

## **CURRÍCULO COM BASE EM PROJETOS PEDAGÓGICOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **CURRICULUM BASED ON PEDAGOGICAL PROJECTS: REPORT ON AN EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION**

**Anamaria Kurtz de Souza Welp<sup>1</sup>**  
anamaria.welp@ufrgs.br

**Ana Paula Seixas Vial<sup>2</sup>**  
ana.vial@ufrgs.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de currículo com base em projetos pedagógicos para o ensino superior, mais especificamente na formação de professores de inglês e de tradutores. Iniciamos trazendo um panorama do que entendemos por currículo. Em seguida, discutimos o trabalho com projetos e o papel do professor e do aluno segundo essa abordagem. Por fim, apresentamos as atuais orientações curriculares em vigor nas disciplinas de língua inglesa do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e descrevemos a pesquisa que deu origem a essas orientações. Concluimos que um currículo com base em projetos propõe algumas soluções para a educação dos nossos dias, como o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do educando.

**Palavras-chave:** Currículo. Perspectiva educativa de trabalho com projetos. Ensino de língua inglesa.

**Abstract:** The aim of this article is to present a proposal for a curriculum based on pedagogical projects in the higher education context, particularly in the areas of English Teaching Development and Translation. For this purpose, an overview of what we understand as curriculum is presented. Next, the work with projects and the role of teachers and students according to this approach is addressed. Finally, the current curriculum guidelines for the English language disciplines at UFRGS is described and the investigation which gave rise to these guidelines is shown. We conclude that a curriculum based on projects proposes some solutions for education today, such as the development of students' autonomy and critical thinking.

**Keywords:** Curriculum. Project work educational perspective. English language teaching.

---

<sup>1</sup>Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é coordenadora do Programa Idiomas sem Fronteiras na mesma universidade. Possui Mestrado e Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup>Realiza Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Letras – Licenciatura em Português/Inglês pela mesma universidade. É bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora da rede municipal de Porto Alegre.

## 1 Introdução

Vivemos um momento na história da educação em que o ensino tradicional que temos experienciado até o presente – sentar em uma sala de aula, memorizar o máximo que podemos e tentar passar em um exame – não é mais o suficiente. Repetimos hoje o mesmo modelo pedagógico positivista que tem sido usado há décadas, séculos. Mas por que isso continua acontecendo, se o mundo está tão diferente, se nós estamos tão diferentes?

Neste artigo, apresentamos o trabalho que vem sendo desenvolvido na UFRGS, nas disciplinas de inglês dos cursos de Letras. Iniciamos o texto apresentando o que entendemos por currículo e discutimos a necessidade de se propor uma conexão entre os saberes na educação contemporânea. Em seguida, apresentamos a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) (Hernández, 2014) como alternativa para organizar a progressão curricular, dando suporte à ideia de que os conteúdos dos programas das disciplinas do currículo podem ser planejados e estruturados colaborativamente pelo quadro docente e pelos alunos. Na sequência, descrevemos a investigação que deu origem às orientações curriculares que vêm sendo implementadas nos cursos de Letras - Licenciatura e Bacharelado em Língua Inglesa. Terminamos expondo nossas considerações sobre as perspectivas e os desafios que se apresentam ao se escolher esse caminho.

## 2 O currículo

Segundo Silva (1999), a necessidade de se pensar em uma teoria do currículo iniciou com a industrialização e os movimentos imigratórios nos Estados Unidos durante os anos 1920. Com a necessidade de se racionalizar os resultados educacionais, pessoas ligadas à administração escolar deram início ao processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Inspirada na teoria de Taylor da “administração científica”, essa perspectiva era essencialmente técnica. Nesse modelo (BOBBIT, 1918 apud SILVA, 1999), os estudantes devem ser processados como um produto fabril. O currículo é supostamente isto: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Quanto às teorias do currículo, Silva (1999) afirma que o próprio conceito de teoria é problemático, pois sugere que, ao descrever o “objeto”, a teoria, de certa forma, inventa-o, considerando que, nessa perspectiva, o objeto tem uma existência independente da teoria,

como se este já existisse previamente e só estivesse esperando para ser descrito e descoberto. Além disso, segundo o autor, uma teoria do currículo está cheia de asserções de como as coisas deveriam ser.

Silva (1999) argumenta que a noção de “discurso” seria mais adequada para abordar a questão, a começar pela ideia de que, nesse viés, o “objeto” não existe antes da descrição. Ele é criado ou desenvolvido à medida que o discurso sobre ele é produzido. Nas palavras do autor: “Um discurso [...] produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (p. 12).

Ainda segundo o autor, diferentes teorias sobre o currículo se diferenciam pela diferente ênfase que dão aos seguintes elementos: natureza humana, natureza da aprendizagem ou natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Todas, no entanto, têm como questão central saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser incluído no currículo?” (SILVA, 1999, p. 15).

Na realidade, o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituí-lo precisamente. A decisão de quais conhecimentos devem ser selecionados ou por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados vai depender de qual teoria será utilizada. (SILVA, 1999).

As teorias do currículo deduzem qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. A cada modelo de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Por isso, o currículo está inextricavelmente envolvido naquilo que somos, que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Portanto, Silva (1999) acredita que, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, as teorias do currículo não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.

Embora muitas vezes não percebamos, o currículo traz, em sua essência, competências, habilidades e outras capacidades que foram intencionalmente planejadas e que fazem dele um instrumento de poder, pois muito é colocado em pauta no momento da escolha dos conteúdos que o comporão e da sequência em que tais conteúdos serão tratados. É justamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De acordo com Silva (1999), as teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

As teorias críticas e pós-críticas não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê?” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, “por quê?”: por que este conhecimento e não outro? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 1999, p. 16).

Ao deslocarem a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, as teorias críticas e pós-críticas de currículo nos permitiram ver a educação sob uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso, efetuaram um outro deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 1999).

Passoni, Audi, D’Almas e Gamero (2010) defendem que compreender o currículo é reconhecer que nossas escolhas são marcadas por valores, e que a educação é parte das responsabilidades do professor. Nesse sentido, os currículos são permeados pelos contextos sócio-históricos micro (local) e macro (político, econômico, nacional, e/ou internacional), os quais são determinantes nas ações do professor.

Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), partindo de uma série de definições do conceito de currículo, definem-no da seguinte forma:

Um currículo é um sistema constituído de um conjunto de componentes de propósito educativo. Articulados entre si, esses componentes permitem orientar e operacionalizar um sistema educativo por meio de planos de ações pedagógicas e administrativas. Ele se ancora em realidades históricas, sociais, linguísticas, políticas, religiosas, geográficas e culturais de um país, de uma região ou de uma localidade. (p. 62).

Alguns autores fazem distinção entre currículo e programa de ensino e afirmam que o programa é parte do currículo (JONNAERT et al., 2010; RICHARDS, 2009). Nessa perspectiva, o currículo é a macroestrutura de ensino. Seu propósito é estabelecer as grandes orientações de um sistema educativo. Os programas são a microestrutura, um meio entre outros de garantir a operacionalização da ação pedagógica. Sua função está mais voltada a colocar em prática as orientações e finalidades do currículo.

A nosso ver, o desenvolvimento de um currículo é um processo mais abrangente, que abarca procedimentos utilizados para determinar as necessidades de um grupo de aprendizes, como desenvolver objetivos dirigidos a essas necessidades, estabelecer a estrutura de um curso e conduzir uma avaliação do programa resultante desses processos. O programa, por outro lado, é a especificação do conteúdo de um curso em relação ao que será posto em

prática e avaliado, a definição do conteúdo programático apropriado, dos métodos e dos materiais didáticos a serem utilizados.

De um modo geral, os currículos desenvolvidos e adotados atualmente ainda seguem o modelo positivista que influenciou a sociedade nos séculos XIX e XX. O positivismo, corrente filosófica criada pelo filósofo francês Auguste Comte, favorece as ciências exatas por dar primazia somente ao que é real, verdadeiro e inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Segundo essa doutrina, a escola deve se limitar a privilegiar o que é prático, útil, objetivo, direto e claro. O modelo positivista de educação tem sido bastante adequado às disciplinas escolares que tratam das ciências exatas, pois sua prática pedagógica é sustentada pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão. O positivismo se empenhou em se contrapor à escola humanista com a finalidade de promover as ciências exatas. (ISKANDAR e LEAL, 2002). Entretanto, a influência positivista parece não mais servir aos propósitos da educação contemporânea, que se depara com um universo transdisciplinar e global.

Ao darmos primazia à noção de discurso, em vez da noção de teoria, na perspectiva que adotamos aqui, acreditamos que nos alinhamos às teorias críticas e pós-críticas do currículo. A nosso ver, o currículo é um caminho a ser percorrido por todos que nele estão implicados. Por ser considerado um processo, não um produto, deve ser constantemente atualizado e adaptado, dando-se espaço para as diferentes vozes que o compõem. Assim como McKernan (2009), acreditamos que o currículo deve se constituir como uma experiência educativa, em vez de um comportamento ou o resultado dessa experiência. Quando desenhamos o currículo, levamos em conta os valores, o conhecimento e, sobretudo, os saberes que todos os envolvidos no processo educativo – professores e educandos – julgam necessário desenvolver ou reforçar.

### ***2.1 Conexão entre saberes***

Antes de serem ensinados, os conteúdos são produzidos; mas como se dá esse processo?

Ao longo da história da humanidade, o conhecimento vem sendo produzido de forma constante. Quanto mais pessoas no mundo, mais conhecimento é produzido. Isso exigiu que pensássemos em uma forma de organizar esse volume de conhecimento com o propósito de torná-lo conteúdo a ser ensinado. O homem constrói mecanismos que permitem que o que ele

observa se transforme em objeto de estudo. Tais mecanismos são construídos levando-se em conta a cultura na qual estamos inseridos.

Gallo (1995) afirma que o arcabouço de conhecimento construído pelo ser humano se insere inicialmente no campo da Filosofia e daí ramifica-se para outras áreas do saber. Essa ramificação tem como consequência a disciplinarização, ou seja, a compartimentalização dos saberes que se reflete nos currículos escolares tal como os conhecemos. Segundo o autor,

Didaticamente, a organização do conhecimento em disciplinas, que cristaliza-se nos currículos escolares, facilita o acesso dos estudantes a esses saberes. Tanto é assim que toda a estrutura burocrática escolar está montada sobre essa compartimentalização. Nesta perspectiva, cada professor é um arquivista especializado numa disciplina, tendo a função de possibilitar aos alunos o acesso às informações ali contidas. (p. 4).

A compartimentalização do conhecimento tem implicações na maneira como lidamos com a realidade, limitando nosso modo de compreender o mundo e, como consequência, restringindo nossa prática pedagógica e nossa maneira de aprender. Essa visão fragmentada da realidade resulta muitas vezes em uma incapacidade, de professores e alunos, de enxergar a possibilidade de interconectar os saberes na solução de problemas.

Os padrões de divisão e organização de conhecimentos tradicionalmente seguidos e sedimentados nas escolas se tornaram incompatíveis com os desafios que a sociedade contemporânea nos impõe. A necessidade de conexão entre as áreas do conhecimento nos conduz a aprender novas maneiras de ver o mundo. Precisamos reaprender a aprender.

## ***2.2 Uma nova perspectiva***

Para enfrentarmos os desafios que a educação contemporânea apresenta, precisamos conceber uma nova maneira de organizar e lidar com o conhecimento. Uma alternativa pode conduzir a ações que nos levem a vislumbrar o conhecimento sem as limitações que a visão tradicional com a qual estamos habituados nos confere. Isso implica desenvolver a capacidade de problematizar o mundo, fazendo as perguntas certas, e de filtrar a informação relevante que nos encaminha em direção às respostas para tais perguntas.

É fundamental que tenhamos consciência de que cada destino pode ser um novo ponto de partida para a busca de mais conhecimento e que, na qualidade de educadores, jamais teremos condições de ensinar todo o conhecimento do mundo para nossos educandos, mas poderemos ensiná-los a fazer as perguntas, desenvolvendo assim a criticidade, e a buscar as

respostas de forma autônoma e independente. Na realidade, o caminho para esse processo está na habilidade de conectar áreas do conhecimento. Nesse sentido, a PEPT fornece uma alternativa que pode ser eficaz na solução de problemas na escola.

