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

LUCIANA DUARTE BARALDI

***ITALIANANDO A SAN PAOLO: UM PROJETO NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ITALIANO EM CONTEXTO DE SALA
MULTISSERIADA DE UM CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL)***

Versão corrigida

São Paulo
2018

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

LUCIANA DUARTE BARALDI

***ITALIANANDO A SAN PAOLO: UM PROJETO NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ITALIANO EM CONTEXTO DE SALA
MULTISSERIADA DE UM CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL)***

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Linha de pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Estou de acordo com a versão corrigida,

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução 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

BB224i Baraldi, Luciana Duarte
Italianando a San Paolo: um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem de italiano em contexto de sala multisseriada de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) / Luciana Duarte Baraldi ; orientador Fernanda Landucci Ortale. - São Paulo, 2018.
150 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. Ensino de língua estrangeira. 3. Pós-método. 4. Ensino por projetos. 5. Salas multisseriadas. I. Ortale, Fernanda Landucci, orient. II. Título.

Nome: BARALDI, Luciana Duarte.

Título: *Italianando a San Paolo*: um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem de italiano em contexto de sala multisseriada de um Centro de Estudos de Línguas (CEL)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura Cultura Italianas

Linha de pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Aprovada em: 16 de janeiro de 2018

Banca examinadora

Prof(a). Dr(a). _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof(a). Dr(a). _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof(a). Dr(a). _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

A todos os que foram, são e serão alunos,
professores e coordenadores dos CEL.

AGRADECIMENTOS

A meus ancestrais, pela coragem de alguns em singrar o Atlântico em direção a terras desconhecidas; a outros, por deixarem sua terra natal no interior do Brasil rumo a São Paulo em busca de uma vida melhor. E recomeçar a cada dia. Recebam minhas reverências.

Aos meus avôs, Leonidio (*in memoriam*) e Antônio (*in memoriam*), por terem sido os esteios da família e exemplos de honestidade e força.

Às minhas avós, Aldonia e Maria de Lourdes, por todo carinho e cuidado, por serem mães em dobro.

Aos meus pais, Moacir e Domingas, por terem me concedido a vida, pelo amor incondicional e por todos os esforços feitos por ambos em prol de suas filhas.

À minha irmã, Analucia, por ser minha melhor amiga.

A meu companheiro, Olgert, por todo amor e por me incentivar a não desistir dos meus sonhos.

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória, por tudo o que me ensinaram, por serem meus exemplos e minhas referências.

À Professora Doutora Fernanda Ortale, pela orientação da pesquisa, sem a qual este estudo não teria sido concluído. Por reconhecer desde sempre a importância dos CEL para o ensino de italiano e acreditar no potencial transformador do projeto *Italianando a San Paolo* no/para o contexto em que ele foi concretizado.

À Professora Doutora Denise Maria Margonari, pelas preciosas sugestões feitas com vistas à melhoria desta dissertação.

Às Professoras Doutoras Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia e Mona Mohamad Hawi, pelas valiosas contribuições que fizeram a este estudo, tanto em suas aulas da pós-graduação quanto por ocasião do exame de qualificação.

À Professora Doutora Adriana Patrício Delgado, por ampliar meus horizontes acerca das teorias das ciências da educação.

À Vitória Garcia Rocha, por todas as sugestões bibliográficas feitas a esta pesquisa e pela enorme contribuição para o debate sobre o ensino de italiano em contexto multisseriado, por meio, principalmente, de sua tese de doutorado.

Às colegas Carolina Cristovão Macedo e Luciana Rita Mauro, pelas excelentes dissertações que produziram, as quais contribuíram enormemente no processo de escrita desta dissertação.

Às minhas queridas Daniela Aparecida Vieira e Juliana Hass, por todo o apoio e pela linda amizade que construímos.

Ao querido amigo Vinicio Corrias, pelas conversas, trocas de informações e contribuições feitas durante a elaboração desta dissertação.

À querida Thaís Cavalcanti, por todas as experiências que compartilhamos na vida acadêmica.

Ao estimado amigo Fábio Ribeiro, pelo suporte prestado por meio de seus profundos conhecimentos de língua inglesa.

À doce Bianca Giglio, pela imensa ajuda na edição de arte das imagens presentes neste trabalho.

Aos meus colegas de Italiano no Campus e também aos colegas de pós-graduação, pelo companheirismo e pela aprendizagem mútua.

Aos meus alunos, especialmente aqueles com quem tive oportunidade de conviver durante o período em que ministrei aulas no Italiano no Campus, por me oferecerem oportunidade de ensinar, mas, principalmente, de aprender.

À Caroline, coordenadora do CEL onde esta pesquisa foi conduzida, por me receber de portas e braços abertos.

À “soressa” Juliana e às alunas Amanda, Bruna, Giovana, Keyla, Pietra, Raphaela, Valéria e Vitória, por acreditarem em si mesmas e no projeto *Italianando a San Paolo*.

A todas as pessoas que contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Grazie mille!

[...] As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. [...] De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem. [...]

Mia Couto

RESUMO

BARALDI, L. D. *Italianando a San Paolo*: um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem de italiano em contexto de sala multisseriada de um Centro de Estudos de Línguas (CEL). 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O objetivo deste estudo é investigar quais as contribuições da implementação de um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem da língua italiana em contexto multisseriado. O projeto concebido e realizado com base na pedagogia pós-método consiste em uma proposta de intervenção que possibilita integrar os estudantes de turma multisseriada – que estão oficialmente matriculados em estágios diferentes no que diz respeito ao domínio do idioma italiano, mas que, na prática, fazem parte de um único grupo durante o mesmo período de aula e espaço físico –, bem como promover um trabalho colaborativo que dê subsídios à construção da autonomia dos participantes. A fundamentação teórica consiste, essencialmente, no pós-método, seus parâmetros e suas macroestratégias (Kumaravadivelu 1994, 2001, 2003, 2006), nos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural, representados nesta pesquisa por Vygotsky (1984[2007]) e Freire (1996[2015]), e na concepção de linguagem de Bakhtin (1929[2014]). Outras teorias que contribuem para este estudo são as que tratam do trabalho com projetos, cujas referências são Ridarelli (1998) e Moura e Barbosa (2007), e o conceito de tarefa (Ellis, 2003, 2008, 2009). No que se refere à fundamentação metodológica, trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativista-interpretativista, realizada no primeiro semestre de 2015 em uma classe multisseriada formada por oito alunas de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da cidade de São Paulo. Para realizar este estudo, procurou-se atender às necessidades das discentes e da professora da turma multisseriada por meio do planejamento e da execução do projeto *Italianando a San Paolo*. A análise dos dados coletados parece indicar que os parâmetros e as macroestratégias pós-método foram contemplados por meio da realização do projeto, bem como foram identificadas novas macroestratégias, tanto no âmbito das interações entre as participantes quanto em suas reflexões sobre a experiência vivenciada, o que implicou uma nova perspectiva de trabalho didático com o grupo multisseriado e, também, uma intensa transformação social no referido contexto, o que acabou extrapolando os muros da escola e estabelecendo uma ponte entre essa instituição e a universidade.

Palavras-chave: *Italianando a San Paolo*; projeto; pós-método; sala multisseriada; Centro de Estudos de Línguas (CEL).

ABSTRACT

BARALDI, L. D. *Italianando a San Paolo*: a post-method perspective project for Italian teaching-learning in a multilevel classroom context of a *Centro de Estudos de Línguas* (CEL). 2018. 150 p. Master's Thesis — Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This study aims to investigate the contributions of a post-method perspective project for Italian teaching-learning in a multilevel context. To conceive and undertake a project based on post-method pedagogy means a proposal of intervention that enables the integration between students of multilevel classrooms – who are officially enrolled in different stages regarding their mastery of the Italian language but who, in practice, are part of the same group and occupy the same physical space during classes – as well as the promotion of collaborative work that can help build their autonomy. Thus, the thesis's theoretical grounding is essentially post-method, its parameters and macro strategies (Kumaravadivelu 1994, 2001, 2003, 2006), the presuppositions of socio-historical-cultural theory, represented in this research by Vygotsky (1984[2007]) and Freire (1996[2015]), and Bakhtin's conception of language. Other theories that contribute to this study are the ones that analyze working with projects, especially Ridarelli (1998), and Moura and Barbosa (2007), and the concept of task (Ellis, 2003, 2008, 2009). As for the methodology, it consists of action-research in a qualitative-interpretive approach, undertaken during the first term of 2015 in a multilevel classroom with eight students of a *Centro de Estudos de Línguas* (CEL) in the city of São Paulo. We sought to fulfill the needs of the students and the teacher of the multilevel classroom through planning and executing the project *Italianando a San Paolo*. The analysis of the collected data seems to indicate that the post-method parameters and macro strategies were taken into account as the project went on, in addition to having been identified other macro strategies, and appeared both in the interaction between the participants and during their reflections on the lived experience, which resulted in a new perspective of didactic work with the multilevel group and also in intense social transformation of the given context, which ended up going beyond the walls of the school and creating a bridge between that institution and the university.

Keywords: *Italianando a San Paolo*; project; post-method; multilevel classroom; *Centro de Estudos de Línguas* (CEL).

RIASSUNTO

BARALDI, L. D. *Italianando a San Paolo*: un progetto nella prospettiva post-metodo per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano in un gruppo multilivello di un *Centro de Estudos de Línguas* (CEL). 2018. 150 f. Tesi (Master) — Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2018.

L'obiettivo di questo studio è investigare i contributi della realizzazione di un progetto, nella prospettiva post-metodo, per l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana in un contesto multilivello. Il progetto concepito e realizzato sulla base della pedagogia post-metodo consiste in una proposta d'intervento che rende possibile sia integrare gli studenti di classi multilivello – che ufficialmente sono immatricolati in classi diverse, relativamente al dominio della lingua, ma che, in pratica, fanno parte di un unico gruppo che condivide la stessa aula nello stessa ora di lezione – sia promuovere un lavoro collaborativo che aiuti nella costruzione dell'autonomia dei partecipanti. Le basi teoriche sono rappresentate, essenzialmente, dal post-metodo, con i suoi parametri e le sue macro strategie (Kumaravadivelu 1994, 2001, 2003, 2006), dai presupposti della teoria socio-culturale, qui rappresentati da Vygotsky (1984[2007]) e Freire (1996[2015]), e dalla concezione di linguaggio di Bakhtin (1929[2014]). Sono state inoltre usate teorie che studiano il lavoro con progetti, le cui referenze sono Ridarelli (1998) e Moura e Barbosa (2007), e il concetto di *task* (Ellis, 2003, 2008, 2009). Relativamente alle basi metodologiche, si tratta di una ricerca-azione di tipo qualitativo-interpretativo, realizzata nel primo semestre del 2015, in una classe multilivello formata da otto studentesse di un *Centro de Estudos de Línguas* (CEL) della città di San Paolo. Per svolgere questo studio, si è cercato di rispondere alle necessità delle discenti e della professoressa del gruppo multilivello attraverso la pianificazione e l'esecuzione del progetto *Italianando a San Paolo*. L'analisi dei dati raccolti sembra indicare che i parametri e le macro strategie post-metodo sono stati considerati attraverso la realizzazione del progetto, oltre ad essere state identificate altre macro strategie, sia nell'interazione tra le partecipanti, sia nelle loro riflessioni sull'esperienza vissuta. Quest'ultima ha implicato una nuova prospettiva di lavoro didattico con il gruppo multilivello ed anche un'intensa trasformazione sociale nel contesto citato; ciò ha finito per superare i confini della scuola, creando un ponte tra quell'istituzione e l'università.

Parole chiave: *Italianando a San Paolo*; progetto; post-metodo; gruppo multilivello; *Centro de Estudos de Línguas* (CEL).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEL	Centro de Estudos de Línguas
Etesp	Escola Técnica Estadual São Paulo
Etec	Escola Técnica Estadual
ETI	Escola de Tempo Integral
LE	Língua estrangeira
OT	Orientação Técnica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
QERC	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SE	Secretaria da Educação (do Estado de São Paulo)
TSHC	Teoria sócio-histórico-cultural

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Parâmetros da pedagogia pós-método.....	56
Figura 2. Roda pedagógica.....	66
Figura 3. Captura de imagem da página inicial da plataforma PBWorks Education.....	95
Figura 4. Captura de imagem do fórum da plataforma PBWorks Education.....	95
Figura 5. Captura de imagem das conversas do grupo <i>Italianando a San Paolo</i> no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp (2015).....	96
Figura 6. Captura de imagem das conversas do grupo <i>Italianando a San Paolo</i> no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp (2016-2017).....	96
Figura 7. Captura da página inicial do <i>blog Italianando a San Paolo</i>	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cenário atual dos CEL do Estado de São Paulo e presença do italiano (2015-2016).....	82
Gráfico 2. Cenário atual dos CEL do Estado de São Paulo e presença do italiano por categoria de análise (2015-2016).....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Relevância e justificativa do tema da pesquisa.....	20
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	22
Organização da dissertação.....	23
1 AS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO.....	25
1.1 As perspectivas de ensino-aprendizagem.....	25
1.2 A teoria sócio-histórico-cultural (TSHC): origens e conceitos fundamentais.....	34
1.2.1 Os conceitos de Atividade e instrumento na teoria sócio-histórico-cultural.....	37
1.3 A perspectiva bakhtiniana da linguagem.....	43
2 A PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO E OS CONCEITOS DE PROJETO E DE TAREFA NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	50
2.1 A perspectiva pós-método no ensino de línguas.....	50
2.1.1 Parâmetros da perspectiva pós-método.....	51
2.1.2 Macroestratégias da perspectiva pós-método.....	57
2.2 O conceito de projeto na perspectiva pós-método do ensino-aprendizagem de línguas.....	67
2.3 O conceito de tarefa na perspectiva pós-método do ensino-aprendizagem de línguas.....	73
3 O PROJETO-PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA, CONTEXTO E ETAPAS.....	78
3.1 Fundamentação metodológica.....	78
3.2 Escolha da metodologia adotada.....	78

3.3	Os Centros de Estudos de Línguas (CEL).....	80
3.3.1	O CEL em que o projeto-pesquisa foi realizado.....	87
3.4	Participantes do projeto-pesquisa.....	89
3.4.1	A turma multisseriada no CEL e o projeto <i>Italianando a San Paolo</i>	92
3.5	Instrumentos usados na coleta de dados.....	98
3.6	Procedimentos de seleção dos dados para análise.....	98
3.7	Confiabilidade dos dados.....	101
4	ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO.....	102
4.1	Parâmetros pós-método efetivados no/por meio do projeto.....	102
4.1.1	Parâmetro da particularidade.....	102
4.1.2	Parâmetro da praticidade.....	105
4.1.3	Parâmetro da possibilidade.....	106
4.2	Macroestratégias pós-método concretizadas no/por meio do projeto.....	108
4.2.1	Potencializar as oportunidades de aprendizagem.....	109
4.2.2	Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.....	111
4.2.3	Facilitar negociações durante a interação.....	113
4.2.4	Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.....	116
4.2.5	Estimular a conscientização linguística.....	117
4.2.6	Ativar a capacidade de descoberta.....	120
4.2.7	Contextualizar o insumo linguístico.....	121
4.2.8	Integrar as habilidades linguísticas.....	122
4.2.9	Assegurar a relevância social.....	123
4.2.10	Aumentar a conscientização de aspectos culturais.....	124

4.3	Outras macroestratégias identificadas no/por meio do projeto.....	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICES.....	144
	APÊNDICE A1 – Termo de consentimento livre e esclarecido –	
	Aluno menor de idade.....	145
	APÊNDICE A2 – Termo de consentimento livre e esclarecido –	
	Aluno maior de idade.....	146
	APÊNDICE B – Questionário para levantamento de perfil dos alunos.....	147
	APÊNDICE C – Relato avaliativo.....	150

INTRODUÇÃO¹

Há alguns anos, um pouco antes de começar a ensinar italiano, li um texto de Jorge Larrosa Bondia em que ele propunha pensar a educação por meio de uma dicotomia diversa das comumente difundidas, a saber: ciência/técnica e teoria/prática. Para o autor, deveríamos “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. [...]”, pois “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]” (2002: 21). Posso afirmar sem dúvidas que, depois da leitura desse texto, meu modo de enxergar as questões relacionadas ao ensino mudou e impactou sobremaneira a forma como concebo a prática docente. Antes disso, meu entendimento do que era ensinar e aprender estava calcado em experiências tradicionais vividas durante o ensino básico e até mesmo ao longo da formação universitária. O contato com o texto de Larrosa Bondia significou, portanto, um ponto de virada em minhas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que incidiu diretamente na minha prática em sala de aula.

Pouco tempo depois, o sentido que dei a uma experiência por mim vivida me motivou a querer pesquisar mais detidamente o contexto no qual ela ocorreu. Essa experiência se deu ao longo dos dois semestres em que cursei as disciplinas de metodologia do ensino de italiano e tive de realizar estágio obrigatório de observação de aulas dessa língua estrangeira durante o primeiro semestre daquele ano.

Em razão da necessidade de o estágio ser feito em um contexto de ensino básico, dirigi-me a uma das escolas-sede dos Centros de Estudos de Línguas (CEL)², que oferecem cursos gratuitos de línguas estrangeiras aos alunos regularmente matriculados no ensino público estadual. Esses cursos têm duração de seis semestres, no final dos quais os alunos recebem certificado de conclusão dos estudos.

O ensino de italiano nos CEL não é organizado de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC), entretanto, pela análise do currículo e dos objetivos de aprendizagem presentes no plano de ensino da escola, pode-se dizer que os

¹ Este trabalho segue as **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP** (disponível em: <http://biblioteca.fflch.usp.br/sites/biblioteca.fflch.usp.br/files/caderno_estudos_9_pt_1.pdf>. Acesso em: nov. 2017.) e foi elaborado em conformidade com as regras do **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990**, que entrou em vigor no Brasil em 2009 (disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acordoortografico.pdf>>. Acesso em: nov. 2017).

² <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: nov. 2017.

alunos concluintes do curso terão visto conteúdos correspondentes aos níveis B1/B2 do QERC.

Na escola escolhida havia turmas de italiano nas quais pude realizar meu estágio. Ao iniciar a observação das aulas, deparei-me, entretanto, com uma situação até então desconhecida por mim e não mencionada durante as aulas de língua italiana do bacharelado e das disciplinas que já havia cursado na licenciatura até aquele momento: um contexto de ensino-aprendizagem organizado em turmas multisseriadas.

Tais turmas são compostas de alunos que estão oficialmente matriculados em módulos diferentes no que diz respeito ao estudo da língua em questão, mas que, na prática, integram apenas um grupo durante o mesmo período de aula e o mesmo espaço físico. Compõem essas turmas estudantes cujos conhecimentos da língua italiana são muito diferentes, algo que, *em tese*, não ocorre nos cursos ditos regulares, nos quais os alunos são agrupados com base em um nivelamento de suas habilidades linguístico-comunicativas em língua estrangeira.

Diante desse cenário, perguntei à professora da sala por quais razões tal situação ocorria naquela escola. Ela me respondeu afirmando que essa não era uma condição atípica, presente apenas no grupo que eu observava; tratava-se de algo bastante comum na maioria das turmas abertas nos CEL, em razão das regras impostas por uma resolução da Secretaria da Educação Estado de São Paulo a qual não permite a continuidade das aulas de turmas com *quorum* inferior a 15 alunos.

Assim sendo, como alternativa para a medida imposta pelas políticas públicas de ensino no estado de São Paulo no que diz respeito aos CEL, a solução encontrada foi reunir os alunos de variados níveis em um mesmo grupo, em geral, alunos de estágios mais avançados, solução esta avalizada por essa mesma resolução que rege o funcionamento dos CEL. Em razão disso, como não é possível dar continuidade a turmas com menos de 15 alunos, para que os estudantes possam prosseguir em seus estudos, a saída é formar grupos multisseriados.

À medida que realizava o estágio, fui percebendo a dificuldade que a professora tinha para conduzir as aulas nessa turma. Durante essas aulas, além do trabalho prévio de ter de prepará-las, em geral, ela também tinha de atender a todos os alunos ao mesmo tempo, explicar conceitos gramaticais distintos dentro do mesmo período de aula, orientar os exercícios a serem realizados por cada um deles, corrigir os exercícios e esclarecer as dúvidas.

É evidente que todas essas atividades fazem parte da prática docente, porém, no referido contexto, realizar essas etapas pareceu-me bastante desafiador.

Na tentativa de compreender melhor essa situação-problema, realizei entrevista com a docente, registrada em áudio e depois transcrita³. Na entrevista concedida, entre os vários temas abordados, a dificuldade de trabalhar com os grupos multisseriados foi central nas respostas da professora: em momentos diversos de sua fala ela discorreu sobre os problemas que enfrentava para dar aulas nessa turma e a frustração de não conseguir pôr em prática ações que pudessem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades mencionadas por ela estão relacionadas, portanto, a um contexto de ensino-aprendizagem cada vez mais presente na realidade dos CEL e cuja tendência é de consolidação. Diante dessa realidade, pareceu-me urgente pensar em possibilidades de trabalho e atuação que sejam enriquecedoras nesse contexto, que tragam novas experiências de ensinar e aprender e que possam ir ao encontro das necessidades de um ambiente tão peculiar de ensino-aprendizagem.

Relevância e justificativa do tema da pesquisa

O ensino formal em contexto multisseriado não é um fenômeno recente. No Brasil ele está presente, sobretudo, em áreas rurais, nas quais, em razão de diversos fatores, entre eles infraestrutura inadequada, ausência de recursos, escassez de professores (e de alunos), se inviabiliza a constituição de turmas organizadas segundo o sistema-padrão de segmentação de ensino básico no país. Assim sendo, o professor que se dispõe a dar aulas nessas escolas geralmente se depara com um corpo discente com muitas diferenças entre si no que diz respeito aos conhecimentos formais previstos no currículo básico escolar, além de dispor de poucos recursos para realizar seu trabalho.

Em busca de informações que pudessem me ajudar nas reflexões sobre os questionamentos que o tema apresentado suscitou, passei a procurar por trabalhos já publicados sobre o contexto multisseriado. Realizei breve pesquisa bibliográfica utilizando os descritores “ensino multisseriado”, “ensino multisseriados”, “turmas multisseriadas” e “Centro de Estudos de Línguas” em algumas das bases de dados de teses, dissertações e revistas, a

³ A entrevista não foi incluída nesta dissertação por ter sido realizada anteriormente ao início da pesquisa e para as atividades previstas em uma disciplina da licenciatura.

saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unicamp, C@thedra – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unesp, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (UFMG), *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Unicamp), *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUC-SP). Os resultados mostraram que há expressiva quantidade de trabalhos que tratam do ensino multisseriado de português e de outras disciplinas do ensino básico em escolas públicas brasileiras localizadas no campo. Esses trabalhos não serão aqui descritos por tratarem do processo de ensino-aprendizagem multisseriado em contexto de língua materna.

Apesar de o levantamento feito não abarcar a totalidade das publicações acadêmicas no Brasil, pelo que foi possível depreender, no que se refere ao contexto multisseriado em língua estrangeira, há poucas pesquisas que abordem esse tema. As buscas nas referidas bases de dados retornaram poucos estudos que se detenham especificamente sobre esse contexto de ensino-aprendizagem. Nas revistas acadêmicas mencionadas, não encontrei trabalhos que tratem especificamente do tema desta pesquisa. Na Universidade Federal da Bahia há uma monografia sobre ensino de alemão na escola pública (CARVALHO, 2012)⁴, que se desdobrou em uma dissertação defendida na Universidade de São Paulo em 2016, sobre o ensino desse idioma em contexto multisseriado⁵. Nas bases de dados da USP, encontrei uma dissertação sobre o contexto escolar multisseriado de ensino de francês como língua estrangeira (GODOY, 2013)⁶ e uma sobre o ensino de espanhol nos CEL (SANTOS, 2011)⁷, ambas defendidas por pós-graduandos da Faculdade de Educação. Na área de italiano da Universidade de São Paulo, nos últimos anos, houve interesse em desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino do idioma italiano em contexto público, como a de Zorzan (2014)⁸, e nos CEL, como as de Santos (2014)⁹, Pinheiro (2014)¹⁰, Peleteiro (2016)¹¹, Datore (2017)¹² e

⁴ Orientação: Prof. Dr. José da Silva Simões.

⁵ Orientação: Prof. Dr. José da Silva Simões. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-15082016-092837/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

⁶ Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-163344/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

⁷ Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-102442/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

⁸ Orientação: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-26052015-111630/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

⁹ Orientação: Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-26032015-103119/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

¹⁰ Orientação: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-06112014-161616/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

¹¹ Orientação: Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29082016-112913/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

Rocha (2016)¹³, esta última sobre as turmas multisseriadas de italiano dos CEL, porém com foco na figura do professor, nas dificuldades de atuação docente nesse contexto e nas estratégias de ensino por eles empregadas.

O tema escolhido se justifica, portanto, em razão de sua relevância acadêmica e também por sua importância no âmbito das ações realizadas para promoção do ensino de língua italiana no ensino básico público.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O presente estudo se desenvolveu em uma turma multisseriada de uma das escolas-sede do CEL da cidade de São Paulo, contexto no qual separar a turma multisseriada em pequenos grupos com base no nível em que estão matriculados e trabalhar conteúdos segmentados é um problema que se configura como entrave ao processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da análise do problema de pesquisa, partiu-se do princípio de que a implementação de um projeto guiado por pressupostos da pedagogia pós-método pode contribuir para o ensino-aprendizagem de italiano no contexto mencionado.

Em razão do exposto, os objetivos desta pesquisa foram: a) investigar de que maneira a elaboração e a execução de um projeto na perspectiva pós-método podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua italiana em contexto multisseriado; e b) identificar em que medida os parâmetros e as macroestratégias pós-método se concretizam na realização do projeto.

Em conformidade com os objetivos propostos, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais as contribuições da implementação de um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem da língua italiana em contexto multisseriado dos Centros de Estudos de Línguas (CEL)?

¹² Orientação: Profa. Dra. Angela Maria Tenório Zucchi. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29062017-105638/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

¹³ Orientação: Profa. Dra. Paola Giustina Baccin. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-06122016-120945/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2017.

Com o objetivo de responder à pergunta principal, foram elaboradas duas subperguntas:

- Em que medida os três parâmetros pós-método se efetivam em um projeto realizado no contexto multisseriado dos CEL?
- De que forma a realização de um projeto contribui para a concretização das dez macroestratégias pós-método no referido contexto?

O projeto desenvolvido em uma turma multisseriada de um CEL, tema da pesquisa que realizei, é, portanto, uma proposta de intervenção que visa colaborar de forma prática com o contexto multisseriado por meio de uma perspectiva em que se enxergue o processo de ensino-aprendizagem como um processo no qual professor e alunos são igualmente protagonistas e trabalham todos juntos por uma experiência de ensinar e aprender que tenha sentido e significado para todos os envolvidos, promovendo integração e autonomia dos partícipes.

Para que essa experiência possa ocorrer de fato, alguns paradigmas devem se materializar na práxis educativa: os alunos necessitam tomar consciência da responsabilidade que têm pelo seu processo de aprendizagem e desenvolver autonomia; o professor precisa assumir um papel crítico-reflexivo, compreendendo a si mesmo como um intelectual, como alguém que cotidianamente questiona sua prática, faz escolhas e propõe mudanças. Uma práxis educativa que leve em consideração os aspectos elencados está alinhada com os pressupostos da perspectiva pós-método para o ensino de línguas, que, especificamente nesta pesquisa, procura estar em consonância com os aspectos da teoria sócio-histórico-cultural.

A pesquisa realizada pretende, portanto, contribuir com os estudos já existentes sobre ensino de italiano em contexto público, especialmente nos do CEL e das turmas multisseriadas, área que ainda carece de estudos.

Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, antecidos pela presente introdução. Nos dois primeiros capítulos comentarei as teorias que compõem o arcabouço da pesquisa. No terceiro e no quarto capítulos discutirei a relação das teorias apresentadas nos primeiros capítulos com o contexto de desenvolvimento da pesquisa e com os dados selecionados para a análise.

No Capítulo 1 tratarei essencialmente das perspectivas de ensino-aprendizagem, da teoria sócio-histórico-cultural e da linguagem na educação. No Capítulo 2 discorrerei sobre os pressupostos da pedagogia pós-método para o ensino-aprendizagem de línguas e sua relação com os conceitos de projeto e de tarefa. No Capítulo 3 apresentarei a metodologia da pesquisa e as etapas da realização do projeto *Italianando a San Paolo*. Por fim, no Capítulo 4 farei a análise qualitativa dos dados selecionados, sucedida pelas considerações finais deste estudo, bem como as limitações e as contribuições desta pesquisa para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

1 AS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO

1.1 As perspectivas de ensino-aprendizagem

No âmbito da educação, a busca por métodos de ensino sempre permeou o trabalho docente. Essa busca perpassa toda a história da humanidade, sendo Comenius, pensador educacional do século XVII, em sua *Didática Magna* e em seu preceito “ensinar tudo a todos”, o grande referencial que se consolidou ao longo do tempo.

A partir do século XX, muitos foram os métodos ou as abordagens difundidos, dos quais os professores se valeram para sustentar sua prática em sala de aula e, muitas vezes, justificá-la. No Brasil, Mizukami, em seu livro *Ensino: as abordagens do processo* (1986), busca delinear as características de cinco abordagens de ensino-aprendizagem que identificou ao realizar uma pesquisa com um grupo de docentes da cidade de São Carlos (SP). Nesse estudo, a autora também se preocupou em levantar a importância da formação docente e de compreender o processo de ensino-aprendizagem, no campo educacional, como uma atividade teórico-prática, reflexão essa que se aproxima de um dos parâmetros que o teórico indiano B. Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) estabelece em sua pedagogia pós-método: o princípio da praticidade, que será apresentado e explicado no próximo capítulo, junto dos outros dois parâmetros estabelecidos por Kumaravadivelu e, também, das macroestratégias propostas.

No livro supramencionado, Mizukami afirma que a educação é um fenômeno humano, histórico e multidimensional, e que esses aspectos se relacionam entre si. Aponta que, dependendo da abordagem do processo de ensino-aprendizagem, um ou mais aspectos desse fenômeno serão privilegiados, porque, por detrás deles haverá determinada teoria do conhecimento. Essas teorias apresentam três características fundamentais: a) primado do sujeito (empirismo); b) primado do objeto (nativismo/apriorismo/inatismo); c) interação sujeito-objeto (interacionismo).

Partindo de um questionamento sobre o que fundamenta a ação docente, inicia sua explanação retomando o conceito de *ideário pedagógico* (*apud* Mello, 1982), o qual é composto de ideias que subsidiam e organizam a prática pedagógica. Assim sendo, como ela nos diz, cada docente “filtra” tal ideário a partir de suas vivências, de suas experiências. O conceito de ideário pedagógico está em consonância com o que Almeida Filho (1998: 13-14) define como *abordagem de ensinar*, apresentado no capítulo seguinte.

Na obra de Mizukami são consideradas as abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. A abordagem escolanovista, também chamada de didaticista, não foi incluída no estudo. Cada uma das abordagens é analisada à luz de alguns referenciais, a saber: ser humano, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

A autora trata inicialmente da abordagem tradicional, a qual, segundo Snyders (1974) é o ensino verdadeiro. Privilegia-se o professor (o especialista) e os modelos; dentro dessa abordagem, o ensino é centrado no docente. Mizukami comenta que isso se explica pelo fato de se considerar o ser humano como um ser

[...] inserido num mundo que ele vai conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo, até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. [...] é considerado uma *tábula rasa* na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente. [...] (MIZUKAMI, 1986: 9, grifo do original)

Assim sendo, a educação é vista como produto e a sociedade e, nesse contexto, vai ao encontro dos valores sustentados e defendidos por essa abordagem. O aluno que não acompanha o nível de conhecimentos que lhe são apresentados é reprovado; provas e exames são necessários para a constatação disso. Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido* (1968[1975]), concebe esse tipo de ensino como *educação bancária*, pelo fato de se depositar nos alunos conhecimentos, informações etc. Trata-se, portanto, de uma visão individualista do processo educacional.

Dentro dessa abordagem, a inteligência é entendida como faculdade capaz de acumular informações; o ensino que prevalece é o dedutivo. A relação entre professor e aluno é vertical, uma vez que é o docente quem detém o poder, quem decide, comanda. A transmissão do conteúdo é realizada por meio de aula expositiva – a finalidade da existência escolar – e as relações sociais são quase sempre reprimidas. A avaliação, nesse âmbito, visa à reprodução da exatidão do conteúdo; mede-se a quantidade e notas são vistas como níveis de aquisição do patrimônio cultural transmitido aos alunos, ou seja, quão capazes eles são de “absorver” esse patrimônio.

Como bem sintetiza Mizukami (1986: 11), “a abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo” (grifo do original).

Prosseguindo na composição acerca do panorama que deseja delinear, a autora comenta que, na abordagem comportamentalista, o centro é o objeto (empirismo), sendo o conhecimento entendido como resultado direto da experiência (behaviorismo, positivismo lógico) e como

[...] “descoberta” para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo. [...] (MIZUKAMI, 1986: 19)

Trata-se, então, de uma experimentação planejada e mecânica, que não deixa espaço para nada que extrapole o que foi planejado, revestida, porém, de um discurso que enfatiza uma dimensão heurística que não se concretiza de fato.

