

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**JAQUELINI SCHUTZ PEREIRA**

**PROJETOS DE APRENDIZAGEM:  
UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA ESCRITA.**

Três Cachoeiras

2011

**JAQUELINI SCHUTZ PEREIRA**

**PROJETOS DE APRENDIZAGEM:  
UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA ESCRITA.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS

Orientadora: Prf<sup>a</sup>. DSc. Clevi Elena Rapkiewicz

Tutora: Analissa Scherer Peixoto

Três Cachoeiras

2011

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Reitor :** Prof. Carlos Alexandre Netto

**Vice-Reitor:** Prof. Rui Vicente Oppermann

**Pró-reitora de Graduação:** Prof<sup>a</sup> Valquiria Link Bassani

**Diretor da Faculdade de Educação:** Prof. Johannes Doll

**Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância/PEAD:** Prof<sup>as</sup>. Rosane Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

## **DEDICATÓRIA**

*Às minhas filhas,  
Isadora e Ana Clara*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me acompanhado em mais esta etapa da minha vida, dando-me saúde e coragem para vencê-la.

Às minhas filhas, Isadora e Ana Clara, pela compreensão de "hoje eu não tenho tempo", "hoje eu não posso, porque tenho de estudar". Ao Gilmar, meu marido e companheiro, que teve paciência de ficar sem minha companhia nas horas em que eu estudava, e por se encontrar presente nas minhas horas difíceis.

Aos meus pais e irmãos, pela compreensão e carinho...

Às colegas de trabalho, por terem "segurado a barra" tantas vezes, numa demonstração de apoio e desejo de que tudo fosse realizado da melhor maneira possível.

Aos colegas da faculdade, em especial Andréia, Mineide e Márcia, que tanto me ajudaram compartilhando conhecimentos e experiências

À professora Clevi, pela orientação deste trabalho e por me conduzir com muita sabedoria e paciência. À minha Tutora Analissa Scherer, pelo apoio e dedicação.

À direção, aos professores e aos alunos que participaram deste trabalho, sobretudo aos que, junto comigo, descobriram uma nova maneira de ensinar e aprender: os *Projetos de Aprendizagem*.

## **EPÍGRAFE**

*"Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz"*

**(Almir Sater e Renato Teixeira)**

## RESUMO

O presente estudo intitulado “Projetos de Aprendizagem: uma proposta de aprimoramento na escrita” apresenta as contribuições dos Projetos de Aprendizagem para o aprimoramento da produção textual dos alunos de quarto ano do ensino fundamental. Para isso, além de uma fundamentação teórica amparada pelos autores Hernández, Jolibert, Freire, Santos, Soares entre outros que discorrem sobre a metodologia dos Projetos de Aprendizagem no processo ensino-aprendizagem principalmente focados na produção textual e na função do professor neste contexto, realizou-se um estudo de caso com meus alunos do estágio obrigatório desta licenciatura, com faixa etária entre 10 a 12 anos, o qual objetivou a análise das contribuições que esta metodologia proporciona aos alunos dentro do processo da produção escrita, constatado-o como um fator determinante dentro do aprimoramento desta aprendizagem.

Palavras-chave: projeto de aprendizagem; projetos de ensino; produção textual.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	10
1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO .....	10
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA .....	11
1.3 QUESTÃO PRINCIPAL, QUESTÕES SECUNDÁRIAS E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	12
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
2.1 A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA .....	15
2.2 COMO DEVE SER A PRODUÇÃO TEXTUAL? .....	15
2.3 PROJETO DE ENSINO X PROJETO DE APRENDIZAGEM .....	17
2.3.1 Projeto de Ensino .....	17
2.3.2 Projeto de Aprendizagem .....	19
2.3.3 Comparando os dois projetos .....	23
<b>3 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA</b> .....	28
3.1 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS ANTES DOS PAS .....	28
3.2 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS PAs .....	31
3.3 PRODUÇÃO TEXTUAL PÓS PROJETO DE APRENDIZAGEM .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	40
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	42
<b>ANEXOS</b> .....	44
<b>ANEXO A – Modelo de Autorização utilizado para divulgação de imagens dos alunos</b> .....	45

## INTRODUÇÃO

A interação com a escrita é uma das ferramentas primordiais para que o sujeito possa desenvolver voz e participação ativa na sociedade na qual está inserido. Por meio dela é que o indivíduo será capaz de exercer sua cidadania e seu pleno direito como cidadão.

Este trabalho de conclusão de curso aborda as principais contribuições dos Projetos de Aprendizagem nas produções textuais dos alunos do quarto ano, apresentando os aspectos que contribuíram para o aprimoramento da produção escrita, bem como a mediação do professor dentro deste processo.

Os dados analisados foram coletados durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade a Distância da UFRGS, realizado no Instituto de Educação Maria Angelina Maggi, situado no município de Três Cachoeiras, RS, com crianças do 4º ano, com faixa etária entre nove e doze anos no ano de 2010.

As práticas pedagógicas desenvolvidas envolveram diferentes situações de aprendizagem, onde grupos de alunos formaram-se a partir de interesses e curiosidades em comum, contextualizadas através de uma nova metodologia de trabalho visando em proporcionar mecanismos para ao aprimoramento da produção textual dos educandos.

Para melhor organização e compreensão do leitor, este trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, justifica-se as razões que motivaram o desenvolvimento deste tema, caracterizando o problema, apresentando as questões e hipóteses construídas, bem como a metodologia da pesquisa, a qual se caracteriza como um estudo de caso.

No segundo capítulo, apresenta-se a teorização a respeito da produção textual e os processos de desenvolvimento da escrita com base nos estudos de Soa-

res, Jolibert, Hernández e outros autores. Nesse capítulo, além de mostrar os processos de desenvolvimento da escrita, discorre-se sobre o embasamento teórico a respeito da metodologia dos Projetos de Aprendizagem na visão de Fagundes, Magdalena e Costa e outros autores, salientando as suas contribuições nas produções textuais.

A análise dos resultados é apresentada no terceiro capítulo, no qual apresento as evidências das produções textuais e os registros de situações que ocorreram durante o desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental. As evidências apresentadas foram analisadas mediante à fundamentação teórica, com o objetivo de investigar se ambas são refutadas ou confirmadas, vindo, dessa forma, tentar responder a pergunta investigativa deste estudo. Essas análises foram apresentadas em seções. No primeiro, discorro sobre como eram as produções textuais dos alunos antes de iniciar o trabalho com Projetos de Aprendizagem. Na segunda seção, será retratado como foi apresentada e desenvolvida a proposta com os educandos. As evidências das contribuições dos Projetos de Aprendizagem nas produções textuais serão evidenciadas terceira seção.

Por fim, no quarto e último capítulo apresento as conclusões a que cheguei por meio das análises feitas sobre a pergunta investigativa, onde pretende-se responder se os Projetos de Aprendizagem contribuem para o enriquecimento e aprimoramento das produções textuais.

## 1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo situar o leitor quanto à motivação e justificativa para a escolha do tema deste trabalho, relacionando com as vivências profissionais, bem como apresenta os objetivos e a metodologia desta pesquisa.

### 1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

Meu primeiro contato com a escrita foi aos cinco anos de idade em um caderno no qual, minha mãe desenhou as primeiras letras. Enchi-me de alegria e entusiasmo. Daí para frente, aprender sempre foi muito gratificante. Quando ingressei na escola em 1980 com seis anos tudo era novidade, porém com o passar dos anos fui me cansando da rotina, atividades repetidas dia após dia, nada de diferente.

Durante os oito anos de ensino fundamental<sup>1</sup> lembro que as produções textuais proporcionavam a reflexão e a argumentação dos temas trabalhados, pois as práticas tradicionais estavam bastante presentes, o professor via o aluno como uma folha de papel em branco e agia como transmissor do conhecimento, não havendo a participação do educando.

Este fato só passou a ser problema quando fui cursar o magistério na cidade de Torres em 1990 no Instituto de Educação Estadual Marcílio Dias, pois apresentei muita dificuldade para realizar produções textuais, nas argumentações escritas e orais, pois não tinha noção de como se estruturava os textos, e assim passei a ter que estudar ainda mais, recorrendo aos livros. Durante os três anos de curso fui preparada para desenvolver uma prática que levasse em consideração as experiências e vivências do educando, tentando estabelecer a problematização do conteúdo com a realidade, que houvesse interação entre educador e educando, planejamento de aulas focadas não somente através do uso dos livros didáticos, assim descartando as práticas de uma educação tradicional.

