

O Trabalho com Projetos de Aprendizagem em Sala de Aula: Implicações para a Formação Docente

Working with Pedagogical Projects at School: Implications for Teacher Education

Caroline Scheuer Neves¹
Janaína Vianna da Conceição²
Bruna Sommer Farias³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as possíveis implicações que o trabalho por projetos pode trazer para a formação de professores a partir da apresentação de uma proposta de projeto de aprendizagem que focaliza o gênero poema e que está voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura de séries finais de ensino fundamental. Primeiramente, apresentamos as concepções teóricas que subjazem à proposta do projeto de aprendizagem e à discussão sobre suas possíveis implicações para a formação de professores. Para tanto, apresentamos e discutimos os conceitos de uso da linguagem (CLARK, 2000), gênero do discurso (BAKHTIN, 2003), projeto de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2004; LEITE; MENDES, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) e formação docente (NÓVOA, 1992). Em seguida, tratamos de modo mais aprofundado do projeto elaborado com base nas concepções teóricas apresentadas, justificando a escolha pela sua temática – vida urbana – e pelo seu gênero estruturante – poema – e elucidando seus objetivos e possíveis produções finais. A partir disso, expomos e analisamos as suas diferentes etapas. Considerando as discussões acerca das concepções teóricas utilizadas e do projeto, tratamos, então, sobre como essa forma de trabalho em sala de aula pode influenciar a formação do professor, mais especificamente como o eixo uso-reflexão-uso e o conceito de gênero do discurso podem trazer implicações para a formação docente, bem como discutimos sobre alguns dos papéis do professor que trabalha com projetos de aprendizagem. Dessa maneira, procuramos trazer à tona uma reflexão e discussão que elucidam a questão do desenvolvimento de projetos de aprendizagem em sala de aula e da sua influência na formação e na atuação do professor, levando em conta que essa forma de trabalho parte de determinadas concepções em relação ao que se entende por linguagem, ensino e aprendizagem, projeto de aprendizagem, gênero discursivo e papéis do professor.

Palavras-chave: formação docente; projeto de aprendizagem; gênero discursivo.

ABSTRACT: This work aims at reflecting on possible implications of working with pedagogical projects for teacher education through the presentation of a pedagogical project proposal that is based on the genre poem and that is thought for the disciplines of Portuguese and Literature and for the higher grades of middle school. Firstly, we present the theoretical

¹ Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carolinescheuer@gmail.com

² Mestranda em Linguística Aplicada e graduada em Licenciatura em Letras Português - Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: janainaviannac@gmail.com

³ Mestre em Teorias do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: sommerbruna@gmail.com

basis that lies behind the pedagogical project proposal and the discussion about its possible implications for teacher education. Thus we present and discuss the concepts of language use (CLARK, 2000), discourse genres (BAKHTIN, 2003), pedagogical project (HERNÁNDEZ, 2004; LEITE; MENDES, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) and teacher education (NÓVOA, 1992). Next we treat the project based on the theoretical basis presented more fully, justifying the choice for its theme – urban life – and for its main genre – poem – and elucidating its objectives and possible final products. Based on that, we present and analyze its different steps. Considering the discussions about the theoretical basis used and the project, we then talk about how this way of working at school can influence teacher education, more specifically how the axis use-reflection-use and the concept of discourse genre can hold implications for teacher education, as well as we discuss about some of the roles of the teacher who works with pedagogical projects. Therefore, we bring to light a reflection and discussion that elucidate the issue of the development of pedagogical projects at school and its influence on the teacher's education and performance, taking into consideration that this approach is based on certain conceptions regarding what is understood by language, teaching and learning, pedagogical project, discourse genre and teacher's roles.

Keywords: teacher education; pedagogical project; discourse genre.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma proposta de trabalho por projetos de aprendizagem com base no gênero poema voltado para alunos de séries finais do ensino fundamental nas disciplinas de Português e de Literatura. A partir disso, procuramos refletir acerca de possíveis implicações que o planejamento de projetos em sala de aula pode trazer para a formação do professor.