Skinner (1973, 1974 e 1980) é o representante dessa abordagem, que está baseada nas ideias desse psicólogo (estímulo-resposta-reforço). O conteúdo ensinado visa a objetivos e habilidades que levem à competência; o ensino é composto de padrões de comportamento que podem ser moldados por meio de treinamento e o aluno é visto como receptáculo de informações, pois, dentro dessa abordagem, o ser humano é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente. Para Skinner (1973: 155), “[...] uma análise experimental do comportamento humano deveria, por natureza, retirar as funções anteriormente atribuídas ao homem autônomo e transferi-las, uma a uma, ao ambiente controlador”.

Sendo esse mundo já construído, o ser humano nada mais é que produto do meio. Se esse meio é manipulado, o comportamento do indivíduo nele inserido pode ser mudado. O ambiente social é o que se denomina cultura, sendo o espaço experimental utilizado para estudo do comportamento.

O conhecimento é resultado direto da experiência; é estruturado indutivamente e a educação está ligada à transmissão cultural: deve propagar conhecimentos, comportamentos e práticas sociais. Em razão disso, o sistema educacional tem como premissa promover mudança nos indivíduos; o comportamento é moldado por meio do estímulo externo e a escola é o agente educacional que tem por finalidade controlar e modificar os padrões de comportamento com base no que deseja instalar e manter; a educação é voltada para o saber, para o conhecimento. Por isso, o sistema instrucional está assentado sobre o aluno, o objetivo de aprendizagem e o plano para alcançar esse objetivo, sendo a aprendizagem garantida pelo seu planejamento, sua programação: os alunos controlam o processo de aprendizagem, o

professor planeja e desenvolve o sistema de ensino-aprendizagem. A avaliação está diretamente ligada aos objetivos propostos e se o aluno atingiu esses objetivos. Muitas vezes, serve de base para iniciar o processo de ensino, mas é também realizada no decorrer do e no final do processo, para verificar se os objetivos foram alcançados.

Na abordagem humanista, as características fundamentais são: enfoque predominante no sujeito, ensino centrado no aluno, ênfase nas relações interpessoais e no resultado delas, no desenvolvimento que essas relações trazem. Nas palavras de Mizukami,

[...] O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador de aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam. [...]

Dentro dessa abordagem, o professor dá assistência, é um facilitador da aprendizagem, cria condições para que os alunos aprendam; o conteúdo é proveniente das próprias experiências dos alunos. O ideário de ser humano que baseia essa teoria é aquele que está situado no mundo e é único; em razão disso, a experiência pessoal e subjetiva é a base sobre a qual o conhecimento é construído. Esse mundo é configurado pelo ser humano, que o historiciza e o contemporaliza; o ser humano vivencia o mundo e dá significado/sentido a essa experiência, o que corrobora o pensamento de Larrosa Bondia (2002: 21) acerca do par experiência/sentido mencionado na Introdução desta dissertação.

A experiência pessoal e subjetiva é o arcabouço sobre o qual o conhecimento é construído processualmente. Por isso, educação, dentro dessa abordagem, tem significado amplo: educação do ser humano, não apenas da instrução formal, centrada na pessoa, sendo também responsabilidade do próprio estudante, o que o leva à autonomia. Portanto, a escola ideal dentro dessa abordagem é aquela que respeita o aluno e lhe oferece condições para que ele possa se desenvolver e se tornar autônomo. As estratégias instrucionais têm papel secundário; cada professor deve desenvolver seu estilo próprio (sua abordagem) de facilitar a aprendizagem e as informações (conteúdos) devem ser significativas para os alunos. No que concerne à avaliação, refuta-se a padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor, defendendo-se a autoavaliação.

Mais adiante, Mizukami explana sobre a abordagem cognitivista, cuja ênfase está na capacidade de o aluno integrar informações e processá-las, por isso é uma abordagem

predominantemente interacional, sendo seus representantes Piaget (1970 e 1973) e Bruner (1969 e 1973). Ser humano e mundo são analisados conjuntamente. O ser humano controla o meio e o põe a seu serviço. Ao fazer isso, *o* modifica e *se* modifica. A inteligência se desenvolve seja ontogeneticamente – desenvolvimento do indivíduo desde sua concepção –, seja filogeneticamente – ao longo de sua história evolutiva, sendo considerada construção histórica. A autora esclarece que

[...] toda atividade do ser humano implica a consideração de duas variáveis: inteligência e afetividade. O desenvolvimento da inteligência implica, portanto, em desenvolvimento afetivo. A afetividade e a inteligência são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra. [...] (MIZUKAMI, 1986: 61),

O conhecimento é, portanto, definido como construção contínua e divide-se em fase exógena (constatação, repetição etc.) e fase endógena (compreensão das relações). Ele só se dá efetivamente quando ambas as fases ocorrem.

O processo educacional tem papel importante por provocar situações “desequilibradoras” para o aluno – ponto de intersecção entre a abordagem cognitivista e a perspectiva neovygotskiana –, para que ele possa construir progressões de noções e operações. A educação, para Piaget, é um todo indissociável, o qual é composto de dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral. O objeto da educação é fazer o aluno aprender a conquistar as verdades, as informações. Essa autonomia intelectual é assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de um pensar lógico-racional. Por isso, ela deve visar a que o aluno chegue a essa autonomia.

Para Piaget, a escola deveria ensinar a criança a observar, pois a motivação do aluno deve ser intrínseca. A cooperação entre os estudantes deve ser livre e pressupõe que eles se agrupem espontaneamente. O ensino está baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação. É visto como *processo*, não como produto, diferenciando-se aprendizagem e desenvolvimento. O professor propicia situações, cria condições, provoca desequilíbrios, desafia, convive com os discentes; para isso, precisa conhecer o conteúdo da disciplina que leciona. O ambiente deve ser motivador, pois assim será favorável à motivação intrínseca do aluno. Os jogos e uma didática que atribui papel central à pesquisa feita pelo aluno são essenciais dentro dessa abordagem. A avaliação tradicional é um respaldo pouco eficiente na abordagem cognitivista; o controle do aproveitamento do aluno precisa estar assentado em múltiplos critérios.

A abordagem sociocultural, também amplamente denominada teoria sócio-histórico-cultural, é a última a ser apresentada por Mizukami e tem Paulo Freire como expoente no Brasil. Nessa abordagem, ser humano e mundo são considerados conjuntamente, pois se trata também de uma abordagem interacionista com ênfase no sujeito; o ser humano é, portanto, *sujeito* da educação; ele está situado no tempo e no espaço e inserido em um contexto de relevância social, política, econômica, histórica e cultural.

De acordo com essa abordagem, a educação deve levar em consideração tanto a vocação de ser sujeito do ser humano quanto o contexto em que ele vive. Ele se torna sujeito por meio da reflexão sobre o ambiente em que se situa. Nas palavras de Mizukami (1968: 86-87),

[...] Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à consciência crítica, [...] que ele assumirá, cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim. [...]

O papel da educação, portanto, é *promover o indivíduo*, e não o ajuste dele à sociedade, pois a cultura é entendida como *resultado da atividade humana*. Paulo Freire foi leitor de Marx, Vygotsky e Bakhtin e em sua obra emerge o ser humano cuja mente é social por uma relação dialógica e, por conseguinte, uma relação intersubjetiva e interdiscursiva. Esse ser humano é um ser social, atravessado por cultura e pela história. Aspectos da abordagem sociocultural que emergem nas ideias freirianas também estão presentes na pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu, e que será esmiuçada no próximo capítulo.

Dentro dessa perspectiva, o conhecimento está ligado ao processo de conscientização, pois ele é elaborado com base na relação mútua entre pensamento e prática, superando a dicotomia sujeito-objeto. Tal processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo. Assim sendo, o ser humano é sujeito de toda ação educativa, a qual necessita ser respaldada pela reflexão para não se tornar uma educação pré-fabricada (educação bancária).

O objetivo central da educação dentro dessa abordagem é provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação; por isso, o contexto deve ser levado em consideração. É a educação que permite a passagem para a consciência crítica e não está restrita à escola nem à educação formal. Freire destaca que a escola é uma instituição situada em determinado contexto histórico de uma sociedade. Para

compreendê-la é necessário entender essa sociedade na qual a escola está inserida. Ela deve ser o lugar onde seja possível o crescimento mútuo de professor e aluno.

O processo de ensino-aprendizagem, dentro dessa abordagem, está baseado principalmente na pedagogia do oprimido: somente no momento em que o oprimido se descobre hospedeiro do opressor é que pode contribuir para uma pedagogia libertadora. O oprimido introjeta o opressor e assume atitude fatalista, o que, em certos casos, pode apresentar atitudes de autodesvalia, medo da liberdade e submissão. A situação de aprendizagem deve procurar superar essa relação entre opressor e oprimido, por meio do exercício de reconhecer-se oprimido e engajar-se em uma práxis libertadora, lutando para transformar a realidade que o torna oprimido.

Em decorrência disso, dentro dessa abordagem, tanto ensino-aprendizagem quanto educação assumem significado amplo. A educação verdadeira é aquela transformadora, que se opõe à educação depositária, bancária, pois objetiva desenvolver consciência crítica e liberdade para superar a educação bancária. Educador e educando são *ambos* sujeitos da educação e crescem juntos, sendo a relação entre eles horizontal, e não verticalizada como comumente é. O educador se torna educando e educando se torna educador, pois a preocupação é com o *processo* e não com o *produto*. Dessa abordagem surgiu o método de alfabetização elaborado por Paulo Freire, que tem como características o dialogismo e o criticismo. Dentro dos pressupostos freirianos de educação, a palavra destituída de ação transforma-se em verbalismo. Quando se enfatiza a ação sem reflexão, a palavra se converte em ativismo.

Com relação à avaliação, Freire acreditava que a verdadeira é a autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa do professor e dos alunos. O processo formal de notas e exames não tem sentido nessa abordagem. “Avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela.”. (FREIRE, 1982: 94, *apud* Mizukami, 1986: 102)

A relação entre professor e aluno, na perspectiva sociocultural, assume um caráter horizontal, em um processo dialético contínuo, mediado pela figura docente:

[...] Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. [...] O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que

estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. [...] (MIZUKAMI, 1968: 99)

Esse excerto de Mizukami é consonante com características presentes nas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu e discutidas no próximo capítulo.

Por meio da análise das abordagens esmiuçadas, a autora comenta algumas conclusões a que chegou: primeiramente, ela afirma que o papel da teoria muitas vezes é limitado pelo fato de ela não resistir às mudanças sociais, culturais, psicológicas e filosóficas; depois, que as abordagens analisadas não são sistemas fechados e que as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ponto de vista que parece dialogar com a concepção pedagógica de Kumaravadivelu. Nas conclusões a que chega é notável a valorização do aspecto prático-vivencial no âmbito educacional, o que se relaciona com a noção de experiência/sentido de que Larrosa Bondia nos recorda.

Mizukami também aponta para a importância da formação docente, a qual deve possibilitar a articulação entre os saberes acadêmicos e a prática, o que se refletiria em coerência profissional do educador. Ela nos fala da importância de reflexão docente tanto individualmente como em grupos, pois é por meio dessa troca de experiências, das reflexões e das ideias que as superações de problemas e dificuldades do ambiente escolar podem ocorrer. Quando as teorias estão muito distantes da formação do professor, elas não são vivenciadas nem discutidas, o que apontaria para a necessidade de repensar os cursos de formação de professores, pois, em geral, neles, o futuro professor raramente vivencia na prática o que se discute teoricamente. A articulação entre teoria e prática e a importância da formação do professor são tópicos discutidos no próximo capítulo.

A autora fala de uma possibilidade que, a meu ver, é muito profícua, pois foi por meio dela que surgiu o projeto de pesquisa do qual esta dissertação é fruto: percorrer o caminho inverso, ou seja, elaborar teorias com base na prática docente analisada e questionada, fazendo do processo de ensino-aprendizagem uma atividade teórico-prática e, por extensão, crítica.

Ela também destaca o fato de diversas linhas teóricas constituírem as representações de ensino (ou a abordagem, a depender da linha teórica) de um mesmo professor, apesar de normalmente haver predominância de uma ou algumas. Mizukami identifica que, entre os professores que fizeram parte da pesquisa por ela conduzida, há uma maioria de orientação cognitivista, o que poderia ser explicado pelo contexto histórico e cultural em que a pesquisa

foi realizada e pelo fato de que essa abordagem se baseia em uma teoria do desenvolvimento validada em grande parte. Entretanto, no que concerne às práticas dos professores, notou-se que, dentro do universo analisado, eles são os detentores das informações que o aluno não conhece e esse conhecimento, na maioria das vezes, é proveniente do livro didático, raramente é descoberto ou recriado pelos alunos.

No que diz respeito à docente da turma na qual o projeto foi concretizado, foi possível observar que ela se encontrava em um processo de transição de sua abordagem, a qual estava ainda baseada no uso preponderante de livros didáticos cujo enfoque residia no estudo da gramática, mas apresentando tendência a querer se livrar das amarras e das limitações que um trabalho que se constrói dessa forma pode criar. Sua inquietação acerca dos problemas dos grupos multisseriados foi fundamental para sua mudança de perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a mudança em sua abordagem.

Creio que é preciso tentar uma interlocução entre a formação e a prática, como fez a docente da turma em que se deu o projeto realizado, pois de fato essas duas fases tão importantes têm sido tratadas de forma estanque. Quando o futuro professor tem uma formação que aponta para a reflexão, ele passa a olhar para sua prática, trazendo os conhecimentos teóricos de que dispõe, e a modifica sempre que necessário, promovendo rupturas.

Aquilo que o docente entende por ensinar e aprender, muitas vezes, é composto de várias metodologias e abordagens, afinal, há sempre uma memória discursiva que nos atravessa; a própria formação que tivemos enquanto alunos e enquanto futuros professores influencia nossa prática e nossas escolhas. Se não há formação crítica, se não há possibilidade de refletir sobre a prática, certamente estaremos fadados a reproduzir discursos e atitudes dentro da sala de aula os quais provavelmente não atenderão às necessidades que o atual contexto sócio-histórico-cultural requer.

Portanto, partindo de um olhar diferenciado, a função do professor seria a de atuar não como detentor de conhecimentos, mas como mediador e, por meio das relações e das interações vivenciadas no contexto escolar, também ele pode aprender, também ele estará inserido no processo de ensino-aprendizagem.

É importante que, nesse processo, os alunos tenham voz, sejam partícipes dele, para que possam aprender a língua estrangeira que se ensina não apenas por aprender, não apenas do ponto de vista linguístico; que dominem as regras do idioma, mas que também conheçam

aspectos culturais e pragmáticos que perpassam as línguas, que reflitam sobre esses aspectos, se tornem curiosos, críticos, se expressem com franqueza e exponham suas dúvidas, as quais muitas vezes se tornam dúvidas do professor e podem ser disparadoras de ações que permitam a reflexão sobre a prática docente, para, assim, reelaborar, sempre que necessário, as aulas, os planejamentos, as atividades, os projetos. Parece-me importante mencionar que o projeto do qual se originou a pesquisa descrita nesta dissertação está baseado nas reflexões que foram apresentadas até então.

A brilhante explanação de Mizukami, que leva em consideração os sujeitos e o contexto social, histórico e cultural dentro da sociedade em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, dialoga com a teoria sócio-histórico-cultural, cujas bases serão apresentadas e discutidas no próximo item.

1.2 A teoria sócio-histórico-cultural (TSHC): origens e conceitos fundamentais

Na introdução do livro *A formação social da mente* (1984[2007]), Michael Cole e Sylvia Scribner comentam que a teoria sócio-histórico-cultural surgiu em meio às “condições da sociedade e da psicologia na Rússia pós-revolucionária, [...] fonte dos problemas imediatos com os quais Vygotsky se defrontava, bem como fonte de inspiração, na medida em que ele e seus colegas procuravam desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano” ([1984]2007: XVIII).

Essa teoria é uma vertente da psicologia soviética do início do século XX e foi assim chamada pelo fato de os pesquisadores defenderem que o ser humano é de natureza social e que é a consciência faz de nós seres únicos. Portanto, nas condições adequadas de vida e educação, o ser humano pode desenvolver atividades práticas, artísticas e intelectuais desde os primeiros anos de sua vida.

Esse modo de pensar a relação do ser com o mundo (estando nele inserido) foi desenvolvido por Vygotsky quando, insatisfeito com a maneira pela qual a psicologia tratava o comportamento humano (pensando a consciência humana como uma dádiva divina ou como um conjunto de aptidões que lhe são inerentes desde seu nascimento), retomou os escritos de Marx, segundo os quais os seres humanos são o que são pelo lugar que ocupam nas relações sociais, o que vai influenciar suas condições materiais de vida e de educação. Para ele, o marxismo era uma fonte científica valiosa pelo fato de considerar que todos os fenômenos sejam analisados como processos *em movimento* e que sofrem constantes mudanças, as quais

são qualitativas e quantitativas. Vygotsky aplicou essa teoria para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos complexos, ao se observar as mudanças qualitativas do comportamento, as quais ocorrem *durante* o desenvolvimento.

O que Vygotsky fez foi criar uma abordagem mais abrangente e que conseguisse descrever e explicar os processos psicológicos complexos – os que caracterizam o comportamento consciente do ser humano – de forma aceitável para as ciências naturais, além de incluir dados sobre o contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento estudado. A novidade da sua abordagem foi levar em consideração as *origens sociais* do pensamento e da linguagem, sugerir de que forma a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa e propor que isso deveria ser entendido a partir da teoria marxista da história da sociedade humana, o que lançou as bases para uma ciência comportamental.

Com base no materialismo histórico (mudanças históricas na sociedade e na vida material são responsáveis pela mudança no comportamento e na consciência humanos), Vygotsky explorou as concepções de base marxista sobre o trabalho humano e dele elaborou seu conceito de instrumento: o ser humano, por meio das transformações que realiza, domina a natureza, fazendo com que ela sirva a seus propósitos; é essa característica que distingue a humanidade dos demais animais.

O psicólogo russo se serviu da ideia de interação entre ser humano e ambiente por meio de instrumentos e a estendeu ao uso de signos; daí os sistemas de signos, assim como os instrumentos, serem criados *ao longo* da história humana e operarem *mudanças* na sociedade e na cultura. O mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento é, portanto, proveniente da sociedade e da cultura.

As condições sociopolíticas da União Soviética contemporânea a Vygotsky são outro dado fundamental a ser levado em consideração para explicar as bases de sua teoria, afinal, nessa sociedade a ciência era muito valorizada e havia muitas expectativas de que ela fosse o caminho para a resolução dos problemas socioeconômicos soviéticos, o que para Vygotsky não era uma contradição, pois ele concordava com o fato de desenvolver seus estudos inserido em uma sociedade que procurava erradicar o analfabetismo e criar programas educacionais que pudessem ampliar as potencialidades dos estudantes. As implicações de suas teorias eram amplas e variadas, o que propiciou que novas linhas investigativas fossem abertas por seus colaboradores e sucessores.

Para Vygotsky, o objetivo dos experimentos é completamente diferente do que defendem os psicólogos experimentais tradicionais: para ele, “se os processos psicológicos superiores [complexos] surgem e sofrem transformações ao longo processo de aprendizagem e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história” ([1984]2007: XXXIII). Portanto, segundo seus pressupostos, ao experimento caberia o papel de desvendar os processos que normalmente são encobertos pelo comportamento habitual. Para isso, o experimento deve possibilitar que o sujeito experimental *se engaje* em várias atividades que possam ser observadas, e não controladas, assim como na psicologia experimental.

Vygotsky utilizava algumas técnicas com esse objetivo: a) introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa para quebrar os modos comuns de resolver problemas; b) fornecer caminhos alternativos para a solução do problema, inclusive tipos diversos de materiais, que pudessem ser usados para satisfazer o requerido dentro do teste em questão; c) pôr o sujeito experimental (no caso, a criança) frente a uma tarefa além de seus conhecimentos ou capacidades, para fazer emergir novas habilidades.

Com isso, os dados evidenciados não se expressam no nível do desempenho, mas por meio dos métodos pelos quais o desempenho é atingido. O trabalho de Vygotsky está, portanto, centrado na aprendizagem como *processo*, não como *produto*, pelo fato de se preocupar com o modo pelo qual o sujeito experimental tenta satisfazer às exigências da tarefa que lhe foi dada. Assim, é possível definir de forma clara o conceito de comportamento mediado: “nas formas superiores de comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo ‘mediação’.” ([1984]2007: XXXIV-XXXV). O conceito de mediação será brevemente retomado no próximo capítulo.

Estabelecendo um paralelo do conceito vygotskiano de instrumento com o processo de ensino-aprendizagem, é possível dizer que os instrumentos que o professor cria para ensinar estão, de certa maneira, relacionados com os que ele cria para aprender, isso se for levado em consideração que o processo de ensino pode ser o meio pelo qual o docente tenta mediar não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a sua.

Para dominar os instrumentos (no caso, a língua estrangeira), é preciso estudá-los, conhecê-los, ser desafiado por si próprio (e, na maior parte das vezes, pelos alunos) a encontrar sempre novas estratégias para resolver as dúvidas linguísticas e culturais que emergem da interação durante as aulas. Ensinar é, portanto, um modo de aprender, porque no momento em que se enuncia, que se verbaliza uma explicação ou uma pergunta disparadora de reflexão – seja essa reflexão sociocultural, pragmática, metalinguística – está ocorrendo uma operação de organização do pensamento.

Durante esse movimento constante podem ocorrer as mudanças que os sujeitos envolvidos sejam capazes de operar naquele fragmento social, histórico e cultural que é o contexto de ensino-aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário explorar mais detidamente a teoria sócio-histórico-cultural, a fim de compreender o que se quer dizer por Atividade e como criar instrumentos para mediar a relação de ensino-aprendizagem.

1.2.1 Os conceitos de Atividade¹⁴ e instrumento na teoria sócio-histórico-cultural

Mello (2004: 136) nos recorda que, refutando a escola positivista que até aquele momento era bastante forte na psicologia, Vygotsky lança as bases da teoria sócio-histórico-cultural, segundo a qual as crianças nascem com

“potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência [...]; o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas [...]”, sendo, portanto, “um ser histórico-cultural”.

Por isso, cada ser humano se apropria de determinadas qualidades necessárias para viver na época da qual faz parte, qualidades essas que diferem de grupo social para grupo social e também de acordo com o acesso que cada indivíduo tem à cultura, isto é, o que é material – instrumentos de trabalho, máquinas e objetos – e também o que não o é – hábitos, costumes, língua, ideias, entre outros. Todos esses aspectos, portanto, fazem parte da constituição do ser humano. Para ser o que somos, utilizamos toda a cultura que acumulamos ao longo de nossa vida, de nossa história.

¹⁴ O conceito de “Atividade” é grafado com inicial maiúscula para estabelecer distinção entre esse conceito e o termo corrente “atividade”, usado, neste estudo, como sinônimo de “tarefa”.

Os demais animais não retêm conhecimento de geração para geração, não criam a sua história; aí então reside a diferença essencial entre eles e nós, seres humanos: precisamos aprender para nos desenvolvermos. Ao longo de toda nossa história é notável a quantidade de modificações que fizemos nas nossas condições de vida e a mudança que operamos em nós mesmos. Toda essa cultura foi sendo transmitida e melhorada de uma geração a outra, o que tornou possível a configuração da nossa história. E tudo isso só foi possível em razão de uma atividade própria, criadora e produtiva dos seres humanos – o *trabalho* – e por meio da criação de objetos externos (materiais) da cultura – os *instrumentos*. A cada nova geração, os objetos existentes são aperfeiçoados e novos são criados, de acordo com a necessidade do grupo em questão.

Dessa observação decorre uma importante constatação: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, o qual é *socialmente mediado*, pois o aprendiz (para Vygotsky, a criança) só se apropria das aptidões existentes dentro da sociedade da qual faz parte quando aprende a realizar a atividade adequada para a qual os objetos da cultura foram criados. O processo de mediação para isso pode ser intencional ou espontâneo e, em ambos os casos, é sempre um processo de educação, o qual possibilita, então, a transmissão do desenvolvimento histórico da humanidade para as gerações sucessivas e permite que façamos história. Por esse motivo o ser humano é um ser social: sem a sociedade o ser humano não pode desenvolver sua personalidade, sua inteligência e sua consciência.

Para Mello (2004: 141), por meio da teoria sócio-histórico-cultural é possível compreender a educação como promotora de condições para a criação de aptidões externas aos indivíduos e que estão presentes nos objetos materiais e imateriais da cultura. Para que haja desenvolvimento (criação de aptidões a cada nova geração), é necessário que tanto as condições de educação quanto as condições de vida possibilitem o acesso à cultura acumulada ao longo da história. Assim sendo, educadores têm papel central nesse processo ao mediar as relações dos aprendizes com o mundo que eles vão descobrir, pois é apenas na experiência social que os objetos da cultura assumem o fim/a função para que foram criados. Nesse rol de educadores, a meu ver, também se insere o professor de línguas estrangeiras.

Vygotsky afirmava que os processos psicológicos complexos (a linguagem, o pensamento etc.) precisam ser vivenciados nas relações entre as pessoas, pois não são inatos. De acordo com Mello (2004: 141), esses processos são primeiramente vivenciados como atividades intersíquicas (entre as pessoas) para depois se tornarem atividades intrapsíquicas (dentro de cada pessoa). Portanto, a ação do educador é essencial no sentido de fazer os

aprendizes se apropriarem de aptidões humanas existentes na cultura. Para isso, ele precisa identificar de quais elementos culturais os aprendizes precisam para que desenvolvam ao máximo suas aptidões, além, é claro, de selecionar quais as formas adequadas de realizar esse processo. Em suma, se com Piaget aprendeu-se a pensar que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, com Vygotsky entende-se que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, sendo, portanto, resultado da aprendizagem; “é aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento” (Mello, 2004: 142).

Com base nessa reflexão, põe-se uma questão sobre a qual é crucial discutir: quando e em que condições ocorre a aprendizagem?

Para Vygotsky, o ensino deve garantir a aprendizagem, possibilitar o desenvolvimento e ocorrer em um processo colaborativo entre educador e aprendiz, ajudando esse aprendiz a realizar tarefas que superam seu nível de desenvolvimento e ele, dessa forma, se prepara para fazer sozinho a mesma tarefa mais adiante. Assim sendo, a escola deve conduzir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos, de forma que os impulse a conquistar novos conhecimentos e novas habilidades. Por isso é tão importante a interferência *intencional* do professor e das atividades com grupos de *diferentes níveis de desenvolvimento*, para permitir que quem sabe mais ensine a quem ainda não sabe. Estabelecendo um paralelo com a pesquisa conduzida, pude vivenciar a experiência de realizar, em cooperação com alunos e docente, um trabalho educativo materializado em um projeto no qual alunos de italiano de diferentes estágios no estudo da língua estrangeira trabalharam de forma colaborativa, conquistando, juntos, novos conhecimentos acerca da língua estudada e também conhecimentos atitudinais relacionados ao trabalho em grupo. Assim como a professora da turma, enquanto pesquisadora-mediadora, pude ajudar os estudantes que participaram do projeto a avançar em seus estágios de desenvolvimento.

O processo de aprendizagem é colaborativo e ativo do ponto de vista do sujeito que aprende, pois, ao se apropriar de um objeto, o aprendiz reproduz o uso social para o qual tal objeto foi criado. Portanto, a realização de uma tarefa leva à aprendizagem quando a aprendizagem se configura como uma *Atividade*, algo que parte de uma necessidade e ajuda a sair de uma condição alienante, quando essa tarefa realizada tem um significado para o grupo em que ela é proposta.

Após a morte de Vygotsky, Leontiev e Luria o sucederam e deram continuidade a seus estudos. Leontiev (1959[1978]) chamou de Atividade aquilo que faz sentido para a pessoa

envolvida na sua realização. Toda Atividade sempre tem um objetivo e um motivo, sendo seu sentido dado pela relação entre objetivo e motivo. Se houver coincidência entre esses dois, pode-se afirmar que a Atividade é *significativa*, pois a pessoa que a realiza está se apropriando de habilidades relacionadas à Atividade em questão. A Atividade, portanto, envolve o conhecimento do objetivo por quem a realiza, objetivo esse que deve estar relacionado a um motivo, um interesse ou uma necessidade da pessoa. A Atividade que faz sentido (Atividade significativa) é a forma pela qual a pessoa se relaciona com o mundo, aprende a se valer da cultura e se apropria das aptidões e capacidades. Se toda Atividade tem um objetivo e um motivo, os quais, sendo coincidentes, possibilitam Atividade significativa, pois quem a realiza está se apropriando de habilidades relacionadas a ela, realizar um projeto voltado para o ensino de línguas em um contexto multisseriado, a meu ver, deve ser considerado uma Atividade no sentido leontieviano do termo por abarcar relação intrínseca que há entre objetivos e motivações.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, não se pode deixar de levar em consideração a *Atividade principal* que configura e caracteriza cada uma das etapas de desenvolvimento humano. Portanto, para cada uma dessas etapas deve-se identificar qual é Atividade principal, a qual deve responder aos interesses e às necessidades de quem aprende, definidos a partir das condições de vida e de educação do aprendiz. Cabe a escola não apenas responder a essas necessidades e a esses interesses, mas criar novas necessidades nos alunos, sendo o educador um “criador de necessidades” que contribuam para o desenvolvimento dos aprendizes. Para isso, é preciso que escola leve também em consideração a vida do aprendiz *externa* ao contexto de ensino, a sua identidade, e que o educador descubra as formas de trabalho mais adequadas ao grupo a que ensina. Esse aspecto da teoria da Atividade encontra relação direta com o parâmetro da particularidade descrito por Kumaravadivelu, parâmetro esse que será comentado no capítulo seguinte. No âmbito escolar, o trabalho que considere o contexto, as necessidades e os interesses dos alunos mostra-se um caminho bastante interessante a percorrer. Nesse sentido, um projeto que tenha como objetivo promover a mudanças em um contexto de ensino-aprendizagem, como o realizado e descrito no terceiro capítulo deste estudo, precisa ser uma Atividade tal como definida por Leontiev – e o é.

Segundo Newman e Holzman (2002: 46), tanto para Marx quanto para Vygotsky, seu seguidor, o objeto de estudo, assim como método de estudo, devem ser práticos, no sentido de que devem ser uma atividade prático-crítica e, por extensão, uma atividade revolucionária. Para Marx, o mundo, tal como é, se caracteriza por ser um cenário histórica e temporalmente

contínuo e qualitativo. Esse mundo só pode ser compreendido por uma prática de ciência que leve em consideração esse aspecto. O método marxista da práxis, portanto, define como o método deve ser.

Para a ciência moderna dos séculos XVI e XVII, o método era considerado a chave para o conhecimento e fundamentalmente separado do seu objeto de investigação e dos resultados. Marx e Vygotsky vão na contramão desse modo de pensar e consideram o método como algo a ser *praticado*, e não aplicado como defendiam os cientistas modernos. Para Vygotsky, o método é um *instrumento-e-resultado*, simultaneamente pré-requisito e produto. Conforme será exposto no próximo capítulo, Kumaravadivelu concebe método como um fator limitador e a ser evitado no ensino de línguas, sendo superado e substituído pela concepção de uma pedagogia pós-método. O que Vygotsky denominou método (*instrumento-e-resultado*) se aproxima dos pressupostos da pedagogia pós-método por evidenciar a relação entre o caráter dialógico do que chama de método, o objeto de estudo a ser investigado, e os resultados que derivam do método.

Já no século XX, uma linha de pesquisadores, entre eles Peirce e Quine, rejeitava as teses defendidas pelas duas maiores tradições filosóficas do final do século XIX e início do século XX: o empirismo e o racionalismo e/ou idealismo (a ser comentado quando da discussão sobre linguagem). Segundo esses pesquisadores, os pragmatistas, as palavras adquirem seu significado por meio das ações. Para Peirce, é das ações que derivam os significados, portanto uma palavra não significará nada se dela não puder ser concebido algum efeito prático. Para Quine, nas palavras de Newman e Holzman (2002: 49), “a ciência em si é um instrumento ‘aplicado ao fluxo da experiência’, um instrumento considerado superior segundo um critério pragmático (eficácia)”, ou seja, o emprego, por exemplo, de uma palavra bastante usada, é um instrumento que “funciona”. Assim sendo, tanto Marx e Vygotsky quanto Quine, cada um a seu modo e em seu momento, percebem o fracasso do empirismo e tentam propor alternativas a ele.

Já no século XXI, desenrola-se um confronto entre o método do pragmatismo (instrumento *para* resultado) e o método da práxis (instrumento-*e*-resultado). A diferença entre esses dois conceitos reside na distinção entre *para* e *e*. Segundo o método da práxis (de base marxista), é possível distinguir dois tipos de instrumento: aqueles produzidos em massa e os projetados e produzidos por ferramenteiros, instrumentos esses que auxiliam o desenvolvimento de outros produtos. Esses instrumentos são qualitativamente diferentes. Os instrumentos produzidos em massa exercem determinada função, sendo análogos a

equipamentos cognitivos, os quais são completos e usados para um determinado fim. Os instrumentos produzidos por ferramenteiros são diferentes porque não são distinguíveis do resultado obtido com seu uso, não têm uma identidade social pré-fabricada. É a atividade produtiva que vai definir o que será instrumento e o que será produto (resultado).

Para Vygotsky, o conceito de instrumento é bastante importante; seu interesse é investigar e compreender como o ser humano muda a si mesmo e a sua cultura por meio dos instrumentos que utiliza, pois esses instrumentos, sejam eles físicos, sejam simbólicos, são empregados pelo ser humano e o afetam, acabando por moldar a mente de quem se adaptou a seu uso. O método do instrumento-e-resultado vygotskiano tem um propósito no sentido marxista, pois os instrumentos servem para promover a revolução, a qual, tanto para Marx quanto para Vygotsky, é a força impulsionadora da história. Como mencionado anteriormente, método para Vygotsky é um conceito bastante diferente do que é para Kumaravadivelu.