Nesse sentido o curso de Magistério foi muito importante para minha formação profissional, pois foi a partir desta formação que comecei a trabalhar profissionalmente como educadora, sempre preocupada em desenvolver uma prática docente focada nas necessidades dos alunos, procurando utilizar ferramentas que pudessem ajudá-los no aprimoramento do processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Antes eram oito anos e agora é nove segundo lei nº 11.374/2006.

Durante meus doze anos como educadora nas séries iniciais sempre procurei apresentar atividades diversificadas, preocupada com as aprendizagens de meus alunos, busquei desenvolver uma prática voltada para a construção do conhecimento, procurando dar voz aos alunos, incentivando a participação nas aulas para que tornassem alunos críticos e participantes no seu processo.

Durante minha trajetória acadêmica, no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS, conheci a metodologia dos Projetos de Aprendizagem<sup>2</sup>. Os estudos e práticas realizadas sobre esta metodologia me fizeram repensar minha prática, o que acabou me direcionando a realizar o meu trabalho de conclusão do curso sobre essa nova proposta de aprendizagem.

Desta forma, durante meu estágio docente procurei utilizar os Projetos de Aprendizagem como instrumento para o aprimoramento da aprendizagem dos meus educandos. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, fui surpreendida por esta metodologia ter proporcionado melhores estratégias de aprendizagem, ficando entusiasmada com seus resultados, pois pude observar um maior crescimento em meus alunos, tanto socialmente, comunicativamente e cognitivamente. Desta forma, os projetos de Aprendizagem se mostraram como fio condutor da minha práxis durante o estágio docente.

## 1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Na minha experiência profissional e no convívio com colegas da mesma área, um dos aspectos da aprendizagem dos educandos que mais preocupa em sala de aula está ligada à produção escrita. Isso justifica-se pelo fato de os alunos apresentarem, em sua maioria, dificuldades na construção textual. Muitos deles, não conseguem formular um texto que contemple aquilo que eles próprios gostariam de transmitir.

Essas dificuldades não se restringem somente à realidade da minha escola. Podemos perceber que esta preocupação é também encontrada em toda região sul do país. A partir de um estudo feito através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB (2005), sobre os níveis de aptidão dos alunos de séries

---

<sup>2</sup> **projeto de aprendizagem** é uma proposta pedagógica com base construtivista que tem como objetivo proporcionar aprendizado através de um enfoque baseado em questionamentos para engajar os alunos com questões e conflitos que sejam ricos, reais e relevantes a suas vidas, e que será melhor explicado no capítulo 2.

iniciais nos componentes curriculares, principalmente em Língua portuguesa, encontrou-se resultados preocupantes.

Tabela 1 – Média de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série.

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
<b>Brasil</b>	187,9 (1,7)	183,9 (2,6)	167,5 (1,8)	163,3 (1,8)	170,7 (1,3)	173,0 (1,4)	2,3	
<b>Sul</b>	195,3 (3,5)	191,6 (4,0)	177,5 (2,2)	176,4 (1,5)	184,3 (1,9)	182,9 (2,3)	-1,5	
Paraná	203,7 (4,9)	213,8 (0,0)	183,8 (3,9)	180,1 (3,9)	190,6 (2,4)	193,8 (3,1)	3,1	
Santa Catarina	189,7 (6,5)	191,8 (5,5)	175,6 (3,3)	172,6 (2,1)	179,6 (2,2)	179,5 (3,2)	-0,1	
Rio Grande do Sul	194,8 (5,6)	181,9 (8,6)	176,8 (3,4)	177,6 (2,3)	185,9 (3,0)	183,2 (3,5)	-2,7	

Fonte: SAEB/INEP/MEC (2005)

Conforme a tabela apresentada acima, é possível observar que as escolas urbanas estaduais do estado do Rio Grande do Sul vêm apresentando um percentual bastante insatisfatório comparado com os resultados obtidos na primeira realização do SAEB. Podemos perceber que o estudo mostra que nos quatro anos posteriores a esta primeira aplicação os índices tiveram uma queda brusca. Mesmo tendo uma reação nos quatro anos seguintes não conseguiram alcançar os percentuais iniciais e voltaram a cair em 2005.

O mais preocupante é que segundo o mesmo estudo, esta realidade pode ser observada em toda a região Sul do Brasil e também em grande parte do restante do país. Desta forma, os estudos nos evidenciam que as relações dos educando com a Língua Portuguesa, ou seja, que as habilidades básicas de leitura, escrita e interpretação são problemáticas.

Nesse contexto, o problema analisado neste trabalho é a produção textual de alunos do 4º ano.

### 1.3 QUESTÃO PRINCIPAL, QUESTÕES SECUNDÁRIAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

O tema deste trabalho de conclusão de curso está relacionado à produção textual de alunos do ensino fundamental e sua relação com Projetos de Aprendizagem.

Assim, considerando o contexto apresentado, foi estabelecida a seguinte questão de pesquisa, de que forma os Projetos de Aprendizagem podem contribuir no desenvolvimento da produção textual de alunos de 4º ano?

A partir dessa questão, identifica-se a seguinte questão específica: qual a postura do professor para utilizar os projetos de Aprendizagem em prol da melhoria do desenvolvimento da produção textual os alunos de quarto ano?

Nesse contexto, parte-se da hipótese de que os Projetos de Aprendizagem podem contribuir para o aprimoramento das produções textuais dos educandos de quarto ano. Assim, este estudo tem como objetivo geral verificar as contribuições que os Projetos de Aprendizagem proporcionam na produção escrita.

Decorrente desse objetivo geral propõe-se o seguinte objetivo específico: analisar como deve ser a postura do professor frente à metodologia dos Projetos de Aprendizagem.

#### **1.4 METODOLOGIA**

Nesta seção apresento os aspectos metodológicos da minha pesquisa, os caminhos percorridos, o local e o campo em que ela ocorreu e os dados coletados.

Frente à realidade de desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem com alunos de quarto ano, fez-se necessário a escolha de uma metodologia que contemplasse o objetivo deste estudo. Portanto, optei pelo estudo de caso, pois, na visão de Gil (*apud* FERNANDES E GOMES, 2003, p.15),

pressupõe a existência de alguns fatores para os quais o estudo de caso é recomendável, tal como na fase inicial de uma investigação sobre temas complexos, em que se exige a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal.

O estudo de caso apresenta algumas vantagens e algumas limitações. As principais vantagens, de acordo com Gil (*apud* FERNANDES E GOMES, 2003, p.16), são as seguintes:

1. O estímulo a novas descobertas;
2. A ênfase na totalidade - focaliza o problema como um todo, superando o problema comum em levantamentos em que a análise individual dá lugar à análise de traços;

3. A simplicidade dos procedimentos quando comparados com outras modalidades.

Segundo a mesma fonte, a principal desvantagem do estudo de caso refere-se à:

dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Se a unidade escolhida for anormal em relação às outras do mesmo tipo, naturalmente os resultados serão bastante equivocados. Por isso, cabe lembrar que, embora se processe de uma forma relativamente simples, o estudo de caso exige um nível de capacitação mais elevado do pesquisador. (p. 16)

O estudo de caso em questão, objeto deste trabalho, ocorreu no Instituto Estadual de Educação Maria Angelina Maggi, na cidade de Três Cachoeiras. Na época, a instituição atendia cerca de novecentos alunos residentes próximos à escola e em distritos vizinhos, fazendo uso do transporte escolar. O quadro de recursos humanos era composto por 54 professores e 16 funcionários que atuavam nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite.

A escola oferece acesso à biblioteca e ao Laboratório de Informática semanalmente e para atender bem sua clientela, dispõe de um considerável espaço, apresentando ambientes limpos e organizados.

O campo de pesquisa ocorreu numa turma de 4<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, composta por 26 alunos, dentre eles 10 meninos e 16 meninas, entre 10 a 12 anos de idade.

Visando explicitar quais foram os pressupostos que orientaram este trabalho, no próximo capítulo é apresentado um resgate teórico por meio do qual será estabelecida uma discussão dos Projetos de Aprendizagem e suas implicações na mudança das produções textuais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo apresenta uma breve revisão da literatura sobre a produção textual dentro de uma nova proposta de ensino. Primeiramente, é apresentada a importância da apropriação da escrita pelo sujeito. Em seguida, discorro como deve ser a produção textual do sujeito de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e alguns renomados autores. Finalmente, aponto as semelhanças e diferenças entre a metodologia dos projetos de ensino e dos projetos de aprendizagem, enfocando a produção textual, por meio de uma abordagem comparativa entre os dois métodos.

