DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM PROJETOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Poliana Soares da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Neste artigo, analisamos e discutimos os dados de uma pesquisa que teve o objetivo de investigar como é realizado o trabalho com projetos didáticos na formação inicial do professor de português e, por meio disso, averiguar suas contribuições para o ensino de língua portuguesa e para a formação docente e compreender os desafios que impedem a pedagogia de projetos de ser utilizada com frequência no meio escolar. O estudo, de caráter qualitativo-interpretativo, foi executado através da análise documental de relatórios de estágio de regência de turma e de uma entrevista semiestruturada com recém-egressos do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Os resultados apontaram que tal estratégia de ensino colabora para a efetivação de um ensino interacionista de língua e para a formação de professores crítico-reflexivos, que se reafirmam enquanto agentes de transformação social, além de indicar que a efetivação do trabalho com projetos didáticos está ligada às condições de trabalho e à identidade dos próprios professores.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; projeto didático; formação docente.

ABSTRACT

In this article, we analyze and discuss data from a survey that aimed to investigate how work with didactic projects is carried out in the initial training of Portuguese teachers and, through this, to ascertain their contributions to the teaching of the Portuguese language and to the teacher training and understanding the challenges that prevent project pedagogy from being used frequently in schools. The qualitative-interpretative study was carried out through document analysis of conducting internship reports and a semi-structured interview with recent graduates of the degree course in Portuguese Language at UFPE. The results showed that such a teaching strategy contributes to the implementation of an interactionist language teaching and to the formation of critical-reflective teachers who reaffirm themselves as agents of social transformation, in addition to indicating that the effectiveness of the work with didactic projects is linked to the working conditions and the identity of the teachers themselves.

Palavras-chave: Teaching; Portuguese language; teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as orientações apresentadas por estudiosos da língua, bem como por documentos curriculares norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a respeito da promoção de um ensino significativo de língua portuguesa (LP). Entretanto, é perceptível que, até o presente momento, muitos educadores parecem não ter se apropriado dessas orientações, sendo comum a ministração de aulas que não têm elos com a realidade social do educando, que não envolvem um trabalho com os múltiplos letramentos e que não promovem um ensino reflexivo sobre a língua e seus fenômenos. Muitas vezes o que

se vê é a memorização de conceitos científicos tidos como verdades absolutas, ação que, de certa forma, propicia o desinteresse dos discentes pelas aulas, já que elas pouco colaboram para a ampliação de suas habilidades linguístico-discursivas.

Diversas são as pesquisas que têm evidenciado a validade do trabalho com projetos didáticos (PDs) para a garantia de um ensino de língua portuguesa significativo, como as realizadas por Hernández (1998) e Oliveira, Santos e Tinoco (2014). Contudo, é visível o quanto essa pedagogia ainda não tem feito parte dos planejamentos de ensino de vários educadores por diversos motivos. Um deles é a própria dificuldade do educador de lidar com o novo frente à identidade profissional que tem construído a partir da sua formação inicial. Assim, passa a ser necessário que a universidade busque oferecer um curso de graduação que possibilite a formação de docentes crítico-reflexivos, que pensem continuamente sobre o que estão ensinando e que estejam, sobretudo, sempre dispostos a lidar com o novo para promover uma aprendizagem significativa para os discentes.

Então, tendo em vista esse cenário, como o curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE leva o licenciando a trabalhar com PDs em seus estágios de regência de turma, realizamos um estudo com recém-egressos dessa graduação. Para tal, estabelecemos como pergunta de pesquisa: Quais os desafios e as possibilidades do trabalho com projetos didáticos no ensino de língua portuguesa e na formação inicial do professor de português? Para responder a esse questionamento, primeiro desenvolvemos uma investigação com o objetivo de analisar como é realizado o trabalho com projetos didáticos na formação inicial, para, posteriormente, averiguar os desafios e as possibilidades, de acordo com a visão desses recém-formados, do trabalho com PDs para o ensino de LP e para a formação inicial do professor de português.

Creemos que tal estudo é relevante porque contribui para ampliar as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação inicial do professor de português, no sentido de apontar alternativas para a melhoria do ensino de LP na educação básica e para uma formação inicial que coopere para formar docentes críticos-reflexivos e que se reconheçam enquanto agentes de transformação social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua portuguesa, por muitos anos, esteve fundamentado em uma concepção de língua(gem) enquanto expressão do pensamento, a qual o restringiu a aulas de gramática e a exercícios mecânicos, cuja função era fazer o aluno decorar regras, sem fazer as

reflexões devidas sobre o objeto de estudo. Isso ocorria porque se acreditava que, fazendo-se o aluno dominar as regras gramaticais, garantia-se que o mesmo se tornasse competente linguisticamente para utilizar a língua nas diversas esferas da sociedade. Assim, esse ensino tecnicista de língua acabou por formar muitos indivíduos que saíram da escola sem ter desenvolvido capacidades e habilidades suficientes para interagir com êxito nos diversos contextos comunicativos, principalmente os formais.

As críticas ao modelo de ensino centrado na concepção de linguagem como expressão do pensamento começaram a surgir nos anos 1980, quando se passou a reconhecer que, mais do que veicular ideias, a língua é uma forma de interação social. De lá para cá, muito se tem debatido sobre o trabalho com a língua portuguesa na escola e várias alternativas foram apontadas.

Na atual BNCC, por exemplo, afirma-se:

Ao componente Língua portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

A fim de alcançar esses objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa pela BNCC, alguns estudos e pesquisas do âmbito da didática e da linguística aplicada vêm evidenciando a importância de se trabalhar por meio de projetos didáticos e/ou temáticos (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006). Essa é uma alternativa vista como válida e foi, inclusive, sugerida pelos PCN desde 1998, em meio às recomendações para um ensino relacionado com o meio social, em contrapartida a um ensino conteudista e desvinculado da realidade social dos alunos.

Como se sabe, a pedagogia de projetos não é algo novo, vem desde a primeira metade do século XX, quando surgiu com os representantes da Pedagogia Ativa. Ao longo desse tempo, em decorrência das mudanças nas representações de escola, ensino, professor e aluno, ela tem ganhado novas terminologias, conforme as posições epistemológicas assumidas nas diversas pesquisas feitas por alguns estudiosos. No âmbito do ensino usam-se recorrentemente, por exemplo, expressões como projetos temáticos, didáticos, de letramento, entre outras.

No entanto, conforme Kleiman (2007), mesmo que a instituição escolar organize suas atividades com base em temáticas relevantes

[...] é interessante pensar nos projetos como *projetos de letramento*: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238)”. (KLEIMAN, 2007, p. 16).

Dessa forma, essa estratégia didática possibilita uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e favorece um trabalho interacionista e significativo com a língua portuguesa na escola. Isso porque ela segue em um sentido contrário ao do ensino tradicional de língua portuguesa e, em decorrência disso, rompe com o ensino fragmentado dos conteúdos de linguagem, com o protagonismo exclusivo do docente nas aulas e com a perspectiva de avaliação da aprendizagem direcionada para o processo de assimilação de informações (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 58).

O ensino de língua portuguesa desenvolvido nessa perspectiva, que, segundo Kleiman (2007), consiste em “um conjunto de atividades”, também vai corresponder, de acordo com Mendonça (2005), a um trabalho que busca promover, por meio da exploração de temáticas, a organização de sequências didáticas de médio e longo prazo que possibilitem aos discentes vivenciar eventos de letramento importantes, através de um trabalho envolvendo gêneros textuais numa organização consistente, com base nos objetivos da disciplina e nas necessidades de aprendizagem e interesses culturais dos educandos. Dessa forma, um projeto de letramento, enquanto um trabalho de cunho didático-pedagógico, geralmente também vai envolver o trabalho com temáticas pertinentes para a formação humana e crítica dos alunos, o que acaba por fazer com que as expressões “projeto didático” e “projeto temático” possam ser vistas como imbricadas e equivalentes a “projeto de letramento”.

Assim, no contexto de uma prática de ensino interacionista e situada, em razão de o alunado vivenciar o trabalho (recepção e produção) com gêneros discursivos e participar de eventos de letramento (escolares e não escolares), tal ensino colabora para a ampliação das habilidades linguístico-discursivas do discente e, conseqüentemente, contribui para a sua participação nos diversos contextos comunicativos da sociedade. Isso ocorre porque o processo de ensino-aprendizagem é relacionado com a dinâmica social, uma vez que nele são considerados “os múltiplos letramentos da vida social como objetivo estruturante do trabalho escolar” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, rompe-se com a fragmentação dos conteúdos, na medida em que se realiza a articulação entre os eixos de ensino de língua portuguesa – leitura, análise linguística, escrita e oralidade –, razão pela qual “minimizamos a artificialidade que há muito

permeia as práticas de leitura e escrita na escola” (AGUIAR; SUASSUNA, 2014, p. 115). Diante disso, o currículo é compreendido “como algo *dinâmico* (e não conteudístico, fechado em si mesmo), operado a partir do uso da linguagem, como um *ato performativo*, e de uma visão *emancipatória e libertadora* de educação (FREIRE, 1967)” (OLIVEIRA, 2016, p. 298, grifos da autora).

Segundo Suassuna, Melo e Coelho (2006), como esse trabalho é condizente com a dinâmica social e visa à ampliação da competência discursiva e à inserção social dos educandos, ele possibilita, por tal razão, que a aprendizagem construída por meio dele seja muito mais significativa. Em meio a esse processo, já que a relação com o vivido “inspira o processo de ensino” e é “a base da aprendizagem” (GERALDI, 2015, p. 95), ocorre, de fato, “a aula como acontecimento”, defendida por Geraldi (2015) e tão necessária ao ensino de língua(gem).

