia Spaziale Europea. Con il suo approccio social e il suo grande successo, la Cristoforetti non solo ha reso gli italiani orgogliosi e ha dimostrato che anche le donne possono fare _____, ma ha avvicinato molte più persone al suo ambito di lavoro, condividendo le sue scoperte e le sue esperienze.

per poco non venne uccisa

= per poco venne uccisa

...finché nel 1979 non fu la prima donna...

= ...finché nel 1979 fu la prima donna...

Figura 29 Input textual do exercício 10 do manual NE5, p.104.

Os textos apresentam mulheres italianas pertencentes às mais diversas áreas do conhecimento: Maria Montessori, educadora; Nilde Lotti, política; Magherita Hack, astrofísica; Oriana Fallaci, jornalista e Samantha Cristoforetti, astronauta. Notamos, portanto, uma representatividade feminina bastante marcada em uma UD que tem como objetivo, justamente, evidenciar o gênero feminino em suas mais diversas características. Chamamos a atenção para a representatividade das mulheres em cargos majoritariamente masculinos, como é o caso da política e de profissões como astronauta e astrofísica.

Dados de 2014, do Instituto Nacional de Astrofísica italiano (INAF)⁴⁰, mostram que as mulheres italianas representam 27% dos pesquisadores em astrofísica, atrás de países como Argentina, no qual representam 39% e Ucrânia, com 28%. Ainda, sobre a ocupação de cargos no mesmo Instituto, temos os seguintes números: 289 mulheres no *staff* (32% do total), 40% no setor técnico e administrativo, 30% entre os pesquisadores em tempo indeterminado, 35-40% dos pesquisadores chamados *Investigator* e 17% dos administradores e dirigentes. Os dados são melhor visualizados pelo gráfico e pela tabela abaixo:

⁴⁰ Dados disponíveis no site do Instituto: <http://www.inaf.it/it/sedi/sede-centrale-nuova/consiglio-scientifico/WomeninItalianastronomy.pdf> (acessado em 09 de janeiro de 2020).

Figura 30 Mulheres italianas membros da União Astronômica Internacional. Fonte: INAF, 2014.

Position	Total	Women	Fraction
Permanent Positions			
Ordinario/Dirigente di ricerca	38	5	0.13
Associato/Primo ricercatore	136	23	0.17
Ricercatore	425	152	0.36
Non-permanent positions			
Ordinario/Dirigente di ricerca	4	0	0.00
Associato/Primo ricercatore	1	0	0.00
Ricercatore	61	19	0.31
Assegno di ricerca	176	64	0.36
Borsa di studio	67	26	0.39
Technical and Administrative staff			
Permanent Positions	410	163	0.40
Non-permanent positions	23	10	0.44

Figura 31 Distribuição das mulheres em cargos dentro do INAF. Fonte: INAF, 2014.

No que se refere à política, as mulheres italianas representaram apenas 17,19% dos políticos, no governo Conte, segundo dados publicados em dezembro de 2018 pela *Agenzia Italiana*.⁴¹

A escolha de tais profissões não é feita ao acaso. A representatividade feminina nos setores citados ainda não alcançou a paridade de gênero e, além disso, a menção a essas mulheres da história italiana rompe os lugares sociais estabelecidos hierarquicamente para o gênero feminino e evidencia a mulher com características até então atribuídas somente aos homens. Características essas fundamentais para o desenvolvimento das profissões elencadas: precisão, autonomia, independência, objetividade.

⁴¹ Dados disponíveis em: https://www.agi.it/saperetutto/donne_in_politica_gender_gap-4690512/longform/2018-12-02/ (acessado em 09 de janeiro de 2020).

O último insumo textual apresentado na UD é uma atividade de áudio. Nele, os alunos devem colocar em ordem cronológica as informações elencadas de acordo com o diálogo entre dois personagens: Vincenzo e Angela. Com o título de “Mulheres ao volante”, a atividade 12 é assim apresentada:

12 Donne al volante...

Ascolta il dialogo tra Vincenzo (■) e Angela (▼) e, con l'aiuto di un compagno, metti in ordine cronologico le seguenti affermazioni.

- ☐ a Angela riprende Vincenzo per i suoi pregiudizi.
- ☐ b Angela conferma, solo in parte, l'opinione riportata da Vincenzo.
- ☐ c Vincenzo si preoccupa per l'abilità dell'autista.
- ☐ d Vincenzo minaccia, ironicamente, di andare a piedi.
- ☐ e Vincenzo ha alcuni pregiudizi sulle donne al volante.
- ☐ f Vincenzo menziona alcune qualità attribuite alle donne e un difetto.

Leggi la trascrizione e verifica.

- Oddio, speriamo bene!
- ▼ Che ti prende?
- Mah, niente di che, solo che... l'autista del bus...
- ▼ Che ha fatto? Usa il cellulare?
- Ma no. È che è una donna!
- ▼ E allora? Non capisco, che vuoi dire?
- Niente, niente, solo che... "donna al volante"...
- ▼ Non permetterti di dire una scemata del genere, sai! Mi sa che sei rimasto solo tu a credere che le donne guidano male!!
- Nnno, non è che guidino male... però, forse, gli uomini se la cavano meglio?
- ▼ Ma Vincenzo! Ma dove vivi?? Nel Medioevo? Guarda, non solo le donne vanno in auto alla grande, ma guidano anche aerei, astronavi in missioni spaziali! L'unica cosa che non sanno gestire bene è il cervello di un uomo!
- Dai Angela, non ti arrabbiare così, hai capito male. Ho letto un articolo qualche giorno fa che diceva che le donne sono più empatiche, più creative, sono multitasking, usano meglio il linguaggio. C'erano un sacco di qualità in quella lista, ma con i movimenti nello spazio... praticamente con il parcheggio, se la cavano peggio! Ecco, l'ho letto!
- ▼ Guarda, se proprio devo ammettere qualcosa, in mezzo a tanti pregi, posso pure concederti questo difettuccio. Ma non è che sia sempre così! Infatti questa autista guida benissimo, vedi?
- In effetti! Comunque non si sa mai, scendo alla prossima!
- ▼ Non dirai sul serio??
- Ma no, dai, sto scherzando!

...non è che guidino male...però, forse, gli uomini se cavano meglio?

...non solo le donne vanno in auto alla grande, ma guidano anche aerei, astronavi...

Figura 32 Input textual do exercício 12 do manual NE5, p. 105-106.

