

A NATUREZA DO PRODUTO FINAL NOS PROJETOS DIDÁTICOS

ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES VIDAL – Universidade de São Paulo

RESUMO: O presente artigo comunica os resultados de uma pesquisa ainda em andamento, cujo objetivo é aferir a concepção de projetos que orientam professores alfabetizadores que afirmam trabalhar com projetos didáticos. O primeiro instrumento de coleta de dados foi uma entrevista realizada com 21 professores e este trabalho analisa um recorte específico dos resultados obtidos, fundamentando-os, contrapondo-os e contextualizando-os de acordo com a concepção teórica de linguagem aqui assumida. Os resultados indicam que os professores apoiam-se em aportes teóricos diversos na construção de sua própria concepção do termo, sendo também diversificados os níveis de apropriação de cada um desses aportes.

PALAVRAS-CHAVE: educação; modalidades organizativas; projetos didáticos.

THE NATURE OF THE FINAL PRODUCT ON DIDACTIC PROJECTS

ABSTRACT: This article reports the results of a research in progress, whose aim is to assess the project design that guides literacy teachers who claim to work with educational projects. The first data collection instrument was an interview with 21 teachers and this work analyzes a specific focus on the results, basing them, opposing them and contextualizing them according to the theoretical conception of language taken here. The results indicate that teachers rely on various theoretical contributions in building their own conception of the term, and also diverse levels of ownership of each of these contributions.

KEYWORDS: education; organizational modalities; educational projects.

Optar por um projeto didático como forma de organização das situações de ensino pressupõe um tempo de leitura e escrita que se configure como uma alternativa à usual fragmentação dos saberes a serem ensinados. A sustentação de um projeto durante certo tempo é garantida não só pelo que o professor precisa ensinar aos alunos (propósitos didáticos), mas também por uma tarefa que constitui um desafio a ser resolvido no curto prazo para os pequenos (propósitos comunicativos) (FERREIRO & SIRO, 2010, p.125).

O ensino da leitura e da escrita na escola enfrenta, atualmente, grandes desafios. A concepção teórica que o sustenta passou por uma grande revolução nos últimos 30 anos, desde as pesquisas relacionadas à psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1999) e à teoria do chamado círculo de Bakhtin (BRAIT, 2005). Com as novas descobertas e a crescente constatação da necessidade de articular os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos da linguagem escrita na escola, novas práticas pedagógicas são criadas. Dentre elas, figura o chamado *projeto didático*.

Este artigo tem por objetivo analisar a concepção de professores alfabetizadores acerca dos projetos didáticos que desenvolvem em suas salas de aula. Antes de passar à análise dos dados, porém, é importante que sejam explicitadas as referências teóricas de base deste trabalho.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Quando pensamos em linguagem, é comum utilizarmos um amplo repertório de conceitos para defini-la: vemos a linguagem como a expressão de nosso pensamento, ao

mesmo tempo em que acreditamos ser ela o principal meio de comunicação humana, contemplando, ainda, uma visão da linguagem como forma de interação. Apesar de aparentemente complementares, essas diferentes visões refletem diferentes concepções sobre a linguagem – concepções essas que foram sendo construídas ao longo da história. Assim, esse mosaico tão híbrido que constitui o pano de fundo do ensino de língua e de linguagem nas diversas salas de aula brasileiras é fruto de concepções históricas que permearam a construção e a revisitação desse conceito ao longo do tempo. Todos os professores, na condição de profissionais que trabalham com a linguagem, envolvem-se com ela e pensam sobre ela; são afetados, em maior ou menor escala, por essas concepções e orientam sua prática pedagógica a partir de uma delas, ainda que não se deem conta disso.

(...) é preciso que reflitamos sobre nossa prática. Por que, quando narraram o que estavam fazendo, vocês destacaram esses problemas? Porque há uma determinada concepção sobre isso, há um pensamento sobre isso. O ser humano é diferente: o João de barro constrói o seu ninho perfeíssimo, a abelha constrói o seu painel para organizar o mel perfeíssimo, dificilmente um engenheiro, um arquiteto, conseguiriam construir com tanta perfeição, mas há uma diferença fundamental, o que nos fala o velho Marx: a diferença entre o pior pedreiro e o pior arquiteto e o João de barro ou uma abelha é que o João e barro e a abelha não pensam o que fazem e nós pensamos o que fazemos. O que fazemos está em nosso pensamento, o ser humano é alguém que faz pensando, e a partir do que faz, pensa o que faz (ARROYO, 2000, p.83).

Dessa forma, ensinar o aluno a operar com a linguagem tem relação direta com o que se acredita ser essa linguagem e, além do mais, é fundamental desvelar a concepção que orienta o docente. Para fazer isso, é necessário analisar as três concepções de linguagem mais presentes em sala de aula e as implicações pedagógicas de cada uma delas. Essa análise será aqui realizada tendo por referência os trabalhos de João Wanderley Geraldi (1985).

Segundo Geraldi (1985), o ato de ensinar está imerso em uma série de intenções por parte daquele que ensina. Ao planejar sua aula, e ao executá-la, o professor faz uma opção política: ele elege alguns conteúdos em detrimento de outros e opta por ensiná-los de determinada forma, também em detrimento de outras.

Todas essas opções, sejam elas conscientes ou inconscientes, estarão apoiadas sobre as crenças, concepções e referenciais teóricos que sustentam a prática desse professor. Ele ensina aquilo que acredita ser mais relevante e o faz da maneira que julga ser mais eficaz, visando à finalidade que acredita ser mais necessária ou apropriada.