### **2.1 A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

Sabe-se, por meio da história da humanidade, que desde os tempos mais remotos as mais diversas civilizações buscaram uma forma de expressão que pudesse reproduzir seus pensamentos, necessidades do dia a dia e até mesmo relatar fatos que consideravam com importância relevante (SOARES, 2003). Isso pode ser observado nas pinturas rupestres das cavernas, nos pergaminhos antigos, nos meios de comunicação que utilizamos atualmente, dentre tantas outras formas de expressão escrita. Isso ocorre, porque a linguagem escrita propicia-nos os mais diversos e importantes registros, estando presente nas mais complexas produções textuais como a produção de uma dissertação de mestrado, e também nas mais simples e corriqueiras utilizações diárias como a produção de um simples bilhete.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.68), a prática da produção textual é um processo complexo que envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos comunicativos do indivíduo e, por isso, deve ser considerada uma atividade discursiva. SOARES (2003) vai além, salientando que a escrita é o marco inicial para o desenvolvimento do indivíduo. Desta forma, é possível perceber que a apropriação da escrita pode vir a ser uma ferramenta para se desenvolver a ampliação do convívio social, a interação verbal e comunicacional e também de lazer.

### **2.2 COMO DEVE SER A PRODUÇÃO TEXTUAL?**

Sendo que a escrita se caracteriza como um processo de comunicação e de expressão (SOARES, 2003), sendo de fundamental importância se desenvolver esta prática em sala de aula. No entanto, não basta somente desenvolver a capacidade de codificar e decodificar os símbolos da língua escrita, mas o aluno precisa ser capaz de:

utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito – para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. (PCNs, 1997, p.68).

Além desta organização do trabalho educativo, o processo de construção da linguagem escrita deve ser prazerosa para o educando. Jolibert (1994, p.16) afirma que o ato de escrever deve se concretizar em uma atmosfera de prazer. Segundo ele, o aluno precisa ter:

prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades, prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto bem apresentado.

Desta forma, o aluno vai se sentir motivado a fazer uma revisão do que escreveu, compartilhando suas dúvidas e incertezas com o grupo e construindo aprendizagens. Neste âmbito, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997, p. 65-66) ainda abordam que o objetivo do trabalho da produção escrita é ter como produto a formação de escritores competentes que sejam capazes de:

produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente [...]. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe expressar por escrito seus sentimentos experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.

Para que esta revisão textual seja um processo fecundo e proveitoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa mencionam que é importante que tanto os alunos quanto os professores se debrucem sobre o texto buscando melhorá-lo. “Para tanto, precisam detectar os pontos onde o que está dito não é o que pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los” (PCNs, 1997, p. 80-81). Assim, o trabalho de revisão e

reescrita têm um papel imprescindível na prática de produção de textos, pois permite momentos fecundos de aprendizagem e reflexão. E cabe ao professor criar estratégias que envolvam o aluno em um trabalho de autoria de textos.

Uma das estratégias possíveis são os Projetos de Aprendizagem, assunto sobre o qual discorrerei na próxima seção.

## **2.3 PROJETO DE ENSINO X PROJETO DE APRENDIZAGEM**

Nesta seção apresentarei as características dos projetos de ensino, também as especificidades dos projetos de aprendizagem, culminando em uma comparação entre as características das duas metodologias.

### **2.3.1 Projeto de Ensino**

A educação brasileira passou por muitas mudanças, tanto na maneira de compreender o processo educativo como também no modo como este processo deveria transcorrer e quais metodologias utilizar para que os objetivos propostos fossem alcançados (HERNÁNDEZ, 1998). Dentro dessas metodologias, o Projeto por Ensino veio trazer algumas mudanças no cenário educacional. Entre essas mudanças, encontra-se o currículo escolar, que antes era organizado de modo fragmentado, onde os trabalhos desenvolvidos não apresentavam ligação entre os temas trabalhados.

Após a implantação dos projetos de ensino, os conteúdos passam, aos poucos, a serem trabalhados de maneira mais interligada entre as disciplinas, mas os temas e os conteúdos a serem aplicados em sala de aula continuam sendo decididos pelo professor, no sentido de apenas transferir conhecimento, conceitos e estratégias (BEHAR e MORESCO, 2006). Isso significa dizer que são os professores que classificam o que é importante o aluno saber, sempre ligando os conteúdos novos à projetos anteriores.

Na verdade, no ensino, tudo parte das decisões do professor, e a ele, ao seu controle, deverá retornar. Como se o professor pudesse dispor de um conhecimento único e verdadeiro para ser transmitido ao estudante e só a ele coubesse decidir o que, como, e com que qualidade deverá ser aprendido (FAGUNDES, 1999, p. 15).

Neste contexto, a mesma autora questiona sobre os critérios que os professores utilizam para escolher os temas do projeto e quais as vantagens desta escolha para o aluno. E complementa indagando:

Que indicadores temos para medir seus níveis de necessidade? A quem eles satisfazem? Ao currículo? Aos objetivos do planejamento escolar? Assim, pode-se perceber que o ensino por projetos não parte da curiosidade dos alunos, mas sim do que a escola e o corpo docente acreditam ser significativo para o aluno e necessário ao aprimoramento de sua aprendizagem (FAGUNDES, 1999, p. 15).

Durante os meus treze anos de experiência em docência nas séries iniciais, pude perceber que apesar do esforço em organizar um planejamento voltado para a aprendizagem dos alunos, onde minha prática era baseada em temas abordados geralmente através dos projetos de ensino, era frequente a resistência da maioria dos educandos quanto à produção textual.

Estas produções textuais – que se enquadravam nesta maioria - apresentavam características de uma escrita que não contemplavam os objetivos propostos pelo planejamento e aos pré-requisitos da série.

Os textos eram pobres, o que resultava como produto final, uma escrita que continha poucas informações. O conteúdo exposto ao longo da produção era apresentado em frases curtas sem muita reflexão e argumentação sobre o assunto em foco. Desta maneira, as ideias contidas no texto mostravam-se confusas e soltas, não permitindo a boa compreensão do leitor.

Esta situação ficava ainda mais evidente – neste grupo de alunos analisados até então - quando havia uma proposta de produção textual em grupo, pois apresentavam dificuldade de interação e de compreenderem como se desenvolve um trabalho em equipe.

Muitas vezes, não conseguiam expressar suas ideias e opiniões e também de aceitarem e discutir as contribuições dos colegas. Esta postura desencadeava uma lacuna na produção escrita, pois sem reflexão e sem argumentação entre os indivíduos o texto ia sendo montado conforme surgiam as ideias de cada um. Isso tornava o texto sem coesão e muitas vezes repetitivo, pois uma ideia dada no início por determinado aluno poderia ser dada por outro mais no final e mesmo assim era acrescentada novamente ao corpo do texto, o que fazia as informações ficarem embaralhadas dentro da produção.

Outro aspecto que pode observar, e que talvez seja um dos motivos para a dificuldade na produção textual, é a falta de interesse dos alunos pelo tema proposto pelo professor, pois muitas vezes, este não vinha ao encontro de suas curiosidades.

Assim, percebe-se que os projetos de ensino é uma proposta bastante eficaz no processo ensino-aprendizagem, mas possui algumas lacunas que dificultam o aprimoramento da aprendizagem e especificamente da produção textual.

### 2.3.2 Projeto de Aprendizagem

Segundo Fagundes (1999), pensar em Projetos de Aprendizagem é acreditar em uma concepção de ensino diferente da atual. E é nessa tentativa de mudança que os Projetos de Aprendizagem se apresentam como uma nova proposta.

Segundo a mesma autora, os projetos de aprendizagem podem ser entendidos a partir de alguns elementos básicos que devem ser adaptados conforme a turma em que é aplicado, respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem individual ou do grupo de pesquisa. Além disso, a autora salienta que, no trabalho com Projetos de Aprendizagem não existem receitas prontas, apenas alguns elementos devem ser seguidos para um bom desenvolvimento do trabalho, onde a primordial delas é a questão de investigação. Esta questão deve ser formulada “pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento” (FAGUNDES, 1999, p.16). Afinal, para a autora, quando se trabalha com projetos de aprendizagem, “os alunos podem optar por questões ou por problemas que desejam investigar” (p. 67).

