

ELIZABETH PAZELLO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA EM ESCOLA REGULAR DE 5ª A 8ª SÉRIES:
CONVICÇÃO OU MODISMO?**

CURITIBA

2005

ELIZABETH PAZELLO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA EM ESCOLA REGULAR DE 5ª A 8ª SÉRIES:
CONVICÇÃO OU MODISMO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos do Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2005

"Um professor sempre afeta a eternidade.
Ele nunca saberá onde sua influência termina"

Henry Adams

AGRADECIMENTOS

À minha filha Kendra pelas idéias brilhantes;
Ao meu filho João Arthur por entender as repetidas ausências;
Ao meu marido Altamir pela compreensão;
A minha irmã e a minha mãe pela ajuda e entrega constantes;
À Clarissa pela sábia orientação;
A todos os familiares e amigos mais próximos pelo apoio sincero;
Aos meus gatos pela discreta companhia;
Às bênçãos da saúde, persistência e conhecimento;
Ao meu pai que, mesmo de tão longe, sempre me mostra
que enxergamos melhor com o coração!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	4
1.2 PERGUNTAS NORTEADORAS DA PESQUISA.....	8
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	9
1.4 PROFESSOR E MUDANÇA: CONVICÇÃO OU MODISMO?.....	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA	16
2.1 CONTEXTO DO ESTUDO.....	16
2.2 PROPÓSITO DO ESTUDO.....	17
2.3 METODOLOGIA DE ESTUDO.....	19
2.4 EDUCAÇÃO E PESQUISA: ESCOPO E PROPRIEDADES.....	21
2.5 PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA EDUCACIONAL.....	23
2.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA O ESTUDO.....	26
2.6.1 Documentos.....	27
2.6.2 Questionário.....	30
2.7 PROCEDIMENTO DE TRABALHO.....	32
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS	34
3.1 O TERMO PROJETO E SUAS ACEPÇÕES.....	34
3.1.1 O termo <i>Projeto</i> e o Ensino de Inglês.....	43
3.1.2 Projeto e Tarefa: Semelhanças.....	45
3.2 PAULO FREIRE E O <i>PROJETO</i> COMO MECANISMO DE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	49
3.3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERFIL TEÓRICO.....	52
3.3.1 Princípios Norteadores da Pedagogia de Projetos.....	55
3.3.1.1 Aprendizagem significativa.....	55
3.3.1.2 Respeito à diversidade.....	58

3.3.1.3	Aprendizagem pela experiência	61
3.3.1.4	A função da escola.....	64
3.3.1.5	Aprendente como construtor do conhecimento.....	68
3.3.1.6	Abordagem holística	73
3.3.1.7	Integração de conteúdos disciplinares	74
3.3.1.8	Inteligências múltiplas	78
3.3.1.9	Professor facilitador	83
4	PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	
	ESTRANGEIRA MODERNA: ABRANGÊNCIA E EPISTEMOLOGIA	86
4.1	LEM: PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS OPERANTES	86
4.1.1	Perspectiva da Lingüística.....	87
4.1.2	Perspectiva da Psicologia da Aprendizagem.....	90
4.2	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	92
4.2.1	Origens	92
4.2.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua relevância para o trabalho com projetos nas aulas de Inglês	93
4.2.3	A Sala de Aula e o Ensino de LEM	96
4.2.3.1	Espaço físico.....	96
4.2.3.2	Espaço interativo	97
4.2.3.3	Espaço de prática	97
4.3	TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E PEDAGOGIA DE PROJETOS: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM.....	99
4.3.1	Método de Tradução e Gramática.....	100
4.3.1.1	Conceitos de aprendizagem.....	100
4.3.1.2	Concepção lingüística	100
4.3.2	Método da Reforma	101
4.3.2.1	Conceito de aprendizagem	101
4.3.2.2	Concepção lingüística	101
4.3.3	O Método Direto	102

4.3.3.1	Conceito de Aprendizagem	102
4.3.3.2	Concepção lingüística	103
4.3.4	Método Audiolingual	103
4.3.4.1	Conceito de Aprendizagem	103
4.3.4.2	Concepção lingüística	104
4.3.5	Abordagens Cognitivas: o Método Silencioso e a <i>Suggestopedia</i>	104
4.3.5.1	Conceito de aprendizagem	104
4.3.5.2	Concepção lingüística	107
4.3.6	Aprendizado de Línguas na Comunidade	107
4.3.6.1	Conceito de aprendizagem	107
4.3.6.2	Concepção lingüística	111
4.3.7	Abordagens de Compreensão: a Abordagem Natural, a Abordagem Resposta Física Total e a Abordagem Lexical	112
4.3.7.1	Conceito de aprendizagem	112
4.3.7.2	Concepção lingüística	113
4.3.8	A Abordagem Comunicativa	115
4.3.8.1	Conceito de aprendizagem	115
4.3.8.2	Concepção lingüística	116
4.3.9	Abordagem por Conteúdo, Abordagem por Tarefas e Abordagem Participativa	117
4.3.9.1	Conceito de aprendizagem	117
4.3.9.2	Concepção lingüística	118
4.3.10	Aprendizado Situacional	121
4.3.10.1	Conceito de aprendizagem	121
4.3.10.2	Concepção Lingüística.....	122
4.3.11	Inteligências múltiplas e o ensino de LEM	122
5	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS: ELOS SIGNIFICATIVOS	124

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE INGLÊS E DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: ZONAS DE INTERSECÇÃO	124
5.2 PROJETOS COMO ATIVIDADES EM LIVRO DE INGLÊS: ANÁLISE BASEADA NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS	127
5.2.1 Estrutura Aparente ou Superficial.....	128
5.2.1.1 Perspectiva lingüística e gráfica	128
5.2.2 Estrutura oculta ou subjacente.....	133
5.2.2.1 Perspectiva da Psicologia da Aprendizagem	134
5.2.3 Questionário em Foco: Professor e Projetos no Ensino de LEM.....	138
6 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES.....	158
ANEXOS– PROJETOS DIDÁTICOS DE LIVROS TEXTO	170

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LIVROS-TEXTOS DE INGLÊS E DENOMINAÇÕES DA SEÇÃO QUE INCLUI O PROJETO.....	44
QUADRO 2 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.	51
QUADRO 3 - PERFIL DE UMA PRÁXIS ATRAVÉS DO TRABALHO COM PROJETOS	54
QUADRO 4 - PEDAGOGIA DE PROJETOS E TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS EM LEM: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E SUA PROCEDÊNCIA.....	125

RESUMO

Os projetos como atividades propostas em livros didáticos de inglês de ensino regular forneceram o ponto de partida para o presente estudo, tendo em vista a investigação da possível relação que estabelecem com as premissas teóricas da pedagogia de projetos - estratégia didática aplicada em escolas da rede pública e particular de 5^a a 8^a séries. A natureza dos elementos envolvidos no estudo - a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem na área de inglês - tornou especial a contribuição das áreas de Lingüística Aplicada, da Psicologia da Aprendizagem e da Metodologia de ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), ao mesmo tempo em que nelas encontrou seus limites. Com este propósito em vista, o estudo apontou para a semelhança entre a referida pedagogia e a abordagem metodológica de LEM denominada de Aprendizado de Línguas na Comunidade (CLL) no que diz respeito à fundamentação teórica . Além disso, a pesquisa confirma não só que o termo projeto está presente na literatura de metodologia de ensino de LEM anteriormente à pedagogia de projetos. Além do mais, o termo projeto é um nome diferente que o termo tarefa recebeu já que ambos envolvem estrutura e rotina semelhantes. Se a análise da estrutura aparente dos projetos revela modificações não significativas ao longo dos anos, o exame de sua estrutura oculta evidencia mudanças relevantes: a concepção de aprendizagem de LEM em escolas regulares deixa de ser sinônimo de domínio da habilidade de falar o idioma para remeter à noção de que o objetivo pedagógico neste caso é a formação multicultural do aprendente por meio de temas e atividades que evidenciam o compromisso com o letramento e inserção do aprendente no âmbito local e global.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de LEM; pedagogia de projetos; tarefa; construtivismo; mecanismos de aprendizagem; interdisciplinaridade; formação holística; letramento.

ABSTRACT

The projects as activities in English textbooks for regular schools were the starting point for this study in terms of a possible theoretical relationship they established with an educational trend known as pedagogic de projects - a strategy used in Brazilian and foreign state and private schools from 5th to 8th graders. The nature of the elements involved, namely the classroom environment and the teaching and learning process in English as a foreign language (EFL), made essential the contribution of Applied Linguistics, Educational Psychology and the English Teaching Methodology, at the same time that chose these fields as the research borderlines. Keeping this in mind, the study pointed to the fact that an EFL approach named Community Language Learning (CLL) closely related to the pedagogic de projects as far as the theoretical background is concerned. Besides, evidences show that the word project shows earlier in EFL literature than the term pedagogic de projects. Moreover, the term project is but a different label given to tasks for both bear similar steps and structures. Whereas the apparent structure of the projects has shown non-significant changes throughout the years, its hidden structure has undergone relevant modifications: learning a foreign language in regular schools is not a synonym with being able to speak it, but it embodies the concept of improving the learner's multicultural formation through themes and activities whose commitment is to the learner's process of *letramento* so as to provide the person with a sense of belonging both within a local as well as a global reach.

KEYWORDS: teaching and learning EFL; pedagogic de projects; tasks; constructivism; learning strategies, interdisciplinary approach; holistic overview; *letramento*.

1 INTRODUÇÃO

Mudar e mudar... esta é a sentença para quem vive em um cenário globalizado cuja estrutura se caracteriza pela temporariedade. Os profissionais, independente da área de atuação, devem interagir e fazer escolhas com rapidez. Sob tal perspectiva, novos saberes são lançados nas mais diversas áreas de atuação profissional com o propósito de promover a sintonia do indivíduo com esse cenário em contínua transformação.

Esta temporariedade se reflete diretamente na área educacional em sua função geradora e gerenciadora de conhecimento e que precisa considerar as necessidades de aprendentes¹ que refletem o contexto globalizado, cujas marcas carregam. FREIRE (1997) acentua que a educação traz o espírito da mudança em seu âmago, afirmando que a área didático-pedagógica deve preparar os aprendentes para fazerem escolhas com base na noção de que "... o mundo não é. O mundo está sendo" (FREIRE, 1997, p.85).

Para tanto, o aprendente e o educador têm nas novas idéias uma maneira de se adequarem ao contexto em suas diferentes possibilidades. A busca de excelência motiva o profissional a se inteirar de propostas inovadoras, as quais se tornam atraentes pelo misto de esperança e solução que oferecem. No entanto, se por um lado este clima de receptividade para inovações favorece sua aceitabilidade, por outro ele pode induzir o ser humano a deslocar o foco de suas escolhas. Ao invés de partir da convicção da eficácia e aplicabilidade das soluções propostas, fatores como a praticidade, pressão ou urgência deslocam os critérios de escolha que passam a ser a popularidade e abrangência das idéias sob o risco de esbarrar no modismo e que resultam, na seqüência, na inconsistência das decisões. Como meio de facilitar a fase de análise, creio que o esclarecimento acerca da fundamentação teórica pertinente ao modelo investigado atua como diferencial no processo decisório pois o transforma em uma tomada de decisão informada e mais rápida.

¹ Neste trabalho os termos *aprendente*, *aluno* e *educando* têm o mesmo significado.

O processo de ensino e aprendizagem é a espinha dorsal da instituição educacional, que se centraliza na escola como espaço físico e sócio-afetivo onde as interações ocorrem e que precisa ter este processo revisado como forma de se adaptar ao mundo em que está inserida e poder interagir com seu aprendiz, que vive num mundo globalizado, de modo significativo e atento ao contexto social. Ratifico a premissa piagetiana de que inserir o aluno no meio é simplesmente um dos propósitos da instituição escolar. Além deste, a escola deve promover situações nas quais haja interação entre o aluno e o objeto de conhecimento para que os significados que dela provêm sistematizem e relacionem novas idéias e conceitos que são influenciados pelas expectativas, crenças e necessidades de cada aluno. Outro objetivo pertinente que vínculo ao ambiente escolar é o fortalecimento da autonomia em consonância com o modelo freireano, o qual caracteriza a relação do educador e educando como sendo "a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia" (FREIRE, 1997, p.105)

Felizmente, sugestões para otimizar o processo de ensino e aprendizagem não faltam e são bem vindas. Dentre as soluções inovadoras aparece a pedagogia de projetos, ou seja, a qual coloca os projetos didáticos como centro do processo de ensino e aprendizagem. Adotada por escolas estrangeiras - Escola da Ponte (Portugal) e Escola La Villetta, (Itália) há mais de 5 anos, e escolas brasileiras - Escola da Vila (São Paulo); Escola Anjo da Guarda (Paraná), Colégio Marista Paranaense (Paraná) entre outras, essa pedagogia parte do pressuposto de que os projetos didáticos promovem o eixo propulsor do interesse e motivação fundamentais para um aprendizado significativo.

Convém relevar que, como sugestão de renovação educacional, a pedagogia de projetos não fez caminho diferente da maioria das novas propostas no campo de ensino-aprendizagem, posto que não veio acompanhada de manual explicativo ou certificado de garantia. Sequer trouxe receitas prontas e etapas definidas para servir de ponto de referência para aqueles interessados em segui-la. Sob tais condições e sem o tempo para reflexão, a proposta foi inserida na rotina de várias escolas para ser adotada em todas as áreas como solução para otimizar o processo de ensino e

aprendizagem. Contudo, mesmo que houvesse tempo disponível, o professor de Inglês de escola regular não encontraria material sobre a aplicabilidade e fundamentação de projetos didáticos² direcionados para a área.

Como parte do grupo docente das escolas regulares, é necessário que o professor de inglês também se envolva com a pedagogia de projetos. É bem verdade que a associação das palavras *projeto* e *ensino* não causa estranheza para o professor de Inglês enquanto língua estrangeira no contexto de 5ª a 8ª séries, pois vários livros didáticos adotados pela rede pública (*Start up, Take your time, Action, Great*, por exemplo) e particular (*Hotline, Go for English, Hello*, por exemplo) trazem a palavra projeto como título de um segmento da lição ou unidade³. Mesmo assim, a pedagogia de projetos enquanto proposta pedagógica não faz parte da rotina de treinamento deste professor, sequer é mencionada nos livros ou manuais didáticos que utiliza. Portanto, a contigüidade dos termos - projeto e aulas de inglês - e sua relação com os pressupostos da pedagogia de projetos podem apresentar divergências teóricas.

Também como outros docentes, o professor de inglês está vulnerável ao modismo tanto por precisar agir na urgência, sem tempo para se apropriar das idéias, ou ainda fazer suas escolhas sob pressão da hierarquia institucional. Assim sendo, a investigação acerca da fundamentação teórica da pedagogia de projetos com o propósito de verificar a sua aplicabilidade em sala de aula em relação ao ensino do inglês potencializa resultados didáticos, à medida que fornece subsídios teóricos sobre pressupostos inerentes a sua elaboração. Tendo isto em mente, quero relevar o papel relevante que a investigação educacional adquiri na otimização do processo de ensino e aprendizagem ao eleger como propósito central a análise do cenário acadêmico de forma ampla que inclui desde a elaboração de material teórico até a reflexão sobre procedimentos e interações em sala de aula.

Na tentativa de ampliar o alcance que o contato com o material resultante deste estudo na área de investigação educacional, menciono o esquema proposto por

² Cabe ressaltar que o termo projeto pedagógico como exigência segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94) em sua acepção de instrumento teórico-metodológico que elenca e justifica as intenções metodológicas da escola está fora do escopo da presente pesquisa.

³ Vide Apêndice 2 para exemplos destes projetos nas seções. Eles serão discutidos em mais detalhes no capítulo 5, seção 5.2.