Considerando-se que a “aprendizagem acontece na interação, com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14), acreditamos que trabalhar com projetos de aprendizagem em sala de aula pode ser relevante e desejável na escola por considerarmos que ele possibilita uma aprendizagem construída localmente e conjuntamente em uma busca por conhecimentos que são ou podem vir a ser relevantes dentro e fora da comunidade escolar. Nesse sentido, o papel do professor não é de um despejador de informações, mas de motivador, mediador, orientador, facilitador e também autor. Entendemos que tais papéis dizem respeito a indagar seus alunos sobre o desenvolvimento das tarefas, como realizá-las, onde buscar informações para chegar aos objetivos propostos, e a guiá-los para atingir as metas de aprendizagem do grupo. Conforme Nogueira (2008), “o projeto não é do professor e nem do aluno, mas sim de ambos” (p. 41), já

que o professor “também investiga, descobre soluções para os problemas iniciais e com isso se desenvolve e aprende junto com os seus alunos” (p. 83).

Quanto à escolha do gênero poema para a proposta de projeto apresentada neste artigo, partimos da literatura como objeto de estudo importante para integrar o ensino de língua portuguesa, tendo em vista seu caráter humanizador como válido para prover aos alunos um momento de fruição que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e dos sentidos, além de um conhecimento relacionado à cultura e à historicidade dos textos. De acordo com Candido (2004), a literatura “tem um papel formador na sociedade” (p. 243), pois traz “livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 244).

No caso do trabalho com a poesia e, mais especificamente, com a linguagem poética, reconhecemos a importância dos pontos ressaltados por Carlos Santos (2007), como a

ressignificação do trabalho com a poesia, de modo que esse gênero textual possa ser utilizado como recurso cognitivo e comunicativo. Ou seja, fazer ver que a poesia pode ser um lugar de resistência, de fomento de idéias, se vivenciada a partir de um trabalho pedagógico que possibilite recuperar a expressão do aluno (SANTOS, 2007, p. 5).

Dessa maneira, a poesia é vista como uma das formas de expressão da sensibilização do aluno, sendo uma maneira de promover um aprendizado relevante e necessário para seu desenvolvimento comunicativo e de consciência com o trabalho linguístico. “Ser íntimo das palavras, possuí-las como um recurso, é um direito fundamental de todos. E a poesia, arte das palavras, possibilita a conquista de uma nova realidade” (SANTOS, 2007, p. 8).

Isso posto, a pergunta norteadora deste artigo é: quais são as implicações do trabalho com projetos de aprendizagem em sala de aula para a formação docente? Para dar conta dessa problemática, na próxima seção, aprofundaremos algumas noções teóricas que subjazem à proposta de projeto de aprendizagem. Na seção 2, apresentaremos e discutiremos o projeto com poemas e, em seguida, na seção 3, refletiremos sobre possíveis implicações do planejamento de projetos para a formação do professor com base na proposta de projeto exposta. Por fim, retomaremos e teceremos considerações sobre o apresentado durante este trabalho.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A concepção teórica que norteia este trabalho é a de uso da linguagem como prática socialmente construída, pela qual agimos no mundo em interações com os outros (CLARK, 2000). Segundo tal perspectiva, a aprendizagem em uma aula de línguas não tem como foco principal a informação (por exemplo, nomenclatura gramatical), mas a experiência e a prática de usar a língua - que envolve muito mais do que apenas nomenclaturas gramaticais - para fazer coisas no mundo, resolver problemas e refletir sobre seus efeitos de sentido em contextos que sejam significativos para os estudantes. Isso significa dizer que esses sentidos não estão prontos e não são fixos, isto é, eles são negociados a cada momento da interação entre os participantes.

Para lidar com a perspectiva de que tudo é construído conjuntamente nas interações sociais e com a questão de como pensar uma língua como objeto de ensino, lançamos mão da noção de gêneros do discurso de Bakhtin. Segundo Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade real de uso da língua por determinado falante, expressando a sua posição em certa situação de comunicação discursiva, cujos aspectos são irrepetíveis e únicos, o que garante a cada enunciado a sua singularidade. Ainda que cada enunciado seja individual, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Ao longo da nossa participação em distintas práticas sociais, passamos a discernir alguns gêneros de outros e a linguagem adequada para cada situação, distinguindo, por exemplo, o pedido de ajuda para amigos sobre como pedir em namoro a pessoa de quem gostamos e o próprio pedido de namoro a ela.

Os gêneros do discurso organizam as situações comunicativas, indicando o que historicamente foi se tornando reconhecível para os participantes em termos do que compõe e de como se organiza o discurso levando em conta os interlocutores, o propósito e as condições de produção. Caso não houvesse a possibilidade de ancorar a nossa participação nos gêneros do discurso, a comunicação seria inviável.