Dessa forma, Fagundes (1999, p 42) ressalta que:

a opinião não vem de uma autoridade (professora) que tem de ser obedecida às cegas, mas possibilita o pensamento sobre o produto de forma autônoma e descentrada. Além disso, os colegas de turma acabam conhecendo opiniões uns dos outros – que, de outra forma, dificilmente teriam contato, facilitando o processo de trabalho coletivo.

Além disso, a mesma autora complementa que esta questão também precisa ser original e relevante para a vida dos alunos que compõem o grupo de pesquisa, não podendo ser ela nem muito restrita e nem muito ampla. Sendo assim,

é fundamental que a questão a ser pesquisada parta da curiosidade, das dúvidas, das indagações do aluno, ou dos alunos, e não imposta pelo professor. Isso porque a motivação é intrínseca, é própria do indivíduo. (FAGUNDES, 1999, p. 16)

E complementa dizendo: “inventando e decidindo é que os estudantes/autores vão ativar e sustentar sua motivação” (p.17).

Nesse contexto, onde são os alunos que determinam o assunto e o processo de aprendizagem, Fagundes (1999, p.16) relata que “esta inversão de papéis pode ser muito significativa.” Ela ainda menciona que esta significância ocorre porque é permitido ao aluno:

formular questões que tenham significação para ele e neste processo de pensar e reformular, o aluno é desafiado a questionar, [...] ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, [...] passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas (p.16).

O levantamento das certezas provisórias e dúvidas temporárias também são, segundo Fagundes (1999), muito importantes, pois ao longo da construção do PA, elas passam por movimentos de ir e vir, sendo que a partir dos questionamentos se busca soluções, e dessas buscas, se formulam novos questionamentos, ou seja, muitas dúvidas podem tornar-se certezas, e certezas podem transformar-se em outras dúvidas.

Isso ocorre porque, em grupo, os alunos são confrontados com outros pontos de vista. Então, “ocorre um movimento de voltar-se para sua produção, podendo repensar suas posições frente ao assunto, mudando-as, ampliando-as ou fortalecendo seus argumentos de defesa” (FAGUNDES, 1999, p.37).

Essa primeira etapa que contempla a pergunta central, as certezas provisórias e as dúvidas temporárias é o que Magdalena e Costa (2003, p. 08) denominam de Tripé, pois:

[...] a questão norteadora, certezas provisórias e dúvidas temporárias – constitui o que chamamos de cerne lógico do PA. Este cerne deve ser bem trabalhado pelos autores e receber uma mediação cuidadosa, para não correremos o risco de não termos uma direção e/ou banalizar os processos do PA, abrindo caminhos tão divergentes e superficiais que afastam os aprendizes da possibilidade de focar o objeto em estudo. Isso significa que os alunos construirão pouco conhecimento científico e aprenderão pouco sobre como podem ser pequenos investigadores.

Isso significa dizer que o professor necessita tomar uma postura mediadora, orientando e instigando seus alunos a se desafiarem nas descobertas e pesquisas, no sentido de orientá-los a não desviarem o foco central do PA e consequentemente

se perderem num emaranhado de assuntos soltos e sem nexos. Dentro deste contexto, Fagundes (1999) salienta que um mesmo professor pode desempenhar mais de uma função” assumindo um novo papel, exercendo a função de ativador, articulador, orientador mediador das descobertas de seus alunos, mediante suas curiosidades.

Segundo Lévy (apud Fagundes, 1999, p. 33):

[...] a função-mor do docente não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos... Sua competência deve deslocar-se para o lado do incentivo para aprender e pensar... Sua atividade terá como centro o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados: incitação a intercâmbio dos saberes, mediação relacional e simbólica, pilotagem personalizada dos percursos de aprendizado etc.

Assim, pode-se perceber que o professor é “tão aprendiz quanto seus alunos” (FAGUNDES, 1999, p.20) e que,

[...] nas condições da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito deste processo (FREIRE, 1997, p. 29).

Desta forma, o professor tem que ter em mente uma concepção de aprendizagem que vê o conhecimento como algo produzido, construído pela ação e pela reflexão do sujeito. Esse sujeito, o aluno, é alguém que tem experiências, saberes e conhecimentos, já adquiridos e construídos por ele, e que, diante de novas informações, esforça-se para compreendê-las e assimilá-las. E, nesta assimilação, é que existe um esforço do educando em tentar acreditar que:

atrás das coisas que ela têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas idéias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico- que constroem idéias aparentemente absurdas, mas que são importantes no processo de aprendizagem [...] (WEISZ, 2002, p.35)

E neste esforço do aluno em compreender e assimilar novos conhecimentos é que o professor precisa desenvolver a habilidade de “orientar os projetos de investigação dos alunos, estimulando e auxiliando na viabilização de busca, organização e seleção de informações.” Assim, o conhecimento novo aparece então como resultado da ampliação, da diversificação e do aprofundamento do conhecimento que ele

já tem: é por meio da ação do sujeito que a informação nova se transforma em conhecimento próprio (FAGUNDES, 1999, p.33)

Na opinião de Fagundes (1999), o papel do professor vai ao encontro de facilitar e mediar novas aprendizagens na construção do conhecimento, redefinindo a função do docente e agregando às práticas de ensino e aprendizagem novos modos de acesso aos conhecimentos. Portanto, cabe a ele pensar e redefinir sua proposta pedagógica, bem como o conceito de seu papel no processo ensino-aprendizagem.

Essa redefinição vem contemplar a nova proposta de aprendizagem dos PAs, que ocorre num ambiente onde:

as idéias são escutadas, as interações são permitidas e estimuladas, as crianças podem ir representando e descrevendo o que pensam e tentando explicar como estão pensando [...] fica mais facilitado uma relação de cooperação (FAGUNDES, 1999, p.70)

Com um ambiente promissor às interações e propício às trocas, os alunos encontram espaço para “defender suas posições, argumentar, repensar e fortalecer suas idéias na troca entre seus colegas”, o que se caracteriza em uma oportunidade “de desenvolver e exercitar a autonomia e a cooperação” (FAGUNDES, 1999, p. 64).

Dentro deste ciclo de interações grupais, segundo Fagundes (1999, p.64) “outro importante aprendizado é o respeito pelas opiniões dos colegas numa perspectiva de respeito mútuo”, onde é possível se evidenciar, em grande parte das atividades, o espírito de cooperação entre os alunos. Isso pode ser percebido, pois segundo a mesma autora, cada grupo é capaz de desenvolver tanto conceitos específicos da sua pesquisa como conceitos comuns a toda a turma.

Assim,

um grupo acaba complementando a busca e a construção do outro. Os momentos conjuntos não deixam de existir, ao contrário, ficam enriquecidos quando são oportunizadas discussões que servem para o estabelecimento de relações que vão amarrar entre si todas as descobertas realizadas. (FAGUNDES, 1999, p. 62)

Outro aspecto a ser discutido no processo de construção e desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem é a questão dos registros das descobertas de cada grupo e de cada aluno. Esses registros são de extrema importância no processo de aprendizagem, pois, segundo Fagundes (1999, p. 36), eles “acabam explicitando esse processo que o aluno vai passando, de delimitação de seu objeto de investiga-

ção, tanto para o professor como, principalmente, para ele próprio.” Desta forma, percebe-se que registrando suas idéias e descobertas os alunos passam a focalizar o objeto de estudo bem como direcionam suas necessidades de pesquisa. Para isso, necessitam refletir e repensar o que viram e descobriram,

num movimento de planejar e depois refletir sobre a ação, avaliar e rever o que foi planejado” e esse processo “proporciona o funcionamento de mecanismos cognitivos cada vez mais operatórios [...]” que ajudam “a aceitar o erro para reconstruir (FAGUNDES, 1999, p. 65).

Assim, pode-se perceber que, nos projetos de aprendizagem:

o fundamental deixa de ser o conteúdo, a matéria em si; o foco passa a ser o processo de aprendizagem [...]. Aqui não existem lacunas, pois não existem colunas, ou seja, buracos só existem onde existem formas pré-estabelecidas e rígidas! (FAGUNDES, 1999, p.45)

### 2.3.3 Comparando os dois projetos

Fagundes (1999) salienta que há diferenças entre o trabalho com Projeto de Ensino e com Projeto de Aprendizagem (PA). No Projeto de Ensino o professor que conduz o ensino, o tema a ser estudado, seguindo os conteúdos programáticos das disciplinas que constam no currículo da escola. No Projeto de Aprendizagem, os alunos juntamente com o professor, decidem como e o que querem aprender e investigar conforme suas curiosidades. O professor passa a desenvolver um papel de mediador da aprendizagem e as decisões são tomadas coletivamente ao longo do processo.