Marx afirmou que a atividade humana é prático-crítica. A Vygotsky coube desenvolver o método do instrumento-e-resultado, o qual identifica a atividade prático-crítica revolucionária como as atividades das pessoas, as atividades humanas. Essa atividade prático-crítica transforma a realidade, a *totalidade* do que existe, o que derruba a noção de atividade como algo voltado para um fim particular. Aí está a distinção entre *para* e *e*. Toda mudança, por menor que seja, implica alteração da totalidade, pois, enquanto seres humanos, vivemos dentro da história e da sociedade. Nesse sentido, as mudanças promovidas por uma postura docente que pretende investigar a prática em sala de aula e transformá-la podem ser consideradas instrumento-e-resultado. O projeto que foi objeto de estudo desta pesquisa também pode ser entendido como instrumento-e-resultado, por ter sido instrumento para promover rupturas no contexto em que ocorreu e, ao mesmo tempo ter sido o resultado, isto é, a materialização das transformações realizadas no contexto de ensino-aprendizagem de língua italiana em que se deu.

Newman e Holzman destacam que “a qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito preconcebido, mas na significatividade (na prático-criticalidade, na revolucionaridade) da atividade humana.” [...] “A atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária.” (2002: 64). “É o significado na atividade emergente, não a imaginação preconcebida seguida por sua realização, que é transformativo, revolucionário e *essencialmente* humano” (2002: 65, grifo do original). O significado que decorre da experiência vivida que o método da práxis marxista destaca parece

querer dizer a mesma coisa que Larrosa Bondià quando o espanhol chama atenção para o par experiência/sentido que atravessa a existência humana.

Para Vygotsky, os conceitos se desenvolvem de maneira dialética, portanto não é possível que uma pessoa apenas “transfira” seu modo de pensar para outra – no caso de Vygotsky, que um adulto transfira seu modo de pensar para uma criança. Dessa forma, o que torna o pensamento e a fala exclusivos da constituição humana é a *atividade revolucionária de criar significados*. Isso mostra a relação entre pensamento e linguagem, bem como a essência criadora de significado do gênero humano, o que permite a revolução de nossa espécie. O ato de pensar, assim como o ato de falar não nos tornam humanos, mas derivam da capacidade de nossa espécie de criar significado, revolução, e, por extensão, instrumentos-e-resultados.

Portanto, a vida em sociedade é o ambiente contínuo histórica e temporalmente onde se dá a existência humana. Consequentemente, “a atividade revolucionária/o comportamento verbal é o ambiente contínuo de fala/pensamento do aprendizado e do desenvolvimento humanos.” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002: 69). A atividade revolucionária permite criar novos significados ao mostrar a atividade social da linguagem e do pensamento. Compreendo o projeto realizado na turma multisseriada de italiano como uma atividade revolucionária no sentido vygotskiano do termo por ter promovido a criação de novos significados para o ensino e a aprendizagem da língua italiana no referido contexto.

A linguagem, no referido projeto de que participei, é concebida como um elemento dotado de dialogismo, por meio do qual os sujeitos demarcam o lugar de onde enunciam, assim como as variáveis que compõem o seu estar no mundo. O item a seguir apresenta as linhas gerais da concepção de linguagem que norteou este estudo.

1.3 A perspectiva bakhtiniana da linguagem

Nesta pesquisa, no que diz respeito ao conceito de linguagem, o ponto de vista escolhido é o de Bakhtin (1929[2014]), para quem a unidade básica da fala é o enunciado e não o signo tal como postulou Ferdinand de Saussure. Para Bakhtin, o enunciado é um acontecimento, pois demanda uma situação histórica, atores sociais que compartilham de uma mesma cultura e que estabelecem um diálogo. Todo enunciado necessita, portanto, de interlocutor(es), o que ele denominou auditório social.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929[2014]), Bakhtin se vale de questões que nortearão sua perspectiva sobre o que é a linguagem. São elas: “No que consiste o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrar tal objeto? Qual é a natureza concreta? Que metodologia adotar para estudá-lo?” (2014: 71).

Mais adiante, propõe que, para que se possa observar o fenômeno da linguagem, é necessário situar: a) os sujeitos; b) o som; c) o meio social. Segundo ele, é essencial que esses sujeitos – emissor e receptor do som – pertençam a uma mesma comunidade linguística e que estejam integrados na situação social imediata. A unicidade do meio social e do contexto social imediato são, portanto, fundamentais para que o que ele denomina complexo físico-psíquico-fisiológico possa se transformar em um fato de linguagem, tornando seu objeto de pesquisa bastante amplo e complexo.

Bakhtin discorre sobre as duas principais orientações dentro da filosofia da linguagem e da linguística geral, as quais são bastante distintas entre si. A primeira, denominada *subjetivismo idealista*, tem o filósofo Wilhelm Humboldt como principal representante e seu objeto de análise é o ato de fala, a criação individual. Essa orientação pode ser resumida em quatro proposições (1929[2014]: 74-75):

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a firma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (grifo do original)

Posteriormente a Humboldt, o linguista Karl Vossler foi o pensador que mais se aproximou das definições elencadas anteriormente. Para ele, o fenômeno essencial da linguagem é o ato de criação individual da fala, não o sistema linguístico composto de traços fônicos, gramaticais etc. Para Vossler, a língua é a expressão de um fenômeno interno, subjetivo.

Para a segunda orientação de pensamento filosófico-linguístico, denominada *objetivismo abstrato*, contrariamente ao exposto pela primeira orientação, o centro organizador dos fatos da língua é o sistema linguístico, o sistema de formas (fonéticas,

gramaticais e lexicais). Nesse sentido, são esses traços idênticos presentes na enunciação de um grupo de locutores que garantem a unicidade da língua e sua compreensão pelos pertencentes a uma mesma comunidade linguística.

Dentro dessa orientação, a língua é tratada de forma sincrônica e a condição de sua realização é a existência de uma única norma linguística a cada época. O que foge à norma é considerado transgressão. A dimensão diacrônica e a dimensão sincrônica são consideradas separadamente, portanto o presente da língua (sincronia) e sua história (diacronia) são tratados de forma dissociada.

Assim sendo, as proposições que regem essa orientação são (BAKHTIN, 1929[2014]: 85):

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (grifo do original)

Em suma, o que interessa para essa orientação é a lógica interna do sistema de signos, o qual é considerado independente das significações ideológicas que estão ligadas a ele. O maior expoente do objetivismo abstrato foi a escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, o qual distingue *le langage*, *la langue* (sistema de formas) e *la parole* (ato da enunciação individual). *Langue* e *parole* são elementos constitutivos da linguagem. Esta última, de acordo com Saussure, por ser heteróclita (desviar das regras e normas estabelecidas), não pode ser objeto de estudo da Linguística. Para ele, a língua se opõe à fala assim como o social ao individual. A fala, para ele, é individual, o que se opõe ao sistema sincrônico de língua por ele proposto.

Após apresentar essas duas correntes distintas de pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin questiona qual delas seria o verdadeiro núcleo da realidade linguística – o ato de fala (enunciação) ou o sistema da língua –, sendo bastante crítico quanto a ambas as orientações apresentadas.

Com relação ao objetivismo abstrato, questiona em que medida um sistema de normas imutáveis diz respeito à realidade, quando a língua muda a todo tempo e, nas palavras de Bakhtin (1929[2014]: 93-94), é “uma corrente evolutiva ininterrupta”; “[...] *de um ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua*” (grifo do original).

Para Bakhtin, o sistema normativo da língua é uma mera abstração, é produto de uma reflexão sobre a língua, a qual não serve a propósitos imediatos de comunicação. Segundo ele, o locutor se apropria da língua (das formas normativas) em razão de uma necessidade e em um dado contexto.

Assim, tanto para o locutor quanto para o receptor o fundamental não é reconhecer a forma utilizada, mas utilizá-la e compreendê-la em um contexto preciso e concreto, compreender a significação em um enunciado específico, não apenas o sinal, que é esvaziado de ideologia.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a “sinalidade” do signo ainda não dominado pelo aprendiz se faz presente, pois a língua ainda não se tornou língua para ele. A aprendizagem (assimilação, nas palavras de Bakhtin) ideal de uma língua se dá quando essa “sinalidade” é absorvida pelo signo e o reconhecimento desse sinal se torna compreensão.

A língua, dentro dos pressupostos do objetivismo abstrato, desvinculada de seu contexto linguístico, constitui-se em uma enunciação monológica, o que, segundo Bakhtin, é erro mais grosseiro dessa orientação linguístico-filosófica. Portanto, a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial, a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico. A língua não pode ser transmitida; ela está em um processo contínuo de evolução. Assim sendo, os indivíduos, ao fazerem uso dela, não a recebem passivamente; essa língua não é aquela pronta para ser usada: os indivíduos devem entrar na corrente de comunicação verbal para, então, fazerem uso dessa língua. No processo de aquisição de uma língua estrangeira, a consciência já constituída graças à língua materna enfrenta uma língua já pronta a ser assimilada. Essa carga ideológica destacada por Bakhtin se presentifica nos parâmetros e nas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu, como está descrito no próximo capítulo.

Depois de tratar de todas as questões concernentes a esse tipo de orientação filosófico-linguística, Bakhtin passa a discorrer sobre o subjetivismo idealista, já apontando para uma de suas críticas a essa outra orientação: o ato de fala, bem como a enunciação (seu produto), não podem ser considerados individuais, pois a enunciação é de natureza social.

Bakhtin retoma as distinções entre as duas orientações expostas e afirma que a enunciação monológica do ponto de vista do subjetivismo idealista é concebida como um ato puramente individual, sendo, então, a expressão da consciência do indivíduo. Bakhtin toma essa ideia como falsa, uma vez que, segundo ele, não é a atividade mental interior que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, modelando e determinando sua orientação, isso porque a expressão (enunciação) será determinada pela *situação social* em que ela se dará, afinal a palavra sempre se dirige a um interlocutor. Assim sendo, o mundo interior que constitui cada indivíduo terá sempre, nas palavras de Bakhtin, um auditório social estabelecido. Será por meio da palavra, a qual terá um papel de ponte, que ocorrerá a interação entre locutor e ouvinte. A enunciação só se dá dentro de um contexto social e entre interlocutores. Essa é, portanto, a estrutura da enunciação.

Para Bakhtin (1929[2014]: 118), “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.”. Essa tomada de consciência implicará discurso interior e a expressão exterior será um prolongamento desse discurso interior em um contexto social específico, o qual determinará os ouvintes.

A personalidade é, portanto, um produto da inter-relação social, pois a atividade mental do sujeito se constitui como um terreno do social, assim como a sua expressão exterior. Para se tornar real, essa consciência que é intrínseca ao ser humano precisa se realizar por meio de uma materialidade (um gesto, uma palavra etc.), do contrário será apenas ficção. Só por meio de sua expressão material é que a consciência se constituirá um fato objetivo e terá uma força social. É essa materialidade da expressão objetiva que dá estrutura para a vida interior do indivíduo. Em suma, pode-se afirmar que o centro criador de toda enunciação é exterior, e não interior como defende o subjetivismo idealista. É exterior porque está situado no meio social no qual o indivíduo está inserido.

Bakhtin vai mais além e afirma que é o fenômeno social da interação verbal (verbal aqui compreendido como sinônimo de palavra), realizada por meio da enunciação, a verdadeira substância da língua. E o caráter *dialogico* da interação verbal é sua essência. A enunciação

seria, portanto, apenas “uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (1929[2014]: 123), a qual dá corpo a um momento determinado da evolução contínua de um determinado grupo social. Assim sendo, a comunicação verbal não pode ser compreendida sem se levar em consideração o seu vínculo com a situação concreta, pois a língua existe e evolui historicamente na comunicação verbal real, não dentro de um sistema fechado de normas (objetivismo abstrato) ou na consciência individual (subjetivismo idealista).

Para Bakhtin, portanto, as relações sociais evoluem para que a comunicação e a interação verbais também possam evoluir dentro do quadro dessas relações, assim como as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, o que vai gerar a mudança das formas da língua.

A concepção de língua como sistema estável é uma abstração científica que serve a determinados fins, mas não dá conta da realidade concreta da língua, pois ela constitui um processo evolutivo ininterrupto realizado através da interação verbal social dos interlocutores. Com base nisso, é possível dizer que as leis da evolução linguística são de ordem sociológica e a criatividade da língua não pode ser compreendida de forma independente da carga ideológica que a ela está ligada, pois a estrutura da enunciação é puramente social, só se torna efetiva, real, concreta entre os falantes.

Partindo da perspectiva bakhtiniana de que a comunicação verbal não pode ser compreendida sem se levar em consideração o seu vínculo com a situação concreta, isto é, o contexto em que ela se dá, parece-me essencial entender o estudo de uma língua estrangeira – no caso, a língua italiana – como uma atividade social que emerge dentro de uma comunidade linguística específica, formada por sujeitos, sendo, portanto, única, peculiar. É por meio do dialogismo presente nesse ambiente que surgem as condições de aprendizagem dessa língua, que possibilitam não só reflexões sobre a língua como também por meio dela, sendo o uso efetivo da língua, contextualizado na realização de um projeto com fins didáticos, instrumento-e-resultado no sentido marxista que esse termo abarca. Por isso a necessidade de, em todo contexto de ensino-aprendizagem, e especialmente no contexto multisseriado, o escolhido para realizar a pesquisa que deu origem a esta dissertação, pensar em atividades que levem em consideração as particularidades dele, as características e as necessidades que compõem esse grupo social, seus interesses.

O caráter dialógico da linguagem proposto por Bakhtin foi importante para a realização do projeto na turma multisseriada de italiano, pois está em consonância com os objetivos que

se desejava atingir por meio do projeto: estabelecer uma prática pedagógica que levasse em consideração as dimensões sociais, históricas, culturais e ideológicas em que os participantes estavam inseridos, por meio do uso social da língua e em situações de comunicação verbal real. A característica dialógica da linguagem se manifesta, principalmente, nas escolhas feitas pelas próprias alunas no que diz respeito aos temas a serem pesquisados; essas escolhas, por si, refletem a relação que cada uma tem com seu respectivo tema, revelando, assim a relevância que cada um deles tem na complexidade social, histórica e cultural pela qual essas estudantes, individual e coletivamente, são atravessadas enquanto sujeitos.

As teorias apresentadas neste capítulo serviram como arcabouço ideológico para o trabalho realizado com a turma multisseriada. Essas teorias revelam as concepções de linguagem e de educação que permearam a condução do projeto feito com a turma e a pesquisa. No próximo capítulo serão discutidas as teorias pós-método que contribuíram para que o projeto realizado com a/pela turma multisseriada de italiano fosse concretizado.

2 A PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO E OS CONCEITOS DE PROJETO E DE TAREFA NO ENSINO DE LÍNGUAS

2.1 A perspectiva pós-método no ensino de línguas

Em sua tese de livre-docência, Ortale (2016) no recorda que, para Brown (2002: 9), após “um século de obsessão ao método” (de 1880 a 1980), tem-se o fim da busca daquilo que seria o método ideal e, com isso, surge a era pós-método. O mito do método ideal a ser descoberto (KUMARAVADIVELU, 2006: 163), por meio do qual fosse possível garantir o “bom ensino”, começa a ser questionado por vários teóricos da Linguística Aplicada a partir do final da década de 1980, entre eles Pennycook (1989), Prabhu (1990), Allwright (1991), Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) e Brown (2002). Todos esses teóricos do movimento – que, em 1994, foi denominado *condição pós-método* pelo indiano B. Kumaravadivelu – convergiam para uma insatisfação com o método¹⁵ e sua característica prescritiva. Para o teórico indiano, “métodos são gerados a partir de conceitos idealizados, para contextos idealizados”¹⁶ (KUMARAVADIVELU, 2003: 28, tradução minha)

A partir da condição pós-método, Kumaravadivelu denominou *pedagogia pós-método* o aporte teórico desenvolvido por ele, no qual concebeu pedagogia

em um sentido amplo que inclui não apenas questões ligadas às estratégias de sala de aula, aos materiais didáticos, aos objetivos curriculares e à avaliação, mas também, uma ampla categoria de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente o ensino de línguas. (KUMARAVADIVELU, 2001: 538 *apud* ORTALE, 2016: 45-46; tradução de Ortale)

Para Ortale, “o reconhecimento da inexistência de um método ideal, desvinculado das peculiaridades de cada contexto de ensino, representou também o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído ao material didático [...]”, bem como a “suspensão de juízos, em prol da atenção às especificidades de cada contexto de ensino.”. Isso traz à baila a figura do professor-pesquisador, “que reflete sobre a própria prática, produtor de teorias, que estabelece relação dialógica entre teoria e prática.” (ORTALE, 2016: 47).

A era pós-método implica, portanto, as seguintes condições: a) busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo; b) autonomia do professor para decidir como

¹⁵ “[...] conjunto de *princípios metodológicos* que *delimitam* a forma de organizar as experiências de ensinar e aprender [...]”. (ALMEIDA FILHO, 1998:19, grifos meus)

¹⁶ “[...] Methods are based in idealized concepts geared toward idealized contexts. [...]”

ensinar e para saber como agir diante de imposições (das instituições, do currículo e do livro didático etc.); c) pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionadas com vistas à possibilidade de reconstrução da sala de aula.

Kumaravadivelu (2006), precursor das reflexões acerca da condição pós-método, estabelece três parâmetros norteadores da pedagogia pós-método, a saber: parâmetro da particularidade, da praticidade/praticabilidade e da possibilidade, os quais serão apresentados em seguida.

2.1.1 Parâmetros da perspectiva pós-método

O parâmetro da **particularidade** (*particularity*) enfatiza a necessidade de uma pedagogia que seja sensível a um grupo específico de professores, os quais ensinam um grupo específico de aprendizes.

Macedo (2017: 38) destaca que se trata de “uma verdadeira compreensão dos objetivos e interesses dos alunos, de suas identidades sociais até então construídas, das características da instituição em que o curso se dá, do contexto social, histórico e geográfico em que os indivíduos se encontram e tantos outros aspectos.”. Esse parâmetro refere-se, portanto, à verdadeira consideração de todos esses aspectos como elementos que permeiam a práxis educativa, pois ignorar as exigências locais significaria ignorar igualmente as experiências vividas (KUMARAVADIVELU, 2001: 539).

O parâmetro da particularidade também ressalta que se deve levar em consideração a experiência de todos os envolvidos em uma determinada práxis pedagógica, uma vez que os conhecimentos são construídos por meio da interação e do diálogo entre os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem, o que se aproxima dos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin apresentados no capítulo anterior.

No artigo *A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas*, Vieira-Abrahão (2009) comenta que a realidade da sala de aula no contexto brasileiro dificulta a concretização desse parâmetro, uma vez que

[...] as condições de trabalho do professor estão longe das ideais e que o fator tempo acaba sendo uma variável que impede, muitas vezes, que [...] propostas sejam implementadas. Outro importante fator é a falta de oportunidades na escola para que as reflexões coletivas possam ocorrer, muito embora o termo “reflexão” esteja presente nos

documentos oficiais do MEC, tais como os PCN e as Diretrizes Curriculares. [...]

É também importante salientar o descompasso entre a realidade da sala de aula e os cursos de formação de professores, nos quais a situação de ensino multisseriado, tema desta dissertação, ainda é pouco mencionada e discutida. Existe, portanto, de um lado, a responsabilidade do professor que atua nesses contextos e, de outro, a responsabilidade dos docentes que formam tais docentes. Se pensarmos na atual situação dos cursos de licenciatura, iremos ao encontro dos questionamentos de Vieira-Abrahão (2009: 8) sobre os problemas estruturais da formação no contexto universitário brasileiro:

Como trabalhar a prática de ensino em nossos Cursos de Letras [...] para que o aluno-professor consiga fazer sentido das teorias e práticas reais? Como evitar o ensino prescritivo? Como equacionar treinamento e formação? Que formas de parceria estabelecer com as escolas públicas, campos de estágio, de maneira que professores e estagiários possam desenvolver práticas colaborativas que possam trazer benefícios de formação a ambos, aproximando a universidade do ensino fundamental e médio? Como desenvolver ações de formação continuada que sejam relevantes e eficientes para os envolvidos? [...]

Os atuais cursos de formação de professores (também denominados cursos de licenciatura), apesar de contarem com uma carga horária considerável de estágios e atividades práticas, em geral, mostram-se bastante distantes da realidade das salas de aula. Mesmo nos cursos de bacharelado, o que normalmente se vê é o ensino da língua estrangeira com ênfase nos aspectos estruturais. Evidentemente, isso vai se refletir na atuação desse “aluno-professor” de que nos fala Vieira-Abrahão, pois, se as abordagens de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1998: 13-14)¹⁷ e aprender do professor estão assentadas nas experiências vividas por ele enquanto aluno, poderia haver uma tendência à reprodução dessas experiências na sua prática. Ao perceber-se diante de um contexto diverso do “tradicional”, esse docente provavelmente se sentirá de mãos atadas, muitas vezes bastante apegado à progressão de conteúdos canonizada pelos manuais didáticos.

Contudo, se analisarmos a fundo a situação dos cursos regulares de língua estrangeira em geral, será possível constatar que mesmo nas turmas formadas com base em critérios de nivelamento linguístico há alunos de níveis diferentes em termo de competência e isso, em certa medida, também configuraria o contexto-padrão de ensino-aprendizagem de línguas

¹⁷ “Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da Operação Global de Ensino. [...]”

estrangeiras como um ambiente multisseriado. A diferença entre os contextos, da maneira como os vejo, está nas implicações dessas diferenças de competência: nas classes multisseriadas ela normalmente se impõe como obstáculo ao professor – e também aos alunos – pelo fato de não só os sujeitos que compõem essas turmas apresentarem níveis variados de conhecimento da língua estrangeira, mas também os conteúdos programáticos que devem ser estudados serem diferentes. Em uma situação tradicional de ensino-aprendizagem, a progressão dos conteúdos serve de ponto de partida para o nivelamento dos estudantes, que, se analisados em profundidade, podem confirmar a hipótese de que nem mesmo esse contexto é, de fato, homogêneo e linear. Cada estudante é único, assim como será único seu grau de proficiência em uma língua e o modo como aprenderá, ainda que ele faça parte de um grupo. Isso remete ao parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu e enfatiza a importância de levar em consideração as especificidades de cada contexto de ensino-aprendizagem.

É evidente que, diante de uma dada situação-problema – no caso, as turmas multisseriadas –, o professor dificilmente conseguirá modificar as instâncias da instituição escolar em âmbito macro. Porém, dentro do ambiente em que atua, é possível fazer dessa realidade de ensino o local propício para experimentar novas formas de ensinar e de aprender. O parâmetro da possibilidade, que será explicitado adiante, demonstra que é possível transformar situações adversas por meio da consciência sociopolítica dos participantes de um contexto de ensino-aprendizagem.

Tratando-se ainda do parâmetro da particularidade, de acordo com Ortale (2016: 49), o particular, para Kumaravadivelu (2001: 540), “está imerso na prática e não pode ser alcançado ou compreendido fora dela”, daí sua relação direta com outro parâmetro, o da praticidade”.

O parâmetro da **praticidade/praticabilidade** (*practicality*) concebe o professor como gerador de teorias a partir de sua prática e rompe com a ideia de que professores são consumidores de passivos de teorias elaboradas por especialistas. Para que o professor possa propor teorias baseadas em sua prática, é necessário que ele disponha de recursos que lhe permitam desenvolver autonomia. Vieira-Abrahão (2009) destaca que “a construção de teorias da prática envolve reflexão e ação, ou seja, a busca da compreensão e identificação de problemas, a análise e a busca de informação, a consideração e a avaliação de alternativas e a escolhas de novas alternativas, retomando o ciclo”.

Zeichner (1993: 17) afirma que “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”, o que significaria que o processo de reflexão “deve começar sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros [...] é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. [...]”. Segundo Zeichner (1993: 17), os formadores de professores precisam ajudar os futuros professores a “interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”.

Como comenta Macedo (2017: 39), na perspectiva pós-método, o professor precisa ser um profissional disponível para o conhecimento e “consciente de que no processo de ensino-aprendizagem ele também é um participante na construção do conhecimento e irá inevitavelmente aprender além de ensinar”. Segundo Freire (1996[2015]: 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para Ortale (2016: 50), para que o professor possa gerar teorias de uma prática sensível ao contexto, “é essencial a observação de sala de aula, não apenas no que diz respeito ao seu papel de potencializar as oportunidades de aprendizagem, mas também ao impacto da educação fora da sala de aula, às possibilidades de transformação social, aspecto relacionado ao último parâmetro, o da possibilidade.”

Como o próprio autor afirma, o parâmetro da **possibilidade** (*possibility*) deriva essencialmente da pedagogia crítica freiriana e entende o professor como um sujeito que se envolve em um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação – ciclo sobre o qual Donald Schön (2000) teorizou –, questionando sua prática e tendo claro que, em um contexto de ensino-aprendizagem, a consciência sociopolítica trazida pelos sujeitos pode ter efeito potencializador na contínua busca da formação identitária e da transformação social. No meu entendimento, a figura desse professor deve ser assemelhar àquela de um militante, tal como se lê nesta definição de Gallo (2002: 171):

[...] Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*. [...] de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva. [...] (grifo do original)

De acordo com os princípios norteadores do ensino de língua estrangeira na era pós-método, o professor pode e deve ser um intelectual sensível ao contexto em que atua, o que está em consonância com os parâmetros da particularidade e da praticidade. Araújo Silva (s.d., não paginado) afirma que:

Esse(a) professor(a) deve conhecer a teoria e, a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos daquela comunidade. Essa não parece ser uma tarefa fácil, porque requer um investimento de tempo, energia, reflexão e principalmente autocrítica, mas certamente vai contribuir para tomadas de decisões surtam efeitos positivos na aprendizagem de LE. Consequentemente, esse(a) novo(a) professor(a) pode ser capaz de *implementar mudanças na sua prática pedagógica* que poderão colaborar na construção de indivíduos ativos e transformadores de sua realidade. (grifo meu)

Entendo que as reflexões de Gallo e Silva vão ao encontro, também, do que Kumaravadivelu descreve o parâmetro da possibilidade. Gallo fala em “produzir a possibilidade do novo”; Silva, em “implementar mudanças na [...] prática pedagógica”. Para experimentar novas formas de promoção de aprendizagem, é preciso que o professor esteja receptivo a tentar novas experiências.

Vieira-Abrahão (2015) menciona que a pedagogia crítica freiriana se presentifica nesse parâmetro por assumir que “toda pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais”. Em razão disso, faz-se necessário reconhecer tanto as identidades dos professores quanto dos estudantes, o que implica levar em consideração classe social, raça, gênero, etnia e impacto de todas essas variáveis na educação. (KUMARAVADIVELU, 2003: 36)¹⁸.

Macedo (2017: 40) ressalta a importância de “uma pedagogia capaz de possibilitar a observação de que todo discurso é produzido a partir de uma posição socialmente situada”. Com isso, “intenciona-se propiciar uma problematização crítica desses lugares social e ideologicamente definidos, a fim de romper a barreira da ingenuidade [...]”.

Ortale (2016: 50) aponta um aspecto importante a se considerar: “esse é o parâmetro de mais difícil implementação quando se trabalha com línguas hegemônicas, e nos parece mais evidente quando trabalhamos com línguas minoritárias ou de herança, [...]”. O italiano, a meu ver, pode ser compreendido tanto como língua minoritária – ou minorizada, porque está em

¹⁸ “[...] recognition of learners’ and teacher’s subject-positions, that is their class, race, gender and ethnicity, and for sensitivity toward their impact on education. [...]”

situação de desequilíbrio ou desvantagem em comparação com outras línguas neolatinas, como o espanhol e o francês – quanto como língua de herança, a depender do contexto em que estiver inserido e que for analisado.

Ao comentar os três parâmetros por ele propostos, Kumaravadivelu (2003: 37) afirma que as características deles se sobrepõem; cada um molda os demais ao mesmo tempo em que é moldado por eles. Assim, os parâmetros “se entrelaçam e interagem uns com os outros em uma relação sinérgica onde o todo é maior que a soma de suas partes. O resultado dessa relação variará de contexto para contexto [...]”¹⁹.

A figura a seguir, proposta pelo teórico indiano, sintetiza a relação sinérgica entre os parâmetros:

Figura 1. Parâmetros da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003: 37). Tradução de Ortale (2016).

A partir dos três parâmetros apresentados, Kumaravadivelu (1994) elaborou um conjunto de macroestratégias para o ensino de línguas, as quais foram posteriormente reelaboradas (2003, 2006). Para Kumaravadivelu (2003: 38, tradução minha),

[...] Macroestratégias podem ser consideradas isentas de teorias e de métodos. Ser isento de teorias não significa ser “sem-teoria”; em vez disso, significa que o conjunto [de macroestratégias] não é limitado pelos pressupostos subjacentes de qualquer uma das teorias profissionais específicas da linguagem, da aprendizagem de línguas ou do ensino de línguas. Do mesmo modo, ser isento de método não significa “sem-método”; significa que o conjunto [de

¹⁹ “[...] interweave and interact with each other in a synergic relationship where the whole is greater than the sum of its parts. The result of such a relationship will vary from context to context [...]”

macroestratégias] não está condicionado por nenhum princípio teórico ou procedimento de sala de aula normalmente associado a um método específico de ensino de línguas [...].²⁰

Como Ortale (2016: 50) explica, “para Kumaravadivelu (2006: 201), macroestratégias são planos gerais que derivam de conhecimento teórico, empírico e pedagógico acerca do ensino-aprendizagem de L2.” Em razão disso, elas emergem *da* prática e *na* prática, em um contexto específico e a partir de suas necessidades. As macroestratégias são, portanto, “princípios norteadores segundo os quais os professores construirão a prática em cada sala de aula” (ORTALE, 2016: 51) ou ainda “princípios não condicionados metodologicamente, que têm por objetivo auxiliar o professor a ser um participante autônomo em relação à sala de aula” (MACEDO, 2017: 43). Como se pode notar, Kumaravadivelu concebe o método de forma diferente da proposta por Vygotsky. Para o linguista indiano, o método está associado a métodos de ensino, o que não se mostra consoante com a proposta da pedagogia pós-método.

A seguir serão brevemente apresentadas as macroestratégias para ensino de línguas propostas por Kumaravadivelu (2006: 201-208).

2.1.2 Macroestratégias da perspectiva pós-método²¹

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem (*Maximize learning opportunities*)

De acordo com essa macroestratégia, o professor precisa planejar as ações de ensino e, ao mesmo tempo, também aprender a mediá-las, em um movimento no qual aluno e docente tornem-se ambos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, é essencial que o estudante atue de forma cooperativa para que as oportunidades de aprendizagem possam ser maximizadas. Kumaravadivelu (2003) sugere que a melhor forma de proceder a essa potencialização é engajar os alunos em ações significativas. Para isso, o professor precisa dar-lhes voz, ouvi-los e refletir sobre os que eles têm a lhe dizer. Precisa também aprender a fazer as perguntas certas aos estudantes, aquelas que permitam respostas que contenham novas

²⁰ “[...] Macrostrategies may be considered theory-neutral as well as method-neutral. Theory-neutral does not mean atheoretical; rather it means that the framework is not constrained by the underlying assumptions of any one particular professional theory of language, language learning, or language teaching. Likewise, method-neutral does not mean methodless; rather it means that the framework is not conditioned by any of the particular set of theoretical principles or classroom procedures normally associated with any of the particular language teaching method [...]”

²¹ A tradução das macroestratégias que foi usada como referência neste estudo é a proposta por Ortale (2016: 51-52). As definições das macroestratégias estão baseadas no que escreveu Kumaravadivelu (2006) e também nas interpretações de Ortale (2016) e Macedo (2017). Ambas as autoras oferecem ao leitor conceituações mais claras e exemplificadas do que Kumaravadivelu propôs no texto original.

informações, que o recordem a todo instante da importância de estar preparado para lidar com imprevisibilidades.

Tomando como fato incontestável as diferenças que existem entre cada um dos alunos, suas bagagens e suas experiências, quanto mais variadas forem as atividades propostas aos discentes, maiores são as possibilidades de potencializar as oportunidades de aprendizagem.

Macedo (2017: 44) destaca que Kumaravadivelu (2003) acena para as oportunidades de aprendizagem que extrapolam o espaço da sala de aula, compreendendo a internet como ambiente com grande potencial de insumo e de interações com o mundo. No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, caberia aos atores envolvidos – professor e alunos – aprender a fazer bom uso das possibilidades que esse ambiente virtual oferece. Esse recurso se mostrou essencial para a realização do projeto que foi contexto desta pesquisa, como veremos no capítulo seguinte.

2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos (*Minimize perceptual mismatches*)

Nessa macroestratégia, Kumaravadivelu destaca que é necessário conscientizar os alunos de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno – e vice-versa. Esses mal-entendidos são inevitáveis, mas podem ser identificados e manejados pelo docente.

O autor destaca ainda que pode haver mal-entendidos em diferentes âmbitos, entre os quais: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal. Macedo (2017: 44) afirma que “a explicitação de objetivos e expectativas por parte do professor e dos alunos, permitir o uso da língua materna a fim de esclarecer incompreensões, prever dificuldades culturais e de vocabulário e dar instruções claras para as tarefas a serem desenvolvidas” são ações que podem ajudar a minimizar mal-entendidos no ensino de língua estrangeira.