Na perspectiva do ensino da linguagem, o autor cita três concepções diferentes que podem estar presentes na prática exercida pelos professores, são elas:

1) Linguagem como expressão do pensamento: essa concepção, mais tradicional, defende que a linguagem é a manifestação do pensamento, tal como este se dá. Seria uma espécie de *materialização* daquilo que se pensa, e não um organismo vivo e independente. Assim, um uso mais ou menos eficaz da linguagem denotaria uma melhor ou pior clareza do pensamento. Fala e escreve melhor aquele que pensa melhor.

2) Linguagem como instrumento de comunicação: essa concepção, muito comum na década de 70, norteou boa parte dos materiais didáticos (ainda em uso atualmente) e se refletiu até mesmo em algumas organizações curriculares, quando as aulas de língua passaram a se chamar *Comunicação e Expressão*. De acordo com essa concepção, a linguagem seria o meio de comunicação entre dois sujeitos – emissor e receptor. Nesse viés, cada um desses sujeitos possui um papel explícito e pré-determinado: ao emissor, cabe a função de imprimir clareza ao seu discurso, a fim de se fazer compreendido; ao receptor, cabe o empenho e a eficiência para compreender exatamente a intenção do emissor. Não é sua função interpretar ou atribuir outro sentido à linguagem, pois esta é apenas um código a ser decifrado. Nessa

perspectiva, ainda, um bom emissor é aquele que transmite com clareza sua mensagem, sem atribuir-lhe sentidos ou significados dúbios, e um bom receptor é aquele capaz de desvendar a intenção exata do autor do discurso.

3) Linguagem como interação: nessa concepção, a linguagem já não é apenas um meio de comunicação; ela adquire status de “*lugar de interação humana; através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando*” (GERALDI, 1985, p.38). Ademais, essa concepção rompe com as anteriores, pois já não vê a linguagem como uma forma de representar o pensamento ou o mundo, mas sim um modo de ressignificá-los. Através dela, o falante age sobre o ouvinte, e vice-versa. Aquilo que se diz estabelece a interação entre ambos e o ato de falar, em si, traz novas possibilidades de relação entre ambos. Falar ou escrever já não significa apenas fazer uso da linguagem, vai além disso – aquele que fala ou escreve, age (compromete-se, aceita, nega, duvida, agradece, satiriza, desdenha, enaltece, aposta etc.).

Tomamos por base, neste trabalho a terceira das concepções de linguagem explicitadas, ou seja, a linguagem como interação.

LINGUAGEM E CONTEXTO

Se concebemos a linguagem como interação, é fundamental que ela seja associada ao seu contexto. Isso porque a linguagem não ocorre em um ambiente isolado hermeticamente; pelo contrário, ela é fruto da interação social. Na elaboração de qualquer enunciado, seja ele falado ou escrito, a linguagem e o contexto articulam-se de modo indissociável.

Com relação à descrição e análise dos contextos nos quais a linguagem ocorre, diferentes autores assumem diferentes posições. Contexto é um conceito teórico e, dependendo do ponto de vista de quem o define, essa definição ocorre de modo diferente. Neste artigo, tomamos por referência os trabalhos de Hanks (2008), autor que busca estabelecer, em sua obra, um equilíbrio entre as abordagens centradas em um ponto de vista micro – aquelas que consideram o contexto “um concomitante local da conversação e da interação, efêmero e centrado sobre o processo emergente de fala” (HANKS, 2008, p.171) – e aquelas que o veem como um contexto macro, ou seja, as abordagens para as quais “o contexto não é nem local nem efêmero, mas global e duradouro, com escopo social e histórico maior que qualquer ato localizado”. (HANKS, 2008, p.171). Em outras palavras, o autor estabelece duas dimensões abrangentes de contexto, que chama de emergência e incorporação/encaixamento.

Ao estudar o contexto em que se dão as interações pela linguagem, Hanks afirma que apenas a situação em que o ato de fala (ou escrita) ocorre não é suficiente para compreendê-lo. Ele apresenta, então, a noção de relevância, explicitada pelo conceito de *cenário relevante*:

Introduzir o conceito de relevância é transformar fundamentalmente a ideia de contexto. Por um lado, julgamentos de relevância sempre implicam um tema ou um ponto de interesse a partir dos quais a relação de relevância é estabelecida. Por outro lado, esta relação está ancorada nas experiências prévias dos sujeitos, à luz das quais o interesse emerge (SCHUTZ, 1970: 5). Um tema, assim como um ponto focal, implica um pano de fundo ou horizonte do qual se distingue e em relação ao qual ele funciona como um ponto central (HANKS, 2008, p. 179).

Neste artigo, é fundamental a plena compreensão da noção de relevância proposta por Hanks (2008), pois os projetos didáticos serão tratados como sendo o cenário relevante de um contexto a partir do qual emergirão interações sociais estabelecidas através da produção textual dos alunos.

PROJETOS DIDÁTICOS

Este artigo toma como referência, ao falar em *projetos*, a formulação que Lerner (2002) deu aos projetos didáticos. Os chamados *projetos didáticos* são propostos por Lerner (2002) como uma das quatro modalidades organizativas do tempo didático. Dessa forma, a autora se ocupa da questão do tempo, um dos mais centrais problemas para se pensar o trabalho escolar, conforme preconizam os estudiosos da cultura escolar. Ao propor a estruturação do tempo em torno de atividades organizadas em modalidades diferentes, a autora estabelece como critério de divisão a natureza e os objetivos de cada atividade de leitura e escrita. Defende, assim, uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, e não uma mera ruptura entre a relação biunívoca que, por vezes, é estabelecida nas salas de aula, entre parcelas de tempo e parcelas de conhecimento.

