

## **A AULA É NOSSA - O QUE DESCOBRIMOS, O QUE APRENDEMOS E COMO O DIVULGAMOS**

Ana Maria Guedes & Ana Paula Passos  
Escola Secundária de Caldas das Taipas – Guimarães  
anamariagds@yahoo.com / anapassos1@gmail.com

### **Resumo**

Esta é a designação de um projecto, cujo sentido mostra o percurso didáctico de duas turmas do 11º ano, nas disciplinas de Português e Inglês, sustentado na prática de uma **pedagogia de projecto**.

A promoção de situações de aprendizagem que permitem o desenvolvimento efectivo de conhecimentos e aptidões linguísticas, para além da aquisição e/ou aperfeiçoamento de técnicas e meios concebidos para a formação do sujeito, numa perspectiva integradora e transdisciplinar, possibilitou demonstrar que os alunos conseguem adquirir / desenvolver e projectar competências em vários domínios, considerando as intenções reguladoras presentes nos textos programáticos no que respeita à *pedagogia centrada no aluno*, ao incentivo à sua *participação na construção e avaliação das aprendizagens*, à sua *autonomia* como sujeito intelectual e reflexivo e à *dinamização* de actividades criativas entre indivíduos e grupos.

É deste enquadramento, da prática profissional e da apologia de que os alunos aprendem tanto melhor quanto maior a sua autonomia e da tentativa de responder ao desafio “Vamos mostrar aos outros o trabalho que é feito na sala de aula.” que surgiu a ideia deste Projecto, construído ao longo do ano lectivo, e que culminará na produção de objectos gráficos (in)formativos, projectados para além do espaço sala de aula.

### **INTRODUÇÃO**

“A escola deverá proporcionar aos alunos oportunidades para aprender a aprender, apreender a complexidade da realidade, participar em processos sociais de reestruturação, desenvolver a capacidade de aceitação da mudança...” (Vieira, 1997:23)

Nesta perspectiva, o projecto desenvolvido pretende ir ao encontro daquilo que, no nosso entender, deverá ser o papel da escola na formação dos alunos. Tal como o enunciado por Vieira, deverá ser preocupação da comunidade educativa, não apenas a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos de natureza académica, mas também a focalização em processos em que o aluno detenha um papel interventivo, criativo e responsável na e pela sua própria aprendizagem.

Acreditando nesta abordagem, e tendo tido a oportunidade de testemunhar a sua aplicação, ainda que num contexto de ensino superior – Universidade do Minho – no âmbito das ciências, decidimos desafiar os alunos para uma “outra” metodologia de ensino – aprendizagem, cujo materialização seria a elaboração, em grupo, de uma publicação em suporte escrito e áudio, que respondesse à questão que serve de título a este trabalho.

O projecto foi desenvolvido com duas turmas do décimo – primeiro ano, da Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães, no domínio das disciplinas de Português e de Inglês, dos Cursos Científico – Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Humanidades, do Ensino Secundário.

A percepção de que o processo de ensino – aprendizagem se mantém em moldes demasiado tradicionais face a novas exigências e desafios colocados à Escola, leva-nos a reflectir sistematicamente sobre as nossas práticas pedagógicas, questionando-as e, conseqüentemente, procurando intervir no âmbito deste processo, em geral, e ao nível das relações pedagógicas em contexto de sala de aula, em particular.

Assim, entendemos que uma possível resposta às nossas dúvidas poderia passar por uma abordagem assente na pedagogia para a autonomia, na pedagogia de projecto e, ainda, no paradigma das aprendizagens significativas.

É mais ou menos consensual que a escola mantém, de algum modo, uma “pedagogia da dependência” (designação de Vieira, 1997) que se focaliza nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; na figura do professor enquanto autoridade única; na figura do aluno enquanto sujeito passivo e acrítico; e em saberes estáticos, avaliados normativamente.

Por oposição, na pedagogia para a autonomia defendem-se mudanças ao nível das concepções de língua, de metodologias de ensino e do papel dos actores. Abandona-se uma concepção estruturalista do ensino da língua e privilegia-se a vertente comunicativa; valoriza-se, no âmbito das práticas, o conceito de “tarefa”, relacionada com conceitos de autonomia, independência, responsabilidade e partilha; desvia-se a atenção dos produtos da aprendizagem para o processo, para os objectivos e para a avaliação; por último, os conteúdos programáticos não são impostos, mas negociados entre o professor e o aluno.

Relativamente aos papéis, o aluno passa a ser visto, não só como um agente activo da aprendizagem, mas também como o co-construtor no processo de ensino – aprendizagem.

