

**ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA COM  
PROJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA**  
**Analysis of a Classroom Experience with Language  
Learning Projects**

Rosane Rocha PESSOA (Universidade Federal de Goiás, Goiânia,  
Brasil)

**Abstract**

*This paper presents an analysis of a classroom experience with 16 undergraduate students from the second and third years of Curso de Letras at Universidade Federal de Goiás, who had the opportunity of developing what was called language learning projects. The main objective of these projects was to make students more autonomous and responsible for their learning, one of the most challenging goals in the contemporary educational paradigm. The results show that the students were able to relate the theory to their experience, they used and developed language learning strategies and they started to understand better the language learning process.*

**Key-words:** *project-based learning; foreign language learning; learner autonomy; learning strategies.*

**Resumo**

*Este artigo apresenta uma análise de uma experiência de sala de aula com 16 alunos de graduação do segundo e terceiro anos do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, que tiveram a oportunidade de desenvolver o que se denominou projetos de aprendizagem de língua. O principal objetivo desses projetos foi tornar os alunos mais autônomos e responsáveis por sua aprendizagem, um dos grandes desafios no paradigma educacional contemporâneo. Os resultados mostram que os alunos foram capazes de relacionar a teoria com a própria experiência, que usaram e desenvolveram estratégias de aprendizagem e que começaram a entender melhor o processo de aprendizagem de língua.*

**Palavras-chave:** *aprendizagem por projetos; aprendizagem de língua estrangeira; autonomia do aprendiz; estratégias de aprendizagem.*

## 1. Introdução

Um dos elementos que distinguem o tradicional do contemporâneo na área de ensino e aprendizagem de línguas é o papel do aluno. No modelo tradicional de ensino de línguas, em que o professor é alguém que detém o conhecimento da língua e o transmite, o aluno é passivo, ou seja, reproduz estruturas gramaticais fornecidas pelo professor, pelo livro-texto e pela fita-cassete (Nunan, 1999). Eles aprendem a se comunicar em situações previsíveis, mas não se tornam capazes de responder a situações comunicativas autênticas.

Esse modelo tradicional, comumente associado ao audiolingualismo, apesar das inúmeras críticas que tem recebido desde o advento do cognitivismo e do gerativismo, faz-se ainda muito presente nas salas de aula de segunda língua e língua estrangeira, a começar pela nossa própria experiência: reconhecemos a importância e fazemos uso da repetição (não mecânica) de itens gramaticais e lexicais, pois, no contexto de ensino de língua estrangeira, geralmente o tempo de exposição à língua se restringe a não mais de quatro horas de aula por semana. Ao defendê-la, não queremos dizer que essa estratégia seja suficiente para a aquisição; pelo contrário, é apenas um primeiro passo para desencadear esse processo e não descartamos a necessidade de encorajar o uso criativo da língua. Em situação de aprendizagem como segunda língua, na qual o aluno tem a oportunidade de ter experiências genuínas de comunicação fora de sala de aula, acreditamos que a repetição se torna desnecessária.

Apesar de algumas práticas do paradigma tradicional serem ainda utilizadas e defendidas, outras deveriam ser combatidas. Esse é o caso da passividade do aluno, o que vem nos incomodando sobremaneira nos últimos anos, sobretudo depois que começamos a atuar no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (doravante UFG). Ao compararmos alunos da graduação e da pós-graduação na Faculdade de Letras, fazemo-nos a seguinte pergunta: Por que os alunos de pós-graduação são responsáveis pela própria aprendizagem e os de graduação são tão passivos?

Uma explicação óbvia é o fato de que aos alunos não são dadas as ferramentas necessárias para que se tornem mais independentes. Que

ferramentas seriam essas numa aula de língua estrangeira em que os alunos não têm domínio dessa língua? Uma realidade que se enfrenta é que a maioria dos alunos chega ao curso de Letras com uma baixíssima proficiência lingüística, de modo que os objetivos das disciplinas de língua acabam se voltando quase exclusivamente para o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), o que dificulta a realização de atividades com as quais eles possam desenvolver sua autonomia.

Um conteúdo que tem sido trabalhado pelos professores da área de inglês do Curso de Letras da UFG são as estratégias de aprendizagem, conforme sugestão de vários autores como Wenden & Rubin (1987), Ellis & Sinclair (1989), Oxford (1990), O'Malley & Chamot (1990) e Dickinson (1992), mas se, por um lado, os resultados têm sido positivos no sentido de tornar os alunos mais conscientes do processo de aprendizagem, por outro, têm sido insatisfatórios para fazer com que busquem superar suas dificuldades por si próprios.

Como resultado dessa inquietação e da percepção de que os alunos da pós-graduação são muito mais independentes porque têm um projeto de pesquisa para desenvolver, é que resolvemos propor aos alunos da graduação a realização de “projetos de aprendizagem de língua”, objetivando que eles não apenas se desenvolvessem lingüística e teoricamente, mas também que se tornassem mais ativos no que diz respeito à aprendizagem da língua.