3. Facilitar negociações durante a interação (*Facilitate negotiated interaction*)

A terceira macroestratégia pretende propiciar interações significativas, sejam elas entre os alunos ou entre alunos e professor. Essa macroestratégia ressalta a necessidade de que os estudantes tenham flexibilidade para iniciar os turnos e para compreender a língua como sistema, discurso e ideologia. O docente, portanto, deve ter consciência de que é mais um dos participantes da interação, assim como os discentes.

Leffa (2003) comenta que “há uma estrutura de poder bem definida na sala de aula tradicional onde o controle normalmente é exercido pelo professor. [...] Por sua vez, [ele] também está inserido dentro de uma estrutura de poder, da qual ele não é absolutamente o topo [...]”. Nesse sentido, um professor que gerencia toda e qualquer interação acaba impossibilitando a real comunicação ao não impedir, por exemplo, que seja o aluno quem comece o diálogo. Em um gesto didático de tendência controladora, ocorre, em certo grau, a reprodução da macroestrutura de poder que a escola enquanto instituição instaura de forma velada na sala de aula.

Macedo (2017: 45) destaca que “[...] estabelecer trocas de informações reais com tópicos relevantes para os alunos pode contribuir para uma interação efetiva”. Com isso, “a partir do momento em que a interação é relevante, o aluno tem a possibilidade de produzir discursos, [...], além de testar hipóteses de uso por ele formuladas”.

4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (*Promote learner autonomy*)

Essa macroestratégia ressalta a necessidade de planejar formas para favorecer o desenvolvimento da autonomia em dois sentidos: estrito e amplo. A autonomia no sentido estrito é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de se valer estratégias de aprendizagem²²; trata-se, então, do aprender a aprender.

Segundo Leffa (2003), “só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado em sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua”. O autor destaca que um conceito importante de Vygotsky para a autonomia é a mediação: “[...] a aprendizagem, para ocorrer, não precisa necessariamente da presença do professor; pode dar-se através da mediação de um artefato cultural, socialmente situado. [...]” (LEFFA, 2003). Oliveira (1995: 57) afirma que “[...] a presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. [...] a ideia de alguém que ensina pode estar concretizada na organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo [...]”.

²² Um importante estudo sobre as estratégias de aprendizagem de estudantes de italiano é o de Vieira (2017), que está indicado na seção Referências desta dissertação.

Rué (2007: 17-18) declara que um aluno possui mais autonomia quando: exerce certo autocontrole sobre as finalidades de sua atividade de aprendizagem; faz algo a que atribui sentido; exerce determinado grau de controle sobre os recursos; dispõe de algum elemento de apoio. Para Leffa (2003), “ainda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante um certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um *estágio a que se chega*” (grifo meu).

Em suma, autonomia é um conceito complexo e que se materializa em estágios; para que os alunos avancem nesses estágios, é crucial que o professor lhes apresente as estratégias disponíveis para aprender um idioma, além de propiciar um ambiente em que se sintam convidados a usar a língua.

Acredito que o papel do professor na viabilização da autonomia de seus alunos estaria mais de acordo com o que Ellis (2008) aponta como um dos princípios (o segundo elencado por ele) que devem guiar o ensino de línguas: é importantíssimo garantir que os alunos se concentrem predominantemente no sentido (*focus on meaning*). Para isso, é necessário que eles se envolvam em atividades voltadas para criação de significados, o que pode ser motivante para aprendizes de língua estrangeira.

Uma questão importante a ser discutida no que diz respeito à autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem seria dar voz aos interesses dos discentes. Ferri (1994: 76), ao comentar as bem-sucedidas experiências das escolas libertárias, nos recorda que, nessas escolas, “[...] os programas de ensino partem dos próprios alunos, dos interesses e necessidades que sentem. Busca-se renunciar a qualquer tentativa de impor [...] o pensar e o agir dos mestres, procurando desenvolver a autonomia e não a heteronomia gerada pelo gerenciamento constante do professor em relação ao que aprender [...]”.

Estou de acordo com Ferri no que diz respeito a dar voz aos alunos. Se dentro da complexidade e da heterogeneidade das turmas há interesses em comum, é possível tomar essa convergência de interesses como escopo para a elaboração de projetos e/ou atividades para atender às necessidades desse grupo em questão. A autonomia do aluno deve ocorrer em relação aos seus objetivos no processo de aprendizagem da língua estrangeira, estando baseado, entre outros princípios, pelo que Brown (2002) chama de motivação intrínseca, isto é, os desejos e as necessidades que esse aluno tem.

Como bem resume Ortale (2016: 51), a autonomia em sentido amplo de que Kumaravadivelu nos fala é libertadora e emancipatória, pois “empodera os alunos como pensadores críticos para contribuírem para transformações na sociedade”. Para Kumaravadivelu, autonomia não significa independência; ela não é uma condição estável e tem estreita relação com o contexto onde se evidencia.

Em *Pedagogia da autonomia* (1996[2015]), sua principal obra, Paulo Freire não define claramente o conceito, mas, pela forma como constrói seu discurso, é possível afirmar que para ele a autonomia está na capacidade e na *liberdade* do aprendiz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado, isto é, a autonomia reside na apropriação do processo de aprender e, também, em suas escolhas conscientes. Nas palavras de Freire (1996 [2015]: 28),

[...] O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade [...]. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. [...] Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, [...] não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. [...]

Paiva (2006: 122) faz uma brilhante reflexão acerca da autonomia discente, o que corrobora o pensamento freiriano:

[...] alguns aprendizes experienciam o limite do caos e procuram experiências para superar as falhas impostas pela educação formal. Em vez de, passivamente, aceitarem as limitações curriculares das escolas, eles desenvolvem suas próprias estratégias, exercem sua autonomia e tornam-se atores de suas próprias histórias de aprendizagem.

Essa me parece ser uma excelente definição de autonomia em sentido amplo e bastante adequada para sintetizar o que se pretendeu promover no âmbito do projeto realizado com a turma multisseriada descrito no capítulo seguinte.

No que diz respeito ao docente, a autonomia do processo de ensino-aprendizagem se daria, essencialmente, por meio do planejamento das aulas, como afirma Carvalho (2012: 12): “[...] é primordial que o professor planeje suas aulas tendo o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, reservando para si apenas o papel de mediador desse processo, de forma a garantir certa autonomia em sua aprendizagem”. Entretanto, a meu ver, o

professor não deve atuar *apenas* como mediador do processo de ensino-aprendizagem: o professor é, assim como os alunos, *sujeito* desse processo na medida em que sobre ele também incidem todos os elementos presentes no contexto de ensino. O docente, assim como os discentes, está em constante processo de aprendizagem. Todo contexto de ensino é singular, e isso possibilita que todos os participantes dele deem sentido a essa experiência ao mesmo tempo em que a vivenciam, sendo, portanto, necessário que – retomando o parâmetro da praticidade/praticabilidade de Kumaravadivelu – o professor gere teorias a partir de sua prática.

O professor pode, então, atuar na criação de material didático, no planejamento de aulas e na proposição de novas formas de trabalhar os conteúdos – por meio de projetos, por exemplo. Os programas de cursos podem e devem ser modificados pelo docente, na medida do possível, de acordo com os objetivos dos alunos.

Porém, como se sabe, essa autonomia docente é, de certo modo, relativa, afinal, em muitas situações ele está preso às amarras da instituição escolar. Entretanto, é necessário considerar a investigação-ação como instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores. Embora pressionados por uma estrutura que parece querer cercear a reflexão e a ação, como nos recorda Pérez Gómez (2001: 198), “temos de aprender a transformar coletivamente a realidade que não nos satisfaz”.

Creio que os discentes mereçam ter espaço para propor temas que sejam de seu interesse, sendo essa uma das maneiras de se apropriar positivamente do contexto sociocultural em que estão inseridos, por exemplo, enquanto estudantes de um curso de italiano como língua estrangeira.

5. Estimular a conscientização linguística (*Foster language awareness*)

Essa macroestratégia refere-se às situações em que o docente, deliberadamente, dirige a atenção dos alunos para os aspectos formais da língua, com o objetivo de explicitar esses aspectos, os quais passariam despercebidos, de maneira que possibilite sua aprendizagem.

Além da atenção dos alunos para aspectos formais que essa macroestratégia pretende estimular, o professor pode auxiliar os estudantes a perceber e relacionar marcas das estruturas linguísticas como a criação ou o exercício das relações de poder objetivando controlar os outros ou disseminar um ponto de vista específico acerca de um tema. Essa

macroestratégia chama atenção para as marcas ideológicas presentes nos textos e para a necessidade de o professor construir com seus alunos um pensamento crítico acerca do material linguístico-textual com o qual se tem contato.

Creio que essa macroestratégia possa ser resumida no seguinte excerto de Freire (1996[2015]: 26-27):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve [...] “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

6. Ativar a capacidade de descoberta (*Activate intuitive heuristics*)

A sexta macroestratégia proposta destaca a necessidade de ensinar de forma indutiva, isto é, possibilitar aos alunos inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas a partir de dados textuais. Para tanto, é imprescindível propiciar ambiente bem como insumos que subsidiem a ativação de processos indutivos nos estudantes.

Estratégias indutivas favorecem a interação no processo de ensino-aprendizagem e potencializam uma postura ativa no aluno. Como bem pontua Macedo (2017: 48), para que essa macroestratégia possa ser mobilizada, o docente pode

fornecer insumos condizentes com os interesses do aluno, para que ele se motive a compreender seu sentido através da organização de termos linguísticos; apresentar aspectos gramaticais salientes, de modo que o aluno dirija sua atenção para esses termos e atente para seus funcionamentos; e proporcionar momentos de produção do aluno para que ele note o que ainda é preciso aprender (*noticing the gap*).

7. Contextualizar o insumo linguístico (*Contextualize linguistic input*)

Essa macroestratégia se apoia no fato de que o insumo linguístico, quando contextualizado, pode favorecer a compreensão do sentido e o trabalho com a linguagem no nível do discurso, o que se aproxima dos postulados bakhtinianos acerca da linguagem que foram apresentadas no primeiro capítulo.

É necessário recordar que estamos imersos em uma cultura de ensinar cuja diretriz costuma ser o foco na forma e é por meio dela que os currículos da maior parte dos cursos de línguas estrangeiras são elaborados, reproduzindo aquilo que se vê nos livros didáticos, os quais, por sua vez, também se baseiam na progressão de conteúdos gramaticais para

referendar a sequência das unidades didáticas. Essa concepção de escola, de currículo e de ensino amplamente difundida pode ser um fator limitador do ensino e, também, da aprendizagem.

Kumaravadivelu elenca quatro tipos de realidades de contexto: linguística (fatores linguísticos e suas relações dentro do texto), extralinguística (ambiente linguístico, entonação e ênfases), situacional (significados e funções de fatores em diferentes contextos) e extrassituacional (fator de caráter social, cultural, político e ideológico).

A concretização dessa macroestratégia requer deixar de lado o uso de frases isoladas e descontextualizadas, levantar conhecimentos prévios, trabalhar com gêneros textuais, entre outras possibilidades (MACEDO, 2017: 48).

8. Integrar as habilidades linguísticas (*Integrate language skills*)

Essa macroestratégia é autoexplicativa: refere-se à necessidade de integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) durante o ensino-aprendizagem de línguas. Macedo (2017: 49) destaca que, apesar de as habilidades linguísticas fazerem parte das interações genuínas, no ensino de línguas, há uma tradição em trabalhá-las separadamente.

Para Kumaravadivelu (2003: 226), é importante que essas habilidades sejam reintegradas, pois, na prática, mesmo quando o professor deseja separá-las, elas inevitavelmente acabam ocorrendo em concomitância. Assim, trabalhar as habilidades de forma integrada pode favorecer os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e prepará-los para situações futuras em que essa integração esteja presente (MACEDO, 2017: 49).

9. Assegurar a relevância social (*Ensure social relevance*)

A nona macroestratégia aponta para a necessidade de estabelecer relações entre os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e as contribuições para o contexto social em que se dá esse processo. Não se pode, portanto, ignorar os contextos (sociais, políticos, econômicos e culturais) em que os sujeitos desse processo estão inseridos. Em razão disso, o professor precisa complementar as atividades desenvolvidas no contexto de ensino-aprendizagem em que atua com conhecimentos sociais dos próprios alunos.

Essa macroestratégia é basilar quando se trabalha com materiais didáticos produzidos em larga escala, que tendem a ser homogeneizantes e que, ao mesmo tempo, manifestam uma posição discursiva de não neutralidade, pois são representações de valores culturais, crenças e atitudes (KUMARAVADIVELU, 2003: 255). Como se pode notar, trata-se da macroestratégia que mais se relaciona diretamente com os parâmetros da particularidade e da possibilidade, pois exige ser sensível aos sujeitos, ao seu lugar no mundo e à comunidade linguística de que fazem parte, além de ser, na medida do possível, tolerante em relação ao uso da língua materna, para que o estudante perceba que sua cultura tem relevância e que ela se torne elemento de conexão para as informações que deseja buscar na língua estrangeira (MACEDO, 2017: 50).

10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais (*Raise cultural consciousness*)

A última macroestratégia refere-se à necessidade de preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais. Kumaravadivelu (2006: 208) aponta a importância de tanto o professor quanto o aluno assumirem o papel de informantes culturais, pois os estudantes, assim como o docente, dispõem de conhecimento acerca de sua própria cultura e de outras com as quais eventualmente tenham contato. Essa macroestratégia está em consonância com o pensamento de Freire (1996[2015]: 42):

[...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. [...]

Kumaravadivelu concebe cultura como a) um construto social que envolve as artes em geral (Cultura), mas também b) comportamentos, valores e crenças que se constroem individualmente (cultura). Para ele, ambas as concepções devem ser contempladas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois, compreendendo bem outra(s) cultura(s), compreendemos melhor nossa cultura, nossa realidade. Kumaravadivelu considera ainda que, por meio da sobreposição dessas duas culturas surge uma terceira identidade, um interregno, algo de intermediário entre uma e outra, o que incidiria na personalidade do sujeito. Por isso, é essencial que o professor assuma um papel de transformador de visões, de forma a dissolver estereótipos, enfraquecer comportamentos preconceituosos, trazer para a sala de aula o debate

acerca dos choques culturais e integrar o conceito de identidade linguística ao de identidade cultural. (MACEDO, 2017: 50)

Em suma, para Kumaravadivelu (2003: 40-41), na era pós-método, os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade, juntamente com as macroestratégias sugeridas por ele, constituem os princípios que podem orientar os professores no seu esforço para construir o próprio conhecimento pedagógico acerca da situação que desejem enfrentar nos contextos de ensino-aprendizagem em que atuam. Como esses princípios estão interligados e se reforçam mutuamente, podem ser ilustrados na forma de uma roda, a qual o autor nomeou roda pedagógica. Os parâmetros, que se interconectam, formam o eixo, compondo o centro dessa roda. As macroestratégias são como raios que ligam a roda a seu centro, dando-lhe estabilidade e força. A borda é composta pelo processo de ensino-aprendizagem, que atua como uma amálgama e completa a roda pedagógica, como vemos a seguir. O autor também destaca que há outras “rodas” dentro da roda pedagógica, que influenciam a aprendizagem de línguas, o ensino de línguas e uso da língua nas variadas situações comunicativas.

Figura 2. Roda pedagógica (KUMARAVADIVELU, 2003: 41). Tradução de Ortale (2016).

Ortale (2016: 50) nos recorda que, para Kumaravadivelu, “[...] As macroestratégias atingem seus objetivos por meio de microestratégias, que são atividades ou técnicas (ALMEIDA FILHO, 1998[2010]: 19) de sala de aula. Cada macroestratégia pode ter um sem-número de microestratégias, dependendo da situação específica de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006: 209)”. Microestratégias são, portanto, atividades ou ações específicas por meio das quais se as macroestratégias podem ser concretizadas.

No âmbito da experiência vivida com a turma multisseriada de italiano, a perspectiva pós-método, tanto por meio dos parâmetros quanto por meio das estratégias, foi o elemento norteador de toda a prática desenvolvida para realizar um projeto com a turma. As microestratégias se concretizaram no projeto por meio das tarefas que foram realizadas ao longo das etapas. Nos itens a seguir serão apresentados, primeiramente, o conceito de projeto e, por fim, o conceito de tarefa.

2.2 O conceito de projeto na perspectiva pós-método do ensino-aprendizagem de línguas

A palavra “projeto” pode ser utilizada em diversos contextos e áreas de saber – da arquitetura à informática, da engenharia à educação. O *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (2009) dá as seguintes definições para o vocábulo:

1. desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano
2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema
3. esboço provisório de um texto
4. esboço ou desenho de um trabalho a se realizar; plano

Leffa (2003) afirma que a definição de dicionário “apresenta o senso comum, a conformidade das ideias.” Portanto, o conceito de projeto em estado de dicionário não supre as necessidades de definição acerca desse conceito, pois ele não é uma exclusividade do ensino de línguas estrangeiras; permeia diversas áreas de conhecimento e atividades que podem ser realizadas pelos seres humanos, tendo se consagrado no campo da Administração e da Engenharia a partir da década de 1960.

Ridarelli (1998: 175) observa que alguns pressupostos basilares para o trabalho com projetos remontam ao início do século XX, nas obras de pedagogos europeus como Ovide Decroly e Célestin Freinet, e estadunidenses, como John Dewey e William Kilpatrick. Segundo Moura e Barbosa (2007: 19-20), na área educacional, os primeiros projetos de

ensino, destinados a produzir novos recursos didáticos, novos métodos e concepções de ensino, bem como inovações no currículo foram implementados entre as décadas de 1950 e 1960, predominantemente na Física e na Biologia. Esses primeiros projetos realizados entre 1950 e 1960 chegaram ao Brasil nas décadas de 1960 e 1970, influenciando, igualmente, o ensino de ciências, tendo se difundido, nas décadas seguintes, para outras áreas, entre elas, a educação.

No caso do ensino de línguas, Ridarelli (1998: 176) comenta que o trabalho com projetos só ganhou destaque por volta da década de 1980, quando o ensino comunicativo passou a ser o referencial da época, cujo maior exemplo é o Projeto Bangalore, realizado por Prahbu em 1987 em Madras, Índia, para ensinar a língua inglesa de forma contextualizada. Nesse projeto, a língua se constituía o meio pelo qual os estudantes resolviam os problemas propostos.

Neste estudo, nos deteremos especialmente em projetos educacionais, que apresentam algumas características específicas descritas por Moura e Barbosa (2007: 21): são atividades orientadas para a realização de objetivos específicos; têm duração específica, com princípio e fim bem definidos; os recursos – pessoas, tempo, dinheiro etc. – são limitados; apresentam dimensões de complexidade e incerteza ou risco em sua realização; surgem, em geral, em razão de um problema, uma necessidade, um desafio ou uma oportunidade.

No âmbito educacional, em geral, os projetos são desenvolvidos com o escopo de construir conhecimentos, formar ou ampliar habilidades e competências, possibilitar um processo de ensino-aprendizagem altamente contextualizado e significativo. Nesse âmbito, um projeto pressupõe atividades realizadas por alunos sob orientação de docente(s). Tomando como referência essas características, os autores (2007: 23) definem projeto educacional como

um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos.

Analisando-se a definição de projeto educacional cunhada por Moura e Barbosa, é possível notar que ela não se limita a escolas, universidades e sistemas educacionais formais e institucionalizados. Qualquer pessoa ou grupo de pessoas pode desenvolver projetos educacionais no contexto em que desejar atuar. Assim sendo, como afirmam os autores, “todo

projeto com finalidade educativa, independente de ser de uma escola ou fazer parte do sistema educacional formal, pode ser considerado projeto educacional” (MOURA e BARBOSA, 2007: 23).

Para Ridarelli (1998: 176), o objetivo do trabalho com projetos é superar os limites de uma situação baseada em exercícios gramaticais em sala de aula e levar o estudante a situações de uso real e vivo da língua estudada. O autor afirma ainda que, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o trabalho com projetos

[...] consiste em ensinar a língua por meio de interações na língua com o mundo real, realizadas na maior parte dos casos fora da sala de aula. [...] prevê a realização final de um produto acabado ou permite verificar na prática a eficácia da comunicação. [...] (1998: 173, tradução minha)²³

Assim, para Ridarelli, um projeto pode ser entendido como um programa de estudo no qual a língua estrangeira é um meio para levar adiante uma tarefa bem definida, e não o objeto de estudo em si. A realização de um projeto encoraja os estudantes a atravessar as fronteiras da sala de aula em direção ao ambiente externo, de forma a ajudar a fazer emergir as diferenças entre o estudo da forma e o uso da língua estrangeira em questão. Um projeto, segundo Ridarelli, representa um meio válido para consolidar as habilidades comunicativas trabalhadas em sala de aula.

Outra importante questão em que Moura e Barbosa tocam é que todo projeto pode ser considerado um trabalho, mas nem todo trabalho pode ser considerado um projeto, isso porque uma atividade rotineira, em muitas situações, pode ser automatizada a ponto de vir a ser executada por uma máquina; um projeto, em função de sua característica eminentemente criadora, torna imprescindível a participação humana tanto em seu planejamento quanto em sua gestão e concretização. Além disso, como comentado anteriormente, projetos têm variadas finalidades, entre as quais, melhorar processos, solucionar problemas, atender a necessidades específicas do contexto em que se realiza.

Para Moura e Barbosa, projetos podem ser classificados quanto a seu porte, sua complexidade e seu grau de incerteza (2007: 32-34). O porte de um projeto está diretamente relacionado ao volume de recursos (físicos, humanos, financeiros) empregados para sua

²³ “[...] Il *project work* consiste nell’insegnare la lingua tramite interazione in lingua con il mondo reale, svolte pertanto in gran parte all’esterno della classe. [...] prevede la realizzazione finale di un prodotto finito o comunque fornisce un riscontro pratico che permette di verificare l’efficacia della comunicazione. [...]”

realização, podendo ser de pequeno, médio ou de grande porte. A complexidade está relacionada com a quantidade de variáveis envolvidas na concepção, organização e execução do projeto, bem como a quantidade de inter-relações que se dão entre essas variáveis, por isso podem ser simples, modestos ou complexos. Pelo fato de um projeto ser algo inovador, a incerteza é uma característica *inerente* a ele e tem relação com fatores de comprometimento externo e deficiências ou inadequações em seu plano de ação ou até mesmo em seu processo de execução. Por isso, projetos podem apresentar grau de incerteza baixo, médio ou alto. É a combinação das três dimensões – porte, complexidade e incerteza – que possibilita identificar que tipo de projeto se deseja pôr em prática. A identificação dessas três dimensões pode auxiliar em todas as etapas que compõem um projeto educacional.

Os autores também propõem cinco principais tipologias de projetos educacionais, a saber: projetos de intervenção, projetos de desenvolvimento, projetos de pesquisa, projetos de ensino, projetos de trabalho. Os tipos não são excludentes entre si, podendo coexistir, destacando-se, portanto, a atividade predominante (2007: 28-29).

Projetos de intervenção têm como objetivo promover, como sua própria definição já adianta, uma intervenção em um contexto, por meio de introdução de modificações na estrutura e/ou na dinâmica do contexto em questão, afetando-o de forma positiva. Projetos de desenvolvimento ocorrem com a finalidade de produção ou implantação de novas atividades, serviços ou produtos.

Projetos de ensino têm como objetivo a produção de formas e meios que promovam melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de projeto refere-se ao exercício das atribuições do professor. Projetos de trabalho são aqueles desenvolvidos por alunos em contexto escolar, sob orientação docente, com vistas à aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses dois tipos de projetos, especificamente, podem ocorrer separados ou juntos, de maneira articulada. Para Moura e Barbosa, “os projetos de ensino podem se constituir em uma oportunidade de organização e efetivação do trabalho do professor, com as vantagens próprias do desenvolvimento de atividades no modelo de projetos” (2007: 210).

Os autores recordam que essas variadas tipologias de projetos educacionais muitas vezes se confundem com projetos de pesquisa, um dos cinco apresentados por eles. Ainda segundos autores,

[...] um *projeto* pode ser visto como um *empreendimento que tem em vista produzir algo novo*. A *pesquisa*, por sua vez, tem como finalidade a *produção de um conhecimento* [...]. [...] toda *pesquisa* é um *projeto*, pois produz algo novo; neste caso, um *conhecimento*; entretanto, nem todo *projeto* pode ser considerado, necessariamente, como uma *pesquisa*, pois *algo novo pode ser produzido sem que seja necessariamente um conhecimento*. [...] (MOURA e BARBOSA, 2007: 27, grifos do original)

No concernente à pesquisa que deu origem a esta dissertação e o *projeto* concretizado no contexto em que a *pesquisa* foi realizada, acredito ser possível afirmar que ambos ocorreram concomitantemente e por um processo de retroalimentação: um projeto educacional com prazos definidos e com o objetivo de produzir algo novo – uma nova perspectiva de trabalho com uma turma multisseriada –, assim como um projeto de pesquisa, cujo escopo é produzir conhecimento – investigar como os parâmetros e as estratégias pós-método se concretizam em um projeto educacional na referida turma. O caráter peculiar deste projeto-pesquisa por si só já materializa os três parâmetros pós-método: o da particularidade, pela própria natureza do projeto-pesquisa, ocorrido em um contexto único; o da praticidade, por meio da retroalimentação pesquisa-projeto/projeto-pesquisa; e o da possibilidade, por propiciar transformações que atendam a necessidades específicas do contexto escolar – os problemas de ensino-aprendizagem das turmas multisseriadas – e do contexto acadêmico – escassez de pesquisas relacionadas a esse problema de ensino e produção de conhecimento acerca do tema.

Ridarelli (1998: 179) elenca as fases de um projeto e suas características. Essencialmente, um projeto é composto de três fases: planejamento e preparação; desenvolvimento prático; apresentação e avaliação/revisão. Como se pode depreender, um projeto parte de um trabalho preparatório realizado em sala, depois ganha o ambiente externo ao contexto onde é idealizado e, por fim, requer uma atividade de apresentação e avaliação e/ou revisão-reflexão acerca da experiência. Todas as fases são igualmente importantes, sobretudo se se pretender replicar ou ampliar a experiência do projeto em um momento futuro.

Uma interessante questão posta por Moura e Barbosa diz respeito aos projetos de ensino e a formação do professor-pesquisador: “*Por que promover os projetos de ensino se o que se tem recomendado na literatura é a preparação do professor para as atividades de pesquisa?*” (2007: 214). Eles comentam que as recomendações relativas à formação do professor-pesquisador e do professor-reflexivo estão fortemente presentes em uma extensa discussão

sobre formação de professores, entretanto, o que se pretende alcançar por meio da proposição da ideia de professor-pesquisador ou professor-reflexivo também pode estar presente em uma proposta de realização de projetos de ensino. Nesse sentido, projetos de ensino representam

[...] um passo mais realista e mais factível para o professor em sua atuação na sala de aula. [...] a partir daí, gradativamente, outros tipos de projetos poderão se tornar mais viáveis e ser empreendidos pelos professores, como os projetos de intervenção, projetos de produto [desenvolvimento] e até projetos de pesquisa, no sentido estrito. [...] (2007: 215).

Moura e Barbosa também chamam atenção para a dificuldade de estabelecer uma cultura de projetos na área da educação, pela dificuldade de visualização dos processos que devem ser desenvolvidos para que se chegue aos resultados pretendidos. No âmbito da educação, como bem destacam os autores, “[...] na maioria das vezes, estamos lidando com resultados que não podem ser observados diretamente, ou cuja “medida” depende de instrumentos de avaliação mais sofisticados e complexos” (2007: 31). Os resultados de um projeto não são facilmente “tangíveis”, entretanto, para se chegar a um resultado, é provável que alguns *produtos* tangíveis tenham sido concluídos. Por meio deles, pode-se tentar avaliar a experiência de realização de um projeto e seus resultados. Também comentam que, possivelmente, grande parte das dificuldades enfrentadas no trabalho com projetos educacionais são de origem cultural e demandam tempo e esforço para que ocorram mudanças. Portanto, o trabalho com projetos dispõe de ampla margem para melhorias. Esse ponto de vista corrobora a reflexão de Veiga (2003: 279): “por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas”.

Sobre as relações entre projeto e tarefas, Ridarelli (1998: 173) comenta que

Um projeto pode também ser definido como um conjunto de tarefas ou *tasks* (a maioria delas tarefas comunicativas) [...]. Atividades desse tipo já foram algumas vezes empregadas no ensino de línguas. A peculiaridade do trabalho com projetos é transformá-las de atividades marginais ou complementares [...] em um meio autônomo para desenvolver e exercitar globalmente as habilidades linguísticas requeridas na aprendizagem de uma língua. [...] (tradução minha)²⁴

²⁴ "Un progetto può essere anche definito come un insieme di compiti o *tasks* (per la maggior parte comunicativi) [...]. Attività di questo tipo sono state già a volte impiegate nell'insegnamento linguistico; la peculiarità del

O autor destaca que, no ensino por meio de projetos, são os estudantes os responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Desse modo, são eles que, dentro de certos limites, desenvolvem e articulam o projeto; o docente assume um papel de “coordenador” ou “facilitador”. Essa mudança de perspectiva resulta em maior motivação e responsabilidade para os discentes, bem como mais autonomia. Muitas abordagens de ensino destacam a importância da cooperação entre estudantes como fator motivador. No desenvolvimento de um projeto, os estudantes não podem se valer apenas de suas capacidades pessoais; necessitam realizar ações em grupo. Em um trabalho com projeto são os estudantes que, com o apoio do professor, decidem como agir, quais são as suas necessidades, inclusive aquelas relacionadas à língua. Assim, o produto resultante do projeto é de escolha e também de responsabilidade dos discentes, mediados pelo docente.

Acredito que um projeto possa, portanto, ser composto de etapas nas quais as tarefas sejam propostas para atingir objetivos comunicativos e, também, objetivos procedimentais e atitudinais. As tarefas se definem, portanto, por serem subjacentes ao projeto, o qual pode ser concebido à luz dos parâmetros e das macroestratégias pós-método. As tarefas, na perspectiva pós-método, podem ser compreendidas como microestratégias. No item seguinte, o conceito de tarefa será brevemente discutido.

2.3 O conceito de tarefa na perspectiva pós-método do ensino-aprendizagem de línguas

Pelo fato de ser muito amplo, o conceito de tarefa (*task*) é usado em variados contextos e diversas áreas do conhecimento; portanto, há muitas definições disponíveis. Dentro da área de ensino de línguas, Mauro (2013), assim como Almeida Filho e Barbirato (2000), apresentam excepcionais panoramas e históricos da definição do conceito.

Segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), a definição de tarefa a ser tomada como fundadora é a de Prabhu (1987):

um período de esforço autossustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. Por exemplo, interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras; indicar e seguir um conjunto de instruções; decidir qual declaração/ação é certa e por quê. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000: 25, grifo do original).

project work è di trasformare, da attività marginali o complementari [...] a mezzo autonomo per sviluppare ed esercitare la globalità delle abilità linguistiche richieste nell'apprendimento di una lingua.”

Mauro (2013: 44-45) explicita que Nunan (1989) aborda o conceito de tarefa por meio de uma explanação inicial sobre as perspectivas de diferentes autores: Long (1985); Richards, Platt e Weber (1986) e Breen (1985). A autora menciona que Long define tarefa como “atividade que faz parte da vida cotidiana empreendida por um ou mais indivíduos para se obter ou não alguma recompensa [...]”; ainda de acordo com Mauro (2013: 45), para Richards, Platt e Weber, “tarefa é uma atividade ou ação realizada através do processamento e compreensão de uma língua [...]. Uma tarefa pode ou não envolver a produção de língua e ainda requer a especificação dos objetivos por parte do professor.”. Para Breen, tarefa é “qualquer trabalho estruturado no ensino/aprendizagem de línguas que tenha um objetivo específico, conteúdo apropriado e procedimentos de trabalhos especificados, além de resultados a serem alcançados. [...]” (MAURO, 2013: 45)

Após apresentar essas três definições supramencionadas, Nunan (1989: 10) argumenta que a tarefa faz parte do trabalho realizado em sala de aula e esse trabalho envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, de modo que a atenção não está direcionada para a forma, mas para o sentido.

Posteriormente, Richards (2000) postula que tarefas são “*atividades que o professor designa para atingir objetivos num ensino particular. Para qualquer assunto dado, em qualquer nível, um professor usa um repertório limitado de tarefas que essencialmente define a metodologia de ensino do professor.*” (apud ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, grifo do original).

Almeida Filho e Barbirato defendem, ainda, que a intenção do professor, ao basear o processo de ensino-aprendizagem no uso de tarefas, é:

[...] fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização [da] tarefa, ou outra atividade dentro de um dado tópico, e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentidos interpessoais do que para a forma. (2000: 26-27)

No capítulo 7 do QCER (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 218), ressalta-se a importância das tarefas e o significado como foco:

[...] As tarefas da sala de aula, quer sejam “autênticas”, quer essencialmente “pedagógicas”, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem, e expressem

sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da tarefa, estando consequentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam suas intenções comunicativas. [...]

Em artigo de 2009, intitulado *Task-based language teaching: sorting out misunderstandings*, Ellis afirma que o ensino baseado em tarefas questiona visões “tradicionais” e dominantes acerca do ensino de línguas porque estabelece que a aprendizagem terá mais sucesso se, em vez de ensinar sistematicamente a língua-alvo, o objetivo for criar conceitos nos quais a capacidade natural de aprendizagem seja instigada. Para isso a tarefa deve atender a quatro critérios: ter foco no significado; objetivar uma lacuna a ser sanada; o aprendiz se valer dos próprios recursos para realizar as atividades; existir um objetivo claro e definido a ser obtido por meio da língua.