No entanto, existem muitas outras particularidades distintas entre estes dois tipos de projetos.

Quadro 1 - Características dos Projetos de Ensino e dos Projetos de Aprendizagem

	<b>ENSINO POR PROJETOS</b>	<b>APRENDIZAGEM POR PROJETOS</b>
Autoria. Quem escolhe o tema?	Professores, coordenação pedagógica	Alunos e professores individualmente e, ao mesmo tempo, em cooperação
Contextos	Arbitrado por critérios externos e formais	Realidade da vida do aluno

	<b>ENSINO POR PROJETOS (cont.)</b>	<b>APRENDIZAGEM POR PROJETOS (cont.)</b>
A quem satisfaz?	Arbítrio da seqüência de conteúdos do currículo	Curiosidade, desejo, vontade do aprendiz
Decisões	Hierárquicas	Heterárquicas
Definições de regras, direções e atividades	Impostas pelo sistema, cumpre determinações sem optar	Elaboradas pelo grupo, consenso de alunos e professores
Paradigma	Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Papel do professor	Agente	Estimulador/orientador
Papel do aluno	Receptivo	Agente

Fonte: FAGUNDES (1999).

Como podemos analisar no quadro 1, a grande diferença entre os dois tipos de modalidades de projetos é realmente o papel do professor e do aluno, pois a partir da mudança da forma como ambos agem e são visto dentro do processo ensino aprendizagem tudo se transforma, a metodologia se modifica e a aprendizagem se torna muito mais satisfatória. Segundo o mesmo quadro, nos projetos de ensino, o aluno encontrava-se como mero receptor de informações já pré-definidas por um planejamento estipulado pelos professores e coordenadores, e que na maioria das vezes era focado em temas muito diferentes da realidade local e até mesmo sem importância para o aluno. Já nos projetos de aprendizagem o tema a ser estudado é definido conjuntamente, entre alunos e professor, através do diálogo participativo, onde existe a oportunidade de expor idéias, além da oportunidade de lidar com as diferentes formas de pensamento. Outro ponto importante é que eles participando da escolha dos temas a serem estudados, estes se aproximam da sua realidade e isso faz com que cada educando seja agente ativo no processo.

Portanto, Fagundes (1999), enfatiza que, enquanto nos projetos de ensino o professor era agente único, que transmitia conhecimento por meio de decisões hierárquicas, impostas por um sistema com critérios externos e formais, e por um currículo rígido, de conteúdos seqüenciais, cujo muitas vezes ia totalmente contra a realidade do aluno, no projeto de aprendizagem a realidade é outra. Nesta nova proposta, o professor passa a ser estimulador e orientador na construção do conhecimento.

As atividades e definições de regras são elaboradas em consenso pelo grupo e alunos e professor são co-autores do conhecimento a partir de suas curiosidades e desejos.

Considerando o referencial teórico apresentado, é possível analisar a produção textual através dos seguintes aspectos:

Quadro 2 – Categorias Abordadas nos Projetos

CATEGORIAS	AUTOR	CONCEITO EXPLICATIVO
Aprendizagem prazerosa	JOLIBERT (1994, p.16)	Caracteriza-se por aprendizagem prazerosa o “prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades, prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto bem apresentado.”
Aprendizagem significativa	Santos (2008, p.2)	“É aquela que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte de quem aprende, o que desencadeia uma atitude proativa que tenta desvendar o novo e (re) construir conceitos que ampliam cada vez mais a habilidade de aprender.”

Escritores competentes	PCNs (BRASIL, 1997, p.65-66)	Escritor competente é o indivíduo que é capaz de “produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente (...) É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe expressar por escrito seus sentimentos experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.”
Cooperação	Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa ( Alfredo Scottini 1984)	Trabalhar em conjunto, ajudar, colaborar.
Argumentação	Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa (Alfredo Scottini1994)	Ato ou efeito de argumentar, discutir, raciocinar, dar argumentos para mostrar o que afirma, lógica.
Reflexão	Fagundes (1999, p.37)	Reflexão é a capacidade que o aluno tem de - quando confrontado com outros pontos de vista - “repensar suas posições frente ao assunto, mudando-as, ampliando-as ou fortalecendo seus argumentos de defesa.”

CATEGORIAS (cont.)	AUTOR (cont.)	CONCEITO EXPLICATIVO (cont.)
Interação	Vygotsky, (1984)	Interação social é a origem da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Segundo o autor, todas as funções no desenvolvimento humano ocorrem primeiro no nível interpessoal (social) e em seguida, no nível intrapessoal (individual).
Autonomia	Freire (2000)	Deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade.
Motivação	Cratty (1984)	A motivação é o processo que conduz os indivíduos a realizarem determinada ação, escolhendo realizá-la com um maior empenho do que realizariam outras ações.
Revisão textual	PCNs (BRASIL, 1997, p.80)	“Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito.”

Considerando a impossibilidade de abordar todas essas categorias num TCC, delimitou-se o presente estudo nas categorias: interação, reflexão, aprendizagem significativa, aprendizagem prazerosa e escritores competentes.

### **3 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

Este capítulo apresenta a trajetória percorrida durante a construção dos projetos de aprendizagem. Nele ilustramos as categorias que contribuíram para o aprimoramento do processo da produção textual, entre elas a interação, a reflexão, a aprendizagem significativa, a aprendizagem prazerosa e os escritores competentes. Estas serão apresentadas por meio da análise das evidências dos textos dos alunos, produzidos antes dos Projetos de Aprendizagem e comparados com as produções textuais construídas durante o desenvolvimento da proposta.

#### **3.1 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS ANTES DOS PAS**

Ao longo de doze anos de prática pedagógica desenvolvi uma proposta de produção textual que oportunizava ao aluno a construção de textos, onde a escrita era baseada no Projeto de Ensino que estava sendo desenvolvido no momento. Assim, os assuntos que norteavam as produções estavam sempre focados no tema em estudo.

As produções eram de caráter individual e também em grupo, as quais, em média, não contemplavam a argumentação, a reflexão, a interação, a aprendizagem significativa, a aprendizagem prazerosa, o que não contribuía para a formação de escritores competentes, conforme objetiva os Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso pode ser evidenciado na forma como estas produções vinham sendo contempladas dentro da sala de aula.

Quando o proposta textual era desenvolvida individualmente, geralmente, era baseada na construção de um texto mediante cenas cronológicas. Outro tipo de produção baseava-se apenas em uma gravura, e numa terceira proposta textual os alunos eram solicitados a escreverem sobre o tema que foi trabalhado durante o período do projeto, com o intuito de que esta atividade culminasse o trabalho com Projetos de Ensino.

Quando desenvolvida em grupo, a produção escrita ficava baseada em pesquisas em livros que resultavam em recortes e montagem do texto, o que, muitas vezes, o tornava sem uma sequência lógica de idéias. Além disso, cada aluno se dedicava a apenas uma parte do trabalho, tornando-o fragmentado, e assim, não oportunizando a compreensão do todo dentro do tema trabalhado.



morarem no banho e fechar a torneira quando lavar a lossa, e economisar água”, sem dar ênfase para esta importância.

Outro aspecto relevante é a dificuldade de organização das ideias dentro do texto, pois as informações são apresentadas sem que o escritor faça ligações entre elas, ficando estas ligações a critério do leitor. No entanto, esse fato não compromete, completamente, a compreensão do texto.

Assim, pode-se perceber que além de despertar pouca criatividade, a proposta ainda não colabora para que o texto contenha informações relevantes para o leitor. Também é possível evidenciar que não houve interação por parte do aluno, utilizando a produção textual como um simples registro e não como um meio de reflexão e argumentação com o leitor.

Analisando um segundo texto, também podemos fazer algumas reflexões pertinentes a este estudo.

