

Pedagogia de Projeto Da gramática à comunicação

(Project work: from grammar to communication)

Marcos Gustavo RICHTER
Universidade Federal de Santa Maria

ABSTRACT: This paper discusses the limitations on the view that communication per se serves as one primary way in which learners construct their interlanguage. "Pushed output" must be accomplished by means of form-focused instruction. In addition, grammar teaching seems to help learners perform grammatical structures with greater accuracy and, as a result, avoid fossilization. At this point, it is worth asking what kind of methodological options integrate form-focused instruction and communicative activities. We advocate the use of projects, namely, multi-skill pieces of work focusing on topics of interest and leading to "end products". In our proposal, these complex activities consist in a series of tasks graded in order to promote "pushed output" and consciousness-raising activities. The decisions on topics, working methods and grammatical points are critically negotiated at regular intervals, resembling action-research procedures.

RESUMO: Este artigo discute as limitações da abordagem segundo a qual a comunicação em si mesma serviria como uma das condições fundamentais da construção da inter-

PEDAGOGIA DE PROJETO

língua. Ao contrário, o esforço pela produção é condição sine qua non para a construção da competência comunicativa, devendo ser acompanhado de ensino centrado nos aspectos formais da gramática. E mais: o ensino da gramática parece auxiliar os aprendizes a manejar os recursos da língua com maior precisão. Sugerimos a pedagogia de projeto como opção metodológica para integrar foco na forma e atividades comunicativas. Em nossa proposta para esta abordagem, o trabalho com projetos permite a convergência de habilidades, o resgate da motivação via tópicos de interesse, a estruturação de tarefas visando à obtenção de um produto final, e ainda enseja o esforço pela compreensão e expressão adequadas, aliadas à gramática reflexiva. Seu caráter de constantes negociações e ajustes lhe emprestam as características da pesquisa-ação.

KEYWORDS: language acquisition, communicative language teaching, project work

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da linguagem, ensino comunicativo de línguas, pedagogia de projeto

INTRODUÇÃO

Um dos grandes nós górdios do ensino contemporâneo de línguas tem sido o impasse teórico-metodológico entre o foco na forma — que, de certo modo, ainda parece, por vezes, se impregnar de alguns ranços da gramática tradicional — e o foco no sentido — cujos partidários vão desde aqueles que advogam um certo espontaneísmo metodológico até os que advogam uma posição mais cautelosa.

sa, vale dizer, um certo equilíbrio entre, de um lado, as tentativas (às vezes apressadas) de generalizar no gabinete a partir de resultados limitados e discutíveis e, de outro, as reflexões (às vezes pouco consistentes) do docente sobre a própria prática contextualizada.

O presente artigo tem por objetivo argumentar em favor da pedagogia de projetos no ensino de línguas como alternativa metodológica capaz de conciliar duas importantes tendências que, embora até certo ponto tenham se consolidado de forma independente e quase antitética no campo da Linguística Aplicada, a nosso ver chegaram a um "ponto de virada dialético" em que acabaram convergindo e se complementando para dar conta dos processos cognitivos e sócio-culturais implicados na aquisição: o ensino comunicativo (centramento no sentido) e o ensino metacognitivo (centramento na forma).

A nossa exposição estará subdividida em duas partes. A primeira focalizará aspectos do (aparente) dilema "comunicação ou gramática", procurando mostrar que trabalhos acumulados em aquisição da linguagem tendem a destruir essa disjunção, substituindo-a por uma (mais harmoniosa) conjunção: "comunicação e gramática", todavia reequacionando o problema em outros termos: que alternativa metodológica será capaz de conjugar adequadamente estes dois termos do ensino profícuo de línguas? A segunda parte fará justamente isso: abordará o problema, sugerindo a pedagogia de projetos — encarada como uma versão mais complexa do ensino centrado em tarefas e provida de meios intrínsecos de aperfeiçoamento constante com base nos princípios da pesquisa-ação educacional — como uma resposta promissora a essa questão e desenvolvendo uma proposta personalizada de implemen-

PEDAGOGIA DE PROJETO

tação e manutenção desta opção didática em diferentes contextos.

CENTRAMENTO NA FORMA VS. CENTRAMENTO NO SENTIDO

A discussão que agora se segue, fundamentada em Ellis (1987; 1997a; 1997b) e Richter (2000), pretende aplicar-se tanto à língua materna como à segunda língua, com base nos argumentos (Richter, op.cit.; Balbinot, 2002) de que:

1. A competência comunicativa é, antes de tudo, uma competência semiótica; logo, a passagem da fala para a escrita no processo de escolarização implica o acréscimo de outro código na mente, e assim, uma "segunda língua" no sentido semiótico do termo;
2. Na medida em que a escrita tem uma gramática apreciavelmente diferente da gramática da fala, numa relação análoga àquela mantida por dois dialetos de uma mesma "língua oficial" de um país, segue-se que o esforço cognitivo para internalizar a escrita a partir da fala é comparável ao de internalizar um dialeto a partir de outro. Mais ainda: se a distinção entre dialetos e línguas não raro é de natureza puramente política (galego e português: dois dialetos ou duas línguas?), é perfeitamente viável — com a devida cautela, é claro — explorar numerosos pontos de contato entre a aquisição escolar da língua escrita oficial e a aquisição de uma segunda língua: cognitivamente ambas desembocam em considerações metodológicas razoavelmente próximas.

Alguns autores defendem que o ensino de línguas centrado na forma deve ceder lugar à criação de oportunidades para o uso “natural” da linguagem, ou seja, o uso mais próximo possível daquele encontrado em situações autênticas. A competência gramatical é adquirida como mera consequência da focalização da atenção do aluno no significado. Rejeita-se tanto a intervenção planejada, isto é, a apresentação e prática de itens gramaticais isolados, quanto a intervenção não planejada, ou seja, correção incidental de erros. A idéia por trás desse procedimento é não apenas evitar colocar os alunos na defensiva, por atentar contra a imagem deles, mas também deixá-los mais “relaxados” para que arrisquem empregar construções mais difíceis sem grande constrangimento de serem apanhados em erro. Contudo, é admitido um *feedback* do professor semelhante àquele do maternês (fala típica da mãe dirigindo-se ao filho; ver Richter, op.cit.: 37ss.) : uma réplica em que o falante mais capaz retoma a fala ou a idéia do aprendiz de maneira clara ou correta, cobrando deste um esclarecimento ou uma retomada mais apropriada do conteúdo.

Esta posição teórica tem recebido uma série de críticas, dentre as quais merecem destaque as seguintes:

1. De acordo com alguns pesquisadores, o conhecimento gramatical explícito que tipicamente resulta da instrução centrada na forma pode converter-se, mediante prática, em conhecimento implícito apto a sustentar a comunicação genuína adequada.
2. Já segundo outros pesquisadores, o ensino da gramática por si só não propicia aquisição, mas contribui indiretamente ao agir como fator metalingüístico facilitador da aquisição posterior dos itens ensinados, a qual ocorrerá quando o aluno estiver em um nível de de-

PEDAGOGIA DE PROJETO

envolvimento lingüístico que o deixe “pronto” para assimilá-los.

3. Está demonstrado que alunos que recebem instrução gramatical ultrapassam os que não a recebem, tanto em termos de velocidade de aquisição quanto em termos de nível de competência atingido.

Por outro lado, o ensino da gramática não faz tanta diferença quanto se poderia imaginar. Isto porque empiricamente se verifica que: alunos gramaticalmente instruídos não manifestam ordem de aquisição de traços lingüísticos diferente daquela evidenciada pelos aprendizes não providos de ensino centrado na forma; a tentativa de ensinar traços gramaticais específicos nem sempre resulta em aquisição. Algumas vezes, não há aprendizagem manifesta; outras, ocorre “pseudo-aprendizagem”, ou seja, alunos empregam, na ocasião da instrução ministrada, os itens gramaticais focalizados, porém empregam-nos mal em outras situações algo aparentadas (isto é, sobregeneralizam o uso). Essas considerações sugerem a presença de fatores que governam o momento em que certas estruturas lingüísticas podem ser aprendidas, fatores esses que o ensino de gramática, por melhor que seja, não consegue sobrepujar.

Foram propostas diversas explicações para a influência positiva da comunicação autêntica na aquisição de um sistema lingüístico. Segundo Hatch (apud Ellis, 1997a; ver também Ellis 1987; 1997b), aprendizes primeiro produzem enunciados que, em vez de representarem corretamente seus pensamentos na língua-alvo, apenas “amparam” o que eles pretendem dizer; posteriormente, refinam seus dizeres adequando-os às regras específicas da língua a aprender. Por exemplo, uma criança de três anos pode expressar o desejo de ir para fora de casa dizendo: “Quer lá fora” (= Quero ir lá fora) Em ensino de língua estrangei-

ra, a hipótese de Hatch explica as estruturas de transição da interlíngua.

Alguns autores se respaldaram no referencial teórico vygotskiano para propor que, em consonância com o sócio-interacionismo, os sinais manifestos de aquisição de uma língua primeiro se mostram visíveis interpsicologicamente (em termos do diálogo com outros falantes) para, mais tarde, fazerem parte de uma competência introjetada.

Segundo Krashen (apud Ellis, 1997a; ver também Ellis, 1987), quando aprendizes recebem *input* compreensivo, se tornam aptos a adquirirem o item gramatical seguinte na sua rota de aquisição. Para Long (apud Ellis, 1997a; ver também Ellis, 1987), outro interacionista, a partir do momento em que alunos têm a oportunidade de negociar mal-entendidos na comunicação, as modificações interacionais utilizadas (pedidos de clarificação, confirmação, reformulação) põem em evidência determinados elementos do discurso, vale dizer, tornam-nos salientes e, desta forma, mais suscetíveis de serem assimilados. Finalmente, Swain (apud Ellis, 1997a; ver também Ellis, 1997b) propõe que, quando alunos são solicitados a “forçar seu desempenho” (produzir comunicação sustentada no máximo de seu limite de competência), eles se vêem impelidos a rever as hipóteses de sua interlíngua e levar em conta as propriedades sintáticas da língua-alvo, ampliando assim sua competência.