Nesse universo, o processo educativo é centrado na interação entre o professor e o aluno, considerando suas experiências, conhecimentos e potencialidades. Assim, apesar de haver funções específicas para o professor e o aluno, em virtude de suas próprias competências, ocorre uma descentralização e um redimensionamento das funções desses sujeitos no acontecimento da aula, de tal forma que o primeiro passa a atuar como facilitador da aprendizagem, e o segundo, como coparticipante ativo da aula. “Nesse processo, não há ensinantes nem aprendentes. Juntos, todos ensinam e aprendem, devendo a construção do conhecimento ocorrer num clima autêntico de trocas e de compromissos” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 44). Afinal, professores e alunos possuem conhecimentos que foram adquiridos e construídos anteriormente nas diversas instâncias da sociedade e que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, assim como as demandas sociais e os determinantes históricos.

Na prática de projetos, a avaliação da aprendizagem não é realizada exclusivamente ao final do processo de ensino com o propósito de medir o conhecimento do discente, como ocorre na perspectiva tradicional de ensino; ao contrário, busca-se diagnosticar e acompanhar de forma contínua o desempenho dos alunos frente ao que está sendo ensinado e aprendido. Nesse sentido, primeiramente, o educador executa uma avaliação diagnóstica para obter informações sobre o grupo-classe, as quais nortearão a construção do projeto didático; posteriormente, durante todo o processo de execução do projeto, os discentes serão avaliados através de um conjunto de atividades com base em critérios que são construídos e socializados com eles. Desse modo, descentra-se a função de avaliar da figura do professor e a avaliação é realizada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, tanto pelo educador quanto

pelo alunado. “Tudo isso em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e vinculado a um modelo ou sentido de ensino e aprendizagem concebido como significativo” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 84).

Nessa relação dialógica dos atos de ensinar e aprender, como educador e educando ensinam e aprendem juntos, ocorre o rompimento com a educação “bancária”, na direção de uma educação para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do educando (FREIRE, 2020). Por essa razão, no trabalho com projetos, as práticas de leitura e escrita “não são produtos autônomos, monológicos, neutros e sem função social, [...] aprendidas na escola e para a escola, mas práticas ideológicas que preveem envolvimento, dialogismo, protagonismo e autonomia” (OLIVEIRA, 2016, p. 302), por meio dos quais os estudantes não só compreendem a realidade, mas também intervêm sobre ela. A partir desse ensino interacionista e socioconstrutivista, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que diversas pesquisas evidenciam a validade dos PDs como uma alternativa válida para a efetivação de um ensino interacionista de língua(gem), outras também revelam a permanência de práticas tradicionais e as dificuldades que muitos docentes têm de se apropriar da concepção sociointeracionista de linguagem e de realizar um ensino pautado por ela. Possenti lembra que “no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga)” (POSSENTI, 1995, p. 32). Isso porque muitos docentes, ao longo dos anos, passaram a realizar um trabalho centrado no texto e contemplando diferentes gêneros textuais, mas não colocaram em prática um ensino efetivamente interativo e significativo, já que os textos foram tomados como pretexto para o ensino de regras gramaticais e, quando produzidos pelos alunos, são avaliados apenas em termos de erros gramaticais e ortográficos. Tais práticas estão presentes em muitos contextos escolares até os dias atuais.

Diante disso, fica evidente que, por mais que as orientações em prol de um ensino-aprendizagem interacionista e significativo de língua(gem) trazidas pelos PCN e pela BNCC tenham sido um grande avanço, elas não foram suficientes para que a mudança fosse efetivada com êxito no espaço da sala de aula. Por tal razão, que é de extrema relevância também investir na formação dos professores, pois, o fazer docente está implicado na e pela identidade do educador. De acordo com Nóvoa (2009, p. 21), o “sentimento de pertença e de identidade profissional [...] é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

Em virtude disso, mesmo que, conforme Geraldi (2015), a formação inicial tenha a função de nos *formar* professores, mas não, necessariamente, nos *tornar* professores, é de grande importância que o seu objetivo central seja a formação de educadores críticos-reflexivos e que se reconheçam enquanto agentes de transformação social. Isso porque educadores com tais identidades possuem uma maior probabilidade de se tornarem profissionais abertos às mudanças sociais e comprometidos com as tarefas implicadas na docência.

Para tanto, Nóvoa (2009) ressalta que uma das primeiras medidas é tornar a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” mais entrelaçadas para uma formação de educadores apoiada “numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (p. 19). Ressalta também que, na elaboração de redes de trabalho coletivo, em que a formação docente seja fundamentada na partilha e no diálogo profissional, os licenciandos não só analisem práticas de ensino, mas também elaborem e executem práticas pedagógicas (PETRONI, JUSTINO; MELO 2011, p. 35). Isso é importante porque possibilita momentos ricos à formação para a docência, os quais podem contribuir para a formação de professores que reconheçam a importância da investigação e da reflexão para a mobilização de conhecimentos que estruturam o fazer docente. Ademais, é preciso reconhecer que a aprendizagem profissional deve ocorrer ao longo de toda a jornada profissional, de modo a fazer frente às permanentes mudanças operadas no campo educação.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) defende que na formação inicial para a docência

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas *reflexivas*. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes - que podem ser os mesmos - para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma *prática reflexiva* graças a essa fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (1996): “Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer”. (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Tendo em vista isso, é preciso que os formadores de professores envidem esforços na direção de garantir uma formação inicial que supere a dicotomia teoria x prática, que saibam trabalhar no curso de formação os conhecimentos disciplinares, metodológicos, didáticos e também, na mesma intensidade, proporcionem circunstâncias para que os discentes do ensino superior discutam sobre tais saberes e, sobretudo, vivenciem momentos que os levem a exercitar suas capacidades de observação, análise e metacognição. A partir disso, os sujeitos formandos virão a desenvolver o que Perrenoud (2002) vai chamar de saber-analisar, tendo

em vista que esse é um conhecimento necessário à formação de profissionais reflexivos. Mas também, paralelamente a esse saber, é preciso que eles construam saberes didáticos e transversais ricos e profundos, porque, de acordo o mesmo autor, eles irão “equipar” o olhar do professor, como também, nortearão a sua reflexão sobre a realidade e os farão construir novos conhecimentos.

Além disso, é primordial que, em meio às atividades que estimulem a reflexão para o fazer docente, em meio ao fazer docente e sobre o fazer docente, vivenciadas na formação inicial, os licenciandos reconheçam a grande importância de se tornarem profissionais reflexivos para um bom desempenho do ofício de professor. Tal reconhecimento é relevante, pois contribui para que os indivíduos venham a se tornar professores reflexivos, que não vão se limitar ao que aprenderam na licenciatura e em seus primeiros anos de prática docente, uma vez que um educador reflexivo está sempre refletindo na tentativa de aperfeiçoar seu fazer pedagógico.

Em consonância ainda com Perrenoud (2002), um docente reflexivo entra num ciclo constante de aperfeiçoamento, na medida em que está sempre a reexaminar seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, nas relações que trava consigo mesmo ou com uma equipe pedagógica. Nesse sentido, o docente “faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos.” (PERRENOUD, 2002, p. 44). Por tal razão, segundo o referido autor, a prática reflexiva vai ser um trabalho que vai exigir do profissional postura e identidade específicas, até porque “uma das funções de uma prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam” (PERRENOUD, 2002, p. 82).

Não se trata de o curso de graduação adiantar todas as situações que um professor poderá viver em algum momento do seu exercício docente e ofertar-lhe todos os conhecimentos necessários, até porque formação inicial alguma conseguiria dar conta disso. O que se pretende é abrir um maior espaço para a discussão e o exercício da prática reflexiva durante o curso de licenciatura, oferecendo ao futuro professor uma formação orientada para a prática reflexiva.

Portanto, “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas *construção de experiências formativas* pela aplicação e estimulação de *situações de aprendizagem*.” (PERRENOUD, 2002, p.). Diante de uma formação assim, o graduando passa a ter claro que a prática pedagógica integra diversos saberes que são provenientes de várias fontes e que, por

tal razão, o saber docente é concebido como um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2012, p. 36). Esse graduando compreende também que a sua relação com esses saberes não se restringe à função de transmissão de conhecimentos: na verdade, aprende, conforme defende Freire (2020), que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*” (p. 47).

Por esse motivo, formar profissionais reflexivos “deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação de professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma *prática “real” e reflexiva.*” (PERRENOUD, 2002, p. 104). Nesse sentido, os estágios da formação inicial se enquadram dentro desse propósito se forem preparados, desenvolvidos e explorados na perspectiva da *postura reflexiva*.

Com base nisso, de acordo com Kleiman (2007), trata-se de formar professores para atuar como agentes de letramento, porque isso contribui para o desenvolvimento de um ensino de língua portuguesa articulado ao vivido do aluno, no qual a linguagem é concebida como prática social e por meio do qual se busca criar possibilidades para aprimorar as habilidades linguístico-discursivas fundamentais para o estudante interagir com êxito nas diversas esferas sociais. O trabalho com projetos de letramento na graduação pode contribuir para isso, uma vez que, para desenvolvê-lo, o graduando é conduzido, do seu planejamento a seu desenvolvimento, a uma *prática reflexiva* e a uma constante mobilização e aprendizagem de saberes.