O texto apresenta um diálogo entre dois amigos sobre a preocupação do personagem Vincenzo com o fato de a motorista do ônibus no qual se encontra ser mulher. Angela, por sua vez, repreende Vincenzo que se apoia no dito popular “mulher no volante...” e no fato de que, segundo ele, “os homens se viram melhor” neste quesito. Os estereótipos representados pela alocação de um gênero em profissões que exigem características físicas e psicológicas inerentes ao mesmo e estabelecidas socialmente são questionados. Angela pergunta, manifestando indignação, representada pelo uso reiterado da conjunção “Ma” e pela repetição do sinal de pontuação interrogativo (??), se Vincenzo vive na Idade Média e lembra que mulheres pilotam aviões e espaçonaves, ao passo que ele responde que leu em um artigo que as mulheres “não são boas com movimentos no espaço e que são, na verdade, “empáticas, mais criativas, fazem várias tarefas ao

mesmo tempo e usam melhor a linguagem”. É aqui que os estereótipos vinculados ao gênero feminino se concretizam e ganham voz no discurso do personagem Vincenzo. É a personalidade dócil, sensível e subjetiva da mulher que lhe faz mais adequada para trabalhos que não exijam força, determinação e objetividade, características marcadamente masculinas. A fala posterior do personagem Angela o confirma: “se tenho mesmo que admitir alguma coisa [...] posso te conceder este pequeno defeito. Mas não que seja sempre assim!”. O texto termina com Vincenzo, em tom jocoso, dizendo que não confia em motorista mulher e, por isso, prefere descer no próximo ponto de ônibus.

As representações de gênero, mais uma vez, são marcadas por estereótipos vinculados a papéis sociais e o diálogo entre um homem e uma mulher, no teor com o qual se realiza, reforça a dicotomia que permeia a imposição de uma identidade de gênero com características pré-estabelecidas e incorporadas inconscientemente, sendo “fragmentos de linguagem carregados historicamente do poder de investir um corpo como masculino ou como feminino” (PRECIADO, 2014, p. 28-29), sancionando corpos que “ameaçam a coerência do sistema sexo/gênero” (*ibidem*).

No entanto, as representações de gênero não se inscrevem somente nos elementos escritos da UD, mas em sua composição iconográfica. Sobre este aspecto, a unidade 7 de NE5 apresenta 85% de imagens contendo mulheres e 15%, homens. Os dados são esperados, já que a unidade objetiva, observável já pelo título “Mulheres da Itália”, a discussão de questões vinculadas ao gênero feminino, perpassando pelo setor público e privado.

Já na página introdutória da unidade, os autores evidenciam a temática, seja pelo título, já analisado anteriormente, seja pela imagem a ele associada, como vemos na figura 24.

Em seguida, temos a primeira aparição de imagens representando o gênero masculino. A primeira mostra uma provável professora com seu aluno e, a segunda, um homem que segura um saco de lixo:

Figura 33 Imagens da página 102 de NE5

A menção ao gênero masculino, representada pelas imagens acima, em uma unidade sobre as “mulheres da Itália”, funciona como uma chamada para a dicotomia do gênero, na qual os dois polos, mais uma vez, são representados. No entanto, nota-se que os papéis sociais ligados à problemática são, aqui, atenuados, com representações diversas, ainda que a ideia vinculada à educação básica seja associada a um só gênero (feminino) na referida UD.

Vinculada ao exercício 5, a mulher, em um provável escritório, é finalmente representada em um ambiente de trabalho, representação essa ausente, por exemplo, nos manuais anteriormente analisados. Além disso, chamamos atenção para a legenda a ela vinculada: “Se não tivessem que fazer todos as tarefas domésticas, as mulheres poderiam ter mais sucesso no trabalho” que serve como um exemplo para o exercício 5, sobre o uso de “frases hipotéticas implícitas” no italiano, a partir da escrita de 6 possíveis mudanças que poderiam melhorar a situação da mulher na Itália. Há, portanto, no modelo do exercício, que é a própria legenda da imagem, uma inserção crítica, por parte dos autores, dos papéis de gênero na sociedade italiana, além de uma quebra no modo como o gênero feminino vinha representado, até então, nos manuais analisados, que vinculavam imagens com a temática a relações afetivas (namoro, casamento, convivência).

Ainda sobre o aspecto laboral, o manual traz um elenco de italianas que “fizeram a história italiana” (título do exercício 10, que precede as imagens), que reportamos abaixo:

Figura 34 "Mulheres que fizeram a história italiana", exercício 11 de NE5, p. 105

São representadas, como vemos acima, Oriana Fallaci (jornalista), Margherida Hack (astrofísica), Nilde Lotti (política), Maria Montessori (educadora) e Samantha Cristoforetti (astronauta). As imagens são vinculadas ao exercício 10, já analisado nesta seção, mas reforçamos a importância da representatividade de gênero em profissões das mais variadas como exercício de desconstrução de estereótipos de gênero impostos socialmente e condicionantes de performatividades individuais e coletivas.

Posteriormente, mais uma imagem é escolhida pelos autores, associada ao exercício 12 “mulheres no volante”, envolvendo ambiente de trabalho, como vemos a seguir

Figura 35 Imagem do exercício 12 de NE5, p. 106

A imagem, que representa uma mulher dirigindo um ônibus, vinculada ao texto que a acompanha, evidencia, mais uma vez, o escopo de desconstruir o imaginário de predisposição biológica de um gênero pra o desenvolvimento de atividades laborais específicas. Infelizmente, como analisado anteriormente, o texto, de autoria dos mesmos escritores do manual, reforça o

estereótipo, na medida em que a personagem Angela admite o “pequeno defeito” feminino em não possuir destrezas com direção de veículos.

