

O PROJETO “ITALIANANDO A SAN PAOLO” E O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL À LUZ DA CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO E DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

THE PROJECT “ITALIANANDO A SAN PAOLO” AND THE TEACHER AS INTELLECTUAL IN THE LIGHT OF THE POST-METHOD CONDITION AND THE PEDAGOGY OF AUTONOMY

*Luciana Duarte Baraldi*¹

*Juliana Hass*²

RESUMO: Neste artigo, percorreremos as etapas do projeto “Italianando a San Paolo”, realizado com base na condição pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006) e na pedagogia da autonomia (Paulo Freire, 1996) em uma turma multisseriada de língua italiana do CEL, para dinamizar as ações de ensino-aprendizagem, ajudar os alunos a adquirir autonomia na aprendizagem, integrar seus conhecimentos prévios com aqueles conquistados no curso, desenvolver capacidade de trabalhar em grupo, entender a importância de se inter-relacionar e enfrentar as dificuldades desse contexto de ensino. Cada aluno escolheu um tema, realizou pesquisa e apresentou ao grupo; nós, mediadoras, os orientamos na construção dos conhecimentos. Foram realizadas atividades individuais e/ou em grupo, apresentação oral e debates. Os discentes participaram ativamente, associaram conceitos e informações, compreenderam a importância da comunicação, refletiram sobre a construção do conhecimento, interagiram com os colegas, lidaram com adversidades e desenvolveram postura autônoma nesse processo. Os resultados foram positivos para os alunos, a comunidade escolar e a academia, materializando-se na reflexão sobre problemas de ensino. O projeto foi transformado em pesquisa e promoveu mudanças para os envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Centros de Estudos de Línguas (CEL); ensino de italiano; turmas multisseriadas; condição pós-método; pedagogia da autonomia.

ABSTRACT: *In this article, we will cover the steps of the project “Italianando a San Paolo”, held based on the post-method condition (Kumaravadivelu, 2003, 2006) and on the pedagogy of autonomy (Paulo Freire, 1996[2015]) in a Italian multigrade class in CEL to boost the teaching-learning activities, help students to acquire autonomy in their learning, integrating their previous knowledge with those acquired in the course, develop the ability to work in group, understand the importance of inter-relate and confront the difficulties of this educational context. Each student chose a theme,*

1 Mestra em Letras pelo Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo. É professora de italiano e atua na área editorial, elaborando e produzindo materiais didáticos para ensino básico. luciana.baraldi@usp.br

2 Doutoranda em Letras pelo Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo, com bolsa CAPES. Foi professora de língua italiana junto ao CEL. Tem experiência em tradução e revisão. juliana.hass@usp.br

conducted research and presented to the group; we, mediators, guided them in the construction of knowledge. Were realized individual and/or in group activities, oral presentation and discussion. The students participated actively, associated concepts and information, understood the importance of communication, reflected about construction of knowledge, interacted with colleagues, dealt with adversity and developed autonomous attitude in this process. The results were positive for the students, the school community and academia, materializing in the reflection of education issues. The project was transformed into research and made changes for those involved.

KEYWORDS: *Language Study Center (CEL); Italian teaching; multigrade classes; post-method condition; pedagogy of autonomy.*

INTRODUÇÃO

Os objetivos principais deste artigo consistem em delinear uma visão, em toda a sua amplitude, sobre a experiência de se realizar um projeto voltado ao ensino e à aprendizagem de italiano como língua estrangeira em um Centro de Estudos de Línguas (CEL) do Governo do Estado de São Paulo e relacionar a essa experiência uma reflexão sobre a importância de o docente se posicionar como intelectual.

Esses objetivos mostram-se pertinentes, pois estão em consonância com os princípios da condição pós-método e da pedagogia freiriana, teorias essas empregadas para embasar o projeto e que serão aqui brevemente apresentadas e discutidas. Além disso, foi realizado um conjunto de estratégias didáticas – o principal instrumento de que se valeram as docentes para que o processo de ensino-aprendizagem em um contexto multisseriado pudesse ser facilitado – com o intuito de possibilitar às alunas a aprendizagem significativa do idioma.

CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PARTICIPANTES DO PROJETO-PESQUISA

O Centro de Estudos de Línguas (doravante CEL) é um programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, instituído em 1987, com o objetivo de oferecer aos alunos regularmente matriculados em escolas da rede pública estadual, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, a oportunidade de aprender gratuitamente línguas estrangeiras. Em todo o Estado de São Paulo, existem mais de 200 unidades do CEL, as quais disponibilizam cursos de seis idiomas – inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês –, a depender da demanda de cada região. Os cursos nos CEL, com exceção dos de inglês, os quais têm duração de apenas dois semestres, são segmentados nos níveis I (1º, 2º e 3º estágios) e II (4º, 5º e 6º estágios), perfazendo um total de seis semestres (três anos) para a conclusão.

Os CEL são importantes para ampliar a formação sociocultural dos alunos porque lhes dão oportunidade de estudar a língua e os costumes de outros países e poder compará-los com sua realidade. É, portanto, um ambiente de aprendizagem e de formação que extrapola o espaço escolar, trazendo formação para a vida dos estudantes, por ajudá-los a entender a própria cultura, quando confrontada com a cultura do país da língua estudada. Ademais, atende a uma necessidade do mercado de trabalho, por aumentar as chances de inserção profissional para os alunos, tratando-se, por conseguinte, de uma oportunidade singular para se ter acesso a cursos de língua estrangeira que, nesta realidade, a maior parte das famílias não teria condições de custear.

Como bem sabemos, na prática, todas as salas de aula podem ser consideradas um ambiente multisseriado, pois são compostas por vários alunos com formação, bagagem cultural e experiências próprias e diferentes entre si, cada um deles trazendo consigo conhecimentos já construídos e também em construção. Pode-se dizer, então, que a heterogeneidade é, em geral, uma característica presente no ambiente escolar e deve ser levada em consideração pelos docentes ao planejar suas aulas e propor atividades. Paulo Freire, em sua *Pedagogia da autonomia*, afirmou:

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. (FREIRE, 1996[2015], p. 42)

No entanto, no caso dos CEL, a maioria dos professores sente dificuldades de lidar com a sala multisseriada propriamente dita: uma forma de organização de ensino apoiada pela legislação e na qual o professor trabalha, simultaneamente, na mesma sala de aula, com alunos matriculados em variados níveis e estágios, alunos esses que têm idades distintas e diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira a ser ensinada. Essas classes são formadas em razão do número mínimo de matrículas exigido por turma e são bastante frequentes nos CEL, configurando, com isso, um problema recorrente. No artigo 7º da Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014, lemos:

§ 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 nosso)

Apesar de o artigo afirmar que a abertura desse tipo de turma é uma exceção, na realidade, as classes multisseriadas são quase norma a partir do segundo estágio do nível I dos CEL. Como já dito, esse tipo de grupo, formado por alunos

matriculados em diferentes níveis, traz certa dificuldade para a atividade docente, pois a maioria dos professores não tem formação específica para lecionar nesse modelo de ensino. Segundo Godoy,

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. (GODOY, 2013, p. 25)

Esse professor, por normalmente não saber enfrentar tal problema, sente-se desestimulado e, com isso, tem dificuldades de despertar o interesse nos estudantes. Promover mudanças se torna um desafio, pois, muitas vezes, o docente não sabe por onde iniciar essa tarefa; os cursos de formação não os preparam para enfrentar as dificuldades cotidianas. Cericato destaca que

A precariedade da formação de professores, quer seja em nível inicial ou continuado, é tema já bastante debatido na literatura especializada e constitui importante desafio a ser superado rumo ao enfrentamento dos problemas pelos quais passa a docência na atualidade. (CERICATO, 2016, p. 281)

Como vemos, as turmas multisseriadas dos CEL são um contexto de ensino que poderia ter resultados potencializados, mas que é prejudicado por questões de ordem burocrática, as quais impedem seu crescimento e avanço.

Em 2013, uma das autoras deste trabalho iniciou o estágio curricular obrigatório requerido pelo curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), com habilitação para ensino de língua italiana, em uma das escolas-sede do CEL, na cidade de São Paulo. De acordo com o Programa de Formação de Professores (FE-USP, 2015, p. 2), o estágio “[...] visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. [...] integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso”. No caso dos alunos de Licenciatura em Letras da USP, esse estágio deve ser realizado no âmbito do ensino básico, parcial ou integralmente na rede pública. Os CEL são os únicos que oferecem cursos gratuitos de línguas estrangeiras modernas na rede pública estadual, sendo que a maioria das línguas oferecidas nos CEL não está presente na grade curricular básica dessas escolas, caso do idioma italiano.