Em suma, os autores que atribuem um papel sobremaneira relevante à interação verbal aprendiz-instrutor afirmam que a aquisição depende estreitamente da qualidade daquela. Se a comunicação oferecer respaldo para o aluno expressar aquilo que deseja, o resultado será um *input* compreensível, negociação de sentido diante dos

PEDAGOGIA DE PROJETO

mal-entendidos ou incompreensões e surgimento de ocasiões para a produção sustentada “no limite”.

Contudo, Ellis, em suas resenhas sobre os estudos da influência das atividades estritamente comunicativas, ou seja, atividades somente de negociação de sentido, na aquisição de aspectos sistêmicos da língua, conclui que, a rigor, tais investigações nada conseguiram comprovar com alguma solidez exceto alguma relação com a aquisição de itens lexicais — o que representa, a nosso ver, bem pouco. Outra questão que complica um pouco mais a avaliação dessa influência é o papel ambíguo que o *input* compreensivo desempenha na aquisição da linguagem — o que parece ter sido ignorado por Krashen. O *input* compreensivo pode ser relevante, de um lado, para interpretar sentido, e, de outro, para aprender. Em outras palavras, o *input* necessário para compreensão pode não o mesmo necessário para construir conhecimento sobre a língua-alvo, e o resultado pode ser compreensão sem aprendizado, se as estruturas forem estrategicamente “aligeiradas” pelo falante proficiente ao longo da interação.

Em desfavor da pedagogia calcada exclusivamente na comunicação com negociação de sentido estão as evidências empíricas que se acumulam para sugerir que a mera comunicação em segunda língua não assegura o desenvolvimento da plena competência nesta última. Um dado importante paralelo a este é que a competência lingüística e a competência pragmática são distintas, uma podendo se desenvolver sem a outra — os aspectos pragmáticos da comunicação parecem estar ligados a uma competência de ordem mais global, semiótica, na medida em que incorporam práticas sócio-culturais codificadas, sistemas de crença nos quais se projeta uma lógica das relações de poder e das resoluções de conflito, etc. Outro

dado fundamental é que, sem a ajuda da instrução centrada na forma, o risco de fossilização da competência — a estabilização do desempenho lingüístico num patamar sofrível, malgrado os esforços posteriores em aprimorá-lo — se torna bastante acentuado. Se é verdade que os alunos participantes de um ensino puramente comunicativo, sem instrução gramatical concomitante, podem chegar a ter um desempenho comunicativo superior, em alguns casos, ao da clientela servida por metodologias gramaticocêntricas, isto somente se observa com clareza em estágios elementares de aquisição. Quanto mais se pretende aproximar o aluno do desempenho de falantes proficientes, tanto mais se revela a necessidade de amparar as atividades comunicativas com o foco na forma. E, para tornar o quadro ainda mais complexo, há um número considerável de alunos que jamais chegam a atingir níveis satisfatórios de desempenho na língua-alvo, sejam quais forem as condições e técnicas de ensino-aprendizagem — inclusive as que equilibram gramática e comunicação.

Uma explicação possível para a fossilização de aprendizagens apoiadas em atividades meramente comunicativas é que um nível mínimo de desempenho, aliado a uma competência pragmática respeitável, bastaria na vida real para satisfazer às demandas das situações mais corriqueiras de comunicação. É interessante mencionar, como contraste, que estudos sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos bem sucedidos revelaram a predisposição destes em prestar atenção às formas do material lingüístico presente nas interações — embora deva-se acrescentar que esses mesmos alunos também procuraram utilizar o que aprenderam em situações centradas no significado da linguagem, o que novamente atesta a importância de dosar, conforme a situação pedagógica, forma (evidências nega-

PEDAGOGIA DE PROJETO

tivas para o aluno, com correção gramatical) e significado (evidências positivas para o aluno, com input compreensivo) no ensino interativo.

Acha-se hoje documentado que, nas condições de ensino-aprendizagem puramente comunicativas, são elementos específicos da língua que resistem à aquisição, e não itens quaisquer. Trata-se de dificuldades de caráter morfológico — como flexões, conjugações, ortografia — ou relacionadas a aspectos puramente idionômicos da sintaxe, como a regência verbal ou a sintaxe dos sintagmas preposicionados. Com base nestas constatações, estabeleceu-se uma dicotomia entre itens lingüísticos a adquirir: aqueles denominados “frágeis” são mais difíceis de assimilar que outros rotulados de “resilientes”. São traços tipicamente resilientes a ordem das palavras (padrões frasais), principalmente em sentenças não-marcadas (caso típico das declarativas afirmativas) e a recursividade (bem ilustrada pelo “encaixamento” de relativas, umas nas outras). Para fazer uma comparação em língua materna escrita, teríamos como item resiliente a estruturação adequada de uma sentença em sujeito / verbo / objeto: mesmo crianças criadas em ambientes sócio-economicamente muito degradados, no seu período de alfabetização, expressam sobre o papel idéias espontâneas rigorosamente de acordo com a ordem básica do português. Contrastando, um dos elementos frágeis mais conhecidos de nossos professores é o uso do *cujo* (e suas flexões). Mesmo em ambientes universitários, não é rara a recalcitrante combinação “cujo + artigo”: *cujo o clima, cuja a falta*, etc.

Diante disso, recomenda-se enfrentar a dificuldade de aquisição dos itens frágeis complementando as atividades comunicativas com momentos de ensino centrado na forma (ensino gramatical), inclusive com atividades propi-

ciadoras de memorização contextualizada (atividades significativas de fixação).

Restringindo agora nossas considerações ao ensino de segunda língua, um curso estritamente comunicativo apresenta outro inconveniente: não é apropriado para adolescentes e adultos. Eis a razão: quando os alunos, cronologicamente falando, ultrapassam o assim-chamado “período crítico”, em que o acesso à Gramática Universal lhes asseguraria aquisição e desempenho praticamente igual à do falante nativo, passam a apoiar-se, em grande parte, nas estratégias genéricas de aprendizagem (isto é, que também se utilizam para aprender outras coisas, por exemplo, usar um computador ou jogar xadrez). Essas estratégias permitem adquirir, com o auxílio da metacognição, parte das formas da língua-alvo, porém não todas.

E não são apenas estes argumentos que se colocam em desfavor da supervalorização do “comunicar-se e nada mais” em sala de aula. Assinale-se que é difícil criar nesta última um ambiente comunicativamente rico (isto fica bem evidente com as habilidades de falar / compreender). Comparando o ambiente escolar com a vida real, uma série de condições conspiram contra ele.

1. As condições de funcionamento dos discursos em sala de aula implicam uma redução drástica da quantidade e da qualidade dos alocutários possíveis para as interações, dificultando, assim, a importantíssima integração dos aspectos sociolingüísticos da aquisição nas atividades pedagógicas.
2. O confinamento das atividades entre as quatro paredes da sala de aula torna inviáveis determinadas seqüências de trocas lingüísticas quando a interação centrada (ou seja, o que as pessoas “fazem” juntas, mediadas

PEDAGOGIA DE PROJETO

pela linguagem) é extremamente sensível ao contexto — por exemplo, uma situação de jogo de vôlei ou de mutirão de construção.

3. Devido à escassez de tempo para a interação pedagogicamente significativa (compare-se um regime de uma hora e meia de atividades comunicativas semanais num curso, com as mais de cento e vinte horas de comunicação semanal do cotidiano extra-escolar), cada aluno, supondo-se que todos tenham a democrática oportunidade de se manifestar, usará da palavra por um tempo irrisório — irrisório para interagir, irrisório para exercitar. E quase sempre proferindo enunciados de uma só sentença por vez, sem vivenciar desafios de coesão e coerência, fundamentais no período de escolarização.
4. Por fim, a sala de aula é um ambiente onde, quer queiramos, quer não, as rédeas do processo — pedagógico e discursivo — estão nas mãos do professor. Este tem a prerrogativa de decidir sobre tipos, duração, propósito e seqüência das atividades comunicativas ou metalingüísticas realizadas em classe. E isso acarreta restrições e distorções na linguagem que medeia as relações aluno-tópico, aluno-aluno, professor-tópico e professor-aluno.

Com certeza, boa parte destes problemas pode ser contornada ou atenuada por meio de estratégias de simulação, imitação criadora de modelos ou ruptura do confinamento das atividades na própria sala de aula, estratégias essas, ressalte-se, típicas da pedagogia de projetos. Mas deve ficar claro que cabe ao professor avaliar as reais dificuldades de seus alunos e adotar as ações apropriadas para superá-las. Entre elas, o ensino centrado na forma — critério quanto ao momento, ao formato e à duração.

MARCOS RICHTER

Podemos estabelecer, a esta altura, algumas generalizações com respeito à metodologia puramente comunicativa:

- Atividades comunicativas em si mesmas podem levar o aluno a adquirir uma competência gramatical básica, uma vez que há itens gramaticais assimiláveis naturalmente, os denominados resilientes.
- Competência gramatical em nível avançado dificilmente se consegue somente com atividades comunicativas, dada a presença de elementos lingüísticos denominados frágeis.
- A comunicação que ocorre em sala de aula, mesmo que seja planejada para ser mais rica, é ainda consideravelmente restrita no input e na oportunidade de cada aluno expressar-se, pondo assim obstáculos à aquisição.
- Há alguma evidência de que o *feedback* que inclua correções formais predispõe à aquisição de alguns traços gramaticais particularmente difíceis.