A primeira modalidade organizativa proposta por Lerner são as *atividades habituais*, que são aquelas atividades feitas com periodicidade regular, durante o ano todo, e que podem ser previstas pelo aluno, tamanha é sua regularidade.

A segunda é o que a autora chama de *sequência didática*. Trata-se de uma coletânea de atividades estruturadas em torno de um mesmo eixo (seja ele um campo temático ou um conteúdo do programa escolar), distribuídas com uma gradação sucessiva de complexidade.

A terceira são as chamadas *situações independentes*, dedicadas à sistematização de determinados conteúdos, ou à contemplação de temas não previstos em aula, mas que se impõem por sua relevância (fatos do cotidiano da turma, dúvidas inesperadas etc.).

Finalmente, a quarta modalidade organizativa são os *projetos didáticos*, cuja definição exploraremos mais profundamente no decorrer do artigo.

Na proposta de Lerner (2002), as quatro modalidades organizativas ocorrem simultaneamente em sala de aula, de acordo com os objetivos do professor e com a natureza das atividades propostas. Assim, os projetos didáticos ocorrem em situação de coexistência com as outras modalidades organizativas. Além disso, para a autora, os projetos didáticos representam a possibilidade de se conciliar, na escola, os propósitos didáticos e comunicativos da linguagem escrita, e resolver, assim, um dos paradoxos enfrentados pela instituição escolar:

Como a função (explícita) da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinadas e aprendidas. Na escola, não são “naturais” os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos – tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante (LERNER, 2002, pp.19-20).

Essa necessidade da escola de não abrir mão de sua função de ensinar, mas, concomitantemente, não descaracterizar a linguagem escrita enquanto objeto sociocultural, é, de fato, uma das grandes questões a serem enfrentadas em todas as proposições concernentes ao ensino da linguagem. Lerner (2002) apresenta os projetos didáticos como uma solução para esse paradoxo nos seguintes termos:

Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (...) No caso da leitura (e da escrita), os projetos de interpretação-produção organizados para cumprir uma finalidade específica – vinculada em geral à elaboração de um produto tangível –, projetos que já são clássicos em didática da língua escrita, parecem cumprir com as condições necessárias para dar sentido à leitura (LERNER, 2002, p.80).

Como os projetos didáticos surgem da necessidade de se conciliar os propósitos didáticos e comunicativos da linguagem escrita na escola, podemos afirmar que eles promovem uma reconceitualização do objeto de ensino – que passa a ser não mais o texto em si mesmo, mas a prática cultural que com ele se desenvolve, incluindo aí os comportamentos leitores e escritores.

A necessidade de se conciliar os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos, abordando a linguagem escrita articulada às suas práticas sociais é que determina, portanto, a existência dos projetos didáticos como uma *nova* matriz de comunicação, e daí decorre a obrigatoriedade de que eles tenham um produto final, tangível, para o qual convirjam todos os esforços dos alunos.

Quando se fala em produto final, é importante fazer uma ressalva: Lerner (2002) trabalha com uma concepção de linguagem como interação. Ao assumir essa perspectiva, o contexto de produção em que ocorre o registro linguístico ganha enorme relevância. Assim, os alunos, ao desenvolverem um projeto didático, precisam saber o que vão ler ou escrever, para quem vão fazê-lo, qual será o portador e o gênero textual, o lugar de circulação do texto etc. Trata-se, portanto, não da necessidade de se ter um produto final por mero preciosismo, mas por ser este *produto* e os processos necessários para se chegar até ele o mote que determinará os comportamentos leitores e escritores dos alunos durante o desenvolvimento do projeto didático. Lembrando que os comportamentos leitores e escritores passam a ser parte constituinte do objeto de ensino e o produto final, na medida em que os determina, adquire ainda maior importância. É a convergência de esforços coletivos para a construção desse produto final quem cria, de fato, um cenário relevante para a produção textual dos alunos.

Assim, ao propor um projeto didático de linguagem, presume-se que o professor tente articular os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos da língua escrita, atendendo a uma dupla função, quais sejam: i) ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura e da escrita, a fim de que o aluno possa utilizá-los fora da escola, e ii) colocar o aluno em situação de usuário da linguagem em suas práticas sociais reais, estabelecendo um propósito comunicativo relevante a partir da perspectiva dele. Com isso, a proposta de um produto final surge como a criação de um contexto para as práticas de linguagem a serem desenvolvidas na escola. O fato de criarem nos alunos um projeto próprio, que os faz utilizarem a leitura e a escrita da melhor forma que conseguirem, a fim de atingir seus objetivos, faz com que os projetos estabeleçam em sala de aula um contexto relevante para as práticas de linguagem que lá ocorrerão.

É evidente que, ainda que colocados em diferentes papéis no momento de elaboração do produto final dos projetos, os alunos manterão suas posições sócio-históricamente constituídas. Entretanto, o simples fato de assumirem outros papéis nessas práticas de linguagem instituídas pelos projetos já faz com que a aprendizagem se torne mais significativa e relevante.