Segundo Kleiman (2007),

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer. (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Com base nisso, a pesquisa que relatamos neste artigo seguiu nessa direção, uma vez que teve o propósito de investigar como é realizado o trabalho com projetos didáticos na formação inicial de professores de língua portuguesa da UFPE, a fim de, com isso, verificar as contribuições do trabalho com projetos didáticos para a formação inicial dos educadores e

para o ensino de língua portuguesa, bem como compreender os desafios enfrentados para a efetivação da pedagogia de projetos no ambiente escolar.

3. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental de relatórios dos estágios de regência de turma de recém-egressos do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE, e uma entrevista semiestruturada realizada com esses mesmos sujeitos. Para isso, inicialmente, foi feito o contato via e-mail com vários recém-formados, dos quais apenas 11 demonstraram interesse em participar da pesquisa. Daí em diante, foram esclarecidos os procedimentos da investigação para eles e enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, foi firmado, entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, um acordo que assegurava, na utilização dos dados, o sigilo das identidades dos sujeitos e das pessoas ou instituições a que eles fizessem menção durante a execução de coleta das informações.

Após esse trâmite burocrático, realizado no primeiro momento e que é exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi feita a solicitação aos sujeitos do envio de pelo menos um dos seus relatórios dos estágios de regência. Recebemos, então, 10 relatórios, dos quais 6 eram do Estágio III (estágio de regência realizado nos anos finais do Ensino Fundamental) e 4 do Estágio IV (estágio de regência realizado no Ensino Médio), todos efetuados obrigatoriamente em escolas públicas. Um sujeito ficou de enviar o relatório depois, mas acabou o tempo da coleta de dados e ele não enviou, por tal razão, que houve essa redução no número de relatórios que esperávamos receber. A escolha por esse instrumento se deu em decorrência de ele ser um documento narrativo-reflexivo, no qual os estagiários expõem várias dimensões e aspectos do vivido e suas reflexões sobre ele. Diante disso, procuramos verificar e analisar, na narrativa que compõe o corpo textual dos relatórios, passagens que evidenciassem: 1) como é realizado o trabalho com projetos didáticos na formação inicial; 2) os desafios vivenciados pelos estagiários durante a execução dos PDs; 3) as contribuições dos PDs para o ensino de língua portuguesa e para a formação do professor de português. Nesse sentido, analisamos o *corpus* dos relatórios com base no quadro analítico abaixo:

Quadro 1: Tópicos que nortearam a análise dos relatórios

Instrumento	Tópicos organizadores da análise
-------------	----------------------------------

Relatório de estágio	<ul style="list-style-type: none"> ● Menções sobre a construção dos PDs: consideração do contexto de atuação, objetivos de ensino-aprendizagem e contribuições dos professores orientador e supervisor para o planejamento. ● Ponderações sobre a execução dos PDs: desafios vivenciados pelos estagiários e colaborações dos professores orientador e supervisor nessa etapa. ● Considerações sobre o ensino-aprendizagem de LP proporcionado pela pedagogia de projetos. ● Reflexões sobre as contribuições do trabalho com PDs para a formação inicial dos licenciandos.
-----------------------------	---

Fonte: As autoras

Na análise dos relatórios, para assegurar o sigilo das identidades dos sujeitos pesquisados, nomeamos os relatórios de R e os enumeramos de 1 a 11 de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos autores. Em meio a isso, vale ressaltar que R5 não faz parte dessa enumeração, porque o sujeito não enviou o relatório de estágio durante o período da coleta de dados. Entretanto, decidimos manter a enumeração de 1 a 11, mesmo retirando desse conjunto R5, porque a redistribuição numérica poderia causar confusões numa possível comparação com os dados obtidos por meio da entrevista, já que R5 participou da entrevista. Já no caso dos professores supervisores e orientadores, utilizamos nomes fictícios para referi-los.

Já a entrevista semiestruturada foi realizada com todos os 11 recém-formados de forma remota por meio da plataforma *Google Meet*, devido ao contexto pandêmico. Elas duraram em média 40 minutos e, após concluídas, foram transcritas e enviadas por *e-mail* para os sujeitos entrevistados averiguarem se estavam de acordo com aquilo que haviam dito ou se desejavam fazer algum corte/alteração em suas falas transcritas, mas nenhum deles solicitou mudança.

Então, com o propósito de coletar, através de narrativas retrospectivas e analíticas dos sujeitos, dados com uma maior riqueza de detalhes, a entrevista foi composta por 18 perguntas que procuravam contemplar os objetivos da pesquisa. Para isso, fizemos questões que permitiram saber: o tempo que os participantes têm de formados; como foi realizado o trabalho com PDs na formação inicial; os desafios vivenciados por esses sujeitos para executar essa pedagogia de ensino; as contribuições, na visão deles, do trabalho com PDs para o ensino de LP e para a formação inicial do professor de português; se atualmente eles fazem uso da pedagogia de projetos e quais os empecilhos, de acordo com o ponto de vista deles, que dificultam a utilização dessa metodologia. Assim, após uma primeira leitura, os dados foram submetidos a uma análise categorial, estruturada com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, o que exigiu que as perguntas da entrevista fossem reorganizadas e

enquadradas nas categorias analíticas utilizadas para a análise das informações. Dessa forma, construímos o seguinte quadro para a análise dos dados fornecidos pela entrevista semiestruturada:

Quadro 2: Perguntas reagrupadas em categorias

<p>BLOCO 1: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS: TEMPO DE FORMADOS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quanto tempo faz que você se formou? ● Atualmente está atuando em sala de aula? ● Caso você esteja atuando em sala de aula, atualmente você tem se utilizado dessa metodologia de ensino nas suas aulas ou somente se utilizou dela durante os períodos de estágio de regência?
<p>BLOCO 2: RELATO DE COMO FOI REALIZADO O TRABALHO COM PDs NA FORMAÇÃO INICIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Como o planejamento de ensino através de projeto didático foi trabalhado/orientado em sala de aula pelo professor(a) orientador durante as aulas da disciplina de estágio? ● Para desenvolver o projeto didático, você contou também com a orientação do professor supervisor? ● Você considera que as orientações proporcionadas pelos professores orientador e supervisor foram suficientes para você realizar um bom trabalho com sala de aula? ● Quais foram as dificuldades que você enfrentou na elaboração/planejamento dos projetos didáticos? ● Durante a execução dos projetos didáticos de regência, você achou necessário realizar alguma alteração no planejamento inicial? Se sim, por que isso se deu? ● Você acha que a estrutura escolar e as condições de trabalho desse ambiente contribuíram para tal?
<p>BLOCO 3: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO POR MEIO DE PROJETOS DIDÁTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Na sua visão, o trabalho com a pedagogia de projetos proporciona benefícios ao ensino de LP? Quais? ● A BNCC recomenda que: “Ao componente Língua portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. (BRASIL, 2018, p. 67-68). De acordo com seu ponto de vista e sua experiência nos estágios de regência, você acha que a pedagogia de projetos contribui para a efetivação desse ensino recomendado pela BNCC? ● De acordo com alguns estudiosos da temática, a exemplo, Aguiar e Suassuna (2014), a pedagogia de projetos proporciona um trabalho integrado dos eixos de ensino de língua portuguesa, favorecendo um ensino sociointeracionista de língua. Além disso, redireciona a avaliação da aprendizagem para as perspectivas diagnóstica e formativa, minimizando, assim, a artificialidade que muito permeia o ensino de português. Em vista disso, em seus estágios de regência você realizou um ensino mais integrado entre os eixos de: leitura, análise linguística, escrita e oralidade? ● E como ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem?

	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com projetos didáticos para o ensino em sala de aula vem sendo indicado, há algumas décadas, por estudiosos da educação, entretanto, é perceptível que essa pedagogia ainda é pouco utilizada em muitos contextos escolares. Na sua visão, por que isso ocorre?
<p>BLOCO 4: DEFINIÇÃO, APRENDIZADO ACERCA DOS PDs E AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM ELES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para você, o que é projeto didático e como ele é estruturado? • Diante da sua experiência, você considera que aprendeu a elaborar projetos didáticos? • Você acredita que o trabalho com projetos contribuiu para a sua formação enquanto professor crítico-reflexivo? • Como professor de língua portuguesa, você se vê enquanto agente de transformação social? Acha que o trabalho com projetos didáticos na sua formação inicial contribui para a construção ou solidificação dessa identidade?

Fonte: As autoras

Na análise das entrevistas, para que não fossem reveladas as identidades dos sujeitos entrevistados, atribuímos a eles a letra E, e, assim como ocorreu com os relatórios, seguimos a ordem alfabética e, em decorrência disso, eles foram numerados de 1 a 11.

Por último, é importante dizer que optamos por dois instrumentos de coleta de dados (relatórios de estágio e entrevista semiestruturada) porque, desde o início, atentamos para a complementaridade entre eles no que diz respeito ao fornecimento das informações necessárias para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e a discussão dos resultados foram organizadas em três tópicos que correspondem às categorias analíticas do relatório e da entrevista, a saber: 1) relato de como foi realizado o trabalho com PDs na formação inicial: construção e execução dos projetos, desafios vivenciados pelos estagiários e contribuições dos professores orientador e supervisor; 2) reflexões sobre o ensino de língua portuguesa por meio de PDs; 3) contribuições do trabalho com PDs para a formação inicial do professor de português.