EFEITOS DO FOCO NA FORMA

De acordo com alguns estudos, a instrução gramatical pode não resultar no uso adequado dos elementos focalizados, seja por meio de exercícios de fixação, seja por meio de atividades lúdicas. Entretanto, vale notar que alunos imersos em atividades puramente comunicativas tendem a apresentar um desempenho ainda mais insatisfatório em relação aos mesmos conteúdos gramaticais. Isto sugere que os casos de relativa ineficácia da instrução gramatical referem-se a estruturas particularmente difíceis, mais exa-

PEDAGOGIA DE PROJETO

tamente, estruturas para cuja assimilação a interlíngua dos alunos estudados ainda não estava "madura".

Por outro lado, outros estudos mostram que o ensino da gramática pode levar ao aprimoramento no emprego de determinados traços, desde que estes sejam formalmente simples e apresentem relação forma-função transparente para o aluno. Formas muito complexas podem ser resistentes à aquisição, bem como aquelas cujas funções se estendem num leque algo extenso. Sabe-se, por exemplo, que, na aquisição da língua materna, alguns elementos lexicais, como os pronomes, são usados adequadamente por crianças de cerca de cinco anos, antes da escolarização, no interior de frases isoladas, ou seja, com uma função específica: a exófora (apontar para o contexto extralingüístico imediato). Contudo, a função endofórica (anáfora e catáfora, remissões para trás e para frente no texto, respectivamente), responsável por parte da coesão discursiva, ainda não é dominada por essas crianças: elas precisam passar alguns anos em bancos de escola para poder atribuir aos pronomes funções adicionais àquela inicialmente dominada na oralidade. O mesmo ocorre em outras situações: algumas formas são "parcialmente adquiridas", isto é, uma dada forma se associa inicialmente a uma só função, talvez a mais elementar, ficando a interlíngua do aprendiz ainda desprovida, por algum tempo, das demais funções para aquela forma.

Sabe-se hoje que o ensino da gramática beneficia especialmente a produção planejada, apresentando pouco efeito na produção espontânea do aluno. Isto significa que a gramática contribui decisivamente para o aluno escrever melhor, embora apresente influência pequena na expressão oral deste.

Com respeito à influência do ensino da gramática no desempenho dos alunos, podemos estabelecer o seguinte panorama sugestivo: Já existem suficientes evidências para atestar que o ensino de gramática pode resultar em progressos significativos no desempenho lingüístico. Se uma estrutura ensinada é simples, no sentido de não envolver operações cognitivas demasiado complexas, e claramente relacionada a uma função específica, é provável que a assimilação ocorra. Se, porém, a estrutura estiver além do que a interlíngua do aluno pode assimilar, os benefícios se reduzem ao seu uso em linguagem planejada (aberta à edição, refacção, "descanso" na gaveta por alguns dias para maturação das idéias — vale dizer, na escrita-processo). Ainda assim, há riscos de emprego distorcido dos elementos ensinados, devido à sobregeneralização, comprometendo assim a eficácia do foco na forma (E este é um perigo real e mais freqüente do que se imagina, mesmo no ensino de língua materna. Por exemplo, sabe-se que, no português do Brasil, as sílabas finais *-éu* e *-el* são, exceto no extremo sul, homófonas perfeitas. Daí, ao aprender que o plural das palavras em *-el* é *-éis*, como em *papel / papéis*, o aluno, principalmente de contextos carentes, pode sobregeneralizar para *chapéu / *chapéis*).

Seja como for, o sucesso do ensino da gramática parece estar estreitamente relacionado ao estágio de desenvolvimento lingüístico em que o aluno se encontra, isto é, parece depender da seqüência natural estipulada pelos mecanismos mentais inatos de aquisição — embora ainda se deva acrescentar que não foi observada uma "seqüência natural" para o conhecimento metalingüístico, ou seja, o conhecimento *sobre a língua*, e não *da língua*, que auxilia até certo ponto a aquisição de uma língua por adolescentes e adultos.

PEDAGOGIA DE PROJETO

ENSINO DA GRAMÁTICA E A SEQUÊNCIA NATURAL DE AQUISIÇÃO

Desde os anos 70 se sabe que, na aquisição de segunda língua, uma série de traços morfológicos é adquirida numa ordem específica, independentemente de idade ou de primeira língua. Estudos posteriores mostram também que a instrução gramatical não exerce influência nessa sequência de aquisição.

No entanto, vale destacar que a instrução formal na verdade desempenha um papel digno de nota, e isto sob dois aspectos: primeiro, os morfemas adquiridos na ordem esperada passam a ser usados mais adequadamente mediante a aplicação do ensino da gramática do que em função da imersão em atividades comunicativas; segundo, alunos formalmente instruídos progredem ao longo da sequência numa velocidade sensivelmente maior do que os comunicativamente apoiados.

Outras investigações, realizadas com formas multifuncionais como os pronomes, atestam que a maior ou menor dificuldade de aquisição encontra-se associada a uma certa hierarquização dessas funções. Assim, no caso do inglês, a função sujeito do pronome é a primeira a ser adquirida, seguindo-se, pela ordem, objeto direto, objeto indireto, complemento relativo, genitivo e objeto do comparativo. Em português, a aquisição das funções do pronome relativo é, também, hierarquizada de maneira análoga. A ordem em que as funções dos pronomes do inglês são adquiridas reflete ao mesmo tempo a hierarquia dessas funções e o decréscimo na frequência em que são usadas. Funções mais frequentes e hierarquicamente mais baixas são consideradas menos marcadas ou até não-marcadas,

como a função sujeito, ao passo que aquelas menos frequentes e hierarquicamente mais altas, como o genitivo, denominam-se mais marcadas ou simplesmente marcadas. Ora, há evidências empíricas de que estruturas funcionais hierarquizadas beneficiam-se da instrução gramatical que incida sobre as marcadas: alunos são capazes de generalizar conhecimento das estruturas marcadas (ou mais marcadas) para as não-marcadas (ou menos marcadas). Equivale, muito grosseiramente, àquela idéia familiar a muitos educadores de que "puxar" por conteúdos difíceis não leva os alunos a aprenderem o mais difícil, mas facilita o aprendizado das coisas relativamente menos complicadas.

Fatos como esses levaram Pienemann et al. (apud Ellis, 1997a; 1997b) à elaboração de uma teoria da aquisição baseada no conceito de operações de processamento. Segundo o autor, inicialmente o aluno baseia seu desempenho lingüístico em formas de processamento não específicas para a linguagem, isto é, que dispensam o conhecimento de categorias sintáticas. Seria a fase em que o falante simplesmente "ajunta" vocábulos numa ordem suposta representar semanticamente o estado de coisas. Posteriormente o aprendiz torna apto a identificar o começo e o término de cadeias de constituintes (= sintagmas) e aplicar operações que os afetem globalmente. Mais tarde ainda, surge a capacidade de processamento interno aos sintagmas, ou seja, a habilidade de manipular constituintes ou elementos internos aos sintagmas processados anteriormente como um todo. Por último, o aluno adquire a competência para processar elementos entre cadeias, ou seja, efetuar transformações que envolvam aspectos internos de um sintagma A com os de um sintagma B no mesmo enunciado.

PEDAGOGIA DE PROJETO

Pienemann conclui que essas operações de processamento lingüístico são hierarquizadas nessa mesma ordem, de tal modo que, em termos da aquisição de uma segunda língua (e, acrescentamos, da aquisição da escrita, aparadas algumas arestas), um nível de processamento só pode ser adequadamente executado se o falante já tiver dominado as operações típicas do nível imediatamente inferior. Porém — ressalva o autor — apenas parte dos elementos gramaticais de uma língua se submetem a essa hierarquização operativa, os assim-chamados traços desenvolvimentais. Outros elementos, denominados variacionais, não se submetem a esse escalonamento de aquisição (um exemplo seria o verbo de ligação *ser*) e podem ser adquiridos em qualquer tempo, desde que o aluno esteja motivado e apto a assimilar cognitivamente o binômio forma-função. E finaliza: essa hipótese — segundo a qual só se pode ensinar uma estrutura se a interlíngua do aluno está próxima do ponto em que a estrutura a ensinar é adquirida em contextos autênticos — apenas é aplicável ao *output* do aprendiz, ou seja, à produção de novas estruturas; não há razão para empobrecer o *input* artificialmente para evitar que o aluno tome contato passivamente com as estruturas situadas acima de seu nível de desenvolvimento potencial.

É necessário, a esta altura, fazer uma derradeira ressalva: como as seqüências de aquisição foram determinadas a partir de estudos com linguagem produzida espontaneamente, ou seja, sem planejamento (o que desde já exclui de forma clara a linguagem escrita produzida refletidamente), a hipótese do "ensinar só o que é ensinável" se aplica, a rigor, ao conhecimento implícito — típico dos métodos puramente comunicativos. Sobre o conhecimento de tipo explícito, metalingüístico, associado ao ensino da

gramática, não se tem qualquer conhecimento sobre alguma seqüência de aquisição, se é que se pode falar de alguma. Em outras palavras, não há até hoje qualquer evidência empírica sólida mostrando, quer para o conhecimento explícito da gramática, quer para as atividades de escrita-processo, qualquer sujeição a alguma "ordem inata" de assimilação. Parece que, nestes casos, os fatores que mais pesam didaticamente pertencem à esfera cognitivo-afetiva: a complexidade (esquemática) do conteúdo a ensinar, a etapa de desenvolvimento em que se encontra o aluno e os fatores motivacionais.

Por outro lado, o esforço de se ensinar gramática só valeria a pena se fosse possível demonstrar que o proveito tirado pelo aluno não se restringe ao momento em que ele pratica o conteúdo em sala de aula sob a supervisão do professor. Quanto a isso, aparentemente os resultados são conflitantes: em alguns estudos, não se observam efeitos duráveis na instrução; em outros, o progresso obtido em virtude da instrução mantém-se pelo menos a médio prazo.

Mas o exame cuidadoso das condições em que o ensino da gramática foi conduzido nas investigações mencionadas compatibiliza-as numa explanação oportuna. A saber: quando o ensino gramatical é implementado num ambiente pedagógico de forma a dissociar-se das necessidades comunicativas e das atividades significativas dos alunos, os resultados desse ensino, quando existem, desaparecem a médio prazo (em poucas semanas).