Finalmente, o léxico da unidade 9 de NE5 é apresentado de modo a discutir a representação e representatividade da mulher na sociedade italiana, evidenciado de maneira esquemática na página introdutória da UD (*vide* figura 19). O manual em questão estrutura, em todos os níveis, um esquema inicial dos assuntos que serão tratados durante a unidade, incluindo o léxico, estabelecendo a importância de um determinado campo lexical, representado pelo *Glossario Espresso*, que, na referida unidade, é identificado como “palavras ligadas à condição feminina”⁴²: excluir, machismo, desequilíbrio e disparidade. É com base nestes termos que o hiperônimo “gênero” é abordado e representado durante o UD. Note-se a escolha dos itens lexicais que, em consonância com o título “condição feminina”, estabelece uma relação de desigualdade e hierarquia de um gênero sobre o outro. Ora, temos, aqui, a representação de esferas sociais de violência representadas por um verbo e três substantivos, mas não só: a ação “excluir” é enfatizada pelo uso da forma verbal infinitiva, em detrimento de sua forma nominal “exclusão”, além de ser a primeira elencada, transmitindo uma ideia de ação aparentemente desvinculada de tempo, modo ou pessoa específica. Aparentemente, pois em contexto de uso, o significado dado ao referido verbo está atrelado a um agente e a uma circunstância, ao passo que um substantivo como “exclusão”, por exemplo, tem seu significado estabelecido por meio de determinantes pertencentes a um sintagma nominal ou verbal. Os agentes da ação verbal citada têm, muitas vezes, sua responsabilidade e identidade veladas por um sistema que privilegia a exacerbação de características que compõem uma performatividade socialmente tóxica e tem como concretude os traços nominais consequentes do traço verbal.

Temos, então, a discussão da condição feminina como cerne do desenvolvimento da competência lexical dos alunos. É por meio de signos polissêmicos (NE5, p. 103) e associações de ditos populares (NE5, p. 106) que as atividades se baseiam, motivando a competência polissêmica dos alunos.

⁴² O manual apresenta três macrocategorias lexicais: “termos do mercado de trabalho”, “tipos de pessoas” e “palavras ligadas à condição feminina”. Nesta pesquisa, desconsideramos as duas primeiras por não apresentarem dados suficientes para as análises.

O léxico que se refere especificamente às questões de gênero, neste caso, quase sempre representado pelo feminino, é composto por traços verbais e nominais, privilegiando-se o primeiro: ora a mulher é representada por ações que vão ao encontro da performatividade compulsória, ora o estereótipo de gênero é evocado, mas, como vimos durante a análise nesta seção, os autores objetivam, com isso, questionar a veracidade dos mesmos, dando espaço a discussões sobre o tema, de modo que o imaginário sobre gênero seja criticado.

Os estereótipos, portanto, aparecem, na unidade, por meio de sintagmas verbais (“a mulher tem que colocar salto”, “as mulheres poderiam ter mais sucesso no trabalho” ...) caracterizantes a partir sentidos comuns, como ditos populares ou situações modelos, como verificamos a seguir:

donne d'Italia

9 Vita difficile?
In gruppi di 3, parlate delle diverse difficoltà che incontrano un uomo e una donna nella loro vita e decidete chi, secondo voi, è più fortunato o più sfortunato. Per dimostrare la vostra tesi scrivete almeno cinque frasi ipotetiche come nell'esempio, usando i connettivi ipotetici che avete visto al punto 8 o gli altri della lista. Poi verificate con i compagni qual è l'opinione più diffusa.

La donna deve indossare i tacchi, sempre che voglia essere elegante!

5 In aiuto delle donne italiane
In piccoli gruppi, in base a quello che avete letto nel testo del punto 1, scrivete un elenco di 6 possibili cambiamenti che migliorerebbero la situazione della donna in Italia (anche, se volete, prendendo spunto da quello che succede nel vostro Paese) usando le frasi ipotetiche implicite, come nell'esempio.

A non dover fare tutti i lavori domestici, le donne potrebbero avere più successo nel lavoro.

Figura 36 Exercícios 5 e 9 de NE5, p. 102 e 104

13 Verità o dicerie?

Sai come si completa il detto nominato da Vincenzo nel dialogo al punto 12? In gruppi di 3, scegliete l'opzione giusta, poi leggete gli altri proverbi e modi di dire sulle donne. Con quali siete d'accordo e con quali no? Confrontatevi con gli altri gruppi.

Donna al volante, **a** non sempre affascinante.
b meglio un aiutante.
c pericolo costante.

- Chi dice donna dice danno
- Donne e buoi dei paesi tuoi
- Donne e motori, gioie e dolori
- Gli uomini hanno gli anni che sentono, le donne quelli che dimostrano
- Donna baffuta, sempre piaciuta
- La donna è come l'onda, se non ti sostiene ti affonda
- La donna, per piccola che sia, vince il diavolo in furberia

Figura 37 Exercício 13 de NE5, p. 106

O exercício 13 é composto por provérbios e ditos populares que devem ser completados pelos alunos com a combinação entre as duas colunas. Nele está presente, dentre outros, o dito “mulher no volante, perigo constante”, mas o enunciado do exercício possibilita o desenvolvimento da criticidade, na medida em que pede para que os alunos digam se são a favor ou contra os estereótipos legitimados discursivamente pelos provérbios. Trata-se de uma oportunidade de por em prática o *parâmetro da possibilidade* de Kumaravadivelu, dando lugar não somente ao desenvolvimento das competências previstas pelo QCER, mas também da capacidade de perceber, entender e criticar o mundo no qual os processos de aprendizagem estão inseridos.

3.5. Al dente 1

Último manual de nossa análise e em data de publicação, *Al dente 1* se insere no contexto de livros didáticos de italiano LE e L2 em setembro de 2017. Trata-se do primeiro nível da série *Al dente, l'italiano al punto giusto* da editora Casa delle lingue, escrito por quatro autores, “provenientes de diferentes contextos” (AD1, 2017, p.2), que dão ao manual uma característica plural e mais ampla se comparado aos livros anteriormente analisados. Seguindo o QCER, AD1 se refere ao nível A1 e é composto por 9 UD's no livro do aluno, além dos exercícios ao final de cada unidade.

A temática das unidades, como dito acima, é variada, sendo escolhida e distribuída da seguinte maneira:

- Unidade 0 – Il Bel Paese, escrita por Marilisa Birello e Albert Vilagrasa;
- Unidade 1 – Ciao a tutti, escrita por Andrea Petri;
- Unidade 2 – Cose di famiglia, escrita por Marilisa Birello e Albert Vilagrasa;
- Unidade 3 – I gusti sono gusti, escrita por Marilisa Birello e Albert Vilagrasa;
- Unidade 4 – Che giornata, escrita por Marilisa Birello e Albert Vilagrasa;
- Unidade 5 – Parla come mangia, escrita por Simone Bonafaccia;
- Unidade 6 – Personaggi e storie, escrita por Andrea Petri;
- Unidade 7 – Tutta mia la città, escrita por Marilisa Birello e Albert Vilagrasa;
- Unidade 8 – Questione di stile, escrita por Simone Bonafaccia

A nossa análise se ocupa da unidade 2, “Coisas de família”, dividida em uma primeira página de abertura sobre o tema e quatro seções. Cada seção é composta, por sua vez, de sete ou oito exercícios e atividades. Além disso, a unidade apresenta uma parte dedicada à gramática e ao léxico, identificadas pela coloração amarela e azul, respectivamente. Por fim, o manual apresenta o *Salotto culturale*, no qual são apresentados diversos modelos de família italiana, vinculado à atividade final de discussão de representações familiares dos alunos. A unidade se conclui com atividades relacionadas ao vídeo dedicado a ela.