Ressalta-se que, dentro da perspectiva adotada, não basta que o produto final exista: ele precisa estar claro para os alunos desde o início do projeto, pois a sua construção é que representará os propósitos comunicativos. Como afirma Lerner (2007, p.47), ao falar sobre a escolha dos projetos didáticos:

Os projetos propostos aos professores estão relacionados com um propósito essencial: o de incorporar todos os alunos às práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, cada projeto orienta-se para metas específicas: elaborar uma produção – uma antologia de contos, fábulas ou lendas, uma compilação de poesias, uma enciclopédia temática, um caderno de receitas, um folheto turístico... – por meio da qual os participantes se comunicarão com outros professores, crianças e integrantes da comunidade. Escolher o projeto a ser desenvolvido pressupõe tomar uma decisão a partir da reflexão sobre os propósitos ou metas que se deseja colocar em primeiro plano.

Não basta, porém, garantir os propósitos comunicativos, é preciso também assegurar os propósitos didáticos. Por essa razão, a escolha do tema dos projetos didáticos, segundo a formulação de Lerner (2002), é incumbência do professor que, enquanto profissional da educação, sabe o que precisa ser ensinado aos alunos e pauta sua escolha nessas necessidades.

Nem sempre, porém, essa visão do produto final como ponto de articulação entre propósitos didáticos e comunicativos, e propulsor de um contexto de produção, está clara para o professor. Em alguns casos, o *produto final* é considerado mera exigência burocrática, sendo confundido com o que alguns professores chamam de *culminância do projeto*, que nada tem a ver com a origem e o sentido do produto final. Desenvolver uma série de atividades estruturadas em torno de um mesmo eixo temático, criando, ao final delas, um fechamento (por vezes apoteótico) para o assunto é uma proposta bastante diferente de apresentar um convite à construção de um instrumento de comunicação coletivo (seja ele uma exposição oral, ou uma produção textual escrita, em um gênero determinado, com destinatário real), construção esta que demandará uma série de atividades sequenciadas a fim de ser viabilizada. Apesar dos dois tipos de situações apresentadas contarem com uma sequência ordenada de atividades, elas são de natureza diferente. Segundo Lerner (2002), a primeira proposta seria uma *sequência didática* e, a segunda, um *projeto didático*. O que define um projeto nessa concepção, portanto, não é a existência ou não de um produto final nem mesmo a sequência ou distribuição das atividades, mas a existência de propósitos comunicativos para os alunos, articulados aos propósitos didáticos do professor. Essa articulação materializa-se sob a forma de um produto final, de natureza bastante específica.

A PESQUISA

Os dados apresentados neste artigo compõem parte de uma pesquisa ainda em andamento, iniciada no segundo semestre de 2012, com professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Cubatão (SP) – esse segmento compõe, na referida rede, o chamado *ciclo de alfabetização*.

O objetivo geral da pesquisa é investigar as concepções que os professores possuem acerca dos projetos didáticos (todos os sujeitos da pesquisa afirmam trabalhar com projetos didáticos de leitura e escrita em suas salas de aula), compará-las ao que eles efetivamente fazem em sua prática cotidiana e às possibilidades de aprendizagem que oferecem a seus alunos, a partir das propostas que lhes apresentam.

São sujeitos da pesquisa 21 professores, distribuídos equitativamente entre os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse grupo representa 10% do total de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Cubatão. O primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas, que tinham por objetivo aferir as concepções de projetos didáticos dos entrevistados. Como a pesquisa ainda se encontra em andamento, os resultados das entrevistas são o *corpus* de que dispomos no momento e são eles que servem de base ao presente artigo.

As entrevistas abordaram diferentes aspectos dos trabalhos com projetos didáticos, a saber: os referenciais teóricos explícitos e implícitos que subsidiam a prática dos docentes; os

motivos que os levaram à opção de trabalharem com projetos didáticos em sua sala de aula; o planejamento e registro que fazem de seus projetos didáticos; a coordenação que propõem entre as diferentes áreas do conhecimento; os objetivos que orientam professores e alunos, e o papel que ocupam cada um deles durante o desenvolvimento do projeto; como se dá a conciliação entre os diferentes saberes dos alunos sobre a linguagem escrita; a avaliação dos projetos didáticos; a inserção destes nas rotinas das salas de aula e o tratamento dado ao produto final.

Dadas as limitações deste trabalho, faremos, neste artigo, um recorte nos dados obtidos: centrar-nos-emos no último item, ou seja, no tratamento dado, pelos entrevistados, ao produto final de seus projetos didáticos. Optamos por esse enfoque justamente por considerarmos essa uma questão central dos projetos didáticos, já que revela a maior ou menor articulação entre os propósitos didáticos dos professores e os propósitos comunicativos dos alunos.

Dessa maneira, o objetivo do presente artigo é compreender o modo como os professores entrevistados contextualizam as práticas de linguagem que propõem a seus alunos sob o nome de projeto didático, a partir da maneira como descrevem os produtos finais de seus projetos. Acreditamos, *a priori*, que os projetos didáticos criam contextos relevantes e que o inverso também é verdadeiro: isto é, determinados contextos constituem matéria-prima para o desenvolvimento de novos projetos didáticos.

É importante ressaltarmos, em princípio, que as percepções dos professores, expressas nas entrevistas, representam um lugar de enunciação afetado por determinações diversas: a primeira delas, que podemos citar, diz respeito à própria seleção dos sujeitos a serem entrevistados.