Esse quadro se mostra preocupante em certos contextos de ensino-aprendizagem, posto que a instrução centrada na forma precisa do apoio de oportunidades posteriores e contínuas para a prática significativa dos itens ensinados, e, muitas vezes, ou estes elementos, mesmo naturais, pouco aparecem nas situações da vida real para serem

PEDAGOGIA DE PROJETO

praticados — caso do emprego do “vós” no português do Brasil —, ou então dizem respeito a práticas linguísticas artificiais, válidas somente para determinados fins no contexto da escolarização básica — caso da prática de dividir um texto dissertativo em três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão, preceito esse útil somente dentro da escola, e ainda assim até o aluno passar pelo vestibular, quando o que passa a valer são as normas da redação acadêmica, sensivelmente diferentes e de caráter profissional.

Apesar do apelo pedagógico dessa generalização, ela não responde por todos os casos de malogro do fator durabilidade. Às vezes, traços bem freqüentes na prática escolar e facilmente praticáveis fora dela, como o morfema inglês de 3ª pessoa *-s*, além de frágeis, não resistem facilmente ao tempo. Não se sabe ainda com segurança o motivo dessa refratariedade à assimilação duradoura. Há somente especulações a respeito. Uma possibilidade é que traços desenvolvimentais sejam ao mesmo tempo “duros” de adquirir e “duros” de perder, talvez por acionarem mecanismos inatos de aquisição e, dessa forma, resultarem numa adaptação das funções cerebrais superiores. Em contraste, traços variacionais seriam mais fáceis de adquirir e perder, quem sabe pela relação mais distante com a UG (Universal Grammar), característica essa das formas decididamente arbitrárias e que os tornaria mais “instáveis” na mente (lembramos que os falantes do português que foram escolarizados até meados dos anos 60 tiveram de aprender até a automatização o acento diferencial dos homógrafos, como *almôço* / *almoço*, e, após a reforma de 1971, tiveram de “aprender”, também até a automatização cognitiva, que esse acento diferencial não (mais) existe.

Outra explicação, que pode se somar àquela, é uma possível predisposição do aluno a não investir muito na fixação de elementos que, com base em sua experiência e percepção lingüística, pouco contribuem para a eficácia da comunicação. Assim, em inglês, o já-examinado morfema inglês de 3ª pessoa -s não é realmente indispensável para uma comunicação bem-sucedida, dado que, se a pessoa verbal está marcada no sujeito explícito, o morfema -s passa a ser redundante. A título de ilustração, pode-se encontrar, em algumas regiões dos Estados Unidos, expressões escritas de advertência nos moldes de “*This here door don’t work*”, com nítida neutralização da variação mórfica da 3ª pessoa.

Se juntarmos ambas as explicações, teremos uma hipótese atrativa, embora (ainda) sem material comprobatório: a assimilação duradoura de elementos gramaticais, principalmente os frágeis, dependeria da provisão generosa de oportunidades concomitantes e posteriores para usá-los comunicativamente, mas de tal maneira que esta seria uma condição necessária, porém não suficiente: o aluno também deve estar motivado para (e durante) o emprego contextualizado desses traços. Neste ponto devemos lembrar da importante máxima: o desenvolvimento humano caminha sobre duas pernas, quais sejam, a cognição e o afeto.

BOAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUAS

Como tentativa de responder à pergunta genérica: “É necessário o ensino de gramática nos cursos de línguas?”, Ellis (1997a) apresenta uma série de conclusões baseadas nas discussões anteriores, que sintetizamos logo abaixo. O autor adverte que as generalizações apresentadas

PEDAGOGIA DE PROJETO

a seguir são, em diversos casos, conflituosas entre si e por vezes pouco mais que especulativas. servindo, assim, de simples guia para o professor interpretar o que acontece no seu ambiente de trabalho e tomar decisões o mais adequadas possível. Os resultados auferidos da prática constante da investigação-ação colaborativa, metodicamente conduzida, ainda são a fonte mais confiável de conhecimentos pedagógicos à disposição do docente, por exemplo, na determinação de níveis de desenvolvimento, análise de necessidades, decisões específicas de caráter metodológico, rendimento didático de unidades de curso ou seus componentes, seleção dos itens mais relevantes a ensinar, etc.

1. De modo geral, o ensino da gramática (ou da forma) contribui decididamente para melhorar a aprendizagem de línguas, observando-se melhores resultados quando o aprendiz estiver em um nível de desenvolvimento lingüístico-cognitivo compatível com os itens gramaticais a ensinar e quando é fornecido ao aluno um *feed-back* constante sobre seu desempenho — *feed-back* este que pode ir-se tornando cada vez mais implícito, com a progressiva maturação do desempenho do aluno.
2. A modificação calculada do *input* fornecido ao aluno pode influir na eficácia do ensino-aprendizagem de uma língua, e isso de dois modos. A estratégia de “*input intensivo*” — ou seja, incrementar a exposição ao aluno de textos contendo alta freqüência de formas escolhidas para aquela aula ou unidade de curso — isoladamente falando, contribui para o aprendizado de novas estruturas, mas não para a erradicação de incorreções estruturais já existentes. Para obter este segun-

do efeito, é preciso acompanhar essa técnica com instruções explícitas. O “insumo intensivo” funciona melhor com estruturas relativamente simples e que não se achem já erroneamente representada na interlíngua dos alunos. Já a estratégia do “enriquecimento do insumo” — modificar textos para conterem maior taxa de determinadas formas — pode, em si mesma, ser eficaz para ensinar alguns tipos de estruturas sintáticas complexas. Mas, para estruturas sintáticas mais simples, geralmente funciona melhor quando acompanhada de instrução explícita.

3. As estratégias de apresentação de conteúdo gramatical podem ou não interferir na qualidade do ensino. Duas são as dicotomias a considerar: instruções explícitas vs. implícitas e apresentação dedutiva vs. indutiva. Quanto à primeira, instruções explícitas e implícitas são, ambas, proveitosas para o ensino de línguas, cada uma a seu modo, sendo que a explícita é mais eficaz se a regra a aprender é complexa e a informação fornecida é ilustrada com exemplos. Já com respeito à apresentação dedutiva (da regra aos casos) vs. indutiva (dos casos à regra), ainda não se dispõe de bases empíricas suficientemente sólidas para decidir pela superioridade apriorística de um sobre o outro. Considerando tendencialmente, o ensino dedutivo funciona melhor com regras que possam ser explicitadas com clareza; dessa forma, regras de concordância, por exemplo, podem ser trabalhadas assim, o mesmo não se podendo dizer da polifonia. Mas convém trabalhar com os dois tipos de ensino conjugados e acompanhados de uma boa atitude investigativa.
4. Finalmente, no que tange à elaboração de atividades e materiais didáticos, vale ressaltar que tarefas centradas

PEDAGOGIA DE PROJETO

em itens gramaticais específicos é tarefa mais difícil para fins de produção textual do que para fins de compreensão. Por isso, pode ser mais prático para o professor criar um banco de textos autênticos de pequenas dimensões (mas não "mutilados") para serem reunidos consistentemente numa unidade de curso, conforme a finalidade desta.

De nossa parte, acrescentamos que, no empenho de levar o aluno a dominar os conteúdos das mais recentes propostas curriculares em ensino de línguas do Ensino Básico, é preciso fazer intervir uma série de considerações. Quando se fala em rotas de aquisição, isso tem a ver mais precisamente com o nível morfossintático da competência sistêmica. Se, digamos, o problema é trabalhar conteúdo macroestrutural, isto é, questões relativas a gênero ou tipologia textual (fábula, crônica, etc.), não há como se falar em "rota". Neste caso, vale a máxima de investigar o nível de abstração em que os alunos se encontram, para chamar a atenção para aspectos assimiláveis do *input*. Ninguém se lembraria de trabalhar polifonia em séries iniciais — para ilustrar. Quanto a conteúdos morfológicos e sintáticos, nossa sugestão é verificar quais são as maiores dificuldades para a turma específica. A partir disso, mobilizar diversas estratégias de foco na forma sobre elas, deixando para a "periferia" da unidade de curso o que os alunos já dominam ou sabem decididamente melhor. Se houver necessidade de metalinguagem para os itens menos cruciais, uma solução pode ser a criação de tarefas em que os alunos tenham que consultar eles mesmos uma boa gramática, podendo-se aplicar aí o princípio vygotskiano de auxílio aluno-aluno — infelizmente esquecido, negligenciado ou até reprimido em muitas das nossas salas de aula.

MARCOS RICHTER

Mas o leitor terá notado que, até este momento, ficamos por responder explicitamente àquela indagação inicial desta primeira parte do artigo: forma ou sentido? A resposta foi emergindo aos poucos, de forma diluída: os argumentos até agora levantados, como se pôde depreender, falam a favor de um ensino de línguas ao mesmo tempo comunicativo e centrado na forma. Mais precisamente, podemos afirmar que uma proposta de ensino de línguas mais condizente com o (ainda pouco) que sabemos sobre aquisição deve fazer convergir: a) os benefícios cognitivos do esforço do aprendiz para negociar o sentido na interlocução real; e b) a estruturação e complexificação das hipóteses formuladas e testadas sobre a língua-alvo, via metacognição intersubjetiva (e, após, intra-subjetivamente) construída e empregada.

Então, eis o que queremos: comunicação e gramática. Entretanto, esta meta ainda se acha formulada em termos abstratos. Mas, afinal, em que consiste, concretamente falando, programar e implementar uma unidade de curso de línguas que integre produtivamente esse binômio?

SAINDO DO IMPASSE: GRAMÁTICA REFLEXIVA

Para tanto, comecemos por perguntar: qual é exatamente o lugar da gramática numa proposta de ensino de línguas que objetive a construção e aprimoramento da competência comunicativa? Passaremos a acompanhar as elucubrações de Travaglia (1998: 107) a respeito:

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipó-

PEDAGOGIA DE PROJETO

teses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro.

