

**Eu, tu, nós, elas:  
Um relato de experiência com base na Metodologia de Projetos de  
Pesquisa no ensino de português para alunos do primeiro ano do Ensino  
Médio**

Tania Mikaela Garcia Roberto – UFRRJ

**Resumo**

Este trabalho apresenta um relato de experiência com base na Metodologia de Projetos de Pesquisa no ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio. O objetivo é apresentar uma proposta de ensino que evidencie uma prática mediadora e interdisciplinar. A base teórica do trabalho proposto é a concepção sociointeracionista de ensino de Vygotsky, além da proposta de trabalho com projetos, inspirada nos trabalhos de Dewey, Kilpatrick e Hernández. Este artigo expõe o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em projeto intitulado *Eu, tu, nós, elas*, no qual foram exploradas questões pertinentes às aulas de Língua Portuguesa e demais áreas do conhecimento necessárias à plena realização do projeto. Por fim, o trabalho expõe a proposta de avaliação do colégio no qual se aplicou o projeto, como contribuição à metodologia.

**Palavras-chave:** Metodologia de Projetos de Pesquisa. Ensino de português. Formação de professores. Sociointeracionismo. Mediação.

**1 Situando teoricamente a proposta de trabalho**

Este artigo apresenta-se como um convite à reflexão sobre a abordagem sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem do português como língua materna. Mais especificamente, explora uma proposta com base em projeto de pesquisa em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Itajaí, em Santa Catarina.

A concepção sociointeracionista apresenta-se como uma abordagem que nos permite confrontar diferentes entendimentos e práticas de modo

dialético a respeito do processo de ensino e aprendizagem, preenchendo lacunas presentes em outras abordagens.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento natural, o qual, por sua vez, ocorre em dois diferentes níveis: filogenético, ou seja, do ser humano como espécie, e ontogenético, ou seja, de cada sujeito individualmente, desde sua concepção até a fase adulta, em uma dada sociedade/cultura e em um dado tempo histórico. (VYGOTSKI, 1997; 2000; 2001). Isso ocorre a um certo custo, não apenas a partir de progressos e ganhos, mas também de negociações, conflitos e desconfortos, nem sempre agradáveis, já que, por vezes, implica abrir mão do que até então se conhecia para dar espaço ao novo.

Essas mudanças ocorrem porque ao aprender algo novo, há uma transformação em relação àquilo que o sujeito aprendiz já conhecia. Citando uma metáfora clássica, é como se mais um tijolo fosse assentado em uma construção. E, como bem sabemos, é preciso, por vezes, retirar alguns tijolos e recolocá-los de uma maneira mais adequada para que a construção se dê de forma correta e não comprometa toda a estrutura.

Ao agir como a pessoa que provoca as “adequações” nessa “construção”, o professor atua entre aquilo que o aprendiz já sabia e aquilo que deseja que ele saiba. É uma área de atuação “movediça”, que a toda hora se refaz, a qual Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico, onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituída nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados. (ZANELLA, 2001, p. 113).

Assim, o professor atua, no processo de ensino e aprendizagem, como aquele que promove essas relações. Ele medeia as interações, e a partir dessa mediação e dessas interações, atua na ZDP para possibilitar que o aprendiz construa seu conhecimento, internalizando sentidos e ressignificando a realidade que o cerca.

Cabe aqui mencionar que essa aprendizagem é um processo dinâmico que se dá em diferentes instâncias (de forma sistematizada ou não). O homem

se desenvolve e ao mesmo tempo aprende a se fazer sujeito humano passando por etapas cada vez mais elaboradas de aprendizagem e desenvolvimento dos chamados processos psicológicos superiores (processos sociais internalizados, tais como a escrita, o cálculo, o desenho, ou funções psíquicas superiores especiais, tais como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.). Isso se dá em um dado contexto histórico-social que não pode ser desconsiderado, seja em seu aspecto mais local (familiar ou comunitário) ou mais geral (nacional ou global). Essa aprendizagem e esse desenvolvimento necessitam da mediação do outro, ou seja, de um adulto ou de alguém mais experiente que possa mediar, pela linguagem, essa relação entre o sujeito aprendiz e em desenvolvimento e o meio no qual ele está inserido, a produção cultural que o rodeia. Assim, a mediação permitirá que o sujeito dê significado a essas relações, tornando-as suas ou, nos termos de Vygotsky, internalizando-as, subjetivando-as.

Por fim, no que diz respeito ao que caracteriza o pensamento vygotkiano, é imprescindível que se compreenda em que difere uma postura docente mediadora de uma postura docente não mediadora. Um professor com um entendimento comportamentalista do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, assume o papel de *informador*, mais do que de formador. Cabe a ele dar ao sujeito aprendiz o maior número de informações possível, já que, em sua concepção, esse sujeito precisa “ser alimentado” de conhecimentos. O processo é de transmissão, portanto, de um sujeito que detém o saber (o professor) para um sujeito que não detém o saber (o aprendiz). A atuação docente é bastante produtiva, pois o professor atua exaustivamente no fornecimento de informações, por meio de atividades que busquem garantir a aprendizagem de tudo o que apresenta. A atuação do aprendiz, porém, é bastante passiva, uma vez que cabe a ele apenas receber tais informações, sendo, posteriormente, avaliado quanto ao que conseguiu ou não apreender.