PACHECO (1995)⁴, elaborado para analisar a abrangência do material didático e seu alcance. Nele o referido autor diagnostica aspectos importantes que, ao serem percebidos, aumentam a possibilidade de o conhecimento veiculado pelo material resultar em ação sustentada por parte do professor de inglês em contato com os projetos, além de auxiliar na formação de opinião de pesquisadores que trabalham, ou pretendem trabalhar, com a referida pedagogia.

A justificativa e diagnósticos deste estudo são abordados em maior detalhe na próxima seção.

1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A natureza e importância da investigação educativa se evidenciam no argumento de Pacheco de que a pesquisa educacional é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos (PACHECO, 1995, p. 9). Em conformidade com o autor, reitero que esta investigação funciona como instrumento capaz de problematizar o processo de ensino e aprendizagem para propiciar o debate e idéias inovadoras, e, ao privilegiar a reflexão, preserva a riqueza da atividade educativa, caracterizando a pesquisa na área educacional como fonte de novas propostas de ação, como é o caso da pedagogia de projetos em si e sua ligação com o ensino de inglês enquanto língua estrangeira moderna, doravante LEM.

O propósito deste trabalho apresenta três etapas centrais, que são: 1) revisar pressupostos teóricos da pedagogia de projetos; 2) revisar a literatura sobre tendências metodológicas de ensino de LEM, e 3) verificar a pertinência da associação entre a pedagogia de projetos e o ensino de inglês enquanto língua estrangeira em escola regular, pública e particular, de 5^a a 8^a séries, tendo como referencial a análise dos projetos didáticos como atividades propostas nos livros didáticos. Minha experiência em sala de aula levantou a hipótese - que moveu e orientou a pesquisa em toda sua

⁴ O esquema de Pacheco e suas categorias são aprofundados no capítulo 2, seção 2.5.

extensão - de que esta relação não é feita de forma ostensiva na literatura da área, apesar da terminologia sugerir a intersecção.

Minha pesquisa revela que autores que atuam na fundamentação didático-pedagógica dos projetos tais como Hernandez (1994), Mont-Serrat Barbosa (1998) e Nilbo Nogueira (2001) não fazem referência direta às vantagens que a pedagogia de projetos traria para a área de ensino e aprendizagem de inglês. Ao analisar a utilização de projetos na escolar regular, somente Nilbo NOGUEIRA menciona uma vez o inglês como disciplina participante em um projeto (2001, p. 154). Assim sendo, o presente estudo apresenta três vantagens principais, as quais são comentadas em mais detalhes, respectivamente, em seguida: 1) a disponibilização de documento de consulta de fundamentação teórica sobre projetos e da pedagogia de projetos para a área de ensino de Inglês como língua estrangeira; 2) esclarecimento dos elementos constituintes de projetos sob a forma de *continuum*; e 3) a contribuição para o segmento de pesquisa que focaliza a funcionalidade dos processos metacognitivos no processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro item se relaciona à necessidade de preenchimento da lacuna existente em relação à informação sobre a pedagogia de projetos e ao papel decisivo da revisão bibliográfica como material de apoio na medida em que atua como um porto seguro para pesquisadores, educadores e professores de inglês. Ao apresentar informações teóricas e práticas de forma sistêmica, o documento de fundamentação teórica funciona como referencial na emissão de julgamentos, tomada de decisões, definição de metas e análise de resultados em relação à pedagogia de projetos, propriamente dita, à metodologia de ensino de línguas, bem como a sua relação e aplicabilidade para o professor de inglês em contato com a pedagogia de projetos e o ensino de língua estrangeira. Além do mais, a fundamentação teórica atende aquele professor comprometido com suas decisões didático-pedagógicas e com a repercussão que essas têm em seus alunos, ou seja, promoveria a ação decisória, para usar o termo aplicado por PACHECO (1995), para quem o professor deve ser “alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informações, a tomar decisões sobre

o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos.” (PACHECO, 1995, p. 49).

Sem pretender esgotar o assunto, ou mesmo dar-lhe cunho definitivo, o presente trabalho busca colaborar com um material de referência para ser usado nas inquietações e eventuais dúvidas acerca de terminologia, *modus operandi*, função e processo de implementação da pedagogia de projetos no ensino de inglês enquanto LEM., esperando que o contato com ele resulte em ação informada.

O segundo atributo deste trabalho diz respeito a dois itens centrais: 1) a análise do *continuum* da pedagogia de projetos, o que equivale dizer, a tentativa de reconhecer tanto seus elementos constitutivos para estabelecer os vínculos que têm como os pressupostos teóricos subjacentes na área da lingüística e da psicologia da aprendizagem; e 2) a verificação da estrutura dos projetos enquanto propostas de atividade em livros didáticos, em sua relação com a pedagogia de projetos e seus pressupostos teóricos nas duas áreas de conhecimento mencionadas neste parágrafo. O entendimento advindo destes dois itens compõe um todo acerca dos elementos constitutivos da pedagogia de projetos em dois níveis de organização: como teoria subjacente a uma proposta pedagógica para todas as áreas (*pedagogia de projetos* em si) e, mais especificamente, como estrutura subjacente a um instrumento de trabalho da aula de inglês (projetos apresentados nos livros didáticos de inglês), visando, em ambos os casos, ao fortalecimento da postura didática do professor de línguas em sua atuação em sala de aula.

Cabe ressaltar que a noção de *continuum* mencionada no parágrafo anterior deixa implícita a noção de que há um processo seriado, ou seja, composto de etapas ou partes que fundamenta e caracteriza o *produto*⁵. A referência à concepção de processo e produto como itens separados, ainda que interdependentes, vem facilitar o delineamento do sistema organizacional subjacente porque aponta os elementos organizacionais desse *continuum*. Assim sendo, a visualização do processo sob o ponto de vista da coerência interna e outros elementos constitutivos importantes, a saber,

⁵ Não me refiro à produto como algo acabado. O que quero abordar é a idéia que ele (o projeto) não surge no vácuo, pois se organiza em relação a pressupostos teóricos que estão subjacentes e são veiculados através das atividades propostas.

seqüência, gradação, valores, conflitos, por exemplo, facilita a compreensão do produto. Parto da idéia de que perceber o processo é perceber a estrutura e que sua relação com o produto está em captá-los como dois momentos afins e que se constroem paralelamente, apesar de que esta constatação não implique no fato de que acessar o produto é dominar o processo, pois a organização dos elementos e o modo como se relacionam é peculiar ao desenvolvimento do processo, que inclui a fase analítica e constitui a estrutura subjacente, ou oculta, sem necessariamente ficar evidente no produto, elemento associado à fase analítica e que constitui a estrutura aparente, posto que contém elementos lingüísticos e visuais. Esta constatação reforça a noção de que a visualização destas estruturas facilita o acompanhamento e intervenção docentes porque fornecem aos professores a possibilidade de atuar em um ponto específico da seqüência de modo que suas alterações levem em conta a necessidade pontual sem perder a noção do processo como um todo, o qual, em contrapartida, colabora com as alterações, ou seja, de modo que no átomo se consiga detectar as características do universo que o envolve.

Contudo, cabe ressaltar que o esclarecimento que o material teórico aqui avaliado proporciona não tem o propósito de garantir a continuidade no uso de projetos sugeridos pelos livros didáticos de inglês em sala de aula, nem mesmo de comprovar a relação que estes têm com a pedagogia de projetos. É necessário admitir que , do mesmo modo que a fundamentação teórica pode ratificar e sedimentar as idéias, ela pode funcionar como antagonizadora do processo à medida que a informação que veicula desvenda, através da análise de aplicabilidade, um aspecto inapropriado ou oneroso em relação ao uso do material, podendo vir a justificar a descontinuidade do trabalho com projetos enquanto atividade em aula de inglês. Não obstante, fica claro que, em ambos os casos, a pesquisa tem cunho benéfico e cumpre o seu papel informativo, formativo e reflexivo na área educacional.

A terceira função deste trabalho está em incentivar o questionamento de como a relação entre pedagogia de projetos e o ensino de inglês ocorre, posto que a pesquisa realizada delinea e comenta os elementos constitutivos de ambos os tópicos e o modo como se relacionam. O entendimento do processo em seus diferentes níveis e sua

interrelação, a saber, a pedagogia de projetos em si e a estrutura dos projetos didáticos de inglês, implica na possibilidade de o professor intervir para potencializar ou redirecionar o processo. Em outras palavras, o estudo da concepção da estrutura interna delineada pela pedagogia de projetos e dos projetos em si, permite ao professor pensar o processo e o produto como níveis diferentes de organização de modo a perceber correlações e antagonismos.

Acrescento o relevante valor documental do estudo aos aspectos comentados pois o caráter de registro que o material apresenta permite que a informação seja resgatada para análise e considerações posteriores de forma histórica sincrônica e diacronicamente.

Com a justificativa do estudo em mente, a próxima seção apresenta as perguntas que direcionaram o trabalho de pesquisa.

1.2 PERGUNTAS NORTEADORAS DA PESQUISA

A pergunta principal é: Os projetos, da maneira como são propostos nos livros de inglês para o ensino de LEM, realizam os pressupostos da pedagogia de projetos?

Esta pergunta implica em outras, ligadas entre si e mencionadas abaixo, que também contribuem decisivamente para o desenvolvimento do presente trabalho:

1. Qual a concepção de ensino e aprendizagem de LEM que fundamenta as propostas de trabalho com projetos nos livros didáticos ?

A investigação dos elementos constitutivos dos projetos enquanto propostas de atividades didáticas é relevante se levarmos em conta que os projetos dos livros aqui examinados configuram o produto sob análise e sua relação com o processo que lhe deu origem e que veicula as premissas teóricas subjacentes não é auto-explicativa, como comentei na seção anterior. Portanto, uma análise que vá além da estrutura aparente - os projetos nos livros didáticos - para examinar a estrutura profunda - a fundamentação teórica - desvenda elementos esclarecedores quanto às características do processo de ensino e aprendizagem que os compõem.

2. Qual o papel da LEM no contexto da sala de aula durante a utilização do projeto?

A postura perante a língua em estudo reflete o conceito de aprendizagem de LEM que orienta a prática docente na rotina de sala de aula. Portanto, a ênfase na concepção da língua aprendida como elemento de comunicação a ser usado durante a interação na sala de aula ou como instrumento propulsor para o processo de letramento do aprendente durante o processo de negociação de significados se vincula a diferentes tendências metodológicas.

3. As propostas de trabalho com projetos enquanto atividades apresentadas nos livros didáticos privilegiam quais das quatro habilidades envolvidas no ensino de LEM (falar, ouvir, ler e escrever)?

O tratamento hierárquico dado às habilidades lingüísticas está diretamente relacionado à concepção de aprendizagem subjacente ao modelo de ensino e aprendizagem praticado, além de remeter às estratégias a serem ativadas pelo aprendente no decorrer do processo.

4. O professor sabe o que é projeto?

O grau de conhecimento acerca da estratégia adotada pelo docente atua em duas frentes: por um lado determina seu comprometimento com o trabalho bem como sua abrangência, por outro delinea o grau de reflexividade por ele gerada.

Após os esclarecimentos sobre as perguntas que orientaram o presente trabalho, o passo seguinte será a apresentação da estrutura da dissertação a partir da relação que as perguntas norteadoras estabelecem com ela.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se divide em Introdução, desenvolvimento em quatro partes e Conclusão, além de três apêndices, um anexo e Referências Bibliográficas. A Introdução tem o importante papel de contextualizar o tópico central do estudo para o leitor, justificando-o e especificando-lhe os propósitos principais. Em seguida, as perguntas norteadoras da dissertação bem como sua estrutura são apresentadas. Como

último item desta parte introdutória, o tópico da relação do ser humano, mais especificamente, do professor, com a mudança é discutido sob o ponto de vista da natureza do vínculo que com ela ele estabelece que nos leva à indagação que surge no título: estaria a ação decisória fundamentada na convicção ou no modismo? Quero relevar que a menção destes extremos não pretende negar a existência de estágios intermediários entre eles e ainda que há implícita a necessidade de que a postura originada no extremo rotulado de modismo seja revista. Por outro lado, a convicção a que me refiro não inclui uma postura dogmática e detentora de verdades absolutas, mas sim a tomada de decisão informada e ciente de sua aplicabilidade temporária.

Após as considerações iniciais, segue-se o segundo capítulo, que é composta de duas partes: a primeira descreve o contexto, a justificativa e objetivos do estudo de forma mais específica, enquanto a segunda focaliza a metodologia de estudo incluindo a justificativa, instrumentos, procedimentos e abrangência. Cabe ressaltar que, nesta segunda parte do Capítulo 2, os autores Lüdke e André (1996), Nunan (1992), Brumfit e Mitchell (1989) e Pacheco (1995) foram decisivos na fundamentação teórica acerca da pertinência da investigação qualitativa e de sua aplicabilidade na área educacional e, mais especificamente, para a pesquisa em sala de aula.

O Capítulo 3 apresenta a revisão da literatura acerca da pedagogia de projetos em termos dos pressupostos que a constituem e baseiam sua estruturação. O ponto de partida para a fundamentação teórica deste capítulo está em autores como Fernando Hernández (1998) e Nilbo Nogueira (2002) em subsídios para a caracterização de projetos enquanto linha de trabalho em escolas regulares; como Paulo Freire (1997) no que se refere à visão do papel da educação e da escola em um mundo globalizado; Matui (1995) e Fosnot (1998) no que se relaciona com a teoria e perspectivas do construtivismo; Phillippe Perrenoud (1997) e a visão do ensino pelas competências; e Gardner (1995) em relação à noção de inteligências múltiplas.

O Capítulo 4 aborda as tendências centrais da metodologia de ensino de LEM com o foco de interesse em aspectos relacionados às áreas da lingüística e da psicologia da aprendizagem. Para tanto, ele se fundamenta fortemente em autores como Brown (1994), Richards e Rodgers (2000) e Larsen-Freeman (2002), por conta

do critério diacrônico adotado pelos referidos autores para sequenciar as tendências metodológicas, centrados nos pressupostos teóricos nas áreas de interesse do presente estudo, a saber, a lingüística e a psicologia da aprendizagem - em relação ao papel que desempenham no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Em consequência da sua função remissiva, o capítulo fornece importante material de referência na área de ensino de LEM para a contextualização e caracterização dos projetos e tarefas utilizados em sala de aula. As considerações pertinentes à área da lingüística se apóiam em autores como Krashen (1982) e Lightbrown e Spada (2004).

O Capítulo 5 focaliza o confronto da informação apresentada nos Capítulos 3 e 4, com o objetivo de verificar se (e como) os pressupostos da pedagogia de projetos e das tendências metodológicas para o ensino de LEM são contemplados nos projetos propostos pelos livros didáticos de inglês para uso em sala de aula, segundo os critérios descritos no Capítulo 2.

Na seqüência, a Conclusão retoma os elementos de intersecção provenientes da análise de dados realizada e verifica a pertinência da associação entre os projetos dos livros didáticos utilizados em aula de inglês, sua metodologia e a pedagogia de projetos.

Há três apêndices. O Apêndice 1 oferece um glossário com o significado dos termos como pressupostos nesta pesquisa para facilitar e agilizar seu entendimento. O Apêndice 2, por sua vez, apresenta o modelo de questionário utilizado na coleta de dados conforme explicado no Capítulo 2, o Apêndice 3 apresenta os gráficos relativos à interpretação de dados quantitativos das perguntas fechadas coletados através do questionário, e o Anexo 1 inclui duas amostras de projetos dentre os analisados no Capítulo 5.

A próxima seção contemplará o tópico da relação atávica entre o ser humano e a idéia de mudança pela contribuição que trará ao tópico anunciado no título desta dissertação e que pretende focar especificamente a atitude do professor perante a angústia e incerteza que aflige o docente perante os momentos decisórios provenientes de duas forças, a saber, convicção ou modismo. Entretanto, reconheço que o

aprendente está igualmente vulnerável ao impacto que a mudança traz, mas que tal discussão está além do escopo da presente pesquisa.