Assim, o trabalho com textos (orais e escritos) vem ao encontro de uma proposta de aprendizagem significativa, já que, em vez de trabalhar com a nomenclatura de orações, que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 269), “são sem conexão imediata com o extralinguístico, sem trocas de sujeitos e de enunciados alheios”, o foco estará nos gêneros do discurso orais e

escritos, como é o caso do gênero poema. Segundo Schlatter e Garcez (2012), o objetivo de ensinar gêneros discursivos é fazer com que o educando aprenda sobre as expectativas ligadas aos textos usados nas mais diversas esferas da atividade humana, “posicionando-se em relação aos sentidos e ao texto em si e participando através deles nas esferas que já conhece ou das quais quer e poderá vir a participar” (p. 87), tendo oportunidades para desenvolver o seu letramento, isto é, “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

É por meio da inscrição na linguagem, portanto, que os alunos produzem e compartilham sentidos, de modo que são capazes de melhor conhecer a si mesmos, ao outro, a cultura e o mundo. Nessa direção, aprendizagem é vista aqui como conhecimento socialmente construído: sua construção não é linear nem é restrita a um único percurso, sendo possível chegar a mais de um resultado (SIMÕES et al., 2012). Isso quer dizer que a sala de aula pode ser um espaço para os participantes interagirem e, para alcançarem os objetivos propostos, lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários.

Em relação ao trabalho por projetos, Hernández (2004) salienta que ele se caracteriza por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos. E são esses problemas que, segundo Leite e Mendes (2004, p. 6), “geram uma série de necessidades de aprendizagem que vão dando o eixo de estudo e pesquisa ao grupo”. Isso implica um desenvolvimento flexível que levará em conta o tipo de problema a ser resolvido, as condições de produção e as experiências prévias dos alunos. Deve-se assegurar essa flexibilidade aos projetos, a fim de que não passem a ser modos repetitivos de ver o que nos cerca. Pode-se, então, construir com os alunos um planejamento inicial do que se pretende fazer, mas essa organização é inicial, passível de alterações de acordo com o desenvolvimento do projeto. O professor, assim, torna-se um gestor ao coordenar o trabalho planejado, promover as mudanças necessárias ao longo da trajetória e orientar a busca pelas condições e pelo conhecimento necessários para a execução do projeto.

Schlatter e Garcez (2012, p. 90) afirmam que um projeto é uma “proposta de construção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos

alunos na comunidade escolar e fora dela”. Dessa forma, um projeto orienta o trabalho realizado em sala de aula: a elaboração de uma produção final que tem propósitos definidos e que é publicada buscando atingir determinados interlocutores orientará a busca por conhecimento e as atividades em sala de aula.

Portanto, o desenvolvimento de um projeto envolve:

- a leitura e a produção de textos;
- o trabalho com os gêneros do discurso focalizados;
- a análise e a reflexão linguística sobre os recursos expressivos e seus efeitos de sentido;
- a prática e o uso dos recursos expressivos relevantes e necessários para o desenvolvimento da produção final.

Em outras palavras, um projeto afere coerência ao trabalho realizado ao longo das aulas, justificando as tarefas⁴ e a avaliação (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; idem, 2012). Para desenvolvê-lo, é necessária a observação do contexto de ensino e das condições de aprendizagem, a fim de que se reflita sobre as suas reais possibilidades de concretização, bem como sobre a escolha com os alunos de um tema que possa instigá-los e no qual possam assumir papéis relevantes para uma atuação mais confiante na sociedade.

Ademais, acreditamos que é de suma importância dar espaço e investir nos saberes do professor, realizando um trabalho teórico e conceitual, de modo que estamos em consonância com Nóvoa (1992). Nessa direção, é imprescindível que o professor seja capaz de se tornar responsável pela sua formação, desenvolvendo-se como profissional reflexivo, visto que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 16, grifos do autor).

Nóvoa também dá ênfase para a elaboração de planos de formação com base em práticas locais. Nesse sentido, a formação não seria considerada separada do trabalho do professor na escola, mas, ao contrário, parte integrante do cotidiano escolar. Assim,

4 Consideramos “tarefa pedagógica” ou somente “tarefa” a proposta do professor quanto ao que vai ser colocado em prática pelos alunos. Portanto, uma tarefa “consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto do uso da linguagem ao qual a tarefa alude” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95).

para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (McBride, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 18).