### ***2.3 O desenvolvimento de competências***

Muito se fala atualmente em desenvolvimento de competências no currículo. (JONNAERT et al., 2010; FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FERREIRA, 2011). A educação com base em projetos pedagógicos remete à ideia de desenvolvimento de competências, pois envolve formação de indivíduos. Entretanto, o conceito de competência pode ser complexo e depender de muitos fatores.

Para Ferreira (2011), o discurso de competência, bastante divulgado na escola, implica qualificação e empregabilidade. Esse discurso corre o risco de caracterizar a escola como “lugar de obtenção de um sujeito esperado, premeditado em acordo com interesses anteriores e, não raramente, atrelados a lógicas de mercado, como a tão propalada ‘formação de mão de obra’” (p. 122). Contudo, alinhamo-nos à opinião de Jonnaert et al. (2010), que afirmam que competência deve ser uma definição provisória e dinâmica e que varia conforme o contexto em que é construída.

Da mesma forma, concordamos com Filipouski et al. (2010), ao proporem que “competências correspondem às ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre pessoas, objetos, situações ou fenômenos.” (p. 70). Para os autores, o desenvolvimento de competências envolve um processo dinâmico ligado às relações do sujeito com as pessoas e o mundo que o cercam. O desenvolvimento de competências, nesse sentido, significa ser capaz de mobilizar saberes adquiridos para agir frente a diferentes situações. Em outras palavras, esse conceito está fortemente relacionado com a prática e “envolve não só fazer, mas saber fazer.” (p. 70).

Nessa medida, a perspectiva de trabalho com projetos promove o desenvolvimento de competências, uma vez que estimula o aprendizado por meio de um trabalho que envolve a participação e o engajamento do educando em cada etapa do processo, permitindo-lhe adquirir o conhecimento, relacioná-lo com aquilo que o cerca e refletir sobre suas ações.

## **3 A Perspectiva Educativa de Trabalho com Projetos**

Hernández (2014) afirma que a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) é uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação. Para o pesquisador, o ideal é que a vida da sala de aula e da escola seja um projeto em que todos os envolvidos encontrem seu lugar para aprender. O foco nessa perspectiva é promover transformações que mudam não só as relações, mas também o sentido da escola e o lugar dos sujeitos. Nesse processo, docentes e estudantes têm um papel protagonista, pois entendem-se como autores que geram conhecimento e saber pedagógico.

Raramente, percebemos que a maioria das atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia são projetos. Quando planejamos a festa de aniversário de nossos filhos, envolvemo-nos em algum conserto na nossa casa ou decidimos viajar, estamos envolvidos em projetos. Todas as tarefas relevantes em nossas vidas são projetos nos quais escolhemos nos engajar.

Quando enfrentamos um problema, elaboramos perguntas para organizarmos nossas ações. Se, por exemplo, um cano se rompe em nossa cozinha, imediatamente começamos a nos perguntar: o que devo fazer para que a água pare de correr? Onde encontro alguém para me ajudar? Devo procurar um encanador na internet? Se o fizer, como posso saber se é uma pessoa confiável? Quem pode me indicar um profissional? Desse modo, nossas perguntas nos auxiliam a lidar com a situação e nos conduzem à ação de forma mais organizada.

Segundo Hernández e Montserrat (1998), existem diversas formas nas quais se pode organizar um projeto. É possível estruturá-lo por meio de um eixo que pode consistir na definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática relevante para o grupo, entre outros.

A PEPT apresenta uma série de características que refletem na rotina escolar. Como o foco do trabalho estimula o educando a relacionar áreas partindo-se daquilo que ele já conhece e das hipóteses que ele próprio formulou a respeito do tema ou problema que está sendo tratado, o aprendizado se torna, sobretudo, significativo. Qualquer estudante se sente motivado quando são considerados seus interesses e sua realidade e quando descobre os fatos por si mesmo. Além disso, os projetos são planejados em uma estrutura sequencial e lógica de conhecimento que favorece a construção de um produto final, resultado das descobertas e do envolvimento dos alunos. Ainda, por ser uma maneira menos rígida de trabalho, é essencial que se aprenda a ter flexibilidade para lidar com as tarefas, principalmente diante de acontecimentos inesperados que podem surgir no decorrer do trabalho. (BIER e BALZANO, 2009; HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998).

O trabalho com projetos pedagógicos requer muita organização e planejamento por parte do professor, o qual assume a função de facilitador, ou de orientador. A PEPT tem muito

mais relação com os processos de busca e descoberta de conhecimento dos educandos do que com os métodos e das abordagens de que o professor lança mão para ensinar o conteúdo. Não é por acaso que, quando consideramos essa abordagem, associamos a palavra “aprendizado” a tal processo, diferentemente da maioria dos contextos escolares em que a palavra “ensino” é frequente (HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998).

Nossa experiência na UFRGS mostra que, nessa abordagem, o trabalho dos estudantes é realizado de forma muito mais independente e autônoma, uma vez que as decisões quanto ao tema ou problema e quanto à forma de se buscar as respostas são tomadas conjuntamente, isto é, por todo o grupo, estimulando assim o exercício da prática democrática. O grande benefício da PEPT é o fato de conduzir os alunos a uma constante reflexão e ao pensamento crítico e criativo. O educando se torna responsável por seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que ele mesmo elabora suas questões e se lança em busca de respostas.

Por essas razões, uma sala de aula que adota essa abordagem pode parecer caótica aos olhos de um observador que a vê sob a perspectiva tradicional de ensino. A própria configuração da aula é diferente, sem filas de classes, todas voltadas para o professor. Para facilitar o trabalho e a interação entre os participantes, os educandos se juntam em grupos e ficam constantemente circulando e trocando ideias com outros colegas e com o professor.

### ***3.1 A definição do tema e dos princípios orientadores***

Como mencionado anteriormente, a escolha da temática deve ser feita por todo o grupo, levando-se em conta os interesses e a realidade dos educandos. A temática escolhida pode pertencer ao currículo oficial ou ser sugerida pelo livro didático, caso este seja adotado pelo professor ou pela escola. Nesse contexto, o grau de prescrição da temática dependerá de vários fatores, entre eles as exigências que a escola possa fazer.