A definição do conceito de tarefa proposta por Ellis no artigo *Task-based language learning and teaching* (2003: 3) entende as tarefas como “atividades cujo foco está assentado primeiramente no significado/sentido da língua em uso”²⁵, em oposição aos exercícios, cujo foco é a forma. Ellis vai além dessa definição por ele defendida ao citar as contribuições de Widdowson (1998), o qual argumenta que, na realidade, a distinção entre tarefa e exercício não se dá pela oposição forma *versus* significado, mas pelo tipo de significado que está em jogo na realização de determinada atividade. As tarefas, para Widdowson, envolvem um tipo de significado denominado *pragmatic meaning* (significado pragmático), no qual o uso da língua em contexto está evidenciado, o que requer de seus participantes que atuem como usuários da linguagem, não apenas como aprendizes.

Ainda segundo Mauro (2013: 46), para Willis (1996), “o objetivo da tarefa é criar um propósito real para o uso da língua e fornecer um contexto natural para o seu estudo”. Mauro comenta que, para Willis, as tarefas oferecem “uma rica e compreensível exposição à língua em uso através de compreensão oral e escrita, e provê oportunidade para a escrita e a fala, espontânea ou planejada, criando nos aprendizes motivação para melhorar e construir.” (2013: 46). Outra contribuição de Willis comentada por Mauro (2013: 47-48) é que

iniciantes absolutos também se beneficiam com a implementação do ensino baseado em tarefas. Os aprendizes podem começar a se fazer entender aprendendo palavras agrupadas em um pequeno estoque de expressões formuladas e, conforme sua experiência aumenta, notam formas típicas enquanto a gramática começa a se encaixar e eles

²⁵ “I will adopt the narrower definition then. ‘Tasks’ are activities that call for primarily meaning-focused language use.” [...]

começam a explorar diferentes formas de expressar de modo mais exato o que querem dizer.

Um projeto em que as etapas sejam guiadas por tarefas pode proporcionar contextos bastante próximos do real, nos quais os alunos precisem interagir e usar diversas competências (Canale e Swain, 1980; Canale, 1983) para realizar as tarefas que lhes forem propostas, entre elas a competência estratégica, a qual diz respeito às estratégias de comunicação verbais e não verbais que agem como fator compensador das falhas na comunicação relacionadas a algum tipo de limitação em um contexto de língua em uso.

Mauro (2013: 49) trata da importante contribuição de Xavier (2011) para as reflexões acerca do ensino baseado em tarefas destacando que, para Xavier, as tarefas podem requerer:

[...] uma negociação de significados entre os aprendizes e as tarefas mais promissoras para isso são as que [...] requer[em] um consenso compartilhado pelos aprendizes que participaram da interação, [...]” [podendo-se] “trabalhar com tarefas de compreensão oral e escrita para posteriormente propor tarefas orais. [...]

Dessa forma, ao comentar as contribuições de Willis e Xavier para a discussão sobre as tarefas no ensino de língua estrangeira, Mauro põe em evidência o fato de que as tarefas não servem apenas para aprendizes que já têm avançados conhecimentos da língua estrangeira em questão.

Assim sendo, no ensino de língua, as tarefas mostram-se como microestratégias que, inseridas no âmbito da realização de um projeto, podem ser adequadas ao contexto das turmas multisseriadas pelo fato de permitir aos alunos que desempenhem papel mais ativo em seu processo de aprendizagem, dando-lhes mais autonomia nesse processo.

Uma perspectiva de ensino de língua estrangeira por meio de um projeto cujas etapas são compostas de tarefas possibilita ao professor trabalhar de forma que suas instruções assegurem aos alunos que se concentrem predominantemente no significado (*focus on meaning*), como defendido por Ellis, o que reitera o princípio da aprendizagem significativa (*meaningful learning*) discutido por Brown (2002: 12)²⁶: “A aprendizagem significativa levará a uma retenção melhor em longo prazo do que a memorização. Um entre muitos exemplos de aprendizagem significativa é encontrado em abordagens para o ensino de línguas centradas no conteúdo.” (tradução minha).

²⁶ “Meaningful learning will lead toward better long-term retention than rote learning. One among many examples of meaningful learning is found in content-centered approaches to language teaching.”

Para que o trabalho com tarefas no âmbito de um projeto possibilite bons resultados, é necessário que o professor esteja preparado para atuar dessa maneira e tenha a oportunidade de receber uma formação adequada. Entretanto, mesmo que todos esses quesitos sejam preenchidos, a abordagem adotada pelo professor e suas concepções de ensino e de aprendizagem precisam estar de acordo com as características que o trabalho com projeto realizado por meio de tarefas exige.

Também se faz necessário que os estudantes estejam dispostos a aprender em um ambiente colaborativo, no qual poderão tanto ajudar os colegas assim como serem por eles ajudados. O trabalho em duplas, trios ou grupos dos quais participem estudantes dos vários níveis englobados no grupo multisseriado lhes possibilita uma situação de aprendizagem que requer deles mais responsabilidade sobre seu percurso e mais reflexão sobre isso, levando-os a definir melhor seus objetivos ao estudar uma língua estrangeira. Em consequência, tal ambiente de aprendizagem pede autonomia por parte dos estudantes.

O trabalho em conjunto desses alunos de diferentes “níveis” pode ser eficaz, pois, a partir da proposição de uma mesma tarefa, os estudantes, estimulados trabalhar de forma colaborativa durante suas interações, possivelmente ajudarão uns aos outros. Todos serão capazes de executar a tarefa proposta, a diferença se fará presente no grau da competência linguística que cada um deles apresentará.

Como já mencionado, a perspectiva pós-método guiou o projeto realizado com a turma multisseriada de italiano de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da cidade de São Paulo. As etapas do projeto foram cumpridas por meio das tarefas propostas às alunas participantes. Isso mostra que essa proposta de mudança de paradigma no ensino-aprendizagem do referido contexto possibilita que os mesmos parâmetros e macroestratégias pós-método que norteiam o projeto também se concretizem por meio das tarefas.

As etapas de realização do projeto na turma multisseriada do CEL bem como os passos metodológicos da pesquisa realizada nesse contexto serão delineados no próximo capítulo.

3 O PROJETO-PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA, CONTEXTO E ETAPAS

3.1 Fundamentação metodológica

A pesquisa desenvolvida seguiu um paradigma qualitativista-interpretativista de cunho crítico. O tipo de pesquisa realizada se insere tanto na chamada pesquisa-ação quanto na pesquisa colaborativa, podendo então ser denominada pesquisa-ação colaborativa e está fundamentada teoricamente nos pressupostos de Celani (2005), Barbier (2007) e Thiollent (2009).

3.2 Escolha da metodologia adotada

Celani (2005: 106), ao falar sobre as diferenças entre os paradigmas qualitativo e quantitativo, destaca que, apesar de serem realizados de formas diferentes, há valores fundamentais que devem ser comuns a ambos:

[...] Embora objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder. [...]

Ao longo do levantamento de dados realizado, escolhi, portanto, trabalhar com base nos pressupostos de Celani (2005: 107) acerca da ética na pesquisa, segundo a qual “é preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas com tal; não devem ser expostas na pesquisa”. Ainda segundo a pesquisadora:

[...] não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos dados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico [...] (CELANI, 2005: 109).

Ao adotar esse ponto de vista sobre a condução da pesquisa, baseei-me em uma abordagem na qual se privilegia a qualidade dos dados obtidos. A interpretação desses dados se dá principalmente por meio da relação entre participante e pesquisador; e este último deve entender aquele como sujeito e oferecer-lhe condições de expressar suas opiniões e impressões ao longo da pesquisa da qual faz parte. Nesse sentido, é necessário e essencial

seguir os princípios éticos e fazer os participantes da pesquisa se sentirem, de fato, sujeitos dela, negociando continuamente com eles a condução da coleta de dados e o andamento das atividades realizadas ao longo dessa coleta, bem como lhes dando acesso aos dados coletados e a quaisquer materiais deles derivados, para que a construção dos significados e do conhecimento seja realizada em colaboração com esses sujeitos.

É o que nos fala Barbier (2007: 64-65) ao comentar

[...] a emergência inelutável do sujeito envolvido pela pesquisa no universo restrito dos pesquisadores [...]. Os sujeitos não são mais ratos de laboratório, mas pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. Eles querem saber e participar. [...]

Thiollent (2009: 16-17) define a pesquisa-ação como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Ele também comenta o papel dos pesquisadores nesse tipo de pesquisa: “[...] desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Barbier (2007: 19) também comenta o papel do pesquisador em pesquisa-ação:

[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de a reflexão. Ele é, antes de tudo, um autor de sua prática e de seu discurso. [...]

[...] a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e *política*. [...] Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. (grifo meu)

A meu ver, pode-se relacionar a pesquisa-ação ao conceito de instrumento-e-resultado retomado por Newman e Holzman (2002), pois, por envolver intrinsecamente os sujeitos que dela participam e pelo fato de a pesquisa ocorrer de forma síncrona com as ações e as transformações sociais que decorrem, esse tipo de perspectiva metodológica, quando adotada, é instrumento por meio do qual os dados são coletados e também resultado, uma vez que ocorre de forma processual.

Para Thiollent, “A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa *política de transformação*.” (2009: 47, grifo meu). Essa transformação ocorre porque, como bem nos recorda Thiollent (2009: 19-22), por meio da pesquisa-ação pode-se, de maneira dinâmica, estudar “problemas, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. Em razão disso, “a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentar uma situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” e os participantes desempenham um papel ativo, havendo, portanto, “coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado.”.

Com relação à importância da pesquisa-ação como tipologia e de seus possíveis desdobramentos, Thiollent (2009: 21) menciona que

[...] existe uma outra situação, quando o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos. Podemos imaginar que, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida, poderá vir a alcançá-los simultaneamente.

No que diz respeito a este estudo, apesar de ter sido realizado em uma escola e em uma única turma, partindo das necessidades desse grupo social, espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para a discussão sobre o problema imposto pela configuração multisseriada, realidade presente em outros contextos similares, tanto em outras turmas de italiano quanto em turmas de outras línguas estrangeiras, e possa auxiliar possíveis trabalhos decorrentes.

3.3 Os Centros de Estudos de Línguas (CEL)

Neste item serão apresentadas informações sobre os Centros de Estudos de Línguas, seguidas de dados sobre a escola em que a pesquisa foi realizada, sobre os participantes e sobre as etapas de execução do projeto que deu origem a este estudo.

Os Centros de Estudos de Línguas (doravante CEL) foram instituídos por meio da Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987 e, segundo as informações que constam do Portal do Governo do Estado de São Paulo, trata-se de

[...] um *projeto* que atende [a] alunos da rede pública estadual, propiciando diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. (grifo meu)

Embora exista há mais de trinta anos, ainda é considerado um projeto de pasta, o que significa dizer que pode ser extinto a qualquer momento, a depender das decisões tomadas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de um dado preocupante, pois os CEL são importantes para a ampliação da oferta e do acesso a idiomas estrangeiros no país, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM:

[...] Experiência importante nessa mesma linha de concepção da oferta de Línguas Estrangeiras Modernas e dos objetivos de sua aprendizagem é a dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras [...]. Nesses Centros, os alunos têm a oportunidade de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s), a sua livre escolha entre as opções que o Centro oferece, além daquela que figura na grade curricular. Tais Centros, [...], têm apresentado resultados altamente satisfatórios. [...] (BRASIL, 2001: 27)

Rocha (2016: 29) chama atenção para um fato de extrema relevância na compreensão do nível de precarização referente à contratação dos docentes que atuam nos CEL, ao destacar que

[...] até hoje não existe concurso público para a contratação e efetivação dos docentes, fator esse negativo que prejudica a carreira do professor e gera grande insegurança. Segundo a Resolução SE nº 23, de 23 de fevereiro de 2012, os novos docentes são contratados por tempo determinado, isto é, para o ano letivo conforme o calendário escolar, e no caso de não terem aulas atribuídas, ficam suspensos os direitos e as obrigações do contrato para a função. Ademais, o professor só poderá ser contratado novamente após quarenta dias do término do contrato anterior. [...]

Como é possível depreender das informações destacadas por Rocha, o perfil docente que assume as turmas dos CEL, principalmente aqueles que ingressaram mais recentemente nesse contexto de ensino, é de um profissional que enfrenta cotidianamente a desvalorização e as incertezas de sua profissão, sobre a qual incidem os efeitos do plano de desmonte do ensino que parece estar sendo praticado na rede pública estadual, principalmente nas duas últimas

décadas. A precarização e desvalorização da carreira docente são por si só fatores que podem ressoar no processo de ensino-aprendizagem, resultando em desmotivação do professor.

Com relação à oferta, os cursos de língua estrangeira nos CEL são segmentados em dois níveis (I e II), cada um deles composto de três estágios, perfazendo um total de seis semestres para a conclusão do curso. O último estágio corresponderia a conteúdos de nível intermediário, níveis B1/B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QERC (2001). Podem frequentar os cursos de idiomas oferecidos pelos CEL os alunos da rede que estejam matriculados a partir Ensino Fundamental II.

Em mapeamento realizado entre os anos de 2015 e 2016, Baraldi, Hass e Ortale (2016) identificaram que, entre as mais de 220 escolas estaduais que também alocam CEL em seu espaço físico, em apenas 15% o idioma italiano está presente, o que está expresso no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Cenário atual dos CEL do Estado de São Paulo e presença do italiano. Dados colhidos entre novembro de 2015 e fevereiro de 2016. (BARALDI, HASS e ORTALE, 2016: 29)

Como as autoras ressaltam no artigo consultado, “apesar de São Paulo ser o estado que recebeu o maior número de imigrantes italianos (TRUZZI, 2015: 22), é possível dizer, portanto, que os fatores históricos relacionados à imigração italiana não são considerados suficientes pelos gestores para sustentar a importância de ensinar e de aprender italiano no

contexto escolar público.”. Esse dado parece evidenciar a baixa relevância do fator ancestralidade na escolha do italiano como língua estrangeira entre os estudantes dos CEL.

Ademais, no mesmo estudo publicado, as pesquisadoras puderam também constatar a queda na oferta do idioma italiano nos CEL, como mostrado nos gráficos seguintes.

Gráfico 2. Cenário atual dos CEL do Estado de São Paulo e presença do italiano por categoria de análise. Dados colhidos entre novembro de 2015 e fevereiro de 2016. (BARALDI, HASS e ORTALE, 2016: 31)

Entre os prováveis motivos para a queda da oferta de italiano nos CEL, as autoras mencionam: número de alunos por sala (difícil chegar a 25, número mínimo para a abertura de uma turma); falta de professores; pouca divulgação; falta de incentivo dos pais; falta de interesse dos alunos.

Outro problema bastante comum nos CEL e que fazia parte da turma na qual o estudo relatado nesta dissertação foi realizado são as turmas multisseriadas, que consistem em uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, simultaneamente, na mesma sala de aula, com alunos de idades e diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira em questão.

Cardoso e Jacomeli (2010) destacam que, no contexto da educação rural

A [...] permanência ou desaparecimento [das turmas multisseriadas] depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as

mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI.

No que diz respeito às políticas públicas de educação, sabe-se que a regulamentação das turmas multisseriadas no âmbito do ensino de língua materna se deu por causa de uma situação de contingência, uma exceção que se impunha como obstáculo para que alunos de áreas rurais pudessem receber instrução formal. Nos CEL, a situação não foi diferente e, a meu ver, a implantação dessa realidade de ensino ocorreu unilateralmente, configurando um problema.

As turmas multisseriadas trazem certa dificuldade para o trabalho docente, sobretudo porque a maioria dos professores não tem formação específica para lecionar nesse tipo de contexto. Essa configuração do espaço escolar acaba, portanto, se tornando, ao menos inicialmente, obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem. Bastante frequentes nos CEL, essas classes são formadas devido ao número mínimo de alunos exigido por turma, como mencionado anteriormente. No artigo 7º da Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014 constam as seguintes informações:

I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos: turmas de, *no mínimo*, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II - nos demais estágios e níveis: turmas de, *no mínimo*, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá autorizar o funcionamento de turmas com o mínimo de 15 (quinze) alunos, somente quando se tratar de estudos do último estágio do Nível II, para fins de conclusão do curso.

§ 2º - *Excepcionalmente*, a Diretoria de Ensino poderá autorizar a constituição, a partir do segundo estágio do Nível I, de turma com número reduzido de alunos, de *diferentes estágios*, desde que os estudos não sejam iniciais ou únicos e se destinem a garantir a continuidade e/ou a conclusão do curso. (grifo meu)

O critério do número mínimo de alunos por sala por si só se mostra problemático, pois, como é de conhecimento dos profissionais da educação, trabalhar com turmas grandes é bastante desafiador para os docentes, e essa condição se torna um grande obstáculo também no ensino de línguas estrangeiras. Estou amplamente de acordo com Rocha (2016: 26) quando afirma que esse grande número de alunos por turma requerido pela Secretaria da Educação, “além de prejudicar o ensino da língua estrangeira, causa certa instabilidade, pois há uma preocupação por parte dos coordenadores e dos professores quanto à criação de novas turmas e a manutenção delas.”.

Por meio de observação que realizei durante meu percurso formativo da licenciatura em Letras Português/Italiano e também durante a fase exploratória do contexto em que a pesquisa descrita nesta dissertação foi realizada, pude constatar que as aulas para as turmas multisseriadas costumam ser organizadas em forma “microaulas”, nas quais o professor explica para os alunos de cada estágio o conteúdo teórico correspondente ao nível que estão cursando. No entanto, essa é uma situação desafiadora e angustiante, uma vez que trabalhar da maneira descrita é desgastante para o docente, que fica cansado física e mentalmente, além de descontente ao perceber que seus alunos, em alguns momentos, podem ficar “ociosos”.

Sobre a dificuldade de se trabalhar com as turmas multisseriadas, Godoy (2013: 25) comenta que

[...] O fato da *quase inexistência legal* dessas turmas dificulta ainda mais a adequação de um plano de ensino com uma abordagem e uma prática voltadas para o contexto multisseriadas. O caráter excepcional da formação dessas turmas [...] contribui para esconder a realidade da sua frequência nos Centros de Estudos de Línguas e mais ainda para fortalecer a busca de uma reflexão direcionada a esse contexto. [...] (grifo meu)

Os efeitos dessa “inexistência legal” das turmas multisseriadas são, na maioria dos casos, devastadores. Mais adiante em sua reflexão, a Godoy conclui que

[...] a instituição possui um alto índice de evasão por motivos diversos apresentados pelos alunos no decorrer do curso e que nos estágios finais do nível II são formadas tais turmas. [...] a *situação está oficializada* e [...] não há orientação pedagógica voltada aos professores para esse contexto específico das turmas multisseriadas. (GODOY, 2013: 30, grifo meu)

Em suma, a criação das turmas multisseriadas nos CEL é permitida do ponto de vista legal, no entanto, os problemas de ordem didático-pedagógica referentes a elas parecem não merecer atenção. Como bem define Rocha (2016: 55), “[...] é como se o Estado ignorasse as classes multisseriadas e, dessa forma, não há normas que as regulamentem, nem proposta pedagógica, metodologia ou formação continuada específicas”.

Assim como as escolas no campo, o ensino multisseriado de língua estrangeira nasceu, portanto, de uma situação-limite, a qual nem professores nem coordenadores pedagógicos e tampouco alunos estavam preparados para enfrentar. Ao que tudo indica, o cerne da dimensão política desse problema está muito além da sala de aula, em instâncias provavelmente superiores e muitas vezes intangíveis. Essa condição de atuação para o professor certamente não mudará. Assim sendo, cabe aos membros da comunidade escolar, especialmente ao

docente, por meio de seu compromisso diário com o ensino, buscar alternativas para que seu trabalho possa ser mais bem desenvolvido e, com isso, o contexto em que se dá a aprendizagem seja cada vez mais adequado às necessidades dessa realidade tão particular.

Dada a dificuldade que existe em lidar com essas turmas e integrar os alunos de diferentes níveis que a compõem, trabalhar com projetos pode constituir uma possibilidade de intervenção nos problemas de ensino que se presentificam nos grupos multisseriados, considerando-se, para isso, a experiência vivenciada por meio do projeto *Italianando a San Paolo*, o qual será descrito adiante.

Elaborar e pôr em prática um projeto no qual os alunos, de forma ativa e integrada, trazem à tona suas necessidades e seus interesses de forma a resgatar seus conhecimentos prévios e integrá-los aos novos conhecimentos adquiridos durante sua realização pode motivá-los, proporcionar condições de desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, de compartilhar informações e de construir conteúdos e conhecimentos de forma coletiva. Os alunos podem aprender uns com os outros, ampliar sua formação sociocultural, por estarem, enquanto constroem e dão forma ao projeto, estudando a língua e os costumes de outro(s) país(es), comparando e estabelecendo relações de distância e proximidade com sua língua materna e com seus próprios costumes, desenvolvendo, com isso, a capacidade de refletir sobre variados temas. Assim, a relevância de um projeto reside no fato de auxiliar os estudantes a entender a importância de inter-relacionar seus conhecimentos com o conhecimento de outros colegas para a construção de algo que tenha significado para esse grupo. Com isso, de acordo com Hernández (1998 *apud* Schultz, 2014: 3), as articulações entre saberes de diversas naturezas seriam potencializadas por meio das diversas áreas do conhecimento, do cotidiano e dos diferentes meios, o que pode permitir que os alunos contextualizem e recontextualizem as estratégias e os conceitos abordados e estabeleçam relações significativas entre esses conceitos.

Por acreditar que o projeto se configura como meio que pode permitir uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos e dar-lhes autonomia sobre seu processo de aprendizagem e concebendo-o como uma alternativa aos problemas enfrentados no contexto multisseriado de ensino, participei de uma experiência de pilotagem de um projeto com alunos e uma professora de uma turma multisseriada de um CEL da cidade de São Paulo. Detalhes sobre o CEL onde ocorreu esse projeto-piloto serão descritos no próximo item.

3.3.1 O CEL em que o projeto-pesquisa foi realizado

Inicialmente, a pesquisa seria feita na Escola Estadual Buenos Aires, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, no bairro de Santana e sob jurisdição da Diretoria de Ensino Centro, mesma instituição em que durante meu curso de licenciatura fiz o estágio obrigatório e em que me deparei com a situação das turmas multisseriadas, mas essa escola passou a não oferecer mais italiano: todas as turmas fecharam por não se ter atingido o número mínimo de alunos requerido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A Escola Estadual Buenos Aires é centenária e muito tradicional no bairro em que está situada, não só pelo fato de disponibilizar os cursos de idiomas, mas também por abrigar uma unidade da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). Os cursos de idiomas oferecidos por meio do CEL nessa escola eram espanhol, francês, alemão e italiano. No período em que realizei o estágio, as aulas de italiano eram oferecidas nos períodos matutino e vespertino.

Sobre o espaço físico disponibilizado para a turma de italiano, parece-me importante destacar sua precariedade, pois a sala destinada ao curso abrigava no passado uma das salas-laboratório existentes na escola. O espaço não era adequado, tratando-se de algo improvisado e que não acolhia de maneira confortável os alunos inscritos no curso. Havia mais discentes do que o espaço comportava, o que os fazia ter de se sentar muito próximos e muitas vezes ter de buscar carteiras e cadeiras em outras salas. Em dias de muito calor, por exemplo, a realização das aulas nesse espaço era inviável, sendo necessário o deslocamento para outra sala de aula que estivesse disponível. A mesma situação foi observada na sala do curso de alemão e de francês, que também estavam alocados em espaços os quais antigamente abrigavam laboratórios. As salas destinadas aos cursos de espanhol eram salas-padrão, havendo em uma delas computador e projetor de *slides*, recursos que não eram presentes nas demais. Em contrapartida, faz-se importante mencionar que a professora dispunha de alguns recursos audiovisuais para realização de sua atividade docente, entre eles aparelho de som, televisão e aparelho de DVD. Não foi verificado, entretanto, o uso de laboratório de informática com acesso à internet durante as aulas observadas por falta desse recurso.

Com relação a outros recursos materiais, ressalto o uso de livros didáticos disponibilizados pelo CEL para utilização exclusiva durante as aulas, o que não possibilitava os alunos levar para casa esse material e dar continuidade aos estudos em ambiente extraclasse.

Não havia verba para fotocópias de materiais extras, cabendo à professora avisar com antecedência aos alunos da necessidade de realizar atividade diferente e disponibilizar o material para eles por *e-mail* ou por meio de uma cópia impressa matriz, a partir da qual os discentes deviam fazer suas cópias e arcar com os custos. Muitas vezes a professora custeava a impressão ou fotocópia desses materiais extras.

Havia na sala um pequeno acervo de dicionários, livros didáticos e alguns exemplares de livros em língua italiana que, segundo relato da docente, haviam sido doados por um anônimo há algum tempo. A questão também levantada por ela com relação aos livros doados é a incompatibilidade com o nível de domínio da língua que os alunos têm, o que inviabilizaria o empréstimo desses livros para os discentes. Em contrapartida, não havia livros de leitura graduada/facilitada, material que, segundo ela, estaria mais de acordo com o perfil dos aprendizes.

Com o fechamento da turma dessa escola, contatei a mesma professora, que também dava aulas em outra unidade do CEL localizada na cidade de São Paulo. Havendo nesse CEL uma turma multisseriada de italiano, no fim de fevereiro de 2015 fui à escola, já tendo conversado previamente com a docente dessa turma, e pude falar com a coordenadora do CEL, que atendeu prontamente ao meu pedido para fazer a coleta de dados da pesquisa na referida escola e turma.

O contexto em que se deu pesquisa foi, então, a Escola Estadual Professor Mauro de Oliveira, uma instituição pública estadual que está localizada em um bairro de classe média da Vila Anglo-Brasileira, zona oeste de São Paulo, próximo à estação Vila Madalena do metrô, e é polo/extensão de alguns cursos da Escola Técnica Guaracy Silveira. É uma das escolas selecionadas pelo governo do estado de São Paulo para integrar o projeto Escola de Tempo Integral (ETI²⁷) e é bastante procurada por alunos que estudam em outras escolas, entre outros motivos, por estar situada em uma de fácil acesso e por oferecer, à época em que a pesquisa foi realizada, cursos de espanhol, francês e italiano pelo CEL. Vale destacar que o bairro onde se situa esse CEL fica nas adjacências da Barra Funda, bairro cuja história está fortemente ligada aos italianos que ali se instalaram.

As salas que abrigavam os cursos do CEL eram salas de aula padrão e nelas estavam disponíveis recursos audiovisuais como televisão, aparelho reproduzidor de DVD, aparelho de som, projetor de *slides* e *laptop* com acesso à internet, acesso esse que nem sempre

²⁷ <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: maio 2016.

funcionava. Carteiras, cadeiras, armário, mesa do professor e lousa estavam em boas condições de uso e pareciam bem preservadas, não havendo sinais de depredação.

No que diz respeito aos materiais didáticos, a escola não dispunha dos livros utilizados pelos alunos de italiano em quantidade suficiente e não havia biblioteca com livros em língua italiana para atividades paralelas ao conteúdo programático do livro didático adotado. Os alunos acabavam, então, fazendo fotocópias dos capítulos que utilizariam ao longo do semestre.

A escola dispunha aparelho multifuncional, mas às vezes ocorriam problemas relacionados ao fornecimento de suprimentos, entre os quais, o toner para o aparelho, o que dificultava a fotocópia e/ou a impressão de atividades extras. A professora, quando realizava esse tipo de atividade e não podia tirar cópias para todos, pedia aos alunos que resolvessem no caderno as questões propostas.

Em suma, por meio da descrição realizada, nota-se que o CEL que foi contexto de pesquisa padecia como a precariedade de infraestrutura básica, como tantos outros CEL que, não obstante as dificuldades enfrentadas, atendem a um grande número de estudantes interessados em aprender línguas estrangeiras.

3.4 Participantes do projeto-pesquisa

Nesta seção, apresento informações sobre os participantes do projeto-pesquisa, que são os alunos de uma turma multisseriada de italiano da já referida escola, a professora responsável pela turma e eu mesma, que, em razão de algumas etapas da pesquisa as quais serão descritas mais adiante, fui, em alguns momentos, pesquisadora e também participante da pesquisa.

1. A pesquisadora-mediadora

A pesquisadora é bacharel em Letras com habilitação em Português e Italiano, professora de italiano e mestranda do programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas com concentração na área de ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira. Atua como docente de italiano há seis anos.

2. A professora

A professora da turma tem bacharelado e licenciatura em Letras com habilitação em Português e Italiano. Obteve o título de mestre em Literatura Italiana em 2013 pelo DLM-

FFLCH-USP e é doutoranda em Literatura Italiana, pelo mesmo departamento, faculdade e universidade. Iniciou sua carreira docente há dez anos.

3. As alunas

O grupo de alunos da turma multisseriada com o qual foi realizado o projeto e, concomitantemente, o trabalho de coleta de dados ao longo do primeiro semestre de 2015 era composto de oito alunas. A seguir, em ordem alfabética, apresento cada uma delas e uso seus nomes reais, conforme solicitado pelas participantes da pesquisa e com a devida autorização dos responsáveis, no caso das que eram menores de idade no período em que a pesquisa foi realizada. Os dados foram retirados de questionário respondido pelas alunas com detalhes sobre seu perfil e se referem ao primeiro semestre de 2015. Em razão disso a descrição das participantes foi elaborada, em sua quase totalidade, usando o presente do indicativo. O modelo de questionário utilizado para a coleta desses dados consta no Apêndice desta dissertação.

Amanda tem 18 anos; mora em Carapicuíba com a mãe, a irmã e o padrasto. Sempre estudou em escola pública e recentemente concluiu um curso técnico de Design de Interiores, no qual conseguiu ingressar por meio de seu desempenho no Enem. No CEL, cursa o 5º estágio do nível II de italiano. A escolha da língua se deu em razão dos horários incompatíveis do curso do francês – língua que ela queria aprender – e o horário de aula na escola em que estudava em Barueri. Os horários em que o italiano era oferecido eram compatíveis com sua disponibilidade, por isso ela iniciou os estudos dessa língua. Já tentou estudar russo por conta própria e costuma praticar o italiano com os amigos que fez na internet. Seus interesses são arquitetura, arte, história, gastronomia e cinema.

Bruna tem 18 anos, é aluna do 6º estágio do nível II de italiano. Tem conhecimentos básicos de inglês e espanhol. Sempre estudou em escola pública e atualmente cursa o Ensino Médio. Trabalha e divide as responsabilidades da casa com a avó, com quem mora em um bairro da zona norte da cidade de São Paulo. Escolheu estudar italiano no CEL porque, segundo ela, é a língua que mais lhe chama atenção. Se fosse outra língua seu interesse não seria o mesmo e provavelmente teria abandonado o curso. Entre seus assuntos de interesse estão os relacionados a música, filmes e saúde.

Giovana tem 15 anos, mora com os pais em Taboão da Serra e é aluna do 2º ano do Ensino Médio regular e do Ensino Médio Técnico em Serviços Jurídicos. No CEL, está no 2º estágio do nível I de italiano. Tem conhecimentos avançados de inglês e escolheu estudar

italiano no CEL porque seus avós são de origem italiana e falam italiano. Segundo seu relato, os cursos de italiano são muito caros e poder estudar essa língua no CEL tem sido uma grande oportunidade. Seus interesses são dança e culinária italiana em geral e leituras.

Keyla tem 18 anos, mora com os pais na região central da cidade de São Paulo e cursa o 4º estágio do nível 2 do italiano. Faz curso técnico em administração na Escola Técnica Estadual de São Paulo (Etesp) e se interessou por italiano por causa de um ex-namorado que gostava de italiano. Seus *hobbies* são ler, assistir a filmes, passear e comer.

Pietra tem 18 anos, mora com os pais e a irmã caçula na zona norte da cidade de São Paulo. Cursa o 6º estágio do nível 2 do italiano. Sempre estudou em escola pública e iniciou a faculdade de Jornalismo no primeiro semestre de 2015 em uma instituição privada de ensino, sendo bolsista integral pelo ProUni. Além do italiano, já estudou espanhol e, paralelamente ao italiano, estuda inglês em uma escola particular. Sua primeira opção no CEL era o francês, mas na época da matrícula as vagas estavam esgotadas. Foi obrigada pela mãe a estudar uma língua estrangeira e escolheu, entre as opções disponíveis, o italiano. Tinha a intenção de posteriormente pedir transferência para o francês, mas acabou se apaixonando pela língua italiana. Adora ler e escrever, gosta de moda, música e filmes e já viajou para a Itália.

Raphaela tem 18 anos e mora com os pais em um bairro da zona norte da cidade de São Paulo. Sempre estudou em escola pública e cursa o 1º semestre da graduação em Letras em uma universidade pública. Já estudou inglês e está no 6º estágio do nível II de italiano no CEL, que escolheu por gostar da língua, principalmente de sua sonoridade e porque é muito próxima do latim. Seus interesses são cultura, arte e educação.

Valéria tem 16 anos e está no 2º estágio do nível I de italiano. Seus pais são separados e dividem sua guarda, então ela vive entre Taboão da Serra e São Paulo. Sempre estudou em escola pública e sabe se comunicar em Libras. Interessa-se por temas como gastronomia, meio ambiente e animais. No CEL, escolheu italiano porque era o horário era compatível com a sua agenda e porque queria estudar uma língua estrangeira.