Essa postura não mediadora, se tomada ingenuamente, pode parecer uma boa opção. Não é à toa que continua vigorando na prática de muitos professores. Porém, em uma proposta mediadora de intervenção docente,

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz

ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atitude por parte do aluno: que ele trabalhe individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem. (MASETTO, 2000, p. 141).

O professor será o “provocador”, o “incentivador”, o “norteador” dessa aprendizagem. Fazendo um paralelo das duas diferentes práticas docentes com um velho e conhecido ditado, o professor comportamentalista dá o peixe, enquanto o professor sociointeracionista ensina a pescar. Obviamente, esse processo, como mencionado anteriormente, nem sempre é confortável. O aprendiz sai de uma situação conhecida e estável de um saber que já detinha para avançar no conhecimento. Por vezes, isso significa desconstruir o que já pensava conhecer... ou ampliar esse entendimento, somando o que tinha ao novo. O novo e desconhecido pode gerar desde curiosidade e entusiasmo a sentimentos menos agradáveis, como ansiedade ou angústia. E o professor é a pessoa que “provoca” essa caminhada de diferentes modos. Ele é, digamos, quem “desestabiliza” a zona de conforto, proporcionando que o aprendiz avance em seus conhecimentos. Daí a importância de tornar o processo desafiador, motivador e envolvente.

Rubem Alves (2004), dentre inúmeras metáforas sobre o papel do professor, usa uma muito pertinente, observe:

A Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: “Não quero fazer nem queijo; quero é fome.” O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome, é inútil ter queijo. Mas, se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...

[...]

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É [...] a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2004, p. 51-52).

Tal qual ocorre com o bebê que aprende a caminhar, o professor

mediador não “dá ao bebê um andador”, mas o faz “caminhar sozinho”, cuidando, chamando, motivando, orientando e, se for preciso, segurando... mas “sem pegá-lo no colo”. Essa função facilitadora do professor em relação ao bebê que está aprendendo a caminhar pode ser positiva ou negativa. Se esse facilitador torna o caminho menos árduo, mas de modo a respeitar a autonomia e independência do sujeito aprendiz ao longo de sua caminhada, tornando-a mais prazerosa e mais motivadora, então, entender o professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem é muito positivo. Agora, é possível, também, interpretar esse facilitador como alguém que, na ânsia de ajudar, acaba por dissolver todo ou quase todo o grau de dificuldade nesse processo. Um bebê que está aprendendo a dar os primeiros passos ou uma criança que está aprendendo a andar de bicicleta necessitam de vigília, cuidado, instruções, segurança, acompanhamento, direcionamento, motivação e confiança... mas só vai aprender a caminhar ou a pedalar se conseguir fazer isso “com as próprias pernas”. Nesse sentido, o professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem tem de ser um mediador, alguém que some, que contribua e interfira, mas de modo a permitir que o aprendiz aja por si só e se sinta autônomo, capaz, autor desse processo... Alguém que “pesque o peixe”, não apenas fique olhando como se faz.

## **1.1 A Metodologia de Projetos**

Como outras tendências comuns na educação, o trabalho com projetos também se difundiu bastante nas últimas décadas. Infelizmente, como ocorre com todo tipo de massificação, uma ideia amplamente difundida tende, muitas vezes, a ser mal-interpretada ou parcialmente compreendida. Quando, no âmbito educacional, algo é proposto por imposição ao docente, torna-se mais difícil haver um resultado positivo a partir dessa prática e uma compreensão clara da proposta.

Toda nova concepção de ensino e aprendizagem precisa ser elaborada, amadurecida, estudada e compreendida por aquele que a colocará em prática, pois implica mudanças de postura, novos entendimentos a respeito do fazer

pedagógico, da seleção de estratégias, de dinâmicas, de saberes que auxiliarão nessa caminhada. Por isso a importância de o professor se envolver com o projeto político/pedagógico (PPP) da instituição na qual trabalha. O professor é uma das partes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e precisa apropriar-se da abordagem definida para o trabalho na escola em que atua, precisa envolver-se com o grupo, de modo a que o planejamento das atividades letivas não se dê isoladamente e com diferentes encaminhamentos.

E o trabalho com projetos, como o nome sugere, prevê esse planejamento, essa “projeção futura” de metas a serem alcançadas. Essas metas podem ser definidas a curto ou longo prazo, tudo depende de como a instituição define o trabalho com projetos. Como já sinalizei, o entendimento da Metodologia de Projetos vem ocorrendo de diferentes maneiras desde a sua concepção, que não é recente. Cabe a cada instituição, com base em seu PPP, planejar sua prática a partir do que entender ser mais eficiente aos seus objetivos educacionais. Essa é uma decisão nem sempre muito simples, mas extremamente enriquecedora e necessária, da qual o professor precisa se apropriar.