Antes de apresentar cada um, porém, trazemos uma síntese dos projetos didáticos narrados nos relatórios, bem como dos perfis dos recém-egressos, com o objetivo de melhor contextualizar os dados.

Quadro 3: Síntese dos projetos didáticos narrados nos relatórios

R1	Desenvolvido em uma turma de 7º ano, numa instituição localizada na zona rural, “o projeto
-----------	--

	temático intitulado de “Confortável é ser quem você é! Uma reflexão sobre os padrões de beleza a partir do gênero entrevista” ganhou forma por mesclar três conteúdos: a discussão acerca dos padrões de beleza, o gênero textual entrevista e a classe gramatical pronomes.”
R2	“O projeto desenvolvido em sala de aula foi intitulado de: “Mares, pontes e mais linguagens: o texto publicitário e análise sintática a partir do Modernismo Brasileiro, Mangue Beat, cultura popular de Pernambuco e literatura africana”. A regência foi pensada para o trabalho com texto de anúncio publicitário e análise sintática (orações coordenadas e subordinadas). Para não estancar a aula num espaço puramente gramatical [...] estabelecemos uma continuidade do trabalho da professora (agora, direcionando a discussão também aos aspectos gramaticais especificados no plano de aula) ao incluirmos obras do MangueBeat e cultura popular de Pernambuco, além de textos e produções de África (Angola e Moçambique)”. Este projeto foi realizado em uma turma de 3º série do E.M.
R3	Executado numa turma de 9º ano, “O projeto didático foi inicialmente proposto pela professora supervisora. Tratava-se de produção de podcasts contando histórias de luta e resistência antirracista, e se intitulou "Projeto Transformando Olhares - Histórias de Resistência e Luta Antirracista". [...] segui os seguintes passos: 1) proposta de leitura do "Pequeno Manual Antirracista", de Djamila Ribeiro, cujo objetivo do livro é estimular a pensar e ter atitudes antirracistas. E, sempre inseri artistas e pensadores negros para apresentá-los aos alunos. 2) Realização de oficina de construção de roteiro de podcast, usando como exemplo o podcast "Praia dos Ossos", e tendo por base teórica o livro de Djamila Ribeiro.”
R4	Desenvolvido em uma turma de 2ª série do E. M., “[...] intitulamos o projeto como “As faces do romantismo literário: o diálogo entre a idealização romântica e as questões sociais”, com isso, objetivamos abordar os textos românticos a partir da sua estética e dos pressupostos literários prezados pelo romantismo, e, apoiados nisso, relacionar a idealização romântica com as concepções sociais compartilhadas pelo sujeitos. [...] iniciamos a abordagem literária dando continuidade à temática iniciada pela professora sobre reivindicações sociais. [...] selecionamos como conteúdo o estudo das 1a, 2a e 3a geração romântica, o que ocuparia 6 aulas, e, por fim, o estudo dos aspectos românticos presentes no texto literário somada ao trabalho com o gênero carta aberta. [...] A fim de alcançar os objetivos e realizar os procedimentos metodológicos, optamos por trabalhar com as unidades de ensino da leitura, da análise linguística/literária e da produção texto”
R6	“o tema “Poesia e Infância” como norteador de nossa abordagem, cujo objetivo é possibilitar aos alunos uma experiência sensível de leitura e escrita literária. [...] o projeto consistiu numa abordagem baseada numa concepção sociointeracionista de linguagem e que ao desenvolver-se no formato de projeto didático de gênero, procurou articular os eixos de ensino de língua materna a partir do trabalho com poemas.”. Este projeto foi realizado numa turma de 6º ano.
R7	Aplicado numa turma de 8º ano, “O projeto teve como objetivo final a criação de uma cartilha, onde lá estarão inseridas os principais protocolos de combate ao vírus, bem como a retomada das aulas de forma segura pela comunidade escolar. [...] o conteúdo principal do projeto estaria em volta do assunto “textos normativos” e tinha como objetivo não só os alunos entenderem a importância dos textos normativos, como saber reconhecê-los. [...] No final, as cartilhas iriam ser enviadas por todos os grupos de whatsapp das turmas para que toda escola pudesse observar o trabalho realizado, mas conscientiza-se das novas condições de convivência escolar. Também iria ser fixada nas salas, corredores e nos ambientes em que os alunos estivessem em maior número para que também pudessem ter fácil acesso, tudo isso aconteceria quando ocorresse a volta às aulas que já estava prevista para acontecer.
R8	“A escolha da temática “Diversidade na publicidade e literatura brasileiras” levou em consideração o que já vinha sendo construído nas aulas e com a turma, neste caso o projeto de leitura, com o tema “Negritude”, desenvolvido pela professora. Ainda, ponderei os conteúdos que estavam propostos para a unidade II dentro do semestre - anúncio publicitário, oração de período composto e Modernismo 1a fase -, pensando em como eles poderiam dialogar com a temática do projeto.” desenvolvido em uma turma de 3º ano do E.M.
R9	Pensado para uma turma de 8º ano, de modo geral, pelo que apresenta o relato, o projeto didático teve como temática a saúde mental e o online e buscou trabalhar a argumentação através do gênero

	artigo de opinião, a diferença entre argumentação e opinião, as orações coordenadas e conjunções coordenativas e, no final, os alunos produziram um podcast opinativo sobre os contos do livro Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector.
R10	“o projeto intitulado Medos e Terror: da ficção artística à arte da vida real, no qual exploramos, em um primeiro momento, o terror nas narrativas ficcionais, e em um segundo momento, os medos que surgem da nossa vivência real, em uma sociedade complexa e assustadora”. Tal projeto procurou abordar em sala de aula, numa turma de 7º ano, o gênero conto de terror, trabalhando os eixos leitura, análise linguística explorando por meio dos contos os adjetivos/adjuntos adnominais e advérbios/adjuntos adverbiais, leitura e oralidade.
R11	O respectivo projeto foi desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, teve o objetivo de trabalhar as estéticas simbolista e parnasiana explorando através dos textos a questão racial e os adjuntos adnominais.

Fonte: As autoras

Já com relação aos sujeitos recém-egressos que foram entrevistados somente E4 e E10 se formaram há um ano, os demais estão formados há menos tempo que isso, E2, E3, E5, E6 há dois meses e os demais há pouco mais de um semestre. Desses sujeitos, somente E2 (que já atua há 8 anos), E5, E7, E10 e E11 estão, atualmente, atuando em sala de aula, enquanto os outros não. Mas, no caso de E3 e E9, eles ministram aulas particulares; já E4 e E8 atuam numa banca de estudos, atividades outras que também estão ligadas ao fazer docente, mas se distanciam da atuação em sala de aula junto a um grupo-classe.

Apesar de terem trabalhado com projetos didáticos durante o período dos estágios de regência do curso superior, nem todos os graduados que atualmente atuam em sala de aula se utilizam constantemente da pedagogia de projetos para organizar e ministrar suas aulas. Isso porque, quando foi perguntado acerca disso, E2 destacou que pouco trabalha com projetos didáticos devido ao seu curto tempo e às condições de trabalho, que acabam levando-o a realizar um trabalho mais genérico; E5, E10 e E11 afirmaram que, por atuarem na rede privada de ensino, estruturam suas aulas com base no livro didático, já que é uma cobrança por parte da escola e, portanto, eles não possuem liberdade para elaborar projetos didáticos; E7 disse que costuma mais trabalhar com sequência didática e pouco com projetos, mas costuma desenvolver projetos didáticos na segunda e quarta unidades letivas, mesmo isso tomando um maior tempo de trabalho. No que diz respeito ao restante dos sujeitos que ainda não estão atuando em sala de aula, eles alegaram que no futuro pretendem trabalhar com PDs, caso possuam condições de trabalho propícias para tal. Isso já evidencia um pouco dos empecilhos que colaboram para a pequena adesão aos PDs pelos professores da educação básica para compor seus trabalhos da docência.

Sigamos para a análise e discussão dos resultados com base nos tópicos supracitados.

Tópico 1: Relato de como foi realizado o trabalho com PDs na formação inicial: construção e execução dos projetos, desafios vivenciados pelos estagiários e contribuições dos professores orientador e supervisor

Dos relatórios analisados, somente R1 e R10 narram experiências de regência de aulas ocorridas no modo presencial, os demais são do ensino emergencial remoto.

Tendo feito a leitura desses documentos, notamos que eles apresentam um bom mapeamento do grupo-classe e do contexto de atuação, que foram levados em consideração na hora de elaborar o planejamento do projeto didático. Esse levantamento da turma e do contexto educacional foi realizado pelos estagiários no período de observação das aulas da turma (que antecede o de regência e que está contido no planejamento das disciplinas de estágio com essa finalidade), por meio da aplicação de questionários de diagnose (no caso de R9 e R10) e de informações repassadas pelo professor supervisor ao estagiário. Seguem, como exemplos, alguns trechos que fazem referência a isso.