Vitória tem 19 anos, mora com a mãe e o irmão mais velho em um bairro da zona noroeste de São Paulo. Fez o Ensino Fundamental em escola particular, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico na Etec e atualmente cursa Audiovisual em uma instituição privada de ensino superior. No CEL, está no 4º estágio do nível II de italiano, e estuda inglês por conta própria. Gosta muito de arte, cinema, música, cultura. Escolheu italiano porque gosta da sonoridade da língua, de gastronomia e de filmes italianos, além de ter ascendência italiana.

3.4.1 A turma multisseriada no CEL e o projeto *Italianando a San Paolo*

O perfil dos alunos das turmas era bastante variado, entretanto é possível dizer que, na turma de italiano da escola que acolheu a pesquisa, a maior parte dos discentes tinha entre 15 e 19 anos e era proveniente do Ensino Médio regular de outras escolas, sobretudo das Etec. Alguns dos discentes já haviam concluído o Ensino Médio e, por meio de autorização da Secretaria da Educação, podiam ainda frequentar o curso com o objetivo de concluir todos os estágios necessários para receber o certificado concedido.

A turma acompanhada ao longo do primeiro semestre de 2015 era multisseriada; mais da metade dos alunos estava matriculada no 1º nível e os demais, no segundo nível, em estágios variados que eram assim dispostos: 3 alunas no 6º estágio, 1 aluna matriculada no 5º estágio mas “nivelada” com o 6º estágio, 2 alunas no 4º estágio e 2 alunas no 2º estágio.

As aulas ocorriam duas vezes na semana, às terças e quintas-feiras, das 15 às 16h40, e eram organizadas da seguinte forma: a professora havia acordado com os alunos do 1º nível que eles deveriam chegar uma hora mais cedo que o horário oficial. Nesse horário ela dava aula correspondente ao conteúdo que eles estavam vendo. Às 15 horas, quando começava oficialmente o período de aula, as oito alunas dos demais estágios que formavam a turma multisseriada entravam em sala. Enquanto elas se organizavam para começar a aula, os alunos que haviam começado antes estavam em processo de finalização das atividades; muitas vezes faziam a correção delas, e se preparavam para ir embora.

Como é possível depreender do que foi anteriormente descrito, havia um acordo firmado entre docente e discentes para iniciar as aulas mais cedo do que o horário oficial. Compreendo que esse acordo pode ser interpretado como uma tentativa de resolver o problema da turma multisseriada: a saída que a docente encontrou foi aumentar o tempo de trabalho, sem, no entanto, receber remuneração adicional pela jornada excedente.

As aulas da turma multisseriada eram dadas em grupos que dividiam o mesmo espaço, configurando, como já mencionado, um cenário de microaulas durante o mesmo período de aula: cada grupo de alunos dos respectivos estágios se reunia e fazia as atividades propostas na aula ou já solicitadas na aula seguinte. A professora realizava então uma espécie de rodízio entre os pequenos grupos para orientar as atividades.

Havia bastante colaboração entre os alunos que integravam cada um dos grupos e isso ajudava a compensar as dificuldades acarretadas por essa configuração espacial tão peculiar,

imposta por questões de ordem política e institucional da escola e do CEL enquanto projeto, e que incide tanto no trabalho do professor quanto no processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo conhecido as alunas dessa turma e conversado com a professora, minha proposta enquanto pesquisadora foi orientar as discentes na realização das tarefas relacionadas ao projeto *Italianando a San Paolo*, projeto esse idealizado pela professora da turma e pelas próprias estudantes no semestre anterior.

Por meio desse projeto, buscou-se levar essas alunas, que, durante as aulas trabalhavam separadamente, cada qual com os pares de seus respectivos níveis e estágios, a realizar atividades voltadas para o projeto de maneira totalmente integrada, de forma que todas elas cumprissem determinadas tarefas que atendessem aos mesmos objetivos, vislumbrando um comportamento mais autônomo.

O objetivo geral projeto *Italianando a San Paolo* era fazer com que cada uma das alunas da turma multisseriada elegesse um tema por meio do qual fosse possível evidenciar a presença da cultura italiana na cidade de São Paulo. Assim sendo, as elas escolheram temas sobre os quais realizaram extensa pesquisa para coletar informações por meio das quais pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto de seu interesse.

Tendo em mãos materiais que ampliaram seu repertório acerca do tema escolhido, as discentes – com a minha mediação e também com a mediação da professora da turma, por meio dos encontros semanais em que conversávamos (na maior parte do tempo, em italiano, a menos que houvesse prejuízos para o entendimento do que era preciso ser feito) sobre o andamento da pesquisa e sobre os materiais selecionados – realizaram um recorte do seu tema geral, delimitando-o e transformando-o em um (ou mais) artigo(s) escrito(s) em português e depois vertido(s) para o italiano. Por meio desse processo composto de pesquisa de informações, tomada de decisões, delimitação do tema, elaboração do artigo e versão para o italiano pretendeu-se mobilizar os conhecimentos prévios das alunas e propiciar condições para que juntas elas pudessem construir novos conhecimentos, socioculturais e/ou linguísticos, tanto em língua materna como em italiano.

No quadro da página a seguir estão explicitados os temas escolhidos pelas discentes no início do projeto e os respectivos temas dos artigos escritos por elas.

Aluna	Tema geral	Tema do(s) artigo(s)
Amanda	Arquitetura	Influência italiana na arquitetura de São Paulo Lina Bo Bardi: arquiteta influente na cidade de São Paulo
Bruna	Música	A música e suas expressões (A música de Adoniran Barbosa)
Giovana	Dança	<i>A tarantella</i>
Keyla	Arte	A arte esquecida na cidade de São Paulo (obras de Victor Brecheret)
Pietra	Jornalismo/Entrevista – italianos em São Paulo e brasileiros na Itália	Entrevista em vídeo: Vinício Corrias (italiano em São Paulo) Entrevista: Carla Guanaes (brasileira na Itália) Impressões da Itália: curiosidades (relato em primeira pessoa da experiência da aluna na Itália)
Raphaela	Literatura	<i>Anarquistas, graças a Deus</i> (resenha do livro de Zélia Gattai) A Itália na nossa literatura: uma história verdadeira
Valéria	Gastronomia	As influências gastronômicas da Itália em São Paulo
Vitória	Cultura	Instituto Italiano de Cultura de São Paulo

Para realizar essa empreitada, foi necessário utilizar alguns recursos tecnológicos, os quais possibilitaram que o projeto *Italianando a San Paolo* estivesse “ativo” integralmente, mesmo fora do ambiente escolar e dias em que nos encontrávamos para conversar sobre o andamento das tarefas.

Um dos recursos utilizados foi a plataforma PBWorks Education²⁸. Trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no qual os integrantes do projeto que está sendo hospedado na plataforma podem fazer *upload* de arquivos que estão sendo utilizados e também trocar informações por meio do fórum de que a plataforma dispõe. Esse AVA foi utilizado com esse escopo no andamento do projeto *Italianando a San Paolo*. O acordo de utilizar a língua italiana para nos comunicarmos estabelecido desde início do projeto foi respeitado no uso desse recurso, na medida do possível. Em momentos em que as alunas participantes do projeto-pesquisa sentiram necessidade de recorrer à língua materna, elas puderam fazê-lo sem qualquer sanção ou veto da parte da professora ou da pesquisadora-mediadora.

²⁸ <<https://www.pbworks.com/education.html>>. A versão disponível para projetos na área de educação é disponibilizada gratuitamente.

Figura 3. Captura de imagem da página inicial da plataforma PBWorks Education.

Figura 4. Captura de imagem do fórum da plataforma PBWorks Education.

Outro recurso adotado durante o projeto (e que está ativo até o presente momento, sem previsão de encerramento de atividades) foi o aplicativo de mensagens WhatsApp, por meio do qual pudemos trocar informações sobre o andamento das tarefas, esclarecer dúvidas, dar sugestões, entre outras ações. Assim como no caso da plataforma, o acordo de usar a língua italiana na maior parte do tempo para nossa comunicação cotidiana também foi mantido no uso desse aplicativo.

Figura 5. Captura de imagem das conversas do grupo *Italianando a San Paolo* no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp (2015). Imagem capturada pela professora da turma em conversa na qual a pesquisadora-mediadora interage com as alunas Pietra e Raphaela.

Figura 6. Captura de imagem das conversas do grupo *Italianando a San Paolo* no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp (2016-2017). Imagem capturada pela pesquisadora-mediadora em conversa na qual ela interage com as alunas Amanda e Raphaela.

Os textos foram o produto final do processo realizado ao longo do semestre e foram publicados no *blog*²⁹ ao fim do semestre, como marco do encerramento da fase piloto do projeto *Italianando a San Paolo*.

Figura 7. Captura da página inicial do *blog Italianando a San Paolo*.

A decisão de publicar no *blog* os textos produzidos foi tomada coletivamente, tendo sido as próprias alunas participantes as desenvolvedoras de toda a identidade visual dele.

Nas palavras de Baccari (2015: 209) acerca de propostas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que se valham ambientes híbridos (presenciais e virtuais)³⁰, “[...] é sem dúvida um trabalho oneroso porque requer empenho e muito entusiasmo. Certamente, as fases de projeção e de preparação serão mais dispendiosas no início em comparação com a aula tradicional, mas, depois do esforço inicial, é possível colher os frutos do trabalho e se sentir grato pelos resultados obtidos pelos estudantes.”.

Por fim, houve a apresentação da pesquisa para a comunidade escolar, na qual professora e alunas puderam compartilhar suas reflexões acerca da experiência de realizar o projeto, bem como comentar as linhas gerais dos artigos escritos pelas alunas e publicados no *blog*.

²⁹ <www.italianandoasanpaolo.blogspot.com.br>

³⁰ “[...] È senza dubbio un compito oneroso perché richiede impegno e tanto entusiasmo. Sicuramente le fasi di progettazione e preparazione saranno all’inizio più dispendiose rispetto alla tradizionale lezione in aula ma, dopo lo sforzo iniziale, sarà possibile raccogliere i frutti del proprio lavoro e sentirsi gratificati per i risultati raggiunti dagli studenti. [...]”

Apesar de cada uma das alunas ter escolhido um tema e se responsabilizado por ele, todas elas puderam acompanhar o andamento da pesquisa das demais colegas e dar sugestões, opiniões e valiosas contribuições para enriquecer o trabalho desenvolvido coletivamente. As sugestões foram feitas por meio dos recursos tecnológicos utilizados, mas também pessoalmente, durante os encontros e também em outros momentos não diretamente relacionados a atividades referentes ao projeto. Esse dado mostra que a relação dos envolvidos com o projeto esteve viva de forma integral e contínua ao longo do tempo de execução do projeto.

No que concerne à pesquisa realizada no âmbito do projeto, a coleta de dados ocorreu, majoritariamente, ao longo da realização do projeto *Italianando a San Paolo*, mas houve também dados gerados pós-conclusão e apresentação para a comunidade escolar.

Nos itens a seguir serão descritos os detalhes referentes à coleta e à geração de dados para a pesquisa.

3.5 Instrumentos usados na coleta de dados

Os instrumentos que utilizei para a coleta de dados da pesquisa foram:

1) Questionário de perfil dos participantes

Por meio dos dados obtidos por meio desse instrumento de coleta foi possível traçar um perfil do grupo multisseriado em questão, tanto no que diz respeito aos dados socioeconômicos quanto ao que se refere aos interesses gerais e àqueles relacionados à escolha ou decisão de estudar da língua italiana.

2) Conversas/interações no fórum da plataforma PBWorks Education

Os dados presentes na plataforma (fórum e dados de pesquisa das alunas) oferecem um panorama das etapas realizadas para executar a tarefa principal – produzir os textos para alimentar o *blog*. Nesse ambiente – mas não apenas nele – elas puderam discutir sobre os temas de sua pesquisa, manifestar suas opiniões sobre os trabalhos das colegas, dando sugestões que agregassem conteúdo ao tema e ao texto, além, é claro, de usar a língua italiana para se comunicar e para realizar todas essas atividades.

3) Conversas/interações no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp

O aplicativo foi usado para nos comunicarmos, de maneira geral e em língua italiana, sobre os passos da pesquisa, além de servir como recurso/ambiente virtual no qual dúvidas de todo tipo – incluindo as relacionadas ao idioma italiano – pudessem ser postas e, por meio da interação entre as participantes do grupo (alunas, professora e pesquisadora), as respostas pudessem vir à tona, ora por parte da professora ou da pesquisadora, ora por parte das próprias alunas.

5) Gravação em áudio e vídeo da apresentação dos resultados do projeto *Italianando a San Paolo* à comunidade escolar

A gravação da apresentação foi um instrumento importante para a coleta de dados que materializassem a reflexão das participantes do projeto acerca do que produziram, da experiência de realizá-lo e de suas conclusões acerca dos resultados.

6) Relatos avaliativos sobre o projeto, produzidos por algumas das alunas e pela professora da turma sobre a participação no projeto e sobre os resultados

Os relatos avaliativos foram feitos por escrito pelas alunas e lhes foram solicitados posteriormente à finalização do projeto, publicação dos textos no *blog* e apresentação da pesquisa e do *blog* à comunidade escolar. O modelo de relato avaliativo utilizado compõe Apêndice desta dissertação.

7) Gravação em áudio e vídeo dos encontros presenciais

Esse instrumento serviu para registrar a interação das participantes do projeto durante a fase de planejamento. Por problemas de ordem técnica com a câmera, houve muitas ocasiões em que os encontros acabaram não sendo registrados. Outro problema das gravações desses encontros foi a qualidade do áudio, o que dificultava a compreensão do que havia ocorrido nos encontros presenciais. Em razão desses problemas, optou-se por não levar esses dados em consideração para a análise. O procedimento de seleção de dados será explicado no item seguinte.

3.6 Procedimentos de seleção dos dados para análise

O *blog* e os textos nele publicados não serão analisados neste estudo, pois se trata do produto final do projeto. No âmbito da pesquisa, o que nos interessa são as interações que ocorreram durante o projeto e a reflexão realizada pelas participantes acerca dele, pois é por meio dessas duas frentes que acreditamos ser possível verificar a concretização dos

parâmetros e das macroestratégias da pedagogia pós-método, as quais nortearam projeto e pesquisa.

Os dados serão selecionados de modo a responder à pergunta de pesquisa, a saber:

- Quais as contribuições da implementação de um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem da língua italiana em contexto multisseriado dos Centros de Estudos de Línguas (CEL)?

Para isso, serão escolhidos os momentos mais representativos, aqueles em que fica evidente a concretização de parâmetros e macroestratégias, seja na interação das participantes durante o projeto, seja na reflexão que fazem sobre ele em um momento posterior.

Além da análise de cada dado selecionado em si, um dos procedimentos mais importantes para compor o capítulo seguinte será a triangulação de dados, definida por Bortoni-Ricardo (2001: 61) como “um recurso de análise que permite comparação de dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. [...]. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.”.

A triangulação enquanto procedimento de análise dos dados se mostra de extrema importância e validade, principalmente em contextos de pesquisa em que vários instrumentos de coleta são usados concomitantemente, pois permite ao pesquisador comparar dados obtidos por meio desses diferentes instrumentos de coleta, levando-o a construir sua análise com maior profissionalismo e assertividade.

Com relação à realização do projeto, acredito que, quando o ambiente e as propostas de atividades favorecem a interação entre essas alunas, ocorre colaboração, construção coletiva do conhecimento (de/sobre língua, gênero textual, conteúdo, cultura) e, por consequência, aprendizagem significativa, pois os temas de pesquisa foram escolhidos pelas alunas para a posterior elaboração dos textos publicados no *blog* e são relevantes/importantes para cada uma delas. Quando a voz dos alunos é ouvida e valorizada dentro do espaço escolar, os resultados obtidos dentro desse contexto extrapolam os muros da escola e possibilitam a construção de conhecimentos que sejam, de fato, significativos para os alunos, pois relacionam seus interesses e gostos à aprendizagem de uma língua estrangeira, transcendendo, assim, a dimensão funcional das línguas enquanto meros meios de comunicação, como Mia Couto (2011) destaca.

3.7 Confiabilidade dos dados

Dentro da área que engloba as pesquisas de cunho qualitativista-interpretativista, além do processo de triangulação, mencionado anteriormente, é crucial que, ao longo da pesquisa, sejam feitas apresentações dos procedimentos por meio dos quais seja possível apresentar reflexões, conclusões parciais a diferentes sujeitos que façam parte da comunidade acadêmica, pois por meio da divulgação de dados sobre a pesquisa pode-se validar a confiabilidade deles e, assim, dar mais credibilidade a ela. Nesse sentido, acredito ser importante destacar que este estudo pôde contar com o olhar de muitos sujeitos da comunidade acadêmica. Para isso foi essencial a interação com colegas da área, professores que participaram da minha formação na pós-graduação, pesquisadores de outras instituições a quem pude apresentar comunicações sobre este estudo em eventos acadêmicos nacionais e internacionais e encontros, além, é claro, das publicações de artigos em que propus reflexões parciais acerca do que foi pesquisado. Todas essas iniciativas corroboram para a qualidade do andamento da pesquisa, mantendo-a sempre ativa em suas mais diversas fases.

Como já mencionado, no capítulo seguinte será feita a análise e discussão dos dados selecionados à luz da perspectiva pós-método.

4 ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO

4.1 Parâmetros pós-método efetivados no/por meio do projeto

Neste capítulo serão analisadas as ocorrências mais significativas da materialização dos parâmetros e das macroestratégias pós-método, bem como serão elencadas e discutidas outras macroestratégias que foram identificadas nos dados coletados. Serão também comentadas as relações entre os dados aqui discutidos e as principais teorias que conduzem esta pesquisa. Faz-se necessário destacar que, por uma questão de escolha procedimental, a análise aqui proposta é de base semântica, procurando abarcar o sentido geral dos excertos selecionados. Reconhecemos, porém, a relevância de uma análise de cunho linguístico como uma possibilidade futura para ampliação deste estudo.

Como apresentado no segundo capítulo teórico, Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) estabelece três parâmetros que podem orientar o ensino de línguas na era pós-método – particularidade, praticidade e possibilidade. Esses parâmetros nortearam a concepção do projeto *Italianando a San Paolo* e guiaram o trabalho desenvolvido, bem como as reflexões que ocorreram durante e após sua realização. De maneira geral, elementos que confirmam a presença dos parâmetros pós-método emergem principalmente do discurso da professora da turma multisseriada depois da experiência de realizar o projeto *Italianando a San Paolo*.

A seguir serão analisados os dados mais relevantes para exemplificar os parâmetros no contexto do referido projeto.

4.1.1 Parâmetro da particularidade

O parâmetro da particularidade trata da importância de ser sensível ao grupo específico de alunos, aos objetivos, às singularidades do contexto educacional e ao ambiente sociocultural que o permeia.

Trata-se de um parâmetro que se manifesta de diversas formas na pesquisa e no projeto realizado. Primeiramente, em função do perfil dos alunos participantes do projeto e também do próprio contexto de ensino público. Como é de conhecimento comum, há muitas diferenças entre instituições escolares públicas e privadas, em diversos aspectos. Para muitos alunos de escolas privadas, estudar uma língua estrangeira é mais uma entre as diversas atividades que eles têm em sua agenda de compromissos escolares. Na escola pública, a língua estrangeira que normalmente é oferecida no currículo básico – o inglês – costuma ser

preterida entre as demais disciplinas e normalmente não parece oferecer grandes avanços à medida que os alunos vão trilhando seu percurso escolar. Entretanto, o estudo de línguas estrangeiras é basilar para a existência dos CEL. Nesse contexto, a língua estrangeira é vista pelos estudantes como um objetivo a ser alcançado, como um diferencial na formação, que se estende para o ingresso desses jovens alunos dos CEL no mercado de trabalho. O conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras foi decisivo, por exemplo, para um ex-aluno do CEL dos cursos de francês e italiano³¹, que hoje vive na França e trabalha em um resort de entretenimento, e para uma das alunas participantes do projeto *Italianando a San Paolo*, que foi selecionada para um estágio em uma grande rede brasileira de livrarias porque tem conhecimentos de língua italiana, pré-requisito da vaga que ela preencheu. Por meio do projeto *Italianando a San Paolo* foi possível potencializar a aprendizagem da língua italiana de forma real e contextualizada, tornando o italiano parte do cotidiano das alunas participantes.

O projeto em si foi proposto para atender às necessidades e aos interesses dos estudantes da turma multisseriada, que desejavam realizar atividades coletivas que os integrassem de forma constante ao longo do semestre, e não apenas em atividades pontuais. Também foi pensado como proposta de intervenção que possibilitasse dirimir o problema causado pela multisseriação.

No trecho a seguir, a docente relata a angústia que sentia ao ter de enfrentar cotidianamente o problema da turma multisseriada, que acaba sendo motivo de evasão:

[...] foi de uma angústia minha que surgiu esse projeto, e uma angústia das alunas também, porque é difícil trabalhar com sala multisseriada, é difícil e esse é um problema que a agente tem aqui no Centro de Línguas, um problema criado pelo estado, porque ele diz que tem que ter um número mínimo de 25 alunos por sala e o único que ele aprova é ter 15 alunos por sala, então as salas têm continuidade desde que junte os grupos, eles mesmos criaram essa sala multisseriada, e isso é, como falei, é um problema, é um problema de:: pra trabalhar, tantos os professores quanto os alunos, é um motivo de evasão, de abandono de curso [...] [Juliana, professora, apresentação]

Ela comenta também que o projeto surgiu de uma necessidade do contexto de ensino-aprendizagem em que ele foi realizado, uma turma multisseriada de um CEL, turma na qual o trabalho por meio de “microaulas” a cada um dos pequenos grupos incomodava a docente,

³¹ < <https://drive.google.com/file/d/0B8sqFmZfv1tNZldTTDZUQzRXYk0/view?usp=sharing> >

pois ela se sentia desgastada, além de perceber que os alunos se sentiam preteridos em alguns momentos:

[...] Para mim, era bastante desgastante, física, mental e emocionalmente, dar aulas com conteúdos diferentes, no caso, para os alunos de 2º, 4º e 6º estágios, durante o mesmo período de aula. Incomodava-me as “microaulas”, sobretudo pelo fato de eu ter que dividir minha atenção entre os grupos. Apesar de os alunos compreenderem o contexto no qual estavam inseridos e colaborarem com as aulas, alguns deles se sentiam “preteridos”, “abandonados” e, até mesmo, “inseguros”. Foi neste contexto que surgiu a idealização do projeto. [...] *[Juliana, professora, relato avaliativo]*

No relato da professora, nota-se o desconforto com essa situação de falta de integração entre os alunos e do desgaste que essa situação gerava para ela e também para os discentes. Durante a etapa de observação das aulas, foi possível notar que a insegurança dos alunos de que a professora fala diz respeito à necessidade que eles tinham da validação, pela docente, das atividades que eles estavam fazendo ou que haviam concluído. Para que isso acontecesse, eles tinham de aguardar que ela retornasse a cada um dos pequenos grupos formados na turma multisseriada. Essa insegurança também ocorria quando esses alunos tinham dúvidas e deviam, da mesma forma, esperar que a professora finalizasse a orientação que estava dando a outro grupo para que pudesse então se deslocar e responder à dúvida do grupo que a aguardava.

Tendo percebido esse desconforto em si mesma enquanto professora, nos alunos e na dinâmica das aulas, a docente mostra, portanto, ser sensível às especificidades desse contexto, o que a encaminhou para a reflexão sobre essa situação, inicialmente encarada como problema de ensino, e para a proposição de ações que possibilitassem novas formas de trabalho no contexto multisseriado.

No que diz respeito aos alunos, a concretização do parâmetro da particularidade se manifesta na importância que o projeto teve no atendimento das necessidades desses alunos, que emergiram da situação social, histórica e cultural de que eles faziam parte enquanto grupo multisseriado. Não apenas a professora se sentia angustiada com as dificuldades que enfrentava: ela via sua angústia refletida no comportamento dos estudantes em diversos momentos das aulas. Trabalhar com um projeto em que os alunos puderam desenvolver autonomia acaba refletindo na postura desses alunos para sobre o seu fazer dentro desse projeto, seu papel para que os objetivos pudessem ser alcançados.

A pesquisa realizada no âmbito do projeto também concretiza o parâmetro da particularidade, pois se procurou, por meio da intervenção da pesquisadora como mediadora do projeto, em conjunto com a docente da turma, auxiliar na construção de um arcabouço teórico que subsidiasse cada uma das etapas de modo a atingir os objetivos que se tinha em vista. Em razão disso, pôde-se atender também, de certa forma, a uma necessidade do âmbito acadêmico em desenvolver mais estudos relacionados a esse contexto de ensino-aprendizagem, que até pouco tempo tinha baixa inserção dentro da universidade.

A opção por haver várias formas de interação – presencial e a distância – simultâneas e pela publicação no *blog* do projeto do conteúdo produzido ocorreu em razão das necessidades que foram surgindo à medida que o projeto foi se desenvolvendo e ganhando corpo ao longo do semestre. Uma vez identificado o que faltava, as decisões tomadas e ações a serem realizadas sempre partiam do diálogo estabelecido entre os participantes da pesquisa, objetivando a conclusão das etapas do projeto.

4.1.2 Parâmetro da praticidade

O parâmetro da praticidade (ou praticabilidade) aponta para a necessidade de estabelecer relações entre teoria e prática; o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve pôr em prática aquilo que teoriza.

Ao refletir sobre aos problemas enfrentados na turma multisseriada e pensar em possibilidades de intervenção – no caso, por meio do projeto – a docente trouxe à tona ideias que pudessem ser postas em prática para atender às características e às necessidades desse contexto de ensino-aprendizagem.

[...] O projeto foi idealizado e pensado de maneira democrática, ou seja, o tema geral e os subtemas específicos foram pensados em conjunto, justamente por acreditar que sua relevância dar-se-ia apenas com o envolvimento e comprometimento dos alunos com aquilo que se pretendia realizar, segundo o programa estabelecido. Expliquei para a turma multisseriada que o objetivo geral deste trabalho era fazer com que eles adquirissem autonomia em relação ao aprendizado, integrando seus conhecimentos prévios com os conhecimentos e informações conquistados ao longo do curso, motivando, assim, a capacidade de trabalhar em grupo e a construção coletiva do conhecimento. [...] [Juliana, professora, relato avaliativo]

No excerto selecionado, a docente elenca os objetivos do projeto – adquirir autonomia, integrar conhecimentos prévios com novos conhecimentos, trabalhar em grupo, construir

coletivamente os conhecimentos. Fica evidente que esses objetivos se relacionam aos problemas enfrentados no contexto da turma multisseriada: insegurança dos alunos e desgaste físico e intelectual da docente; falta de integração entre os alunos; pouco espaço para resgate e valorização de conhecimentos prévios.

O elenco dos problemas de ensino e dos objetivos a serem alcançados por meio do projeto se deu tanto pela ação de “olhar” profundamente para o contexto de ensino-aprendizagem quanto por meio da busca de caminhos possíveis na própria formação, afinal a docente havia feito um curso no qual teve contato com o trabalho com projetos no âmbito do ensino superior, tendo adaptado o que aprendeu ao contexto do ensino básico.

A professora, portanto, gerou teorias a partir de sua prática – realizar um projeto para enfrentar os problemas da turma multisseriada –, mas também pôs em prática o que teorizou com o apoio do percurso realizado em sua própria formação – conhecer as etapas do trabalho com projetos e aplicá-las com a turma multisseriada.

Para a pesquisadora, a experiência de participar do projeto como mediadora propiciou muitas reflexões acerca dos problemas de ensino presentes na turma multisseriada e contribuiu para sua formação, pois foi possível aplicar conhecimentos teóricos conquistados durante a formação na graduação e também na pós-graduação e, por meio desses conhecimentos, participar da realização do projeto.

4.1.3 Parâmetro da possibilidade

O parâmetro da possibilidade diz respeito a estar às relações entre ensino e poder, bem como destaca a relevância de ações que possibilitem transformações sociais e que levem em consideração a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes.

No excerto abaixo, a professora da turma multisseriada, ao fazer sua avaliação sobre a experiência do projeto, afirma que

[...] os níveis diferentes da língua que estudam se tornam, na verdade, um lado positivo, pois, mediante heterogeneidade de conhecimentos, poderiam se comunicar e aprender, uns com os outros, a língua, as questões culturais, sociais, políticas e econômicas da cultura italiana que existem em São Paulo, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre variados temas, construindo, assim, um pensamento crítico em relação aos conhecimentos, além de exprimir claramente que esta proposta de aprendizado ganha expressão na circunstância por eles vivenciada. [...] concluo que a realização do projeto foi muito satisfatória. Os resultados esperados em relação ao aprendizado

coletivo e significativo foram atingidos não apenas pelos alunos e pelas mediadoras envolvidas, mas também, pela comunidade escolar, órgãos de ensino e a academia. [Juliana, professora, relato avaliativo]

Analisando-se os comentários da professora, o primeiro dado que se destaca são suas conclusões sobre as diferenças de conhecimento da língua italiana entre os estudantes da turma multisseriada. Essas diferenças, antes vistas como um obstáculo para a integração dos alunos, passam a ser valorizadas pela docente, que percebe a importância da integração proporcionada no âmbito do projeto para o intercâmbio de conhecimentos e de ideias entre os alunos.

Quando a docente comenta que “esta proposta de aprendizado ganha expressão na circunstância por eles vivenciada”, acaba ressaltando as questões identitárias e experienciais dos discentes como fundamentais para o projeto e, por conseguinte, as transformações ocorridas *no e por meio do* projeto.

Sobre o caráter transformador dessa experiência, também foram encontradas evidências nas reflexões realizadas por algumas das alunas participantes. Amanda destaca a importância do projeto para a integração entre os alunos dos diferentes níveis e estágios que compunham a turma multisseriada:

[...] o projeto proporcionou “unir” as salas multisseriadas, antes só era possível fazer uma atividade com todas as turmas com jogos educativos, com o projeto foi possível trabalhar com todas as turmas durante um longo período. [...] [Amanda, aluna, relato avaliativo]

Pietra comenta a importância de pensar na coletividade como elemento motivador para superação de obstáculos durante o projeto:

[...] O que me fez ir adiante e não deixar minhas pesquisas e minha parte “defasadas” foi pensar na importância do projeto para todos os envolvidos, não só pra mim. Saber que, se o projeto fosse bem-sucedido, poderia ajudar todos os CEL, me motivava a encarar o desafio, mesmo que fosse cansativo. [Pietra, aluna, relato avaliativo]

A professora também destaca que o projeto realizado lhe proporcionou aprender com os estudantes, subvertendo, portanto, a clássica representação que ainda está presente na educação – a do professor como exclusivo detentor do saber:

[...] é um aprendizado bastante construtivo pra mim inclusive, porque muita coisa que, eu sendo professora de língua italiana, eu sendo formada e licenciada em italiano, eu já estive na Itália algumas vezes né:: contato direto com a cultura, sempre, não só lá na Itália mas

aqui também, porque tenho bastante amigos italianos, teve muita coisa que eu aprendi com o projeto delas, que eu não tinha a menor ideia, não tinha mesmo, aprendi junto com elas, então é uma troca [...] eu sou docente e também sou aluna, e elas são discentes e também são professoras nesse projeto [...] foi uma troca construtiva pra todas [...] [Juliana, professora, apresentação]

Nos quatro excertos de relatos selecionados, notamos um aspecto em comum: a transformação de que o parâmetro da possibilidade trata ocorre no estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade. No que diz respeito à realidade, isto é, ao contexto que se está analisando, a transformação se dá por meio de uma nova perspectiva sobre o trabalho docente com vistas à integração dos alunos da turma e também de uma mudança de paradigma dos próprios alunos sobre as interações tecidas em sala de aula, mas não exclusivamente dentro dela. A relação diferenciada com o conhecimento se dá por meio dessa nova dinâmica interacional entre discentes e docente, entre discentes, e de todos com o processo de ensino-aprendizagem da língua italiana.

Esse parâmetro se concretizou de maneira intensa no projeto e, por meio dele, possibilitou uma formação para além dos conteúdos formais requeridos no ensino: ele acionou aspectos de formação dos sujeitos envolvidos enquanto pessoas, o que é algo muito raro no ensino de línguas; nem mesmo a abordagem comunicativa conseguiu contemplar essa formação de caráter mais holístico. Assim, percebe-se esse parâmetro na filosofia de trabalho da docente, que passa a atuar como agente de transformação social, característica essa que ressalta a relevância social que um projeto pode ter, quando desenvolvido com base nessas diretrizes.

4.2 Macroestratégias pós-método concretizadas no/por meio do projeto

No segundo capítulo teórico são apresentadas e explicadas as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003) para uma pedagogia pós-método. São elas: potencializar as oportunidades de aprendizagem, minimizar as possibilidades de mal-entendidos, facilitar negociações durante a interação, favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, estimular a conscientização linguística, ativar a capacidade de descoberta, contextualizar o insumo linguístico, integrar as habilidades linguísticas, assegurar a relevância social e aumentar a conscientização de aspectos culturais.

As macroestratégias elencadas se fizeram presentes no projeto *Italianando a San Paolo*, seja na concepção e no planejamento do trabalho desenvolvido, seja nos dados que foram

produzidos pelos participantes, assim como nas reflexões acerca da realização do projeto. Foi possível identificar as macroestratégias nas conversas/interações que ocorreram por meio do uso do aplicativo WhatsApp e também na utilização da plataforma PBWorks Education, assim como na fala dos alunos e da professora durante a apresentação da conclusão do projeto para a comunidade escolar e também nos relatos avaliativos produzidos pelos discentes e pela docente.