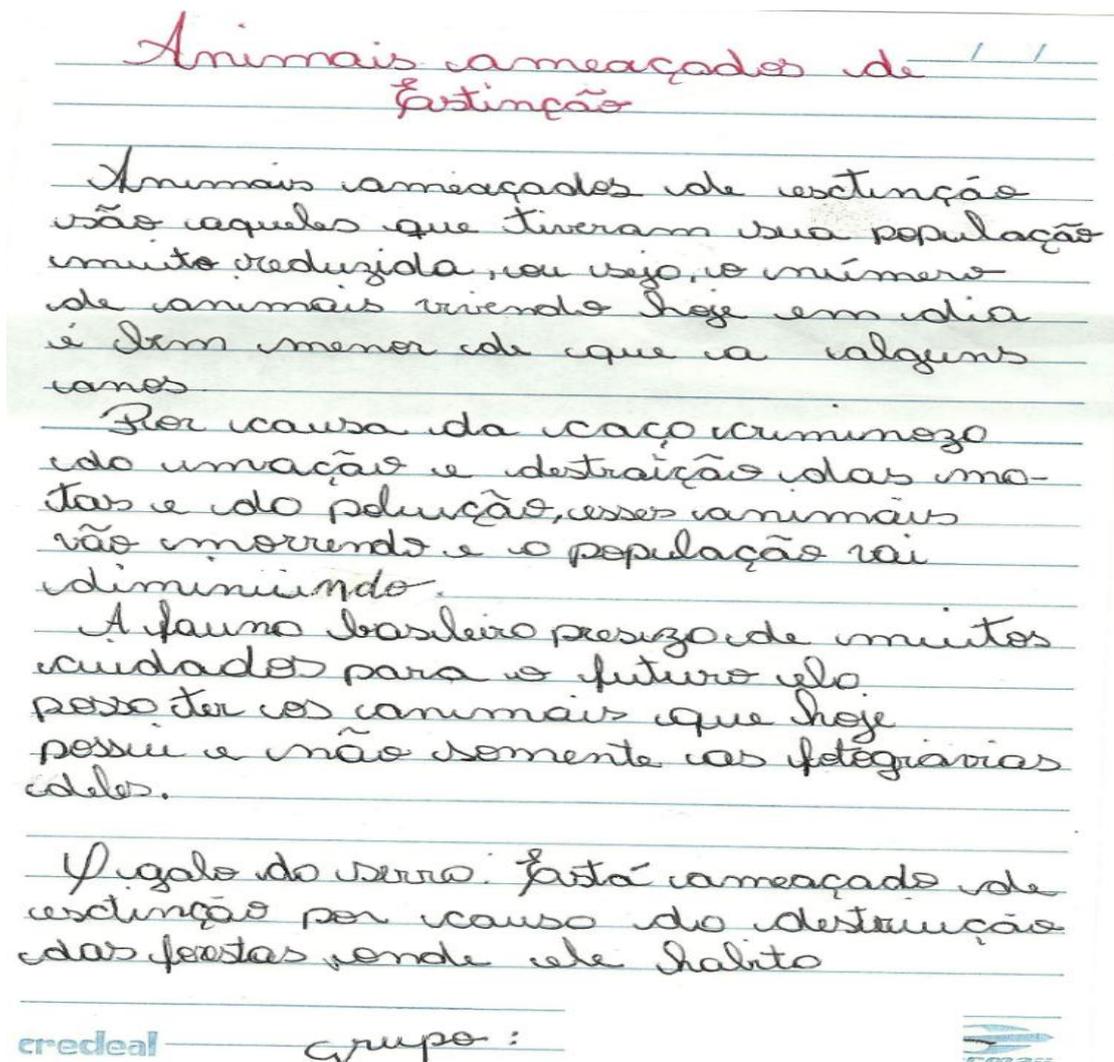


Figura 2: Produção em grupo (Texto 2)

Analisando o texto acima, é possível perceber que a produção textual em grupo não desencadeava o prazer nos alunos em produzir um texto que contivesse reflexões e opiniões do escritor. Ao contrário, é possível notar que os trechos foram copiados de livros e sites e organizados de forma a construir um texto. Assim, é evidente a falta de prazer dentro da aprendizagem, o que, talvez, possa ser explicado pela falta de significado que a proposta representa para o educando. Neste sentido, concordo com Jolibert (1994) quando ressalta que o ato de escrever só pode ser concretizado se o aluno estiver envolvido num ambiente de prazer, onde ele se sinta prazer em formular um texto que contemplem as formulações adequadas para o bom entendimento do leitor. Ou seja, se o tema trabalho não for significativo, o aluno não terá prazer na produção textual e conseqüentemente, o ato de escrever será um mero registro do escrever para cumprir a tarefa proposta.

Neste contexto, é necessário se pensar uma nova proposta de aprendizagem. E é neste pensar que Fagundes (1999) argumenta que desenvolver um Projeto de Aprendizagem é acreditar em uma nova concepção de ensino diferente da atual.

### **3.2 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS PAs**

A proposta de atuar com os Projetos de Aprendizagem surgiu após um passeio feito com as turmas de séries iniciais a uma comunidade vizinha chamada Chimarrão, situada no Município de Três Cachoeiras, que teve como objetivo o resgate de sua história. Lá, os alunos puderam observar objetos que relatavam parte da vida e do cotidiano dos primeiros munícipes.

Retornando a escola, os alunos demonstraram-se motivados a pesquisarem sobre a história de sua comunidade. Percebi nesta motivação, uma oportunidade de desenvolver um Projeto de Aprendizagem.

Conforme as crianças iam formulando suas perguntas, pude perceber que elas eram focadas naquilo que eles viram na visita à escola do Chimarrão, ficando presas as informações que lá obtiveram. Portanto suas perguntas e curiosidades eram sobre o que viram e ouviram lá, mas focado na comunidade de Três Cachoeiras. Estabeleceu-se uma confusão entre o que eles viram e o que realmente eles queriam pesquisar.

Então, resolvi iniciar um novo Projeto de Aprendizagem, partindo de assuntos diferentes. Conversei novamente com eles sobre o que eles tinham curiosidade

de descobrir. Expliquei que poderiam pesquisar sobre o que quisessem. Que deveriam pensar em perguntas que fossem interessantes de se pesquisar. Neste momento os alunos ficaram entusiasmados com a novidade, mas apresentaram bastante dificuldade em formular as perguntas. Então, para facilitar, levei para sala uma caixa onde eles formularam vários questionamentos e os registraram em uma folha, depositando-a na caixa. Desta dinâmica, surgiram vários assuntos diferentes, o que possibilitou iniciarmos o Projeto de Aprendizagem.

Obviamente que algumas das perguntas foram factuais, o que não permitiria a realização de um Projeto de Aprendizagem visto que seriam respondidas muito simplesmente em um site de buscas. Já outras perguntas quase que impossíveis de serem respondidas por entrarem em assuntos de ordem religiosa e espirituais, cujas não teriam uma só resposta, pois dependem da crença de cada indivíduo. Mas algumas das perguntas nortearam a pesquisa e contribuíram para a formação de cinco grupos, que foram formados a partir da escolha de investigação de cada aluno.

Quadro 3 – Temas de Investigação

	<b>Assunto</b>	<b>Pergunta Norteadora</b>
Grupos A e B	Animais em extinção	Quais os motivos que estão levando alguns animais a entrarem em extinção?
Grupo C	Terremotos	Como acontecem os terremotos?
Grupos D e E	Dinossauro	De onde vieram os dinossauros?

Nos momentos seguintes os alunos deram continuidade aos Projetos de Aprendizagem desenvolvendo suas dúvidas e certezas e fazendo as modificações necessárias.

Para que esse processo pudesse ser realizado, os grupos fizeram suas pesquisas com diferentes materiais e ambientes. Alguns deles foram sugeridos durante a mediação do trabalho, levando-os a buscar informações em livros, revistas, sites,

enciclopédias, jornais e materiais impressos de diferentes tipos. Também utilizaram os materiais da biblioteca, da sala de multimídia (internet) e materiais trazidos pelos grupos, que se reuniam espontaneamente em casa para dar continuidade aos trabalhos, o que contribuiu para a realização dos Projetos de Aprendizagem na sala de aula.

Durante sete semanas, aproximadamente, os alunos estiveram envolvidos com esta proposta de aprendizagem, onde todas as etapas percorridas e as pesquisas realizadas eram registradas em seus cadernos e no Blog de cada grupo. Nestes registros eram desenvolvidas as habilidades de produção tanto individual quanto grupal. Também foram construídos cartazes, realizados debates entre os grupos e para finalizar apresentaram seus resultados para a turma.