Com base nisso, é preciso diversificar os modelos e as práticas de formação, promovendo outras relações do professor com o saber pedagógico e técnico, uma vez que o processo de formação traz à tona o inovar e o experimentar novas formas de trabalho, além da necessidade de o professor refletir criticamente sobre essas tais formas de trabalho pedagógico. Sendo assim, “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Isso posto, apresentaremos uma possibilidade de planeamento de um projeto com o gênero poema na próxima seção. A partir da explicitação desse percurso, a seção 3 se dedicará a pensar as implicações para a formação docente de um trabalho dessa natureza.

2. O PROJETO

Primeiramente, embora conheçamos as dificuldades encontradas pelos professores (excesso de turmas, pouco tempo remunerado para preparação de aula, etc.), cabe ressaltar que seria interessante que o trabalho com projetos envolvesse a participação dos alunos na tomada de decisões ao longo do projeto desenvolvido, incluindo a temática e o gênero estruturante⁵, sendo o professor o responsável por auxiliá-los e orientá-los durante esse processo. Assim, o que apresentaremos aqui é uma proposta dentre outras possíveis de se trabalhar com projetos em sala de aula a fim de instigar a reflexão dos professores sobre suas práticas de sala de aula, podendo esse exemplo ser usado como fonte seminal para que os docentes pensem sobre essa forma de trabalho em relação ao seu contexto escolar.

Sugerimos a temática “vida urbana” por fazer parte da vida da maioria dos alunos, já que estão inscritos nesse contexto, e a escolha pelo gênero poema busca instigar uma maior sensibilidade com o intuito de possibilitar novos olhares sobre o que lhes é tão cotidiano e

5 Em consonância com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), entendemos “gênero estruturante” como o gênero que é objeto de ensino.

corriqueiro, causando o estranhamento diante do familiar, desacomodando-os e desafiando-os a refletir sobre suas vidas e outras realidades e, assim, expressar suas visões de mundo por meio da escrita em uma linguagem poética⁶. De acordo com Simões et al. (2012, p. 103), “uma das conexões possíveis entre os projetos e a leitura extensiva de literatura é a relação entre gêneros, pois os alunos produzirão textos do universo literário”, mas, ainda que os alunos não produzam textos literários, a autora salienta que se manterá o objetivo de formar leitores literários.

Para tanto, a proposta de projeto visa apresentar ao aluno oportunidades para ter contato com diferentes formas de expressão baseadas na linguagem poética, de modo que ele possa se identificar com os textos em questão para criar seu próprio repertório de leituras. Para aguçar seu senso estético, podem ser promovidos, além de reflexão sobre o gênero estruturante, momentos de recitação de poemas. Considerando as características do gênero, tais momentos são vistos como cruciais para o entendimento de seu funcionamento. A produção final pode consistir em o aluno produzir seu próprio poema e recitá-lo em um sarau para um público-alvo (colegas, outras turmas, pais e funcionários da escola, etc.). Além disso, considerando os modos reais de circulação do gênero poema atualmente, a possibilidade da postagem dos poemas dos alunos em um *blog* (da turma, da escola) estimula e amplia a participação dos alunos em outros contextos sociais através da publicação de sua produção.

A seguir, apresentamos a descrição de tarefas possíveis de serem desenvolvidas em um projeto cujo gênero estruturante é o poema. Tal projeto está previsto para ser realizado em 12 aulas, em um total de 36 horas. A descrição a seguir pretende servir como uma exposição de tarefas possíveis de serem desenvolvidas com turmas de séries finais de ensino fundamental, porém salientamos, mais uma vez, que é desejável que a elaboração das tarefas, bem como a escolha da temática, sejam adaptadas de acordo com o perfil dos alunos e da comunidade escolar.

Aula 1

Primeiramente, partimos do eixo uso-reflexão-uso, enfatizado como de extrema importância nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009). Para que o percurso do projeto seja guiado por esse conceito, temos como ponto de partida o que os alunos já sabem sobre

6 Faz-se necessário ressaltar que os gêneros literários não são a única maneira de estimular o deslocamento em direção a outras realidades.

poemas. O primeiro passo, portanto, é resgatar poemas que já são de seu conhecimento. Através da confecção de um mural em sala de aula com os poemas escolhidos pelos alunos, o objetivo é valorizar o conhecimento inicial trazido por eles, além de também facilitar o trabalho de reconhecimento dos recursos poéticos no decorrer das aulas. É interessante o professor recitar algum poema de modo a já introduzir o caráter de declamação que o projeto também prevê, sendo o oral e o escrito modalidades inerentes ao gênero. Após um momento para a escolha e a escrita dos versos em uma folha de papel, cada um apresenta seus versos na frente da sala e cola sua folha no mural.