A seguir serão apresentados os dados que exemplificam as macroestratégias no contexto do referido projeto. Como a quantidade de dados coletados durante a pesquisa foi bastante grande, foram selecionados apenas os mais relevantes. É importante mencionar que as macroestratégias estão integradas; durante a categorização desses dados, houve casos em que em um mesmo trecho foi possível perceber mais de uma macroestratégia sendo concretizada, entretanto, na quase totalidade da análise, preferiu-se comentar a macroestratégia predominante.

4.2.1 Potencializar as oportunidades de aprendizagem

Essa macroestratégia destaca a importância de criar o máximo de ocasiões para que os alunos usem a língua estrangeira dentro e fora da sala de aula, engajando-os em ações significativas. Como mencionado no capítulo teórico, para ativar essa macroestratégia os envolvidos precisam planejar as ações e aprender a mediá-las; aluno e professor devem se responsabilizar pelo processo de ensino-aprendizagem.

Moura e Barbosa (2017: 23) definem projeto como um empreendimento cuja finalidade é “planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos”, o que está em consonância com essa macroestratégia.

No âmbito do projeto, isso se deu quase que integralmente, pois a escolha de fazer encontros, normalmente semanais, para discutir, em língua italiana, o andamento das pesquisas de cada aluno, bem como o uso da plataforma digital para troca de arquivos, ideias e sugestões, e do aplicativo de mensagens instantâneas em italiano tinha o objetivo de tornar o idioma algo presente no cotidiano dos discentes não apenas dentro do contexto da sala de aula. A intenção por trás da adoção dessas ações e desses instrumentos era maximizar o contato com a língua e transformar a relação das estudantes com ela, de forma a levá-las a

usar o idioma italiano de forma comunicativa – a distinção entre *forma gramatical* e *uso comunicativo* de que nos fala Widdowson (1991).

Na apresentação do projeto à comunidade, a fala de Raphaela sintetizou a importância dessa macroestratégia e sua aplicação prática:

[...] o projeto em si, a interação do grupo, foi muito interessante porque:: a gente se fala e tudo, mas como o tempo era curto numa sala multisseriada, a gente tinha que se organizar muito bem pra não perder tempo [...] a gente se conversava, saía juntas pra passeios, mas não tinha essa interação que a gente teve agora, e foi interessante porque:: várias coisas que eu não sabia do italiano, [...] várias coisas elas [alunas de níveis/estágios iniciais] tão vendo agora então tá fresquinho pra elas, teve uma interação muito legal, [...] ter um projeto e:: conversar sobre ele [referindo-se principalmente ao grupo do aplicativo WhatsApp], ele estar vivo o tempo inteiro, virtualmente, na plataforma, no blog, foi muito interessante [Raphaela, aluna, apresentação]

No trecho selecionado de sua reflexão sobre a experiência vivida, a aluna deixa clara a importância de o projeto “estar vivo o tempo inteiro” e como isso incide no nível de interação entre os estudantes dos diferentes níveis e estágios e, ao mesmo tempo potencializa o uso da língua em ambientes e momentos que extrapolam o espaço físico da escola e da sala de aula. Ela comenta também como a interação entre ela, que era de um estágio mais avançado, e colegas de estágios iniciais foi importante no sentido de permitir a retomada de conteúdos já estudados por ela anteriormente para uso real e efetivo da língua, com finalidade comunicativa. Assim, a aluna destaca, nesse trecho, a potencialização da oportunidade de aprendizagem linguística e, também da aprendizagem atitudinal, que diz respeito ao trabalho colaborativo e em equipe.

Valéria comenta a maximização da aprendizagem linguística, destacando como o projeto propiciou expansão de seu vocabulário tanto na língua materna quanto na língua estrangeira:

[...] o projeto me fez aumentar meu vocabulário tanto o italiano quando em português. E só fez somar meu conhecimento sobre a cultura italiana. [...] [Valéria, aluna, relato avaliativo]

A aluna ressalta ainda que a importância do projeto na aprendizagem de conhecimentos de característica pessoal (lidar com a timidez) e interpessoal (falar em público, saber lidar com prazos e ter clara a importância de que, ao cumpri-los, se está respeitando os demais envolvidos, que dependem e confiam em você).

[...] eu nunca tinha feito um projeto antes, eu nunca tinha apresentado para um público grande, eu sempre apresentei pras pessoas da minha escola, meus colegas, e não é fácil apresentar pra eles, então também aprendi a lidar em público, também aprendi a ouvir críticas construtivas, [...] e até a mexer na plataforma e no blogger que não sabia antes, aprendi muito sobre cada um dos temas desenvolvidos no projeto, [...] [Valéria, aluna, relato avaliativo]

Amanda discorre sobre como o projeto foi importante para possibilidade de aprender sobre a cultura italiana, o ocorreu por meio da troca de experiências e de informações relevantes entre as alunas participantes da pesquisa:

[...] O trabalho desenvolvido com a turma de italiano foi importante para eu conhecer mais sobre a cultura italiana no Brasil e na Itália, não conhecia muitas informações que as minhas colegas pesquisaram, [...] [Amanda, aluna, relato avaliativo]

4.2.2 Minimizar as possibilidades de mal-entendidos

A segunda estratégia apresentada diz respeito à possibilidade de ocorrer dissonâncias entre o que o professor e os aprendizes pensam. Como comentado no segundo capítulo teórico, esses desencontros podem ser vários tipos: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal. Também têm relação com a importância de o docente dar instruções precisas, para que os alunos possam compreender aquilo que deve ser feito ou quais são as expectativas do professor em relação à determinada tarefa. Muitas vezes, no caso do ensino de língua estrangeira, uma forma de pôr em prática essa macroestratégia é usar a língua materna nos momentos em que o docente achar necessário ou em momentos em que os alunos não compreendam o que deve ser feito porque a instrução na língua estrangeira não foi clara ou foi limitadora.

No contexto do projeto realizado – como em qualquer projeto –, mesmo tendo sido feito um planejamento das etapas e das tarefas a serem desenvolvidas, houve momentos em que foi necessário rever o andamento, replanejar atividades, dar instruções mais claras, tipo de mal-entendido que pode ser classificado como estratégico e, ao mesmo tempo, procedimental:

[...] o projeto é uma coisa que a gente, tem que ser flexível, né, o problema, a gente desenha uma coisa na cabeça, mas problemas existem, então a gente tem que ter flexibilidade para poder ajustar o projeto de acordo com as nossas necessidades e as coisas que vão aparecendo ao longo do caminho [...] [Juliana, professora, apresentação]

Trabalhar em grupo não é sinônimo de concordância plena entre os sujeitos envolvidos. A compreensão da necessidade de retrazar rotas e de harmonizar incompreensões emerge das reflexões feitas por algumas alunas, configurando mal-entendidos de ordem atitudinal que precisaram ser contornados:

[...] Devo destacar outra coisa que aprendi, muito importante: aprendi a trabalhar em grupo, tenho o costume de ser imperativa e querer tudo do meu jeito, logo aprendi que num projeto as coisas não funcionam desse modo. [...] [Amanda, aluna, relato avaliativo]

[...] Houve tensões principalmente na reta final, todas nós estávamos estressadas e querendo que as coisas saíssem da melhor forma, mas no final deu tudo certo e conseguimos. Aprendi a trabalhar com pessoas diferentes [...] [Pietra, aluna, relato avaliativo]

No excerto, a professora da turma precisou intervir por meio do aplicativo de mensagens e recordar às alunas do compromisso que elas haviam assumido em um acordo estabelecido anteriormente acerca do cumprimento das tarefas de cada etapa do projeto:

Juliana: Ragazze, attenzione in quello che Luciana dice e chiede...
 Abbiamo fatto un accordo e dovete mantenerlo!
Meninas, atenção àquilo que Luciana diz e pede... Fizemos um acordo e vocês devem mantê-lo!
 Valeria: Va bene per me
Por mim tudo bem
 Amanda: Anche per me
Para mim também
 Pietra: Giovedì, ok!
Quinta-feira, ok!
 Raphaela: 🖐️😊

Esse procedimento de recordar as participantes do projeto ocorreu quando elas estavam decidindo data e horário para o ensaio do número de *tarantella* que fariam no dia da apresentação do projeto para a comunidade escolar. Entretanto, no dia e horário em que combinavam o ensaio, estava previsto um encontro presencial para tratar da produção dos textos para o *blog*.

No excerto a seguir foi necessário que a pesquisadora-mediadora utilizasse a língua materna no aplicativo de mensagens para dar uma instrução sobre como visualizar os comentários que ela havia feito nos arquivos que as alunas participantes enviaram com os textos produzidos:

Luciana: Meninas, para ver as marcações vcs precisam ir em revisão
 Luciana: Mostrar comentários
 Luciana: Mostrar todas as marcações
 Luciana: Para ir aceitando as emendas

Luciana: Ou seja, as correções
 Luciana: Vão em
 Luciana: Aceitar e passar para a próxima
 Bruna: Tudo bem Lu!
 Luciana: Bruna, vou pôr na sua pasta um com as alterações já aceitas
 Luciana: Mais uma vez, recomendo fortemente que depois de fazer as correções vcs façam uma leitura final
 Luciana: Qualquer problema me escrevam.

A explicação do procedimento em língua estrangeira poderia gerar não compreensão por parte das alunas; em razão disso, a escolha da mediadora foi se antecipar a esse possível mal-entendido e evitá-lo por meio do uso da língua materna.

4.2.3 Facilitar negociações durante a interação

Essa macroestratégia diz respeito à importância de incentivar os alunos a ter foco na comunicação, de se sentirem seguros para iniciar os turnos e a utilizar formas de se expressar com a finalidade de fazer o seu interlocutor construir a compreensão do que é dito em uma comunicação autêntica, por meio da negociação de sentido. Para Ellis (2008), um dos princípios que devem orientar o ensino de línguas é garantir que os alunos se concentrem predominantemente no sentido (*focus on meaning*). Para isso, é necessário que eles se envolvam em atividades voltadas para criação de significados. Para a teoria sócio-histórico-cultural, a construção de conhecimento e o desenvolvimento do aprendiz se dá na e pela mediação, um conceito que foi cunhado por Vygotsky. Como já apontado no segundo capítulo, Oliveira (1995: 57) recorda que a mediação pode se manifestar por meio de artefato cultural ou até mesmo na concretização da linguagem, que é elemento fundamental desse processo, tanto na perspectiva da TSHC quanto na perspectiva bakhtiniana.

Como apresentado no segundo capítulo, Macedo (2017: 45) afirma que, quando a interação é relevante para o aprendiz, ele passa a produzir discursos e testar hipóteses que ele mesmo formula.

No trecho selecionado a seguir a aluna dá exemplos de formulação de hipóteses de língua para fazer sua interlocutora compreender o que ela deseja dizer. À medida que a interação ocorre, a aluna vai confirmando ou refutando as hipóteses feitas e aproveita para solicitar auxílio na seleção das palavras sobre as quais não conseguiu elaborar hipóteses:

Raphaela: Ragazze, sto vedendo il Fantastico nella TV, sembra che un prefetto della Calabria sta facendo una buona azione con i rifugi!

Raphaela: (Non so se è così che se dice "refugiados")

Meninas, estou vendo o Fantástico na TV, parece que um prefeito da Calábria [está] fazendo uma boa ação com os [refugiados]

(Não sei se é assim que se diz "refugiados")

Luciana: ☺

Luciana: rifugiati

Raphaela: Grazie!

Obrigada!

Luciana: ☺

Raphaela: Hai visto, Lu? Loro stanno abitando li con tutti i abitanti, e guadagnando soldi come loro, lavorando, ecc

Você viu, Lu? Eles estão morando ali com todos [os] habitantes, e ganhando dinheiro como eles, trabalhando, etc.

Luciana: No, non avevo visto, do un'occhiata adesso. Grazie per aver condiviso questa bella notizia! ☺☺

Não, não havia visto, dou uma olhada agora. Obrigada por ter compartilhado essa bela notícia!

Raphaela: È un progetto del prefetto, le persone possono continuare con la sua cultura, religione, ecc, persone di Senegal, Afeganistao, Siria...! Sembra che ognuno guadagna 30 euro al/per(?) giorno e fa qualcosa che sa, come artigianato (?), e nel programma della TV hanno detto che la mafia è anche piaciuta

É um projeto do prefeito, as pessoas podem continuar com a sua cultura, religião, etc., pessoas do Senegal, Afeganistão, Síria...! Parece que cada um ganha 30 euros ao/por dia e faz alguma coisa que sabe, como artesanato (?), e no programa da TV disseram que [até a máfia gostou]

Luciana: bene, bene, si vede che il sindaco sta lavorando ☺

Bem, bem, se nota que o prefeito está trabalhando ☺

Luciana: al giorno, artigianato

Luciana: ☺

Raphaela: Sindaco! Sì, sono stata felice con questa notizia!

Prefeito! Sim, [fiquei] feliz com essa notícia!

No excerto abaixo, podemos notar um procedimento de negociação de sentido requerido pela aluna no esclarecimento acerca de una palavra que ela não havia compreendido durante a interação no aplicativo de mensagens:

Amanda: Ragazzzeeee, metete la tv nel canale 5, la Globo, ci sono tre cantanti bellissimi

Meninaaassss, coloquem a tv no canal 5, a Globo, há três cantores belíssimos

Luciana: È Il Volo! ☺

Luciana: Son bravissimi 'sti ragazzi! ♥

Esses meninos são muito bons! ♥

Amanda: Tu conosci?

Você conhece?

Amanda: Non li conoscevo.

Não os conhecia.

Luciana: Sì sì, son più conosciuti fuori che dentro l'Italia!

Sim, sim, são mais conhecidos fora que na Itália!

Amanda: Loro cantano bene

Eles cantam bem

Amanda: Loro sono sembrano più simpatici, tutti sono belli con la barba

Eles são parecem [muito] simpáticos, todos são bonitos com barba

Luciana: sì sì

sim, sim

Luciana: poi la barba, eh? 😊

depois, a barba, né?

Amanda: Kkkkkkk scusa Lu, “poi” che cos’è?

Desculpe Lu, o que é “poi”?

[...]

Luciana: “poi” nel senso di “depois, a barba, né?” ;)

“poi” no sentido de “depois, a barba, né?” ;)

Amanda: Ah sì, adesso ho capito.

Ah, sim, agora entendi.

No próximo trecho, a aluna deseja saber como dizer/escrever em italiano de que signo ela é. Ela solicitou essa informação na etapa em que os textos já estavam sendo inseridos no blog e as alunas decidiram criar avatares para si acompanhados de uma breve descrição delas, a ser publicada também no *blog*:

Raphaella: Lu, como se diz leonina em italiano?

Raphaella: Já que é pra descrever sucintamente, acho que signo é essencial, gente 🐾

Raphaella: 😊

Luciana: Si dice che sei del segno

Se diz que você é do signo

Luciana: Sono del leone, sono della vergine

Sou do [signo de] leão, sou [do signo de] virgem

Raphaella: Ahh va bene, grazie Lu

Ah, tá bem, obrigada Lu

[...]

Lu: Prego

Por nada

Portanto, foi possível identificar momentos da interação em que as negociações são facilitadas com o objetivo de se fazer entender pelo seu interlocutor. No primeiro caso, a negociação de sentido foi requerida pela aluna por não haver compreendido a palavra em italiano. No segundo, ocorreu porque a aluna, pensando em seu futuro público leitor (seu auditório social, de acordo com Bakhtin) em língua italiana, quis deixar claro para ele essa informação presente na descrição de seu avatar no *blog*.

4.2.4 Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem

A quarta macroestratégia proposta por Kumaravadivelu ressalta a necessidade de se incentivar o aprendiz assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, de compreender o processo e de buscar estratégias para facilitá-lo (estratégias de aprendizagem, sejam elas diretas e indiretas). Para isso, é preciso deixar claro para o aluno que ser autônomo não é ser independente, mas ter a consciência de que, enquanto discente, ele também tem responsabilidade pelo que aprende, se aprende e como aprende. Por isso é essencial o estabelecimento de confiança recíproca entre os envolvidos e uma mudança de paradigma que oriente a construção de um pensamento crítico no estudante.

Como já foi discutido anteriormente, projetos com finalidades educacionais são desenvolvidos para que, no âmbito deles, se construam conhecimentos, formem ou ampliem habilidades e competências, potencializando a dimensão contextual e dando-lhe potencial altamente significativo. A autonomia se manifesta em um projeto quando o aprendiz passa a se sentir capaz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Para Freire (1996 [2015]: 28), é na prática docente que se pode reforçar a capacidade crítica dos estudantes e lhes ensinar a “rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”.

No segundo capítulo teórico, foi mencionado que Kumaravadivelu define dois tipos de autonomia: de caráter estrito (aprender a aprender) e amplo (aprender a ser; dotado de caráter emancipatório). Nos excertos que foram transcritos a seguir, algumas das alunas participantes do projeto discorrem sobre o processo pelo qual passaram para entender suas responsabilidades e conquistar, cada uma a seu modo, sua autonomia no processo de aprendizagem.

No trecho da fala de Bruna, pode-se notar que ela chama atenção para aspectos da autonomia no sentido estrito, relacionado ao ensino de estratégias de aprendizagem, de maneiras por meio da qual os estudantes podem acessar conhecimentos (“[...] você buscar o conhecimento e o seu professor te dar sugestões, [...]”) e também a dimensão do aprender a ser (“[...] me ajudou muito também como pessoa [...]”):

[a pesquisa] foi uma construção, não foi do dia pra noite, e todas nós tivemos um trabalho grande [...] tanto que em todo lugar que eu ia eu falava “nossa tô fazendo um projeto” [...] e o que [o projeto] trouxe pra minha vida também foi é::: o vocabulário é::: questões de se organizar em grupo [...] e eu acho muito interessante isso, você buscar o conhecimento e o seu professor te dar sugestões, [...] me ajudou

muito também como pessoa, acho que me aproximei mais das meninas também [...] [*Bruna, aluna, apresentação*]

Raphaela ressalta a importância de o professor ou mediador ter um papel importante de orientador das atividades desenvolvidas pelo aluno, ajudando-o a atingir os resultados que se deseja: “No início estava muito afobada, com mil ideias sobre como começar, quais referências buscar etc. Depois, com a instrução da Luciana, as ideias foram clareando e consegui realmente produzir.”.

A fala de Valéria também focaliza ambos os tipos de autonomia mencionados por Kumaravadivelu: estrito (pesquisar em diferentes fontes, rescrever com as próprias palavras, refazer, aplicar conteúdo e estilo ao texto que deveria produzir etc.) e emancipatório (sair da zona de conforto de fazer apenas trabalhos escolares). Os exemplos selecionados mostram que a autonomia, como Leffa (2003) destaca, é um processo, uma busca, uma conquista que se dá em etapas, em camadas, que podem, inclusive, se sobrepor (autonomia no sentido estrito e no sentido amplo ocorrerem em concomitância).

[...] o projeto careceu de muita dedicação quanto à produção de textos e a pesquisas. Isso me ajudou bastante, pois agora que vi o resultado, olhando para trás, entendo perfeitamente como fiz e o método que usei. No início estava muito afobada, com mil ideias sobre como começar, quais referências buscar etc. Depois, com a instrução da Luciana, as ideias foram clareando e consegui realmente produzir. O que acontece muitas vezes, é que tenho mil ideias e por não saber como organizá-las, acabo perdendo o fio da meada. Ou então, não ter nenhuma ideia, arriscar uma coisa ou outra e acabar com mil ideias de novo. [...] [*Raphaela, aluna, relato avaliativo*]

[...] Amadureci muito como pessoa, pois, tive que sair da minha zona de conforto de fazer apenas trabalhos escolares e fazer um projeto onde tinha que pesquisar em vários sites e lugares e reescrever com minhas próprias palavras, a fazer e refazer de forma objetiva, com conteúdo e personalidade. Passei horas respondendo e-mail e mensagem, pesquisando, fazendo a tradução, editando para colocar no blogger, ensaiando para a apresentação e fazendo sempre o máximo para que o projeto ficasse bom. Sempre tive a ajuda de minha orientadora Luciana [...] e minha professora Juliana [...] [*Valéria, aluna, relato avaliativo*]

4.2.5 Estimular a conscientização linguística

A proposta dessa macroestratégia é deixar claro ao docente que, durante o processo de ensino-aprendizagem, ele deve propiciar momentos de reflexão sobre a língua e focalizar

aspectos que não foram conscientemente notados pelo aprendiz. Essa macroestratégia se manifesta na compreensão explícita da forma com objetivo possibilitar que os alunos a aprendam.

No projeto, a conscientização linguística recebeu bastante atenção nas etapas de elaboração e reelaboração dos artigos em português e em italiano que cada participante deveria produzir para serem publicados no *blog*. Nessas etapas, professora e pesquisadora puderam fazer intervenções, verbalmente e também por escrito, em cada uma das versões dos textos produzidos. Como a aprendizagem da língua, seja ela materna ou estrangeira, não ocorre de maneira linear, é principalmente no momento da realização de tarefas como essa que o professor pode intervir para ajudar os alunos a aprender aspectos formais da língua que possam dar subsídios à sua construção discursiva.

A conscientização linguística também foi um aspecto lembrado por algumas alunas em suas reflexões:

[...] Como eu disse, eu não sabia sobre o que falar, mas a:: ao pesquisar, claro, me apaixonei pela história do Brecheret e já gostava das esculturas e pra traduzir o texto, foi:: foi legal, foi difícil, mas ajudou muito o vocabulário mesmo, porque algumas expressões brasileiras, português, em português, português né, não são iguais ao italiano:: isso me: me chocou bastante, mas me ajudou muito, né, porque eu não imaginava [...] [*Keyla, aluna, apresentação*]

[...] O projeto me ajudou bastante, obviamente no vocabulário, como as outras meninas enfatizaram, a tradução não foi fácil, eu me embananei muito com as preposições em italiano, é muito difícil falar, traduzir um texto [...] não dá nem pra traduzir, você coloca em português e reescreve em italiano, porque não dá pra você traduzir ao pé da letra e:: a informação que você quer passar às vezes num fica bem traduzida ao pé da letra, e a gente aprendeu muito essa forma de escrever, escrever nas duas línguas, não é só traduzir, a gente queria passar a ideia nas duas línguas eu queria fazer uma resenha o livro da Zélia [Gattai] pra brasileiro e uma resenha do livro da Zélia [Gattai] pra um italiano [...] e:: isso foi o que mais me ajudou, foi o que eu gostei mais de fazer, adorei fazer tradução, [...] [*Raphaella, aluna, apresentação*]

[...] Organizar as ideias num artigo que não fosse muito longo (tenho problemas para escrever de forma objetiva, sempre acabo escrevendo demais) me fez usar o que aprendi no ensino médio e na faculdade. A tradução dos artigos também foi aquela coisa, cansativa porque eram vários textos, mas me ajudaram pois tive que pesquisar palavras e expressões. Depois, nas correções que a Luciana fazia, aprendia um pouco mais. [...] [*Pietra, aluna, relato avaliativo*]

[...] percebi que o meu vocabulário melhorou muito, porque quando eu fiz a tradução do texto para colocar no blog, eu não coloquei [o texto] só no Google Translator e pronto, eu fui traduzindo palavra por palavra, pesquisando, descobrindo outros significados [...] [*Amanda, aluna, apresentação*]

Elas destacam em suas falas a concretização da conscientização linguística na língua materna e na língua-alvo. Como é de amplo conhecimento, geralmente, vocabulário, modos de dizer, jargões e termos de especialidade costumam ser os aspectos linguísticos que causam mais estranhamento e dificuldades para os aprendizes de línguas estrangeiras. Isso porque língua tem uma dimensão social, isto é, ela é realizada e transformada socialmente; está associada com a visão de mundo de uma determinada sociedade. O caráter social e, por conseguinte, dialógico da língua está diretamente ligada à questão enunciativa da linguagem de linha bakhtiniana discutida no primeiro capítulo teórico.

É intrigante o fato de as alunas elegerem o vocabulário e as expressões idiomáticas como elementos desafiadores na elaboração dos textos. Talvez esse estranhamento das estudantes resida no fato de que produzir textos sobre os temas escolhidos por elas acabe levando-as, inevitavelmente, a ter de pesquisar e descobrir informações sobre a área de especialidade que elegeram. Em razão disso, é provável que o enfrentamento dos desafios impostos pela língua seja tão marcante e, ao mesmo tempo, tão enriquecedor na experiência de produção textual. É igualmente provável que elas tenham vivenciado a atividade de tradução/versão dos textos – uma entre as várias tarefas realizadas ao longo do projeto – como um exercício de detalhes, de atenção às minúcias, sutilezas e nuances tecidas entre o par de línguas trabalhado nessa atividade.

O estímulo à conscientização linguística ocorreu também para a professora e para a pesquisadora-mediadora, pois, apesar de serem professoras de língua italiana, não dominam termos de especialidade de todas as áreas de conhecimento; no limite, um professor de língua estrangeira pode dispor de conhecimentos de campos específicos do saber e da cultura se esses campos são acessados por ele cotidianamente. Não são todos os professores de italiano que, por exemplo, têm conhecimentos sobre arquitetura ou gastronomia. Assim, o favorecimento dessa macroestratégia no ensino-aprendizagem é bastante importante e, no contexto do projeto, teve grande peso na realização do produto dessa experiência: os textos publicados no *blog*.

4.2.6 Ativar a capacidade de descoberta

A sexta macroestratégia ressalta a necessidade de propiciar o ensino indutivo, o incentivo às descobertas de regras linguísticas ou culturais a partir de amostras de língua em uso. Nos excertos selecionados, foi identificada a concretização de ambas as regras.

Raphaella: Ragazze, ho visto adesso la espressione “bife à parmegiana”. Non so se Valeria vuole ricercare questo, perché sta facendo la ricerca dei gelati, però, ho visto e ho pensato che dovevo dire hahaha. Secondo la wikipedia, questo non è fatto a Parma, però abbiamo avuto l'influenza dei italiani per fare questo “à parmegiana” a San Paolo :)

Meninas, eu vi agora [a] expressão “bife à parmegiana”. Não sei se Valeria quer pesquisar isso, porque está fazendo a pesquisa dos sorvetes, mas, eu vi e pensei que devia dizer hahaha. Segundo a Wikipédia, isso [bife à parmegiana] não é feito em Parma, mas tivemos influência dos italianos para fazer esse “à parmegiana” em São Paulo.

No trecho anterior, a aluna compartilha no aplicativo de mensagens instantâneas uma informação que descobriu acerca da expressão em português “bife à parmegiana”. Ela repassa às demais participantes do projeto que a expressão é uma invenção ocorrida no português brasileiro. Esse trecho demonstra a descoberta linguística, mas também cultural acerca da expressão.

No excerto retirado da plataforma PBWorks ocorre interação entre duas alunas que compartilham informações relevantes acerca do tema escolhido por uma delas (arquitetura), de forma que uma complementa as informações que a outra oferece:

Pietra said

Amanda, ho amato la tua ricerca (principalmente le immagini). Non so se questo può aiutarti, ma nella settimana scorsa la mia professoressa di storia dell'università ha parlato delle persone che hanno fondato il Masp (due giornalisti: Assis Chateaubriand e Pietro Maria Bardi). Il primo, Chateaubriand, era il proprietario di molte opere, ma aveva un debito con i Stati Uniti e loro hanno confiscato le opere. Il presidente, che era il JK, è riuscito a prendere le opere, ma con una condizione: lasciarsi in uno museo: il Masp! (vedrò se c'è qualcosa nel mio libro didattico)

Amanda, amei a tua pesquisa (principalmente as imagens). Não sei se isso pode te ajudar, mas na semana passada a minha professora de história da universidade falou das pessoas que fundaram o Masp (dois jornalistas: Assis Chateaubriand e Pietro Maria Bardi). O primeiro, Chateaubriand, era o proprietário de muitas obras, mas tinha uma dívida com [os] Estados Unidos e eles confiscaram as obras. O presidente, que era o JK, conseguir [pegar] as obras, mas com uma condição: deixá-[las] em um museu: o Masp! (verei se tem algo no meu livro didático)

Amanda said

Ciao carina, no lo so se tu hai visto la mia ricerca sul MASP, ho scritto sul Chatô e Pietro. Chatô era un uomo molto influente nel Brasile, ti ricordi dela Tv/Rette Tupi? Chatô ha fondato la prima emissora di Tv brasiliana. Com'era influente voleva fare un Museo a RJ, però pensava che a São Paulo era meglio. Come lui non conosceva nulla d'arte ha chiamato Pietro per aiutarti. Questo è solo un riassunto, la storia completa sta nell'archivio "a SP", se vuoi vedi dopo.

Alla mia ricerca ho visto che Pietro aveva molte opere d'arte, perché lui era un critico d'arte, giornalista, questa storia sul JK e sul debito di Chatô non conoscevo, può darsi, non lo so.

Oi, [querida], não sei se você viu a minha pesquisa sobre o MASP, escrevi sobre Chatô e Pietro. Chatô era um homem muito influente no Brasil, você se lembra da Tv/Rede Tupi? Chatô fundou a primeira [emissora] de Tv brasileira. [Como] era influente queria fazer um Museu no RJ, mas pensava que em São Paulo era melhor. [Como] ele não conhecia nada de arte, chamou Pietro para ajudá-[lo]. Este é só um resumo, a história completa está no arquivo "a SP", se quiser veja depois.

[Na] minha pesquisa vi que Pietro tinha muitas obras de arte, porque ele era um crítico de arte, jornalista, essa história sobre JK e sobre o débito de Chatô eu não conhecia, pode ser, não sei.

Como se nota nos exemplos selecionados, a descoberta se dá por meio do uso da língua, em interação real virtual e assíncrona) por se tratar de uma interação realizada na plataforma) entre as participantes.

4.2.7 Contextualizar o insumo linguístico

A sétima macroestratégia afirma que se deve evitar apresentar itens linguísticos isolados, pois a língua é discurso, é coconstrução de sentidos. Como mencionado no segundo capítulo, o trabalho com levantamento de conhecimentos prévios o uso de gêneros textuais são possibilidades de contextualização de insumo.

Essa macroestratégia se concretizou pela própria maneira como as participantes do projeto entravam em contato com a língua italiana: por meio de textos (escritos e falados). O contato com insumo linguístico se deu de um modo diferente do que ocorre normalmente em uma aula tradicional de gramática, na qual as estruturas que são apresentadas estão descontextualizadas.

O insumo linguístico contextualizado era fornecido pela professora e pela pesquisadora-mediadora, mas também era constantemente "buscado" pelas alunas nas realizações das

etapas do projeto, nas pesquisas sobre o tema. As situações que requerem conscientização linguística são excelentes momentos de contextualização de insumo. Pode-se afirmar que, no projeto, a contextualização do *input* foi uma macroestratégia acessada e concretizada por todos os participantes.

4.2.8 Integrar as habilidades linguísticas

Essa macroestratégia recorda que, assim como na vida extraclasse, as atividades de sala de aula deveriam trabalhar com várias habilidades simultaneamente (ouvir, falar, ler e escrever).

Trata-se de uma macroestratégia mais ampla, na qual a integração das habilidades, sejam elas produtivas ou receptivas (considerando, porém que receptivo não é sinônimo de passivo), ocorreu por meio de todas as etapas e ações que foram realizadas: nos encontros presenciais, por meio das interações (predominantemente, ouvir, falar, escrever); nos ambientes virtuais (predominantemente, ler e escrever, mas também falar, no caso do WhatsApp); nas entrevistas realizadas por uma das alunas, Pietra, para coletar informações para suas publicações (ouvir, falar, ler e escrever), bem como nas demais atividades de pesquisa realizadas pelas alunas; na ocasião da atividade de tradução que foi realizada presencial e virtualmente (ouvir, falar, ler e escrever) e; por fim, a concretização de todas essas etapas e da integração de habilidades que deram vida aos textos publicados no *blog Italianando a San Paolo*.

No capítulo teórico em que o conceito de projeto foi explorado, menciona-se o que Ridarelli (1998: 176) acredita ser o objetivo do trabalho com projetos: superar os limites de uma situação que tem por base exercícios gramaticais realizados em sala de aula e propiciar situações de uso real e vivo da língua estudada.

Nesse sentido, a concretização dessa macroestratégia é a concretização de um dos mais importantes objetivos da implementação de projetos com finalidade educativa. Pode-se, portanto, concluir que oitava estratégia proposta por Kumaravadivelu permeou toda a concepção e a realização do projeto *Italianando a San Paolo*.

4.2.9 Assegurar a relevância social

Essa macroestratégia propõe que o papel social da língua estrangeira, bem como aspectos ideológicos e sociolinguísticos, além das relações entre ser brasileiro e falar determinada língua estrangeira, devem fazer parte das atividades propostas em um contexto de ensino-aprendizagem. A ênfase nos contextos (social, político, econômico e cultural) em que se dá o uso da língua retoma a perspectiva bakhtiniana da linguagem e, também, o entendimento que a teoria sócio-histórico-cultural tem dos sujeitos: seres atravessados pela cultura e, inevitavelmente, pelo contexto social.