Em uma retomada bastante simplificada, podemos afirmar que a Metodologia de Projetos teve seu início em 1919, quando Kilpatrick (*apud* HERNÁNDEZ, 1998) levou para a sala de aula as contribuições de John Dewey, principalmente a que afirma que o pensamento tem sua origem em uma situação problemática que se deve solucionar mediante uma série de atos voluntários. Inicialmente, sob a denominação de Método de Projetos, sofreu adaptações ao longo do século XX, recebendo diversas denominações, como: Método de Projetos de Trabalho, Trabalho por Temas, Pesquisa por Meio, *Problem Based Learning* (PBL), Pedagogia de Projetos, dentre outros. Obviamente, cada nomenclatura acaba ganhando uma nova dimensão e se caracterizando por algumas particularidades, mas, essencialmente, as diferentes denominações mantêm a situação problemática como cerne e como desencadeadora das ações pedagógicas a serem planejadas e postas em prática.

A ideia inicial de Dewey, *apud* Hernández (1998), era descompartimentar a escola, oprimida pela multiplicação de matérias e sobrecarregada de fragmentos desconexos, só aceitos com base na repetição e autoridade. Desse modo, embora fosse sofrendo alterações, o método propunha uma situação problema, o vínculo com o cotidiano e o envolvimento do aluno como agente do conhecimento.

É ainda comum nos dias de hoje o ensino escolar se dar de maneira compartimentalizada. Cada disciplina, especialmente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, é dada por um professor diferente, como se fosse um universo à parte, sem qualquer elo com as demais disciplinas. No Ensino Médio, isso fica ainda mais evidente em instituições que fragmentam algumas disciplinas, como Química, Biologia e Língua Portuguesa. A disciplina de Língua Portuguesa é, por vezes, dividida em três: Literatura, Gramática e Produção textual.

Essa concepção de saberes “engavetados” em compartimentos isolados é bastante preocupante. Preocupa porque acaba por desvincular-se da concepção atual de ensino e aprendizagem, em que tudo está, de alguma forma, relacionado.

[...] uma postura interdisciplinar não é um movimento que se deva dar exclusivamente no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, mas deve, sim, refletir uma opção metodológica orientadora do projeto político-pedagógico da escola. Nesse caso, trata-se de um projeto que aposta que a atividade de conhecer/aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos. A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa. (BRASIL, 2006, p. 27).

A citação, retirada do documento norteador para a prática docente voltada ao Ensino Médio, publicado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação, reflete a importância de se construir essas pontes, não apenas entre o saber escolar e as práticas sociais vividas pelos sujeitos aprendizes, mas entre esses diferentes saberes, muitos deles relacionados entre si, mas sem que o aprendiz se dê conta disso, uma vez que a organização institucional

dessa aprendizagem separa e isola todo esse conhecimento em diferentes setores.

Por isso John Dewey (1859-1952) já tentava, à sua época, descompartmentar a escola e viu nos projetos tal possibilidade. Defendia a realização de atividades experimentais associadas ao conteúdo ensinado na escola, pois acreditava em um estreito relacionamento entre teoria e prática. Kilpatrick difundiu as ideias de Dewey em sala de aula e Hernández deu prosseguimento ao trabalho com projetos na Espanha.

Muitos filósofos e pensadores da educação já refletiram a imensa distância entre a Escola e a Vida.

Desde Comenius (1592-1670), passando por Locke, Basedow, Pestalozzi, Fröbel, Rousseau, Dewey, Decroly, Freinet, Montessori, Piaget, até mais recentemente Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Vigotsky e Gardner procuraram sempre mostrar caminhos para que essa distância pudesse ser reduzida. Não queremos afirmar que a prática de Projetos possa ser a solução, posto que para aproximar a escola da vida não existe uma, mas inúmeras soluções, múltiplos caminhos. O que desejávamos mostrar [...] é que algumas vezes esses caminhos são mais palpáveis do que se imagina, estão muito mais ao nosso alcance do que jamais se acreditou. (ANTUNES, 2001, p. 41).

Segundo Demo (2000), o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e o refazer-se na e pela pesquisa, pois a aula que apenas repassa conhecimento não cumpre seu papel. Nesse sentido, conforme o autor, é um grande equívoco acreditar que o simples repasse para um sujeito receptivo e condenado a escutar, tomar notas, decorar e fazer provas possa representar, de fato, o verdadeiro contato pedagógico.

Se retomarmos o tripé que alicerça a concepção da Metodologia de Projetos, independente do nome que assuma, teremos: uma situação problema, o vínculo com o cotidiano e o envolvimento do aluno como agente do conhecimento. Isso não pode nunca se perder de vista dentro de tal concepção de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento do conhecimento científico e sistematizado, do modo como a escola se propõe a viabilizar aos sujeitos que por ela passam, ainda que envolvam essas três características apontadas pela Metodologia de Projetos, pode, mesmo assim, não conseguir romper o senso comum.