Estas transformações ao nível da didáctica, e em articulação com outros métodos, permitem desenvolver práticas diversificadas, nomeadamente, a de publicações projectadas para além da sala de aula.

Outra das abordagens em que se suporta a implementação e o desenvolvimento do nosso trabalho é a designada Pedagogia de Projecto. Refira-se que, em contexto escolar, encarada como método de trabalho pedagógico, esta ideia tem a sua origem nas teorias do filósofo e pedagogo americano Jonh Dewey (1859 – 1952), impulsionadoras do *Movimento da Educação Progressista* e da *Escola Nova*, e no trabalho de Willian Kilpatrick, *The Project Method* (1918). Assente na concepção de aprendizagem activa e na concepção construtivista do papel do sujeito na construção dos seus próprios saberes, defende-se a pedagogia de projecto como a metodologia do *fazer aprendendo*, privilegiando-se a aprendizagem pela descoberta, em detrimento de um saber oriundo da mera recepção passiva e acrítica.

Esta metodologia procura estimular actividades mais dinâmicas e cooperativas na relação ensino – aprendizagem. Baseadas no diálogo (negociação) entre professor – aluno – aluno, elas interagem no processo de construção de conhecimentos, para além de imprimirem um novo desenho ao processo de ensino, exigindo, pois, redefinições nas práticas do ensinar e do aprender, já que esta abordagem tem como ponto de partida a ideia de que cabe à educação a resposta às demandas da actualidade, logo, tornando essencial a formação de sujeitos capazes de se orientarem numa sociedade complexa e em constante mutação.

Tendo em conta os intervenientes e os seus diferentes ritmos e percursos, a sala de aula converte-se, assim, num espaço de heterogeneidade que impõe pontos de partida e de chegada múltiplos, porquanto se trabalha numa perspectiva interactiva e integradora da diferença, no sentido de se esperarem respostas e trajectos diversificados, que têm de ser incorporados no grupo, potenciando as peculiaridades individuais na dinâmica colectiva para o desenvolvimento do projecto comum.

Desta feita, os pressupostos da pedagogia de projecto centram-se, por um lado, *na figura do aluno*, considerado como um “investigador”, capaz e competente, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, inserido num grupo, sujeito a regras e a negociações; *no conceito de processo*, que se desenvolve por etapas e de forma individualizada, implicando a consolidação de autonomia, de treino e de desenvolvimento/apropriação de competências no contexto programático, disciplinar e transversal. O aluno adquire, assim, o estatuto de protagonista, de poder e de domínio na gestão dos meios de aquisição do saber, em procedimentos de interacção com os colegas, com o professor, com a escola ou com a comunidade; e *na figura do professor* que, neste contexto, assume também papéis diversificados. Cabe a este proporcionar um ambiente de optimismo pedagógico e um discurso positivo, estimular e orientar aprendizagens, questionar as circunstâncias do trabalho, incentivar

o rigor, desbloquear conflitos e avaliar, não só o processo, mas também o produto final. Saliente-se, ainda, que a preferência dada ao trabalho em grupo não exclui, nunca, momentos de transmissão de conteúdos, protagonizados pelo professor, cuja intervenção é fundamental para que a aquisição seja, de facto, significativa.

É neste espaço de referências que se enquadra (quanto a nós, por consequência) o paradigma das aprendizagens significativas que se desenvolve, necessariamente, na confluência das duas abordagens já expostas.

Este paradigma emerge de uma *postura de provocação* por parte do professor, que questiona em vez de dar a resposta, que coloca dúvidas em vez de certezas, que cria necessidades em vez de as resolver. Para David Ausubel, que se baseia nos modelos construtivistas dos processos cognitivos, a promoção da aprendizagem significativa parte de desafios sobre conceitos já apreendidos, no intuito de que o aluno, num processo de inter-relação e associação, os amplie e os reorganize hierarquicamente, construindo outros conceitos, ocorrendo, portanto, uma “aprendizagem significativa”. Desta forma, os alunos perceberão que, quanto mais sabem, mais condições terão de alargar os seus conhecimentos, logo, isto implica duas situações: a predisposição do aluno para aprender e a pertinência dos conteúdos que, sendo relevantes, são absorvidos, deixando de ser tidos como fins em si mesmos, mas como meios essenciais (os problemas) na busca de respostas. As principais vantagens desta abordagem residem na facilitação da retenção de conhecimentos por mais tempo e na possibilidade de aumentar a capacidade, não só de aprender, mas também de relacionar novos conteúdos