Essa é talvez a macroestratégia mais difícil de se pôr em prática no ensino de línguas estrangeiras. Para esta pesquisa, as contribuições dessa macroestratégia para o trabalho com um projeto orientado pela perspectiva pós-método foram as mais preciosas, pois revelam como a valorização da dimensão social pode ter um papel transformador para o ensino e para aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assegurar a relevância social no ensino de línguas é reconhecer que a língua em questão tem potencial para transformar pessoas e suas vidas e propagar esse potencial na escola, como fez a professora da turma na ocasião da apresentação do projeto:

[A professora, dirigindo-se aos demais alunos que estavam na plateia assistindo à apresentação:] [...] o aprendizado de uma língua vai mudar significativamente a vida de vocês não só em termos profissionais, mas em termos pessoais também, se tornam pessoas diferentes [Juliana, professora, apresentação]

A relevância social de uma língua estrangeira se presentifica no interesse discente em fazer dessa língua recurso por meio do qual ela pode guiar seu futuro profissional e pessoal, como é possível depreender da fala da aluna Amanda:

[...] e como eu quero estudar arquitetura, e eu gosto muito da língua italiana, eu decidi que, ao longo da minha vida estudantil, quando eu for fazer faculdade e fazer meu trabalho de conclusão de curso eu quero focar na língua italiana, até o doutorado eu quero seguir essa linha [Amanda, aluna, apresentação]

Na fala de Pietra estão marcadas as relações que ela estabelece entre estudar italiano e a ampliação da visão de mundo que essa língua lhe permite:

[...] por a gente não estudar uma língua, às vezes a gente não tem um conhecimento muito grande é: sobre uma determinada cultura, eu pelo menos tenho o conhecimento que tenho hoje sobre a cultura italiana porque eu faço italiano [...], mas se de repente eu não tivesse

escolhido o italiano, tivesse que fazer outra língua, eu não ia ficar sabendo das coisas que eu sei hoje [...] [*Pietra, aluna, apresentação*]

As transformações promovidas pelo projeto aconteceram intensamente no cotidiano das participantes da pesquisa, na escola, afinal, foi o lugar onde o projeto nasceu e ganhou forma, e no processo de ensino-aprendizagem. Mas não apenas nesse ambiente e para as pessoas envolvidas: o projeto *Italianando a San Paolo* teve impacto também na universidade, na área de língua italiana e principalmente na formação de professores desse idioma, pois se tornou uma pesquisa acadêmica e fez ecoar, no ambiente universitário, a urgência de criar laços entre escola e universidade.

A partir da divulgação dos resultados do projeto para a comunidade escolar, realização do projeto, a área de italiano passou a valorizar o CEL como um espaço importante para a formação prática do futuro professor de italiano e compreender a necessidade de pôr em pauta o problema (que, ao fim, se tornou um elemento catalisador de mudanças profundas e significativas) das turmas multisseriadas nos espaços de discussão de que a universidade dispõe. A relevância social reside no projeto em si, mas também em todas as ações dele decorrentes.

4.2.10 Aumentar a conscientização de aspectos culturais

Nessa macroestratégia destaca-se a importância do ensino da língua-alvo para que o aprendiz desconstrua estereótipos e se conscientize de aspectos da própria cultura, inclusive sobre os quais ainda não havia pensado. Mello (2004: 136), ao retomar Vygotsky e as bases da teoria sócio-histórico-cultural, nos recorda que “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas [...]”, sendo, portanto, “um ser histórico-cultural”. Enquanto seres humanos, vivemos dentro da história e somos história; estamos inseridos na sociedade e somos sociedade, somos atravessados pela cultura e somos, ao mesmo tempo, um espelho dela. No ensino de línguas é preciso, então, propiciar que os estudantes tragam à consciência todos esses aspectos.

No exemplo abaixo, Keyla relata seu questionamento sobre a relação das pessoas que vivem em São Paulo com o espaço e com a paisagem da cidade:

[...] eu pensei “será que essas pessoas repararam na beleza dessa escultura? [...] aí eu fiz uma pesquisa com os meus amigos da Etec, por exemplo, porque eles fazem esse caminho também, e nenhum,

deles sabia ou reparava direito nessas esculturas, muito menos no metrô, né, que algumas pessoas podem passar com a pressa do dia a dia e não reparam, aí a arte é esquecida mesmo [...] porque as pessoas usam ela como banco [...] [Keyla, aluna, apresentação]

O questionamento de Keyla a levou a pesquisar entre seus colegas do ensino técnico se eles prestam atenção nas esculturas que embelezam São Paulo e a concluir que nenhum deles havia sequer notado que no trajeto que percorrem diariamente há tanta arte.

Vale comentar que a ideia de realizar uma enquete com pessoas que usam metrô foi compartilhada pela aluna com a pesquisadora-mediadora na plataforma PBWorks:

Keyla said

Ed ho pensato si posso fare una piccola ricerca con le persone che usano il Metropolitana, perche come hai visto nel testo, in alcune stazioni è possibile trovare opere di Brecheret... e sarebbe interessante conoscere l'opinione delle persone su queste opere e su Brecheret.

Che ne dici?

Abbracci.

E eu pensei [se] posso fazer uma pequena pesquisa com as pessoas que usam o metrô, porque como você viu no texto, em algumas estações é possível encontrar obras de Brecheret... e seria interessante conhecer a opinião das pessoas sobre essas obras e sobre Brecheret.

O que você acha?

Abraços.

Na fala de Vitória, é possível notar principalmente sua boa relação com a cidade de São Paulo e com os aspectos que marcam a presença italiana na metrópole. Percebe-se que ela marca em sua fala a importância que têm, para ela, os elementos que remetem à Itália espalhados pela capital:

[...] eu gosto de São Paulo, eu gosto muito da minha cidade e eu gosto muito da Itália e esses pequenos detalhes da Itália aqui são muito legais [...] eu pesquisei bastante, [...] [traduzir o artigo do blog para o italiano] foi fácil, foi fácil sim, porque eu já conhecia [o Instituto Italiano de Cultura, tema escolhido pela aluna] e porque eu passei a conhecer mais com a tradução e com as aulas [...] [Vitória, aluna, apresentação]

No excerto transcrito a seguir, Valéria destaca a importância que a comida tem na cultura italiana e comenta que o conhecimento que tinha da Itália antes de estudar o italiano era baseado no senso comum (associar Itália à boa comida sem saber explicar o porquê), mas, ao dar início a seus estudos de língua italiana, e também por meio do projeto, ela pôde entender que a gastronomia italiana é repleta de nuances e que as generalizações não dão conta da complexidade do tema escolhido por ela:

[...] a Itália é riquíssima em sabores e temperos e eu não tinha conhecimento disso porque antes de fazer meu curso de italiano eu: não tinha conhecimento da cultura italiana, mas ao falar de Itália eu associava à gastronomia, sempre tive ideia que ela tinha variedade de vinhos, de queijos, de massas e: molhos, mas eu não tinha ideia de quanto ela é ampla e complexa. Quando eu fui fazer minhas pesquisas, ah:: ao ver a gastronomia italiana, eu percebi que [...] na Itália a gastronomia é muito importante porque [...], eles levam muito a sério. [Valéria, aluna, apresentação]

Pietra destaca que para conhecer bem uma cultura – e, por conseguinte, uma língua – não é necessário sair da pátria para imergir nela; as comodidades que a internet nos proporciona encurtam as distâncias e rompem as fronteiras que separam as pessoas. A aluna se enxerga como conhecedora da cultura italiana em razão do contato que estabelece com essa cultura e toda a sua complexidade, e não por uma questão de localização geográfica.

[...] a imigração italiana aqui em São Paulo, ela começou pelas pessoas, [...] mas hoje em dia, esse intercâmbio de cultura, ele não acontece mais só através das pessoas, [...] a gente aqui do italiano, antes de conhecer, nunca ter ido pra Itália, antes de conhecer estando digo, estando lá, a gente já se apaixonou pela cultura, [...] porque hoje em dia, com a globalização, é possível isso acontecer, [...] você não precisa se locomover pra poder tá dentro da cultura de outro país [...], a gente nunca esteve na Itália, mas a gente sabe muita coisa [Pietra, aluna, apresentação]

Acredito que esse é um paradigma a ser intensamente explorado nos CEL, afinal, a maioria dos alunos não dispõe de recursos para realizar imersões em países das línguas que estudam.

4.3 Outras macroestratégias identificadas no/por meio do projeto

Ao longo da análise dos dados gerados, foram identificados outros princípios que parecem ter norteado o projeto e/ou se manifestado por meio da experiência de tê-lo realizado.

A primeira reflexão que emerge do singular contexto do projeto de perspectiva pós-método diz respeito à importância de promover um ambiente no qual o processo de ensino-aprendizagem possibilite a integração dos estudantes dos diversos níveis e estágios que compõem a turma multisseriada. Para tanto, é necessário que o trabalho com projetos estabeleça uma diretriz orientada para a colaboração entre os atores do processo:

Pietra detalha como a colaboração entre os participantes foi importante para o cumprimento dos combinados e a elaboração dos artigos, produto da experiência desse

projeto. Ela também relata que, para que as etapas possam caminhar equanimemente, todos os envolvidos precisam estar bastante envolvidos:

[...] A interação que tivemos com as meninas dos outros estágios foi boa, todo mundo respeitou todo mundo. Recebi dicas sobre como melhorar o que havia escrito ou até mesmo sobre o layout do blog e pude dar minhas sugestões também. Às vezes os níveis diferentes de comprometimento com o projeto atrapalhavam um pouco, mas conforme o prazo final foi chegando, isso foi melhorando. [...] [*Pietra, aluna, relato avaliativo*]

A aluna Raphaela comenta que, mesmo não sendo possível acompanhar integralmente o trabalho de cada uma das colegas, as notificações enviadas por meio da plataforma usada ou pelo aplicativo de mensagens faziam com que ela se sentisse partícipe de cada um dos passos do projeto e integrante de algo que tomava forma à medida que se avançava, dia após dia:

[...] A falta de tempo do dia a dia não permitiu que estivéssemos sempre juntas, e nem ao menos que estivéssemos sempre acompanhando o trabalho das outras colegas, mas, pelo menos para mim, era muito legal receber o e-mail dizendo que teve alguma alteração na plataforma, e ver que as meninas estavam postando material, porque eu via que aquilo que eu estava pesquisando era parte de um todo que estava crescendo aos poucos. [...] [*Raphaela, aluna, relato avaliativo*]

Para Giovana, realizar o projeto foi também realizar um sonho pessoal e compartilhá-lo com suas colegas da turma multisseriada, assim como suas colegas compartilhavam com ela seus avanços e suas descobertas. Apresentar o resultado do projeto a toda a escola foi ampliar a realização desse sonho para uma coletividade ainda maior:

[...] eu sempre quis ser dançarina, então juntar isso com o italiano trouxe pra mim a dança, [...] esse projeto trouxe pra mim não só o conhecimento: da Itália, não só o conhecimento da dança, mas o conhecimento dos temas de todas as minhas colegas, o viver com outras pessoas, o interagir [...], foi conhecer um pouquinho de cada uma, um pouquinho da paixão de cada uma, foi evoluir na língua, foi evoluir na cultura, foi evoluir nas ideias [...] [*Giovana, aluna, apresentação*]

Outro aspecto que emerge do contexto do projeto é a importância da interação das alunas de diversos estágios na construção e na reelaboração de conhecimentos, aspecto extremamente importante porque, na turma multisseriada em que o projeto foi realizado, o fato de as alunas estarem separados na maior parte do tempo era um elemento mencionado pela professora como desmotivante. Foi, aliás, principalmente em razão disso que surgiu a ideia de realizar o projeto.

No excerto a seguir Raphaela comenta que a interação possibilitada pela integração entre as alunas foi positiva para ela enquanto estudante de estágio mais avançado, pois ela pôde retomar conteúdos já estudados e que talvez estivessem sendo pouco aplicados ao uso efetivo da língua italiana:

[...] várias coisas elas [alunas de níveis/estágios iniciais] tão vendo agora então tá fresquinho pra elas, teve uma interação muito legal, [...] ter um projeto e: conversar sobre ele [referindo-se ao grupo do WhatsApp], ele estar vivo o tempo inteiro, virtualmente, na plataforma, no blog, foi muito interessante [Raphaela, aluna, apresentação]

Valéria, aluna do estágio inicial, comenta que a interação com as alunas que estavam mais adiantadas foi positivo, pois ela se sentia ajudada e, ao mesmo tempo, podia ajudá-las a retomar conteúdos já aprendidos:

[...] Com as trocas de ideias sempre notávamos que um tema era relacionado a outro. E sempre nos ajudamos, pois, éramos uma sala multisseriada, as alunas que estavam no último estágio ajudavam as que estavam começando como eu, e nós ajudávamos a lembrar o que elas já tinham visto. [...] [Valéria, aluna, relato avaliativo]

Desse modo, no âmbito do projeto *Italianando a San Paolo*, além das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu, foram identificadas mais duas que podem ser assim definidas:

- Promover a integração dos estudantes dos diversos níveis de conhecimento;
- Propiciar a construção e a reelaboração conjunta de conhecimentos.

Para finalizar este capítulo, foi escolhido um excerto do relato escrito por uma das alunas o qual parece congrega a concretização de boa parte das macroestratégias analisadas anteriormente.

[...] foi uma experiência enriquecedora em termos do aprendizado da língua italiana, da redação de texto, e significativamente, do trabalho em grupo e do comprometimento com outras pessoas. Realizar as pesquisas, escrever os textos e estar engajada no projeto foi além da mera apresentação de trabalho para a professora, acabou se tornando um trabalho coletivo, no qual (ao meu ver) todas as alunas se dedicaram em tempos diferentes, nem todas tinham disponibilidade de tempo na semana, ou só podiam fazer na semana, este fator fez com que o projeto estivesse sempre vivo de uma maneira dinâmica, porque a todo o tempo, pelo menos uma pessoa estava pensando no projeto e se debruçando sobre ele. Para mim, essa característica do projeto se destaca, porque além de tudo, passamos por um processo de aprendizado muito significativo, sentimos vontade de realizar o

projeto e de ajudar umas às outras, sentimos vontade de transformar as ideias em algo concreto, e acho que quando percebemos que realmente estávamos fazendo algo concreto, ficamos mais motivadas. [...] Para mim, fica a experiência de todo o trabalho e esforço empenhado, além do orgulho do grupo e da amizade que, com algumas alunas, praticamente criei nesse momento, e com outras, fortifiquei. [*Raphaela, aluna, relato avaliativo*]

Em sua reflexão produzida no relato avaliativo, solicitada após a conclusão do projeto, ela comenta que “[...] foi uma experiência enriquecedora em termos do aprendizado da língua italiana, da redação de texto, e significativamente, do trabalho em grupo e do comprometimento com outras pessoas” (estimular a conscientização linguística, contextualizar o insumo linguístico/integrar as habilidades linguísticas; minimizar as possibilidades de mal-entendidos); também destaca que todas as alunas “passaram por um processo de aprendizado muito significativo, sentimos vontade de realizar o projeto e de ajudar umas às outras, sentimos vontade de transformar as ideias em algo concreto e acho que quando percebemos que realmente estávamos fazendo algo concreto, ficamos mais motivadas” (potencializar as oportunidades de aprendizagem/favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem).

O relato dessa aluna mostra não apenas que as macroestratégias se concretizam de forma integrada, como afirmamos anteriormente, e permeiam as ações realizadas ao longo do projeto *Italianando a San Paolo*, mas aparecem principalmente nas reflexões que as participantes fazem. Essa constatação evidencia a força da realização de um projeto na perspectiva pós-método para o ensino de italiano como língua estrangeira.

Nas considerações finais, os resultados discutidos neste capítulo de análise serão retomados com o objetivo de relacioná-los às perguntas que guiaram esta pesquisa. Além disso, pretende-se apontar quais são os limites bem como as possíveis contribuições que o estudo descrito pode oferecer para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, serão apresentadas algumas reflexões sobre os resultados desta pesquisa, cujo objetivo está expresso na pergunta principal: *Quais as contribuições da implementação de um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem da língua italiana em contexto multisseriado dos Centros de Estudos de Línguas (CEL)?* Para responder à pergunta de pesquisa principal, pode-se afirmar que, como comentado no capítulo de análise, o projeto *Italianando a San Paolo* promoveu, no referido contexto em que foi realizado, a transformação social do ambiente escolar, pois foi possível conquistar aquilo que se objetivava: integrar as alunas da turma da turma multisseriada em atividades relevantes e significativas, para promover a autonomia no ensino-aprendizagem.

Entretanto, o fator limitador da experiência do projeto, se é que se deve encarar dessa maneira, reside no fato de que as fases presenciais eram realizadas paralelamente ao horário das aulas. O trabalho com projetos durante as aulas mostra-se, portanto, como um desafio a ainda ser enfrentado na tentativa de transgredir a rigidez e fixidez do currículo na educação básica. Como é de amplo conhecimento, no ensino básico há um planejamento de conteúdos a serem ensinados que deve ser cumprido e a avaliação costuma ser sinônimo de provas escritas às quais são atribuídas notas. A meu ver, pode-se evitar apenas parcialmente que o processo de ensino-aprendizagem se construa sobre essas bases, pois há instâncias superiores e externas à sala de aula que inevitavelmente incidirão sobre ela.

Contudo, vale destacar que as etapas de planejamento, execução e conclusão do projeto-piloto criaram a possibilidade de expandir os resultados conquistados: a professora da turma em que o projeto foi realizado reformulou-o e ampliou-o no semestre seguinte, inserindo conhecimentos de sua área de pesquisa (literatura e adaptação, radioteatro). Esse dado evidencia uma das características do trabalho com projetos: a necessidade constante elaboração para atender às novas necessidades ou os novos interesses que surgem.

Outro aspecto a ser mencionado é o fato de algumas das alunas que haviam participado do piloto do projeto terem se tornado mediadoras da segunda fase, ocorrida no semestre seguinte, podendo, assim, orientar os demais colegas na realização de cada uma das etapas, obviamente, com a supervisão da docente, o que as coloca em uma posição diferente da assumida no projeto-piloto, no qual eram alunas participantes, permitindo-lhes avançar ainda mais na construção de sua autonomia e de suas responsabilidades. Gerenciar o próprio

trabalho, as tarefas que se deve realizar e os prazos que se deve cumprir já é bastante desafiador para um aluno adolescente. Isso se intensifica quando o sujeito passa a também ser responsável pelo(s) outro(s).

O grupo formado no aplicativo de mensagens instantâneas ainda está ativo e funcionando; por ele nos comunicamos até o presente momento (2018) para trocar informações sobre a língua e a cultura italianas, além de eventos relacionados. Outra conquista bastante importante para este estudo é o fato de que esporadicamente, há novas publicações voluntárias dos (ex-)alunos – os participantes do projeto-piloto e os da segunda fase – no *blog*. Na medida do possível e do interesse, os estudantes mantêm vivo e atualizado todo o trabalho realizado, mesmo não fazendo mais parte daquela escola, daquele CEL e daquela turma.

A produção da possibilidade do novo que reside na experiência do projeto na perspectiva pós-método atendeu às necessidades do contexto da turma multisseriada e ganhou dimensões maiores ao se expandir em direção à universidade, criando uma perspectiva de valorização dos CEL e do contexto multisseriado como espaço que agrega valor à formação do futuro professor de italiano formado pela universidade e possibilita um sem-número de ações realizadas por meio de uma parceria entre CEL e USP.

Desde que o projeto foi implementado, têm sido realizados eventos que permitiram a inserção de professores e alunos dos CEL da capital e da Região Metropolitana na universidade através de atividades organizadas pela área de italiano, o que tem trazido grandes contribuições para o intercâmbio de experiências entre alunos de graduação e pós-graduação, docentes da universidade com professores e alunos dos CEL. A partir da realização do projeto-pesquisa, também foi possível mobilizar instituições de promoção da língua e da cultura italianas no Brasil para uma importante discussão sobre a precariedade do ensino de italiano nos CEL e a sua contrapartida: a proposição de ações em prol dos CEL. Essas ações têm caminhado, apesar da morosidade imposta pela burocracia.

No âmbito da produção acadêmica, a pesquisa deu vida a três artigos escritos em que são feitas reflexões parciais sobre a pesquisa: no primeiro, traçamos um panorama do trabalho realizado no projeto *Italianando a San Paolo* e ampliamos a discussão por meio de um mapeamento da situação do ensino de italiano em todos os CEL do estado de São Paulo. Esse artigo foi citado no terceiro capítulo, no qual estão descritos o contexto de pesquisa e

fundamentação metodológica. Os outros dois artigos são, respectivamente, um relato de experiência sobre o projeto *Italianando a San Paolo* e uma reflexão sobre o projeto realizado por meio de uma breve aproximação entre a pedagogia pós-método e as contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a autonomia.

Para encaminhar as reflexões aqui apresentadas, faz-se necessário responder às duas subperguntas geradas pela pergunta principal de pesquisa. A primeira subpergunta é: *Em que medida os três parâmetros pós-método se efetivam em um projeto realizado no contexto multisseriado dos CEL?*

O trabalho por meio do projeto concretizou parâmetros da pedagogia pós-método, principalmente o parâmetro da possibilidade, que, como mencionado no segundo e no quarto capítulos, é um dos mais difíceis de ser concretizados. Os parâmetros se materializaram, principalmente, na concepção do projeto e, também nas reflexões da docente sobre o desafio de realizá-lo.

A segunda subpergunta de pesquisa é: *De que forma a realização de um projeto contribui para a concretização das macroestratégias pós-método no referido contexto?*

Pelo que foi possível analisar e discutir no quarto capítulo, as macroestratégias se concretizaram na concepção e na execução do projeto, assim como nas reflexões feitas pela docente da turma e pelas alunas. Algumas macroestratégias se materializam no discurso das participantes de pesquisa, enquanto outras se evidenciaram na própria interação entre elas. A principal macroestratégia, entre as propostas por Kumaravadivelu, que emerge do projeto-pesquisa é a que ressalta a importância de assegurar a relevância social no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A pesquisa também permitiu identificar duas novas macroestratégias relacionadas ao contexto multisseriado: promover a integração dos estudantes dos diversos níveis de conhecimento e propiciar a construção e a reelaboração conjunta de conhecimentos.

Por fim, é fundamental destacar que, evidentemente, a experiência vivenciada com o projeto *Italianando a San Paolo* que foi relatada nesta dissertação não tem a leviana pretensão de propor “receitas” ou modos de fazer para obter sucesso no ensino de italiano para turmas multisseriadas, mas objetiva colaborar para que os professores possam refletir sobre suas abordagens de ensinar e de aprender, estabelecendo um constante processo de reflexão, tanto diante de um contexto regular quanto multisseriado de língua italiana, vislumbrando, talvez,

novas perspectivas de ensino-aprendizagem nos contextos singulares em que atuam, o que está em consonância com a pedagogia pós-método, a qual guiou o presente estudo. Como se objetivou mostrar, o contexto multisseriado, que inicialmente era visto como um problema a ser superado, acabou se configurando com um elemento propulsor para uma enorme transformação promovida no CEL em que o projeto *Italianando a San Paolo* foi concretizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (1998). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 36. n. 1, p. 23-42, jul./dez. 2000.
- ALLWRIGHT, D. A morte do método. Tradução de Silma Carneiro Pompeu. **Revista Horizontes**, PPGLA/UnB, ano 2, p. 21-29, 2003. Do original The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University. Ottawa, May 1991.
- ARAÚJO SILVA, G. **A era pós-método**: o professor como um intelectual. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em: novembro 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BACCARI, R. I corsi ibridi di italiano L2: lezioni in presenza e piattaforme multimediali come strumenti di co-costruzione della conoscenza. **Italiano LinguaDue**, n. 1, p. 184-209, 2015.
- BAKHTIN, M./Volochínov, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. (Linguagem e cultura, 3)
- BARALDI, L. D.; HASS, J.; ORTALE, F. L. Do projeto “Italianando a San Paolo” ao mapeamento do curso de italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo: problemas, desdobramentos e propostas de ação. **Revista de Italianística**, São Paulo, n. 32, p. 16-36, 2016.
- BARALDI, L. D.; HASS, J. Do projeto “Italianando a San Paolo” à aprendizagem significativa de língua italiana: um relato de experiência. **Anais do CBTECLE**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-282, 2017.

BARALDI, L. D.; HASS, J. O projeto “Italianando a San Paolo” e o professor como intelectual à luz da condição pós-método e da pedagogia da autonomia. **Revista Interfaces**, Rio de Janeiro, n. 26, v. 2, 2017 (no prelo)

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília (DF): Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa v. 3)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Secretaria de Educação Básica. Brasília (DEF): MEC/SEB, 2001.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

BROWN, D. English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BRUNER, J. S. (1969). **Uma nova teoria de aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1973.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Language and communication**. London: Logman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. **Applied Linguistics**, v. 1. n. 1, p. 1-47, 1980.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010.

CARVALHO, M. de C. D. **O trabalho com turmas multisseriadas: um desafio do ensino de alemão nas escolas públicas**. Monografia (Especialização em Teoria e Prática do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARVALHO, M. de C. D. **O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. (1984) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XVII-XXXVI.

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

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** – e outras interinvenções: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DATORE, M. F. R. **O uso didático do dicionário *Vocabolario Treccani*: sugestões para o ensino de italiano nos Centros de Estudo de Línguas (CEL)**. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão monousuário 2009.8.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 25. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Coleção Estudos; 85)

ELLIS, R. Tasks in SLA and language pedagogy. In: **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Principles of instructed second language acquisition. **CAL Digest**, december, 2008.

ELLIS, R. Task-based learning teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

FERREIRA, M. M; MARTINELLI, L. de M. F.; SOUZA, J. A. R. de. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da Atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.

FERRI, C. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é este? Florianópolis, 1994. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FREIRE, P. (1968). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. Educação: o sonho impossível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-177, 2002.

GODOY, L. P. M. **Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriada de ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) nos CEL (Centros de Estudos de Línguas)**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 28-49, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

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

LARROSA BONDÌA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 33-49.

LEONTIEV, A. N. (1959) **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: task-bases language training. IN: HYLSTENSTAM, K. PIENERMANN, M. (Eds.). **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon (England): Multilingual Matters, 1985.

MACEDO, C. C. **Luz, câmera, didatização**: proposta de exploração didática de um longa-metragem para o ensino de italiano como língua estrangeira na perspectiva pós-método. 2017. 303 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MAURO, L. R. **Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira**: entre teoria e prática didática. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

MELLO, G. N. de. **Magistério de primeiro grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Práxis: a metodologia instrumento-e-resultado e a psicologia de Vygotsky. In: _____. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

ORTALE, F. L. Os problemas de ensino na formação de professores de italiano. **Revista de Italianística**, n. 21-22, p. 81-92, 2011.

ORTALE, F. L.; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2009.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria**. 2016. 163 f. Tese (Livre-docência em Língua Italiana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PELETEIRO, A. C. **O italiano nos Centros de Estudo de Línguas – CEL**: funcionamento e análise do material didático em elaboração. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, December 1989.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. A cultura institucional. In: _____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINHEIRO, A. V. R. P. Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino da língua estrangeira (italiano). 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Orgs.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017,

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. There is no best method. Why? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, p. 161-176, 1990.

PRETI, D. (Org.) **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. (Projetos Paralelos, v. 2)

REGO, T. C. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

RIBEIRO, L. F. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Niterói: UFF, 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: nov. 2017.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. Cambridge: CUP, 2000.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1986.

RIDARELLI, G. Project work. In: BORNETO, C. S. (A cura di). **C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere**. Roma: Carocci Editore, 1998.

ROBERTS, M. **Teaching in the multilevel classroom**. Harlow: Pearson Education, 2007.

ROCHA, V. G. **Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M .C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004

RUÉ, J. El aprendizaje en autonomía: posibilidades y limites. **1º Seminário de Pedagogia Universitária USP**, São Paulo, set. 2007.

SANTOS, A. C. dos. **Compreensão oral em língua estrangeira**: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um Centro de Estudo de Línguas. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, J. J. dos. **Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP)**: subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL, e dá providências correlatas. São Paulo, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL, e dá providências correlatas. São Paulo, 2014.

SCHETTINI, R. H. et al. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. (Linguagem e movimento; 2)

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, J. **Projetos educacionais**. São Paulo: Senac, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Edart-Edusp, 1974.

SKINNER, B. F. **Contingências do reforço**: uma análise teórica. São Paulo: Abril, 1980 (Coleção Os Pensadores)

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TRUZZI, O. M. S. **Italianidade no interior paulista**: percursos e descaminhos de uma identidade étnica (1990-1950). São Paulo: Editora Unesp, 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi/USP). **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. Parte I (ABNT). 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: SIBi/USP, 2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VIEIRA, D. A. Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método. 2017. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas**. São José do Rio Preto (SP): Unesp, 2009. Texto-base de conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos Anais do referido congresso.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan. jun. 2015

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. (1984). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 87-105.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas (SP): Pontes, 1991.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino por tarefas. In: SILVA, K. A. et al (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas (SP): Pontes, 2011.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993. (Educa. Professores; 3)

ZORZAN, F. J. de A. **O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

APÊNDICES³²

³² Em respeito aos princípios de ética na pesquisa, foram inseridos no Apêndice desta dissertação apenas os documentos produzidos que não expõem a identidade das participantes da pesquisa. Caso você, caro leitor, necessite de mais informações acerca dos dados coletados para este estudo, queira entrar em contato com a pesquisadora através do *e-mail*: <luciana.baraldi@usp.br>.

**APÊNDICE A1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ALUNO MENOR DE IDADE**

Eu, _____, portador da cédula de identidade nº _____, responsável legal pelo(a) menor _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, autorizo a participação do menor em questão na pesquisa de campo desenvolvida por XXXX – mestrande em Língua Italiana pelo Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (DLM-FFLCH-USP) e orientanda da Professora Doutora XXXX –, a ser realizada no contexto do Centro de Estudo de Línguas (CEL) da “Escola Estadual XXXX” no primeiro semestre de 2015.

A pesquisa tem por objetivo coletar dados sobre ensino de italiano e os instrumentos utilizados serão gravações em vídeo e em áudio.

Estou ciente de que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar mais esclarecimentos, até mesmo relativos à metodologia do trabalho.

Declaro saber que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não prevê nenhum tipo de pagamento. Declaro saber também que, caso seja necessário projetar a gravação em vídeo em contexto científico e acadêmico, a imagem da face do menor participante da pesquisa será preservada por borrão digital.

A pesquisadora se compromete a apresentar os resultados da pesquisa aos participantes antes que a versão final do trabalho seja divulgada.

Muito obrigada pela preciosa colaboração com esta pesquisa!

Nome completo – E-mail

Escolha abaixo apenas uma opção:

- () Autorizo a gravação e a possível reprodução do conteúdo em vídeo e áudio.
- () Autorizo a gravação vídeo e áudio e a possível reprodução do conteúdo apenas da gravação em vídeo.
- () Autorizo a gravação vídeo e áudio e a possível reprodução do conteúdo apenas da gravação em áudio.

São Paulo, _____ de _____ de 20XX.

Assinatura e RG do responsável do menor participante da pesquisa

**APÊNDICE A2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ALUNO MAIOR DE IDADE**

Eu, _____, portador da cédula de identidade nº _____, autorizo o registro de minha participação na pesquisa de campo desenvolvida por XXXX – mestranda em Língua Italiana pelo Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (DLM-FFLCH-USP) e orientanda da Professora Doutora XXXX –, a ser realizada no contexto do Centro de Estudo de Línguas (CEL) da “Escola Estadual XXXX” no primeiro semestre de 2015.

A pesquisa tem por objetivo coletar dados sobre ensino de italiano e os instrumentos utilizados serão gravações em vídeo e em áudio.

Estou ciente de que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar mais esclarecimentos, até mesmo relativos à metodologia do trabalho.

Declaro saber que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não prevê nenhum tipo de pagamento. Declaro saber também que, caso seja necessário projetar a gravação em vídeo em contexto científico e acadêmico, a imagem da face do participante da pesquisa será preservada por borrão digital.

A pesquisadora se compromete a apresentar os resultados da pesquisa aos participantes antes que a versão final do trabalho seja divulgada.

Muito obrigada pela preciosa colaboração com esta pesquisa!

Nome completo – E-mail

Escolha abaixo apenas uma opção:

- () Autorizo a gravação e a possível reprodução do conteúdo em vídeo e áudio.
- () Autorizo a gravação vídeo e áudio e a possível reprodução do conteúdo apenas da gravação em vídeo.
- () Autorizo a gravação vídeo e áudio e a possível reprodução do conteúdo apenas da gravação em áudio.

São Paulo, _____ de _____ de 20XX.

Assinatura

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE PERFIL DOS
ALUNOS**

Nome: _____ Idade: _____

Nível e estágio no curso de italiano no CEL: _____

Em que bairro e cidade você mora?

Com quem você mora?

Quem trabalha na sua casa? Quem é o principal responsável pela renda da casa?

Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

Em sua casa, você dispõe de:

Computador ou *laptop*? () SIM () NÃO

Acesso à internet? () SIM () NÃO

Biblioteca (livros, revistas etc.)? () SIM () NÃO

Você tem *smartphone*? () SIM () NÃO

Se sim, você tem acesso à internet através do *smartphone* ? () SIM () NÃO

Qual sua escolaridade? Conte brevemente o seu percurso escolar até o momento.

Quais são suas preferências? (pode indicar títulos e/ou gêneros)

Livros:

Filmes:

Séries:

Jornais:

Revistas:

Sites:

Músicas:

Blogs:

Quais são seus assuntos de interesse em geral? Do que você gosta de fazer?

Você estuda ou já estudou outras línguas estrangeiras? Se sim, quais, onde e por quê?

Por que você escolheu o estudar o italiano no CEL e não outras línguas?

Além das aulas, o que você faz para estar em contato/aprender/ praticar a língua italiana?

Quais são seus interesses no que diz respeito à língua e à cultura italianas?

Em algum momento da sua escolarização você desenvolveu algum projeto paralelo aos conteúdos previstos no programa de aulas? Se sim, relate brevemente sua experiência e sua opinião sobre ela.

APÊNDICE C – RELATO AVALIATIVO

Descreva como foi a experiência de participar do projeto *Italianando a San Paolo* ao longo deste semestre letivo. O relato é livre e pode ser feito em português e/ou italiano.