As aulas para as turmas multisseriadas na instituição onde ocorreu o estágio e nasceu o projeto que será descrito adiante consistiam, essencialmente, em atividades individualizadas para grupos de alunos segmentados por níveis dentro de um mesmo espaço e período de tempo. Contudo, essa situação era angustiante, uma vez que a professora se sentia cansada, física e mentalmente, e descontente ao perceber seus alunos, em alguns momentos, “ociosos”. A estagiária-pesquisadora também se

sentia incomodada e, apesar de auxiliar nas aulas, não sabia quais alternativas propor, pois não havia, igualmente, sido preparada para lidar com esse problema de ensino.

Dada a dificuldade que existia em trabalhar com essa turma e integrar as estudantes de diferentes níveis que a compunham, surgiu a ideia de trabalhar com projetos. A professora, que é doutoranda da área de italiano, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), havia feito um curso de pós-graduação em Docência no Ensino Superior, com ênfase em Educação a Distância, no qual aprendeu a importância de se trabalhar com projetos. Assim, no primeiro semestre de 2015, sugeriu às alunas de uma turma multisseriada do CEL, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, de, naquele semestre, elaborar e pôr em prática um projeto que ajudasse, de maneira significativa, na aprendizagem da língua italiana, objetivando superar os problemas existentes dentro da sala de aula e fazer com que as discentes pudessem participar do projeto de forma ativa e integrada. A estagiária-pesquisadora, que havia retomado o contato com a professora para desenvolver sua pesquisa de mestrado, por sua vez, adotou esse contexto para sua pesquisa e participou do projeto. Por esse motivo será também considerada professora.

A turma em que o projeto-pesquisa foi realizado era composta por oito alunas dos dois níveis e dos seguintes estágios: 2º, 4º, 5º e 6º, com faixa etária entre 15 e 20 anos. É fundamental levar esses dados em consideração porque eram adolescentes e, do ponto de vista cognitivo, emotivo e social, os anos da adolescência são cruciais para o desenvolvimento da personalidade e das capacidades mentais dos “futuros adultos”.

A adolescência, por definição, é uma fase de passagem, durante a qual a criança começa a se tornar adulto, conquistando as habilidades e as competências necessárias para assumir as responsabilidades futuras. Esse período de transição prevê constante evolução e contínuas transformações que, muitas vezes, são manifestadas em forma de volubilidade, instabilidade, desequilíbrio: uma fase em que tudo é colocado em discussão. É importante, portanto, saber como lidar com esses jovens durante esse período de suas vidas.

Com essas mudanças, certamente não é simples o papel que os professores devem desenvolver para atingir esses estudantes adolescentes de modo a motivá-los, sobretudo a aprender uma língua estrangeira como o italiano, que, em comparação com o inglês e o espanhol, é pouco valorizada. Segundo Bosetti (2002, não paginado), “desenvolver funções educativas e formativas com adolescentes requer percepção ou consciência clara daquilo que estão vivendo”. Assim, é importante que o professor “promova o processo de crescimento em ação e se proponha a ajudá-los a responder às suas necessidades, não apenas cognitivas, as quais apresentam continuamente”,

mas a “ir além do ‘estudante’, considerando-o como ‘pessoa’”, como um ser social em formação. Em outras palavras, é necessário transcender “as capacidades escolares e apropriar-se de um papel educativo” diferente, levando em consideração “o aspecto relacional e afetivo” para promover experiências significativas nas quais os alunos possam fundamentar seu “percurso identitário”³

CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS DO PROJETO

O projeto, intitulado “Italianando a San Paolo” – concebido como alternativa aos problemas enfrentados no contexto multisseriado de ensino, configurou-se como um conjunto de estratégias didáticas que pudessem possibilitar aprendizagem significativa às alunas e dar-lhes autonomia sobre seu processo de aprendizagem –, tinha também por objetivo trazer à tona as necessidades e os interesses dessas estudantes de forma a resgatar seus conhecimentos prévios e integrá-los aos novos conhecimentos adquiridos durante a realização das atividades, além de motivá-las, proporcionando-lhes condições de desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, de compartilhar informações e de construir conteúdos e conhecimentos de forma coletiva.

Dessa maneira, as alunas foram estimuladas a assumir responsabilidade pelos próprios estudos e pelo seu processo de aprendizagem pautado pela autonomia, e a trabalhar em grupo. As professoras, por sua vez, deixaram de apenas transmitir conteúdos sem considerar que o ritmo e as modalidades de aprendizagem pudessem ser diferentes para cada uma delas. As alunas foram colocadas na centralidade do processo de aprendizagem, para que participassem ativamente do projeto e raciocinassem sobre problemas, ao interagirem umas com as outras, entendendo as diferenças e aprendendo a resolver os problemas e os conflitos que poderiam aparecer. Nas palavras de Paulo Freire (1996[2015], p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ainda segundo Freire (1996[2015], p. 26-27), “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”.