Como tarefa de casa, a ideia é que cada um entreviste alguém da família ou algum funcionário da escola, para que estes também exponham seus versos conhecidos. Para a segunda aula, eles devem apresentar o poema do entrevistado à turma e acrescentá-lo ao mural.

Aula 2

Este é o momento para a declamação dos poemas trazidos pelos alunos e a finalização do mural com esse material. A partir das apresentações, o professor pode analisar como está o desempenho da turma em relação à declamação, a fim de saber de onde os alunos estão partindo e de refletir sobre possíveis maneiras de ajudá-los a se prepararem melhor para o sarau que será realizado posteriormente.

Então, há o início da leitura de outros poemas para promover a análise de algumas estruturas básicas de poemas como rima, comparação, metáfora, anáfora, ritmo. Dessa maneira, tarefas que contemplem a reflexão sobre tais recursos poéticos podem ser trabalhadas como forma de capacitar os alunos a reagirem diante de um texto poético, dando mais consistência à sua leitura e possibilitando que eles reconheçam e possam utilizar essas características nos próprios poemas, os quais serão solicitados no decorrer do projeto. Desde esta aula, os alunos são instigados a irem à biblioteca e pegarem livros de poemas que sejam de seu gosto. Essa estratégia seria uma alternativa à questão colocada por Simões et al. (2012, p. 106) sobre os desafios de se trabalhar com textos autênticos: “que obras estão ou podem se tornar disponíveis, de tal modo que meus alunos de fato manuseiem e leiam livros, e não apenas reproduções e fragmentos?”. Usar o espaço da biblioteca e reservar um momento da aula para que os alunos possam se habituar a frequentar esse espaço é uma alternativa.

Aula 3

Aqui há a retomada do poema e da análise realizada na aula 2 e a apresentação de outros poemas de temática variada para análise em grupos. Cada grupo recebe um poema diferente e discute de acordo com as questões propostas na tarefa, tais como: qual é a temática? Quais são os recursos de linguagem usados? Após a discussão em pequenos grupos, abre-se o debate para o grande grupo com a apresentação de cada poema e a análise empreendida.

Aula 4

Junto com os alunos, o professor pode elencar critérios e parâmetros em relação ao que seria relevante ter em um poema na modalidade escrita. A partir da construção conjunta do que todos naquele contexto estão entendendo como relevante para analisar e produzir textualmente, os alunos escrevem um poema em aula sobre a temática “vida urbana”. Após, os colegas podem trocar seus textos e discutir como podem melhorar suas produções com base nos critérios e parâmetros estabelecidos anteriormente. Dessa forma, a aula de português e de literatura sobre poemas não se torna prescritiva quanto ao que um bom poema precisa ter, mas sim, há uma construção conjunta do que está sendo valorizado pelo grupo em relação a esse gênero discursivo. Além disso, os próprios estudantes têm a oportunidade de analisar os textos dos colegas, dar sugestões de melhorias e, com isso, aprender mais sobre poemas junto com outros colegas, não somente com o professor.

Aula 5

Nesse momento, pode-se ter a apresentação de alguns exemplos de pessoas declamando poemas, contando com a análise da turma sobre o que está bom e o que não está tão bom nas declamações. Então, tem-se a elaboração de critérios e parâmetros para a recitação de poemas. Em seguida, os alunos podem ler o cordel *Cante lá que eu canto cá* de Patativa do Assaré. É um texto extenso, portanto cada aluno deve ler uma estrofe. Seria interessante o professor dar um tempo para os alunos praticarem, levando em consideração os critérios e parâmetros estabelecidos por todos. O professor pode, inclusive, gravar as apresentações da turma para que, posteriormente, os alunos possam se escutar e analisar o que eles próprios precisam melhorar em suas recitações. Após a leitura do poema, a turma discute as marcas de oralidade na escrita. No quadro, é possível fazer uma lista das formas peculiares

utilizadas pelo autor e as equivalentes na norma culta, bem como das palavras desconhecidas. Desse modo, a aula busca promover a reflexão linguística e a problematização da relação oral-escrito. O objetivo aqui também é preparar os alunos para o sarau que será realizado na aula 7.