Nesse sentido, é a pesquisa que daria à Metodologia de Projetos um caráter mais próximo a uma prática de construção de um saber, saber fazer e fazer cientificamente elaborados. Assim sendo, é ao aliar a Metodologia de Projetos à concepção necessária de fazer pesquisa que o processo de ensino e aprendizagem na escola parece mostrar-se efetivo e completo em todas as suas instâncias.

## **1.2 A prática pedagógica a partir de projetos de pesquisa**

Podemos definir os alicerces da chamada Metodologia de Projetos de Pesquisa como três: “a atividade mediada como facilitadora e instrumentalizadora do processo de ensino/aprendizagem; a interação social como produtora de subjetividade e conhecimento; e o cotidiano como fonte de vivência e experiência dos alunos e professores”. (GARCIA, 2002, p. 35).

Na proposta pedagógica de projetos de pesquisa tanto o processo de aprender como o de ensinar ocorrem através da ação investigativa no cotidiano histórico do aluno, deslocando professor e aluno do trabalho específico de sala de aula para a mediação direta com a sua comunidade, para a criação de novas formas didáticas de produzir e expressar conhecimento. (ESTEVÃO, 2004, p. 7).

Alicerçada nas concepções de Vygotsky e Dewey e atrelada à pesquisa, a prática de projetos de pesquisa envolve a mediação como elemento central de todas as atividades, possibilitando ao aprendiz desenvolver seus processos psicológicos superiores.

A prática pedagógica que utiliza os projetos de pesquisa como intervenção metodológica fundamentada na teoria histórico-cultural é uma das possibilidades d[e] a escola construir zonas de desenvolvimento proximal envolvendo professores e alunos, de produzir atividades mediadas através do trabalho como pesquisa do cotidiano. (ESTEVÃO, 2004, p. 34).

Estevão (2004) e Garcia (2002) relatam diferentes experiências vivenciadas a partir da prática com projetos de pesquisa. Em seus relatos, as fontes de investigação para a produção da pesquisa eram de toda natureza, como livros, entrevistas, internet, passeios, práticas de laboratório, observações, coleta de materiais, palestras, filmes, músicas, etc.

Ao longo de um bimestre, alunos de uma determinada turma envolviam-se com o projeto de diferentes maneiras, em variadas atividades, todas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à pesquisa que estava sendo desenvolvida. O trabalho culminava em uma semana “acadêmica” e festiva, em que os resultados da pesquisa eram apresentados em feiras e seminários.

Havia, nessas experiências, uma temática geral trazida pelo professor, mas ela não era pronta e acabada, mas flexível, permitindo uma participação atuante do aprendiz, principal envolvido no processo. Algumas propostas de metodologia de projetos sugerem que o professor não interfira na escolha da temática a ser definida para o trabalho. Tamanha liberdade, porém, pode levar a alguns caminhos indesejáveis, como a falta de planejamento e o chamado *laissez-faire*. A imposição rígida e inflexível de uma situação problema pronta e acabada, por sua vez, pode gerar o efeito oposto: o autoritarismo, presente por tanto tempo na escola e do qual se almeja distância.

A elaboração de projetos educativos de escola envolve – dentre outros aspectos, mas de maneira central – a capacidade de eleger metas e objetivos e de organizar ações para atingi-los, acompanhando sua consecução e reorganizando-as, na medida do necessário. (ROJO, 2001, p. 313-314).

Roxane Rojo (2001), em pesquisa na área de formação docente, analisou os resultados de avaliações em aulas de Língua Portuguesa e constatou que grande parte do fracasso se referia não apenas à falta de planejamento, mas a problemas do que chama *modelização didática*, ou seja, na seleção de o quê e como ensinar.

Atualmente há um número razoável de obras que discutem o ensino de língua e literatura com base em projetos, ainda que nem todos envolvam projetos de pesquisa no sentido aqui exposto. As propostas curriculares de variados estados e municípios brasileiros, sem deixar de mencionar os próprios PCN (BRASIL, 1997), são documentos norteadores que levam ao entendimento de que o trabalho por meio de projetos permite promover um processo de ensino e aprendizagem coerente com os entendimentos apresentados neste trabalho. Esses documentos e obras, porém, nem sempre

costumam trazer uma linguagem clara e que permita um entendimento pleno de seu texto aos mais interessados no processo: os professores que atuam diretamente em sala de aula, em nível fundamental e médio. Aliás, diga-se, essa é uma das grandes críticas aos PCN, por exemplo, o fato de ele não ter sido concebido para o público ao qual se propõe ser norteador. Essa característica não o invalida, embora o torne pouco funcional no sentido de contribuir efetivamente para a solução dos problemas ainda hoje enfrentados nas escolas brasileiras.

Na tentativa de não incorrer no mesmo erro, optei por apresentar, neste artigo, uma experiência vivenciada, em uma linguagem bastante despretensiosa, com o único objetivo de compartilhar uma experiência de sucesso e atender às sugestões de alunos de graduação ao longo de anos seguidos, que me sugeriam registrar casos como o que segue.