Embora aqui façamos uma pequena ressalva, no sentido de que a aquisição da linguagem envolve concomitante e convergentemente dois tipos de processos, e não apenas um — ou seja, inclui de modo sinérgico: a) a formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua e b) os processos de memorização contextualizada atuantes tanto sobre itens lexicais e seus subcomponentes quanto sobre constituintes supraléxicais e mesmo enunciados mais ou menos padronizados associados a funções co-textual ou contextualmente depreensíveis (ver Richter, 2000 e Balbinot, 2002) — a intervenção do autor é, a nosso ver, significativa neste ponto: os processos reflexivos sobre o uso da língua, ou se quisermos, os processos metacognitivos que se desenvolvem e desenvolvem a competência comunicativa do usuário, estão presentes " seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula". Isto significa que há uma gramática (reflexiva) presente e implicada em todo processo interacionista (e portanto profícuo) de aquisição de uma língua, de forma explícita ou não. E significa também que processos comunicativos verbais genuínos, autênticos, são constitutivamente monitorados para checagem da intercompreensão, vale dizer, para controle da justeza tanto da linguagem que o usuário recebe do locutor ou autor quanto da linguagem que aquele emite como contraponto enunciativo na relação intersubjetiva instaurada — exatamente como, por exem-

plo, o maternês na aquisição da gramática da fala, que, como é sabido, embute, numa prática social informalmente vygotskiana, três microinstruções (que juntas constroem a competência da criança pequena): como representar o mundo, como conversar, como construir sentenças.

Se o leitor enxergar nestas três subcompetências as três funções hallidayanas da linguagem, ideacional, interpessoal e textual, não será difícil inferir que a gramática reflexiva participa da construção de uma competência lingüística na qual a linguagem é concebida sob uma perspectiva discursiva, fato que então atesta a necessidade de práticas de ensino distribuídas nos aspectos formais, funcionais e estratégicos da língua — práticas estas, por sua vez, calcadas, na sua maior parte, na autenticidade de insumo (inclusão de materiais e atividades extraídas da "vida real" ou do entorno sócio-cultural do aluno) e na autenticidade de modelo (inclusão de atividades que, por seu caráter transcontextual, podem se tornar um saber-fazer "transferível" de um recorte situacional a outro(s)).

A gramática reflexiva, ainda segundo Travaglia (op.cit.), citando Soares, é uma gramática em explicitação construída a partir da reflexão do aluno sobre o conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua. O autor amplia o conceito de Soares, na medida em que ela o aplica para o domínio consciente de uma língua já dominada inconscientemente, e, para Travaglia, fala-se também em gramática reflexiva quando o objetivo é levar o aluno a dominar variedades e recursos que o aluno ainda não domina inconscientemente — isto é, ainda não internalizou e/ou automatizou. Em termos de língua materna, o argumento é que o aluno, ao ser escolarizado, está destinado a ultrapassar a competência limitada à variedade lingüística que já traz de seu meio, adquirindo e dominando outras variedades, em

PEDAGOGIA DE PROJETO

destaque aquelas que gozam de prestígio, em termos socio-lingüísticos, ampliando com isso a capacidade de uso da língua-alvo.

A esta altura, parece pertinente a seguinte questão: metodologicamente falando, como é possível articular, numa unidade de ensino de línguas (tratamos, particularmente, da língua materna), atividades comunicativas e foco reflexivo na forma? Com certeza, devemos partir da realidade que aí está, com suas demandas, sua política educacional. Começemos com esta última: o melhor ensino possível não pode deixar de ser um ensino "pés-no-chão". E passemos, assim, ao segundo momento deste artigo.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

Acho que o modelo atual [de ensino] empobrece a formação do professor.(...) Na sala de aula eu tenho um tempo e um espaço de produção e tenho um conjunto de alunos com trajetórias e expectativas diferenciadas — é preciso saber lidar com isso. (...) Para superar o modelo tradicional, fragmentado, propomos que a escola passe a trabalhar por projetos de aprendizagem. Os projetos podem ser montados a partir de qualquer tema de interesse, por mais simples que possa parecer. Monta-se um banco de dados sobre esse tema, que será trabalhado sob vários pontos de vista, explorando-se todas as relações possíveis. (...) Os Parâmetros do Ensino Médio trabalham com dois conceitos-chave: interdisciplinaridade e contextualização. Se, no ensino fundamental, deve-se relacionar as áreas de conheci-

MARCOS RICHTER

mento e os temas transversais, no ensino médio tudo é transversal, todos os conhecimentos se cruzam.¹

Estes trechos de uma entrevista concedida recentemente pelo Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, Ruy Berger, explicando a reforma do Ensino Médio, atestam a importância de se superar a compartimentação do ensino. A partir do momento em que se reconhece — dadas as mais recentes pesquisas sobre aquisição do conhecimento e redes neurais — a caducidade da visão fragmentária do saber e o caráter em grande parte arbitrário da distribuição dos conteúdos nas diversas séries do ensino escolar formal, fica claro, inclusive em termos de política educacional, que a língua não pode mais continuar a ser ensinada como um fim em si mesma. Antes deve ser um meio para a "representação e comunicação, ou como instrumento de investigação e compreensão, ou, ainda, [ser abordada] em sua contextualização sócio-cultural", mais uma vez nas palavras do próprio secretário².

Isto considerado, torna-se imperioso, dentro das novas exigências curriculares, abandonar a atitude "gramaticocêntrica" do ensino de línguas em favor do centramento na conquista da competência comunicativa do educando. Os objetivos do ensino de línguas devem ser visceralmente redimensionados, bem como a metodologia, que claramente é sugerida: "Para superar o modelo tradicional, fragmentado, propomos que a escola passe a trabalhar por *projetos de aprendizagem*"(grifo nosso). Mas, afinal, no que consiste, de forma bem sucinta, a metodologia de trabalho

¹ "Ensino médio começa a mudar." In: **TV Escola**, Nº 17, out / nov 1999, 32-37. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, pg. 34, 35, 36. (grifos nossos)

² Id.,ibid., pg. 34.

PEDAGOGIA DE PROJETO

pedagógico através de projeto — ou, simplesmente, Pedagogia de Projeto?

PEDAGOGIA DE PROJETO: REDIMENSIONANDO OBJETIVOS EDUCACIONAIS E COMUNICATIVOS

Pensando de início nos seus aspectos curriculares, a Pedagogia de Projeto (PP) privilegia objetivos de processo, vale dizer, as atividades desempenhadas são tão ou mais importantes que o produto final ou intermediário obtido (Richter, 2000). Mas há outras particularidades que merecem ser consideradas nesta dimensão pedagógica.

Na PP, os objetivos de ensino a serem estipulados desdobram-se em duas dimensões, mais específicas: os objetivos educacionais e os comunicativos, que passamos a examinar na perspectiva de Candlin e Edelhoff (1983). Sempre que, no ensino de línguas, o planejamento é apriorístico, linear e voltado ao acréscimo de estruturas sobre estruturas — o que se deseja combater — os objetivos educacionais, que dizem respeito à dimensão formativa do educando, são lamentavelmente relegados a segundo plano, e este é um ponto que a PP se empenha em melhorar. Para tanto, os fatores educacionais que se pretende desenvolver no aluno são: conscientização, responsabilidade, tolerância, auto-realização, autoconfiança.

A conscientização diz respeito a uma maior clareza, por parte do aluno, quanto aos papéis e perfis sócio-culturais envolvidos no agir comunicativo e quanto à relação da linguagem com idéias, atitudes, crenças e valores do aluno e de seus semelhantes. Acrescentamos que a relação da linguagem com a ideologia, a forma dialética de

pensar, o crescimento e a aprendizagem enquanto processos também devem estar presentes.

A responsabilidade advém do uso desta metodologia, na medida em que — dadas as notórias variações entre os alunos quanto à velocidade, estratégias e padrões de aprendizagem — determinado arranjo de insumos (materiais destinados a uso didático) pode ter diferentes “entradas”, “saídas” e rotas na formulação das atividades aplicadas sobre eles, acarretando problemas de seleção e prioridade que impõem ao aluno a escolha responsável. Em outras palavras, a liberdade de escolher o próprio caminho para aprender associa-se à responsabilidade de responder pela própria opção pedagógica: o que se decide fazer para atingir determinados objetivos, também escolhidos, se assume.

Essa escolha responsável atinge itens tais como: que atividade podem desempenhar; que problemas podem enfrentar; que assessoria necessitam (e quando). Ao fazerem escolhas sobre linguagem e comunicação, espera-se que os alunos necessariamente se envolvam em definir seus objetivos comunicacionais em relação a / em colaboração com terceiros. E os objetivos comunicacionais, por sua vez, impõem a escolha sobre: que conteúdo se quer comunicar; como formular melhor o conteúdo que se quer comunicar, dada a situação; que conseqüências comunicativas e comportamentais se espera obter da ação comunicativa.

O fator tolerância diz respeito à necessidade de aceitar a variabilidade no modo de ser e de pensar dos outros, para uma melhor negociação de sentidos e de objetivos por ocasião das interações comunicativas que sempre acompanham a realização solidária de tarefas.

A auto-realização é fundamental quando o ensino apresenta preocupações formativas, mas falta toda vez que

PEDAGOGIA DE PROJETO

os alunos não têm direito a fazer escolhas ou julgamentos, a imprimir seu modo de ser nas atividades realizadas (criatividade, autonomia). No entanto, não é possível ter criatividade e iniciativa a não ser através da linguagem.