Aula 6

Aula dedicada a ensaiar os poemas que serão declamados. Nas aulas anteriores, os alunos deveriam ter ido à biblioteca para escolher livros, levarem para casa e escolherem poemas para serem lidos. As cadeiras podem ser dispostas em roda, e os alunos podem trabalhar em pequenos grupos, para que deem um ao outro sugestões de como podem melhorar o desempenho. O professor pode (e deve) ajudar os alunos nesse processo, a fim de que eles se sintam mais confiantes para transitar no gênero declamação de poemas e de que se apropriem do poema e o sintam como seus.

A ideia é que a sala de aula seja realmente tomada por um clima prazeroso de leitura de poemas. O fato de saberem que terão outros interlocutores na aula seguinte para vê-los recitando pode estimular os educandos a darem o melhor de si, já que a apresentação não será somente para o professor dar uma nota, além de justificar o desenvolvimento do projeto, realizado durante várias aulas.

Aula 7

Apresentação do sarau para outros interlocutores. Professores de outras disciplinas, outras turmas, funcionários e até mesmo os pais poderiam participar desta aula. Ao fim de cada recitação, os presentes podem conversar sobre as impressões de cada poema.

Aula 8

Também há a possibilidade de se trabalhar com canções em sala de aula. A banda Racionais MCs e o cantor Gabriel, o Pensador podem oferecer canções interessantes de rap que contribuem para a discussão sobre a linguagem poética. Por se tratar de *rhythm and poetry* e ter uma cadência bem específica, o trabalho pode ser bastante enriquecedor, pois tem como objetivo despertar o reconhecimento da linguagem poética presente em outros gêneros do discurso que não somente os poemas e que abordam temas polêmicos.

Aula 9

Pode-se ter a escrita coletiva de poema (em grupos) sobre o tema “cidade”, ainda dentro do contexto “vida urbana”. Cada grupo pode escrever o seu poema em um cartaz e elaborar conjuntamente como irão declamá-lo para a turma de maneira criativa. Após a declamação do poema, a ideia é promover um espaço para debate entre os colegas para relatar suas impressões e dar sugestões em relação às escolhas tomadas pelo grupo. O objetivo dessa tarefa também é despertar os alunos para a criticidade construtiva.

Aula 10

Nesse momento, o planejamento prevê uma aula com base em uma entrevista do poeta Mário Quintana, concedida a Edla van Steen e publicada no livro *Viver & escrever* (STEEN, 2008). Especificamente nessa entrevista, o poeta dá sua opinião sobre o ato de escrever e sobre seus poemas. Através de um contato diferente com o autor, os alunos teriam a oportunidade de refletir sobre suas próprias opiniões a respeito do ato de escrever, além de refletir sobre a questão de posição de autor. Considerando que a entrevista é longa, pode-se dividir a turma em duplas e trios para que a leitura seja feita de forma dinâmica. O texto da entrevista é separado por perguntas e cada grupo deve ler uma das perguntas por vez para anotar as ideias principais que o autor responde e elaborar uma possível pergunta para ser feita a respeito dessa resposta, como um exercício de interpretação de texto. Ao terminarem de fazer isso, eles são orientados a trocar de pergunta com outro grupo e assim sucessivamente. Por fim, todas as duplas ou trios teriam lido todas as perguntas. Ao final, a turma se divide em dois grupos e cada um sorteia uma das perguntas elaborada pelo outro grupo, e devem respondê-las com base na leitura da entrevista de Mário Quintana. Para o ensino fundamental, essa tarefa pode se mostrar como uma estratégia de leitura interessante e desafiadora, por demandar uma capacidade de síntese do texto e por ter um objetivo além de responder questões de interpretação, que podem parecer monótonas aos alunos de ensino fundamental.

Aula 11

Após um longo percurso de estudo e análise de características de poemas e discussões acerca do processo de escritura de poemas, esta aula se dedicaria a reescrever o poema escrito na aula 4. A professora pode devolver os poemas com seus comentários sugerindo mudanças e, inclusive, podem-se envolver os colegas nessa dinâmica, fazendo com que eles também

sejam interlocutores dos poemas e atuem como leitores que podem sugerir mudanças. Como resultado dessa interlocução, os alunos são solicitados a reescrever os seus poemas.