Com a experiência levada a cabo, comprovámos que a pedagogia de projecto tem potencialidades interessantes e proficientes, nomeadamente, na promoção de situações de aprendizagem que permitem o desenvolvimento efectivo de conhecimentos e aptidões linguísticas, para além da aquisição e/ou aperfeiçoamento de técnicas e meios concebidos para a formação do sujeito, numa perspectiva integradora e transdisciplinar, possibilitando-nos demonstrar que os alunos conseguem adquirir / desenvolver e projectar competências em vários domínios, considerando as intenções reguladoras presentes nos textos programáticos no que respeita à *pedagogia centrada no aluno*, ao incentivo à sua *participação na construção e avaliação das aprendizagens*, à sua *autonomia* como sujeito intelectual e reflexivo e à *dinamização* de actividades criativas entre indivíduos e grupos, ou seja, a cimentação daquilo que a Unesco designa como os pilares da Educação: *aprender a aprender; aprender a ser; aprender a fazer; aprender a viver em comunidade*.

## OBJECTIVOS

Partindo do princípio que os textos programáticos se assumem como lugares de realização de uma “selecção de cultura” ou como “um conjunto de instruções [...] instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser, organizadas.” (Roldão: 14-15), este projecto alicerçou-se, portanto, nos documentos reguladores – programas de Português e de Inglês para o ensino secundário – cujas orientações são bem explícitas quanto às sugestões metodológicas das competências a desenvolver, “A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão / expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua [...] Daí exigir um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar.” (DES, 2001: 16).

Por sua vez, na aula de Inglês, “privilegia-se o desenvolvimento de actividades centradas em textos, nos quais a língua inglesa e a dimensão sociocultural sejam trabalhadas de modo integrado. [...] Torna-se fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de interpretar e produzir textos variados em que as dimensões formal, semântica e pragmática da língua sejam trabalhadas de modo integrado.[...] As metodologias escolhidas devem centrar-se essencialmente no aluno”. (DES, 2001: 35), estabelecendo-se os seguintes objectivos, também presentes nos documentos reguladores:

- desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos literários e não literários;
- desenvolver o gosto pela leitura de modo a ampliar o conhecimento do mundo;
- proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista à adequação e correcção dos modos de expressão linguística;
- desenvolver práticas de interacção pessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade;

- utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, com recurso às TIC.

## **METODOLOGIA**

### ***1. Apresentação do Projecto aos Alunos***

O início de um ano lectivo representa sempre, para alunos e professores, um renascer da esperança de que algo de novo vai acontecer. Contudo, é frequente ouvirmos, nos corredores das escolas, comentários a que já nos habituámos: “Vai começar a seca”; “É sempre a mesma coisa”; “O melhor da escola são os intervalos”, e que devem merecer a nossa reflexão e inquietação.

Decidimos, então, tentar contrariar este cenário e experimentar, para nós, um novo caminho. Partindo da percepção, mais ou menos aceite, de que os professores estão na escola para ensinar e controlar o funcionamento das aulas, e os alunos, observando as ordens dos professores, para aprender, começámos por questionar as turmas envolvidas sobre o impacto e visibilidade da(s) sua(s) aprendizagem(s) noutros meios, para além do escolar. As respostas foram de silêncio, pois os alunos não estão conscientes que, na sala de aula, é possível uma aprendizagem autónoma, responsável e criativa, que visa o desenvolvimento de competências em vários domínios, que se poderão, no futuro, adequar a diferentes contextos.

A decisão da realização de um projecto – uma revista – ao longo do ano lectivo, que ilustrasse as aprendizagens efectuadas e respondesse às questões colocadas, foi negociada com os alunos, com vista também à sua apropriação do termo “*negociação*”, conceito essencial para a consecução deste trabalho. Para Ian Tudor, a sala de aula, espaço de diversidades de pontos de vista, de sentidos, de vontades, constitui-se como um lugar privilegiado de negociação constante, independentemente das abordagens pedagógicas, negociação essa que permite a construção de auto e hetero-sentidos entre os protagonistas, “Tuning in on what different participants bring to the classroom, how they perceive and experience classroom realities, and the interactive dynamics which arise out of their attempt to find personal meaningfulness within it would thus seem to be the starting point for an honest understanding of language teaching as it really is.” (Tudor, 2001:30)

## 2. *Desenvolvimento do Projecto*

«A l'intérieur d'un projet..., le travail de groupe ... occupe une place importante dans le temps pédagogique sans exclure pour autant les séquences transmissives (mises au point théoriques tant grammaticales que discursives) ni les exercices de structuration ou de productions convergentes (vérifications du degré de réinvestissement des acquis)»

(Petitjean, 1982)

Contrariando uma organização da sala de aula mais tradicional, em que o trabalho de grupo ou é inexistente ou, quando adoptado, é circunscrito às decisões do professor, decidiu-se unanimemente que *a nossa aula* assentaria quase exclusivamente no trabalho em pequeno grupo, convictos de que, e de acordo com João Lopes, esta estratégia seria a mais interessante e a mais proficiente para o desenvolvimento das várias competências a trabalhar e a desenvolver neste nível, não obstante as exigências implicadas, quer ao nível do papel do professor, quer ao nível da constituição dos grupos.