Quadro 4: Trechos de relatórios analisados

R1: *A instituição de ensino escolhida fica localizada na Zona Rural do XXX, [...] a turma do Xº ano da XX é, predominantemente, formada por pessoas não brancas. Esse aspecto foi primordial na constituição da temática a ser discutida durante a regência, visto que os olhares e os comentários acerca do meu cabelo, que é mais liso, e da cor da minha pele, que não chega a ser retinta, foram presentes na minha chegada.*

R4: *Considerando que a observação e a regência das aulas foram realizadas na modalidade remota, devido à pandemia da COVID-19, as informações que obtivemos acerca do grupo-classe foram oriundas das reuniões com a professora supervisora, dos dados presentes na plataforma YY e da observação da interação dos alunos em aula, que se deu ora por via oral, ora por mensagens no chat da plataforma Google Meet.*

R9: *[...] escolhi o Colégio WW, e a turma Nº ano A. A partir de 20h de observação, foi possível conhecer melhor a turma e traçar um perfil comportamental e cognitivo desta, já que essa caracterização era precisa para iniciar a regência, com o objetivo de melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.*

Fonte: As autoras

Tais ações de conhecer bem o contexto de atuação e o perfil do grupo classe e suas necessidades de aprendizagens são muito importantes para a promoção de aulas significativas para o alunado, por tal razão que devem ser levadas a sério no planejamento de ensino, nesse caso, do projeto didático (LOPES, 2006).

Ainda, nos textos dos relatórios, os sujeitos apontaram que, para a construção dos PDs, com exceção R9, que não traz evidências sobre o processo de planejamento do projeto, foi preciso levar em conta os conteúdos programados para aquela unidade letiva e aquele

ano/série. No caso de R4 e R6, os estagiários também consideraram as orientações presentes na BNCC para o ano/série em questão. Em meio a isso, os relatos apontam que os sujeitos contaram com orientações dos professores orientador e supervisor para desenvolverem seus PDs, à exceção de R6, que não relatou as contribuições desses docentes no planejamento do seu PD. As referências a como se deram essas orientações não são muito detalhadas nos relatórios. Entretanto, por meio das narrativas apresentadas em R1, R2, R3, R7, R8, R10 e R11, evidenciamos que as orientações dos supervisores giraram em torno da indicação dos conteúdos que os estagiários deveriam abordar durante o período do estágio e de sugestões de como poderiam trabalhá-los. Já com relação às contribuições dos docentes orientadores, R2, R7, R8, R10 e R11 não fazem menção a isso, todavia, os demais relatórios apontam que eles contribuíram na elaboração dos PDs, mas somente em R10 que é esclarecido que eles contribuíram no sentido de direcionar os licenciandos na organização e estruturação do projeto didático. Esses textos mostram que os professores orientador e supervisor e o estagiário trabalham de forma integrada. Abaixo, seguem alguns trechos que mostram os indícios apontados neste parágrafo.

Quadro 5: Trechos de relatórios analisados

R1: *Através da observação do grupo-classe, iniciei o processo de elaboração do projeto didático, em conjunto com a professora orientadora, Amélia, e a professora supervisora, Carmélia. A temática sobre a qual desejaria tratar foi o primeiro aspecto o qual determinei, tendo em vista que a abordagem dos estudantes do Xº ano foi significativa, despertando um desejo de intervir nessa problemática. [...] Isto posto, conversei com a professora de língua portuguesa da XXX para questionar acerca dos assuntos que seriam trabalhados no período da minha regência.*

R4: *Com base nas reuniões com a professora orientadora e com a professora supervisora, pudemos organizar as nossas noções sobre ensino de língua e literatura para a turma observada. Baseamo-nos também nas orientações propostas no programa curricular da disciplina e nos documentos curriculares, como a BNCC. [...] Para a construção do projeto, baseamo-nos também na dinâmica didático-pedagógica que estava sendo posta em prática. Dessa forma, iniciamos a abordagem literária dando continuidade à temática iniciada pela professora sobre reivindicações sociais.*

R8: *Com relação à professora supervisora [...], ela marcou uma reunião comigo e com os outros estagiários que estavam nas outras turmas dela, na qual nos apresentamos e ela pôde nos informar sobre a ementa e questões da disciplina, além de nos dar dicas sobre possíveis plataformas e ferramentas que poderíamos usar para mediar o ensino. Ainda, ela nos contou sobre o seu planejamento para a turma e sobre o projeto de leitura que estava desenvolvendo com o tema Negritude. [...] Ainda sobre a professora supervisora, destaco que ela me apresentou uma perspectiva de ensino que se aproxima muito das teorias vistas na academia, o que considerei bastante importante e surpreendente (positivamente). [...] e no que diz respeito ao ensino de gramática ela me tirou de certa “zona de conforto” para refletir sobre o ensino de análise linguística na prática, que não vê o texto como pretexto, mas parte dele para observar o funcionamento e os sentidos que as construções e regras linguísticas são capazes de tecer.*

Fonte: As autoras

Entretanto, através da entrevista, os sujeitos apresentaram suas considerações sobre os dois estágios de regência do curso, não se limitando apenas às vivências dos relatórios que enviaram. Então, no que diz respeito ao orientador, detalharam que, primeiramente, ele inicia abordando a dimensão teórica tanto da pedagogia de projetos quanto dos eixos de ensino e práticas de linguagem, assim como explica como elaborar cada parte do projeto. Posteriormente, na etapa de construção, os licenciandos enviam seus projetos para o professor orientador averiguar e, a partir desse momento, ele começa a orientar os graduandos, levando-os a refletir sobre o fazer docente e fornecendo sugestões para eles planejarem um ensino de melhor qualidade de acordo com o perfil do grupo-classe. Por tal razão, E8 destaca que o orientador é uma “figura-chave” na elaboração do PD.

Já no tocante ao supervisor, E1 (estágio 4), E3, E6, E8, E9 e E11 apontaram que ele participou ativamente do processo de elaboração do projeto, fornecendo suas contribuições enquanto profissional mais experiente. Todavia, E1 (estágio 3), E2, E4, E5, E7, E10 e E11 (estágio 3) evidenciaram que a colaboração dele foi pequena, concentrando-se mais na indicação dos conteúdos que eles deveriam trabalhar com a turma no período do estágio. Ainda, vale ressaltar que E11 apontou que, em seu estágio 3, o supervisor não queria que ele desenvolvesse um PD, mas apenas ministrasse aulas segmentadas com os conteúdos que ele desejaria, em virtude disso, E11 procurou outra escola e outro supervisor que acolhesse tal estratégia de ensino.

Quanto às dificuldades que os licenciandos enfrentaram para a construção dos PDs, tivemos o seguinte resultado: E1 – planejar o ensino de análise linguística; E4 (no estágio 3, por ser seu primeiro contato com o gênero) – detalhar bem os procedimentos metodológicos; E8 – construção de perguntas norteadoras para explorar o eixo de leitura; E9 – relacionar bem a temática, os conteúdos, os eixos de ensino, as dificuldades da turma e as demandas da professora supervisora; E10 – elaboração dos objetivos de aprendizagem e dos procedimentos metodológicos; E11 – seleção de textos que permitissem explorar bem os conteúdos e viabilizar um ensino integrado entre os eixos.

Os demais sujeitos, referindo-se ao planejamento de ensino para o meio virtual, alegaram, de modo geral, que as contribuições dos professores orientador e supervisor foram importantes para eles desenvolverem um bom trabalho em sala de aula. Mas também, E2, E5, E7 destacaram que muita coisa parte do esforço e autonomia do estagiário para pesquisar materiais e elaborar seu projeto, por isso, E5 afirmou que “o professor também deve ser um pesquisador”. Ter a noção clara disso é uma condição importante para que o educador procure sempre desenvolver um ensino satisfatório de língua portuguesa.

Através dessas orientações, que consistem em um trabalho colaborativo entre os estagiários e os docentes orientadores e supervisores, as comunidades dos formadores e dos professores tornam-se mais imbricadas, algo que é muito importante para a formação desses sujeitos que atuarão como educadores, porque uma licenciatura fundamentada na partilha e no diálogo é capaz de proporcionar momentos ricos que poderão levar os licenciandos a desenvolver habilidades necessárias a um fazer docente de qualidade (NÓVOA, 2009).

Já no que diz respeito à execução dos projetos, os estagiários vivenciaram alguns desafios. No caso daqueles que relataram experiências vivenciadas no ensino remoto, os documentos mostram que a própria atuação nessa modalidade de ensino foi desafiadora. Nesse sentido, R4, R6 e R9 apresentaram o curto tempo das aulas remotas como um dos fatores que interferiram no desenvolvimento dos projetos didáticos, por demandarem o replanejamento de algumas atividades e também, no caso de R4, os vários problemas de conexão também foram apontados como fatores complicadores.

Além disso, em virtude da própria natureza do ensino remoto, R6, R7, R8 e R9 indicaram complicações no sentido de acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos discentes, uma vez que, diferentemente do ensino presencial, no remoto o contato entre professor e aluno é mediado pelas ferramentas tecnológicas. Isso comprometeu as relações entre professores e alunos e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, bem como favoreceu a pouca adesão dos educandos que não possuíam condições de acesso a esse modelo de ensino. No caso de R7, esse processo foi ainda mais distante, porque a ferramenta utilizada para a ministração das aulas foi o *whatsapp* e, conseqüentemente, nem houve contato por videoconferência com os alunos.

Entretanto, apesar dos desafios vivenciados, R2, R3 e R9 evidenciaram que os estagiários contaram com uma boa participação dos alunos nas aulas síncronas, isso porque eles possuíam condições que favoreciam o acesso ao ensino remoto; nos casos específicos de R2 e R9, a instituição de ensino buscou oferecer condições aos alunos mais vulneráveis para que eles tivessem acesso ao ensino remoto.

Com relação aos relatórios que narraram experiências do ensino presencial, R10 mostrou dificuldades relacionadas às circunstâncias físicas da sala de aula, que era muito iluminada e impossibilitou o uso de projetor, levando, conseqüentemente, ao replanejamento das atividades que dependiam desse equipamento e ocorreriam nesse espaço. Já R1 não evidenciou situações dessa natureza, mas outras em que foi preciso extrapolar o planejamento para atender às necessidades de aprendizagem dos discentes.