Toda a UD 2 de AD1 tem como eixo central, portanto, a ideia de família, seja na sociedade italiana, seja naquela dos alunos, como podemos observar nas primeiras páginas da unidade:

Figura 38 Unidade 2 AD1, pp. 36-37

O hiperônimo *famiglia*, que compõe o título da unidade, faz parte de um sintagma nominal que abarca os itens lexicais presentes no esquema de “nuvem de palavras” do exercício 1 *Vita familiare*. O sintagma é restritivo, caracterizando e, mais que isso, delimitando o substantivo através de um adjunto adnominal [*di famiglia*]. Note-se, também, a ausência do determinante *Le* antes do termo *cose*, que, associado ao uso da preposição simples *di* atribuem um aspecto menos resolutivo. Trata-se, portanto, de uma representação sintética daquilo que será abordado durante a UD e, de fato, o caminho da descoberta se torna um elemento de motivação, na medida em que os autores instigam a curiosidade do que venha ser “coisas de família” na sociedade da língua-objetivo.

Mais uma vez, no entanto, assim como em INIT, LD2 e NPI3, a questão de gênero social é vinculada à específicas relações afetivas, representadas por instituições sociais como o “noivado”, o “casamento” e a “família”. Em AD1, porém, a categoria “família” não está, necessariamente, vinculada a relações oficialmente reconhecida por órgãos governamentais. Ou, pelo menos, não deveria estar. Cabe-nos, então, entender de que modo esses “modelos de família”, citados na descrição da própria UD, pelos autores, são apresentados e representados neste manual.

Para isso, observemos agora a composição dos textos que servem como insumos para as atividades e os exercícios da referida unidade, assim como sua iconografia.⁴³

A primeira imagem da UD, presente na figura 31 acima, aliada ao léxico apresentado, é o primeiro acesso às representações de gênero que encontraremos na unidade 2. Nela, não se pode identificar com exatidão um modelo familiar, pela distribuição das personagens que a compõem. Vejamos: à esquerda um homem, agachado com seu cachorro, procura algo em um armário e não parece ter, necessariamente, ligação com uma suposta “família”. Compõe a foto também, à direita um outro homem diante da geladeira aberta e que olha diretamente para as mulheres comendo sentadas à mesa. A imagem se completa pela presença de uma criança sentada ao chão e lendo um livro. Note-se que a quantidade de personagens representantes da dicotomia de gênero homem/mulher é igualitária, temos dois homens e duas mulheres na imagem, que, como dito, está associada à nuvem de palavras elencadas à direita, composta por pai, mãe, avô, avó, tio, tia, irmã, simpático, alto, magro ecc. Léxico esse caracterizante da UD que objetiva o desenvolvimento da competência lexical representada pelo campo lexical “família” e da função comunicativa de descrever física e psicologicamente uma pessoa.

Na página seguinte, são descritos casais, todos heterossexuais, uma dupla de amigas e um pai com seu filho. As pessoas representadas, porém, não são italianas, mas estrangeiras e de diversas nacionalidades, evidenciando o modelo tradicional de família em outras sociedades que não a italiana. A seção 2 da unidade se abre com um exercício de leitura e compreensão de texto, tendo como título o provérbio italiano “*Tutto il mondo è paese*” (“o mundo é uma aldeia”, em tradução livre), que transmite a ideia de semelhanças entre povos de diferentes culturas, mesmo que identificados como característicos de uma determinada região. Há, portanto, aqui, uma chamada para as discussões sobre estereótipos, na medida em que estabelece uma relação entre um dito popular e a presença de imigrantes estrangeiros, representados por textos e imagens, como vemos a seguir:

⁴³ Por sua composição gráfica e iconográfica associando texto e imagem, não dividiremos, como nas seções anteriores, as duas categorias, mas as analisaremos em conjunto para, assim, melhor entendermos as relações de gênero ali presentes.

Figura 39 páginas 38 e 39 de AD1

O texto da parte A se trata de uma entrevista a duas estudantes chinesas, de Pequim, que estudam na Itália em áreas diferentes: Ling, através do programa Marco Polo, frequenta um curso de italiano na Universidade de Bolonha; Yun, por sua vez, trabalha como *baby sitter* e estuda em um conservatório, por meio do programa Turandot, sempre na cidade de Bolonha. Em seguida, na parte B da seção, são apresentados alguns personagens dentre casais, pai e filho, irmãos e amigas. Todos, como dito, são estrangeiros: romenos, albaneses, filipinos, marroquinos e alemães. Note-se a escolha por nacionalidades historicamente pertencente a grupos estereotipados, no contexto italiano, como romenos, por exemplo, retratados, nas imagens e textos da unidade, de modo crítico em relação a tais estereótipos. O casal de Bucareste vive em Prato, na Toscana, e trabalham como eletricista e chefe de cozinha. As amigas de Casablanca estudam Letras em uma universidade de Palermo e os filipinos moram em Údine e trabalham como operário e enfermeira. Sinalizamos a tendência associativa, como nos diz Biemmi (2010), do gênero feminino a profissões de aspecto assistencial, educativo e afetivo, ao passo que o gênero masculino está vinculado a profissões que utilizam força física.

Seguimos nossa análise com as páginas 40 e 41, nas quais, mais uma vez, modelos familiares são representados somente pela tradicional relação heteronormativa, como vemos a seguir:

Figura 40 páginas 40 e 41 de ADI

Note-se a adjetivação “excepcional” vinculada às representações familiares nas páginas 40 e 41 por meio de uma árvore genealógica que apresenta a composição da família tradicional heteronormativa, muito bem representada no manual. Pai, mãe, filhos e avós compõem os desenhos que objetivam o desenvolvimento dos itens lexicais pertencentes à macrocategoria regente da unidade que é, como já sabemos, a “família”. Assim, são elencadas, na página 41, três composições familiares, que se enquadram no mesmo modelo – uma mãe, um pai e filho(s) –, através de textos sobre as famílias “Calabrese”, “Ambrosini” e “Monti”, apresentadas em primeira ou terceira pessoa com informações sobre a cidade em que moram e as profissões.

