

Compreendendo o trabalho com projetos na escola

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal¹

Resumo: O artigo apresenta o trabalho com projetos em uma perspectiva sincrônica, em quatro propostas educacionais diferentes: os “projetos de trabalho” propostos por Hernández; a “pedagogia de projetos” elaborada por Jolibert; as “sequências didáticas” estruturadas por Schneuwly e os “projetos didáticos” formulados por Lerner. A partir disso, pretende-se fazer uma análise comparativa entre as quatro propostas e entre essas formulações teóricas e as orientações presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

Palavras Chave: Alfabetização. Projetos didáticos. Didática da língua escrita.

Abstract: The article presents the work with projects in a synchronic perspective, in four different educational proposals: the "work projects" proposed by Hernández; the "pedagogy of projects" elaborated by Jolibert; the "didactic sequences" structured by Schneuwly and the "didactic projects" formulated by Lerner. A comparative analysis is carried out between the four proposals and between these theoretical formulations and the guidelines present in the official documents that guide Brazilian education.

Keywords: Literacy. Project-based teaching. Written language teaching.

Atualmente, o uso da palavra “projeto” é bastante frequente e engloba diversas acepções diferentes. Mesmo dentro de um mesmo campo de conhecimento, como a educação, encontramos diferentes conotações para este vocábulo. Com o objetivo de compreender a que se referem os “projetos” atuais com os quais os professores afirmam trabalhar, é preciso esclarecer as diferentes proposições teóricas que fazem uso do termo e o impacto que cada uma delas tem na concretização do trabalho pedagógico; esclarecer para que os professores tenham mais consciência sobre os fundamentos didáticos e sobre as práticas em sala de aula.

Perspectiva diacrônica

Originalmente, a palavra projeto veio dos estudos da arquitetura. A primeira vez que apareceu em um trabalho educacional foi em 1918, em um contexto marcado pelo ideal da Escola Nova: Kilpatrick (1929) publicou o ensaio *The Project method: the use of the purposeful act in the educative process*, no qual vincula a palavra projeto à idéia de uma ação baseada em um objetivo claro, a ser atingido através de etapas sucessivas que, unidas, compõem uma unidade.

A partir das propostas de Kilpatrick, o movimento escolanovista passou a adotar a ideia de projetos como um dos alicerces centrais de suas propostas. Ele aparece na obra de autores como Dewey (1967), Makarenko (1986), Décroly (2006), Freinet (1977), entre outros.

Após esta efervescência do uso dos projetos, porém, na primeira metade do século XX, a tendência das escolas trabalharem sob esta perspectiva foi decaindo. Isto se deveu, em parte, às críticas que o movimento da Escola Nova passou a receber. Por ter um currículo orientado em função das vivências e interesses dos estudantes, seus programas eram muito abertos e, por vezes, pouco estruturados, o que gerou inúmeras

¹ Mestre em Educação pela linha de pesquisa “Linguagem e Educação” (FEUSP) e doutoranda na linha de pesquisa “Psicologia e Educação” (FEUSP). Atua como coordenadora pedagógica na Educação Básica e como professora no Ensino Superior.

contraposições. Entre elas, o surgimento da chamada “escola conducionista”, que se pautava em uma “pedagogia por objetivos”, de teor tecnicista.

Somente no início da década de 80, com as críticas feitas à “pedagogia por objetivos”, o conceito de projeto passou a ser retomado.

Perspectiva sincrônica

Entre os autores que, atualmente, trabalham com a proposta de projetos em educação, destacam-se, pelo menos, quatro: o espanhol Fernando Hernández, a francesa Josette Jolibert, o suíço Bernard Schneuwly e a argentina Delia Lerner.

A proposta dos “projetos de trabalho” é oriunda de uma experiência pedagógica concreta, vivida por uma escola em Barcelona e relatada por seu autor, Fernando Hernández.

Esta concepção de “projeto” guarda algumas semelhanças com as propostas formuladas pelos educadores da Escola Nova. Pode-se situar quatro características comuns entre os projetos de Dewey, Kilpatrick, Makarenko, Decroly, Freinet e os “projetos de trabalho”, formulados por Hernández (1998):

- a) A intenção de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa.
- b) O planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas por professores e alunos.
- c) O princípio da coletividade, que justifica a busca por um objetivo comum.
- d) A visão do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem.