A autoconfiança, como se sabe, é fator positivo para uma aprendizagem e desenvolvimento bem sucedidos. É cíclica, ou seja, a auto-satisfação que acompanha a sensação de haver atingido (ao menos parcialmente) objetivos — ao avaliar os produtos intermediários e o produto final — leva ao aumento da auto-estima e, paralelamente, da autoconfiança, que reinjeta motivação e empenho para realizar as atividades da melhor forma possível e, com isso, mais facilmente alcançar (novamente) os objetivos traçados. A autoconfiança dos alunos pressupõe avaliação contínua transcorrendo numa atmosfera de confiança mútua, sem ameaças.

Os objetivos comunicativos consistem em autenticidade de comunicação e habilidade de interpretar e de expressar. Por autenticidade de comunicação entende-se a comunicação de mensagens integradas interna e externamente e dotadas de propósito. Em outras palavras, satisfatórias quanto aos critérios de textualidade centrados no texto — mais especificamente coesão e coerência — e quanto aos critérios centrados no usuário — intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, fatores que, podemos dizer, “textualizam por fora” o objeto comunicativo e lhe dão razão de ser.

A autenticidade de comunicação pressupõe um conceito de linguagem compatível — fenômeno que integra forma, função e estratégia. A forma apresenta previsibilidade razoável e flexibilidade bastante limitada. A função mantém relação bem mais estreita com o contexto, tanto em sentido estrito quanto em sentido amplo, e, embora

bem mais flexível, conserva até certo ponto alguma tendência a regularidades, na medida em que as ações e relações sociais, em dado lugar e época, revelem paralelamente certa previsibilidade. A estratégia é a dimensão menos suscetível à normatização, varia radicalmente de momento a momento e não se deixa “ensinar” facilmente como as outras dimensões comunicativas anteriores.

Forma, função e estratégia são interdependentes, no uso e no aprendizado. Portanto, ainda que se possa admitir a importância da forma no ensino de línguas, ela só tem efetivamente valor dentro de situações particulares nas quais funcionam papéis sociais também particulares. É ao entenderem esses contextos sociais e as intenções e motivos que os usuários (e particularmente os educandos) são capazes de atribuir valor semântico-pragmático às marcas lingüísticas formais e à cadeia falada em que elas se realizam. Os alunos são encorajados a direcionar sua comunicação em resposta a demandas suscitadas pelas diferentes tarefas em que eles se engajam.

As habilidades de interpretar e expressar acham-se estreitamente ligadas às anteriores, mas correspondem mais de perto ao potencial de todo educando de pensar crítica e dialeticamente, pronunciar sua palavra emancipadora, empenhar-se num projeto social de reconstrução da realidade até então ingenuamente codificada.

PEDAGOGIA DE PROJETO: ESTRUTURA BÁSICA

A forma que vimos propondo para desenvolver projetos, com base em quase uma década de investigação em sala de aula que hoje inclui todos os níveis de ensino, consiste num amálgama da Investigação-Ação padrão (com

PEDAGOGIA DE PROJETO

suas fases de Planejamento, Ação, Observação, Reflexão e posterior retomada do ciclo, ver Carr e Kemmis, 1986; Pérez-Serrano, 1990) com a metodologia denominada Project Work — de importância amplamente reconhecida há pelo menos duas décadas para o ensino interdisciplinar e colaborativo de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Do Project Work, a Pedagogia de Projeto herdou a preocupação técnica; da Investigação-Ação, a preocupação interpretativo-crítica.

Vamos examinar inicialmente como funciona na prática o Project Work, segundo Fried-Booth (1990). A autora recomenda que um projeto se desenvolva através das seguintes etapas, embora faça a ressalva que este roteiro pode ser adaptado de acordo com os requisitos de cada projeto:

1. Estímulo — consiste na discussão inicial da idéia: comentários e sugestões. As principais habilidades lingüísticas desenvolvidas são a fala e a compreensão oral, com eventual contribuição prévia da leitura.
2. Definição do objetivo do projeto — discussão, negociação, sugestão e debate. Quanto maior o tempo que puder ser dedicado ao projeto, maior pode ser esta fase. Principais habilidades lingüísticas envolvidas: a fala e a compreensão oral, com alguma contribuição da escrita na forma de apontamentos.
3. Prática das habilidades lingüísticas — isto inclui, por um lado, a linguagem que os estudantes necessitam para a etapa inicial do projeto, ou seja, a coleta de dados, e, por outro lado, uma variedade de funções (atos de fala), como apresentação, sugestão, pedido de informação, etc. Inclui as quatro habilidades (a escrita aparece na forma de registro dos dados).

MARCOS RICHTER

4. Elaboração dos materiais gráficos — preparação de questionários, mapas, diagramas, tabulações, usados na coleta de dados. Escrita e leitura predominam nesta fase.
5. Atividades de grupo — organização (e divisão) do trabalho de coletar informação, o que pode envolver tarefas individuais, em pares ou grupos pequenos, dentro ou fora da escola, seguida da realização da coleta de dados, que pode abranger entrevistas, pesquisas de opinião, observação de fatos, e emprega as quatro habilidades.
6. Organização da informação — provavelmente em grupos, na classe, incluindo discussões, consiste em ler registros e explaná-los.
7. Organização de materiais — desenvolvimento do produto final do projeto, via discussão, negociação, leituras e comparações para triangulação e verificação. Predomínio da escrita.
8. Apresentação final — elaboração da forma de apresentação do trabalho do grupo: mural, vídeo, apresentação oral, etc.

Esta metodologia se caracteriza pela flexibilização do conteúdo gramatical a ser trabalhado — o que não exclui a possibilidade de enfatizar determinados itens ou mesmo isolá-los em determinados momentos da unidade de curso, tanto em função das dificuldades específicas dos alunos quanto em função de necessidades curriculares. Quando se tem uma metodologia voltada a processo, espera-se que os itens lingüísticos a serem trabalhados emergam de duas formas: a primeira, pela previsão dos traços tipológicos dos insumos do projeto, em suas diferentes etapas (*input*), e dos produtos intermediários e final dos

PEDAGOGIA DE PROJETO

alunos (*output*); a segunda, pelos problemas que emergirem “ad hoc” em meio ao trabalho realizado. Neste último caso, cabe ao professor observar a produção, diagnosticar os problemas e elaborar uma “terapêutica” para resolvê-los. Ou estar receptivo às questões e inseguranças exteriorizadas pelos alunos. Seja como for, o professor abandona (ao menos em boa parte) a forma “bancária” de ensinar e passa a ser um gerenciador do processo.

Há toda uma possibilidade de graduar atividades segundo o critério de maior ou menor controle da linguagem empregada. Quer dizer: é possível, segundo as conveniências, trabalhar em classe, num extremo da escala, com projetos bastante direcionadores quanto à forma ou forma-função (linguagem prescrita e guiada “mais de perto”, e, no outro extremo, com projetos propiciadores de boa dose de autonomia lingüística (linguagem aconselhada e guiada “mais de longe”), com uma imensa faixa de casos intermediários.

Por outro lado, classes que ainda estão habituadas com aulas tradicionais e não conseguem de uma hora para outra trabalhar “soltas” se beneficiam de uma passagem gradativa das atividades mais limitadoras (“motivadoras”) às mais aptas a tomadas de decisão. Aquelas tendem a se concentrar no espaço da sala de aula, com pequena e eventual margem de pesquisa externa, ao passo que estas últimas se desenvolvem necessariamente com generosa dose de incumbências extra-classe.

Ainda de acordo com Fried-Booth, tarefas ou projetos podem ser graduados segundo o quadro 1, em que, no sentido descendente, passamos de um grande controle sobre a linguagem até uma simples “consultoria” lingüística:

MARCOS RICHTER

Quadro 1

TIPOS DE TAREFAS	EXEMPLOS PRÁTICOS
ATIV. COMUNICATIVAS	jogos com lacunas de informação
ROLE-PLAY	desempenho de papéis-padrão
TAREFAS DO MUNDO REAL	exame de tabelas de rodoviária
TAREFAS INTELECTUAIS	pesquisa bibliográfica c/ relatório
SIMULAÇÕES	montar página de rosto de jornal
VIDEO-TAREFAS	observação, análise, julgamento
PEQUENOS PROJETOS	elaboração de artefatos menores
PROJETOS PLENOS	elaboração de artefatos maiores

Examinando o quadro 1, infere-se também que um projeto maior ou pleno pode conter tarefas mais elementares como parte de seu desenvolvimento, o que atesta a enorme flexibilidade desta metodologia. De qualquer forma, uma unidade de curso baseada na PP deve ao menos efetuar o movimento de uma etapa inicial de *input* (fornecimento de insumo por meio de material de leitura e/ou pesquisa extra-classe) para uma etapa subsequente de *output* (centramento na produção de linguagem modelada e gerenciada).

Contudo, é forçoso notar que o roteiro de Project Work, assim como se apresenta, está planejado para dar o melhor de si a alunos de segunda língua ou língua estrangeira (a seção 3 deixa isso claro). Ora, em função do desafio que tivemos — trabalhar colaborativa e interdisciplinarmente com alunos de língua materna — alguns procedimentos tiveram de ser postos de lado ou readaptados.

A Pedagogia de Projeto (PP), modificada de acordo com nossa proposta, faz as seguintes alterações no roteiro de Fried-Booth:

PEDAGOGIA DE PROJETO

- Os passos de 1 a 5 (no item 5, a parte de organização prévia da ações), excluindo-se o 3, são reabsorvidos pela etapa de planejamento da Investigação-Ação (IA), e o 1º passo é precedido de outro: a investigação temática nos moldes de Freire (sondar o perfil de conhecimentos, atitudes, valores associados a uma área específica, para aquela clientela).
- O item 5 (a parte de execução das ações) corresponde à fase de ação da IA. Mas, ao mesmo tempo, essa ação visa a observar e registrar, portanto se desdobra também na fase de observação da IA. Na PP, as fases de ação e observação da IA são indissociáveis, o que fornece um tipo de IA a rigor com três fases distintas, em vez de quatro.
- Os passos de 6 a 8 concentram a reflexão sobre os dados — o que seria a quarta fase da IA padrão.