Todas estas etapas do Projeto de Aprendizagem tiveram minha efetiva mediação, pois concordo com Magdalena e Costa (2003), quando falam da importância desta mediação no objetivo de dar um suporte durante a pesquisa, para que os alunos não se percam dentro de tantas informações e acabem desviando o foco da pergunta norteadora. Assim, estando envolvida no processo, procurei, também, questioná-los com o intuito de desafiá-los a repensarem e refletirem sobre suas construções e descobertas. Neste processo, os alunos eram instigados a aprimorarem suas produções escritas, percebendo falhas e lacunas existentes e empenhando-se a buscar novas informações que viessem a contribuir na complementação destas produções. Desta forma, esta mediação nos grupos de pesquisa tornou-se um acompanhamento contínuo e de aprendizagens mútuas, onde com a mediação realizada tanto os grupos quanto eu, aprendemos conjuntamente.

### **3.3 PRODUÇÃO TEXTUAL PÓS PROJETO DE APRENDIZAGEM**

Com o desenvolvimento da proposta dos Projetos de Aprendizagem foi possível evidenciar nas produções textuais dos alunos a capacidade de reflexão e argumentação sobre o tema escolhido pelo grupo, bem como o processo de reflexão das aprendizagens, que se tornaram significativas e prazerosas para os educandos. Este processo, também pode ser evidenciado, na interação grupal e intragrupal, conforme mostra a figura 3, onde estas relações contribuíram para a formação de escritores competentes.



Figura 3: Interação grupal e intragrupal durante a proposta dos PAs

Algumas dessas categorias podem ser evidenciadas no texto da aluna P. Em sua escrita é possível perceber que durante a pesquisa realizada pelo seu grupo, a menina conseguiu refletir sobre os dados coletados. Ela faz referência a vários aspectos que levam os animais a extinção e também sobre a importância deles no meio ambiente. Então, ela própria percebe que é necessária a preservação dos animais e vai além, desenvolvendo sua capacidade argumentativa. Ela chama a atenção do leitor quando diz *“E então pessoal...”* e conclui *“devemos cuidar da natureza e dos animais”*. E ainda ressalta que para entendermos a importância de preservar precisamos conhecer a importância dos animais para o meio ambiente. Neste trecho, através desta expressão, pode-se perceber que a aluna demonstra sua preocupação com quem vai ler seu texto, direcionando sua escrita de modo a convencer o leitor sobre o assunto abordado e não somente utilizá-la como mero registro dos seus próprios pensamentos e descobertas.

21/06/19

eu aprendi que temos que valorizar a natureza e os animais, porque muitos animais já estão extintos. eu quando eu não sabia, mas sabia que os animais que tinha - ls eram extintos - as jaquetas, botas e outras coisas de couros de animais, e então aprendi que não devemos apagar os ciclos que tem animais. aprendi que temos que valorizar os animais, mas uma coisa eu não sabia os nomes dos animais extintos, mas agora eu sei, alguns são: hipopótamo, leão da mongolia, elefante africano, gorila, dinossauro, leão africano, papagaio, panda, Passaro preto, Rindocentis, tartarugas marinhas, tigre e Tucano.

É os animais da Amazônia: elquia-americana, Maracajá, elquia-dourada, Mico-leão, elquia-felipino, Mico-leão-dourado, elquia-pesqueira, Mico-leão-da-cara-preta.

É também aprendi sobre a importância dos peixes, o peixe não ameaçado em extinção é o tucano-de-são-paulo e o mormão aquático mais ameaçado, no país.

É então pessoal devemos cuidar da natureza e dos animais e saber a importância que eles tem, para nosso meio ambiente.

Eu aprendi que temos que valorizar a natureza e os animais, porque muitos animais já estão extintos.

É então pessoal devemos cuidar da natureza e dos animais e saber a importância que eles tem, para nosso meio ambiente.

Figura 4: Produção individual (Texto 3)

Outra categoria que pode ser elencada nas produções textuais desenvolvidas durante o processo de desenvolvimento dos PAs é a aprendizagem prazerosa enfatizada por Jolibert (1994). Neste processo, pude evidenciá-la quando meus alunos se sentiam instigados a pesquisar e, conseqüentemente, reformular suas reflexões e reconstruir seu conhecimento, a ponto de reunirem-se, espontaneamente, fora da sala de aula para dar continuidade a suas pesquisas.

Também pude evidenciar que os alunos demonstraram prazer em formular textos que contemplassem as descobertas de sua pesquisa. Para isso, ocorreram vários processos de reconstrução textual, onde os próprios alunos puderam perceber que suas produções ainda não contemplavam todos os dados que necessitavam para responder sua pergunta norteadora.

Este processo prazeroso de construção e reconstrução pode ser evidenciado na produção textual do Grupo dos Terremotos. Quando os alunos falam que aprenderam *“muitas coisas mas a coisa que a gente mais gostou de fazer é o trabalho com Projetos de Aprendizagem: A gente gostou de trabalhar e descobrir coisas sobre os terremotos.”* Neste pequeno trecho é possível perceber o quanto foi prazeroso esta proposta para os alunos a ponto de eles citarem que entre muitas coisas que aprenderam a mais significativa foram as aprendizagens proporcionadas através da proposta dos Projetos de Aprendizagem.

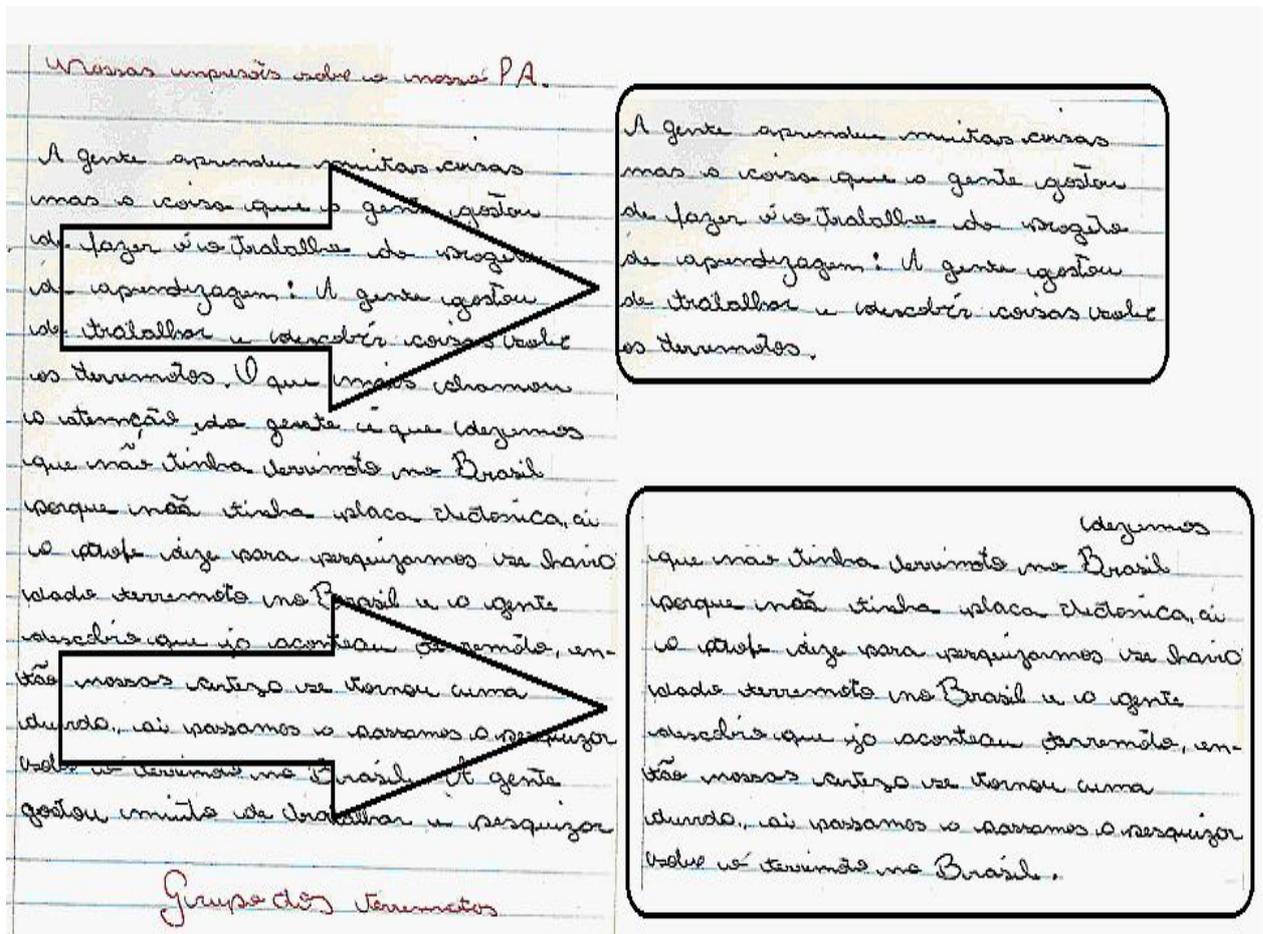


Figura 5: Produção do grupo terremotos (Texto 4)



Neste texto a aluna nos mostra o quanto significativos foi, na construção do conhecimento, a interação, a discussão e a troca de ideias em grupo. Podemos perceber isso, quando ela relata que *“eu acho que para medir a proporção do terremoto a gente precisa da maquina de batimentos cardiacos, mas nem todos de meu grupo achão isso.”* Neste trecho é possível perceber dois aspectos muito importantes no desenvolvimento da aprendizagem e que estão presentes nos PAs.