O uso do termo “excepcional” e a falta de representatividade de modelos outros que não o legitimado pelo manual, mostram-se ainda mais problemáticos considerando o contexto político-social no qual o manual está inserido. Trata-se do final do ano de 2017, distante um ano e meio da aprovação da lei italiana Cirinnà, que reconhece juridicamente a união civil de casais homoafetivos, além do aumento da sensibilização sobre o tema de gênero por meio de movimentos sociais e de pesquisas acadêmicas, como evidenciado no presente estudo.

Seguimos, finalmente, com as páginas 42 e 43, na qual está a seção 3 “Compartilhar o espaço”, que corrobora, por meio das imagens e dos textos presentes, a predileção pela família tradicional heteronormativa, como o modelo de “*famiglia eccezionale*”.

Figura 41 páginas 42 e 43 de AD1

A figura 34 nos mostra a composição da seção 4 da unidade, introduzida por um texto *input* sobre a família e os vizinhos de uma personagem de 14 anos chamada Alice Caputo, que vive com seus pais em um prédio de três andares. O pai, Andrea, é descrito como sendo uma pessoa sempre muito “séria e tímida”, ao passo que a mãe, Carlotta, é muito “doce e afetuosa”. Os vizinhos do térreo, Anna e Salvo caracterizados como “um pouco barulhentos”. Ao lado deles, mora Giovanna Beroncelli, amiga da protagonista da história, descrita como alta, morena e tímida e que vive com sua mãe, separada. No segundo andar, encontramos o casal Nadia e Giuseppe: uma senhora de 79 viúva muito “afetuosa, pequena e magra” e um rapaz siciliano de 22 anos que trabalha e estuda.

As histórias, ainda que banais, escondem características que nos fazem refletir sobre o a maneira com a qual são representados os gêneros. Sobre o aspecto lexical, observamos, mais uma vez, a associação de características como “doce e afetuosa” ao gênero feminino e de seriedade ao gênero masculino. Além disso, a composição textual por meio da ordem dos elementos lexicais nos remete a Sabatini (1986, p.24) sobre a problemática dos adjetivos: há no texto uma predileção pela apresentação do gênero masculino em primeiro lugar. Note-se que o pai de Alice, assim como Salvo, são apresentados antes da mãe e de Anna, a companheira de Salvo. Somente no último texto que o personagem masculino é descrito posteriormente ao feminino, mas se trata de uma senhora de 79 anos e de um jovem de 22. Ora, temos, portanto, duas situações: a primeira é entre Nadia e Giuseppe explicada pela prioridade na descrição pelo fator idade; a segunda, representada pelos casais “Andrea e Carlotta” e “Salvo e Anna”, é determinada, então, pelo fator gênero. Estamos

diante de mais um caso de *preeminência linguística* (vide seção 3.1). De fato, a predileção do masculino em posição primeira em “pares opostos”, não é de exclusividade do manual em questão, como já analisado anteriormente neste estudo, mas nos sinaliza uma escolha ideológica que tem suas bases na violência de gênero historicamente imposta por instituições de caráter público e privado.

Finalmente, o *Salotto culturale*, de título “A grande família italiana”, seção dedicada aos aspectos culturais do manual, apresenta os modelos de família não tradicionais, ausentes durante toda a UD, mas elencados como um dos objetivos a serem desenvolvidos na categoria “*Compiti*” no índice do manual AD1. Nele, são definidos alguns tipos de família que compõem o cenário italiano atual, em porcentagem:

- Famílias tradicionais, constituída de pai e mãe heterossexuais, casados e com filhos em uma relação com papéis bem definidos (32,0%);
- Famílias monoparentais, composta por um só genitor e ao menos um filho (15,3%);
- Famílias numerosas, com pelo menos quatro filhos (5,7%);
- União estável (*Famiglie di fatto*), quando os envolvidos não são casados (13,5%);
- Casais sem filhos (31,4%);
- Casamento entre dois estrangeiros (3,5%);
- Casamentos mistos, famílias com dois cônjuges de religiões diferentes (14,4%);
- Famílias unipessoais, constituída por uma só pessoa (29%)

O esquema dos modelos familiares e os respectivos percentuais, que carece de fonte, está presente nas páginas 48 e 49 da UD2 do manual e o mostramos a seguir:

Figura 42 Esquema com os modelos familiares, UD2, AD1, pp. 48-49

Além da apresentação dos modelos familiares acima elencados, os autores trazem uma espécie de nota ao texto contendo a seguinte explicação:

Existem também outros tipos de família, como por exemplo, as famílias extensas, constituídas de indivíduos pertencentes a três gerações e que normalmente formam um grupo doméstico. Além disso, existem as famílias reconstituídas ou alargadas nas quais um ou ambos os cônjuges têm filhos oriundos de uma relação anterior. Na Itália, os casais homossexuais são reconhecidos a nível civil, mas não podem adotar filhos. (AD1, 2017, pp. 48-49, tradução nossa)

Como dito anteriormente, os modelos familiares citados não são evidenciados durante a UD, mas incorporados em uma seção específica que tem como objetivo trabalhar a competência comunicativa, *vide* exercícios A e B. O modelo tradicional, por sua vez, é, a todo momento, exemplificado na construção do percurso didático, privilegiado, portanto, na escolha dos conteúdos que compõem a UD, pelos autores.

A seção *Salotto Culturale*, no entanto, apesar de reservada ao fim da UD, propicia o desenvolvimento do *parâmetro da possibilidade*, uma vez que propicia o questionamento do modelo estabelecido socialmente como padrão. Ainda, sinalizamos a escolha e o uso de alguns termos na composição do texto acima. Note-se a referência, na definição do “modelo tradicional”,

a orientação sexual por meio da palavra “heterossexuais”, vinculada à ideia de “papéis de gênero bem definidos”. Não se trata, portanto, de uma simples definição. Há uma estreita relação, tecida pelos autores do texto, entre os termos “tradicionais”, “heterossexuais” e “papéis” que constrói uma narrativa delimitadora acerca de lugares sociais hierarquizados e estruturados a partir de uma violência institucionalizada. Aqui, o hiperônimo “família” ganha uma roupagem crítica, ainda que legitimada, consciente ou inconscientemente, pelos autores do manual.