Segundo Hernández e Montserrat (1998), o tema do projeto pode também partir de uma experiência em comum entre a turma, como, por exemplo, uma viagem que fizeram juntos, ou de um tópico que esteja recebendo atenção dos meios de comunicação no momento. É possível também que o próprio professor, na condição de participante experiente e conhecedor do grupo, indique um tópico de interesse de todos, ou ainda que um membro da turma sugira uma temática. Em suma, pode-se dizer que não há temática que não possa ser abordada em um projeto.

Os autores afirmam que a temática pode, inclusive, ser uma questão que foi deixada de lado em um projeto anterior e que o grupo considere relevante o suficiente para ser retomada em um novo projeto. Além disso, é altamente aconselhável que a temática escolhida tenha conexão com o que foi visto anteriormente. Isto permitirá que os educandos relacionem a nova informação com aquilo que já foi aprendido e facilitará a problematização do tema.

Ressaltamos que é de extrema importância que os educandos tenham uma participação ativa na tomada de decisões e que os professores considerem as demandas de seu grupo. O ideal é que professores e alunos trabalhem em conjunto e estabeleçam juntos os critérios de seleção do tema. Para tanto, as seguintes indagações devem estar presentes: a temática é suficientemente relevante? É necessária? É de interesse do grupo?

### ***3.2 A organização do projeto***

Hernández e Montserrat (1998) apresentam sugestões de como organizar o trabalho dentro dessa perspectiva. Em um primeiro momento, na organização de um projeto, é importante estabelecer-se um plano de ação que preveja a divisão dos grupos de trabalho, a definição das questões que serão investigadas, dos procedimentos e da extensão do projeto.

Após a discussão em grupo sobre o que será trabalhado e como esse trabalho será conduzido, é aconselhável que os alunos elaborem um cronograma contendo todas as tarefas que precisam ser feitas para se alcançarem os objetivos que foram definidos. Nesse cronograma, devem ser especificados todos os aspectos que serão abordados no desenvolvimento do trabalho. Isso facilitará o planejamento e o cumprimento das tarefas. Além disso, o cronograma poderá servir não somente como motivação inicial, mas também como instrumento de avaliação no final do processo, uma vez que envolve o planejamento das ações e a organização dos papéis de cada membro do grupo no desenvolvimento do projeto. (HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998).

Da mesma forma, é fundamental que se planeje o encerramento e se escolha qual será o produto final. Escrever um livro, apresentar um vídeo ou uma peça de teatro, realizar uma mostra para exibição de cartazes são alguns exemplos de produtos que dão visibilidade para toda a experiência vivida durante o processo. O produto final também terá um papel primordial na elaboração das tarefas e na sequência em que elas serão cumpridas. Todas as tarefas deverão ser planejadas de forma a construir o conhecimento necessário de que o educando precisará para criar o produto final. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Todo o processo envolvido no cumprimento das tarefas e nas relações estabelecidas pelos educandos na descoberta de novos conhecimentos deverá ser levado em consideração na avaliação final do projeto. É também fundamental que os critérios de avaliação sejam definidos por todos e que cada etapa do trabalho seja avaliada, garantindo a flexibilidade do grupo no caso de necessidade de ajustes ou possíveis modificações na condução das atividades. Da mesma forma, é essencial que os resultados provenientes das investigações dos alunos sejam socializados entre o grande grupo e que seja identificado o conhecimento que foi construído nesse processo. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Em suma, os passos para a estruturação do projeto são os seguintes:

1. escolha das temáticas e dos gêneros estruturantes ;
2. organização do cronograma contendo todas as ações a serem desempenhadas pelo grupo;
3. seleção dos textos a partir dos gêneros selecionados para a temática;
4. estabelecimento dos objetivos do trabalho;
5. definição dos propósitos de uso da língua e dos recursos linguísticos a serem focados;
6. elaboração das tarefas e planejamento das diferentes etapas de desenvolvimento do projeto; e
7. avaliação do projeto e autoavaliação dos alunos.

### ***3.3 O papel do professor***

A PEPT requer um novo papel para o professor, que deixa de ser o detentor do conhecimento, aquele que tem todas as respostas, e passa a ser um mediador, um orientador, um guia – enfim, um facilitador do acesso ao conhecimento. Essa atribuição exige que o educador seja um professor aprendiz. Em outras palavras, o professor tem a função de membro mais experiente, mas constrói o conhecimento com o grupo.

Nesse processo, as atribuições do professor incluem especificar as diretrizes do projeto, monitorar e organizar todas as etapas, buscar textos relevantes e interessantes (orais e escritos) para serem trabalhados em aula, elaborar as tarefas a partir dos textos encontrados, retomar os objetivos do projeto em diversos momentos ao longo do seu desenvolvimento, avaliar constantemente sua prática pedagógica e modificá-la quando julgar necessário e, por fim, promover a construção conjunta de conhecimento, estimulando um ambiente de colaboração

entre alunos e alunos, e professor e alunos. (HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; BARBOSA, 2004).

### ***3.4 O papel do educando***

Por outro lado, essa nova configuração de aula também exige uma nova atitude do aprendiz. Conforme apontado anteriormente, o trabalho com projetos desenvolve a autonomia do educando. Ele se percebe como responsável por seu próprio processo de aprendizado e deixa de esperar que o professor lhe forneça todas as respostas para seus questionamentos ou as soluções para seus problemas, mas sim que lhe aponte caminhos para que encontre suas respostas e resolva seus problemas de forma independente. Quanto a isso, Hernández e Montserrat (1998) afirmam que

[Os alunos] descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque [...] o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais. (p. 75).

Nessa abordagem, os educandos se apropriam do conhecimento, experimentando, planejando, analisando, resolvendo problemas, interagindo e usando a língua dentro e fora da sala de aula. Eles aprendem a pensar por si mesmos, a questionar e, assim, a desenvolver o pensamento crítico. Eles encontram suas próprias fontes de conhecimento, conduzem suas investigações e se responsabilizam mutuamente pelo cumprimento das tarefas. Enfim, o aprendizado vai além dos conteúdos tratados na temática. O tipo de trabalho que um projeto proporciona ensina o educando a ter uma atitude diferente em relação ao seu processo de aprendizado, pois o torna uma pessoa proativa, independente, que administra seu próprio trabalho. (HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; BARBOSA, 2004).