Dezesseis alunas participaram dessa experiência; nove eram alunas do terceiro ano e sete, do segundo ano do Curso de Letras da UFG. Cada aluna fez dois projetos, um no primeiro e outro no segundo semestre, mas aqui serão objeto de análise apenas os do segundo semestre, pois, neste, as alunas demonstraram maior independência na metodologia utilizada e na escritura do texto. Mas antes de detalharmos a metodologia utilizada, faremos uma discussão sobre os projetos.

## 2. Projetos de trabalho

Antunes (2001:15) define um projeto como “uma *pesquisa* ou *investigação*, mas desenvolvida *em profundidade* sobre um tema ou um

tópico que se acredita interessante conhecer” (grifos do autor). Em geral, é realizado por um grupo pequeno de alunos, mas pode ser desenvolvido individualmente. O autor ainda acrescenta que um projeto tem como objetivo a busca de respostas convincentes para questões sobre o tema, mas principalmente a aprendizagem significativa desse tema. Martins (2001:18) ressalta que essa proposta pedagógica é destinada a “criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo *questionamento* e pela *reflexão*” (grifos do autor) e estabelecer a relação entre teoria e prática da aprendizagem, haja vista o fato de os alunos buscarem conhecimento por meio de atividades desenvolvidas por eles próprios. Numa perspectiva mais ampla, Hernández (1998:80) afirma que “os projetos fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno”.

Segundo Hernández (1998), a origem dos projetos remonta a Kilpatric, que, em 1918, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey (1910/1997). Uma dessas contribuições se expressa na seguinte frase: “o pensamento tem sua origem numa situação problemática”, que deve ser resolvida mediante uma série de atos voluntários. Para Hernández (1998), essa idéia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos que surgiram a partir de então. Com efeito, Moss & Van Duzer (1998) definem a aprendizagem por projetos (*project-based learning*) como uma abordagem instrucional contextualizada que apresenta aos aprendizes problemas a serem resolvidos ou produtos a serem desenvolvidos.

Nos anos 20, o método de projetos objetivou aproximar a escola da vida diária e essa idéia de aplicar à Escola Fundamental o que se fazia na esfera dos negócios e no ensino superior se desenvolveu como uma maneira de negar a passividade e instaurar a atividade, criando assim condições para a construção de uma nova Escola. Nos anos 70, o trabalho por temas e o desenvolvimento de conceitos-chave foram defendidos por facilitar a compreensão e a aprendizagem das disciplinas, além de orientar a escolha de materiais que podiam contribuir para melhorar o ensino. Nos anos 80, a idéia dos projetos de trabalho foi resgatada com o surgimento da visão construtivista sobre a

aprendizagem, cujos princípios casavam bem com a utilização dos projetos, pois desenvolver nos aprendizes os processos de pensamento de ordem superior necessários para que compreendam e apliquem o conhecimento a outras realidades requer “dar significado à informação, apresentá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias,... e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem” (Hernández, 1998:72). Em meados dos anos 90, uma nova maneira de entender os projetos é apresentada por Hernández, no livro *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, de 1998, ressaltando a necessidade de abordar a complexidade do conhecimento escolar.

Essas diferentes concepções têm em comum objetivos mais amplos, de mudança da Escola, e no caso de Hernández (1998:73), esse caráter transgressor se evidencia porque os projetos de trabalho “requerem uma organização de classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade”.

Para Henry (1994), os projetos propiciam a aquisição de capacidades ligadas a:

- autodireção (pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa);
- inventividade (porque promove a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas);
- formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- integração (já que propicia a síntese de idéias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas);
- tomada de decisões (pois é necessário decidir o que é relevante para o projeto);
- comunicação interpessoal (posto que se deve contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros e apresentá-las por meio da escrita ou outras formas de representação).

Hernández (1998) alerta para o fato de que os projetos de trabalho não podem se reduzir a uma fórmula didática baseada numa série de passos. Mais importante do que o desenvolvimento dos projetos é a concepção educativa que os guia, que, para o autor, é o ensino para a “compreensão” e mudança da escola. Nas palavras de Hernández (1998:79):

*Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa ‘compreender’ o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação (aspas do autor). Na educação escolar (desde a Escola infantil até a universidade), supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos.*

Hernández (1998:82) faz uma lista do que “poderia ser” um projeto e chama a atenção para o fato de que “poderia” é usado para evitar o “ar fundamentalista” de que comumente são impregnadas propostas para a educação escolar. Dessa lista, citaremos apenas os itens que interessam para este estudo. Os projetos poderiam ser então um percurso:

- por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista) e que pode partir do aluno ou do professor;
- em que predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos);
- que procura estabelecer conexões e questiona a idéia de uma versão única da realidade;
- que é singular e envolve diferentes tipos de informação;
- que propicia diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).