1.4 PROFESSOR E MUDANÇA: CONVICÇÃO OU MODISMO?

O modo como o professor, como qualquer ser humano, de reagir às mudanças é paradoxal e que reflete a necessidade de que esta atitude perante o mudar exija elaboração de sua parte. Um argumento para tal elaboração é o fato de que mesmo perante o reconhecimento da necessidade da mudança, o professor rejeita alterações em sua prática em sala de aula. A razão desta atitude reside na condição humana suscetível ao impacto que o *novó*⁶ ocasiona, reiterando a sensação de inquietude e desconfiança que convive com o fascínio do homem perante ele. A educadora Sanny ROSA (1994) reconhece a dificuldade do professor perante a mudança e a atribui ao desequilíbrio que esta causa, bem como a aversão que empresta às circunstâncias pelo transtorno e insegurança que ocasiona. A necessidade de que a resistência perante o novo seja quebrada para que as práticas pedagógicas sejam revisitadas fica evidente nas palavras da autora que defende que:

Toda mudança é difícil. (...) Por isso mesmo é que, associada a ela, surge quase que inevitavelmente, um movimento de resistência. Uma força contrária, cuja função é tentar aplacar a dose inexorável de sofrimento que toda a mudança acarreta. (...) O novo representa, quase sempre, uma ameaça. Ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado. Por isso mesmo, é recebido com reservas. Qualquer que seja esse “novo” é tido como um intruso num mundo organizado e harmônico. E, porque já conhecido, um mundo “tranquilo” [aspas do autor]. (ROSA, 1994, p. 13)

Mesmo experimentando aversão perante o novo, Rosa associa o homem à necessidade eterna de mudança, sem a qual perderia a razão de continuar a viver e que é reforçado pelo episódio literário mencionado por ROSA (1994) no qual Calipso acolhe Ulisses em sua ilha e lhe proporciona uma vida totalmente isenta de problemas ou atribulações. Contudo, ao invés de encontrar a realização, ele sente tédio perante

⁶ Quando me refiro a *novó*, não me restrinjo ao uso deste adjetivo em seu sentido cronológico; aplico o termo para me referir ao que está parcialmente escrito e analisado em seu continuum, ou seja, novo porque ainda não está sistematizado de forma completa em termos de seus pressupostos, processo, objetivos e produto.

aquela paralisante plenitude, rebela-se e decide voltar à normalidade. A atitude de rejeição que Ulisses apresenta perante a perfeição reforça a concepção de que o homem não se realiza em uma situação estática, mesmo que a situação seja ideal, pois modificações e mudanças estão em sua índole.

Cabe relevar que para Rosa a não-mudança não reflete comodismo ou ausência de esforço e comprometimento. A autora contradiz o senso comum e equipara a resistência à aceitação, justificando seu argumento com a noção de que a decisão de se manter tudo como está pode também ser vista como tomada de decisão, com a perspectiva de que a mudança está em deixar a conduta acontecer de novo, de modo a se repetir. É o que se evidencia nas palavras de ROSA (1994, p. 22) sobre o assunto: “ ... resistir não requer menos esforço. Manter a situação vigente também implica em movimento, pois a própria tentativa de inibi-lo requer uma força contrária com equivalente tensão. A resistência nada mais é do que essa mobilização em sentido inverso.”

Uma ressalva precisa ser feita em relação à associação entre manter tudo como está e comodismo que se aplica a muitos contextos escolares, podendo ir ainda mais longe para se ligar à idéia do *laisser-faire* como sinônimo da situação típicas daqueles que preferem evitar trabalho por passividade ou comodismo. Sem dúvida, a atitude de descomprometimento pode se instalar mesmo se considerando a dificuldade de diagnóstico imediato. No entanto, apesar das atitudes antagônicas, da mesma forma que Rosa, acredito na sinonímia entre resistência à mudança e sua aceitação desde que esteja fundamentada no comprometimento e conhecimento.

Independente de sua reação contraditória diante do novo, a postura que o professor tem perante a mudança é, sem dúvida, decisiva para a tomada de atitude e a continuidade na atitude resultante do processo decisório. Deste modo, a análise do tipo de vínculo que ele estabelece com as propostas de mudança contribui com este estudo, à medida que orienta a expectativa de alcance que o contato com o material proposto pela presente investigação educacional pode atingir, além do que os dados indicam caminhos promissores, os quais funcionam como forma de potencializar a interação com o material. Ao propor alternativas, é relevante ponderar que a condição

paradoxal do ser humano perante o novo (cf. início desta seção), a longa e árdua rotina de trabalho, a urgência da decisão e a personalidade do docente são variáveis intervenientes no processo decisório, que atuam desde a consideração e análise até a apropriação e aplicação de novas idéias.

Sem dúvida, a atitude do professor está diretamente vinculada à sua predisposição para a mudança, pois este é outro traço ligado à condição humana. O tipo de força atuante na tomada de decisão adquire importância já que a postura perante a mudança é influenciada pela circunstância que a envolve, de modo que a relação do professor com o ato decisório será diferente em circunstâncias onde existe a opção, a coerção ou a imposição. A atitude positiva gerada por essa predisposição é fator decisivo na efetivação, manutenção e acompanhamento de novas propostas. Em contrapartida, além do clima favorável, outra variável importante inclui a fonte e a natureza da proposta. Maiores são as chances de que a mudança ocorra quando advir de uma opção espontânea. Se, em contrapartida, a proposta resultar de pressão da hierarquia institucional, a situação de imposição provoca antagonismo, que pode justificar o abandono sumário da empreitada, mesmo com o reconhecimento da necessidade da mudança. A imposição pode caminhar lado a lado com o modismo pois o critério de escolha se concentra na popularidade da tendência ao invés de se originar nas características que a proposta apresenta. Quanto mais pautada no modismo a escolha do professor for feita, menor a chance da mudança se efetivar, porque antes da convicção se configurar, outra tendência terá surgido, que será também modismo.

Em todos os casos, no meu entender, independente da origem das forças, o ato decisório está suscetível à convicção e ao modismo. A convicção é o princípio dominante quando o ato decisório do professor, a partir da clareza da necessidade da mudança, resulta da análise dos eixos teóricos que dão sustentação à proposta promissora. Em contrapartida, o modismo pode se instalar nos casos nos quais o professor, pode até sentir a necessidade de mudança, mas guia sua escolha pelas tendências vigentes e amplamente adotadas sem verificar se a proposta adequada ao seu contexto educacional, adotando uma postura de comodismo ou indiferença.

Não obstante, a atitude de aceitação *per se* não garante que a decisão implique em ação. Há chances de que o *status quo* seja mantido sem que a decisão seja tomada se baseie na convicção de que o processo será aplicável e eficaz sob o desconhecimento dos elementos subjacentes à mudança. Se a falta de convicção é nociva ao processo de mudança, a adesão (ou aceitação) aparente também o é. Esta se instala quando o professor continua, voluntária ou involuntariamente, agindo como agia antes dela, mesmo após a aceitação de idéias inovadoras. Dessa forma, o docente não transforma sua opção em ação, seja por falta de entendimento, confiança ou informação, ou mesmo com o intuito de usar sua postura como sinal de revolta perante uma decisão que lhe tenha sido imposta. Nestes casos, o mudar por mudar não caracteriza inovação e o modismo como critério de seleção encontra condições favoráveis para se instalar.

O professor de inglês enquanto língua estrangeira em escola regular tem estado em contato com a pedagogia de projetos com implementação e inserção garantidas na configuração do cenário educacional vigente. Como qualquer circunstância de mudança, a relação que se configura entre as idéias inovadoras e o professor reflete os elementos relativos à atitude do ser humano perante a mudança, comentadas anteriormente nesta seção. Em relação a este fato, quero ressaltar que no meu ponto de vista, a sustentação teórica, a clareza da proposta inovadora e o monitoramento do professor de LEM perante a referida pedagogia e a relação desta com os projetos propostos como atividades em livros didáticos de inglês são fatores decisivos para que a mudança se instale, a considerar que atuam diretamente para sistematizar as forças paradoxais inerentes às mudanças.

O capítulo seguinte se compromete com esclarecimentos importantes relacionados com a pertinência e abrangência os critérios metodológicos adotados.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

Este capítulo aborda dois tópicos fundamentais para a organização metodológica deste trabalho: o contexto e o método de pesquisa. A primeira parte apresenta o contexto e os objetivos do estudo. A segunda esclarece a metodologia adotada para o seu desenvolvimento e discute a aplicabilidade da pesquisa qualitativa na área educacional, o âmbito e propriedades da pesquisa educacional, os instrumentos usados para a coleta de dados, o procedimento de análise e subsequente comparação de dados.

2.1 CONTEXTO DO ESTUDO

As forças paradoxais inerentes à implementação de novas propostas acompanham minha prática de 10 anos como coordenadora e professora de inglês em escola regular particular, mais especificamente, na Escola Anjo da Guarda, atuando no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. A utilização de projetos como estratégia didática se apresenta como contingência de trabalho para as aulas de inglês, recebendo uma seção diferenciada nos livros didáticos. Mesmo sem trazer em sua denominação o grau de inovação que trouxe para as outras disciplinas escolares, o trabalho com projetos em sala de aula provocou um feixe de pré-concepções, insegurança, descrença e credibilidade como componentes da reação em meus professores e em mim paralelamente. No entanto, a curiosidade de verificar se a noção original de projeto presente já em livros didáticos de inglês no final dos anos 80 (*Hotline*, por exemplo) corresponde à idéia atual dos projetos propostos em nossas escolas em meados dos anos 90 (Escola da Vila, SP, Escola Anjo da Guarda e Palmares, PR) se uniu à noção de que os professores estão sujeitos ao risco da adesão à idéias movidos pelo modismo. Após especificar o foco de meu questionamento, resolvi, mediante um olhar reflexivo sobre o uso dos projetos propostos nos livros didáticos em sala de aula, verificar os fundamentos da elaboração destes projetos e a relação pedagógica destes com as premissas metodológicas da área de ensino de LEM.

Em paralelo, como subsídio surge a necessidade de um exame diacrônico da concepção do termo projeto com o propósito de verificar se a coincidência se restringe à nomenclatura ou vai mais além. Para esclarecer tais dúvidas e me preparar para a empreitada, busquei subsídios que me ajudassem, porém constatei a insipiência de argumento teórico na literatura da área, seja quando o tema é a relação entre projetos utilizados em aulas de inglês e a pedagogia de projetos, seja a fundamentação teórica e a rotina acerca da aplicabilidade dos projetos em aulas de inglês como LEM em escola regular, apesar da seção intitulada projeto constar de livros didáticos de inglês há muito tempo.

A pesquisa foi realizada em escolas regulares, públicas e particulares, pelo fato de o projeto ser apresentado como atividade em livros didáticos adotados em ambas as redes de ensino. Excetuei as escolas de línguas por entender que elas possuem uma gama de objetivos diferentes daqueles do ensino regular de LEM, o qual tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, um ponto de referência. Além do mais, a escola regular foi o contexto que plantou a idéia em minha prática e os livros didáticos⁷ foram utilizados como fonte de amostragem dos projetos e um questionário⁸ foi elaborado como meio de me inteirar sobre o conhecimento discente em relação ao trabalho com projetos em sala de aula.

2.2 PROPÓSITO DO ESTUDO

Há dois objetivos principais para este trabalho. O primeiro é comparar os pressupostos teóricos nas áreas da lingüística e da psicologia da aprendizagem da pedagogia de projetos enquanto tendência didático-pedagógica com as premissas subjacentes aos projetos como atividades apresentadas nos livros didáticos de ensino de LEM. O segundo é caracterizar a pedagogia de projetos em seus elementos constitutivos através da revisão bibliográfica. A confluência destes dois objetivos

⁷ Cf. Quadro 2, capítulo 3 para os respectivos títulos.

⁸ Cf. Apêndice 2 para o original do questionário. Cf. Capítulo 2, seção 2.6.2, para detalhamento da estrutura, função e procedimento em relação aos questionários.

facilitará o melhor entendimento dos elementos que fundamentam a elaboração, estruturação dos projetos e sua aplicação em sala de aula, para que a apresentação de projetos em livros didáticos seja examinada sob um ponto de vista reflexivo e esclarecedor. No meu entender, a análise dos componentes revela o esquema sustentador subjacente aos projetos de modo a oferecer apoio ao seu uso em sala de aula.

O contexto descrito na seção anterior indica que a viabilização de dados acerca do tópico beneficia o segmento de profissionais que atuam na área de ensino de inglês como LEM⁹, seja como professores ou como elaboradores de projetos a serem propostos em sala de aula. Parto do princípio que a informação é decisiva em prol da decisão sustentada sobre a permanência ou o abandono de propostas didáticas. Por isso, outro pressuposto que defendo é que o contato com o material proposto pelo estudo auxiliará o professor de inglês que utiliza projetos em sua rotina pedagógica por ajudá-lo a interferir em sua prática com mais segurança, tomando decisões, fazendo interferências e modificações em sua sala de aula, tendo em vista a partir da disponibilização de informação referente aos pressupostos teóricos, implicações e relações que embasam a elaboração e guiam a implementação dos projetos em sala de aula de inglês. Do mesmo modo, o material fornece um fio condutor que facilita a visualização e a fundamentação do processo, ao mesmo tempo em que esclarece seu procedimento, proporcionando ao professor uma visão mais crítica que, conseqüentemente, ajudará na avaliação se sua opção pelo uso do projeto em sala de aula decorre de convicção ou modismo.

⁹ Quero ressaltar que, ao mencionar o ensino de LEM (Língua Estrangeira Moderna), reconheço o contraste existente entre ensinar o idioma como língua estrangeira e ensiná-lo como segunda língua. A diferença reside na natureza da situação de comunicação. Enquanto o ambiente de imersão caracteriza a aquisição de uma segunda língua com situações reais de comunicação, o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre em sala de aula em regime formal e, em média, reduzido à sistemática de duas sessões semanais de cinquenta minutos cada. O presente estudo se restringe às circunstâncias de aprendizado de língua estrangeira em sala de aula, o que imprime características peculiares ao processo de ensino e aprendizagem no que se refere à postura, ao rendimento, à retenção do conhecimento, e à atitude tanto do professor como do aluno ao longo do processo.

É necessário admitir que a apresentação do material de referência não garante ação daqueles que com ele entram em contato. Partindo desta evidência, PACHECO (1995, p. 48) propõe um esquema, o qual fornece parâmetros sob os quais pode-se analisar, por conseguinte potencializar, critérios de julgamento acerca do alcance do material pedagógico. Remeto ao mencionado esquema porque nele se apresenta como alternativa para propiciar um melhor entendimento para a classificação do material de referência resultante deste estudo. Segundo o autor, o material apresentado precisa atender a três requisitos sob os quais pode ser examinado, a saber, contribuir com o processo de informação em um primeiro momento, com a tomada de decisões em um segundo, e permanecer durante os momentos de interação que engloba os elementos do contexto psicossocial em um terceiro. Na medida em que o material se enquadra nestas categorias, maiores são as chances de ele ter captado a sistemática de pensamento do professor, o que resulta em um estreitamento do vínculo do profissional com o material e subsequente favorecimento de ação docente.

Após a descrição do contexto que originou a pesquisa (item 2.1) e da delimitação da significação do presente estudo (item 2.2), a terceira parte deste capítulo aborda os critérios metodológicos e o procedimento, adotados em todas as etapas do trabalho.