Os estereótipos de gênero são, portanto, problematizados a partir de uma leitura conceitual das possibilidades de estruturação do hiperônimo basilar da UD. No modelo tradicional, segundo os autores, os papéis de gênero são visivelmente estabelecidos e, de algum modo, inquestionáveis: a heteronormatividade conduz um performatividade necessária para o estabelecimento de um padrão legitimado e moralmente aprovado. E não só. Ainda que possa parecer evidente, a adjetivação do hiperônimo por meio da palavra “tradicionais” evidencia uma escolha ideológica do conceito a partir de uma tríade estruturada sempre em sintagmas nominais: a família é tradicional, os pais são heterossexuais e os papéis são bem definidos. É o sentido lógico-simbólico de McCawley (1968) no qual as palavras não são representadas pelo simples uso de marcadores, mas por um conjunto de propriedades predicadas a partir de uma referência individual. Para o linguista estadunidense, o referente intencional do sintagma nominal se contrapõe ao referente real na medida em que corresponde ao universo mental do falante e não, necessariamente, a coisas reais do universo. Ora, se a intencionalidade comunicativa se baseia na estruturação lógico-simbólica dos enunciados de um sujeito do discurso a partir de um referente não necessariamente pertencente ao mundo real, tem-se, então, a construção ideológica da enunciação.

Igualmente importante é a menção a casais homoafetivos no texto, que, ainda que não representados no infográfico, evidencia, mais uma vez, a escolha dos autores pela ruptura da hegemonia de uma estrutura familiar imposta socialmente. O uso do adjetivo “homossexuais” se mostra alinhado à intenção crítica de abordagem do tema, contrapondo-se ao termo “heterossexuais” que caracteriza o modelo tradicional. Dessa maneira, os autores nos dizem que existe, de fato, somente um modelo de família considerado tradicional e que representa 32,9% do total de tipos de família na Itália. Chama-nos atenção o percentual de 29% de famílias unipessoais e a ausência de dados sobre os casais homoafetivos, já que, como mencionado anteriormente neste estudo, a lei Cirinnà entra em vigor em junho de 2016.

Desse modo, o manual se mostra, de certa maneira, mais sensível às questões de gênero levantadas nesta pesquisa. Observamos, porém, que se trata de uma iniciativa ainda bastante primária, considerando as possibilidades de representatividade de modelos familiares negligenciados socialmente e o contraponto da predileção pela exposição de somente um modelo, o tradicional, durante quase toda UD 2 do manual.

3.6. As representações de gênero nos manuais que compõem o *corpus* de pesquisa: um cotejo.

A elaboração de um livro didático não é uma tarefa fácil. Menos ainda, quando pensamos no ensino de línguas estrangeiras, pois os manuais acabam por assumir a missão de representar a sociedade à qual pertence. Desse modo, a pluralidade linguística e cultural pertencente a todos os grupos que compõem um determinado país, torna-se um desafio para os autores, que, em geral, acabam por decidir representar poucas, ou somente uma, possibilidade de prática social. Assim, as relações de poder que perpassam a linguagem por meio dos elementos visuais e textuais que constituem as unidades dos livros são reforçadas pelo poder simbólico do discurso a elas vinculado, muitas vezes pouco perceptível em uma primeira leitura. Nesse sentido, as análises aqui apresentadas objetivam um olhar mais criterioso sobre os aspectos formais do discurso vinculado às categorizações sociais do gênero.

A visualização do tratamento dos estereótipos de gênero, através de uma análise diacrônica, mostra-se um dado importante no que se refere a práticas editoriais no campo da educação, na medida em que elucida a relação entre o manual e o contexto social no qual está inserido, entendendo sua estruturação quanto à forma e ao conteúdo, como veremos a seguir.

No que se refere à categoria “título”, notamos que os manuais apresentam escolhas diversas: IN1T e LD2 fazem menção a contratos sociais por meio de práticas como o noivado e o casamento; NP3 e NE5 apresentam títulos nos quais a associação a gênero social é imediata. Abordam o tema de “homens” e “mulheres”, mas, como vimos, a partir de perspectivas diferentes, de modo que o primeiro estabelece a dicotomia do gênero por meio da preeminência linguística representante de relações assimétricas de poder, enquanto o segundo assume um discurso objetivo

sobre as mulheres da Itália. AD1, por sua vez, constrói sua unidade a partir de um hiperônimo potencialmente polissêmico, a “família”. Observe-se que, neste primeiro cotejo, as temáticas evidenciadas pelo título constroem um percurso pouco linear, destacando-se o manual NE5 com uma unidade inteira dedicada às “mulheres da Itália”. Além disso, os assuntos escolhidos se entrecruzam e se referem pela forma e pelo conteúdo às questões de gênero.

Observemos, então, os insumos textuais presentes nas unidades analisadas: por sua estrutura mais rígida, INIT apresenta poucos *inputs* textuais, limitando-se, praticamente, ao texto que abre a UD e privilegiando exercícios gramaticais. Este manual, porém, se acomuna com LD2 pelo conteúdo escolhido, mas se diferencia pela forma como o apresenta. Notamos que a unidade de INIT se constrói de modo a tratar os estereótipos presentes em seu texto passivamente, ao passo que LD2 apresenta uma estruturação que conduz a um rompimento ou, ao menos, um questionamento dos estereótipos levantados pelo título e pelo texto de abertura de sua UD. A forma com a qual o conteúdo é apresentado em LD2 potencializa o *parâmetro da possibilidade* de Kumaravadivelu, objetivando discussões críticas das representações de gênero na sociedade italiana. De modo similar, AD1 propõe a discussão de modelos familiares não tradicionais e convida os alunos a descreverem aquele ao qual pertencem. Note-se, porém, que AD1 se limita a apresentar as diversas possibilidades de constituição familiar, inclusive “casais homossexuais”, em uma seção específica da unidade (*Salotto culturale*), ausentes no decorrer da UD, evidenciando um percurso didático por um discurso ratificador de estereótipos e representantes da hegemonia heterossexual. Sobre este aspecto, NPI3 se apresenta ainda mais ativo na reiteração de estereótipos de gênero através de seus insumos textuais, com referências a gênero social como polos no qual a assimetria relacional por meio das relações de poder é fator determinante. NE5, porém, ainda que incidindo em estereótipos em seu texto de áudio (cf. seção 3.4), promove uma valorização da representatividade feminina em profissões historicamente reservadas a performatividade da masculinidade. Desse modo, nota-se uma quebra de continuidade no tratamento dos estereótipos de gênero no que se refere aos insumos textuais, na medida em que o manual LD2, de 1996, problematiza as normas interacionais estabelecidas a partir de práticas performativas de gênero, mas o tratamento da temática retorna à estereotipização por meio do manual NP3, de 2009. Sinalizamos que, embora alguns dos textos não sejam de autoria dos próprios escritores dos manuais, uma vez que não se encontra uma criticidade ou problematização por ele propostas em

sua UD, os mesmos tomam para si o discurso neles reproduzido e se tornam responsáveis pelas representações sociais, políticas e econômicas ali expostas.