## **4 Um currículo com base em projetos no Ensino Superior**

Desde 2011, desenvolvemos pesquisa na área da PEPT no contexto de ensino da educação superior, mais precisamente na formação de professores de inglês e tradutores da mesma língua. Partindo de procedimentos metodológicos que envolvem levantamento junto ao corpo discente, por meio de questionário eletrônico, entrevistas com egressos do curso e

reuniões periódicas com o corpo docente a respeito dos programas das disciplinas de língua inglesa, dados vêm sendo gerados e o trabalho pedagógico tem sido construído de forma colaborativa.

Mesmo enfrentando alguns desafios e, certamente, alguma resistência por parte de vozes isoladas, a proposta conta com a aprovação da grande maioria dos alunos e da comunidade acadêmica, fato que vem sendo comprovado por meio dos dados coletados à medida que a investigação avança.

#### ***4.1 O contexto***

O Instituto de Letras (IL) da UFRGS oferece a formação de profissionais da Língua Inglesa por meio de três cursos: Licenciatura Simples Inglês, Licenciatura Dupla Português/Inglês e Bacharelado (Tradutor Português/Inglês). Os alunos que cursam as habilitações Licenciatura Simples e Bacharelado devem cursar oito disciplinas sequenciais de Língua Inglesa (Inglês I a VIII). Para os alunos da Licenciatura Dupla, são obrigatórias as disciplinas Inglês I a VI, embora já exista um planejamento de reforma curricular no qual está prevista a inclusão do Inglês VII e do Inglês VIII nesta habilitação. Os alunos dos três cursos frequentam as mesmas disciplinas de língua inglesa juntos, não havendo aulas de inglês específicas para professores ou para tradutores. O mesmo ocorre com cursos com ênfase em outras línguas que oferecem tanto Licenciatura quanto Bacharelado.

Existe, entretanto, uma diferença entre as disciplinas de língua inglesa e as de outras línguas oferecidas no IL. O inglês é a única língua cujo nível de proficiência requerido para os alunos de primeiro semestre equivale ao pré-intermediário. Para tanto, quando do seu ingresso, o aluno deve submeter-se a um rigoroso teste de nivelamento, que envolve uma prova de compreensão de leitura e produção textual e uma entrevista oral. Para os alunos ingressantes que não são aconselhados a cursar o Inglês I, são ofertadas duas disciplinas eletivas (Fundamentos do Inglês I e II), que oferecem conhecimentos básicos na língua para que o aluno se sinta em condições de acompanhar o Inglês I posteriormente. (WELP; VIAL, 2013).

#### ***4.2 A proposta***

A proposta dos professores do Setor de Inglês é o trabalho com eixos temáticos nas disciplinas de língua inglesa. Por meio de tais temáticas, são sugeridos projetos pedagógicos,

os quais definem os programas das disciplinas e os conteúdos abordados em cada uma, tanto no que diz respeito às habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, quanto no que se refere aos gêneros do discurso e aos recursos linguísticos que deverão dominar ao final de cada disciplina.

Nesse sentido, a investigação aqui descrita teve como objetivo realizar um levantamento das temáticas e dos gêneros do discurso ministrados nas disciplinas de inglês I, II, III, IV e V do curso de graduação em Letras – Inglês. Embora as disciplinas de inglês do curso incluam também o inglês VI, VII e VIII, estas abordam o inglês para fins acadêmicos e, por serem objeto de investigação de outra pesquisa conduzida no Departamento de Línguas Modernas à época, não foram consideradas em nosso estudo.

### **4.3 Metodologia**

#### *4.3.1 Reuniões com o corpo docente*

Para que o currículo das disciplinas de inglês do curso de Letras fosse desenhado, foram realizadas reuniões com os docentes do Setor de Inglês, de modo que fossem discutidos os projetos e as temáticas para os diferentes níveis. Como uma das autoras era coordenadora do Setor na época, no fim de 2011 e início de 2012, durante as reuniões do Setor, esse tópico era levantado e debatido entre os presentes. A proposta inicial de programa para as disciplinas de inglês até aquele momento havia sido organizada informalmente por iniciativa de uma das professoras do quadro permanente do Departamento de Línguas Modernas e por uma de suas orientandas de doutorado, como uma tentativa de dar contornos mais eficientes aos conteúdos que deveriam ser oferecidos a cada etapa do curso. Entretanto, pelo fato de haver muitos professores substitutos no IL na época, a proposta de programa para as disciplinas não era tão discutida, não havendo uma integração entre os professores que ensinavam as mesmas disciplinas.

#### *4.3.2 Questionário com o corpo discente*

Um questionário via Google Drive foi elaborado, para que os discentes do curso de Letras pudessem opinar a respeito das temáticas e projetos pensados para cada uma das

disciplinas de inglês. Houve 113 respondentes entre 21 de maio a 08 de julho de 2013. Abaixo, apresentamos alguns dados gerados pelo questionário.

a) Dados gerais

- 65% dos respondentes eram mulheres e 35% homens;
- 46% realizavam a Licenciatura Dupla (Português e Inglês), 44% Bacharelado e 10% Licenciatura Simples (Inglês);

b) Dados sobre a relevância dos eixos temáticos propostos nesta pesquisa para as disciplinas de Inglês I a V:

**Quadro 1:** Dados sobre a relevância dos eixos temáticos propostos

<b>Disciplina</b>	<b>Temática</b>	<b>Acreditam que a temática relevante é</b>	<b>Acrescentariam uma nova temática</b>
Inglês I	<i>University Life</i>	81%	20%
	<i>How languages are learned</i>	95%	
Inglês II	<i>Brazil In The Eyes Of the Others</i>	91%	17%
	<i>What's News About Brazil Around the World?</i>	84%	
Inglês III	<i>Teaching &amp; Translating</i>	99%	12%
	<i>Preparing for the Labor Market</i>	94%	
Inglês IV	<i>Contemporary Issues on Cinema and Literature</i>	88%	17%
Inglês V	<i>Language Varieties</i>	94%	11%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

#### 4.3.3 Entrevistas com egressos

Seis entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com professores e tradutores egressos do curso de Letras da UFRGS. Elas eram agendadas com os egressos e gravadas em áudio, sendo transcritas posteriormente. O objetivo das entrevistas era descobrir a opinião deles a respeito da relevância daquilo que fora estudado por eles e do aproveitamento dos conteúdos vistos nas disciplinas após a entrada no mercado de trabalho.