2.3 METODOLOGIA DE ESTUDO

Nesta seção, examino a interação dos elementos básicos e interdependentes envolvidos no estudo, a saber, pesquisa, pesquisador e pesquisado. O modo como estes elementos se relacionam reflete os pressupostos do pesquisador para o desenvolvimento de suas idéias. Assim sendo, a metodologia de trabalho adquire um papel crucial porque, além de funcionar como instrumento organizador de informação, ela reflete a postura e crenças do pesquisador, cujas escolhas, por sua vez, se transformam em variáveis importantes no decorrer de todo o processo de pesquisa por conta das implicações teóricas subjacentes.

As definições de dicionário¹⁰ e do senso comum caracterizam pesquisa como um eixo propulsor de informação e gerador de novas idéias que colaboram para ampliar o conhecimento da realidade em que se vive, nas mais diversas áreas de conhecimento. Na área da educação, a investigação educacional realiza este papel. Nesta área, a natureza do conhecimento se enquadra no bloco de Ciências Humanas - ou Sociais¹¹ e, conseqüentemente, se incompatibiliza com métodos positivistas de mensuração. Sua legitimidade, credibilidade e validação científica não dependem exclusivamente de generalizações e quantificações observáveis.

A investigação educacional, por sua vez, pode partir da análise de situações peculiares para gerar dados igualmente confiáveis e cientificamente respeitados por causa da natureza dos dados que possui. Esta possibilidade se justifica no fato de que a educação, como outras áreas de Humanas, oferece espaço restrito, quase inexistente, para verdades absolutas. Seu cunho prático urge decisões advindas de situações-problema que são tão específicas quanto cada sala de aula, o que torna as verdades relativas pertinentes, pois os profissionais buscam soluções que atendam sua práxis pedagógica, a qual tem na unicidade sua característica primordial e no material humano o centro de sua atividade. Tanto a ênfase na prática como o valor de articulação de verdades relativas para a solução de situações-problema específicas são reconhecidos como atributos peculiares à área educacional por autores como Van Lier (1988), Pacheco (1995), Nunan (1995) e Hernández (1998), por exemplo.

Considerando que o principal objetivo deste estudo - investigar a intersecção da pedagogia de projetos e a fundamentação de projetos propostos em livros didáticos nas aulas de inglês - articula elementos na área de ensino e aprendizagem de LEM, ele pode ser classificado como pesquisa educacional em Lingüística Aplicada, a qual tem como uma das preocupações a abrangência, análise e desenvolvimento de

¹⁰ Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 942; The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. William Moris (ed.) New York: McGraw-Hill International, 1975, p.1105; Cambridge International Dictionary of English. Paul Procter (ed) Cambridge:CUP, 1995, p.1208.

¹¹ O outro bloco seria o de Ciências Exatas. Para uma discussão sobre a dicotomia e a natureza diferente do conhecimento que os dois blocos apresentam e, conseqüentemente, dos critérios de verdade que realizam, ver Brumfit & Michael (1989); Patti Lather (1992); Nunan (1994) e Pacheco (1995).

instrumentos e estratégias educacionais. Além disso, ao caracterizar a educação como área de verdades relativas que se originam e se aplicam a situações específicas, atesto a existência de condições favoráveis para a abordagem qualitativa pelo tipo de postura necessária perante os dados nestas circunstâncias. Devido à importância, implicações e vínculos que os tópicos, a saber, a investigação educacional e a abordagem qualitativa de pesquisa, estabelecem no decorrer da pesquisa em questão, cada um deles é tratado em separado nas duas seções seguintes.

2.4 EDUCAÇÃO E PESQUISA: ESCOPO E PROPRIEDADES

A educação é um campo de conhecimento inerente à condição humana e determinado culturalmente, pois reflete elementos do contexto cultural e histórico no qual as interações humanas ocorrem. A relação constante e diferenciada que a educação estabelece com os seres humanos é reconhecida por BRUMFIT e MITCHELL (1989), que afirmam a existência do espírito educacional como elemento que distingue o homem dos outros seres. Estes autores afirmam que:

Os seres humanos são por natureza seres educadores, porque eles são únicos em sua habilidade de passar características culturalmente adquiridas para seus descendentes, e o meio onde isto ocorre é a educação explícita. O entendimento de processos educacionais é portanto uma parte importante para se entender o que nos torna criaturas únicas (id. 1989, p. :4)¹²

O entendimento dos processos educacionais como meios de transmissão de características culturalmente adquiridas implica em caracterizá-los como área de atuação de várias disciplinas, haja visto que a educação se relaciona direta ou indiretamente com as atividades humanas como um todo e, conseqüentemente, se transforma em um espaço onde há a influência de diferentes tipos de saberes. Desse modo, qualquer pesquisa na área precisa de pressupostos teóricos e critérios de outras disciplinas dada a intensa relação que existe entre eles. Outro elemento que confirma a

¹² No original: 'Human beings are by nature educating creatures, for they are unique in their ability to pass on culturally-acquired characteristics to their descendents, and the medium for doing much of this is explicit education. Understanding educational processes is thus an important part of understanding what makes us distinctive creatures.'

sintonia da educação com outras disciplinas é o fato de que muito da pesquisa educacional se dá em sala de aula. Como um espaço de ação e interação ininterrupta, este ambiente fornece subsídios em inúmeras áreas do conhecimento, mas carece de contribuições da lingüística e da psicologia, por exemplo, para auxiliarem na interpretação dos dados disponibilizados.

A caracterização da área de educação como orientada para a prática, através da solução de problemas, por exemplo, está presente em Landsheere (1986) e em Langford (1986) que afirma que "os problemas educativos são práticos porque são problemas acerca do que há para fazer e não problemas acerca do que há para discutir" (id., 1986, apud PACHECO, 1995, p. 23). As palavras de Langford apontam para dois aspectos da pesquisa educativa que são: a objetividade (o *fazer*) e a particularização (*solucionar problemas específicos*).

Cabe lembrar que o caráter interpretativo dos dados que a pesquisa orientada para a prática educacional origina, como atestam autores como Nunan (1994), Van Lier (1988) e Patti Lather (1992), está diretamente relacionado ao fato de que o contexto e a percepção do pesquisador têm importância vital na investigação. Ao reconhecer a interação multidisciplinar do sujeito consigo, com os outros e com o meio, a pesquisa educacional precisa captar o significado cultural que tal interação origina. Esse compromisso da pesquisa educacional é comentado por PACHECO (1994, p. 41) quando ele afirma que "não existe uma uniformidade contextual do universo particular que [a pesquisa] estuda, mas uma diversidade resultante da mediação cognitiva e social dos sujeitos intervenientes".

Partindo do princípio de que a educação é uma área interdisciplinar, este estudo estabelece, no âmbito da investigação educacional, duas áreas mestras do conhecimento: a Lingüística Aplicada e a Psicologia da Aprendizagem, o que já delimita os elementos interdisciplinares que serão envolvidos. É relevante mencionar a relação complexa que os processos educacionais apresentam com a língua e seu ensino. Ambos se originam e acontecem no contexto social e dele fazem parte inerente como atribuições da condição humana. No meu entender, se o aprendizado da primeira língua contempla um feixe interdisciplinar de saberes, o aprendizado de um idioma

como língua estrangeira vai impor necessidades semelhantes, ainda que não iguais, ao aprendizado da língua materna. BRUMFIT e MITCHELL (1989) reconhecem o papel importante do aprendizado de um segundo idioma perante o feixe de conhecimento interdisciplinar, e afirmam que:

... o papel da língua e o aprendizado de uma nova língua, dialetos ou formas de discurso são centrais para o processo educacional. O entendimento do aprendizado de uma língua irá contribuir para o entendimento de uma língua, da educação e da condição humana (Id., p. 4-5)¹³

A área de ensino de LEM fornece um campo fértil para a pesquisa educacional e é, simultaneamente, apontada por vários autores Grotjahn (1987), Chaudron (1988), Brumfit and Mitchell (1989), Nunan (1994), Brown (1994) e Pacheco (1995) como um espaço no qual o pluralismo metodológico é tolerado, já que o trabalho pode ser descritivo e interpretativo, desde que o propósito seja melhorar o processo de ensino e aprendizagem, sempre levando em conta os elementos interdisciplinares envolvidos. Com certeza, fica difícil conceber situações que apresentem uma realidade de natureza homogênea, ou seja, o ecletismo continua sendo a melhor alternativa, desde que ele provenha de escolhas informadas.

2.5 PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA EDUCACIONAL

A abordagem qualitativa é uma das variáveis que relacionam pesquisador e pesquisa, numa interação inspirada na observação naturalista dos dados, ou seja, não controlada, e, portanto, compatível com a existência de verdades relativas, seu valor e particularização. Nesta perspectiva, o estudo de casos específicos é significativo e agrega legitimidade e credibilidade à pesquisa, que privilegia as explicações dadas em termos de finalidades, de intenções, de motivos, de razões, dentro da tradição hermenêutica que remonta a Aristóteles, conforme afirmam Van Lier (1988), Brown (1988), Nunan (1994) e Pacheco (1995).

¹³ No original: "And central to the educational process is the role of language, and the learning of new languages, dialects and modes of discourse. Understanding language teaching and learning will contribute to our understanding of language, of education, and of human condition".

As características da abordagem qualitativa servem ao propósito da investigação na área educacional porque conseguem captar as peculiaridades da investigação educacional, que focaliza situações-problema cuja análise produz verdades relativas e particulares ao invés de absolutas e mensuráveis. Desse modo, em conformidade com Lüdke e André (1986), Brumfit & Michael (1989), Patti Lather (1992), Nunan (1994), e Pacheco (1995), reconheço na pesquisa qualitativa uma alternativa de trabalho promissora para a investigação educacional por captar a peculiaridade das Ciências Humanas. O presente estudo examina os projetos enquanto atividades propostas para serem aplicadas em sala de aula e o vínculo que estabelecem com a pedagogia de projetos, sempre sob a perspectiva reflexiva de um pesquisador que interage com o objeto de pesquisa ao fazer interpretações e escolhas. PACHECO reconhece esta postura quando afirma que

a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados. (id., 1995, p. 17-8)

Patti Lather recomenda a abordagem qualitativa para as Ciências Humanas, mas questiona o uso do termo qualitativo. Lather acredita que ele é impróprio porque remete automaticamente ao oposto de quantitativo, sendo que a relação entre os termos não é de oposição. Como alternativa, a autora propõe o termo pós-positivista para classificar dentro das Ciências Humanas o paradigma elaborado para as Ciências Sociais, de modo a questionar a hegemonia teórica do positivismo (e não sua extinção) que privilegia o enfoque empírico com critérios para legitimação de conhecimento fundamentados na sociologia, propondo um foco que dê importância ao contexto de formação de significações na experiência humana. O tipo de dados no presente estudo se compatibiliza com o modelo que BROWN (1988 apud NUNAN, 1994, p. 8) apresenta. Segundo sua proposta, há pesquisas denominadas de primárias, que abordam a análise e interpretação de dados, ou seja, um corpus que consiste de aulas, suas gravações e observações, e as secundárias, que incluem a revisão de literatura de

uma determinada área, além de resumir pesquisas feitas por outros¹⁴. Com base na tipologia de Brown, o presente estudo se classifica como pesquisa secundária.

Patti LATHER (1992) classifica a investigação educacional sob a perspectiva pós-positivista ou pós-estruturalista, cuja ênfase é o mundo construído ao invés do mundo descoberto. Essa perspectiva reconhece o papel da língua como essencial na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que é compatível com a noção freireana de que não existe educação neutra, na qual fica evidente, também, a postura política inevitável das teorias e metodologias. Sendo assim, essas variáveis - contexto, tendências metodológicas, políticas, sociais - imprimem valores que fundamentam a investigação educacional, que a elas precisa estar sensível como qualquer outra área de pesquisa. Como Lather (1992), classifico a perspectiva pós-positivista como apropriada para a área educacional posto que a pesquisa é um construto social e cultural, e portanto produto de interação de valores sociais e individuais, e como tal está vulnerável à interpretação do pesquisador. Por conseguinte, se a interpretação do pesquisador é aceita, os modelos investigativos devem, portanto, ser capazes de interpretar os elementos da interação que se estabelece para reconhecer a natureza desses elementos e a sua contribuição como veículos de valores resultantes do contexto social que os envolve. Em conformidade com esta interdependência de elementos, os projetos se realizam como espaços que articulam mensagens e, do mesmo modo, são controlados por eles. Portanto, a interpretação dos projetos precisa levar em conta esta articulação dos elementos lingüísticos, semânticos e contextuais.

Aliado ao tipo de dados provenientes da pesquisa, a postura do pesquisador perante eles também é decisiva. GROTJAHN (1987, In NUNAN, 1994, p. 4) apresenta dois critérios de metodologia de pesquisa que subentendem a ligação intrínseca desta postura. Um fator interessante acerca do modelo proposto por Grotjahn é a possibilidade de as variáveis se combinarem entre si para formar paradigmas de pesquisa, que ele divide entre formas puras e formas misturadas. Tendo como base a proposta de Grotjahn, o presente estudo se classifica como pesquisa de “forma pura”,

¹⁴ Para a leitura completa dos tipos de paradigmas de pesquisa nas combinações possíveis, vide NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**, Cambridge: CUP1994: 6.

chamada de exploratória-interpretativa, cujas características principais são: 1) o formato de pesquisa não-experimental, que não envolve coleta de dados via observação e experiência; 2) a abordagem dos dados qualitativa, e 3) a análise interpretativa dos dados, tendo como objetivo a interpretação da identidade do outro.

Além dos critérios acima, o procedimento metodológico escolhido pelo pesquisador também é relevante. Adoto o procedimento dedutivo para o presente estudo, conforme classificação proposta por NUNAN (1989, p. 12-3), pois a investigação parte da bibliografia das áreas em foco para buscar respostas a perguntas e evidências para suas hipóteses, seja considerando o corpo teórico relativo à pedagogia de projetos, à metodologia de ensino de LEM ou mesmo os projetos nos livros didáticos selecionados.

PACHECO (1995) aperfeiçoou o modelo aqui aplicado, justificando toda a investigação didática precisa estar fundamentada no método indutivo em uma perspectiva qualitativa, "já que o investigador busca a intenção, o propósito de uma ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem valor enquanto inserido nesse contexto" (Id., 1995, p. 41), o que lhe confere, portanto, uma identidade peculiar. Por conta dessa diversidade, cada investigação tem que ser considerada como fonte de documentação, a qual após as necessárias considerações fornecerá subsídios e critérios que podem ser aplicados para potencializar a interpretação dos dados que dela provêm.

Após tornar conhecidos os critérios metodológicos válidos para o pesquisador e a presente pesquisa, a próxima seção trará esclarecimentos sobre os instrumentos utilizados em sua execução.

2.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA O ESTUDO

O caráter interdisciplinar desta pesquisa advém se origina na natureza dos textos examinados como fonte de informação que provém das áreas da Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada e Psicologia da Aprendizagem. Além destas fontes de consulta, há a utilização de projetos enquanto atividades em livro didático de inglês

e de dados provenientes de um questionário, elaborado e aplicado aos professores de inglês de rede pública e particular para atender objetivos vinculados aos propósitos do trabalho. Cabe ressaltar que tanto textos teóricos como questionários são reconhecidos como instrumentos mais freqüentemente utilizados em pesquisas acadêmicas, conforme afirmam BAXTER e HUGHES (1996, p. 150). É importante explicar a função e natureza dos documentos no sentido de verificar seu teor de contribuição, bem como mencionar cada um dos tipos que integram o estudo, respectivamente.