De modo geral, situações como essas descritas em R1 foram constatadas em todos os relatórios. Isso porque os estagiários, em alguns momentos da regência de aulas, principalmente aqueles em que os alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem, refletiram sobre a própria ação docente no acontecimento da aula ou após ele e, por consequência, romperam com os limites dos planejamentos ao tomarem a decisão de realizar outros procedimentos metodológicos para melhor conduzir o aluno à aprendizagem. Para tal, em meio a esse processo, os licenciandos receberam o suporte do professor supervisor, já que ele é uma pessoa mais experiente e, nessa etapa, acompanha-os mais de perto. Entretanto, R10 aponta o supervisor como uma figura um pouco dispersa e que não ajudou muito nesse sentido. Em contrapartida, apesar de não ser tão recorrente, R1 evidenciou a ajuda do orientador para a execução de uma regência de melhor qualidade. Podemos averiguar nas passagens a seguir um pouco desses apontamentos.

Quadro 6: Trechos de relatórios analisados

R1: [...] posto que eles estavam com dificuldades de entender. Assim, procurei mediar da melhor forma o processo de interpretação deles, de modo a não entregar a resposta, visto que gostaria que eles desenvolvessem autonomia, entretanto sem deixá-los sozinhos na construção dos saberes, conforme os pressupostos de Geraldi (2018). [...] tinha-se o desejo da produção “ganhar o mundo”, ao invés de ser um material apenas manuseado dentro da sala de aula, com a intenção de contrapor a situação que Geraldi (2006, p. 65) apresenta [...]. Esse desejo tornou-se possível por meio da professora orientadora Amélia, que disponibilizou o e-mail da Profa. Marina, que é integrante do Laboratório de XXXX da UFXX.

R2: Na terceira aula, retornei às atividades da semana anterior, agora observando quem realizou as alterações. Não realizamos a leitura do texto “Eu e o Outro”, achei melhor acrescentá-lo como leitura complementar no classroom. Em seguida, fiz a discussão do conto de Mia Couto e sua adaptação filmica. Como pouca gente tinha lido o conto, realizamos a leitura em conjunto na sala e fiz uma reflexão sobre como o autor usou a sintaxe em seu favor.

R4: [...] Ao fim da aula consideramos que, apesar de ser bem explorada no início da aula, a unidade de leitura e análise literária talvez não tenha sido tão bem abordada ao fim. Com base nessa experiência buscamos mudar a nossa metodologia para as aulas seguintes. [...] A necessidade de modificar as atividades derivou também do contato com os alunos, as respostas que eles deram às atividades guiaram, de forma significativa, o nosso trabalho. [...] Após o fim da regência pudemos refletir e analisar com outros olhos o nosso planejamento e execução. Concluímos que, no plano da idealização e preparação para o trabalho, o projeto pensado atendia bem aos objetivos elencados e aos conteúdos que precisavam ser abordados. No entanto, no contato efetivo com as aulas, a dinâmica e o desenvolvimento apresentados pediam modificações, novos procedimentos metodológicos e novos textos. Essa compreensão foi possível também devido às reuniões com a professora supervisora, que, por sua experiência e conhecimentos, conseguia analisar as aulas com maior precisão e discernimento.

Fonte: As autoras

Episódios como esses, além de convidar os licenciandos à prática docente reflexiva como uma condição que deve fundamentar o seu fazer docente (PERRENOUD, 2002), também os levam a reconhecer a importância do planejamento para o acontecimento da aula,

apesar das modificações que podem ocorrer entre o planejado e o executado. Isso foi muito bem frisado em R4, R9 e R10.

Assim como já apontado nos relatórios analisados, as entrevistas também evidenciaram que os graduandos enfrentaram desafios na aplicação dos projetos didáticos que estiveram ligados às modalidades de ensino e às próprias necessidades das turmas. Em virtude disso, E2 diz que o professor tem que ter “jogo de cintura” durante a atuação em sala de aula diante de situações imprevistas e, em meio a isso, ressalta a importância de os docentes (orientador e supervisor) trabalharem com os licenciandos as possibilidades de frustrações que podem aparecer em sala de aula.

Nesse processo, os recém-egressos, em contato com a pedagogia de projetos e orientados por profissionais mais experientes, puderam refletir sobre o trabalho docente e também adquirir conhecimentos importantes sobre as múltiplas facetas da prática pedagógica (PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2012).

Tópico 2: Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa por meio de PDs

Apesar dos desafios enfrentados, todos os relatórios narram passagens que indicam que os estagiários, por meio da pedagogia de projetos, conseguiram realizar um ensino de língua portuguesa numa direção interacionista, ao trabalharem os eixos de ensino com base nos gêneros textuais, explorando bem a composição textual e a função social de modo relacionado a temáticas sociais, escolhidas com base na sua importância para a formação da conduta humana ou no interesse dos discentes. Assim, os licenciandos transformaram a aula em um verdadeiro espaço de discussão, reflexão e construção de aprendizagens, buscando não só desenvolver as habilidades de ordem linguístico-discursiva dos sujeitos, mas formá-los para intervirem no social (FREIRE, 2020; GERALDI, 2015). Por essa razão, encontramos em R1, R3, R4, R10 e R11 um cuidado em despertar o interesse dos alunos pelas aulas. Seguem abaixo algumas das passagens que nos levam a tais inferências.

Quadro 7: Trechos de relatórios analisados

R1: [...] a turma adorou o processo, [...], no final, eles compreenderam a importância do tema não só para a construção da entrevista, bem como para a vida.

R6: Em um esforço teórico-metodológico produzido de nossa posição como professor/pesquisador em formação, buscamos colocar em prática uma forma diferente de conceber a poesia, a aula de língua portuguesa e a própria relação dos estudantes com as palavras, com o poético da língua.

R9: [...] E isso ratificou, para mim, a importância dos projetos didáticos no fazer docente contextualizado. Além de se mostrar como uma boa estratégia de aprendizagem, também me ajudou no planejamento das aulas, visto que é impossível reger uma aula sem ter, minimamente, pensado nela antes.

R10: [...] acreditamos que ampliamos de forma considerável a noção que os alunos tinham de textos e da própria aula de Língua Portuguesa.

R11: [...] Essas discussões que se seguiram me fizeram lembrar da fala de Hooks (1994) na qual ela afirma que a aula deve ser um acontecimento, e além disso, precisa ser um acontecimento do qual a gente consiga sair melhores do que entramos. Me emocionou imaginar que de alguma forma esses jovens se sentiram assim na minha regência.

Fonte: As autoras

Ainda, através da entrevista, quando perguntamos aos recém-egressos se a pedagogia de projetos proporciona benefícios ao ensino de língua portuguesa, de imediato surgiram expressões como: “muitos” (E1); “com certeza” (E7, E9), “até agora eu só consigo ver benefícios” (3), “eu acho que muitos” (E4, E8), “proporciona muitos benefícios” (E6). Em seguida, os participantes destacaram como benefícios relevantes dessa estratégia de ensino: o trabalho integrado entre os eixos de língua portuguesa com base em gêneros textuais e em temáticas consideradas importantes para a formação crítica e humana dos estudantes; a promoção de um ensino sociointeracionista de língua, que desperta o interesse do alunado por ele ser mais contextualizado; uma melhor organização e articulação das aulas. Além disso, E7 frisou a possibilidade de a pedagogia de projetos possibilitar um ensino interdisciplinar.

Já E2, E5, E9 e E10 ressaltaram que, por meio da pedagogia de projetos, o professor é capaz de pensar e planejar um ensino mais estruturado e, em decorrência do planejamento, ele terá uma dimensão clara acerca do que irá trabalhar com os discentes e dos objetivos que deseja alcançar. Assim, o PD permite que o seu fazer docente seja atravessado por uma certa segurança. Isso evidencia o quanto o planejamento é importante para o acontecimento da aula. Destacamos abaixo algumas falas que fazem menção a isso.

Quadro 8: Trechos de falas dos entrevistados

E4: [...] a temática do projeto direciona a escolha dos textos e permite perceber como é que um mesmo, uma mesma discussão se apresenta em diferentes gêneros, acho que é até mais didático para o aluno compreender a estrutura do gênero e como ele se diferencia, como é que um mesmo tema pode ser trabalhado de diferentes formas e em diferentes textos e usos da língua, né?!

E6: Proporciona, proporciona muitos benefícios. [...] são dois principais na minha visão, primeiro a integração dos eixos de ensino, de leitura, produção textual, análise linguística e oralidade, com a literatura costurando esses eixos, acho que isso é um ganho muito grande pra gente, né?! [...] E, no segundo momento, porque não é com uma finalidade secundária... concomitantemente a essa proposta de ensino integrada, tem uma verticalização sobre, é... o trabalho humano do professor, da gente estar trabalhando uma demanda dos estudantes, né?! De estar trabalhando com uma temática específica, de estar trabalhando com uma questão social, um tema, por exemplo.

E7: [...] o trabalho com ele é amplo, muito amplo, porque, além de trabalhar com diversas disciplinas, você consegue se aprofundar dentro da sua e também trazer outras disciplinas.

E8: Eu acho que muitos [...] Eu acho que essa integralização dos eixos de ensino é uma possibilidade a partir dos projetos. Eu acho que essa questão de ter como um fio condutor para as aulas, que cada aula não é um assunto novo. Eu acho que essa integralização de fato dos conteúdos, da temática com os conteúdos, dos eixos de ensino, eu acho que é muito benéfico.