Três professores foram entrevistados, sendo que um trabalhava em universidade e curso livre; outro trabalhava em universidade, e um trabalhava em escola de rede pública. Já dos outros três entrevistados, todos tradutores, dois trabalhavam com localização da tradução, e um trabalhava em empresa de tradução.

Em suas respostas, os entrevistados apontaram que, em suas respectivas graduações, alguns deles classificaram as disciplinas como boas, outros como regulares. Além disso, eles indicaram uma desorganização nas disciplinas de inglês, uma vez que eles estudavam os mesmos assuntos ou recursos linguísticos em níveis diferentes. Os entrevistados também assinalaram a falta de outra didática para o ensino de inglês, a qual tornasse as aulas mais dinâmicas. Outra característica das aulas de inglês na UFRGS notada por eles foi a divergência entre níveis de proficiência de aluno para aluno. Por fim, para os entrevistados, as atuais temáticas trabalhadas nas disciplinas são relevantes, pois consideram que o aprendizado da língua deva ocorrer de forma contextualizada, priorizando seu uso e a reflexão linguística.

Os resultados da investigação quanto ao trabalho com projetos e também quanto à relevância das temáticas abordadas em cada disciplina têm-se mostrado positivos, como já foi mencionado. Até o presente momento, a proposta tem a aprovação da grande maioria dos que contribuíram com a pesquisa, conforme comentários de alunos e egressos entrevistados para a investigação:

*“[...] Hoje vejo as turmas saírem da sala e desenvolverem projetos, o que dá mais sentido ao ensino e ao aprendizado [...].” (comentário 01).*

*“Que pesquisa legal! Demonstra preocupação com a relevância do nosso currículo na prática e com certeza resultará em ótimos programas de ensino. Na minha época, as disciplinas de inglês se resumiam a "everyday English" e a atividades do livro didático (New Headway). Hoje vejo as turmas saírem da sala e desenvolverem projetos, o que dá mais sentido ao ensino e ao aprendizado e torna o processo mais interessante e divertido.” (comentário 02).*

*“[...] acredito que, independente do conteúdo que se esteja ensinando, é importante haver referência ao uso real da língua.” (comentário 03).*

#### **4.4 Resultados**

Após discutirmos as temáticas, os projetos e os materiais que seriam produzidos e utilizados em sala de aula, tanto com a equipe docente do Setor de Inglês quanto com os estudantes do curso de Letras em questão, os novos programas para as disciplinas foram desenhados. A seguir, encontram-se os quadros com os níveis de Inglês I a V oferecidos para o curso de Letras, suas temáticas, ideias de projetos a serem realizados e seus respectivos

objetivos, produções finais e recursos linguísticos possíveis para o desenvolvimento dos trabalhos.

Ressaltamos, no entanto, que os quadros abaixo descritos consistem apenas em orientações, permitindo ao professor negociar com sua turma a mudança de alguns aspectos conforme a necessidade ou desejo do grupo.

**Quadro 2:** Currículo de Inglês I

<b>INGLÊS I</b>			
<b>Temática</b>	<i>University Life e How languages are learned</i>		
	<b>Objetivos</b>	<b>Produção final</b>	<b>Recursos linguísticos sugeridos<sup>3</sup></b>
<b>Projeto 01</b> <i>Our blog</i>	Trocar informações com alunos de outras universidades pelo mundo.	Blog da turma.	Introductions (language adequacy); Present simple x present continuous; Present Perfect x Simple past;
<b>Projeto 02</b> <i>Our university</i>	Apresentar a UFRGS para alunos de outras universidades e/ou para calouros.	Vídeo de divulgação da UFRGS.	Adjectives to describe personality; future with will; 1st conditional; Definite and Indefinite Articles;
<b>Projeto 03</b> <i>How to be a successful learner</i>	Refletir sobre seus processos de aprendizagem.	Postagem no blog já criado pela turma.	Prepositions in their basic meaning; Modals for prediction; Pronunciation of vowels and consonants in English; Linking words; Punctuation in English; Modals for giving advice

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escolha dos eixos temáticos *University Life e Learning a foreign language* deve-se ao fato de que os alunos estão no primeiro semestre na Universidade e ainda estão

<sup>3</sup> Os recursos linguísticos constantes nos programas são sugeridos com base nos gêneros do discurso abordados e nas necessidades de uso da língua que esses gêneros promovem, entretanto o professor e os alunos têm a liberdade de propor recursos não contemplados no programa.

conhecendo o ambiente acadêmico, a estrutura que é oferecida a eles, as possibilidades que se abrem em relação a estágios, bolsas, monitorias, e o longo percurso em relação ao aprendizado de línguas.

Partindo disso, trabalhar com a temática relacionada à imersão nesse novo mundo tornou-se relevante; além disso, para vários discentes, é a primeira vez que lidam com uma aula totalmente em língua inglesa, o que pode ser desafiador. Desenvolver projetos sobre como as pessoas aprendem uma língua adicional pode ser uma maneira de deixar os alunos mais à vontade nessa etapa da vida que ainda está começando e já colocá-los – especialmente aqueles que fazem licenciatura – em contato com algo que poderá ser usado na sua futura prática docente.

Os projetos intitulados *Our blog* e *Our University* encaixam-se na primeira temática. No primeiro, os alunos devem criar o blog, o seu perfil, o *about us* e escrever comentários em outros blogs de universidades fora do Brasil. Já no segundo, eles produzem um vídeo de divulgação sobre a UFRGS, pois muitas universidades estrangeiras têm em seu website vídeos feitos por alunos para apresentá-la a pessoas que não a conhecem ou não circulam por lá. Para isso, é necessário conhecer o que a Universidade oferece para então apresentá-la aos outros. Nesse processo, os alunos trabalham com roteiro de vídeo, textos e vídeos das universidades pesquisadas.

Para a realização do último projeto, *How to be a successful learner*, há leitura e discussão de textos que tratam de teorias de aquisição de primeira língua e de língua adicional, bem como produção de um texto autorreflexivo, em que cada aluno escreve sobre seu processo de aprendizagem e publica no blog da turma. Promover esse tipo de reflexão nessa etapa do curso tem por objetivo despertar o interesse dos futuros profissionais nos processos envolvidos em sua jornada ao longo do curso, rumo a um maior nível de proficiência na língua que está aprendendo.