De uma parte, o PW faz mais: pretende dar um formato a essas reflexões, plasmando-as num objeto comunicativo. Mas, de outra parte, a IA ultrapassa o PW, pois prevê ciclicidade. Nossa síntese (PP) propõe o seguinte: a reflexão deve ser dialética, conscientizadora, porém destinada a exercer influência por/ao ser comunicada; por isso, é necessário veicular os frutos dessa reflexão em algum meio que circule de forma eficaz pelo público-alvo. Mas, ao mesmo tempo, o produto final obtido deve servir de apoio a um novo ciclo, já que nenhum conhecimento-em-ação resolve na totalidade um problema formulado ou é isento de inconvenientes. O produto final transforma-se, então, em um novo insumo para um projeto subsequente, dando continuidade ao plano de curso.

MARCOS RICHTER

Neste ponto é necessária certa cautela. A ciclicidade na PP é algo mais complexa do que na IA padrão, pois, como vimos, estão previstas naquele duas classes de objetivos, educacionais e comunicativos. A reflexão crítica se faz simultaneamente sobre estas duas dimensões, respondendo a estas três perguntas:

- Até que ponto o aprimoramento das habilidades comunicativas previsto foi ou não contemplado e por quê?
- Até que ponto o objeto comunicativo construído e apresentado é potencialmente capaz de exercer o impacto nas crenças e atitudes do público-alvo?
- Até que ponto o objeto comunicativo construído e apresentado exerceu de fato o impacto nas crenças e atitudes do público-alvo?

Esta terceira pergunta vai ser respondida com um projeto subsequente; ou será prevista no projeto-base como uma etapa complementar.

O modelo que propomos para a PP desdobra-se também em quatro momentos fundamentais e constitutivos de um ciclo fechado, que são apresentados no quadro 2:

Quadro 2

MOMENTO 1	TEMA
MOMENTO 2	PESQUISA
MOMENTO 3	ELABORAÇÃO
MOMENTO 4	APRESENTAÇÃO

PEDAGOGIA DE PROJETO

No primeiro momento, ocorre a seleção e a negociação do tema do projeto com os alunos. Esses temas podem ser de caráter científico ou informal, ou seja, podem se reportar tanto às disciplinas escolares — satisfazendo mais claramente os requisitos de interdisciplinaridade — quanto ao cotidiano do aluno — seus problemas pessoais, anseios, sonhos, expectativas, etc. — havendo ainda a opção de mesclar ambas as perspectivas. Neste ponto ocorre a incubação de idéias, se pede aos alunos que tragam material sobre o assunto para conhecê-lo um pouco mais e fazer uma escolha mais consciente, se faz a investigação temática freireana, com desconstrução/reconstrução de representações sócio-culturais. Do ponto de vista do ‘aprender a aprender’, o educando se aperfeiçoa na incumbência de identificar problemas ou questões, direcionar (manter-se no âmbito) e delimitar idéias. Identificar problemas significa ser capaz de formular uma questão básica que oriente todos os esforços posteriores.

Ainda neste momento, o material trazido para a classe a fim de lançar luzes preliminares sobre o tema age como *input*, de duas maneiras: uma, fornece o conteúdo que, internalizado, servirá de conhecimento prévio para a assimilação dos conteúdos novos; outra, funciona como modelo de produção da mídia para os alunos imitarem criativamente por ocasião da elaboração do produto final (o derradeiro *output* do processo). Neste ponto, por exemplo, o professor dispõe de substrato e “álibi” para trabalhar leitura, discriminação e integração de macroestruturas e microestruturas, enfim, introduz elementos de modelagem textual. Recomenda-se que o professor dê atenção especial aos modelos textuais ricos em fatos gramaticais estipulados no planejamento de curso (seja por determinação da

direção ou dos órgãos do sistema educacional, seja por análise das necessidades daqueles alunos).

No segundo momento, há a elaboração dos instrumentos de coleta de dados (observacionais, experimentais, etc.), como fichamentos bibliográficos, questionários, tabulações, questões de entrevistas, protocolos de observação, e assim por diante. Depois, os alunos passam a efetuar o trabalho de campo, obtendo o material já um tanto sistematizado pelos instrumentos de coleta. Mais uma vez há uma ampla gama de materiais, fenômenos, locais e pessoas capazes de fornecer dados sistematizáveis e integráveis. Em termos de “aprender a aprender”, o educando aprende a planejar e executar uma pesquisa, a discriminar e organizar dados. Esta fase inclui o pensamento *dedutivo*, para definir aquilo que se prevê seja observado em decorrência da hipótese formulada.

No terceiro momento, o aluno realiza dois trajetos simultâneos: segue os passos fundamentais do método *indutivo* e realiza os procedimentos da *aproximação gradual*, ou seja, a integração textual das idéias, das partes para o todo. O termo aproximação gradual é empregado por Widdowson (1991:128) para se referir a tarefas de compreensão/produção que incluem “o desenvolvimento de uma série de relatos simples de crescente complexidade a partir de duas fontes: uma fonte lingüística na forma de um conjunto de frases, e uma fonte não-lingüística na forma de uma apresentação diagramática da informação.” Ou seja, parte-se de informações mais simples, elementares, para ir articulando-as, pouco a pouco, num *crescendo* de complexidade, articulação essa auxiliada por informação diagramática — tabulações, gráficos, esquemas, etc.

É exatamente o que se faz na PP, nesta etapa do trabalho. O material obtido na pesquisa de campo é reunido e

PEDAGOGIA DE PROJETO

organizado para que, através de procedimentos de abstração, relação, comparação, contraste, generalização, se construam conceitos, perfis, confrontos, hierarquias de valores, etc. É então possível ao aluno ir construindo sentenças sintaticamente pouco complexas, cujo conteúdo já predica informações importantes a respeito de determinadas referências concretas ou abstratas ligadas ao tema.

Por sua vez, guiando-se por uma diagramação que envolve, entre outros fatores, a macroestrutura do objeto comunicativo, as partes são postas em correlação umas com as outras, sem perder de vista o todo onde se inserem, e aos poucos a informação vai-se tornando cada vez mais elaborada até culminar no esboço do produto final, que então será editado, refeito, completado, até satisfazer as pretensões estabelecidas.

Esta terceira fase envolve também discussão constante, no percurso que vai desde a justaposição de informações para identificar ou descobrir aproximações e distanciamentos, passando pelo confronto com estruturas cognitivas preexistentes a fim de assimilar e acomodar essas aproximações/distanciamentos, até o prognóstico de regularidades, tendências que conduz à conclusão. Comparar, assimilar, prognosticar: este é o tripé especulativo que atravessa as trocas de idéias na fase de elaboração do material coletado na pesquisa.

No quarto momento, o objeto comunicativo é levado a termo (produto final) e apresentado para os elementos da comunidade escolhidos para o exercício da ação comunicativa desejada. Não há limites para o formato deste produto, excetuando-se, naturalmente, restrições quanto ao nível e repertório dos participantes. Podem ser produzidas mensagens verbais e/ou não-verbais: vídeo, quadrinhos, jornais, revistas, contos, poemas, folders, cartazes, letras

de música, peças de teatro, charges, telejornal “doméstico”, multimídia, *home-pages* da Internet, enfim, o que os recursos materiais, tempo, dinheiro, disposição permitirem.

Também há lugar para a redação comercial e administrativa, se os estudantes convergirem seus interesses para isso ou se o projeto consistir em algo funcional e ambicioso como “Crie e faça funcionar sua própria empresa”. O produto final de um projeto pode servir como parte do *input* que realmente o ciclo seguinte.

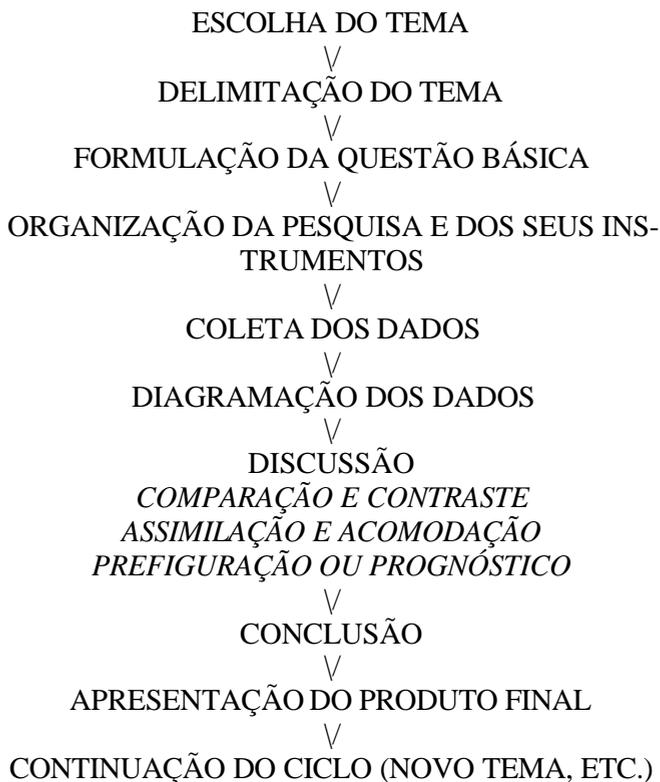
Cada um desses quatro momentos pode se desdobrar em diversas sub-etapas, a critério dos participantes, incluir “atalhos” ou “*loops*” (percursos alternativos internos para dar conta de dificuldades de qualquer natureza, eventualmente surgidas) ou ainda sofrer algum refluxo (voltar estrategicamente para a etapa anterior para dar conta de algum problema ou pormenor que tenha ficado pendente ou mal resolvido).

Para atingir gradativamente os objetivos de cada uma destas fases do projeto, é possível e mesmo recomendável desdobrá-la em uma seqüência de tarefas (“*tasks*”), em cada uma das quais os alunos, assistidos, quando necessário, pelo professor, procuram completar uma série de passos com a ajuda de hipóteses e critérios monitorados metacognitivamente de forma implícita. Ao término de cada tarefa, o professor explicita e discute os aspectos formais internalizados, na forma de gramática reflexiva, para catalisar e consolidar a aprendizagem deflagrada.