No que tange à iconografia, os manuais apresentaram uma equiparidade na representação de homens e mulheres. Destacam-se os manuais AD1, com 57% de suas imagens contendo mulheres, e NE5, com 90%, explicados pelo fato de a UD ser dedicada às mulheres, como vimos acima. No entanto, a forma de apresentação de tais imagens se realiza de modo diferente: em INIT e LD2, quase a totalidade dos elementos visuais são vinculados a casamento. INIT apresenta 100% de suas imagens vinculadas a relacionamentos amorosos através de contratos sociais e rituais religiosos, LD2, porém, quebra este fluxo de apresentação com a presença de imagens das autoras Susanna Tamaro e Dacia Maraini, vinculadas a textos que descontroem, justamente, os estereótipos evidenciados anteriormente em sua própria UD. Em NP3, nota-se uma constante referência a relacionamentos conturbados por ações da mulher, como é corroborado pelos textos apresentados pelo autor. NE5 traz imagens de italianas em lugares sociais de destaque, evidenciando a possibilidade de desconstrução de papéis sociais. AD1, por sua vez, vincula as imagens ora a uma única pessoa, ora a casais. Note-se que em todos os manuais, as representações de gênero passam por casais heterossexuais. Em nenhum deles, casais homoafetivos ou famílias não tradicionais são mostrados. Além disso, a ausência de casais negros – ou mesmo de uma pessoa solteira – chama a atenção, já que as mudanças sociais na Itália, provocadas pelo fluxo migratório em massa, está em curso há alguns anos. Somente o manual AD1 traz duas imagens de pessoas negras em toda sua UD. Sinalizamos esta questão, porque, além de entendermos a representatividade como fator fundamental em processos psicossociais que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, faz-se necessário um estudo posterior que evidencie as questões raciais vinculadas a manuais de línguas pertencentes a grupos historicamente colonizadores e impositores de cultura por meio da hierarquização de práticas sociais, sobretudo em sociedades nas quais a desigualdade de gênero está estritamente relacionada à racialidade.

Finalmente, o léxico confirma a não linearidade do tratamento dos estereótipos de gênero nos manuais ao longo do tempo. Sobre este aspecto, houve uma incidência maior de formas linguísticas estereotipizantes por meio de adjetivação e ações verbais vinculadas a performances de gênero em NP3, como evidenciado na seção 3.3.

Em todos os manuais a noção de gênero se limita à dicotomia homem/mulher e não é representado nenhum tipo de expressão identitária fora da norma. Desse modo, o *corpus* de análise nos mostra a vinculação de um discurso hegemônico às escolhas de forma e conteúdos das unidades que constituem os materiais de língua italiana como LE e L2, por meio de reiteraões de estereótipos de gênero mais ou menos evidentes.

Notamos, assim, que a apresentação dos estereótipos de gênero nos livros analisados não é realizada de modo linear ao longo do tempo, uma vez que constatamos uma quebra em sua continuidade representada pelo manual LD2 e uma posterior retomada incisiva das representações performáticas de gênero com NP3. É de se observar, também, que a metodologia empregada na elaboração de tais manuais não está necessariamente ligada à práxis editorial a eles vinculada no que se refere à escolha dos temas, conteúdos e do modo como são apresentados. Isso porque, como verificamos, os materiais pertencentes a uma abordagem mais comunicativa, como AD1, NE5 e NP3 reportam as questões levantadas neste estudo de maneira muito diversa entre si, por exemplo, assim como LD2, publicado pelo menos 20 anos antes de AD1, traz à tona discussões sociais de desconstrução não presentes nos outros manuais. É de se notar, no entanto, que as UD's que apresentavam maior presença de atividades comunicativas, tendem a possibilitar o questionamento das realidades sociais da língua alvo e da língua materna dos estudantes, mas como vimos, é dada ao professor a responsabilidade de problematizar e criar atividades que promovam a subversão da norma tanto reiterada, haja vista a presença, quase total, de exercícios que legitimam os estereótipos de gênero e menosprezam a realidade plural dos sujeitos que constituem o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por fim, longe de esgotar as discussões sobre a temática, consideramos pertinente citar Preciado, ao afirmar que

A questão não reside em privilegiar uma marca (feminina ou neutra) para levar a cabo uma discriminação positiva, tampouco em inventar um novo pronome que escapasse da dominação masculina e designasse uma posição de enunciação inocente, uma origem nova e pura para a razão, um ponto zero no qual surgisse uma voz política imaculada. O que é preciso fazer é sacudir as tecnologias da escritura do sexo e do gênero, assim como suas instituições. Não se trata de substituir certos termos por outros. Não se trata nem mesmo de se desfazer das marcas de gênero ou das referências à homossexualidade, mas sim de modificar as posições de enunciação (PRECIADO, 2014, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O entendimento das questões de gênero, em especial dos estereótipos, é de grande valor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e de reflexão crítica sobre o papel social dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As representações imagéticas e linguístico-discursivas de gênero em manuais escolásticos norteiam as relações interculturais em aulas de línguas estrangeiras e se caracterizam por ser, em geral, o primeiro ou mais importante acesso a insumos na língua estudada, vinculando aspectos políticos, econômicos e sociais do país ao qual pertence. (Re)pensar o papel do livro didático nas relações intra e interpessoais nos auxiliam na escolha consciente de sua estruturação textual e visual de modo a favorecer a pluralidade de ideias e possibilidades de existência no mundo, sem incidir em generalizações engessadas que corroboram relações de poder atreladas a imposições de práticas performativas aos corpos.