Antunes (2001) distingue “fases” de “passos” de um projeto. As três fases são a abertura de um projeto, o trabalho prático e a culminância (apresentação). Após essa última fase, o professor deve comunicar o resultado da avaliação, tendo como parâmetro o progresso conquistado pelos alunos e a proximidade, alcance ou superação dos objetivos inicialmente propostos. Resumidamente, os dez passos, que, segundo o autor, podem ser desdobrados ou refundidos, são: determinar com clareza o objetivo que se busca alcançar; transformar o objetivo em uma ou mais perguntas; relacionar e disponibilizar as fontes de informação que podem ser usadas; explicar quais habilidades operatórias devem ser colocadas em prática (analisar, sintetizar, deduzir, classificar, criticar, interrogar, comparar, interagir, etc.); explicar ao aluno as fases do projeto; relacionar alguns conceitos e algumas idéias principais que se pesquisarão; contextualizar o que o aluno investiga e aprende com sua vida, suas emoções e seus valores; esclarecer quais linguagens serão usadas na fase da culminância do projeto; organizar o projeto em uma linha do tempo, marcando cada fase ou subfase dentro de um cronograma previamente definido; e, por último, definir as linhas gerais de avaliação do projeto, que deve ser feita por todos os envolvidos no processo.

Especificamente na área de ensino de segunda língua, Fried-Booth (1997) afirma que os projetos funcionam como uma ponte entre o uso de inglês em sala de aula e sua utilização em situações da vida real fora de sala de aula, porque coloca os aprendizes em situações que exigem uso autêntico da língua para se comunicarem. Moss & Van Duzer (1998) defendem a utilização de projetos com adultos de vários níveis de proficiência na língua inglesa e chamam a atenção para o fato de que aprendizes com baixa proficiência precisam de uma maior sistematização e apoio durante todo o projeto. As duas autoras também apresentam três fases básicas para a realização de projetos: (1) selecionar um tópico; (2) planejar e pesquisar; e (3) compartilhar os resultados com os outros (produções orais, escritas etc.).

Após a realização de leituras sobre projetos, deparamos com a dificuldade de transpor a teoria para a sala de aula de língua estrangeira do ensino superior, que difere muito do contexto do Ensino Fundamental e Médio, para o qual os estudos sobre o tema prioritariamente se voltam.

Optamos por conversar com os alunos, pois, qualquer que seja o projeto, é fundamental que os aprendizes comecem a tomar decisões desde o início (Moss & Van Duzer, 1998). A forma como os projetos foram desenvolvidos será descrita a seguir.

### **3. Contexto, participantes e realização dos projetos de aprendizagem de língua**

O curso de Letras da UFG tem atualmente dois currículos funcionando simultaneamente, um novo e um antigo. O antigo, no qual foi realizada esta pesquisa, caracteriza-se pela habilitação dupla, no caso português-ínglês, tem duração de cinco anos e o regime é anual. As turmas de primeiro, segundo e terceiro anos são divididas em duas ou até três turmas (de no máximo 20 alunos, dos quais apenas de 10 a 15 terminam o ano), para que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) possam ser bem trabalhadas. Em todos os anos, as habilidades orais são privilegiadas e alguns conteúdos de lingüística aplicada são introduzidos. Nos primeiro e segundo anos, os alunos têm seis horas-aula semanais e, nos terceiro, quarto e quinto anos, têm quatro horas-aula semanais, de modo que, após o primeiro ano, os alunos já têm uma base lingüística suficiente para ler textos menos complexos sobre ensino e aprendizagem de língua, mesmo os que chegaram ao curso com uma proficiência lingüística muito baixa. Quanto à escrita, no segundo ano duas aulas semanais são dedicadas ao desenvolvimento dessa habilidade (*academic writing*).

No total, tínhamos apenas oito alunos de segundo ano vespertino, no segundo semestre, pois alguns deles haviam optado pela licenciatura simples ao final do primeiro semestre, e outros haviam parado o curso. Das oito alunas (todas eram do sexo feminino), apenas uma não terminou o projeto; assim, só os projetos de sete serão aqui considerados, juntamente com os nove das nove alunas (também estas eram do sexo feminino) do terceiro ano. O número reduzido de alunos nessa turma se deve à desistência de dez alunos no decorrer do primeiro semestre.

No início do ano de 2003, dissemos às alunas que elas fariam dois projetos de aprendizagem de língua, um no primeiro e um no



segundo semestre. Esses projetos seriam avaliados, com base inclusive nos próprios resultados apresentados por elas, e a nota se somaria às outras avaliações feitas no bimestre. Explicamos que os projetos objetivavam que elas: (a) tomassem consciência das próprias dificuldades; (b) buscassem encontrar caminhos para a superação dessas dificuldades; (c) comesçassem a ter contato com teoria sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira; (d) desenvolvessem a leitura e a escrita, uma vez que leriam e escreveriam na língua-alvo; e (e) iniciassem o processo de reflexão sobre a própria aprendizagem.