Aula 12

Esta aula tem como objetivo discutir sobre a condição da poesia na atualidade, considerando que tal discussão já poderia ter sido encaminhada com as tarefas relacionadas com o rap, por exemplo. O texto-base para trabalhar aqui pode ser uma reportagem sobre poemas e saraus que acontecem em *blogs* na internet, tendo-se como objetivo expandir a visão dos alunos sobre o alcance da poesia nos dias de hoje, além de oferecer a eles novas possibilidades de pesquisa de leitura e de publicação de textos e opiniões. Além disso, pode-se prover o acesso a diferentes páginas de pessoas que estão ganhando prestígio com seus poemas na internet. Após a discussão, a ideia é levar os alunos para a sala de informática e postar as versões finais dos poemas, já revisados pela professora, em um *blog* previamente acordado pela turma. Assim, o projeto será finalizado com a publicação do produto final dos alunos, justificando mais uma vez todo o trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto.

3. IMPLICAÇÕES DO TRABALHO POR PROJETOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O planejamento exposto na seção anterior nos permite tecer algumas considerações em direção a possíveis implicações que o trabalho por projetos de aprendizagem pode trazer para a formação de professores.

Primeiramente, considerar o eixo de uso-reflexão-uso, que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000) e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), implica a tomada de certa postura pelo professor em relação ao trabalho em sala de aula e ao planejamento das suas aulas, uma vez que será imprescindível, com base nesse eixo, levar em conta que “o uso é, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino” (RS, 2009, p. 41) e que, nas práticas sociais, “dá-se a expansão da capacidade de uso das linguagens e, pela reflexão, são construídas novas capacidades, que possibilitam um uso cada vez mais complexo de diferentes padrões das linguagens” (RS, 2009, p. 41). Nesse sentido, ao desenvolver projetos de aprendizagem, os quais trazem à tona

o uso da linguagem e o aspecto sociointeracional da aprendizagem como fundamentais para se pensar o trabalho em sala de aula, o professor tem em sua formação para planejamento de aulas e práticas de sala de aula o foco em tarefas que desenvolvam o uso e a reflexão desse uso para se promover novos usos. Dessa maneira, o trabalho por projetos possibilita ao professor levar a cabo o eixo uso-reflexão-uso, orientando a sua formação e futuras práticas de sala de aula.

Em segundo lugar, o trabalho com gêneros discursivos em projetos nas aulas de Português e de Literatura implica pensar em como se pode desenvolver com os alunos oportunidades de refletir sobre o gênero em questão e de fazer uso dele. Isso quer dizer que não basta pedir ao aluno que, após algumas leituras e alguns exercícios gramaticais, “escreva um texto”, mas que é preciso trabalhar com o gênero do discurso estruturante no projeto como objeto de aprendizagem, já que os produtos finais dos alunos se darão a partir dele, promovendo vários momentos de leitura, de análise e de discussão em torno de textos de tal gênero.

Além disso, de acordo com o gênero, é importante que haja ensaios, como no caso do trabalho com poemas, considerando-se que essa atividade é esperada e realizada por aqueles que participam - como declamadores e ouvintes, por exemplo - de práticas sociais em que tal gênero está presente. Também a construção conjunta de critérios e parâmetros de avaliação em relação ao que o grupo está valorizando em determinado gênero, como foi o caso da proposta de projeto com base em poemas apresentada neste artigo, pode se tornar relevante para o trabalho com o gênero durante o desenvolvimento do projeto.

Da mesma forma, a reescrita, a qual pode se ancorar em apreciações com base em critérios de avaliação construídos conjuntamente entre alunos e professor, é imprescindível para o trabalho com diversos gêneros, principalmente quando se leva em conta a importância da publicação do produto final dos alunos, o qual contará com um público-alvo que terá expectativas em relação ao tipo de texto produzido, e, portanto, deverá estar adequado aos propósitos e interlocutores pretendidos. Assim, o produto final e sua publicação justificarão o trabalho empreendido durante o desenvolvimento do projeto.

Pode-se afirmar, então, que o trabalho orientado por gêneros do discurso em projetos de aprendizagem poderá ter influência na formação do professor no sentido de que ele, ao partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, precisará guiar seu planejamento de aulas e de tarefas, assim como suas práticas de sala de aula, para procurar dar conta do que

essa forma de trabalho implica: o trabalho contextualizado de textos orais e escritos, produções com propósitos e interlocutores definidos e claros, as especificidades de cada gênero (como é caso do trabalho com o poema, em que sua declamação requer ensaio), a avaliação dos textos produzidos com base em critérios considerados relevantes para o grupo de alunos, reescritas com vistas à adequação do texto aos propósitos e aos interlocutores pretendidos, publicação do produto final.