Solicitamos à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação que nos indicasse 21 professores que trabalhassem com projetos didáticos de língua em suas salas de aula, e que fossem considerados, pela Secretaria, *bons professores*. Os sujeitos foram informados dos critérios da seleção e, por isso, certamente, encontravam-se preocupados em dar respostas *certas*, que não frustrassem as expectativas neles depositadas.

Outro fator que afeta o lugar da enunciação é concernente à relação dos professores com a pesquisadora: não é uma prática muito comum, entre os professores entrevistados, receberem pesquisadores. Ficou nítida, em todas as entrevistas, o impacto (positivo) que isso causou. Era notória a solicitude dos entrevistados, que se interessavam em fornecer cada vez mais informações; eles perguntavam se seus nomes apareceriam na pesquisa, pediam para que fotografássemos os produtos finais de seus projetos, etc. Essa é, de fato, uma situação bastante incomum, pois normalmente ocorre o contrário: pesquisadores costumam ser mal recebidos, e vistos como *intrusos* nas escolas. Nossa hipótese para explicar esse fenômeno reside justamente no *status* que a participação na pesquisa conferiu a esses professores: ser selecionado pela secretaria de educação para ser entrevistado significava ser reconhecido por sua competência, ou seja, conferia-lhes prestígio profissional e – por que não dizer? – até pessoal.

BREVE ANÁLISE DOS DADOS

As questões das entrevistas de cujas respostas aqui nos ocuparemos foram as seguintes:

- 1) O produto final é um item obrigatório dos projetos que você desenvolve? Por quê?
- 2) Em caso afirmativo (ou, ainda que não seja obrigatório, nos casos em que há um produto final), ele é compartilhado com as crianças desde o início do projeto? Por quê?

Com relação à obrigatoriedade do produto final nos projetos didáticos, as respostas dividiram-se quase meio a meio: 11 professores afirmaram que sim, que o produto final é um item obrigatório dos projetos que desenvolvem, enquanto dez afirmaram que não (entre os 10 há os que não contemplam produtos finais em seus projetos didáticos e, também, aqueles que tentam fazer, mas não o enxergam como um item obrigatório).

Nas justificativas, entre os 11 professores que consideram o produto final um item obrigatório de seus projetos didáticos, podemos agrupar as respostas em quatro categorias diferentes, são elas:

a) **Porque o produto final é a base do projeto:** em quatro respostas, a questão do projeto didático como instrumento/recurso para construção de um contexto relevante surge, embora não de maneira clara. Falas como: *“O que existe primeiro não é o projeto, é o produto final. Existe um produto final, e aí a gente vai trabalhando, desenvolvendo um projeto para chegar a ele”* ilustram bem esta categoria. Esses quatro professores realmente enxergam o projeto didático como o processo que leva a uma produção textual determinada, contextualizada. A finalidade *prática* motiva a proposição dos projetos didáticos e, por essa razão, a eleição do produto final antecede a definição das etapas do processo de implementação. Um outro professor, cuja resposta aqui foi categorizada, manifesta-se da seguinte forma: *“Porque o projeto, o que eu entendo de projeto, é uma coisa que tem todas as estruturas, de você ter o objetivo, de você ter todo o processo que você faz...”* Com falas como essa, o professor demonstra o quanto o produto final é parte constitutiva de seus projetos didáticos.

b) **Porque ele serve como avaliação:** essa é a categoria em que se incluem mais respostas. Para cinco professores, o produto final é um item obrigatório dos projetos didáticos porque ele serve como avaliação de todo o processo desenvolvido até então. Fica evidente, na fala desses professores, que o contexto social (escolar), neste caso, se sobrepõe ao contexto criado pelo projeto. Sabemos que produzir um texto na escola é diferente de produzi-lo fora dela, ainda que essa produção tenha um contexto relevante garantido pelo projeto didático, com destinatário real, finalidade clara, propósito comunicativo explícito para os alunos etc. Os cinco professores, porém, vão além: eles não apenas percebem o quanto o contexto social (no caso, o escolar) afeta qualquer produção, como não conseguem se afastar dele. Como já foi dito anteriormente, a criação de um novo contexto através do projeto didático não altera o contexto social em que professores e alunos se inserem; docentes e discentes permanecerão em sua posição sócio-histórica-ideologicamente constituídas. Entretanto, se a intenção do projeto é criar um contexto relevante para as produções, os propósitos comunicativos estabelecidos para os alunos deveriam se sobrepor aos objetivos escolares. Em outras palavras, o que deveria motivar a realização do projeto é a intenção comunicativa do produto final, e não a avaliação realizada pelo professor. Não é o que ocorre nesses casos, uma vez que a necessidade de avaliação após o desenvolvimento de uma atividade determinada, prática típica da escola, repete-se aqui, no projeto didático. Assim, embora o produto final surja como obrigatório, ele não está intrinsecamente ligado à sua finalidade primeira, que é a criação de um contexto relevante. Está muito mais relacionado à tradição escolar, sobretudo nos casos em que essa avaliação é classificatória, como surgiu em algumas respostas, cujo exemplo encontra-se a seguir: *“Embora a avaliação seja uma questão constante, no final, o meu resultado com os alunos é sempre ver onde eles chegaram, né? Eu preciso ver quem chegou, quem não chegou, quem chegou perto... Eu tenho sempre esse foco, de avaliar”*. Respostas como essa não estão indicando, necessariamente, uma avaliação cumulativa. A professora, ao definir a avaliação como uma *questão constante* parece tender mais a uma avaliação formativa, que serve também à avaliação de sua própria prática. É legítima, certamente, a necessidade que os professores têm em avaliar o seu próprio trabalho e o avanço na aprendizagem de seus alunos. Entretanto, há diversas formas e instrumentos para se fazer isso. Por mais que a concretização do produto final possa colaborar com essa avaliação, avaliar não