Entendemos, assim, que as categorizações provenientes de estereótipos têm efeitos sobre a formação identitária e sobre a capacidade interacional dos sujeitos, podendo interromper o desenvolvimento de potencialidades de indivíduos. Nesse sentido, pode provocar o descontentamento pessoal que se confronta com as expectativas evidenciadas, exercitando uma dupla pressão ao desencorajar o indivíduo a assumir comportamentos ditados pelo(s) estereótipo(s) no qual é enquadrado e ao sancionar comportamentos que não condizem com o(s) estereótipo(s) relativo(s) ao grupo de proveniência. Desse modo, as performatividades que enquadram certos grupos são determinantes para considerar quais corpos são ou não abjetos à norma estabelecida. Note-se que os enquadramentos sociais partem de uma valorização do simplismo em detrimento do analítico. O esforço cognitivo de entender e enxergar as diferenças e a complexidade da significação e da materialização dos corpos se dilui na possibilidade da negação da realidade existente, dando espaço a práticas sociais dotadas de um daltonismo cultural inerente às relações de domínio. Numa escala hierárquica, o subalterno é visto pelo explícito, pelo aparente e categorizado através de associações assimétricas de poder.

Desse modo, as análises e as discussões apresentadas neste trabalho objetivam uma conscientização acerca da problemática levantada para que os autores dos manuais se sensibilizem a fim de criar materiais mais atualizados e que dialoguem com as realidades sociais não

circunscritas aos modelos impostos pela hegemonia do civilizatório, considerando, assim, os corpos abjetos à norma e que não operam de maneira conforme ao sistema. Isso posto, reiteramos a despreensão de encerrar a discussão sobre o tema, mas, pelo contrário, entendemos que nosso estudo colabora como um ampliador da temática na área da italianística no Brasil, por meio de uma análise documental de livros didáticos de italiano LE e L2 diacronicamente.

Reforçamos a importância da criticidade e do cuidado nas escolhas lexicais, iconográficas e dos insumos estruturantes das UD's, de modo que o conteúdo vinculante não esteja atrelado a estereótipos de gênero e propicie reflexões sobre lugares sociais a fim de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAS, U. **Stereotype und Vorurteile – mit besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts**. Pandaemonium Germanicum 2, São Paulo: Humanitas 1998, p. 257-288.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, editora Parábola, 2011.

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem (1929)**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALBONI, P. E. **Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse**. UTET Università, Torino, 2008.

_____, MEZZADRI, M. **Didattica dell'italiano lingua seconda e straniera**. Loescher, Torino, 2014.

BATISTA, C. A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês: A internet como meio**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BECELLONI, G. **A italianidade como recurso cosmopolita**. Matrizes, vol.1. Universidade de São Paulo. Outubro, 2007, pp. 99-116.

BOAS, F. **A formação da antropologia americana 1883 - 1911**. Rio de Janeiro: Contraponto e editora UFRJ, 2004.

_____. **A mente do ser humano primitivo**. Tradução de José Carlos Pereira. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.

BRIGOLLA, F. C. & FERREIRA, A. J. **A representação do gênero feminino em livros Didáticos de língua inglesa**. Revista Uniabeu, v. 6, n.14, 2013.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. 1ª edição. Buenos Aires, Paidós, 2002.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BYRAM, M. S. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

- CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.
- CORTESÃO & STOER (1999) *in* MOREIRA & CANDAU (org). **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Ltda, 2008.
- FIGUEIREDO, P. J. **Formas linguísticas e estereótipos: O Brasil em guias de viagem em língua alemã**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, N., K. & RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Florianópolis: Revista DAPesquisa, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Polity Press, Cambridge, 1992.
- GUBA. E.; LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass. 1981.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- _____. **Culture in foreign language teaching**. In Iranian Journal of Language Teaching Research. Jan, 2013, pp. 57-78.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.
- _____. **Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.
- LIPPMANN, W. **Public Opinion**. The Macmillan Company. New York, 1943.
- LO BIANCO, J., LIDDICOAT, A & CROZET, C. **Striving for the third place – intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, T. **Nuovo Progetto Italiano 1**. Edilingua, IV edizione, Roma, 2009.
- MCCAWLEY, J. **The role of semantics in a grammar**. In Emmon Bach e Robert Harms, editors, *Universals in linguistic theory*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 124-169.

- MCCRACKEN, G. (2007). **Cultura e consumo: uma explicação teórica da estrutura e do movimento do significado cultural dos bens de consumo.** Revista de Administração de Empresas, 47(1), 99-115.
- NOMURA, M. **Estereótipos culturais presentes em peças publicitárias de consumo brasileira e alemãs.** Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português, São Paulo: Annablume, 2008, 205-217.
- ODORISIO, G. C. **Ragione e tradizione. La questione femminile nel pensiero politico.** Aracne, Roma, 2005.
- OLIVEIRA, B. C. **Representações culturais no Livro Didático de Língua Estrangeira (Espanhol).** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** Trab. linguist. apl. [online]. 2008, vol.47, n.1, pp.91-117.
- PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1955.
- PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language.** Michigan University. Longman, 1994.
- PRECIADO, P. B. **Manifesto contrasexual.** (MPG Ribeiro, Trad.). São Paulo: n -1 edições, 2014.
- PONCIANO, J. K. **A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático do ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura do estado de São Paulo.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.
- RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G. **Os Fundamentos Sexistas da Regulação do Trabalho e a Marginalidade Jurídica do Cuidado.** In: ALKMIN, Gabriela Campos; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; RAMOS, Marcelo Maciel. Gênero (orgs.). Sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.
- ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS, K. C. dos. **Construção multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2002, 144 f.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, pp. 71-99.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese de doutorado. Universidade federal da Bahia. Salvador, 2008.

STOCKING, G. W. Jr. **Race, Culture and Evolution.** Nova Iorque: Fress Press, 1968.

SOUZA, R. F. **Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2 - a perspectiva dos Problemas de Ensino.** 2014. 177 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TÍLIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

_____. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, 2008, p.117 – 144.

TOMLINSON, B. Introduction. IN: TOMLINSON, B. (ed). [1998] **Materials development in language teaching.** Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004. p.1-24.

TROTTA, M. **I pronomi combinati nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri.** Rivista Italiano LinguaDue, n.1. Milano, 2015.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS

BIRELLO, M., BONAFACCIA, S., PETRI, A., VILAGRASA, A. **Al dente 1, l'italiano al punto giusto.** Casa delle lingue, Barcellona, 2017.

CHIUCHIU, A., MINCIARELLI, F., SILVESTRINI, M. **In italiano, corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato.** Guerra Edizioni, Perugia, 1986.

CONFORTI, C., CUSIMANO, L. **Linea diretta 2, corso di italiano a livello medio.** Guerra Edizioni, Perugia, 1996.

TELIS, M. **Nuovo Progetto Italiano 3.** Edilingua, Roma, 2009.

ZIGLIO, L. & RIZZO, G. **Nuovo Espresso 1.** Alma Edizioni, Firenze, prima edizione, 2014.