Tal como já foi referido anteriormente, o professor passa a assumir um papel de orientador, mediador, crítico, animador, supervisor e dinamizador das diversas actividades. Por sua vez, o aluno torna-se, agora, o protagonista, o construtor do seu conhecimento, autónomo, activo e reactivo.

O trabalho de grupo evidencia características muito próprias, quanto ao seu funcionamento. Pressupõe, desde logo, que a sua composição assente na autonomia de escolha dos elementos, baseada em critérios pré-existentes. Posteriormente, concluído o processo da formação do grupo, os seus elementos assumem diferentes papéis, sempre negociados, com base em atitudes de respeito, de responsabilidade, de partilha de opiniões e de tomada de decisões, cujo objectivo é sempre o desenvolvimento/aquisição de competências várias, destacando-se, em especial, a competência interpessoal. Este funcionamento implica, obrigatoriamente, alterações ao nível da organização e do ambiente da sala de aula – negociação do trabalho, gestão do tempo, circulação das informações, a rotatividade das tarefas – com consequências no domínio das relações de poder.

No âmbito da nossa experiência, a formação dos grupos, na disciplina de Português, dependeu da escolha individual da turma, sem nenhuma interferência. Em relação à disciplina de Inglês, esta formação foi negociada (em aula) com base num critério aceite por todos – diferentes níveis no âmbito da competência de comunicação.

As tarefas desenvolvidas pelos grupos, ao longo do ano, embora quase sempre de forma autónoma, não dispensaram a participação activa do professor, visível, por exemplo, na elaboração e entrega de guiões de trabalho, na orientação de pesquisas, na contextualização de conteúdos, de forma a preparar vias de investigação (meio para as aprendizagens significativas) e também em momentos de colaboração estreita com o grupo (momentos de correcção e clarificação de dúvidas).

### **3. *Avaliação: potencialidades e constrangimentos***

Os documentos reguladores orientam, de forma inequívoca, o processo de avaliação das aprendizagens, salientando-se que “O processo avaliativo consiste na determinação do grau de consecução dos objectivos educacionais, equacionando o comportamento dos intervenientes face a esses objectivos, identificando, em vários momentos, as mudanças operadas.” (DES, 2001: 29) Daí que, “Mais do que avaliar produtos, há que incidir no acompanhamento e regulação dos processos que subjazem à realização das actividades de aprendizagem, com a preocupação central de analisar a relação entre os conhecimentos, as práticas e as atitudes.” (DES, 2001: 40)

Face ao exposto, atrevemo-nos a afirmar que a realização deste projecto respeitou integralmente as indicações do discurso instituinte, isto é, trabalharam-se todas as competências, criaram-se situações de aprendizagens significativas, incidiu-se na regulação do processo (em detrimento de produtos) e cumpriram-se com êxito os objectivos.

Neste momento, é, para nós, claro que esta metodologia de trabalho é perfeitamente exequível e facilmente concretizadora das abordagens já expostas, sem que isso implique qualquer desrespeito das orientações programáticas ou das orientações oriundas dos Órgãos de Gestão da Escola.

Consideramos, desta feita, que este projecto se revelou uma experiência muito interessante e marcante, também para os alunos, como se pode confirmar na leitura de algumas reflexões presentes nas revistas:

“...ficámos felizes por ver que valeu a pena, não só pelo nosso produto final, mas também por todas as vantagens que este nos trouxe para a nossa construção enquanto alunos.” (revista *BOOM!*);

“Consideramos que, depois de tudo, até dos pontos menos positivos, a recompensa não poderia ser melhor, nomeadamente, a nossa força e a nossa riqueza linguística e cultural.” (revista *Reticências*);



“Esta forma de aprendizagem dinâmica e autónoma ajudou-nos a desenvolver as nossas competências linguísticas, de recepção e de produção. Para além disto, o espírito de partilha que se vive em grupo, torna o trabalho mais enriquecedor.” (revista *Sabor das Palavras*);

“...podemos afirmar que aprendemos muito, aprendemos a fazer uma auto-gestão que só poderíamos adquirir num projecto deste tipo. [...] pensamos que este projecto foi uma aposta ganha...” (revista *Ponto & Vírgula*);

“Para além do desenvolvimento da nossa capacidade de auto-aprendizagem, desenvolvemos também o espírito crítico, a aceitar e a partilhar sugestões. Em retrospectiva, ficámos definitivamente conscientes sobre o quão proficuo foi este trabalho.” (revista *estro.pt*).