2.6.1 Documentos

Ao definir o escopo da palavra documento, PHILLIPS (1984, apud id.) declara que documentos são "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Eles incluem desde leis e regulamentos até livros e arquivos escolares, o que classifica as fontes de informação utilizadas na presente investigação como documentos, desde a revisão bibliográfica até os projetos dos livros didáticos. Nesta pesquisa os textos constituem material trabalho fundamental e têm função informativa semelhante à de dados coletados em uma experiência. Assim sendo, a revisão bibliográfica é aqui o ponto de partida, o que vale dizer que os textos consultados são documentos examinados em seu contexto e, subsequente, analisados de acordo com a fundamentação teórica como um todo, ou seja, os textos da área de Lingüística Aplicada são analisados em relação à rede de significados na área propriamente dita e, posteriormente, verifica-se a relação que estabelecem com outras áreas, por exemplo, com a Psicologia da Aprendizagem. Além disso, ao utilizar os textos como centro de análise em busca de informação, este estudo faz uso da técnica de análise documental em conformidade com a definição de CAULEY (1981) de que "a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse" (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Além do referencial de textos, o trabalho focaliza um outro tipo de documento que são os projetos¹⁵ como atividades que aparecem nos livros didáticos de inglês. Diferentemente dos textos da revisão bibliográfica mencionados acima, os quais promovem a discussão-tópico desta pesquisa, os projetos em questão vêm incluídos nos livros didáticos como um produto pedagógico, não no sentido de artigo consumível, mas como um item que traz oculto um processo fundamentado na teoria pedagógica que o sustenta. A razão da escolha deste tipo de documento reside no fato de os projetos serem fontes riquíssimas para análise porque podem ser examinados enquanto meio no qual os pressupostos teóricos agem e interagem, bem como instrumentos cujo objetivo é a interação com o aprendente através do livro didático, sob intervenção do professor. Daí, o requisito de estar em livro didático utilizado na aula de inglês em escola regular pública e particular foi adotado como critério de escolha para esta pesquisa.

Os pressupostos podem ser diagnosticados em seus elementos constituintes através de uma análise dos projetos em dois níveis estruturais: sob a perspectiva de sua estrutura aparente que realiza o nível gráfico e lingüístico, que inclui os elementos morfosintáticos relativos ao conteúdo dos projetos; e a estrutura oculta, a qual sustenta os pressupostos teóricos subjacentes, ou seja, os princípios didático-pedagógicos, crenças e valores. Ao me referir à estrutura oculta, quero incluir elementos extralingüísticos a ela subjacentes. No meu entender, tais elementos dizem respeito a informação não-verbal, mas de igual importância dada a natureza de sua contribuição, a qual ressalta a influência de aspectos relativos ao contexto social e psicológico circundante. Isto equivale a dizer que há na interação com os projetos em sala de aula um nível de informação que se articula no contexto extra-verbal para usar a expressão utilizada por Mikhail Bakhtin (1895-1975), pensador russo contemporâneo de Vygotsky, que analisou as relações do homem com a linguagem e com a sociedade. Para este autor, o contexto extraverbal é formado de três aspectos a saber: 1) o espaço comum aos interlocutores, 2) o conhecimento e compreensão da situação por parte destes interlocutores e 3) a sua avaliação da situação. Estes aspectos ratificam que os

¹⁵ Cf. Anexo 1 para exemplos destes projetos.

itens verbais são um aspecto da comunicação. No meu entender, o extralingüístico reflete as escolhas e entendimento decorrente das vozes dos interlocutores em sua diversidade, revelando variação resultante de fatores psico-afetivos e sociais.

Para que a análise ganhasse em argumentação sob os aspectos lingüístico, estrutural e extralingüísticos, a amostra incluiu vinte e cinco itens escolhidos de modo a contemplar as unidades de forma a ilustrá-las em um *continuum* temporal que fosse ilustrativo em relação à trajetória do termo diacronicamente, ou seja, desde que começou a ser usado nos livros didáticos de inglês até os dias de hoje. Convém mencionar que a referência completa de cada um destes projetos é feita nas Referências Bibliográficas e que, de modo geral, estes documentos estão disponíveis para consulta por serem amplamente conhecidos e usados, apesar somente dois dos vinte e cinco projetos estarem anexados.

A tipologia de Peter Woods (1986, apud PACHECO, 1995) foi usada como referência para classificar os documentos utilizados na presente pesquisa. Este autor classifica os documentos para pesquisa em dois grupos denominados de pessoais e oficiais, respectivamente. No primeiro inclui a informação provinda do registro de dados resultantes da observação sobre si mesmo, o que resulta de processo reflexivo e depende da subjetividade e da experiência pessoal. No segundo grupo estão os horários, atas de reunião, fichas de trabalho e exercícios, por exemplo. Segundo este modelo, o referencial teórico aqui apresentado é considerado como do tipo oficial, juntamente com os projetos enquanto atividades de livros didáticos, os quais se enquadram sob a categoria exercícios. Os questionários pela natureza das respostas esperadas pertencem ao grupo dos documentos pessoais, os quais adquirem papel de material bibliográfico importante pelo fato de funcionarem como registro reflexivo-crítico da atuação profissional do informante.

2.6.2 Questionário

Um questionário¹⁶ escrito foi aplicado para professores de inglês de escola pública e particular sem a presença do pesquisador, conforme procedimento apresentado por LAKATOS e MARCONI (1983, p.107), com o propósito de verificar o grau de conhecimento, mesmo intuitivo, que o professor possuía acerca da noção de projetos em termos de processo e produto¹⁷, sendo que o modo como ele aparece como atividade nos livros didáticos pode ser entendido como produto; enquanto a noção de processo se refere à estrutura oculta, ou seja, diz respeito à fundamentação teórica da pedagogia de projetos.

Conforme a tipologia de perguntas proposta por NUNAN (1995, p. 143), aproximadamente 70% das perguntas incluídas neste questionário pertencem à categoria de abertas¹⁸ haja visto que sua estrutura exerce menor controle sobre o que o informante responde e, portanto, disponibiliza dados reveladores e descritivos, mas que vai implicar em mais empenho na etapa de sua interpretação. Somente 30% das questões se enquadram na categoria de perguntas fechadas, a saber números 1, 3a e 3b, o que significa dizer que elas disponibilizam dados passíveis de serem agrupados estatisticamente.

O questionário foi elaborado para averiguar o grau de familiaridade dos docentes de língua inglesa em escola regular com a idéia de projetos. Devido à relevância dessa informação para a verificação da existência, ou mesmo conscientização, do vínculo entre as premissas subjacentes aos projetos como atividades apresentados nos livros didáticos e os pressupostos teóricos da pedagogia de projetos, o questionário foi aplicado no último terço do trabalho de pesquisa. Os questionários foram distribuídos a 30 professores de inglês em 24 escolas diferentes, sendo 18 de rede pública (municipal e estadual) e 12 de rede particular. Os professores caracterizam-se por pertença majoritária ao sexo feminino (26/30), sendo que a média de anos de experiência em sala de aula é de 9 anos. A delimitação da amostra seguiu

¹⁶ O Apêndice 2 apresenta o modelo do questionário aplicado.

¹⁷ Para a discussão da relação processo e produto, vide a seção da Justificativa do Estudo, na Introdução.

¹⁸ Cf Apêndice 2 para todas as perguntas.

dois critérios: abranger os dois segmentos, escola pública e particular, e trabalhar de 5^a a 8^a séries com LEM em escola regular.

O questionário foi inicialmente elaborado em inglês, mas devido à dificuldade de preenchimento encontrada e verbalizada por alguns coordenadores, em nome de seus coordenados, além de por professores propriamente ditos, a mudança para o português foi prontamente realizada mesmo porque não interferiria com o objetivo principal desta pesquisa, alteração esta que contribuiu com maior adesão e serenidade para o preenchimento deste documento de sondagem. Além desta dificuldade, a devolução do documento encontrou empecilhos decorrentes da agitação das escolas no final de ano de 2004, o que justificou o fato de alguns serem preenchidos no início de 2005. A tabulação dos dados foi feita somente após a devolução de todos os questionários para garantir-lhes olhar simultâneo. Para tabular os dados relativos às perguntas fechadas, usei gráficos de barra para a visualização de cada uma das seções.

Apesar de a análise quantitativa não ser o paradigma de investigação adotado para a interpretação dos dados por esta ser uma pesquisa educacional, apresento no Anexo 1 a tabulação dos dados obtidos com as perguntas fechadas, ou seja, 1 e 3a e 3b, cuja natureza favorece esta mensuração, por duas razões: primeiramente devido ao valor documental que adquire ao refletir a postura dos entrevistados, à medida em que contribui com a interpretação apresentada no capítulo 5, seção 5.2.3., e em segundo lugar para satisfazer a curiosidade em relação aos mesmos. A interpretação dos demais dados coletados foi utilizada para a elaboração do capítulo 5, seção 5.2, o qual tem o propósito de comentar o vínculo existente entre a utilização de projetos em sala de aula de LEM em relação às premissas teóricas da pedagogia de projetos, levando em conta o propósito e expectativas do professor, sendo que referências a eles serão feitas através de inserções às perguntas que lhes deram origem são abordadas como parte do assunto central deste capítulo, direta ou indiretamente. A natureza reflexiva desta informação a torna relevante para o reconhecimento de elementos da estrutura oculta dos projetos enquanto atividades propostas em livros didáticos de inglês.

2.7 PROCEDIMENTO DE TRABALHO

Movida pela curiosidade e ancorada na experiência, esta pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica da pedagogia de projetos, acompanhada de um estudo sobre a metodologia de ensino de LEM. O ponto de partida foi a observação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula mediante a análise dos projetos enquanto atividades em livros didáticos de inglês utilizados em escolas de ensino regular de 5ª a 8ª séries. Esta fase forneceu dados de caráter documental, a qual foi acrescida pela leitura de textos teóricos a respeito de cada área em um primeiro momento e, posteriormente, as informações foram comparadas às outras áreas para que o elo entre a metodologia de ensino de LEM, através da caracterização de projetos, a pedagogia de projetos e a Linguística Aplicada em LEM fosse evidenciado e caracterizado no que diz respeito aos pressupostos teóricos subjacentes. À medida em que estas leituras se aprofundavam, surgiu a necessidade de elencar termos e suas definições, o que resultou em um Glossário com a função de ponto de apoio e consulta para o leitor, ao mesmo tempo em que alinhava a pesquisa por meio de coerência terminológica.

A primeira etapa da dissertação aconteceu quase que simultaneamente com a segunda, a qual consistiu na análise de projetos em livros didáticos. Foram escolhidos aqueles suficientemente ilustrativos e com maior valor documental e ao mesmo tempo esclarecedores em relação à teoria levantada e às perguntas norteadoras da pesquisa. A terceira etapa do trabalho foi inegavelmente a mais interessante, posto que permitiu esclarecimentos acerca do fio condutor da dissertação, o que equivale a dizer, possibilitou as comparações entre os pressupostos estruturadores da noção de projetos e a pedagogia neles centrada com os pressupostos norteadores do ensino do inglês em sala de aula de LEM, a partir da análise dos projetos como atividades apresentadas pelos livros didáticos. Assim sendo, os dados acerca de cada um dos tópicos foram sobrepostos em três planos, a saber: a pedagogia de projetos em um, a metodologia de ensino de LEM em outro e num outro os projetos como propostos no livro didático. É relevante lembrar que a análise da interação entre os alunos e os projetos, por mais interessante que possa ser, está além do escopo deste trabalho. Cabe mencionar ainda

que esta superposição de dados pode igualmente resultar em fatores de consistência e inconsistência teórica entre os planos examinados.

Após descrever as etapas da pesquisa, apresento o capítulo seguinte, o qual abordará a trajetória do termo projeto no ambiente didático-pedagógico como primeiro ponto a ser incluído na revisão bibliográfica proposta.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Este capítulo é composto de duas partes. Devido ao importante papel que o termo projeto exerce na fundamentação teórica do presente trabalho, a primeira parte apresenta as acepções deste termo a partir de sua etimologia e a trajetória ao longo da qual o termo foi agregando elementos que passam a fazer parte do sentido pedagógico que ele adquire no âmbito educacional. A segunda parte, por sua vez, compila e comenta a pedagogia de projetos em relação aos pressupostos teóricos que a fundamentam, além de apontar e esclarecer seus elementos constitutivos, focalizando o processo de ensino e aprendizagem.

Os termos *pedagogia de projetos*, *pedagogia por projetos*, *trabalho por projetos* e *metodologia de projetos* ou somente *projetos* são usados como sinônimos na literatura da área pedagógica por profissionais da educação. Dentre eles, o termo *pedagogia de projetos* é o mais amplamente utilizado (SOUZA, 1995, HERNÁNDEZ, 1998, NOGUEIRA, 2001) e, portanto, aparece no decorrer de todo este estudo. Esta pesquisa utiliza o termo *pedagogia de projetos* como mais abrangente do que *projetos*, que é usado aqui como sinônimo de projeto de trabalho. Contudo, antecipo que apesar das palavras *pedagogia* e *projeto* virem definidas em separado no glossário¹⁹, é certo que a noção de *pedagogia de projetos*, em foco no segmento posterior ao seguinte, abordará bem mais que a soma de suas duas partes.

3.1 O TERMO PROJETO E SUAS ACEPÇÕES

O termo *projeto* não é inusitado para os professores de inglês. Ele remete à *project work* ou *task*²⁰, palavras amplamente usadas no final das décadas 80 e 90, na área de metodologia de ensino de línguas cuja associação a projeto se justifica basicamente por duas razões: os termos aparecem, respectivamente, em contextos

¹⁹ Vide Apêndice 1 para o Glossário.

²⁰ Doravante referidos como *projeto de trabalho* e *tarefa*, respectivamente, por praticidade e equivalência semântica.

semelhantes e se compõem de elementos similares. Na verdade, em muitos casos, na metodologia de ensino de inglês, eles são usados como sinônimos para designar uma seção no livro didático que geralmente propõe atividades que vão além da prática de itens lingüísticos para contemplar discussões envolvendo aspectos culturais e éticos (valores), por exemplo. Devido a esta proximidade, discuto os termos *projeto* e *tarefa* na seção 3.1.2.

A análise das diferentes significações do termo projeto na área pedagógica não revela antagonismos radicais, mas apresenta variações sutis, ao mesmo tempo em que seu escopo aumenta à medida que novos elementos se agregam ao seu significado. Na área educacional, o emprego do termo *projeto* remete à sua origem etimológica, que está no latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa *lançar para diante* (VEIGA, 2001). Segundo este autor, a utilização do termo *projeto* no campo de ensino e aprendizagem aparece, já em 1904, em um artigo onde o educador Richards escolhe o termo *projecto* para se referir a uma estratégia que possibilitava aos alunos, futuros professores de artes manuais, a transferência da teoria, aprendida em sala, para a prática.

O teor da relação que Richards estabelece para o termo – elo entre sala de aula e mundo - reforça a origem etimológica do termo como *lançar para diante*, sendo que já há registro do uso do termo ligado a esta idéia no século XVII (BOUTINET apud BAFFI, 2002, p.1). Ressalto que o vínculo com a noção de *lançar para frente* também antecipa a ligação entre o *saber* e o *saber fazer* mencionada por FAZENDA (1995) e ROSA (1997), por exemplo, e que vem duplamente reforçada nos objetivos propostos por Richards, em cujo modelo percebe-se, primeiramente, o reforço da relação de dicotomia entre teoria e prática - aplicar o que se aprende em aula- e, em seguida, pela natureza do *saber* envolvido, no caso artes manuais, que se relaciona de forma de forma mensurável com o *fazer*, de modo que o vínculo entre teoria e prática são caracterizadas como processos de ensino e aprendizagem interligados e que implicam em sucessão ao invés de simultaneidade: antes o *saber*; em seguida, o *fazer*, ou seja, o presente (*saber*) e o futuro (*fazer*).

Em 1918, William Kilpatric, professor universitário especialista em Educação, amplia a abrangência do termo em seu livro *The Project Method*, ao afirmar que "... projeto é atividade intencional feita com todo o coração e desenvolvendo-se num contexto social" (KILPATRIC, apud ABRANTES, 2000, p. 35), acrescentando dois elementos importantes para o conceito do termo *projeto*: a afetividade ("todo o coração"), que implica no envolvimento do profissional e do discente, e a importância do contexto social. No meu entender, quando o autor utiliza o termo *intencional*, ele indica duas características que o senso comum agrega à noção de projeto no campo educacional, que são, respectivamente, a necessidade da predisposição para ação e o comprometimento por parte do aluno e do professor, as quais comento separadamente, a seguir.