Por conseguinte, ao trabalhar com projetos, o professor tende a desenvolver, na sua formação, um outro olhar sobre o(s) papel(eis) que desempenha: não como o de um detentor e transmissor de conhecimentos, mas, como já mencionado, o de um orientador, facilitador, mediador, gestor, autor, etc. Ademais, sendo o professor o mediador e o participante mais experiente, faz-se necessário que ele, na sua formação, também passe a se ver como pesquisador no sentido de que pesquise e estude sobre o gênero do discurso trabalhado, a temática desenvolvida, os recursos linguísticos tornados relevantes nos textos, com o objetivo de ampliar seu repertório e, então, auxiliar com mais preparo os alunos na sua busca pelos objetivos traçados no início e/ou ao longo do projeto. No caso da proposta de projeto com poemas apresentada, desde o início, é solicitado aos alunos que tragam poemas de seu gosto pessoal, o que pode levar o professor a sair da sua zona de conforto, ou seja, a se mostrar sensível ao gosto dos alunos a fim de construir com eles um percurso de reflexão e análise de certos aspectos contemplados nos poemas trazidos por eles.

Por fim, ao elucidar acima algumas possíveis implicações do trabalho por projetos para a formação de professores, procuramos trazer também uma reflexão sobre a prática, o que é fundamental, uma vez que é dessa maneira que “são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 105), assim como outros processos cognitivos que auxiliam para a conscientização de determinadas situações. Nesse sentido, acreditamos que pensar a formação de professores é levar em conta contextos e conhecimentos de mundo que os participantes já tem, de modo que estamos em consonância com Costa (2013). Dessa maneira, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou elucidar uma problemática que relaciona o trabalho por projetos de aprendizagem e algumas de suas implicações para a formação docente. Tendo por base uma proposta de projeto pensada para turmas das séries finais de ensino fundamental com foco no gênero poema, foi possível verificar alguns pontos importantes para o professor e sua formação.

Ao trabalhar com projetos, o professor precisa ter em mente determinadas concepções teóricas que, como já apresentado, subjazem à essa forma de trabalho. O planejamento e suas práticas de sala e aula deverão levar em conta o eixo uso-reflexão-uso, implicando um outro olhar sobre a língua, o que poderá influenciar sua formação profissional e, possivelmente, futuras práticas.

Com base nessas questões, será possível que o professor tenha outro olhar sobre a sua profissão, enxergando-se e atuando a partir de vários papéis que pode vir a exercer (orientador, mediador, gestor, autor, pesquisador, etc.), não mais como mestre transmissor de conhecimentos, o que pode trazer reflexos para a sua formação como profissional que se vê constantemente desafiado a buscar soluções para problemas propostos e a construir novos conhecimentos com seus alunos.

Nóvoa (1992) afirma que a formação do professor deve incentivar seu desenvolvimento profissional, enfatizando a autonomia em cada espaço de atuação. Assim, para o autor, é imprescindível que haja a formação de professores reflexivos, que têm a capacidade de se tornar responsáveis por sua própria formação e que se vejam e atuem como protagonistas na realização de políticas educativas. A partir do apresentado neste artigo, procuramos, então, promover uma reflexão acerca do planejamento e das práticas de sala de aula de professores, mostrando possibilidades para o trabalho com projetos de aprendizagem, bem como apresentar e discutir sobre possíveis implicações que essa forma de trabalho pode trazer para a sua formação, visto que eles próprios também são responsáveis por ela.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, P. do. Cante lá que eu canto cá. In: _____. *Antologia Poética*. Fortaleza:

Demócrito Rocha, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 55-80, jan-mar. 2000.

COSTA, E. V. da. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação de Mestrado.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: *Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho*. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, n. 4, p. 2-7, jan-jun. 2004.

LEITE, L. H. A.; MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. In: *Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho*. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, n. 4, p. 2-7, jan-jun. 2004.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo, SP: Érica, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIO GRANDE DO SUL. SE/DP. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SANTOS, C. H. F. dos. *Poesia e sensibilização: a poesia como instrumento para a formação de leitores de livros e da realidade no segundo ano do ensino médio*. Paraná: Plano de

Desenvolvimento Educacional, 2007.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/136-4.pdf?PHPSESSID=2009071511083864>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. SE/DP. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009, p. 125-172. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento. Livro do Professor*. São Paulo, SP: Moderna, 1999.

STEEN, E. v. Entrevista com Mário Quintana. In: _____. *Viver & escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2008, v. 1. Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MarioQuintana.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Data de recebimento: 05/09/2014

Data de aprovação: 10/12/2014