Com isso, trabalhou-se de forma a proporcionar melhoria das relações interpessoais entre as estudantes e as professoras, independentemente das diferenças (econômicas, socioculturais, linguísticas etc.) existentes entre as participantes do grupo. Ademais, foram promovidos o respeito e o reconhecimento de cada uma como pessoa competente; ampliação da consciência dos pontos de vista e das diferentes perspectivas; pensamento criativo ao facilitar a comunicação, o

3 Esta e outras traduções do italiano ao longo do trabalho são traduções nossas.

compartilhamento das ideias e a divisão das tarefas; a valorização do papel de cada estudante do grupo, para que todas se sentissem essenciais para o sucesso do trabalho. Por meio do projeto, buscou-se melhorar o aproveitamento tanto das alunas quanto das professoras durante as aulas, aumentar o rendimento escolar e, também, potencializar a qualidade das relações interpessoais, a motivação para aprender, a autoestima e o autocontrole das alunas.

As docentes assumiram, então, o papel de mediadoras, orientando as alunas durante o percurso de construção dos conhecimentos, a partir da interação com as informações e as experiências realizadas. A mediação se dava com o auxílio da construção de uma “estrutura lógica e sequencial das atividades” e a facilitação da construção do conhecimento, favorecendo, assim, o “estabelecimento de novas conexões e aprendizagem” (SCHULTZ, 2014, p. 3).

Segundo Pezzola (2012, não paginado), “a mente criativa é conduzida por um sistema flexível, aberto e permeável”. É, então, “capaz de intervir na elaboração das informações”, reestruturando os “modelos já existentes em novos modelos”, possibilitando, assim, para os indivíduos, “maiores recursos para pensar” e, consequentemente, “aprender”. Ao se propor um percurso que valorizasse o processo criativo na aprendizagem, foi favorecida a disponibilidade mental, tanto das professoras quanto das alunas, para a descoberta de novas conexões e, portanto, novas possibilidades de aprendizagem.

As professoras acompanharam as alunas na descoberta de novos conhecimentos, de maneira a aproveitar o potencial delas, não apenas intelectual, mas também humano. Aprenderam a deixar de avaliar quando não havia necessidade de avaliação dos resultados, guiando com curiosidade e motivação o grupo por meio da experimentação para que novas possibilidades, ideias e soluções pudessem emergir. As alunas, por sua vez, estavam predispostas e abertas às novas soluções, prontas para aprender de formas diferentes, para pensar em ideias e soluções alternativas, com capacidade de refletir e proceder de maneira criativa.

O projeto estimulou, portanto, o pensamento inventivo: permitiu inovação, ao originar e/ou recombinar e reorganizar elementos que pertenciam a ambientes diferentes – no caso, alunas de diversos níveis compondo a mesma turma. Representou, também, um modo de ajudar as participantes a mudar pontos de vista, procurar alternativas, reinventar-se continuamente. Assim, as estudantes se envolveram com o processo de aprender e, por consequência, com o desenvolvimento de suas competências, inclusive linguísticas.

Várias atividades foram previstas e realizadas, dentre elas “pesquisas, visitas a centros de referência, aplicação prática do conhecimento, realização de entrevistas com pessoas de referência etc.”, assim como propõe Schultz. Essas atividades eram

realizadas individualmente e em grupo, para favorecer a participação de todas e, inclusive, criar interesse e envolvimento entre as professoras e as alunas.

Também foram executadas pesquisas de informações que pudessem tornar mais abrangentes os conceitos que haviam sido previamente definidos. As professoras, enquanto mediadoras, ajudavam as alunas a entender quais eram os propósitos das informações e dos conteúdos tratados, além de se preocuparem com a responsabilidade da pesquisa, pois a maioria das estudantes estava no Ensino Médio e/ou Técnico, tornando-se, por conseguinte, necessário trabalhar a metodologia para se elaborar um trabalho científico e mostrar a importância de saber pesquisar dados em fontes confiáveis, citar essas fontes, selecionar os dados pesquisados, fazendo os recortes necessários para a escrita dos artigos a serem publicados no *blog* e adequando a linguagem ao público-alvo e ao suporte em que os textos produzidos seriam disponibilizados.