Não obstante as semelhanças, Hernández (1998, p.66) deixa explícitas as diferenças entre sua proposta e aquelas apresentadas no início do século XX – diferenças estas pautadas na divergência de contexto:

[...] temos atualmente interdependência entre países e culturas; um desenvolvimento tecnológico que permite trabalhar com múltiplas fontes e sistemas de informação; as novas concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino; outra relação entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar e a função social da Escola.

Os projetos de trabalho baseiam-se em uma concepção de aprendizagem construtivista e em um modelo de ensino por resolução de problemas. Buscam a promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos, e consideram a funcionalidade do que se aprende como um elemento importante no processo de aquisição de conhecimento.

Para além daquele ambiente onde nasceram, os “projetos de trabalho” propagaram-se, e influenciaram outras proposições de projeto atuais, não apenas na Europa, mas também em outros continentes. No Brasil, encontraram forte repercussão.

Simultaneamente ao desenvolvimento dos “projetos de trabalho”, um grupo de pesquisadores franceses, liderados por Josette Jolibert (2009), também propõe, a partir da década de 90, um resgate da utilização de projetos na escola, denominando seu

trabalho de “pedagogia de projetos”. Assim como Hernández, a autora também reconheceu a influência dos predecessores em sua proposta.

A pedagogia por projetos não é um simples “modismo” pedagógico. Ela corresponde, historicamente, a uma verdadeira mutação da representação das crianças e de suas potencialidades que se produziu no campo das ciências humanas nas últimas décadas. É igualmente uma atualização da visão otimista e generosa dos grandes educadores dos séculos precedentes [...] que pensavam que todas as crianças desejam e são capazes de aprender, desde que disponham de meios para isso. (JOLIBERT, 2009, p. 18).

Em que pesem as semelhanças, Jolibert (2009) estabelece um conceito que a diferencia das propostas de seus predecessores e de Hernández: o uso específico dos projetos para o ensino da linguagem oral e escrita.

A vantagem dos projetos de propiciarem situações reais de comunicação faz com que os alunos empenhem-se na leitura e na escrita, constituindo-se, segundo a autora, em um recurso muito potente para o ensino da linguagem em sua amplitude e complexidade. Jolibert (2006) destaca, antes de se ater ao ensino da escrita, as possibilidades oferecidas pela “pedagogia de projetos” para o ensino da oralidade. Por serem estruturados a partir de muitas situações coletivas, os projetos abrem inúmeras possibilidades aos alunos de exporem oralmente aquilo que sabem, argumentarem e contra argumentarem, concordarem ou discordarem dos colegas, formularem proposições convincentes etc.

No que concerne à escrita, Jolibert (2009) elenca os benefícios de se utilizar a “pedagogia de projetos” na didática da língua, destacando três pontos essenciais.

O primeiro ponto está relacionado a uma característica mais ampla desta metodologia: o sentido de que a sua presença na escola, como aluno, passa a fazer para a criança. Este sentido de que se revestem as atividades confere outro *status* a todos os afazeres escolares, inclusive àqueles relacionados à leitura e à escrita: as crianças sabem porque estão lendo ou escrevendo e, a partir desta consciência, colocam em prática os comportamentos leitores e escritores mais adequados aos objetivos que pretendem atingir com cada ato de leitura ou escrita.

O segundo ponto pauta-se na transferência, observada pela autora, das competências adquiridas pelos alunos na realização de projetos para o aprendizado da escrita. Procurar globalmente por uma informação ao invés de ficar preso aos detalhes; realizar antecipações; estar aberto às proposições alheias, construindo a própria posição a partir do cotejar de diferentes informações; ser exigente consigo mesmo, obrigando-se a finalizar cada tarefa; ser autônomo e ter confiança em si próprio são exemplos de competências adquiridas de modo geral na “pedagogia de projetos”, mas que incidem de forma positiva na competência leitora e escritora dos alunos.

Finalmente, o terceiro ponto relaciona-se às situações específicas de leitura e de escrita proporcionadas pelos projetos. Independente de seu tema central, praticamente todo projeto envolve situações de elaboração de escritos individuais e coletivos; leitura de materiais enviados por interlocutores externos à escola e atividades de leitura e escrita com diferentes finalidades (busca de informações, registro das atividades, socialização do que foi aprendido etc.). O conjunto destas situações de aprendizagem faz do projeto um recurso adequado à didática da língua materna.