Concretamente, os procedimentos sugeridos foram os seguintes:

- escolher um tema a partir de uma dificuldade na aprendizagem da língua inglesa;
- ler a teoria (no mínimo três teóricos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira) sobre o tema escolhido;
- colocar em prática uma estratégia que fosse direcionada à superação da dificuldade e que tivesse a duração de um mês;
- fazer um quadro das atividades realizadas, com dia, hora, notas descritivas e notas reflexivas;
- analisar os resultados;
- escrever um texto com introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e considerações finais;
- apresentar oralmente o trabalho para os colegas.

No primeiro semestre, as alunas escolheram os temas que gostariam de trabalhar. Os temas escolhidos foram: compreensão oral, produção oral, leitura, escrita, pronúncia, algum aspecto da gramática (uma aluna escolheu preposição) e vocabulário. Apesar da dificuldade que tiveram com a realização do projeto, pelo inusitado de cada um dos procedimentos, as alunas, de maneira geral, gostaram de desenvolvê-lo e mostraram-se entusiasmadas para começar o próximo, o que pôde ser comprovado nas apresentações orais sobre os projetos. As alunas que haviam trabalhado mais seriamente se sentiram orgulhosas em apresentá-los e, com isso, as outras se mostraram interessadas em se empenhar mais no próximo.

No segundo projeto, sugerimos que trabalhassem o tema “produção oral”, já que era um ponto fraco da maioria. Isso era percebido não só quando tinham que dar opiniões sobre os tópicos discutidos em sala, mas, sobretudo quando elas tinham que realizar apresentações orais, o que acontecia uma vez por mês. A maioria acatou a idéia, e as que já haviam trabalhado com esse tema no primeiro semestre escolheram outro. A seguir, apresentamos um quadro dos projetos realizados (as alunas do segundo ano são chamadas de 2A1, 2A2, 2A3..., e as do terceiro, de 3A1, 3A2, 3A3...):

2º ano	Projeto	3º ano	Projeto
2A1	Pronúncia	3A1	Produção oral
2A2	Pronúncia	3A2	Produção oral
2A3	Produção oral	3A3	Produção oral
2A4	Produção oral	3A4	Produção escrita
2A5	Produção oral	2A5	Produção oral
2A6	Compreensão oral	2A6	Produção oral
2A7	Produção oral	2A7	Compreensão oral
		2A8	Produção oral
		2A9	Vocabulário

**Quadro 1: Projetos realizados pelas alunas**

Alguns dos livros utilizados para a realização dos projetos foram: *A course in language teaching*, de P. Ur, 1996; *Teaching practice handbook*, de R. Gower, D. Phillips e S. Walters, 1995; *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, de R. Carter e D. Nunan, 2001; *The practice of English teaching*, de J. Harmer, 1989/2001; *How to teach English*, de J. Harmer, 1998; *An introduction to English language teaching*, de J. Haycraft, 1978/1996; *Learning teaching*, de J. Scrivener, 1994; *The tapestry of language learning*, de R. Scarcella e R. Oxford, 1992; *How to be a more successful language learner*, de J. Rubin e R. Thompson, 1994; e *Communicative language teaching*, de W. Littlewood, 1981/1983.

Com base nesses autores, várias estratégias foram escolhidas na tentativa de buscar soluções para as dificuldades. Algumas alunas

fizeram uso de mais de uma estratégia, embora a sugestão tenha sido o uso de apenas uma. Em dois casos, o uso de mais de uma estratégia dificultou a elaboração da análise dos resultados, mas nos outros casos, em que os objetivos eram semelhantes (conversar com os colegas e comunicar-se com estrangeiros pela internet), o trabalho não foi comprometido.

Algumas das estratégias para o desenvolvimento da produção oral foram: falar com nativos, falar com colegas mais proficientes, comunicar-se com pessoas de outros países pela internet, escolher atividades que incitam a comunicação para praticar com colegas e gravar em áudio algumas falas para posterior análise e percepção dos erros gramaticais. As estratégias de pronúncia utilizadas foram: estudar o alfabeto fonêmico, ler em voz alta a transcrição fonêmica de palavras no dicionário, repetir extratos de textos gravados em fitas e gravar a própria fala em fita para análise de pronúncia. As estratégias de compreensão oral foram: prever o texto que se vai ouvir, a partir do tema e do tipo de texto, e tentar compreender um texto a partir de palavras conhecidas, além de transcrever músicas para a posterior conferência com a letra.