“Doing this magazine was, for us students, very rewarding. [...] It was extremely funny and interesting to have the possibility of working what we wanted (within some limits)”. (revista *90 minutes*).

“We had to help each other to have good results, and most important, to learn.” (revista *Teens’ Soul*).

“This was a very different year, a new experience in English. [...] Maybe we weren’t ready for such a responsibility. [...] The idea of the magazine was wonderful.” (revista *Teens’ Soul*).

“There were good aspects in this magazine. We could improve our speaking skills and consequently our marks. Now, with the magazine coming to an end, we can say that we benefited a lot from it. However, it was a very complicated project.” (revista *Teens’ Soul*).

“We liked the idea, because the classes would be different from all others” (revista *Around the World*).

Contudo, sentiram-se alguns constrangimentos que importa aqui realçar. Em primeiro lugar, o trabalho em grupo que, até aqui, e já o referimos, era quase sempre enquadrado pelo professor, visando produtos e não processos, passou, agora, a implicar, entre outros aspectos, um poder e um protagonismo a que os alunos não sabiam responder, o que lhes provocou, inicialmente, dúvidas e desorientação, resolvidas com mais ou menos dificuldades, assumidas, de resto, pelos intervenientes no processo:

“No início foi estranho e nada fácil porque, quando surgiam as dificuldades, não tínhamos a professora que nos resolvesse o problema, é óbvio que nos apoiava sempre, mas quem tinha que dar a volta à situação era o grupo.” (revista *Ponto & Vírgula*);

“Inicialmente, foi difícil entrar no ritmo de trabalho: tínhamos de ser autónomos e aprender a trabalhar em grupo.” (revista *estro.pt*).

“Numa fase inicial, o nosso grupo deparou-se com algumas dificuldades relacionadas com o facto de não estarmos acostumados a trabalhar em grupo, na divisão de tarefas, na forma de trabalhar...” (revista *BOOM!*);

“I think we could and should have worked during the whole year as we did in the third term.” (revista *Teens’ Soul*).

“We started working on this project and it was very hard because e didn’t have any notion of how to do it.” (revista *Teens’ Soul*)

“Of course there were moments when things seemed very difficult.” (revista *90 minutes*).

“The group had some difficulty to adapt to the new strategy of working in group. [...] Only with the help and organisation of the teacher could we start to develop it.” (revista *90 minutes*).

Por outro lado, e no domínio da prática docente, “esbarrámos” com a imposição reguladora de critérios de avaliação definidos nas instância de decisão pedagógica, o que condicionou, de alguma forma, a nossa liberdade de escolha quanto a, por exemplo, questões de avaliação.

## CONCLUSÕES

Este projecto teve origem na inquietação e na convicção de que é possível mudar (e mudaram-se) as práticas pedagógicas e as relações de poder *inter pares*. No entanto, à guisa de balanço, aspectos haverá que poderão e deverão ser repensados, nomeadamente, ao nível da (auto) regulação das aprendizagens de forma mais sistemática e sistematizada.

Outro aspecto merecedor de reflexão será a actuação do professor (maior ou menor intervenção) face a diferentes ritmos de aprendizagem, principalmente, em situações de dificuldades (no domínio da competência linguística) evidentes.

Convictas da utilidade deste projecto, de resto, já assinalada pelos seus intervenientes, acreditamos, não só na sua exequibilidade em qualquer nível de ensino, desde que respeitados os diversos contextos, mas, e sobretudo, na sua potencialidade para gerar, desde logo, destrezas essenciais à aquisição e desenvolvimento de competências e ao sucesso educativo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, David P. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana
- Ausubel, David P.(2003). *Aquisição e Retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa. Plátano Editores.
- Leite, Elvira, Malpique, Manuela e Santos, Milice Ribeiro dos (org.) (1990). *Trabalho de Projecto. Leituras Comentadas*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, João A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- ME. DES (2001). *Programa de Inglês 10º e 11º anos, Ensino Secundário (nível de continuação)*. Lisboa.
- ME. DES. (2001). *Programa de Língua Portuguesa. 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa.
- Not, Louis (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Petitjean, André (1982). *Pratiques d’écriture. Raconter et décrire*. Paris: CEDIC.
- Roldão, M. do Céu. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.
- Tudor, Ian (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vieira, Flávia (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: CEEP da Universidade do Minho.