Passemos, agora, à terceira proposição contemporânea de projetos: a de Bernard Schneuwly.

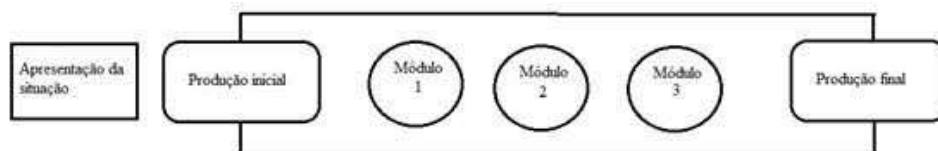
Psicólogo suíço, professor da Universidade de Genebra, o autor e seus colaboradores dedicam-se, desde a década de 80, ao estudo sobre ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Como grande defensor do ensino da língua através dos gêneros textuais, seu foco maior não está na proposição de projetos. Entretanto, estes aparecem em sua obra quando, analisando os mecanismos de transposição didática, eles apresentam alternativas metodológicas aos professores, para um melhor exercício da docência.

Schneuwly (2009) deixa claro, em suas publicações, que sua atenção maior, ao estudar o fenômeno da transposição didática, está no objeto de ensino (língua oral e escrita) e propõe, junto com outros pesquisadores da Escola de Genebra, alguns dispositivos didáticos que facilitariam a tarefa docente de ensiná-la.

Um dos dispositivos didáticos de que este grupo de educadores se vale são as “sequências didáticas”. O conceito de sequência didática adotado provém da “Teoria das Situações Didáticas”, elaborada por estudiosos da didática da matemática – liderados por Guy Brousseau. Ao transpor o conceito da didática da matemática para a didática do ensino de língua, os pesquisadores da Escola de Genebra assim o descrevem:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ *et al.*, 2004, p. 82-83).

Partindo desta premissa, eles apresentam a estrutura de base de uma sequência didática através do seguinte esquema:



Esquema da Sequência Didática (DOLZ *et al.*, 2004, p.83)

Este esquema é explicado por Dolz e seus colaboradores (2004) nos seguintes moldes: o professor apresenta aos alunos uma situação comunicativa específica, uma proposta efetivamente comunicativa com interlocutores reais dentro ou fora da escola, podendo concretizar-se de modo oral ou escrito. Idealizada pelo grupo, a produção final depende de um processo que pode ser compreendido como um projeto.

A apresentação da situação deve contemplar, simultaneamente, duas dimensões: a primeira diz respeito exatamente ao “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (Ibidem, p. 84). O professor deve deixar claro para os alunos qual deve ser sua intencionalidade comunicativa, e em que gênero textual devem materializá-la, de forma que o grupo possa, coletivamente, projetar esta produção final. A segunda dimensão relaciona-se ao conteúdo: ao docente, cabe explicitar o assunto – e suas nuances – sobre o qual os alunos vão falar ou escrever. O grupo deve dominar este conteúdo, que pode, inclusive, ser originário de outra área de ensino (das

ciências sociais ou naturais, por exemplo). Ainda que o conteúdo não pertença à área de língua, o enfoque do professor estará sempre nas aprendizagens relacionadas a esta área.

Após a apresentação da situação, os alunos realizam uma primeira produção. Cada qual com as possibilidades e os recursos de que dispõe, tentarão cumprir o desafio comunicativo proposto pelo docente. Esta primeira produção servirá como um roteiro, tanto para o aluno quanto para o professor. Nela ficarão explícitos os conhecimentos prévios e habilidades já consolidadas em cada um, bem como as dificuldades a serem trabalhadas.

Os módulos sequenciais, que sucedem essa etapa, destinam-se justamente a trabalhar, com um enfoque mais específico, os pontos levantados a partir desta primeira produção. Com base neles, o professor pode propor uma alternância entre atividades individuais e coletivas, e exercícios específicos que busquem sanar as dificuldades encontradas nas produções dos alunos. Pode, também, realizar variações em suas atividades, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada estudante, tornando o ensino mais personalizado. A “elementarização” (divisão do objeto de ensino em unidades menores) proporcionada pela estrutura modular permite que os alunos se ocupem, de forma separada, de vários níveis de funcionamento.