Apenas uma aluna desenvolveu o projeto sobre vocabulário. Ela utilizou uma estratégia que a ajudaria na preparação de aulas, já que atuava como professora de língua inglesa no Centro de Línguas da UFG. Sua estratégia foi fazer listas de itens lexicais referentes a tópicos do livro-texto adotado no Centro de Línguas, anotando juntamente com o item lexical, a transcrição fonêmica, a classe gramatical, uma frase e uma idéia brilhante que poderia ajudar na memorização do item. A cada nova sessão, ela checava se havia memorizado os itens listados anteriormente.

Ressalte-se que a maioria das alunas fez pelo menos duas versões do texto escrito. À medida que iam escrevendo as seções, elas eram lidas e devolvidas para reestruturação, esclarecimento de trechos, detalhamento ou enxugamento de idéias, correção de aspectos lingüísticos, etc. Foram os textos escritos que fundamentaram a discussão apresentada a seguir.

#### 4. Análise dos projetos de aprendizagem de língua

A análise dos textos desenvolvidos levou-nos à observação de cinco categorias – relação teoria e experiência pessoal; uso de estratégias; maior compreensão do processo de aprendizagem de língua; processo contínuo; e impressões sobre o projeto –, que serão apresentadas a seguir.

##### 4.1. Relação teoria e experiência pessoal

Um dos pontos positivos percebidos em alguns textos foi a relação da teoria com a própria experiência de aprendizagem, o que aconteceu quando os autores discutiam as dificuldades dos aprendizes. Fundamentada no capítulo de Ur (1996) sobre produção oral, em que a autora cita a inibição e o domínio do turno pelos alunos de maior competência lingüística como entraves para o desenvolvimento da fala, 3A5 faz duas afirmações:

Quando eu tenho que fazer uma apresentação oral, eu fico inibida, porque todos os meus colegas estão olhando para mim, e eu sei que a inibição prejudica o meu processo de aprendizagem. Eu sinto que eu poderia falar melhor se eu criasse mais oportunidades para falar.<sup>1</sup>

No ano passado, eu vivenciei o que foi descrito aqui, havia uma aluna que dominava os turnos, e eu era tímida, então eu raramente falava em sala. No entanto, agora eu estou motivada para mudar a minha participação.

Também com relação à produção oral, 3A6 cita uma frase de Rubin & Thompson (1994), de que os alunos de uma língua estrangeira ficam apreensivos porque podem cometer erros e porque acham que não serão compreendidos, e em seguida remete-se aos próprios sentimentos:

---

<sup>1</sup> Os trechos dos textos escritos, originalmente em inglês, foram traduzidos para facilitar a leitura.

Algumas vezes eu me sinto assim: em vez de falar, eu simplesmente calo a boca e nunca digo nada, mas na minha mente eu tenho todas as estruturas, todas as palavras necessárias para começar ou continuar uma conversa.

Também 2A7 leu que falar uma outra língua afeta os sentimentos das pessoas e concluiu: “na minha mente eu podia organizar palavras e frases, mas eu tinha medo. Eu ficava insegura para falar inglês”.

Ao ler Scarcela & Oxford (1992), 3A3 entendeu que atividades de fluência, nas quais ela tinha um bom desempenho, dão oportunidade aos alunos de praticar as estruturas já adquiridas, ao passo que as atividades de precisão gramatical propiciam o aprimoramento lingüístico. Desse modo, 3A3 se conscientizou de que seu ponto fraco era a falta de precisão gramatical em suas falas.

Em suma, ler os textos foi produtivo, sobretudo porque elas perceberam que as dificuldades são comuns a diferentes aprendizes de língua e parte do processo de aprendizagem, podendo, com um certo esforço, ser superadas, superação essa que foi percebida por elas como possível ao avaliarem o uso de estratégias de aprendizagem.

#### **4.2. Uso de estratégias de aprendizagem**

Um dos aspectos positivos mencionados de forma recorrente pelas alunas foi a conscientização da necessidade do uso de estratégias:

Espero encontrar boas estratégias para desenvolver essa habilidade (fala), porque até agora eu estudei sem prestar atenção às estratégias e às formas de aprimorar minha produção oral. De agora em diante, sinto a necessidade de conhecer mais estratégias e colocá-las em prática. (3A5)

No final deste projeto, eu posso dizer que eu aprendi uma outra maneira de estudar inglês. E posso dizer também que essa nova maneira pode me trazer melhores resultados do que eu esperava. (...). (3A3)

3A9, que fez o projeto sobre vocabulário, afirmou que aprendeu como adquirir vocabulário e fez a seguinte reflexão: “os alunos perdem a chance de aprender um item lexical simplesmente porque eles não têm estratégias claras para fazê-lo”. Mas o aspecto mais relevante das suas considerações finais é que ela de fato aprendeu os itens lexicais estudados:

Depois de fazer um arquivo com as listas de itens lexicais, tive muitas oportunidades de usá-los e checar se eu realmente tinha aprendido as palavras, especialmente com meus alunos e colegas. A maioria das palavras que eu precisei usar eu pude me lembrar, então achei úteis as estratégias que coloquei em ação. Notei também que as palavras das quais eu não me lembrei não eram significativas para mim, confirmando o que Ur (1996) diz: as pessoas tendem a se lembrar de palavras que têm significado pessoal ou emotivo. (3A9)

De modo geral, entenderam que o uso de estratégias pode ser um facilitador do processo de aprendizagem:

Descobri também como eu posso praticar inglês. Posso praticar com meus amigos em sala ou fora de sala. Posso também pensar e falar inglês sozinha tentando dizer o que eu estou pensando. (...) Tenho que usar a língua na minha vida, na minha rotina. (2A7)

Mudei meus objetivos com as atividades de compreensão oral, porque agora eu me preocupo em entender as idéias principais. (3A7)

Praticar com as minhas duas colegas da universidade foi uma experiência muito boa, pois agora só falo com elas em inglês quando nos encontramos no ponto de ônibus ou na biblioteca. (...) Nessa semana, falamos ao telefone e o nosso inglês fluiu de forma natural. (3A5)

Apesar de não defendermos que professores devam ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos, não temos dúvida de que o uso delas é fundamental e pode tanto promover quanto comprometer a

aprendizagem. Assim, julgamos apropriado que os alunos saibam que elas existem e tomem consciência de suas próprias estratégias, para que sejam capazes de analisar se o uso delas tem resultado em aprendizagem ou se é necessário que outras estratégias sejam utilizadas ou desenvolvidas.

#### 4.3. Maior compreensão do processo de aprendizagem de língua

Nos resultados apresentados no texto escrito, elas fizeram reflexões que demonstraram uma maior compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira. 2A7 percebeu, por exemplo, que não é fácil aprender uma língua estrangeira, mas que é possível: “Eu pude ver com este projeto que eu posso falar inglês fluentemente. Não é fácil porque, para falar uma língua, é necessário praticar essa língua todo dia”.

Elas também perceberam que a realização dos projetos não tinha como objetivo atingir resultados surpreendentes, mesmo porque isso não seria possível em tão curto espaço de tempo (a implementação das ações durou de uma a quatro semanas, embora tenha sido sugerida a duração de um mês). Isso se pode notar nos seguintes trechos:

Não posso dizer se eu melhorei a minha habilidade de ouvir ou não. No entanto, (...) acho que foi mais fácil entender o segundo episódio do que o primeiro. [A estratégia usada aqui foi assistir a vários episódios da série “Friends”, tentar entender o que eles diziam, escrever alguns trechos mais difíceis e depois conferir com o texto escrito]. (3A1)

Devo dizer a verdade: não foi suficiente para eu desenvolver minha produção oral porque ela [uma americana] tinha que me corrigir e me ajudar o tempo todo quando estávamos conversando. (3A2)

Eu também melhorei meu vocabulário, mas eu ainda tenho problemas com transcrição fonêmica. (3A3)

Com este projeto, não posso dizer que aprendi uma maneira de desenvolver 100% a minha habilidade [produção oral] ou que agora tenho uma receita mágica para a aprendizagem, mas aprendi que tenho muitas possibilidades de melhorar minha aprendizagem e tenho que estudar e escolher a melhor. (3A5)

Aprendi que preciso praticar e estudar mais. Aprender língua não é fácil e requer tempo e dedicação. (2A6)

Além disso, muitas passaram a ter uma melhor percepção das próprias dificuldades e, em alguns casos, como superá-las:

Percebi que tinha problemas para entender algumas expressões e gírias, mas também percebi que eu achava mais difícil entender quando eu não prestava muita atenção. Quando percebi isso, tentei prestar mais atenção ao que eu estava ouvindo. (3A1)

Descobri que estava sempre usando estruturas do português quando falava inglês. Eu estava sempre dizendo “*your daughter knows my country?*” quando eu tinha que dizer “*does your daughter know my country?*” (...) Além disso, descobri que minhas falas são feitas de frases incompletas (...), então tenho que praticar muito para vencer essas dificuldades. (3A2)

Percebi que minha inibição é maior em sala de aula do que quando falo com falantes nativos de inglês. Acho que isso acontece porque, quanto estou falando com nativos, o foco é a comunicação e em sala de aula estou sempre tentando falar corretamente. (3A3)

Um grande desafio pra mim é ter uma fala fluente. Para isso acontecer, terei que estudar muito e praticar o máximo possível. No entanto, no meu caso, “um muro tem que ser destruído”, porque eu notei que eu evito falar quando tenho boas oportunidades. A inibição é tudo de que eu não preciso. (3A5)

Uma percepção recorrente nos textos é a de que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é difícil e exige esforço. Essa conscientização é necessária, pois assim evita-se a frustração advinda da lentidão própria do processo, que muitas vezes não é prevista



pelos alunos quando começam a estudar uma língua estrangeira. O desdobramento dessa percepção é o entendimento de que o processo é contínuo, idéia também presente nos textos analisados.