Em vista disso, o projeto foi delineado e executado com a participação ativa das alunas, que aprenderam a associar os conceitos e as informações, a compreender a importância da comunicação, a refletir sobre a construção do conhecimento, a interagir com as colegas, a lidar com adversidades e a desenvolver uma postura mais autônoma diante do processo de aprendizagem. Ademais, foram realizados debates com o intuito de que as alunas chegassem às próprias conclusões, construísem opinião de maneira crítica, respeitando os pontos de vista das colegas sobre os assuntos debatidos.

As professoras-mediadoras utilizaram outros instrumentos para explicar da melhor maneira possível, isto é, adaptaram a linguagem e utilizaram novas tecnologias durante o processo de aprendizagem com o objetivo de alcançar a compreensão das alunas, que agiram com reciprocidade por estarem dispostas a experimentar essa nova proposta didática.

Para as professoras, o projeto possibilitou a compreensão de conceitos que podem ser aplicados em outras situações e contextos que vão além das avaliações escolares. Essas características contribuíram, em particular, para o desenvolvimento da autonomia diante do conhecimento, ou seja, auxiliaram, também, para a formação de cidadãos com espírito crítico e capazes de fazer uma leitura consciente das situações que as rodeiam.

O objetivo final era, portanto, a construção de um *blog*⁴, criado pelas próprias alunas, composto por artigos sobre temas por elas escolhidos. Para tanto, pelo fato de o Governo do Estado de São Paulo não oferecer material didático para as aulas de italiano dos CEL, foi priorizado o uso de materiais autênticos. Assim, cada

4 <http://italianandoasanpaolo.blogspot.com.br/>

estudante escolheu um assunto de seu interesse e realizou uma extensa pesquisa sobre o tema, sob a orientação das professoras.

Questões relacionadas à autenticidade e ao uso e à didatização de materiais autênticos no ensino já foram abordadas em muitos estudos, dentre os quais se destacam os de Caltabiano (1999), Brown e Menasche (s.d.), Vieira (2012) e Mauro (2013).

Acerca do uso de materiais autênticos para ensino de língua italiana, o referido projeto está de acordo com as contribuições de Mauro (2013, p. 107), as quais definem textos autênticos como aqueles que “[...] existem fora da sala de aula, foram criados para o público em geral e não especificamente para o ensino, e são, portanto, culturalmente representativos. [...]”, e Vieira (2012, p. 30), para quem “[...] materiais autênticos trazem, em si, marcas do contexto sócio-histórico-cultural no qual foram elaborados, ilustrando diversos modelos de língua oral e escrita”, dando aos alunos a oportunidade de ter acesso àquilo que Brown e Menasche (s.d.) denominaram *input* genuíno, isto é, material criado para a vida “real” e não para a sala de aula e usado no ensino sem sofrer modificações.

O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL

Segundo Paulo Freire, o papel do professor é aquele de estabelecer relações dialógicas de ensino-aprendizagem, nas quais o docente, enquanto ensina, também aprende. Estudantes e professores aprendem juntos, de maneira democrática, recíproca e afetiva:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. 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. (FREIRE, 1996[2015], p. 28)

As professoras, por meio da realização do projeto, se valeram de estratégias didáticas que foram essenciais para refletir sobre sua formação docente e promover mudanças em suas abordagens de ensinar. Para Almeida Filho (1993[2010], p. 13-14), “uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor. [...]”

Ao se permitirem olhar para o modo como ensinam, para as particularidades de seu público e seu contexto de ensino e enxergar a possibilidade do novo em cada um desses âmbitos, as professoras compreenderam que o docente pode

e deve ser e se considerar um intelectual, que teoriza suas práticas e reflete sobre elas. Nesse sentido, foram ao encontro do que sugere Kumaravadivelu ao tratar da condição pós-método (2003, 2006), tal como resume Araújo Silva:

[...] o(a) professor(a) pós-método é autônomo. Essa autonomia está relacionada à implementação de uma teoria, a partir da prática, que responda às especificidades do contexto e à sua condição sociopolítica. Essa reflexão deve ser seguida de uma capacidade de teorizar, refletir sobre o que gerou a situação e suas consequências para não se incorrer no erro do “achismo”. (ARAÚJO SILVA, s.d., não paginado)

Kumaravadivelu estabeleceu três parâmetros norteadores da pedagogia pós-método: parâmetros da particularidade, da praticidade/praticabilidade e da possibilidade.

O parâmetro da particularidade enfatiza a necessidade de proceder a uma pedagogia sensível a um grupo específico de professores, os quais ensinam a alunos com características e necessidades singulares, inseridos em um contexto que é único.