## **2 O projeto *Eu, tu, nós, elas***

Ainda que o fazer científico tenda a se mover dentro de um padrão clássico de distanciamento para com o objeto de estudo, as pesquisas-ação e os relatos de experiência, em que os papéis de professor e pesquisador se fundem, vêm ganhando bastante espaço na área educacional, especialmente nas linhas de pesquisa voltadas à formação docente. Os estudos de caso e as histórias de vida também vão se fazendo cada vez mais presentes. Embora não evidenciem resultados em larga escala, passíveis de serem analisados estatisticamente, permitem a análise pormenorizada de casos particulares, rompendo, na análise científica, a barreira da impessoalidade, sem deixar, entretanto, que a subjetividade comprometa a análise.

### **2.1 Contextualizando o projeto**

Ao longo de três anos, optei por acompanhar a evolução de uma das turmas com as quais trabalhava em um colégio particular da cidade de Itajaí, em Santa Catarina, que se propunha uma metodologia de ensino diferenciada - no caso, a metodologia de projetos de pesquisa. Assim, iniciamos juntos o

trabalho quando ainda estavam na, então, sétima série, e permanecemos juntos até completarem o primeiro ano do Ensino Médio<sup>1</sup>.

O colégio começou a oferecer em 2000 a proposta citada para as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio. A equipe de profissionais da qual eu também fazia parte buscava uma nova maneira de fazer a educação, e foi com base nas concepções de Vygotsky que ousamos uma prática diferenciada, na qual os alunos eram os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa.

Os professores, em conjunto, buscaram uma forma de aliar a metodologia do colégio ao sistema educacional estabelecido pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1997) e, conseqüentemente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Assim, definidos os conteúdos a serem trabalhados, propostos pela Proposta Curricular do Estado e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores formulavam questões-problema relacionadas ao cotidiano do aluno. Com os conteúdos e problematizações formulados, o professor juntamente com os alunos, definia o tema a ser pesquisado, que deveria ser debatido à exaustão, de modo que o aluno se sentisse provocado a produzir mais. Esses temas eram definidos bimestralmente, sempre com ligação ao cotidiano.

As fontes de investigação para a produção da pesquisa eram de toda natureza, como livros, entrevistas, web, passeios, práticas de laboratório, observações, coleta de materiais, dentre outros. Os alunos eram orientados a elaborar um produto final de pesquisa. As aulas eram ministradas de modo a serem desenvolvidas atividades e discussões que contribuíssem para a elaboração da pesquisa.

A avaliação pode ser considerada a grande contribuição do colégio para a prática da Metodologia de Projetos de Pesquisa. Com o intuito de avaliar o aluno em suas diversas potencialidades, dando conta de prepará-lo para futuras e diferentes avaliações, o corpo docente estabeleceu cinco

---

<sup>1</sup> Embora a experiência tenha ocorrido no ano de 2002, o relato permanece válido e atual, uma vez que o tema ainda é de relevância e a reflexão promovida neste material atende a necessidades ainda presentes na formação docente da atualidade.

“instrumentos” de avaliação: atividades de classe, relatórios, pesquisa, seminário e desafio.

As atividades de classe eram diárias, não sendo diferentes das realizadas em outros colégios, a não ser em seu total envolvimento com a pesquisa em construção ao longo do bimestre. Previam exercícios, leituras, debates, dentre outros recursos utilizados pelo professor em sala de aula que provocam a participação do aluno no desenvolvimento de seu trabalho, possibilitando a avaliação da pesquisa em seu processo de construção.

Os relatórios eram feitos semanalmente, geralmente às sextas-feiras. Caracterizavam-se por produções escritas que discriminavam as atividades desenvolvidas ao longo da semana em cada disciplina, além do conhecimento adquirido e sua efetiva contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Os relatórios viabilizavam, principalmente, a avaliação da produção escrita do aluno, bem como a avaliação do conhecimento construído e sintetizado.

A pesquisa era a base da avaliação, apresentando os resultados e conclusões obtidos pelo aluno após seu desenvolvimento ao longo do bimestre. Era entregue ao professor duas semanas antes do final do bimestre. Conforme a proposta metodológica foi se efetivando, o corpo docente se permitia flexibilizar essa produção. Inicialmente, o aluno desenvolvia uma pesquisa para cada disciplina escolar. No segundo ano de aplicação da metodologia, os professores conseguiram se articular melhor para que fossem desenvolvidas pesquisas interdisciplinares.

Os alunos, individualmente ou em conjunto, redigiam um produto final dessa pesquisa, o que também foi sendo repensado ao longo da efetivação da experiência. Inicialmente, era prevista apenas a produção de um texto de caráter monográfico, nos moldes acadêmicos, ainda que em proporções distintas e simplificadas. Posteriormente, outros resultados puderam ser contemplados, tais como a produção de uma revista, de documentários em vídeo, etc.