#### 4.4. Processo contínuo

Algumas das alunas falaram da importância de continuar com o uso das estratégias ou melhorar as estratégias que já vinham sendo utilizadas:

Nós [uma nativa e 3A3] combinamos de nos encontrar em dezembro e janeiro. Estou entusiasmadíssima com a idéia, porque cresceu uma amizade entre nós e é maravilhoso falar com nativos, porque eles nos entendem e nos ajudam o tempo todo na conversa. Acho que este projeto está só começando (...) (3A2).

Eu preciso fazer mais exercícios de transcrição fonêmica, porque eu tive dificuldade. (2A2)

Percebi que preciso falar mais e melhorar o meu vocabulário também. (2A5)

Eu decidi tentar falar muito nesta mini-pesquisa, e pretendo continuar depois de terminar. (...) Decidi mudar o meu comportamento, mas lentamente. Por exemplo, como eu sou tímida, vou praticar com os meus colegas todo dia em sala, falando com eles em inglês pelo telefone e falando de temas que eu conheço. (3A5)

Também 2A1, que desenvolveu um projeto sobre pronúncia, disse que sabia que não tinha aprendido tudo que precisava com o estudo, que podia reconhecer os sons do alfabeto fonêmico, mas que teria que “praticar sempre para ficar cada vez melhor”. E 3A9 afirmou que pretende tentar outros tipos de estratégias sugeridas pelos teóricos que leu.

Mais importante do que o fato de essas alunas terem demonstrado disposição para continuar é a compreensão de que o estudo da língua

deve transpor as fronteiras da sala de aula e ir além da relação professor-aluno, confirmando Fried-Booth (1997), ao dizer que os projetos funcionam como uma ponte entre o uso de inglês em sala de aula e sua utilização em situações da vida real fora de sala de aula. Quando isso acontece, o aluno passa a, de fato, usar o seu conhecimento da língua na construção social do significado e, conseqüentemente, desenvolver melhor esse conhecimento.

#### 4.5. Impressões sobre a realização dos projetos

A realização dos projetos foi considerada por todas as alunas como uma experiência positiva. Algumas falas finais sobre o desenvolvimento do projeto como um todo são:

Não poderia terminar este projeto sem escrever meus sentimentos sobre ele. Tenho que dizer que me senti muito alegre com a realização do projeto. No começo, achei que seria uma das pesquisas mais difíceis que já havia feito, mas não foi, mesmo porque eu já havia feito um primeiro projeto (...) e eu notei que consegui escrever mais neste do que no primeiro que fiz. (3A1)

Penso que estou começando a aprender como ensinar inglês e como aprender também. Este projeto me ajudou muito. (2A7)

Este projeto foi essencial para mim como aluna de inglês que pretende se tornar uma professora. Temos que experimentar muitas situações e experiências e não simplesmente estudar nos livros-texto. O processo de aprendizagem não termina quando a aula termina, mas começa aí. (3A5)

Uma aluna, 3A3, mencionou que, depois da realização do projeto, tirou uma boa nota em uma apresentação oral e que a professora comentou que ela tinha feito uma boa auto-correção. A explicação de 3A3 é: “Eu acho que isso aconteceu porque eu aprendi a ouvir e a prestar atenção na minha fala”. Percebe-se aqui a satisfação de 3A3 por ter conseguido colocar em prática um aspecto da teoria que havia lido, que tem como fundamento a “hipótese do monitor” de Krashen (1982), que pressupõe o foco na forma e o conhecimento da regra.

Por fim, ressaltaríamos que as impressões positivas advêm também do fato de que as alunas, especialmente as que ainda não atuavam como profissionais, puderam se colocar no lugar de professoras, já que os textos lidos são voltados para esses profissionais, como bem ilustra o depoimento de 3A8: “Tive a chance de conhecer mais sobre metodologia, e eu preciso dessa aprendizagem para me tornar uma boa professora de inglês, que é o objetivo que tenho em mente”.

## 5. Considerações finais

Em suma, pode-se dizer que essa experiência com projetos de aprendizagem de língua foi positiva por várias razões: as alunas tomaram decisões em todos os passos do projeto, podendo, portanto, exercer sua autonomia na aprendizagem; elas refletiram sobre a própria aprendizagem e passaram a compreender melhor esse processo; elas perceberam a importância do uso de estratégias e como colocá-las em prática, de modo a atingir um objetivo; elas relacionaram a teoria com a própria experiência de aprendizagem; e, por fim, elas desenvolveram uma atitude mais autônoma voltada para a construção do próprio conhecimento, que era o objetivo primeiro da proposta.