O parâmetro da praticidade/praticabilidade concebe o professor, tal como dito, como um intelectual gerador de teorias a partir de sua prática. Como bem nos recorda Vieira-Abrahão (2009, p. 5), “para o desenvolvimento deste parâmetro, é desejável que o ciclo contínuo de observação, reflexão e ação seja implementado”.

O parâmetro da possibilidade deriva essencialmente da pedagogia crítica freiriana e vê o professor como um sujeito que questiona sua prática, tendo claro que, em um contexto de ensino-aprendizagem, a consciência sociopolítica que dele emerge pode ter efeito catalisador na contínua busca da formação identitária e da transformação social.

Ensinar é, então, um ato político e pode ser também um ato transformador, que incide em *todos* os sujeitos nele envolvidos, não apenas nos discentes. Nas palavras de Freire (1996[2015], p. 39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do projeto “Italianando a San Paolo”, a importância do docente como intelectual foi basilar, pautada pelos pressupostos da pedagogia freiriana e pelos parâmetros da pedagogia pós-método, que se materializaram na idealização e na realização do projeto, bem como em nossas reflexões posteriores.

O projeto atende ao parâmetro da particularidade por ter sido concebido por professoras e alunas de um determinado contexto, que levaram em consideração

suas necessidades e dificuldades específicas; também está assentado no parâmetro da praticidade/praticabilidade pelo fato de ter sido levado a cabo após reflexão sobre a prática docente e constatação de que o processo de ensino-aprendizagem precisava ser aperfeiçoado; e embasado no parâmetro da possibilidade porque, por meio do projeto, foi possível promover uma transformação social significativa para a comunidade escolar em questão: de um lado, as professoras puderam experimentar novas formas de ensinar, o que incide em suas abordagens de ensinar e promover rupturas, mudanças; de outro, as alunas tiveram a oportunidade de desenvolver a autonomia responsável e se tornar protagonistas de seus processos de aprendizagem.

O projeto “Italianando a San Paolo” se consolidou como uma experiência ímpar no âmbito escolar em que ocorreu, transformando o ambiente e as pessoas que dele participaram. Se fosse possível resumir essa incrível experiência de ensino-aprendizagem, encontraríamos refúgio nas palavras do patrono da educação brasileira, em sua *Pedagogia da autonomia* (1996[2015], p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ARAÚJO SILVA, Gisvaldo. *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: 29.10.2016.
- BOSETTI, Anna. Adolescenti e insegnanti: quale relazione. In: _____. *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Milano: Unicopli, 2002. [O site tesionline publicou amplo resumo do texto original. Nossa pesquisa foi realizada nos conteúdos disponíveis em: <<http://www.tesionline.it/v2/appunto.jsp?id=370>>. Acesso em: 29.10.2016]
- BROWN, Steven; MENASCHE, Lionel. *Defining Authenticity*. [s.l.]: [s.d.].
- CALTABIANO, Maria Aparecida Magalhães Borges da Silva. *É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio-agosto 2016.
- FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GODOY, Lilian Paula Martins. *Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriial de ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) nos CEL (Centros de Estudos de Línguas)*.

- Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- _____. *Understanding language teaching: from method to posmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- MAURO, Luciana Rita. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. Dissertação (Mestrado Língua Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.
- PEZZOLA, Ilaria. Il ruolo della creatività nell'apprendimento linguistico: teorie e applicazioni. *Supplemento alla rivista EL.LE*. Laboratorio ITALS: Italiano come Lingua Straniera, novembro 2012. Disponível em: <<http://www.italis.it/il-ruolo-della-creativit%C3%A0-nell%E2%80%99apprendimento-linguistico-teorie-e-applicazioni>>. Acesso em: 29.10.2016.
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FPF-FE-USP). *Manual do estagiário: orientações para o estágio curricular nas escolas públicas*. São Paulo: PFP-FE-USP, 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE nº 44, de 13 agosto de 2014*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL, e dá providências correlatas. São Paulo, 2014.
- SCHULTZ, Janine. *Projetos educacionais*. São Paulo: Senac, 2014.
- VIEIRA, Daniela Aparecida. *O uso de materiais autênticos nas aulas de italiano como língua estrangeira: teorias e práticas*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012. (Estudos Italianos – Série Didática)
- VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas*. São José do Rio Preto: UNESP, 2009. Texto-base de conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos Anais do referido congresso.

Recebido em 16.11.2016

Aceito em 02.05.2018