é, de fato, a finalidade do produto final. Se assim fosse, o destinatário primeiro dessas produções seria o professor (já que, em tese, é ele quem avalia), o que tornaria artificial todo o contexto de produção criado. As crianças, nesse caso, escreveriam *como se fosse* para alguém ler, em uma situação determinada, mas sabendo que quem lerá, de fato, é o professor, para cumprir uma função avaliativa. Na formulação de Lerner (2002) o que ocorre é exatamente o oposto: o professor também terá acesso ao produto final, e poderá utilizá-lo como parte da avaliação do seu trabalho e do avanço dos alunos (reiterando-se o fato de que, como responsável pelo ensino, o professor tem propósitos didáticos), mas o propósito dos alunos é comunicativo; a situação de produção não é fictícia – o contexto de produção é real, incluindo destinatários reais, suportes e lugares de circulação reais, situações comunicativas que vão além da sala de aula etc..

c) **Por questão de gosto:** essa categoria contempla apenas uma resposta, mas dada sua especificidade, foi necessária a criação de uma categoria apenas para ela. A professora em questão afirma que os produtos finais são um item obrigatório em seus projetos didáticos, mas que esse fato se dá não pela natureza do projeto, tampouco pela descrição teórica do que seria um projeto didático, mas simplesmente porque ela gosta de ter produtos finais. Por mais que insistíssemos, tentando descobrir o porquê desse *gosto*, buscando chegar às causas reais que a levariam a apreciar este tipo de encerramento em seus projetos, não conseguimos chegar a uma resposta conclusiva. A entrevistada, a cada pergunta que buscava esclarecer melhor a questão, continuou insistindo que se tratava de uma *“questão pessoal, de gosto mesmo”*.

d) **Para ter um registro:** uma professora levantou a questão da documentação pedagógica e da necessidade de se registrar a prática. Alegou, para tanto, que o produto final é um item obrigatório para atestar que os projetos foram realizados e para se registrar tanto o processo quanto o resultado: *“É um item obrigatório, porque eu acho que é um registro, e eu gosto que eles levem para casa. Assim, fica provado para os pais tudo o que nós fizemos, e todo mundo vê que eu cumpro com a minha obrigação”*. Mais uma vez, tal como na categoria b, vemos uma resposta altamente marcada pela influência que o contexto social (escolar) exerce.

Já entre os professores que não consideram o produto final um item obrigatório de seus projetos didáticos, podemos agrupar as respostas em três categorias:

a) **A obrigatoriedade do produto final pode minar a qualidade do projeto:** três professores, entre os oito que disseram que o produto final não é um item obrigatório nos projetos didáticos que desenvolvem, alegaram que a obrigatoriedade do produto final, muitas vezes, sacrifica a qualidade do projeto. Esses professores alegam que as atividades do projeto deixam de ser feitas em detrimento da preparação do produto final, que se torna mais importante que o restante do processo. Percebe-se nitidamente que, nesses casos, o que os professores desenvolvem não é um projeto didático (modalidade organizativa que articula propósitos didáticos e propósitos comunicativos), mas uma sequência didática. Aparece, aqui, a palavra *culminância* (do projeto) que representa muito mais um clímax de todas as atividades desenvolvidas, para fins de encerramento do tema, do que um produto real, tangível, cuja produção mobiliza os alunos e os coloca na condição de leitores e escritores que agem dentro de um contexto determinado, com propósitos e finalidades claros e objetivos.

b) **Falta de tempo:** essa foi a categoria que reuniu mais respostas por parte dos professores que responderam negativamente quanto à obrigatoriedade do produto final: quatro sujeitos alegaram a falta de tempo para justificar a ausência do produto final. Foi interessante notar que, nas respostas, os quatro afirmaram que o projeto é muito mais produtivo e significativo do ponto de vista do aluno quando o produto final existe, mas que como nem sempre é possível chegar a ele devido ao tempo escasso, ele deixa de ser um item obrigatório.

Nesses casos, o que deveria ser um projeto didático torna-se uma sequência didática não por opção do professor, mas por um fator determinado pelo contexto social (escolar), que oferece poucas possibilidades de trabalho no que diz respeito ao tempo didático. Essa não obrigatoriedade acaba comprometendo o projeto como um todo, na medida em que descontextualiza a produção dos alunos.

c) **Falta de cobrança:** em uma única resposta, encontramos uma categoria à parte das demais: uma professora alega que o produto final não é um item obrigatório porque ela não é cobrada por isso pela coordenação da escola: *“Não, não faço porque o produto final não é cobrado da gente. Eu não deixo de fazer nada do que me cobram, mas também não faço nada além, porque não ganho para isso”*. Fica evidente, neste caso, que o contexto de produção da professora é que determina a prática desenvolvida em sala de aula. Ela abre mão de seu papel autoral e dedica-se a fazer apenas aquilo pelo que é cobrada. A valorização profissional, questão em que resvala essa resposta, é um dos elementos importantes do contexto em que atua o professor. Não entraremos, aqui, no mérito da questão (até porque, como bem sabemos, a desvalorização dos profissionais da educação é um tema recorrente nas escolas, e não sem razão, é trazido à tona em diversas situações). À parte dessa questão, porém, parece-nos que, para essa professora, não há reflexão quanto aos benefícios (ou ausência deles) trazidos pelo produto final, mas apenas uma classificação daquilo que é cobrado ou não.