De modo geral, elas gostaram de realizar os projetos e avaliaram positivamente a experiência. Prova disso é que duas alunas de cada turma manifestaram o desejo de apresentá-los no V Colóquio de Letras da UFG, um evento que tem como objetivo apresentar aos alunos, novatos e veteranos, projetos de pesquisa e extensão que são realizados na Faculdade de Letras. O evento aconteceu no mês de março de 2004 e participaram da comunicação coordenada a 2A5, a 2A7, a 3A6 e a 3A9.

É verdade que as alunas do segundo ano tiveram mais dificuldade do que as do terceiro, como se percebe no texto de 2A1: “desenvolver este projeto sobre pronúncia foi muito difícil”. Com efeito, os textos finais corroboram isso, pois os do terceiro ano estavam mais bem escritos e estruturados. No entanto, nenhuma aluna do segundo ano afirmou ter sido uma experiência negativa, confirmando o argumento de Moss & Van Duzer (1998) de que os projetos podem ser desenvolvidos também

por aprendizes com baixa proficiência na língua, embora eles precisem de uma melhor sistematização e um maior apoio.

Apesar de ter sido um projeto de *aprendizagem* de língua, os livros pesquisados são de metodologia de ensino de língua, de modo que, além de descobrir formas de aprimorar a própria aprendizagem, elas puderam se colocar também na posição de professoras de inglês, como ficou evidenciado nos dados.

Poder-se-ia argumentar que uma limitação desta análise é o fato de apenas as percepções das alunas terem sido levadas em consideração. No entanto, não era nosso objetivo analisar os resultados de aprendizagem advindos do uso das estratégias, mesmo porque não nos parece possível fazê-lo de forma válida e confiável, pois como poderíamos evidenciar que as alunas se tornaram mais fluentes, passaram a usar a língua com menos erros gramaticais, começaram a compreender melhor um texto oral, ou passaram a usar o vocabulário estudado? O propósito aqui era antes descrever a experiência e o que ela significou para as alunas. Desse modo, acreditamos que os depoimentos mostrados na análise permitem afirmar que os projetos de aprendizagem de língua se apresentam como um caminho eficaz para uma maior autonomia dos alunos de graduação em Letras e para a sua preparação para o exercício da profissão docente.

Recebido em: 03/2005; Aceito em: 05/2005.

### Referências Bibliográficas

- ANTUNES, C. 2001 *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. Vozes.
- CARTER, R. & NUNAN, D. (eds.) 2001 *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. CUP.
- DEWEY, J. 1910/1997 *How we think*. Dover Publications.
- DICKINSON, L. 1992 *Learner Autonomy: learner training for language learning*. Authentik Language Learning Resources.
- ELLIS, G. & SINCLAIR, B. 1989 *Learning to learn English: a course in learner training*. CUP.

- FRIED-BOOTH, D.L. 1997 *Project-work*. OUP.
- GOWER, R.; PHILIPS, D. & WALTERS, S. 1995 *Teaching practice handbook*. New Edition. Heinemann.
- HARMER, J. 1989/2001 *The practice of English language teaching*. Longman.
- \_\_\_\_\_ 1998 *How to teach English*. Longman.
- HAYCRAFT, J. 1978/1996 *An introduction to English language teaching*. Longman.
- HENRY, J. 1994 *Teaching through projects*. Koogan Page.
- HERNÁNDEZ, F. 1998 *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Artmed.
- KILPATRICK, W.H. 1918 The project method. *Teacher's college record*, **19**:319-335.
- KRASHEN, S. 1982 *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- LITTLEWOOD, W. 1981/1983 *Communicative language teaching: an introduction*. CUP.
- MARTINS, J.S. 2001 *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Papirus.
- MOSS, D. & VAN DUZER, C.V. 1998 Project-based learning for adult English language learners. *Digest: National Center for ESL Literacy Education*. Disponível em: <http://www.cal.org/ncle/digests/ProjBase.htm>. Acesso em: 5 mar 2004.
- NUNAN, D. 1999 *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990 *Learning strategies in second language acquisition*. CUP.
- OXFORD, R. 1990 *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- RUBIN, J. & THOMPSON, I. 1994 *How to be a more successful language learner: toward learner autonomy*. Heinle & Heinle.
- SCARCELA, R. & OXFORD, R. 1992 *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.
- SCRIVENER, J. 1994 *Learning teaching*. Heinemann.
- UR, P. 1996 *A course in language teaching*. CUP.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.). 1987 *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall.

*Rosane Rocha Pessoa works for the Foreign Language Department and the Graduate Programme at Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás. She has a Ph.D. in Applied Linguistics from Universidade Federal de Minas Gerais, and her research interests are language teacher education and foreign language teaching and learning.*  
[rosane@realizenet.com.br](mailto:rosane@realizenet.com.br)