A clareza dos alunos em relação aos objetivos das propostas didáticas colabora para afastar a concepção espontaneísta, segundo a qual o processo acontece sem planejamento ou sem a noção do todo, enquanto a presença de objetivos relacionados com as atividades facilita sua consecução ao mesmo tempo em que organiza as ações de forma a atingir os propósitos para ela traçados.

Em 1986, os elementos que Dianna Fried-Booth em seu livro *Project Work* para a definição de projeto confirmam as apresentadas anteriormente. Para Fried-Booth, *projeto* é uma tarefa seriada, ou seja, composta de etapas, cujo objetivo e vantagem primordial é propiciar o envolvimento e a motivação ao aprendente, oferecendo uma ponte entre a realidade da sala de aula e o mundo onde o idioma está em uso. A autora explica que motivação do discente tem duas fontes: a cooperação resultante das relações interpessoais e o envolvimento e desenvolvimento individuais.

Entretanto, Fried-Booth (1986) se refere, especificamente, à idéia de projeto em sua pertinência para o aprendizado de língua estrangeira, no caso o inglês. A contextualização reflete a ênfase na prática do idioma em situações direcionadas à habilidade de se comunicar em contextos cujos elementos lingüísticos teriam sido apresentados em sala de aula. Assim sendo, numa visão parcial do que é projeto, o modelo de Fried-Booth afirma que o propósito mais significativo dos projetos está em disponibilizar situações de preparo para a comunicação com o mundo real, que seriam

categorizadas como situação de uso. Percebo que tanto Fried-Booth como Richards vinculam o projeto à idéia de transferir a teoria para a prática, reforçando a dicotomia que o senso comum vê entre o saber, que equivale à teoria da sala de aula, e o fazer, que equivale à prática além sala de aula. No entanto, os modelos dos autores diferem quanto à natureza dos saberes a serem exercitados em cada caso.

Para Fried-Booth, o projeto deve contemplar e integrar as quatro habilidades básicas no ensino de línguas, a saber, *ouvir, falar, ler e escrever*, sem que exista critério hierárquico para a seqüência de uso das mesmas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de LEM. Richards, por sua vez, refere-se a habilidades manuais que mais facilmente incluem a fase de aprender (teoria) como anterior a fazer (prática).

Há aí, sob o meu ponto de vista, duas questões a serem esclarecidas. Primeiramente, uma situação de uso só seria possível em ambiente de imersão, ou seja no país onde a língua em estudo fosse falada, ao passo que seria totalmente ilusório crer nesta "situação de uso" fora da sala de aula ou mesmo dentro dela, se consideramos os fatores envolvidos, tanto lingüísticos como extralingüísticos. Em segundo lugar, a linha que separa o saber do fazer parece muito tênue para que se evidencie de forma tão dicômica.

A presença de relações interpessoais é característica recorrente nas definições de projeto e tais interrelações são constantemente mencionadas pelos estudiosos quer diretamente, em FRIED-BOOTH (1986), quer indiretamente, em SOUZA (1995) ou ROSA (1994). Fried-Booth enfatiza dois aspectos dessa interação. O primeiro é que o projeto deve proporcionar situações autênticas de comunicação nas quais haja a necessidade do aluno utilizar oralmente a língua em estudo. O segundo vincula o projeto à noção de lançar para frente já presente em Richards, como mencionado nesta seção, na medida em que oferece ao aprendente a oportunidade de articular o conhecimento através da experiência de poder transferir o aprendido para situações além sala de aula. Fried-Booth, no entanto, propõe que a atividade esteja um nível de dificuldade acima daquela realizada anteriormente, e sugere diferentes etapas como facilitadoras na obtenção dos objetivos a ela atrelados.

A relação de interdependência entre contexto social e projeto durante sua execução fica evidente tanto no propósito de colocar o aluno em situações autênticas de comunicação, ainda que ilusória para o ensino de LEM em escola regular como comentei na página anterior, quanto na ênfase na existência de cooperação e interação discente e docente. Este aspecto é reconhecido por SOUZA (1995), que inclui a atuação e relevância de condicionantes provenientes do meio em sua definição de projeto, sem negar os elementos inerentes ao conceito de projetos já mencionados: a ligação do presente com o futuro (*lançar para frente*), a presença de objetivos claros tanto do professor como do aluno e a estrutura formada por etapas, por exemplo. Souza acrescenta que, por estar impregnado de elementos característicos de seu entorno social, cultural e lingüístico, o projeto se caracteriza como um mecanismo desencadeador de mudança e ação, ou seja, empresta-lhe a característica de agente de transformação, a qual passa a fazer parte da noção de projeto. Segundo ele, o projeto considera que :

todos os projectos educativos, visam um futuro mais ou menos longínquo em função do que são para nós os fracassos, os erros, os êxitos , os limites do presente e do passado. (...) Um projeto faz sempre referência ao presente pensando nas condicionantes sociais, culturais, históricas e econômicas, tentando de alguma maneira antecipar o futuro e tendo quase sempre o presente e uma preocupação. (SOUZA, 1995, p. 85)

Há elementos em comum entre as palavras de Souza (1995) e as definições anteriormente comentadas. Como Kilpatrick, ele reconhece a importância de que o projeto seja encarado como permeável a elementos socioeconômicos e culturais, a que Souza se refere como "condicionantes sociais, culturais, históricas e econômicas" (id.ibid.), enquanto Kilpatrick usa a expressão contexto social para se referir às mesmas variáveis. A contextualização social como elemento essencial ao projeto também aparece em NOGUEIRA (2001) que, tal qual Souza, reconhece os aspectos contextuais sociais como fundamentais em todas as fases do projeto.

Aliada à importância dos elementos contextuais, NOGUEIRA (2001) reforça a ação coletiva, participativa e cooperativa como elemento importante na configuração do conceito de *projeto* no campo educacional, que tem no trabalho em grupo um importante aliado. Ao declarar que "os projetos ampliam em muito as possibilidades

de trabalhar conteúdos, indo além da forma conceitual e articulando diferentes áreas do conhecimento" (NOGUEIRA, 2001, p. 93), o autor alerta para a natureza transdisciplinar²¹ dos projetos, a qual vem ao encontro de sua utilização em ambiente escolar. Portanto, para SOUZA (1995) e NOGUEIRA (2002) a contextualização se torna elemento imprescindível a ser considerado em todas as fases do projeto.

Há divergências, no entanto, entre o número de fases do projeto recomendado por Fried-Booth, Souza e Nogueira. SOUZA (1995) sugere três, a saber, *elaboração, aplicação em sala de aula e utilização fora de sala de aula*. FRIED-BOOTH (1986) e NOGUEIRA (2002) apresentam fases que focalizam elementos diferentes. Este autor defende que a estrutura do projeto deve compor-se de cinco etapas: *planejamento, execução e realização, depuração*, ou seja, *auto-crítica e auto-avaliação, apresentação e exposição* e, finalmente, a *avaliação* (NOGUEIRA, 2002, p. 97-106). Já Fried-Booth lista as fases como estímulo, definição do objetivo do projeto, prática das habilidades lingüísticas, elaboração de materiais escritos, atividades em grupo, confronto de informação, organização do material e apresentação final (FRIED-BOOTH, 1986, p. 8-9). Se ambos reforçam a necessidade de planejamento, execução e apresentação, Nogueira ressalta o papel fundamental da avaliação e reflexão como energia para a alimentação e continuidade do projeto em si. Para Fried-Booth, devido a sua atuação na área de ensino de línguas, a ênfase está na prática das habilidades lingüísticas como centro do projeto. Fried-Booth estabelece inclusive que a desenvoltura dos alunos nas habilidades funciona como critério indicador do grau de sucesso da empreitada.

Tanto a característica do projeto de algo que *lançar para frente*, quanto a de promover uma ponte entre o presente e o futuro estão em Kilpatrick (1918) e Souza (1995) não no sentido de colocar uma teoria em prática como em Richards (1904) e Fried-Booth (1986), mas como fonte de soluções através da resolução de problemas, de modo que "erros e fracassos" do passado e do presente não sejam repetidos no futuro. A idéia de ponte entre o presente e o futuro estão em ALVAREZ (1998) e GADOTTI (2001) em seu entendimento de projeto. ROSA (1997) traz a idéia de

²¹ Vide Glossário. Além disso, comentarei este termo em mais detalhe em item 3.3.1.7.

lançar para frente, mas acrescenta a ela a faceta de movimento e de mudança, tal como SOUZA (1995), movimento que se evidencia na maneira como esta autora relaciona a noção de projeto à mudança. Segundo ROSA (1997, p. 16), "projetar é lançar-se para diante, atirar longe. É a idéia de movimento, virtualmente, presa do homem".

Concluo que a definição de Rosa recupera a noção de *lançar-se para frente* e invoca o movimento como recurso para aumentar as chances de retenção do conhecimento, à medida que o homem é convidado a ir além, a descobrir cada vez mais. O saber fazer pode representar a possibilidade de se lançar para frente, de modo que a possibilidade de articular os saberes caracterize o movimento a que se referem Souza e Rosa. Além destes dois, autores como Alvarez (1998) e Gadotti (2001) também reforçam a ligação de projeto com movimento e transformação, e acrescentam que projeto é um mecanismo indispensável de ação e transformação. Deste ponto de vista, o projeto enquanto mecanismo de ação pedagógica está em total conformidade com a finalidade da educação como eixo de transformação sob o ponto de vista freireano²² (FREIRE, 1997).

SOUZA (1995) sugere outra característica importante que se agrega à noção de projeto: preocupação. Esta idéia nos remete à problematização, ou seja, à necessidade de que os projetos apresentem uma estrutura na qual situações-problema sejam colocadas como desafio e fio condutor, a problematização se incorpora ao significado do termo no cenário didático-pedagógico por conta da reiteração desta característica em vários autores, tais como Hernández (1998), Pacheco (1995) e Fagundes (1999), por exemplo.

A intencionalidade de Kilpatric e a problematização de Souza aparecem também em FAGUNDES (1999), que define projeto como atividade intencional de que o ser humano lança mão para solucionar problemas e construir conhecimentos. Em contrapartida, diferentemente de Kilpatric, Fagundes classifica projeto como uma atividade e não como um método²³.

²² A finalidade da Educação em Freire e sua noção de projeto como mecanismo de ação pedagógica são assunto da seção 2.2.

²³ Vide Glossário no Apêndice 1 para a diferenciação dos termos.

NOGUEIRA (2002, p. 136) alerta o leitor acerca do que é o não-projeto. Para o autor, há a forte tendência de se confundir projeto com a execução de trabalhos escolares que se reduzem a um cartaz no qual certa informação é jogada, muitas vezes copiada, enfeitado com babadinhos e pintado com purpurina, cuja função se resume a adornar a sala. Estes trabalhos escolares, denominados de (pseudo) projetos pelo referido autor, seguem a decisão da coordenação, ao invés de surgirem dos interesses do aprendente, sendo seu roteiro e objetivos recebidos pelo discente como produto acabado, já que os aprendentes são informados sobre "o que cada um vai fazer, como fazer, de que forma vai fazer" (NOGUEIRA, 2001, p. 97). Com isso, Nogueira não quer recomendar, no entanto, que o aprendente exerça hegemonia sobre todas as etapas da execução e escolha de temas dos projetos. Para ele bem como para mim, o ideal é que haja, como insiste também PERRENOUD (1999), uma negociação entre os pólos envolvidos, a saber, professor e aluno, já que a relação pedagógica é tipicamente assimétrica no sentido de que cabe ao professor intervir nas decisões para que o maior número possível de alunos seja mobilizado e perceba a situação como interessante em busca da aprendizagem significativa.

Se os pseudoprojetos devem ser evitados, NOGUEIRA (2002) adverte que há outros tipos de projetos que exigem cautela. Além daquele com "babadinhos", ele menciona um tipo de projeto largamente desenvolvido em escolas, denominado de projeto temático, que têm um tópico como *Animais em Extinção*, por exemplo, cujo título remete ao objetivo e tema tratados. Segundo este autor, os projetos temáticos têm um aspecto positivo, que ele comenta:

Na realidade, os projetos temáticos são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante, e ainda focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e potencialidades de cada um. (NOGUEIRA, 2001, p. 94)

Desse modo, os projetos temáticos contemplam o interesse do aluno levando em conta seus sonhos, vontades e desejos como peças fundamentais a partir da qual buscam desenvolver competências e promover aprendizado sustentável, que venha a promover ação. Ao reconhecer as potencialidades e diferentes estilos de aprendizagem

discente, Nogueira alerta para elementos importantes na construção do conceito de projeto no campo educacional. Compartilho com Nogueira a idéia de que o risco do projeto se esvaziar em seu propósito e se transformar em atividade realizada mecânica e passivamente aumenta quanto mais pré-determinado o conteúdo desse projeto for, seja por parte da coordenação pedagógica como por parte docente. Quando não há envolvimento do aprendente, as características inerentes ao projeto, comentadas aqui, a saber, problematização e desafio, por exemplo, não se instalam.

Retomando as características que foram se agregando ao sentido etimológico do termo *projeto* para compor seu significado na área educacional temos:

1. articulação entre teoria e prática, considerando-as como dois momentos importantes no processo de ensino e aprendizagem;
2. ligação entre presente e futuro, o que caracteriza a aplicabilidade do saber em questão;
3. a noção de lançar para frente vinculada à dificuldade crescente; clareza de objetivos, que devem ser pré-estabelecidos;
4. influência do contexto, posto que aspectos sócio-culturais interagem e funcionam como variáveis na fase de elaboração, aplicação e resultado;
5. processo composto de etapas e seqüência organizada em fases; mecanismo de mudança e ação;
6. proposição de situação-problema, a qual envolve desafio; foco no interesse discente;
7. preocupação com a diversidade e potencial do aprendente; e
8. incentivo à cooperação e interação durante o processo de ensino e aprendizagem através de trabalhos em grupo.

Uma das premissas do presente trabalho pressupõe a noção de projeto como uma estratégia didática que focaliza o *saber fazer*. Esse enfoque se fortalece na medida em que o tema central do projeto contempla tópicos de interesse do aluno e propõe etapas controladas por um objetivo pré-determinado, preferivelmente originado na motivação e interesse discente sob a supervisão do professor. Ao professor cabe o papel de facilitador, ou mesmo informante, no decorrer do processo. A dinâmica do

projeto, na grande maioria dos casos, envolve a problematização do tema como recurso para incentivar o aprendizado através do desafio e motivação. O aprendente busca a solução, a qual envolve elementos lingüísticos como por exemplo respostas em um determinado tempo verbal, e extralingüísticos, ou seja, a discussão de valores que vai revelar aspectos psico-afetivos, por exemplo.

Após examinar as acepções do termo *projeto* e os elementos que as fundamentam, a próxima seção elenca e comenta as características que o termo adquire ao ser aplicado ao contexto de ensino de inglês.

3.1.1 O termo *Projeto* e o Ensino de Inglês

A semelhança entre o termo *projeto* e *project work* é inevitável na área de ensino de LEM, especialmente em língua inglesa, dada a semelhança entre os termos e sua ocorrência na literatura desde os fins dos anos 80, haja visto que Fried-Booth o utilizou em seu livro *Project Work* em 1986. Além disso, o senso comum na área não relaciona os termos *projeto* e *arefa*²⁴ sob o ponto de vista dos termos serem cognatos, mas pelo fato de eles terem estrutura e propostas semelhantes: ambos são usados para designar uma seção nos livros didáticos de inglês apresentada no final da unidade ou lição, cuja semelhança pode ser detectada no layout ou seja, no modo como a informação é disposta graficamente. Figuras, frases interrogativas e enunciados em letras maiores (palavras, pontuação, por exemplo) para destacar um tópico a ser discutido que envolve o extralingüístico (variantes sociais, históricas, afetivas, por exemplo).