d) Passemos, agora, à prática de compartilhar o produto final com as crianças desde o início do projeto didático. De acordo com a proposta de Lerner (2002), se a intenção é criar um contexto de produção relevante, torna-se imprescindível explicitar o produto final desde o início, pois os alunos precisam saber o que vão produzir, para quem, com que finalidade, de qual lugar social falam, qual a circulação de seu texto, etc. As entrevistas demonstram, porém, que isso não está claro para todos os professores: entre os 14 professores que desenvolvem produtos finais em seus projetos didáticos (sendo que, dentre os 14, somente 11 o consideram um item obrigatório) oito o compartilham com os alunos desde o início, enquanto os outros seis preferem não fazê-lo.

No primeiro grupo (dos que compartilham), encontramos quatro categorias de respostas:

a) **Porque projeto didático pressupõe produto final compartilhado desde o início:** três professores dão justificativas teóricas. Alegam que aprenderam (seja através de leituras, seja com seus pares ou em cursos de formação continuada) que projeto didático pressupõe um produto final, que a existência do mesmo constitui uma característica inerente à modalidade organizativa. Nesses casos, os sujeitos não souberam justificar por si próprios o porquê compartilham o produto final com as crianças desde o início, mas apenas alegaram que *“sabem que funciona assim”*. As referências, aqui, são os saberes acadêmicos.

b) **Para os alunos se autoavaliarem:** dos cinco professores que alegaram que desenvolvem produtos finais para que sirvam como avaliação em seus projetos, três enquadram-se na categoria de respostas que ora descrevemos: eles alegam que, se o produto final é necessário para a avaliação, ele deve ser compartilhado com os alunos desde o início do projeto, pois é um direito dos estudantes participarem da própria avaliação. Confirmam, assim, que sobrepõem o contexto social (escolar) ao contexto criado pelo próprio projeto. É interessante observar que, nesses casos, os professores entrevistados rompem com a tradição escolar, que não viu, historicamente, a autoavaliação como um direito do aluno.

c) **Para contextualizar:** em apenas uma resposta surge a questão da criação do contexto relevante. A professora alega que todas as atividades do projeto devem ser feitas visando ao produto final, pois somente quando os alunos *“sabem o contexto em que estão escrevendo é*

que poderão escrever com qualidade”. Ou seja, as crianças precisam saber desde o início para quem escrevem, como devem fazê-lo, o que devem incluir ou não, etc. Conhecer o produto final desde o início implica, portanto, o conhecimento do contexto em que se escreve.

d) Cobrança das crianças: uma professora alegou que precisa compartilhar o produto final desde o início com seus alunos, pois eles a cobram quanto a isso. Imaginamos que, provavelmente, essas crianças foram habituadas a desenvolver projetos dentro de contextos relevantes e, por essa razão, cobram essa postura da professora.

Já entre os sete professores que não compartilham o produto final com seus alunos, desde o início do projeto didático, encontramos duas categorias de respostas:

a) Porque alegam que compartilhar desde o início destituiria o processo de desenvolvimento do projeto de significado: para dois professores, fica evidente que eles só consideram significativo aquilo que *parte do aluno*, que é decidido por ele. Assim, eles alegam que a decisão quanto à natureza do produto final não pode provir do professor, mas dos alunos, e que, portanto, não pode ser compartilhado *a priori*, já que será determinado pelo grupo.

b) Porque alegam que o produto final vai se constituindo ao longo do projeto: os outros cinco professores que não compartilham o produto final desde o início alegam que seria arbitrário decidi-lo de antemão. Segundo eles, é o andamento das atividades que determina qual será o produto final, e este pode mudar ao longo do processo. Torna-se claro que, nesse caso, as atividades não mantêm estreita relação com o produto final, (se este último pode mudar no decorrer do processo, como garantir que, nas atividades do início do projeto, essa relação estaria estabelecida?).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outros trechos da entrevista, articulados aos que aqui foram trabalhados, demonstram que nem todos os sujeitos entrevistados possuem uma concepção de língua como interação. As concepções de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação ainda se fazem muito presentes na escola. Assim sendo, é natural que o contexto em que se dão as práticas de linguagem de um projeto não tenha sempre, necessariamente, a relevância proposta por Lerner.

Não poderíamos encerrar este item sem tocarmos em uma questão que surgiu espontaneamente, durante as entrevistas. Chamou-nos a atenção, em um grande número de respostas, o uso do termo *culminância* como sinônimo do produto final. Segundo o dicionário Michaelis (1998), culminância possui três acepções: 1. O ponto mais alto; 2. Zênite, auge; 3. Situação social ou política proeminente.

Se tomarmos como referência apenas o propósito comunicativo dos alunos, é legítimo considerarmos o produto final como o ponto mais alto, ou o auge do projeto didático. Os alunos dedicam-se às atividades propostas com a finalidade de cumprirem esses propósitos comunicativos e, por consequência, quando chegam ao produto final, têm aí o ápice de todo o processo. Entretanto, a gênese do projeto didático não são os propósitos comunicativos, mas sua articulação aos propósitos didáticos do professor. E, sob a ótica destes últimos, o produto final não é o ápice isolado do projeto didático. Todo o percurso trilhado pela turma é importante, sobretudo as aprendizagens que foram adquiridas no decorrer do processo. Assim, perderia o sentido falarmos em culminância, pois estaríamos privilegiando um único momento em detrimento de muitos outros, igualmente importantes.