E9: [...] Então, acaba que ele prepara você pra ter tudo em mente do que você vai fazer, como você vai fazer, o que você quer com aquilo que você vai fazer. [...] quebra com aquela metodologia tradicional de ensino de Língua Portuguesa. Então, se a gente pensar numa temática que é relevante pra os alunos, então, com certeza eles vão se engajar mais. [...] eu acho que fica um ensino contextualizado, muito contextualizado e guiado, que, de outra forma, não é tão possível assim.

Fonte: As autoras

Vale ressaltar que o trabalho integrado com os eixos de ensino de língua portuguesa pode ser realizado em sala de aula conforme as especificidades dos gêneros textuais escolhidos para estudo. Então, nesse sentido, nem sempre será possível trabalhar simultaneamente, por meio de um único gênero, os eixos de leitura, análise linguística, escrita e oralidade, mas sim dois ou três desses, como destacado pelos recém-formados nas entrevistas.

Com base em suas experiências dos estágios, os entrevistados apontaram que a pedagogia de projetos colabora para a execução do que recomenda a BNCC para o ensino sociointeracionista de língua portuguesa. Isso, de acordo com E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10 e E11, pela própria organização do ensino, que relaciona bem os eixos de língua portuguesa, os gêneros textuais e as temáticas. E1, E2 e E9 apontaram, como desdobramento da metodologia, a ampliação dos letramentos dos discentes. Ainda, com esse objetivo, E5 e E6 afirmaram ter consultado os descritores da BNCC no momento de planejamento de seus projetos. Já E4, E7 e E8 ressaltaram que a garantia disso depende também de outros fatores, como a situação socioeconômica dos alunos, que, no caso do ensino remoto, interferiu fortemente no processo de ensino, fato também apontado por E6 e E7, que tiveram que lidar com o distanciamento dos alunos mais vulneráveis.

Já no que diz respeito ao processo avaliativo, os sujeitos, principalmente E8, evidenciaram que a pedagogia de projetos, por sua própria natureza organizacional, também coopera para a realização de avaliações de caráter diagnóstico e formativo. Ao serem perguntados acerca de como ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem, eles mencionaram que, inicialmente, foram levados a fazer uma avaliação diagnóstica para conhecer o perfil da turma e suas demandas de aprendizagem, e, em seguida, construir um

projeto didático que melhor atendesse a isso. Para tal, eles se utilizaram do período de observação que ocorre anteriormente ao da regência e que é propício para isso. No caso de E1 (estágio 4), E9 e E10, também foram aplicados questionários de diagnose. E3 e E8 se apropriaram das informações de formulários que os docentes supervisores já tinham realizado com as turmas. Já ao longo do desenvolvimento dos PDs, os recém-egressos efetuaram uma avaliação processual e formativa, acompanhando o desempenho dos discentes ao longo do processo e fornecendo *feedbacks* para melhor orientar a sua aprendizagem. Essa ação vai de encontro à perspectiva tradicional de avaliação e se mostra mais adequada para garantir o desenvolvimento do aprendizado dos discentes. Entretanto, em decorrência das limitações do ensino remoto, E7 frisou que não foi capaz de avaliar mais de perto os alunos, porque as aulas ocorreram pelo *whatsapp* e E5 enfatizou que, devido ao curto tempo, não conseguiu conferir o *feedback* das últimas atividades dos discentes da forma como gostaria.

Todavia, apesar de a pedagogia de projetos ser uma estratégia que contribui para um ensino de língua portuguesa significativo para o alunado, ela ainda hoje é pouco utilizada pelos professores. De acordo com os entrevistados, isso ocorre por diversos fatores que estão ligados às condições de trabalho e à formação dos professores, como: a má remuneração, que leva os docentes a terem mais de um trabalho e, conseqüentemente, menos tempo para a elaboração de PDs, que requerem uma maior dedicação da parte deles; o próprio sistema educacional, que caminha na contramão do trabalho com PDs por, muitas vezes, requerer que o educador trabalhe muitos conteúdos em um intervalo curto de tempo, além de também exigir a preparação dos discentes para as avaliações externas; a dinâmica das escolas particulares, que geralmente exigem que o professor se prenda ao livro didático; a falta de formação continuada dos professores formados há muito anos e que fundamentam suas práticas em uma perspectiva tradicional de ensino. Nesse sentido, E6 mencionou que nem toda formação inicial ensina os docentes a trabalhar com projetos. Em contrapartida a isso, E7 apontou que também pode ser pela comodidade de alguns educadores, já que o trabalho com PDs exige um maior esforço deles, tanto no planejamento quanto na execução. Assim, fica evidente que é preciso o ajuste de diversas demandas educacionais para que a prática de projetos didáticos se torne frequente no ambiente escolar e, principalmente, no ensino de língua portuguesa.

Tópico 3: Contribuições do trabalho com PDs para a formação inicial do professor de português

Nos relatos, os licenciandos não revelaram, especificamente, as contribuições do trabalho com projetos para sua formação inicial, dedicando-se mais a falar sobre o processo vivido como um todo e as experiências e conhecimentos adquiridos com isso. Com exceção de R2, notamos que o trabalho que desenvolveram em sala de aula possibilitou reflexões e aprendizados significativos sobre o fazer docente e o papel do professor de língua portuguesa. Exemplos disso são as passagens expostas abaixo.

Quadro 9: Trechos de relatórios analisados

R1: [...] pude aplicar na prática a concepção da escola como um espaço sociocultural, por meio do projeto temático elaborado – este que foi uma grata surpresa para mim. [...] nesse momento, saí do plano hipotético para o real, de modo que consegui visualizar uma problemática pertinente para a intervenção em sala de aula, o que, no final, se consolidou com a produção dos estudantes. [...] Dessa forma, noto que não é utópico pensar em uma educação de qualidade e que seja capaz de agir na forma de pensar dos discentes, considerando, ainda, que essa é apenas a ponta do iceberg, posto que as novas posturas serão passadas para familiares e amigos, atingindo, assim, uma cadeia muito maior. Ou seja, a educação é, sim, libertadora.

R4: Apesar das dificuldades, incertezas, inseguranças e medos, julgamos que a experiência na disciplina de Estágio Supervisionado IV e a regência na turma de Ensino Médio foram extremamente construtivas. Desde a produção do projeto didático, pudemos refletir mais profundamente sobre as formas de adequar os conhecimentos acadêmicos ao ambiente da sala de aula da educação básica [...].

R8: Frente a todo esse processo considero que aprendi muito sobre o “ser professor” com relação à escolha de materiais (o que é pertinente ao conteúdo, ao tema e à turma); à distribuição do tempo didático [...]; à diversidade de materiais e ferramentas para mediação do ensino-aprendizagem que melhor se ajuste aos objetivos das aulas e das atividades. [...] Apesar dos desafios e das dificuldades, avalio essa como uma das minhas melhores experiências com a Licenciatura e dentro do meu curso, que fundamentou muitas coisas da minha prática e me motivou a continuar buscando melhorias, sempre pensando na minha turma e nos objetivos que tenho para minhas aulas.

R9: O estágio de regência III me mostrou que, a partir do planejamento cuidadoso dos momentos da regência, era possível fazer um trabalho bem feito e preocupado com a realidade dos alunos do ensino básico. Algo que durante meu processo de escolarização pouco vivi [...] Me parece que a tão falada “utopia” da educação de qualidade agora não é algo tão distante da minha prática docente. Saio desta disciplina me sentindo bem formado para enfrentar os desafios pelos quais os professores nesse país normalmente passam.

R10: [...] Essas questões me fizeram, ainda, refletir sobre o próprio papel do professor de língua portuguesa e o próprio espaço que a gramática precisa ocupar dentro da aula de língua portuguesa, bem como os outros eixos.

Fonte: As autoras

Ademais, através da entrevista, os recém-formados mostraram ter um bom conhecimento sobre a organização e o funcionamento dessa estratégia de ensino. Então, quando lhes indagamos se, diante de suas experiências, aprenderam a elaborar projeto didático, E1, E2, E4, E5, E8, E9 e E11 afirmaram que sim. Entretanto, E3, E6, E7 e E10 declararam ainda sentir dificuldades na elaboração de algumas etapas do projeto, tais como: a avaliação da aprendizagem; a construção dos objetivos de aprendizagem e a articulação entre estes e os procedimentos metodológicos. Assim, fica evidente que, apesar de os sujeitos terem

podido trabalhar com PDs, em alguns casos ainda ocorreram dificuldades e falhas durante esse processo, que podem desestimular o trabalho futuro com PDs que esses sujeitos venham a desenvolver. Por isso, é importante investir cada vez mais esforços para que isso não ocorra.

Apesar disso, ainda através da entrevista os sujeitos evidenciaram que a pedagogia de projetos é capaz de possibilitar benefícios à formação inicial dos professores de língua portuguesa, pois todos os entrevistados afirmaram que o trabalho com PDs contribuiu para a formação deles enquanto professores crítico-reflexivos, bem como, aguçou o lado pesquisador do educador, como ressaltou E5. A aquisição dessa identidade é um elemento que colabora para o docente buscar promover um ensino interacionista de LP e relevante para o público-alvo. Abaixo, destacamos algumas das falas que fazem menção a isso.