O primeiro deles se refere a lacuna existente no conhecimento da aluna. Ela relata que sabe que a proporção dos terremotos é medida pela Escala Richter, porém o que se usa para medir esta escala? A hipótese levantada pela menina para tentar resolver esta lacuna vem ao encontro do que Weisz (2002) ressalta. Segundo a autora as crianças acreditam que existe uma lógica para tudo que elas tem que aprender. E que muitas vezes para encontrar esta lógica elas criam hipóteses que para nós parecem absurdas, mas que na verdade são essenciais para o processo de aprendizagem.

A aluna F provavelmente relacionou os nossos batimentos cardíacos (que vem do centro do nosso corpo) aos terremotos, pois tremores da Terra também vêm do seu centro e, portanto, segundo ela, poderia-se usar a mesma máquina para medi-los.

O segundo aspecto interessante ressaltado neste texto são as trocas e discussões em grupo. A aluna mostra que as opiniões divergiam no grupo e que houve uma discussão a cerca do assunto abordado, neste caso a forma de medir os terremotos.

A partir destas discussões o grupo percebeu que seu texto não estava contendo todas as informações necessárias para que o leitor pudesse compreendê-lo com clareza. Sabia-se que a Escala Richter representava a proporção do terremoto, mas o texto não estava fornecendo a informação de como era feito esta medição. A partir desta nova dúvida, o grupo deu prosseguimento ao seu Projeto de Aprendizagem. Neste contexto, conforme nos salientam os PCNs, os alunos perceberam a necessidade de reescreverem seu texto para que ele fique apresentável para a boa compreensão do leitor.

No segundo trecho destacado, é possível visualizar característica de um escritor competente, o que já foi analisado no texto do grupo anterior. Nele percebe-se a preocupação da escritora em escrever para o leitor no intuito de chamar sua atenção para o assunto abordado. Quando ela menciona que “*acho que vocês estão se perguntando como isso aconteceu*”, ela interage com o leitor e desperta a sua atenção para a reflexão do tema em foco.

No entanto, pude perceber durante o processo de desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, que esta interação não se limitava apenas com o leitor do texto e com o grupo de pesquisa, mas também, com os alunos dos outros grupos. Pois, ao realizarem suas pesquisas encontravam informações úteis aos colegas e recolhiam este material para ajudá-los em sua pesquisa, desenvolvendo assim, além da interação grupal, uma interação intragrupal que colaboravam para que os PAs ficassem muito mais ricos.

Sexto-feira, maio 2010

O que aconteceu de legal foi o grupo dos terremotos, porque eles trouxeram duas folhas escritas sobre os terremotos que tá no internet e este dinorouo mais ainda não tenta achar muito legal eles lembram da gente.

Figura 7: Produção individual (Texto 6).

Esta situação de aprendizagem e interação pode ser presenciada em um dos textos<sup>3</sup> construído pelo aluno V, o qual relata a contribuição desta interação em sua pesquisa.

<sup>3</sup> Este texto é uma produção individual e faz parte de uma das atividades semanais, a qual o aluno era solicitado a relatar um fato que ocorreu com os PAs e que foi marcante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar a hipótese de que os Projetos de Aprendizagem podem contribuir para o aprimoramento das produções textuais dos educandos do quarto ano.

Neste sentido, comprovou-se que os Projetos de Aprendizagem podem ser uma prática que propicia a efetivação da aprendizagem, onde as interações entre os indivíduos são exploradas no âmbito da produção textual. Isto pode ser presenciado durante meu estágio pedagógico, onde estas características foram vivenciadas constantemente no desenvolver do trabalho com os Projetos de Aprendizagem, confirmando a hipótese inicial.

Dentro desta esfera de aprendizagem, os aspectos que os PAs fornecem aos educandos contribuem para que eles sejam capazes de apresentarem uma escrita mais significativa. Isso se dá por intermédio da interação entre os grupos de pesquisa que são formados mediante as curiosidades por temas em comum. Ou seja, a motivação para a aprendizagem vem daquilo que o aluno tem prazer em aprender e descobrir. Isso contribui para que a produção textual seja um processo prazeroso, onde o aluno formula sua produção com o objetivo de apresentá-la da maneira mais bem elaborada possível, pois o faz por interesse e não por obrigação como acontecia antes.

Desta forma, os textos apresentados, com o uso dos PAs, são mais ricos, pois apresentam aspectos argumentativos que tornam o texto mais significativo para o leitor. Isso ocorre, pois o processo de construção textual é focado na cooperação do grupo e na troca e reflexão coletiva e individual dos temas pesquisados.

Neste contexto, se desenvolve também a reflexão e conseqüentemente, a escrita sobre os temas pesquisados e sobre as hipóteses levantadas durante o processo. Assim, o aluno passa a ser capaz de expor suas opiniões próprias e grupais,

utilizando sua capacidade argumentativa para convencer o leitor sobre o foco textual.

Assim sendo, este trabalho poderá contribuir para que outros profissionais da área educacional possam refletir e implantar esta proposta em sua prática docente, a fim de que os alunos possam vivenciar todos os aspectos motivacionais e interacionais existentes, na proposta dos Projetos de Aprendizagem, na aprimoração da produção textual, desenvolvendo habilidades e competências essenciais as aprendizagens futuras.

Portanto, sabendo que as conclusões de uma pesquisa podem se diferenciar dentro do contexto que é analisada, muitos outros estudos podem ser realizados sobre as contribuições dos PAs no desenvolvimento das diferentes habilidades nos educandos, inclusive enfocados nas categorias não contempladas neste estudo, como em outras outras competências além da produção textual.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra; MORESCO, Silvia Ferreto da Silva. **Projetos:** relacionando, analisando e construindo conhecimentos. Disponível em <[http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/oficinas\\_2006/projetos/Projetos%20Artigo%20Final%20Pronto.doc](http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/oficinas_2006/projetos/Projetos%20Artigo%20Final%20Pronto.doc)>. Acesso em: 14 maio 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC. São Paulo, 1997.

COSTA, Giselda dos Santos. **Texto e coesão textual.** Florianópolis: CEFET-PI/UNED, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/4317378/texto-e-coesao-textual>> Acesso em: 28 jun 2011.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. **Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em tempos de web 2.0.** Disponível em: <<http://peadtrescachoeiras6.pbworks.com/f/Revisitando+os+Projetos+de+Aprendizagem%2C+em+tempos+de+web+2.0.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

CRATTY, B.J. **Psicologia do esporte.** 2º ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil. 1984.

Dicionário escolar da língua portuguesa / compilado por Alfredo Scottini. – Blumenau: TodoLivro, 1998.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Aprendizes do futuro:** as inovações começaram. MEC/SED/ProInfo, 1999. (Coleção Informática para a mudança na educação). Disponível em: <<http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos/aprender.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. **Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais:** características e modalidades de investigação. Porto Alegre: Contexto, 2003. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_ **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 2002.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire: A Educação para a autonomia em Paulo Freire.** Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/capitulo4.html>> Acesso em: 28 jun 2011.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Modelo de Autorização utilizado para divulgação de imagens dos alunos**

Instituto de Educação Estadual Maria Angelina Maggi  
Três Cachoeiras – RS

Senhores Pais,

Comunicamos que a partir de 12/04/2010 as aulas de seu filho serão ministradas por uma estagiária de Pedagogia da UFRGS, acompanhada pelo professor titular da turma. Pedimos a sua autorização para que possamos fotografar seu filho durante as atividades realizadas em sala de aula. As fotos serão colocadas numa página da internet e também no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Autorização:**

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno  
\_\_\_\_\_ da turma 41 autorizo a divulgação das fotos, conforme esclareci-  
mentos acima.

Atenciosamente,

Estagiária e regente da turma: Jaqueline Schutz Pereira