O terceiro sentido que nos é dado pelo dicionário, porém, legitima um pouco mais o uso do termo culminância: o produto final do projeto é, de fato, uma situação comunicativa

que pressupõe interação e é, portanto, uma situação social. Dentro do contexto escolar, não deixa de ser uma situação social proeminente, já que extrapola o contexto habitual dos alunos. Ainda assim, permanece o problema de desconsiderarmos, com esse uso, todo o processo do projeto didático, valorizando sobremaneira o seu final.

Parece-nos que o uso do termo culminância está mais ligado à ideia do projeto didático como sendo uma sequência de atividades que, em determinado momento, chega ao auge, sem que necessariamente tenha sido esse auge que tenha dado início a todo o resto. É uma ideia mais ligada à tradição escolar que privilegia a existência de um começo, meio e fim de todas as unidades de estudo (a questão do começo, meio e fim é, inclusive, citada em uma das respostas que já transcrevemos), como forma de controlar as aprendizagens. O produto final, nesse caso, marcaria o encerramento de um processo, não constituindo um fim em si mesmo. Por essa razão, julgamos inadequado o uso do termo culminância do projeto, já que é incoerente com a própria formulação dos projetos didáticos, embora, em algumas propostas, tais como a de *projetos de trabalho*, formulada por Hernandez (1998), seja uma expressão adequada. Nesse último caso, o projeto diferencia-se do plano de trabalho regular por seu caráter de permanência: ao contrário das atividades comumente propostas na escola, aquelas realizadas no âmbito de um projeto de trabalho teriam maiores condições de permanecer na vida do aluno e, por essa natureza, seria aceitável o momento de uma *culminância*, que registraria a terminalidade daqueles conhecimentos, que a partir dali estariam agregados ao cotidiano do educando, não apenas no âmbito escolar.

Ao contrário dos projetos de trabalho, porém, os projetos didáticos não têm uma culminância como etapa final. Pelo contrário, a natureza do produto final é constituir-se, ele próprio, na síntese da articulação entre propósitos didáticos e propósitos comunicativos, e isso nada tem a ver com culminância de projeto. Apesar disso, porém, destacamos que esse é um uso recorrente, que surgiu diversas vezes no decorrer da pesquisa.

É preciso afirmar, ainda, que o contexto das entrevistas como um todo indica que, apesar de os professores apontarem Lerner (2002) e sua proposta de modalidades organizativas como uma referência teórica para seu trabalho, na verdade, sua concepção é produto de um mosaico híbrido de aportes teóricos, com níveis diferentes de apropriação de cada um deles. Percebemos uma forte influência da proposta dos *centros de interesse* preconizada por Decroly (*apud* Dubreucq, 2010), e também dos *projetos de trabalho*, tal como formulados por Hernández e Ventura (1998).

Com esses resultados, a pesquisa aponta para algumas implicações pedagógicas que podem ser generalizáveis:

a) Uma profusão de aportes teóricos, com diferentes níveis de apropriação, marcando o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, no cotidiano da sala de aula.

b) A difícil transposição da teoria à prática. Tomar um objeto de conhecimento e apropriar-se dele, transformando-o em uma estratégia didática, ou mesmo em um objeto de ensino, exige um grau de aprofundamento que vai muito além do simples conhecimento teórico.

c) A prática pedagógica é repleta de idiosincrasias que trazem, em seu bojo, situações que constituem um risco para o professor trair suas motivações originais. No caso dos projetos didáticos, o curso de seu desenvolvimento pode levar os docentes a desviarem-se de seu foco inicial (o que não é necessariamente ruim, mas há de ser ressaltado).

d) Nem sempre a adoção de práticas pedagógicas inovadoras está pautada em um conhecimento teórico que as sustenta. Muitas vezes, a assunção de tais práticas se dá em um contexto de superficialidade, permeado por *modismos*. Sem perceber que toda prática fundamenta-se em uma teoria, há situações em que professores adotam novas atividades, permanecendo com suas antigas concepções.

e) A necessidade de autoafirmação profissional nem sempre está atrelada à adequação pedagógica. Com alguma frequência, professores desenvolvem ações que os colocam – e a seu trabalho – em evidência junto à comunidade escolar (tal como as culminâncias de projetos, caracterizadas como eventos apoteóticos), sendo que nem sempre tais situações promovem uma efetiva aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, encerramos este artigo alertando para a necessidade de os docentes assumirem-se enquanto profissionais, fundamentando as práticas teóricas de seu ofício, investindo em sua própria formação continuada e aprimorando a transposição didática dos conceitos assimilados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin – Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

DUBREUCQ, F. *Jean-Ovide Decroly*. Tradução de Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lugardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985) *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

____ & SIRO, A. *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças*. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Assoeste, 1985.

HANKS, W. O que é contexto? In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. pp.169-203.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998- (Dicionários Michaelis). 2259p.

ELAINE CRISTINA R. G. VIDAL

Mestranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de pesquisa “Linguagem e Educação”. Possui especialização em “Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem” pelo ISE Vera Cruz/SP, e especialização em “Ética, valores e cidadania na escola” pela USP. É membro do GEAL (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento), da mesma universidade. Atua como professora em cursos de

graduação em Letras e Pedagogia, como coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e realiza assessorias em escolas da Educação Básica. Contato: elainecrgvidal@usp.br