Quadro 10: Trechos de falas dos entrevistados

E6: *Sim, muito. Acho que... é um momento de nossa formação em que você consegue construir um repertório de ferramentas de trabalho muito grande, né?! E meios de intervenção também, né?! Não sei a formação de outros colegas de outras universidades, de outras instituições, mas eu acho que quando você chega numa escola tanto pública quanto particular, mas com essa característica de ser um professor que tem o domínio dessas ferramentas, dessas metodologias, você é um profissional que tem um diferencial, você não tá somente, é... copiando e colando do quadro, você não tá pegando aula pronta, você precisa desenvolver toda uma reflexão, né?! É, e isso tá em vários níveis dentro de um projeto, né?! [...] Tem uma concepção de linguagem envolvida, tem os objetivos específicos a serem atingidos, né?! Tem toda uma questão ética, uma questão política, é... que faz com que você se engaje de determinada maneira no seu trabalho. Então, eu acho que isso, assim, essa vivência dos estágios possibilitou atingir essa maturidade de reflexão, justamente porque não é um copia e cola. Tem a contribuição dos professores orientadores e supervisores, mas também é um trabalho muito autoral, né?! É uma forma de trabalhar que, durante esse processo formativo, ela te ajuda também a se formar um leitor crítico, é... de certas recomendações, de certas estratégias de ensino, não assim no sentido de incriminar, de estar julgando a prática de outros colegas, mas você tem, na sua formação, um alicerce tão sólido mesmo, de trabalho, de estratégias, né?! Pra atingir determinadas finalidades e objetivos, [...]. E... eu acho que essa coisa de se tornar um profissional crítico e reflexivo é tão importante. [...] tem efeitos muito mais interessantes no processo de formação do aluno do que simplesmente colar uma série de orações no quadro e depois pedir para eles classificarem, por exemplo, sabe?! Então, é... mune você de uma certa segurança, de uma certa autonomia profissional.*

E7: *Com certeza, E... tanto na graduação, no estágio, quanto agora, que eu estou atuando na área, que faz total diferença, porque, além de trabalhar com, por exemplo, a gente tá fazendo o projeto, então, a gente pensa: isso vai ser bom para os alunos? O que a gente tá querendo extrair desses alunos? O que que a gente quer fazer? [...] é muito importante a gente deixar o trabalho mecânico, o trabalho técnico e trabalhar de uma forma mais social, trabalhar de uma forma de interação mesmo com os alunos.*

E8: *Eu acredito que muito. [...] auxiliou muito ter feito os projetos nos estágios, mas eu acho que de fato esse olhar para os conteúdos de língua portuguesa, para as aulas serem seguidas de forma integrada, de forma, nessa perspectiva social e interativa, eu acho que auxiliou muito nesse processo e me fez ver a sala de aula com outros olhos, pensar a minha prática docente de outra forma.*

E9: *Sim, totalmente, porque... eu entrei, no final do curso, eu comecei a dar aula numa escola [...] e aí, é... eu acho que contribuiu muito pra mim, porque eu já cheguei meio que preparado, pensando nisso, do tipo, eu vou ter, eu acho que facilita, na verdade, a questão de dar aula, principalmente pra gente que é recém-formado, né?! Então, assim que eu cheguei na escola, observei os alunos ali nos primeiros contatos, já fui pegando ali algumas informações, conversando com eles mesmos para saber o que eu podia mais ou menos trabalhar com eles.*

Além disso, os recém-egressos, com exceção E2, declararam que o trabalho com a pedagogia de projetos durante os estágios contribuiu para a solidificação da identidade de agente de transformação social que eles já possuíam de alguma forma por estarem se formando professores. Isso, de acordo com eles, porque essa estratégia de ensino, ao abordar de modo entrelaçado os conteúdos a serem ensinados, as demandas de aprendizagem da turma e a discussão de temáticas de ordem social, eleva o sentimento e a vontade do educador de promover um ensino mais próximo da realidade dos discentes, procurando contribuir significativamente para formação crítica e humana deles. Ademais, através dos projetos, os docentes poderão agir favorecendo mudanças no meio social. Assim, a pedagogia de projetos, além de mostrar vantagens para o ensino de língua, também é capaz de propiciar benefícios à formação inicial dos professores de português.

Disso inferimos que os projetos contribuíram para a formação de profissionais crítico-reflexivos, que se preocupam em buscar desenvolver um ensino-aprendizagem significativo em consonância com a realidade dos discentes. Esse aspecto é muito importante, porque mostra que eles se reconhecem enquanto agentes de transformação social e estão sempre abertos ao novo, à reflexão e à pesquisa, na tentativa de proporcionar um ensino de língua que atenda às necessidades dos educandos (FREIRE, 2020; NÓVOA, 2009; PERRENOUD, 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apontou, assim como já constatado em estudos anteriores, como os de Caretta (2016) e Aguiar e Suassuna (2014), que a pedagogia de projetos é uma estratégia de ensino que colabora para a efetivação de um ensino-aprendizagem de língua portuguesa interacionista e significativo para o alunado. Isso porque, de acordo com os dados fornecidos pelos recém-egressos, ela oferece um ensino contextualizado ao procurar trabalhar de modo articulado os conteúdos disciplinares da unidade, as demandas de aprendizagem da turma e os eixos de ensino de língua portuguesa através de gêneros textuais, tudo isso relacionado a temáticas que são relevantes para o grupo-classe. Além desses fatores, a estrutura organizacional dos PDs favorece a utilização da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica e formativa, que contribui para assegurar aos estudantes uma boa aprendizagem. É possível dizer que, por essas razões, a pedagogia de projeto desperta o

interesse dos discentes, bem como colabora para a desconstrução da visão que eles possuem sobre as aulas da disciplina de língua portuguesa como algo monótono e sem sentido.

Entretanto, o estudo executado mostrou que o ensino de língua portuguesa por projetos didáticos enfrenta alguns desafios para ser efetivado no meio escolar. No caso dos recém-formados que haviam atuado no ensino presencial, foram enfrentados alguns desafios relacionados às condições físicas e estruturais das escolas. Já para aqueles que atuaram em meio remoto, as adversidades vivenciadas por eles estiveram ligadas aos limites dessa modalidade emergencial de ensino, que dificultou um contato mais aproximado entre docente e discente e, em alguns casos, prejudicou o acompanhamento da aprendizagem dos educandos.

Quanto ao fato de até hoje a pedagogia de projetos não ser utilizada com frequência pelos professores na educação básica, foi apurado que isso ocorre por condições relacionadas às condições de trabalho, como: a falta de tempo, a má remuneração, as exigências do próprio sistema de ensino, a falta de formação e também a acomodação dos educadores em alguns casos. Tais motivos levam os docentes a não trabalhar (ou trabalhar pouco) com projetos didáticos ao longo do ano letivo, já que isso exigirá deles uma maior dedicação e tempo, uma vez que se trata de um fazer docente mais complexo.

Apesar disso, essa investigação revelou que o trabalho com a pedagogia de projetos, quando realizado na formação inicial, contribui para a formação de professores críticos reflexivos, que se reafirmam enquanto agentes de transformação social e que reconhecem a relevância do planejamento para o fazer docente. Isso porque, durante o processo de elaboração e execução do projeto didático, os licenciandos foram postos diante de situações que exigiram deles a mobilização de saberes, a reflexão, a busca pela pesquisa, entre outros elementos necessários à elaboração e execução de estratégias de ensino que garantam uma docência de melhor qualidade e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa ao alunado. Tais situações fizeram os graduandos tomarem consciência da importância da reflexão como um exercício necessário à prática docente, tal como defende Perrenoud (2002), bem como de executar um trabalho docente que tenha implicações na formação humana dos discentes como um todo e lhes possibilite contribuir para mudanças no meio social (FREIRE, 2020).

Por fim, nosso estudo evidenciou que é preciso que os professores orientadores e supervisores envidem maiores esforços na orientação dos graduandos durante a elaboração do projeto didático, tendo em vista que alguns recém-formados alegaram, apesar de suas experiências positivas com os estágios de regência, ainda sentir dificuldades em planejar

algumas partes dos projetos didáticos. Além disso, os dados apontaram que é preciso investimentos na formação dos professores da educação básica para atuarem como supervisores, uma vez que alguns deles pouco contribuíram na construção e execução dos projetos didáticos dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AGUIAR, M. S.; SUASSUNA, L. Língua portuguesa e literatura brasileira – uma experiência de ensino integrado através dos gêneros textuais conto, crônica e memória. In: LIRA, B. C. (Org.). **Reflexões linguísticas**. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 81-119.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CARETTA, A. A. Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa. **Linha D'Água**, v. 29, n. 1, p. 103-118, jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2017.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, dez 2007, p. 1-25.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, I. P. A. (coord). **Repensando a didática**. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 41-52.

MELO, E. S. O.; JUSTINO, A. R.; PETRONI, M. R. Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil. **Interacções**, v. 6, n. 19, p. 28-37, 2011.

MENDONÇA, M. R. de S. *Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para a cidadania*. Disponível em: https://www.academia.edu/4104048/Projetos_tem%C3%A1ticos_integrando_leitura_produ%C3%A7%C3%A3o_de_texto_e_an%C3%A1lise_lingu%C3%ADstica_na_forma%C3%A7%C3%A3o_para_a_cidadania_2003_. Acesso em: 11/03/2023.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D.; JÚNIOR, J.; SANTOS, R. *Ler, escrever, agir e transformar*. Recife: **Pipa Comunicação**, 2016, p. 279-303.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. A.; TINOCO, G. A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002, p. 32-38.

SUASSUNA, L; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 227-244.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.