**Quadro 3:** Currículo de Inglês II

<b>INGLÊS II</b>			
<b>Temática</b>	<i>Como os outros países veem o Brasil</i>		
	<b>Objetivos</b>	<b>Produção final</b>	<b>Recursos linguísticos sugeridos</b>

<b>Projeto 01</b> <i>Brazil in the eyes of the other</i>	Discutir o conceito de cultura e estereótipo.	Artigo de opinião a ser postado no jornal online da turma <i>Brazilian News</i> .	<i>Comparatives and superlatives; verb pattern; descriptive paragraph; question formation; reported speech.</i>
<b>Projeto 02</b> <i>What's News About Brazil Around the World?</i>	Como o Brasil é retratado em inglês nas notícias publicadas em outros países.	Artigo informativo a ser postado no jornal supracitado.	<i>Tense contrast (present perfect simple vs. present perfect continuous); passive voice; sentence structure; Relative clauses (defining vs. non-defining)</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

“Como os outros países veem o Brasil” tem como propósito a reflexão a respeito de como o Brasil e os brasileiros são retratados por pessoas de outros países. Este é um assunto de interesse para prováveis professores de língua inglesa como língua adicional, já que existem muitas maneiras por meio das quais o Brasil é descrito em inglês. Essa questão é igualmente interessante para os estudantes da habilitação em tradução, tendo em vista a possibilidade de lidarem com culturas de diferentes países dentro do seu campo de trabalho. (WELP; VIAL, 2013).

No projeto *Brazil in the eyes of the other*, ocorre um trabalho interdisciplinar com o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, para que os alunos de Inglês II possam realizar entrevistas com os intercambistas, a fim de descobrir o que eles pensam a respeito do Brasil e, assim, obter dados para a escrita de seu artigo de opinião sobre cultura e estereótipos, que pode ser encontrado no jornal online *Brazilian News* <<http://braziliannewsufrgs.weebly.com/>>. O projeto *What's News About Brazil Around the World?* tem o objetivo de problematizar a forma como o Brasil é retratado em inglês pela imprensa de outros países e de contrastar essas informações com que foi previamente encontrado nas entrevistas com os intercambistas do PPE. Ao final, os alunos produzem artigos de informação para publicação no mesmo jornal e, assim, podem rever, confirmar ou reinterpretar o que havia sido concluído.

#### Quadro 4: Currículo de Inglês III

INGLÊS III			
Temática	<i>Teaching &amp; Translating</i>		
	Objetivos	Produção final	Recursos linguísticos sugeridos
<b>Projeto 01</b> <i>Why do you want to be a teacher/ translator</i>	Discutir e refletir sobre a escolha da profissão.	<i>Personal statement.</i>	<i>Word Formation (English morphology); Modal of possibility; Future forms; Question formation (review); Reported Speech (review); Relative clauses; Conditionals; Present perfect (review); Imperatives; Giving advice (review); Linking words (review)</i>
<b>Projeto 02</b> <i>What makes a good teacher/translator?</i>	Valoração e consequências sociais ou expectativas de categorizações da profissão escolhida.	Artigo a ser publicado numa revista especializada online.	
<b>Projeto 03</b> <i>Preparing for labor Market</i>	Discutir sobre as exigências do mercado de trabalho.	Vídeo, CV e carta de motivação.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Inglês III, trabalha-se então com o porquê de os alunos terem escolhido essa profissão, o que faz desses profissionais bons ou não, e o que é necessário para se preparar para o mercado de trabalho. A produção do projeto 01 é um *personal statement*, gênero importante para a entrada no mercado de trabalho, visto que é a partir dele que o candidato se apresenta e mostra sua experiência e características.

Em *What makes a good teacher/translator?*, há a produção de um artigo que tem como público-alvo pessoas interessadas em ingressar no curso de Letras. O foco do projeto é apresentar as diferentes facetas do curso, o que é necessário para ser um bom profissional, entre outros. Uma das revistas produzidas pelos discentes desta disciplina encontra-se em <[http://issuu.com/english3cufrgs/docs/uread\\_magazine](http://issuu.com/english3cufrgs/docs/uread_magazine)>.

No terceiro projeto, professores e tradutores de diferentes esferas são convidados para relatar a sua experiência e, assim, os discentes da disciplina podem tirar dúvidas, questionar e entrar em contato com profissionais que já estiveram na posição de alunos e que agora já estão formados e atuantes no mercado de trabalho. Essas conversas provocam boas reações dos alunos, pois muitos, no seu segundo ano de faculdade, ainda têm dúvidas sobre qual rumo seguir depois de formados. Refletir a respeito da profissão e de suas escolhas, enquanto o

curso ainda está no começo, pode ajudá-los a descobrir o que o mercado para o graduado em Letras pode oferecer. Como produção final, existem algumas opções, como um currículo em formato de vídeo ou no formato tradicional escrito, além da carta de motivação para um emprego em potencial, algo que pode beneficiá-los não só para conseguir uma vaga de trabalho, mas também para prepará-los para eventuais candidaturas à mobilidade acadêmica, por exemplo.

**Quadro 5:** Currículo de Inglês IV

<b>INGLÊS IV</b>			
<b>Temática</b>	<i>Contemporary issues on cinema and literature</i>		
	<b>Objetivos</b>	<b>Produção final</b>	<b>Recursos linguísticos sugeridos</b>
<b>Projeto 01</b> <i>At the movies</i>	Visualização e debate de filmes.	Crítica de filmes.	<i>Clausers, complementizers, discourse markers, past tenses.</i>
<b>Projeto 02</b> <i>New worlds, new words</i>	Leitura de contos tradicionais apresentados em suas versões originais e/ou adaptações; <i>graphic novel; fan fiction; essay.</i>	Produção desses gêneros e publicação na internet.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar de a tabela estar dividida em dois projetos, os dois têm ocorrido ao mesmo tempo. Como a temática aborda tanto cinema como literatura, ambos os projetos podem estar imbricados, especialmente se os filmes escolhidos forem uma adaptação ao cinema da obra literária.