Outra convergência do sentido dos termos *project* e *task* está na denominação que a referida seção recebe. O termo *projeto* vem, em português ou inglês (*project*), como título da seção, a qual pode vir denominada, em inglês, de *project work* (*trabalho com projeto*), *cooperative project* (*projeto cooperativo*), ou ainda *Your life* (*Sua vida*) ou *Task* sempre no final ou no último terço da lição, apresentando formato

²⁴ Devido a sua importância para a conceituação de projeto na área de ensino de inglês, a semelhança será tratada em maiores detalhes na próxima subseção (3.1.2).

e propostas semelhantes²⁵. O quadro 1 visualiza o nome dos livros didáticos de inglês consultados²⁶ e a denominação utilizada para a seção em cada um dos livros examinados, a qual generalizo sob o nome de projeto.

QUADRO 1 - LIVROS-TEXTO DE INGLÊS E DENOMINAÇÕES DA SEÇÃO QUE INCLUI O PROJETO

Título da seção	Nome do livro
PROJECT	Action, English Clips, Hotline, Go for English, New Password, Postcards, Extreme
PROJECT WORK	English Clips, Great
COOPERATIVE PROJECT	Hello
YOUR LIFE	Project
TASK	Cutting Edge

Além dos termos encontrados nos livros didáticos pesquisados listados no Quadro 1, outros títulos, que também foram usados nas décadas 70 e 80 em sala de aula e contêm seções com atividades semelhantes à da atualidade foram examinados porque podem fornecer argumento diacrônico, ainda que com nomenclatura diferente. Na década de 70, esta seção é denominada de *Transfer* (Transferência) no livro didático chamado *Kernel Lessons Plus*, enquanto no livro chamado *Mainline* ela se apresenta sob diferentes nomes e podem ser contiguas: *Guided Summary* (resumo a partir de um roteiro ou esquema), *Guided Composition* (texto elaborado a partir de um roteiro ou esquema), *Talking points* (Tópicos para conversação) ou ainda *General Questions* (perguntas gerais). A década de 80 propõe denominações como *Role Play*²⁷ (livro *Crossroads*), *Pairwork-analysis*, *Group-work analysis* (Análise em pares e em

²⁵ As propostas serão especificadas mais adiante quando da análise dos elementos desses projetos de trabalho em sua relação com a pedagogia de projetos e as premissas do ensino de LEM, no capítulo 5, seção 5.1.

²⁶ A referência completa dos livros está nas Referências Bibliográficas.

²⁷ Atividades (dramatizações) nas quais os participantes têm papéis definidos para representar personagens e situações

grupos, respectivamente) e *Task* (livro *Challenges*) e *Writing* (Escrita) (livro *The Cambridge English Course*). É relevante o único elemento que difere estas seções das atuais dos livros usados como referência para a presente pesquisa que é o fato de ela estarem redigidas em inglês com ênfase na habilidade oral. Além disso, ao longo do tempo há o compromisso da intervenção educacional com a responsabilidade social e o apoderamento²⁸ e letramento do aprendente com vista à sua ação transformadora.

A ligação intrínseca dos termos *projeto* e *tarefa* recebe tratamento mais detalhado na subseção seguinte por conta da contribuição que eles trazem para o delineamento das premissas diretivas da utilização dos projetos dos livros didáticos em aula de inglês de ensino regular e seu vínculo com a pedagogia de projetos, quando pertinente.

3.1.2 Projeto e Tarefa: Semelhanças

Fried-Booth (1986), Brown (1994) e Willis (1996) utilizam, no contexto de ensino de língua estrangeira, os termos *project work*, *project* e *task* de forma bastante semelhante. WILLIS (1996, p.23) especifica o uso que faz do termo *tarefa*. O referido autor utiliza o termo para denominar atividades que se formatam em situações com objetivos definidos e que são sustentadas pela necessidade comunicativa, diferentemente de outros autores, como Brown (1994) por exemplo, que utilizam esse termo para rotular uma ampla gama de atividades, incluindo exercícios de gramática, atividades orais e *role plays*.

Bastante apropriada para o presente estudo, adotei a tipologia que WILLIS (1996, p. 26) apresenta para classificar as tarefas, sem deixar de mencionar que ela se assemelha com a sugerida por LONG (1980a, apud ELLIS, 2002, p. 596) e a de BROWN (1994) apesar de enfatizar variáveis diferentes. Segundo Willis, elas podem ser classificadas em seis tipos, a saber: 1) *listar*, 2) *ordenar e escolher*, 3) *comparar*, 4) *resolver problemas*, 5) *compartilhar experiências pessoais* e 6) *tarefas criativas* ou *projetos*. Não fica difícil perceber que, para Willis, existe uma proximidade entre os

²⁸ Termo equivalente ao inglês *empowerment*.

termos tarefa e projeto, pois o autor os coloca como sinônimos, o que o próprio autor reconhece ao caracterizar a tarefa criativa, usada como sinônimo de projeto, como o tipo de tarefa mais abrangente por envolver mais criatividade, mais etapas e que pode ser constituída de combinações dos outros cinco tipos de tarefas apresentados anteriormente. Em verdade, as características atribuídas para a tarefa criativa ou projeto são parecidas com aquelas vinculadas à projeto como se percebe na literatura publicada na área. Dentre estas características estão a realização de pesquisa além sala de aula, a presença de trabalho de equipe, a busca de um resultado, a ênfase na personalização e socialização do conhecimento, ou seja, a idéia de que é relevante marcar postura quando há o convite para tanto e compartilhar o resultado com outras pessoas. Aliás, a noção de participação e cooperação que WILLIS (1996) apresenta para as tarefas aliada a uma duração variável (de uma aula, um dia ou várias semanas) também fazem parte do conceito de projeto que NOGUEIRA (2001) apresenta.

BROWN (1994) utiliza a definição de *tarefa* como proposta por Michael BREECH (apud BROWN, 1994, p. 83) como "qualquer empenho direcionado para o aprendizado de língua estrangeira" e apresenta cinco características básicas, a saber: 1) objetivo específico; 2) conformidade com o respectivo conteúdo programático; 3) procedimento de trabalho claramente delineado; 4) variedade de resultados a serem experimentados por aqueles envolvidos na tarefa; e 5) ênfase no aspecto interativo.

A nomenclatura adotada por Willis se origina nos processos cognitivos, os quais são usados sob o critério de predominância para designar cada um dos tipos (*ordenar, resolver problemas*, por exemplo) cuja execução vai depender da ativação de cada uma das estratégias cognitivas, cuja natureza vem antecipada na denominação, que recebe. Estas estratégias serão retomadas posteriormente neste capítulo, quando da conceituação da *pedagogia de projetos*.

Após definir o termo *projeto*, BROWN (1994) o relaciona a outro, no caso, *técnica*²⁹ argumentando sua proximidade conceitual. Contudo, Brown admite que, se em muitos casos *tarefa* e *técnica* podem ser vistos como sinônimos, em tantos outros a relação entre eles é de intersecção, sendo que o termo *técnica* é usado como mais

²⁹ Para melhor esclarecimento do termo, vide Glossário, Apêndice 1.

abrangente para nomear uma estrutura que pode conter várias *tarefas* (BROWN, 1994, p. 83). Em contrapartida, tanto para BROWN (1994) como para WILLIS (1996), as tarefas, quando comparadas às técnicas, podem propor objetivos finais mais abrangentes, por exemplo uma tarefa cujo objetivo seja preencher um formulário de hotel pode englobar diferentes técnicas: dramatização, troca de informação e apresentação de vocabulário.

Na taxonomia proposta por LONG (1980, apud ELLIS, id.ibid.) as tarefas são classificadas e comparadas a partir da interação entre os falantes, o que as classifica em dois tipos: *troca unilateral* e *bilateral*³⁰. Dar instruções e contar uma história pessoal são exemplos da primeira, enquanto jogos comunicativos nos quais cada um recebe uma parte da informação constituem exemplos da segunda. O modelo de Long torna-se particularmente ilustrativo tendo em vista o caráter interpessoal que o trabalho com projetos adquire ao considerarmos as características apontadas na seção anterior, como o trabalho em grupo e a negociação de significados, por exemplo.

Já a tipologia de BROWN (1994) se baseia no critério das funções lingüísticas para fundamentar a classificação em *tarefas-alvo*³¹ e tarefas pedagógicas³². Conforme BROWN (1994, p. 228), as *tarefas-pedagógicas*, tal como a função lingüística de dar informação, constituem o núcleo da atividade em sala de aula, enquanto as *tarefas-alvo*, mais específicas, como por exemplo dar informação em uma entrevista de emprego, especificam o contexto no qual ocorreriam. Dada a sua natureza, elas se complementam entre si porque as tarefas pedagógicas caracterizam microtarefas que preparam para a realização das tarefas-alvo, que podem ser consideradas macrotarefas, sendo que ambas têm a mesma natureza das funções da língua, mas diferem quanto à especificidade. As tarefas pedagógicas têm objetivos específicos com o propósito de funcionar como ponto de apoio para as tarefas-alvo, com a vantagem de, por serem específicas, esclarecer como o aluno utiliza os itens lingüísticos trabalhadas e quais os papéis que os falantes desempenham em situações de uso.

³⁰ No original: *one way exchange* e *two way exchange*.

³¹ Em inglês: *target tasks*

³² Em inglês: *pedagogic tasks*

O perfil das tarefas como atividades elaboradas com o objetivo da utilização da língua em estudo de forma comunicativa pelo aprendente presente nos pressupostos que Nunan (1989), Brown (1994) e Willis (1996) se compatibiliza com os pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira³³. No entanto, cabe frisar que as situações de uso em sala de aula não caracterizam situações comunicativas posto que não dão conta dos elementos extralingüísticos nela envolvidos.

Quero mencionar a relevante relação entre os termos *tarefa* e *projeto* e outros dois, a saber, exercício e atividade. Em ensino de língua estrangeira, o exercício visa à prática de itens lingüísticos, ao passo que a atividade inclui itens lingüísticos e elementos de natureza opinativa ou de discussão. Por sua vez, as tarefas tal qual os projetos são atividades que prevêm elementos para discussão, sendo que estes podem ser compostos de várias tarefas. Além disso, na atividade, o aprendente resolve mecanicamente algo cujo tópico é um recorte de um item isolado anteriormente apresentado; na tarefa, por sua vez, o aluno recebe um objetivo vinculado à obtenção de resultado, o que o leva além da resolução do exercício em uma atmosfera na qual seu interesse é mantido e a aprendizagem pode se tornar significativa por conta da maior probabilidade de ativar o conhecimento prévio. De qualquer modo, encaro como apropriado o critério de abrangência para a diferenciação e categorização destes termos, que, no meu entender, não se referem à mesma coisa.

Objetivando a interação, as tarefas contemplam situações nas quais exista a possibilidade de o aprendente estabelecer significados através da aplicação das formas lingüísticas apresentadas em sala de aula na expectativa de aquisição de conhecimento. O propósito comunicativo vinculado à noção de *tarefa* está em Fried-Booth (1986) e em Willis (1996), mas ambos encaram que a comunicação como a mera transferência dos itens lingüísticos aprendidos em língua estrangeira na sala de aula para situações de uso do idioma. Esta limitação fica mais evidente sob a perspectiva de que as tarefas como mecanismos aplicados em escolas regulares nas aulas de inglês têm como ponto de partida o conteúdo programático da escola e os objetivos curriculares da lição ou

³³ Para maiores detalhes acerca da abordagem comunicativa vide capítulo 4, seção 4.3.8.

unidade em questão. Assim sendo, sob este ponto de vista, há o risco de os *projetos* funcionarem como uma outra maneira de exercitar as estruturas gramaticais. Brown e Willis não consideram o aprendizado por tarefas (*Task-Based Learning*) como um método³⁴, mas o classificam como uma estratégia de trabalho baseada na obtenção de resultados. A consistência do argumento desses autores se evidencia sob o argumento de que método se refere a um todo composto de etapas fundamentadas em pressupostos teóricos, o qual envolve abordagem³⁵ e técnicas³⁶ ao passo que as *tarefas* são atividades elaboradas de acordo com o conteúdo programático que rege a prática didática em conformidade com o método. As tarefas fazem parte dos procedimentos, mais especificamente se classificam como práticas.

A próxima seção contribui com o delineamento da fundamentação teórica dos projetos e da pedagogia de projetos em termos da importância do contexto social e a caracterização da educação como participativa e com o propósito de apoderar o aprendente perante a realidade circundante. Para tanto, o foco recai na contribuição significativa que Paulo Freire traz para o cenário educacional por conta da pertinência de suas idéias para o trabalho com projetos em sala de aula e sua aplicabilidade na área de ensino de inglês, por sua visão da educação como agente transformador em prol de um discente autônomo e, ao mesmo tempo, consciente de sua individualidade sem negligenciar a esfera social.

3.2 PAULO FREIRE E O *PROJETO* COMO MECANISMO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

A prática pedagógica de Paulo Freire se compatibiliza com os pressupostos teóricos da pedagogia de projetos, pois seu método pedagógico tornou-se o exemplo vivo da educação para a intervenção em total consonância com a preocupação da

³⁴ Para melhor esclarecimento do termo, vide Apêndice 1 para o Glossário.

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

pedagogia moderna para a qual o propósito da educação não é somente transmitir conhecimento, mas promover a aquisição de conhecimento como uma empreitada em direção à decisão, ao comprometimento social e político de um aprendente que é visto como construtor de seu saber com o qual interage no plano social, afetivo e cognitivo. A partir desta concepção, a pedagogia freireana, também denominada de pedagogia educativa ou crítica, para usar as palavras de seu autor (FREIRE, 1997, p.24), propõe o rompimento do modelo de formação que coloca o aprendente como receptor e objeto do processo de ensino e aprendizagem e o professor na posição do sujeito³⁷ formador neste processo. Segundo FREIRE (1994, p 25), este sujeito alterna seus papéis ao longo do processo de ensino e aprendizagem de modo que aquele que "forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Se a aquisição de conhecimentos tem no meio social o contexto que tanto desafia quanto impõe escolhas, a interferência educacional necessita preparar o aprendente para elas. Perante essa necessidade é relevante reconhecer o valor da prática educativa como a ponte através da qual o aprendente se aproxima dos objetos cognoscíveis em um processo de ensino e aprendizagem sedimentado na crítica e reflexão.

Evidências que as orientações dos pressupostos freireanos e a fundamentação teórica da pedagogia de projetos se aproximam não faltam. Para facilitar a visualização desta correlação e ressaltar os pressupostos pertinentes a esta pesquisa, apresento a sinopse das idéias norteadoras da *práxis* pedagógica de Freire sob a forma de doze mandamentos, os quais denomino *freireanos*. A organização do quadro inclui contribuições provindas de leituras de vários autores no campo da psicologia da aprendizagem como Rodgers, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Bruner, entre outros. A tabela é resultado da intenção de facilitar a organização do quadro e contou com a ajuda do estilo oral e a forma clara e objetiva deste autor expor suas idéias por escrito. A leitura desses itens antecipa, de forma significativa, a conceituação teórica da pedagogia de projetos.