O seminário consistia na apresentação dos resultados teóricos e práticos da pesquisa entregue. A apresentação do seminário pelo aluno possibilitava a avaliação de suas habilidades comunicativas e sua criatividade

na exposição da pesquisa feita. Ele era preparado nas duas semanas finais do bimestre, podendo ser decisivo para a recuperação de uma avaliação insuficiente da pesquisa entregue ao professor. Todos os alunos apresentavam seminários, porém, escolhiam apenas algumas disciplinas, sendo esta escolha feita por afinidade ou necessidade de recuperar-se. O professor era apenas espectador dos seminários, interferindo somente quando necessário, especialmente em momentos de debate e perguntas.

Por fim, o desafio concluía a avaliação bimestral. Em data posterior aos seminários e debates, era feita uma bateria de exercícios discursivos e objetivos a respeito das pesquisas apresentadas, com o propósito de preparar o aluno para avaliações desenvolvidas ao longo de sua vida acadêmica, como Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), vestibular e outros concursos e provas.

Para cada instrumento de avaliação era atribuído um percentual de aprendizado, não sendo o fechamento da média bimestral necessariamente uma somatória desses percentuais. A discussão entre professores e alunos ao longo de todo o processo de construção do conhecimento era intensa e a proposta permitia observar avanços consideráveis, dado o envolvimento que proporcionava a todos os atores do processo. Assim, as notas bimestrais eram atribuídas não apenas a partir da somatória desses percentuais, mas do desenvolvimento observado em cada aluno, sempre com o auxílio de toda a equipe, incluindo pessoal da administração, psicólogo escolar e orientadores em reuniões e conselhos.

Segundo o que foi apresentado, o método de ensino utilizado pelo colégio era, como afirma Estevão (2001):

Uma alternativa de trabalho que possibilita[va] o resgate da função social da escola, do professor e do aluno, enquanto ambiente e seres produtores de conhecimento. Caminha[va] também para um resgate do interesse e motivação de alunos e professores para o processo de aprender e ensinar, bem como amenizar o “colapso educacional” que ainda hoje se vive. (ESTEVÃO, 2001).

A proposta e o ambiente propício a experiências promoveram espaço para diferentes pesquisas, inclusive, em nível de mestrado, por parte de alguns

profissionais envolvidos, incluindo a autora deste artigo. Embora particular, era um colégio em início de carreira, com infraestrutura e clientela muito semelhantes às de uma escola pública.

## **2.2 Finalmente, o relato**

Eu já havia explorado com aqueles alunos uma série de estratégias ao longo dos dois anos anteriores em que trabalhávamos juntos, inclusive minha pesquisa de mestrado, que se deu com a mesma turma (em um assunto e abordagem bem distintos da explorada neste trabalho). O desafio, portanto, como se é de esperar, tornava-se maior do que seria se eu estivesse tendo um contato inicial com aqueles alunos.

Eles haviam se tornado exigentes, habituados com a intensa rotina de produção. Exigiam que as propostas fossem motivadoras. Havia se tornado bastante críticos e questionadores. Uma das inovações da proposta para aquele ano, que surgiu da reflexão docente, era desenvolver um projeto contínuo, em que os alunos fossem percebendo um fio condutor ao longo do ano letivo. Esse fio condutor de certa forma já havia sido experimentado no ano anterior, quando da pesquisa de mestrado envolvendo o estudo de pronomes por meio de músicas brasileiras produzidas entre 1900 e 2000.

Havia, ainda, certa apreensão, por parte dos alunos, em relação ao volume de trabalho. A dinâmica de projetos exigia bastante deles, que, de modo geral, permaneciam em tempo integral na escola fazendo trabalhos, leituras, pesquisas e atividades diversas para cumprir com seus compromissos escolares. O trabalho com projetos de pesquisa não era mais uma novidade e, mais do que nunca, precisava ser motivador e envolvente para surtir o efeito desejado.

Para além desses fatores, aqueles alunos estavam em uma nova fase. Já abandonando rapidamente o comportamento infantil para se entenderem adolescentes. Não tinham mais o *status* de formandos do nono ano; eram então os *calouros* do Ensino Médio. Estavam cheios de espinha no rosto, com a voz e o corpo mudando, cheios de medos e inseguranças em relação à

aceitação dos outros, iniciando namoros e vivendo uma série de conflitos que até então desconheciam.

Foi assim que entendi podermos decidir tudo juntos pela primeira vez. Entrei na sala de aula, no início do ano letivo, sem uma proposta ou sugestão. Isso por si só já os deixou motivados, pois era algo novo. Obviamente eu tinha algumas ideias alinhavadas, mas nada totalmente estruturado. Expus os conteúdos referentes à língua e à literatura que não poderíamos deixar de estudar naquele ano letivo e, juntos, criamos um projeto. Já estavam habituados a ter ideias e buscar soluções para problemas e desafios, assim, a criatividade do grupo fluiu rapidamente.

Motivados ainda com o estudo dos pronomes feito no final do ano anterior, criamos o projeto *Eu, tu, nós, elas*, correspondendo cada pronome a um bimestre letivo.