No projeto *At the movies*, pretende-se que os alunos tenham um olhar mais crítico sobre o cinema, valendo-se de recursos linguísticos mais avançados para a escrita de sua crítica de filme a ser publicada em sites dedicados a isso, como <<http://www.imdb.com/>> ou <<http://www.moviefilmreview.com/>>. Nesse contexto, a escrita do *movie review* terá um público real e estará num suporte também real, propiciando aos alunos uma escrita com propósitos autênticos, além de se tornar necessário o enfoque em diversos recursos linguísticos para sua produção.

No segundo projeto, há o contato com a literatura – algo que, se os discentes estão fazendo o curso de Letras conforme o currículo, acontece pela primeira vez. A leitura de contos, por ser um gênero literário de extensão mais curta, pode ser até mesmo feita em aula. Já a leitura de *fan fictions* e *graphic novels* é feita com a indicação dos alunos também, especialmente por causa da gama enorme de possibilidades de trabalho com esses gêneros. Para produção final, os alunos são convidados a adaptarem um conto a partir de uma história em quadrinhos ou escreverem uma *fan fiction* ou um *flash fiction*. Há acompanhamento do professor, com escrita e reescrita, para que a versão final seja publicada na internet. O foco nos tempos verbais passados torna-se relevante nessa etapa do trabalho.

Os filmes e obras literárias para essa disciplina ficam a cargo de cada professor e turma, podendo ser negociados para satisfazer os gostos de cada grupo.

**Quadro 6:** Currículo de Inglês V

INGLÊS V			
Temática	<i>Language varieties</i>		
	Objetivos	Produção final	Recursos linguísticos sugeridos
<b>Projeto 01</b> <i>Projects on language variation</i>	Pesquisa sobre algum tópico relacionado à variação linguística do inglês.	Artigo acadêmico e apresentação oral.	<i>Sentence structure, noun clauses, relative clauses, adverbial clauses, passive voice.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando os alunos chegam ao nível 05 da língua inglesa no curso de Letras, eles estão em um nível pré-avançado e, por já terem discutido nas disciplinas de linguística sobre variação, faz sentido para futuros professores e tradutores um estudo mais aprofundado das diferentes variedades da língua inglesa.

Durante o semestre, há discussão sobre variação relacionada à localização (inglês americano, britânico, indiano, brasileiro) e ao gênero (e-mail, mensagens sms, acadêmico etc.), com leitura de livros e de artigos. Com o passar do tempo, os discentes devem escolher um tópico de interesse e, sozinhos ou em duplas, pesquisar sobre ele e escrever um artigo acadêmico para, posteriormente, apresentar a pesquisa para a turma no formato de uma comunicação em um congresso ou em um salão de iniciação científica. A escolha do formato

vai depender da opção de revista para a qual os alunos vão submeter o artigo, o que pode variar.

A escrita de um artigo acadêmico, nesse ponto do curso, é de grande importância, pois muitos alunos já fazem parte de algum projeto de pesquisa ou já pensam em uma continuação da vida acadêmica, como o mestrado. Trazer esse tópico para a sala de aula de língua oferece a oportunidade para a escrita, a reescrita e o aconselhamento do professor e dos colegas sobre o trabalho do aluno. Os discentes também têm a opção de escrever um artigo sobre o projeto de pesquisa em que estiverem envolvidos, o que contribui para a sua vida acadêmica já iniciada.

## **5 Considerações finais e desafios**

O trabalho com projetos propõe soluções que podem ser eficazes para os problemas na educação nos nossos dias por todos os motivos que apresentamos aqui: conexão entre diversas áreas do saber, desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do educando, reflexão e descobertas a respeito de temas que fazem sentido. Enfim, a lista seria longa, se descrevêssemos todos os benefícios que essa abordagem pode oferecer. Como pesquisadoras envolvidas com o trabalho aqui relatado, concluímos que é uma prática pedagógica que compensa o esforço, principalmente quando são observadas as produções finais dos alunos depois de uma jornada feita de discussões e construções conjuntas de conhecimento em sala de aula.

Vale ressaltar, entretanto, que é um caminho com muitas dificuldades. Os obstáculos se apresentam em várias esferas. Há ainda muita resistência, por parte de alunos e professores, em abraçar o novo. Os desafios significam mudança de crenças, de atitudes e de formas de ver as coisas. A tendência é se apegar a tudo o que é tradicional, experimentado, conhecido. Em outras palavras, é mais fácil deixar tudo como está.

Mas, como educadoras, temos a mente inquieta e o desejo de acertar, de fazer nossos alunos interessados naquilo que temos para ensinar a eles. Entretanto, os projetos não nos ensinam a ensinar-lhes, mas a fazê-los aprender e a conduzi-los nesse caminho. Para que esse trabalho seja bem-sucedido, é fundamental estarmos abertos para a reflexão sobre nossa própria prática docente, sobre a realidade de nosso aluno e, sobretudo, é preciso ter vontade.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com pedagogias de projetos? **Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho**, v. 3, n. 4, 2004, p. 8-13.
- BIER, Sonia; BALZANO, Sônia. Área de linguagens e códigos: língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna, arte (artes visuais, dança, música e teatro) e educação física. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, p. 37-50.
- BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículos sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 120-133.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SIMÕES, Luciene Juliano. Língua portuguesa e literatura: referencial curricular. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, p. 51-123.
- GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Texto apresentado no GT Currículo da Anped, 1995. Disponível em: <[https://www.academia.edu/518339/Conhecimento\\_transversalidade\\_e\\_curriculo](https://www.academia.edu/518339/Conhecimento_transversalidade_e_curriculo)>. Acesso em: 23 maio 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. **Revista Bem Legal**, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no\\_1\\_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-Hernandez](http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-Hernandez)>. Acesso em: 14 set. 2015.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, 2002, p. 89-94.
- JONNAERT, Phillippe, ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PASSONI, Taisa Pinetti; AUDI, Luciana Cristina da Costa; D'ALMAS, Juliane; GAMERO, Raquel. Um olhar sobre o currículo: ferramenta para empoderamento do professor. **Revista X**, v. 1, 2010, p. 89-105.
- RICHARDS, Jack Clifton. **Curriculum development in language teaching**. USA: Cambridge, 2009.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, p. 125-172.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; VIAL, Ana Paula Seixas. Implementação de currículo com base em temáticas e projetos na disciplina de Inglês II do curso de Letras da UFRGS. **Anais eletrônicos do X CBLA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2013, p. 01-17. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/welp-e-vial.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.