O esquema da sequência didática encerra-se com a produção final. Nela, após terem vivenciado as dificuldades da produção inicial, e terem se capacitado através dos diversos módulos, os alunos enfrentam novamente o mesmo desafio: realizam uma nova produção, com o mesmo propósito comunicativo, mas, desta vez, provavelmente contando com mais recursos, competências e habilidades. Com base no produto, docente e aluno podem fazer um balanço do impacto da sequência didática sobre as habilidades linguísticas.

Além de Jolibert e do grupo de pesquisadores suíços, outra proposta de projetos compreendidos como estratégia eficiente para o ensino da linguagem oral e escrita vigora atualmente. Formulados por Lerner (2002), constituem-se como diretrizes também pautadas em uma concepção construtivista de aprendizagem.

A proposta da autora surge no contexto da discussão acerca da gestão do tempo didático. Com base na ideia de que a aprendizagem se dá e progride através de reorganizações sucessivas de conhecimentos, a autora sugere a ruptura da relação quantitativa linear entre parcelas de tempo e parcelas de conhecimento e propõe uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático a partir de duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas.

Para atender a estas duas condições, propõe quatro modalidades organizativas do ensino da língua escrita: atividades permanentes ou habituais; sequências didáticas; situações independentes e projetos didáticos. Na sua proposta, as quatro modalidades devem coexistir de forma articulada, sendo a natureza de cada conteúdo, aliada ao objetivo de cada atividade, que determina a escolha de cada uma delas.

As atividades permanentes ou habituais são aquelas que se repetem regularmente, durante todo o ano letivo. Sua regularidade (com ocorrência diária, semanal ou quinzenal) é tamanha, que uma de suas maiores características é a previsibilidade por parte dos alunos.

As sequências didáticas², ou sequência de atividades podem ser definidas como a organização de uma coletânea de atividades interligadas entre si, com um grau

²Apesar da nomenclatura homônima, o conceito é diferente do proposto por Schneuwly e seus colaboradores. A partir do estudo das modalidades organizativas, pode-se afirmar que a formulação de

de complexidade gradativo, estruturadas a partir de um tema específico, ou de um conteúdo a ser ensinado.

Já as situações independentes subdividem-se em dois grupos: as atividades ocasionais e as de sistematização. As primeiras são aquelas situações não planejadas pelo professor, mas que, por alguma razão, chegam à sala de aula, e merecem ser trabalhadas. Já as segundas são consideradas independentes por não estabelecerem para os alunos, à primeira vista, relação com as demais atividades escolares. Não possuem um propósito comunicativo imediato, mas possuem relação direta com os objetivos pedagógicos do professor (propósitos didáticos) e com os conteúdos ensinados, já que permitem a sistematização dos conhecimentos linguísticos construídos nas outras modalidades.

Para Lerner (Ibidem, p. 19-20), os projetos didáticos têm especial importância justamente porque, ao conciliarem os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos, constituem-se como um caminho para amenizar um dos principais paradoxos vividos pela escola:

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.

A conciliação entre propósitos didáticos e comunicativos materializa-se nos projetos da seguinte forma: o professor, a partir das necessidades de aprendizagem que identifica em sua turma, define seus propósitos didáticos, ou seja, aquilo que deseja ensinar. Com base neles, planeja um projeto didático que propicie aos alunos boas situações de aprendizagem, isto é, que lhes permitam avançar na direção dos objetivos propostos. Ao propor o projeto à turma, o docente apresenta, desde o início, uma tarefa que possua um claro propósito comunicativo (por exemplo, a escrita de um conto para ser compartilhado com outra turma; a preparação de uma exposição oral para a comunidade escolar; a realização de um sarau poético para os pais etc.). Assim, o projeto didático, geralmente, constitui-se na elaboração de uma tarefa coletiva composta de variadas subtarefas.

seqüência didática dos pesquisadores da Escola de Genebra corresponderia mais aos projetos didáticos de Lerner (2002) – como veremos a seguir –, do que à modalidade organizativa de mesmo nome.