O primeiro bimestre, o “eu” do projeto, foi aquele em que as questões referentes à identidade foram amplamente discutidas. A elaboração do relatório bimestral da pesquisa foi substituída pela produção de um diário, que se caracterizava por ser um registro pessoal e familiar, com direito à elaboração de árvores genealógicas, resgates históricos, depoimentos, pesquisas familiares e, principalmente, reflexões de toda ordem, no que dizia respeito ao tema “eu”. Foi definida uma estrutura para o diário a ser entregue e diferentes atividades foram sendo pensadas a partir do nosso tema central. A adoção da linguagem pessoal e do uso de primeira pessoa estimulou a produção escrita e a escolha desse gênero, tão distinto ao que vinham produzindo nos últimos dois anos, levou-os a uma motivação ímpar.

Os conteúdos de literatura previstos encaixaram-se perfeitamente à proposta e a leitura da carta de Pero Vaz de Caminha – um diário – tornou-se instigante e envolvente, pois indicava respostas a muitas de nossas questões a respeito de nossa identidade coletiva, do nosso “eu” chamado Brasil. Tivemos a oportunidade de fazer uma visita ao parque temático *Memorial do Descobrimento*, localizado na cidade de Araquari (MOLON, 2000). Palestras e a visualização da réplica da nau portuguesa contribuíram para que nossos estudos literários ganhassem novas dimensões e para que nossa reflexão

acerca do “eu” (o Brasil, o índio, o colonizado, o negro) e do “outro” (o estrangeiro, o colonizador) fosse mais profunda, permitindo debates, leituras e *links* com filmes e outras obras (como ocorreu com o resgate da minissérie *A Muralha*, 2000, produzida e transmitida pela Rede Globo de Televisão).

O segundo bimestre, do estudo do “tu”, não poderia se dar de forma dissociada do primeiro. Nesse sentido, partiu de algo já iniciado para as características envolvidas na adolescência e nas mudanças por que cada um passava, numa espécie de transformação do “eu” para “outra pessoa”. O foco foi no respeito às diferenças, no respeito ao outro. E foi fazendo essa associação entre o “eu” e o “outro” – já explorada de certa forma no primeiro bimestre – que muitas atividades foram possíveis, envolvendo, principalmente, relações com a Biologia – em se tratando de questões hormonais e químicas presentes nessas mudanças – e relações com a Psicologia – em se tratando da relação com o outro, o “tu”. Para isso, contamos com o psicólogo escolar e outras fontes desencadeadoras de estudo. As produções textuais do bimestre exigiam reflexão e distanciamento, o que permitiu diferentes explorações linguísticas quanto ao uso de terceira pessoa, tipos de discurso, coesão e coerência, etc.

O terceiro bimestre foi o que mais os envolveu, como era de se esperar: estudamos o “nós”. Foram estabelecidos pares de trabalho em sala de aula. Cada aluno recebeu um “personagem” com características definidas por sorteio. Antes do sorteio, todas as características foram escolhidas em grupo, de modo que todos estavam conscientes do desafio que enfrentariam. As regras do “jogo” também haviam sido negociadas em conjunto. O meu objetivo, naquele bimestre, era envolvê-los em uma espécie de *role play game* (RPG), em um jogo de simulação.

Eles simulariam casais. Cada casal teria um determinado “padrão de vida” e apresentaria, ao final do bimestre, um relatório da vida cotidiana a partir do orçamento estabelecido e das características sorteadas. O relatório teria de envolver detalhes de um ano de vida na relação, com características do casal, rotina, gastos mensais, projetos concluídos ao longo do ano, sonhos, conquistas, frustrações, etc.

Assim, por exemplo, foram definidos casais de modo a cada par de alunos vivenciar um tipo de drama familiar diferente, como alcoolismo, gravidez precoce, desemprego, dependência química, problemas de convívio social, violência doméstica, excesso de dinheiro combinado a falta de amor, homossexualidade, parceiro soropositivo + parceiro sem HIV, obesidade, dificuldade financeira, etc. Estudos matemáticos a respeito de Economia estiveram muito presentes, além de outros cruzamentos com áreas interdisciplinares. Foi um bimestre bastante intenso, em que diferentes questões sociais e reflexões e debates de toda ordem acerca de inclusão, relacionamentos, valores e preconceitos tiveram espaço. O exercício de colocar-se no lugar do outro gerou uma mudança de comportamento e atitudes na própria relação dos alunos em sala de aula rapidamente constatável. E em meio a todas essas vivências, as aulas de português, com seus aspectos linguísticos, textuais e literários, iam se estabelecendo e se relacionando aos temas interdisciplinares das outras áreas envolvidas no projeto. Não era incomum acionarmos pessoas que pudessem nos auxiliar a compreender algumas questões. Palestras e falas mais informais, bem como entrevistas, foram bem exploradas nesse período.