Podemos então reconfigurar o mini-esquema anterior, ampliando-o um pouco no quadro 3:

PEDAGOGIA DE PROJETO

Quadro 3



MARCOS RICHTER

PEDAGOGIA DE PROJETO: PAPÉIS DOS ALUNOS, DO PROFESSOR E DOS RECURSOS MATERIAIS

Um dos diversos benefícios pedagógicos auferidos com a PP é o resgate da intersubjetividade no ambiente pedagógico. Ninguém ignora, por exemplo, que a assim-chamada educação bancária tira suas pretensões funcionais do fato inconfesso de que o aluno é tratado como *objeto* das ações alienadas do professor. Só há um locutor e uma direção de sentido "autorizados": os deste último. Nada mais distante, com certeza, do pressuposto vygotskiano de trabalho cooperativo visando ao desenvolvimento.

Contudo, a partir do momento em que há papéis a serem desempenhados, nos quais se pressupõem direitos, deveres e responsabilidades de ambos os lados rumo ao mesmo objetivo — o desenvolvimento lingüístico — saímos de um imaginário distorcido, movido a processos identificatórios e transferenciais e entramos no simbólico, dimensão na qual o campo social é preenchido por lugares que, por preexistirem aos indivíduos singulares, transcendem a individualidade narcísica (movida a relações de rivalidade bruta, exclusão do outro e submissão) dos envolvidos nas ações e relações sociais institucionalizadas — entre as quais a de educador-educando. A educação lingüística passa a operar entre sujeitos sócio-historicamente situados, entre membros de culturas e microculturas que, mesmo mantendo sua personalidade, se pautam pelo respeito às diferenças e pelo empenho na colaboração negociada.

Nesta metodologia, os alunos são convidados a:

PEDAGOGIA DE PROJETO

1. Participarem do processo comunicativo de forma interdependente, ou seja, interagirem constantemente entre si lingüisticamente, por meio de variados canais, formatos textuais e registros;
2. Preocuparem-se tanto com a linguagem utilizada quanto com o processo em si de aprender;
3. Serem “experimentadores”, ou seja, usarem a linguagem laboratorialmente, participando ativa e criativamente de processos de descoberta, assumindo riscos no uso da linguagem;
4. Desenvolverem sua independência como aprendizes, descobrindo os meios com que desenvolvem melhor suas aptidões, monitorando seu processo e compartilhando suas hipóteses e inferências com os demais colegas e o professor.

O professor, por sua vez, tem como incumbências:

1. Elicitar, facilitar, gerenciar os processos de comunicação no espaço pedagógico — incluindo a interação aluno-aluno e aluno-professor (eventualmente aluno-participante externo), a escolha e uso dos insumos dos projetos, as atividades que constituem as diversas etapas do projeto, com o produto final do módulo;
2. Planejar, observar e avaliar — suposta a participação dos alunos — o desenvolvimento da linguagem empregada nas tarefas e da aprendizagem desta ao longo de cada projeto-módulo e mesmo de todo o período letivo;
3. Participar do grupo constituído por todos os integrantes do espaço pedagógico abrangido pelo projeto, nos moldes da IA;

MARCOS RICHTER

4. Participar dos mesmos processos de descoberta que envolvem os alunos, ajudando a esclarecer questões relacionadas a insumos, estratégias, produtos, eficácia da aprendizagem — enfrentar desafios com os alunos.

Finalmente, os recursos materiais apresentam dupla função na PP:

1. Oferecer conteúdos capazes de gerarem ou serem transformados em dados para as atividades, incluindo dados indiretos sobre a linguagem sendo estudada, contexto, especificidades culturais — é este um forte motivo para a busca de material autêntico e propiciador de desafios;?
2. Apontar para as estratégias adequadas de aprendizagem, ajudando a formular as atividades, exercícios e outros atalhos aptos a trabalharem o conteúdo temático selecionado — sob este aspecto, é importante que se empreguem materiais multimídia, na medida do possível, pois fotos, filmes, vídeos, áudios, mesmo com simulações, ancoram contextualmente a parte verbal, criando elos mais fortes do material com o mundo extra-classe, além de atuarem como alicerces para a autenticidade.

PEDAGOGIA DE PROJETO BENEFÍCIOS E PRECAUÇÕES

Somos o primeiro a reconhecer que a PP não é uma panacéia, não oferece garantias a quem a adota, e mesmo sua implementação pode ser algo difícil em contextos institucionais em que o professor se sinta alvo de boicotes e

PEDAGOGIA DE PROJETO

mesmo ameaças graves — sabemos que em certos casos isso realmente ocorre.

Apesar disso, manter-se inercialmente no sistema tradicional e sabidamente inócuo de ensino de línguas, ao lado do comodismo perverso que alimenta por todos os lados, tem seus "efeitos colaterais". Um destes, especialmente importante em tempos mais próximos, refere-se ao desempenho em redação dos alunos que realizam os exames do ENEM, ao "concluírem" o Ensino Médio. Como se sabe, estudantes brasileiros nesta etapa da escolarização contribuem estatisticamente para índices consideráveis e preocupantes de insuficiência de desempenho lingüístico e até de analfabetismo funcional. Quer-nos parecer que, das duas, uma: ou nos lançamos a mudar para melhor as propostas de educação lingüística das nossas crianças e adolescentes, ou fazemos de conta que esse desempenho catastrófico da nova geração não nos diz respeito. A escolha é nossa.

Isto posto, operamos aqui nosso (provisório) ponto de corte de nossas reflexões com uma síntese final. As vantagens principais em se usar a PP são as seguintes:

1. Propicia autenticidade, em maior ou menor grau, às diversas dimensões dos empreendimentos comunicativos.
2. Ajuda a superar a barreira existente entre o espaço escolar e o cotidiano do educando.
3. Propicia autonomia ao aluno, na medida em que este vai se tornando gradativamente co-responsável pelas escolhas e responsabilidades associadas ao aperfeiçoamento da competência comunicativa.

MARCOS RICHTER

4. É extremamente adaptável quanto a faixa etária, nível de competência, classe social, fatores culturais e confessionais, objetivos, etc.
5. É voltado à criatividade: estimula o pensamento divergente, a formulação e testagem de hipóteses, a busca por novos ângulos de visão do tema.
6. Alicerça-se na abordagem comunicativa do ensino de línguas, comprovadamente de eleição sob o ponto de vista científico.
7. Pressupõe a interdisciplinaridade: um projeto é um verdadeiro “nó” de conhecimentos e indagações, encorajando nos alunos a investigação multária.
8. Empenha-se pela formação global do aluno: procura formar “homens, não simples alunos”, entendendo que conhecimento não é informação memorizada e sim instrumento para transformar o mundo segundo uma dimensão ética que interpela a todo membro da sociedade e, ao mesmo tempo, o humaniza.
9. Gratifica o aluno, na medida em que este atribui sentido, razão de ser às atividades escolares: elas o ajudam a resolver seus problemas, contribuem para que persiga seus objetivos, dão-lhe uma maior lucidez para situar-se e afirmar-se no mundo.

Por sua vez, há alguns cuidados a tomar na adoção da PP:

1. Maior custo — qualidade tem preço, e a PP não escapa a esta máxima. Esta metodologia exige mais gastos financeiros, mais tempo de preparação e execução, mais materiais de trabalho, mais energia dos participantes. Por exemplo: a ida a uma fábrica da região, como parte de um projeto, exige gastos com ônibus fretado, um

PEDAGOGIA DE PROJETO

dia reservado na íntegra para este fim, negociação com os pais, a responsabilidade pela integridade dos adolescentes, etc. ?

2. Planejamento mais complexo — exercícios tradicionais são fáceis e rápidos de se fazer; por essa razão, despertam simpatia por parte de muitos professores cujas condições de trabalho são opressivas e precisam “dar conta do serviço”. Mas de qualquer forma, se optamos por um bom ensino, tudo que se faça deve (ou deveria!) ter a necessária sofisticação: escolha e organização de projetos, seleção de materiais, supervisão de processo e produto (intermediário e final), instrumentos de avaliação contínua.
3. Possíveis imprevistos — o que se planeja pode não dar certo ou enveredar para outros rumos; nestes casos, se requer certo “jogo de cintura” para criar atalhos, atividades alternativas ou um redirecionamento. Por exemplo, voltando à excursão antes mencionada, podemos ser surpreendidos por um bloqueio de estrada devido a intempéries e ter de cancelar o evento.
4. Adaptação metodológica — os alunos adolescentes ou adultos podem “estranhar” metodologias progressistas, alegando “É difícil”, “Precisa pensar”, “Dá trabalho”, “Decorar é melhor”, etc. Há o medo das dificuldades, o medo do novo, de correr riscos (fazer e errar, se expondo na classe) ou de “não saber o que o professor quer”. No caso de alunos habituados a práticas metodológicas incorretas, o professor pode alertar o aluno de que ninguém está querendo o novo pelo novo; ao contrário, há muito tempo estas idéias já existem; e a pretensão é simplesmente alterar hábitos errados de aprender. Afinal, mudar hábitos incorretos também é educar!

MARCOS RICHTER

REFERÊNCIAS

- BALBINOT, M. *Aquisição de expressões estereotipadas no discurso escrito*. Santa Maria, Dissertação de mestrado, 2002.
- CANDLIN, C. N.; EDELHOFF, C. *Challenges: teacher's guide*. Longman, 1982.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical*. Deakin University Press, 1986.
- ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- . *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- . *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- FRIED-BOOTH, D. (1986) *Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- PÉREZ-SERRANO, M. G.. *Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.
- RICHTER, M. G. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.
- TV ESCOLA Nº 17, out / nov 1999. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.