A fim de sintetizar as semelhanças e diferenças entre as diversas propostas aqui apresentadas sob uma perspectiva sincrônica, propomos o agrupamento dessas comparações em um quadro sinótico:

	Hernández	Jolibert	Schneuwly³	Lerner
Nomenclatura	Projetos de trabalho	Pedagogia de projetos	Sequências didáticas	Projetos didáticos
Concepção de aprendizagem	Construtivista	Construtivista	Construtivista	Construtivista
Temas trabalhados	Qualquer um, dependendo da escolha dos alunos.	Qualquer um, de acordo com a classificação do projeto, mas reconhecendo-se seu potencial para os conteúdos linguísticos.	Conteúdos linguísticos, ligados às competências leitora e/ou escritora dos alunos.	Conteúdos linguísticos, ligados às competências leitora e/ou escritora dos alunos.
Globalização	Imprescindível	Facultativa	Inexistente	Inexistente
Duração	Flexível, pautada no planejamento do grupo.	Anual, semestral, mensal ou diária, de acordo com o tipo de projeto.	Flexível, pautada na evolução da aprendizagem dos alunos.	Flexível, pautada no tempo necessário à concretização do propósito comunicativo dos alunos.
Decisão sobre os temas	Do grupo	Do grupo	Do professor, com envolvimento dos alunos	Do professor com envolvimento dos alunos
Papel do aluno	Autônomo	Autônomo	Autônomo	Autônomo
Papel do professor	Estudante, intérprete.	Mediador	Mediador	Mediador
Produto final	Pode ou não estar presente, de acordo com a decisão do grupo.	Pode ou não estar presente, de acordo com o tipo de projeto.	Sempre presente, pois a produção final encerra a sequência didática.	Sempre presente, pois representa os propósitos comunicativos dos alunos.

Sinopse entre os projetos numa perspectiva sincrônica

Para finalizar este estudo sobre “projetos”, é necessário ressaltar o impacto que esta metodologia teve – e ainda tem - sobre o ensino de língua no Brasil, na contemporaneidade. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 90, o vocábulo “projeto” popularizou-se ainda mais, sobretudo

³As características aqui atribuídas a Bernard Schneuwly baseiam-se no trabalho de todo o grupo de pesquisadores da Escola de Genebra, que apenas para fins de melhor visualização no quadro serão representados por este único autor.

na área de língua materna, e os professores têm sido constantemente incentivados a adotarem esta metodologia. Segundo o documento, projetos são

[...] situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. (BRASIL, 1998, p. 46).

Os projetos sugeridos aos professores nos documentos oficiais (e que, por esta razão, são provavelmente os mais presentes em formações iniciais e continuadas) contemplam aspectos comuns às principais formulações aqui apresentadas:

- a) Possuem enfoque maior na aprendizagem da linguagem oral e escrita, característica comum aos projetos de Lerner, e Schneuwly, e que, em alguns casos, também pode se aplicar aos projetos de Jolibert e Hernández.
- b) As atividades deles decorrentes fazem sentido para o aluno, promovendo uma aprendizagem significativa, característica presente em todas as proposições de projetos.
- c) Têm tempo de duração flexível, o que permite a adequação da atividade a qualquer uma das propostas aqui discutidas.
- d) Podem ou não integrar várias áreas do conhecimento, contemplando tanto as formulações em que esta característica se faz imprescindível (Hernández) quanto aquelas que dela prescindem (Lerner, Jolibert e Schneuwly).
- e) Contemplam um produto final, geralmente vinculado à área de língua. Esta finalização é uma possibilidade nos “projetos de trabalho”, uma obrigatoriedade nos projetos-emprego de Jolibert, parte inerente da proposta de Schneuwly, e característica definidora dos projetos didáticos de Lerner.

Com tais constatações, pode-se inferir a importância de se discutir constantemente com os professores diferentes formulações de projetos, suas características e as perspectivas de concretização em sala de aula. Com a profusão de publicações sobre o tema e, sobretudo, considerando-se a imprecisão com que o assunto aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais, parece compreensível que a assimilação sobre o tema constitua-se de modo híbrido, pautando-se em diferentes referenciais teóricos, estabelecendo, com cada um deles, níveis diferentes de apropriação.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DÉCROLY, O. (1929). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

DEWEY, J. (1936). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FREINET, C. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1977.

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

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Prefácio. In: MICOTTI, M. (Org.). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

KILPATRICK, W. *The Project Method: The use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York City: Teachers College, Columbia University, 1929.

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

MAKARENKO, A. (1920) *Problemas da Educação Escolar*. Moscou: Edições Progresso, 1986.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

Recebido para publicação em 07-02-18; aceito em 09-03-18