O último bimestre necessitava ser mais brando, depois das fortes emoções vividas ao longo do ano letivo a respeito da descoberta do “eu” e da revelação do “outro”. O olhar certamente já não era o mesmo. A maneira como se relacionavam uns com os outros era agora envolvida de maior respeito. Havia na turma alguns alunos com bastante dificuldade de interagir socialmente. Era visível o quanto essas atividades provocavam transformações no grupo e em cada um individualmente. Assim, foi a partir do tema “elas” que escolhemos estudar as mulheres. Havia poesia no ar. Discutíamos o tema sob diferentes aspectos, mas a literatura foi o fio condutor de nossas reflexões. A literatura feita por mulheres, a literatura que falava sobre mulheres, a literatura que retratava diferentes mulheres em períodos distintos, a literatura como arma das mulheres, o lugar das mulheres na sociedade de ontem e de hoje e o quanto a música refletia essa mudança foram tema em pauta. A reflexão sobre o espaço e o papel da mulher no contexto social foi inevitável, mas a seleção

dos textos e a condução das atividades tornava o tema leve, a fim de concluir com alegria um ano letivo repleto de intensas experiências emocionais.

### **3 Considerações finais**

A experiência relatada neste trabalho permite promover um debate sobre o trabalho com projetos de pesquisa no ensino de Língua Portuguesa, bem como sobre a relevância do papel mediador do professor, não apenas nos anos iniciais da Educação Básica, mas ao longo de todo o processo de formação. Por fim, e talvez o mais desafiador, leva à necessária reflexão sobre o trabalho interdisciplinar como ferramenta promotora de desenvolvimento da criticidade e amadurecimento emocional e social dos alunos em uma época na qual não basta o professor de Língua Portuguesa se ater às questões linguístico-textuais, mas às práticas sociais efetivas que exigem dos diferentes atores conhecimentos para adequarem-se a cada situação comunicativa que surge.

Que há diferentes caminhos para se construir um processo de ensino e aprendizagem eficiente, não há dúvidas. Neste trabalho, a metodologia de projetos de pesquisa mostra-se como um desses caminhos ao sucesso. Os resultados eram visível e rapidamente constatados, o que só foi possível devido a um processo construído coletivamente, tanto pelo envolvimento do professor com os alunos, bem como dos diferentes professores entre si. Detalhes relativamente a como foram explorados conteúdos gramaticais e textuais não foram apresentados por se entender que cada professor precisa encontrar sua maneira de inseri-los no processo. Talvez a grande contribuição deste trabalho para professores de Língua Portuguesa seja a de evidenciar que todos esses aspectos linguísticos-textuais a serem definidos e planejados pelo professor em sua prática docente sejam instrumento para se chegar a um fim, e não o fim em si mesmos.

Anos mais tarde, encontrei nos corredores da universidade um daqueles alunos. Na ocasião do projeto *Eu, tu, nós, elas*, ele foi um dos que mais encontrou dificuldades. Sofria *bullying*, era extremamente tímido, tinha dificuldades para se expressar oralmente e não se sentia motivado a qualquer

atividade que envolvesse propostas coletivas. Ao me ver, parou-me, visivelmente emocionado. Eu mal o reconheci. Havia se transformado em um homem seguro, com postura ereta e eloquência admirável. Agradeceu-me por aquela experiência, a qual, confessou, nunca ter esquecido e ter feito toda a diferença em sua vida. E informou-me estar cursando Administração e manter contato com muitos de seus colegas, que cursavam outros cursos na instituição. Esse *feedback* acidental não constitui nenhum resultado cientificamente controlado, mas certamente motiva a reflexão sobre a eficiência de propostas como a exposta.

### Referências

A MURALHA. Direção: Luís Henrique Rios; Carlos Araújo; Denise Saraceni. Intérpretes: Leonardo Brício; Leandra Leal; Alessandra Negrini; Tarcísio Meira; Letícia Sabatella; Alexandre Borges; Ada Chaseliov; Mauro Mendonça; Vera Holtz; André Gonçalves; Leonardo Medeiros; Maria Luisa Mendonça; Celso Frateschi; Deborah Evelyn. Roteiro: Maria Adelaide Amaral; João Emanuel Carneiro; Dinah Silveira de Queiroz; Vincent Villari. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2000. 51 capítulos.

ALVES, R. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus, 2004.

ANTUNES, C. **Um método para o ensino fundamental**: o projeto. 3. ed. São Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Coleção Na sala de aula, fascículo 7).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEF, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ESTEVÃO, L. P. **Abrindo as cortinas da escola para o espetáculo que vai começar**: investigando o processo de aprender e ensinar por meio de projetos de pesquisa. 2004. 212 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, T. M. **Lingüística de Corpus**: uma proposta de estudo do uso dos pronomes *te/lhe* com alunos de 8.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. 2002. 135 f.

Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HERNÁNDEZ, F. A partir dos projetos de trabalho. **Pátio**, ano 2, n. 6, p. 27-31, ago/out. 1998.

IRMÃOS MOLON. **Parque Temática Memorial do Descobrimento**. Araquari, SC, 2000. Disponível em: <<http://www.irmaosmolon.com.br/v3/index.php?s=57>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173. (Coleção Papirus Educação).

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335 (Coleção Idéias sobre linguagem).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. 2. ed. Madrid: Visor Dis, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II: problemas de la Psicología general**. 2. ed. Madrid: Visor Dis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. 2. ed. Madrid: Visor Dis, 2000.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: UNIVALI, 2001.