³⁷ Utilizo a noção de sujeito como em Bakhtin para me referir ao do "ser social, caracterizado por pertencer a uma classe social e em que dialogam os diferentes discursos da sociedade" (1981 apud FARACO et al. p.28)

QUADRO 2 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

1. <i>aprender</i> é a busca da curiosidade epistemológica;
2. aprendizagem envolve sujeitos da construção e reconstrução do saber;
3. respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando;
4. educando como resultado de condições sociais, culturais, econômicas;
5. reconhecimento da experiência prévia : leitura de mundo <i>precede</i> leitura de palavras;
6. a prática docente não existe sem a discente;
7. ninguém está no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra;
8. o trabalho do professor é com os alunos que fornecem a direção do processo educacional;
9. a noção de inconclusão do ser humano gera a educabilidade e a busca constante;
10. educar exige ética, esperança, generosidade, competência, solidariedade e criticidade;
11. o saber deve ser vivido concretamente pelo educando;
12. o educador propõe desafios e estimula perguntas.

A visão da política na postura de educador Paulo Freire não coincide com a política partidária, mas promove a noção de que à educação cabe exercer a missão de formar os aprendentes de modo que eles tenham garantidas, ao mesmo tempo que garantam, a liberdade e a consciência de sua cidadania e autonomia. No meu entender, sob este ponto de vista, a dimensão sociológica que Freire atribui à educação se esclarece em seu papel de conhecimento e reconhecimento do ser humano como responsável em um mundo com o qual ele se relaciona, no decorrer de um processo interacional contínuo no qual ele influencia e é influenciado, revelando um caráter planetário e ao mesmo tempo mantenedor de sua diversidade e a dos outros. As idéias freireanas repercutem tão apropriadamente no campo educacional a ponto de sua abordagem participativa³⁸ ser comentada na área de metodologia de ensino de LEM (LARSEN-FREEMAN, 2002, p.150) .

A próxima seção ratifica os princípios freireanos em relação à pedagogia de projetos, na medida em que elenca e comenta seus pressupostos teóricos e a sua inserção na práxis pedagógica em escola regular.

³⁸ Vide Abordagem Participativa no capítulo 4, seção 4.3.9.

3.3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERFIL TEÓRICO

Se absolutamente todos os caminhos levam a Roma, todas as diferentes designações para a pedagogia de projetos também. Na literatura da área há a coexistência de termos como por exemplo: *pedagogia dos projetos, pedagogia com projetos, trabalho com projetos, aprendizagem com projetos, método de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa de meio, projetos de trabalho, projetos escolares* ou *projeto* somente. A sinonímia, no entanto, sugere divergências sutis no que diz respeito à abrangência desses termos.

A origem da *pedagogia de projetos* pode ser traçada nos anos 20, quando Fernando Sáinz, professor espanhol de vanguarda da época, propôs o *Método de Projetos de Sáinz* (apud HERNANDEZ, 1998, p.67) como proposta pedagógica a partir do desejo de revitalizar a prática educativa e, desse modo, aproximar a escola da realidade vigente. Ele partia do princípio de que as necessidades e a influência do mundo no qual o aprendente está inserido precisavam ser levadas em consideração no planejamento educacional. A noção de que escola e o seu contexto devem estar interligados permanece nas discussões educacionais a partir de então, e se incorpora aos atributos a serem preenchidos por propostas didáticas (NOGUEIRA, 2002, p. 89). A colaboração de Sáinz não pára aqui. Além de enfatizar que o mundo deveria ser a fonte de inspiração para a escola, ele insere a problematização como ponto de partida para as atividades didáticas por considerar que a resolução de problemas proporcionaria um espaço de atuação para o discente, o qual se caracteriza como elemento importante para a aquisição de conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

Diferentemente de Sáinz, NOGUEIRA (2002, p.89) não classifica a pedagogia de projetos como método. Nogueira a define como uma dinâmica de trabalho, o que lhe dá natureza e abrangência diferentes em relação a método³⁹, ao considerarmos a classificação de RICHARDS e RODGERS⁴⁰ (apud BROWN, 1994, p.50). Segundo tal

³⁹ Vide Glossário 1 para esclarecimento do termo.

⁴⁰ RICHARDS & RODGERS *.Elements and sub elements of a Method. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, p.50, 1994.

classificação, a definição de Nogueira se enquadra em *procedimento*⁴¹ (*procedure*), haja visto se relacionar com as práticas e comportamentos usados em sala durante sua execução. Sem dúvida, o *procedimento* fica como um dos elementos constituinte do método, sem coincidir com ele. Entre os outros elementos do *método*, estão a *abordagem* (*approach*) e o *plano* (*design*). Os procedimentos incluem as práticas, técnicas didáticas e estratégias do aluno e do professor enquanto o método está sendo utilizado. Rosa (1994) e Hernández (1998) concordam com Nogueira, classificando a referida pedagogia como *atividade*, *estratégia* ou *mecanismo de trabalho*.

Ao comentar o assunto, HERNÁNDEZ (1998, p. 73) admite a tendência do senso comum em considerar a *pedagogia de projetos* como um método educacional, mas muito apropriadamente contra-argumenta. O autor enumera regularidades que os professores buscam e encontram nesta pedagogia e que se compatibilizam com a natureza prescritiva dos métodos. Entretanto, tal circunstância convive com a certeza da impossibilidade de que exista uma seqüência aplicável a todos os projetos com rotina e respostas aos casos em geral, sem exceções. Tal constatação desabona a classificação desta pedagogia como método e a coloca no grupo da abordagem didática pelo fato de se fundamentar em um conjunto de pressupostos, crenças e teorias de como a aprendizagem ocorre, pensar nas etapas deste processo, além de sugerir procedimentos, entre eles, o projeto como atividade didática apresentada em livros didáticos para potencializar o referido aprendizado.

Volto minha atenção para aos atributos necessários à pedagogia por projetos e que a respaldam como centro desta pesquisa. Pautada em Nogueira, que utiliza a palavra *projetos* para significar *pedagogia por projetos*, elenco os requisitos que funcionam como critério de êxito caso esta pedagogia, através dos projetos, seja escolhida com alternativa para uma *práxis* educacional. O autor coloca os itens em forma de lista (NOGUEIRA, 2002, p.89), a qual será usada aqui como ponto de referência para elencar os elementos estruturais da pedagogia de projetos por duas razões: primeiramente, ela é prática e, em segundo lugar, ela inclui, objetiva e claramente, os princípios que se vinculam a pressupostos teóricos norteadores, os

⁴¹ Vide glossário no Apêndice 1 para a definição de *procedimento*.

quais são citados pela grande maioria dos autores interessados na pedagogia de projetos, como por exemplo Fazenda (1991), Rosa (1994), Pacheco (1995), Souza (1995), Hernández (1998) e Perrenoud (1999). Além disso, quero relevar que a lista não traz um seqüenciamento baseado no critério de hierarquia, posto que sua organização casual das características resulta na enumeração dos itens sem qualquer julgamento de gradação. É relevante mencionar que a lista apresentada no Quadro 3 respeita a seqüência proposta por Nogueira na íntegra, sendo que as discretas adaptações se restringem a itens lexicais, as quais foram realizadas por duas razões principais: coerência e coesão textual, além de acréscimo de constatações na discussão dos itens sob a forma de subseções em virtude dos propósitos da pesquisa.. Por clareza, cada um dos tópicos será comentado separadamente na ordem em que aparecem na lista. Com isto em mente, consideremos que para a sua eficácia o trabalho com projetos precisa apresentar os seguintes requisitos:

QUADRO 3 - PERFIL DE UMA PRÁXIS ATRAVÉS DO TRABALHO COM PROJETOS⁴²

1) aprendizagem significativa;
2) aprendizagem individual e não coletiva (respeito à diversidade);
3) múltiplas interações do aluno com o meio, com os outros indivíduos e com o objeto do qual pretende se apropriar;
4) interação do aluno no seu processo de construção do conhecimento;
5) conteúdo sendo trabalhado além de sua forma conceitual, com possibilidades procedimentais e atitudinais;
6) pluralidade das inteligências e consideração de que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido;
7) A necessidade de atuar além das áreas lógico-matemática e lingüística.

Para maior clareza, cada item constituirá uma subseção, devido ao fato de que eles elencam a principal referência na elaboração do conceito de projetos na presente pesquisa. A lista servirá simultaneamente como ponto de partida e de referência, lembrando que haverá os acréscimos de tópicos em relação à lista original, já comentados no parágrafo acima. Quero garantir que os tópicos, sob forma de

⁴² Baseado em Nilbo Nogueira.

subseções, serão incluídos se e somente se forem pertinentes à conceituação teórica do modelo da pedagogia de projetos.

3.3.1 Princípios Norteadores da Pedagogia de Projetos

Esta seção tem o propósito de evidenciar cada uma das características constituintes da pedagogia de projetos apresentadas no quadro 3.

3.3.1.1 Aprendizagem significativa

O senso comum pode encarar a noção de aprendizagem significativa como redundante sob o argumento de que o aprender em si traz embutido a significação plena. Filósofos como Sócrates, Rousseau, Decroly, Freinet, Dewey e Bruner entre outros (apud MAHONEY, et. al., 2003) defendem que a aprendizagem significativa, denominada também de relevante, deve ser o objetivo obrigatório a ser atingido no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem significativa se fundamenta na importância de saberes prévios na aquisição de novos, de modo que sua seqüência e gradação contribuam para o referido processo. Além do conhecimento prévio, um fator importante dessa aprendizagem inclui o papel que a motivação intrínseca desempenha na relação estabelecida entre o aprendente e o objeto de conhecimento. Como alternativa educacional facilitadora para a aprendizagem significativa, estes mesmos filósofos e educadores apontam o método de ensino por descoberta, o qual se baseia na premissa de que a apresentação de conhecimento deve ser feita de forma que permita ao aluno organizá-lo conforme sua estrutura cognitiva para integrá-lo aos saberes que já possui. Tal procedimento difere da aprendizagem por recepção, segundo a qual o aprendente parte da apresentação da generalização da regra a ser apreendida.

Influenciado pelo pensamento de Dewey e Kilpatric, nos inícios dos anos 20, o psicoterapeuta e professor universitário Carl Rodgers, cuja abordagem educacional está centrada no aprendente, apresenta um outro aspecto da aprendizagem significativa, que é seu direcionamento para a ação. No final dos anos 50, Rodgers argumenta que "a verdadeira aprendizagem influencia significativamente no

comportamento e se realiza quando o estudante percebe que as disciplinas escolares se relacionam com seus próprios objetivos” (apud:MAHONEY et al., 2003, p.86). Apesar da pretensiosa afirmação de Rodgers acerca do que seria a verdadeira aprendizagem, foco da minha atenção está no fato de que este autor alerta para a importância do aprendizado significativo. Desse modo, outros autores como Bigge (1977), Vygotsky (1989), Hernández (1998), Souza (1995), Perrenoud (1997), Vygotsky Nogueira (1989) e Nogueira (2002) reconhecem que o significado agregado aos saberes é proporcional à pertinência da relação que os alunos percebem entre seus objetivos e o que aprendem. Portanto, a seleção de tópicos que sejam do interesse do aprendente vai, sem dúvida, aguçar a percepção desta relação, além de promover a retenção do conhecimento, a qual é o desafio clássico para a prática educacional.

O conceito de aprendizagem significativa incorpora ao processo de ensino e aprendizagem a noção de que, para ser sistematizado, o saber precisa fazer sentido para o aprendente, de modo que o significado se realize a partir da percepção das relações entre os fatos – generalizações, regras e princípios - para os quais os aprendentes vejam aplicabilidade. Extremamente interessado nas etapas e estratégias de aquisição de conhecimento sob o ponto de vista da psicologia de aprendizagem, o psicólogo Morris Bigge fortalece a relação entre o aprendizado significativo e a retenção do saber, configurando-a como esperança para a educação formal. Fundamentando-se em pesquisas de Cronbach e Stephens, Bigge afirma que "Fatos isolados são, em termos de significado, a mesma coisa que sílabas sem sentido e praticamente a mesma curva do esquecimento se aplica a ambos". (BIGGE, 1977, p. 300)

Como Rodgers, vários outros autores (Freire,1997, Fosnot, 1998, Hernández, 1998, Becker, 2001, Nigro, 2001, Nogueira, 2002) defendem que a aprendizagem significativa se relaciona com o pensamento de Vygotsky de que "saber é palavra e ação" (apud MAHONEY et al, 2003, p.59). A associação de *saber e ação* marca o questionamento da visão do *saber pelo saber*, ou seja, a noção do conhecimento se esgotando em si mesmo, que sintetiza o conceito de aprendizagem veiculado pela escola tradicional.

A retenção do conhecimento por parte do aprendente pode ser favorecida a partir da concepção de que existe uma estrutura organizadora dos saberes que, ao ser ativada, possibilita ao aluno disponibilizar recursos de diferentes ordens em situações de aprendizagem, as quais parecem menos ameaçadoras e mais promissoras de sucesso. Para reforçar a importância da conscientização do aprendente acerca dessa noção estruturadora subjacente ao conhecimento, Bigge menciona o exemplo dado por Stephens que “Um importante princípio básico, como a velha idéia da conservação de energia, pode ajudar-nos a organizar o resto de nossas idéias, para que se conservem para o resto de nossa vida”. (STEPHENS, apud BIGGE, 1977, p.301).

Ao colocar o conceito em prática, o aprendente delinea um processo de ensino e aprendizagem que se caracteriza pela descoberta e auto-direção, além de ser guiado pela experiência. O aprendizado pela descoberta é um importante canal para a aprendizagem significativa, sob o ponto de vista de que a sistematização do saber se dá a partir da interação e conscientização do aprendente em relação ao *modus operandi* do contexto e de seus elementos. Para VYGOTSKY (2003), o *saber* provém da descoberta da significação das coisas e a contextualização é requisito do aprendizado significativo pois a percepção da significação das coisas vai além do simples registro do que está ao redor ou da transmissão dos saberes. As relações entre o conhecimento e o contexto social precisam ser estabelecidas para que adquiram sentido e significado.

A motivação e o comprometimento com o aprendizado são elementos relacionados com a aprendizagem significativa, pois marcam e definem o envolvimento do aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. BRUNER (1988) e DECROLY (1988) comentam os elementos psicológicos que a motivação desencadeia e que auxiliam a prática didática. Através da motivação, o aprendente passa imediatamente a “querer ou desejar algo, ao mesmo tempo em que tende a procurar constantemente condições para o próximo passo ao longo do caminho..” (BIGGE, 1997, p. 293). Outra importante função da motivação é o aumento no limite de atenção do aprendente. Segundo BIGGE, “é enganoso pensar que o limite de atenção aumenta com a idade. Ele aumenta com a motivação. [grifo do autor].” (Ibid., p. 297)

Ao enfatizar a necessidade de envolvimento do aprendente e a certeza de que o conhecimento-prévio tem papel fundamental na sistematização do conhecimento, as premissas da aprendizagem significativa se relacionam diretamente com a concepção subjacente à elaboração e aplicação de projetos em sala de aula.

3.3.1.2 Respeito à diversidade

O pedagogo Antoni ZABALA (1998) reforça que a diversidade é inerente à natureza humana: qualquer atuação para desenvolver a natureza humana tem que se adaptar a esta característica. Devido ao caráter humanista da intervenção educacional, o tratamento da diversidade precisa ser contemplado. Para dar conta desta diversidade, este autor menciona o ensino adaptativo cuja característica marcante "é sua capacidade de adaptar-se às diversas necessidades das pessoas que o protagonizam"; (ZABALA, 1998, p. 90).

A relação que se estabelece entre a elaboração de projetos e o foco na diversidade do indivíduo não implica em reforçar a noção de individualização pois a ênfase no indivíduo nem sempre significa o privilégio da individualidade ou a desconsideração de fatores relativos à esfera de atuação social. É o que MORIN (2001) denomina de duplo imperativo antropológico o qual envolve a concepção de que “salvar a unidade humana é salvar a diversidade humana, desenvolver nossas identidades a um só tempo concêntricas e plurais: a de nossa etnia, a de nossa pátria, a de nossa comunidade de civilização, enfim a de cidadãos terrestres”. (id. 2001, p. 78) . Desta perspectiva, os tópicos de projetos tentam alcançar as esferas caracterizadas pelo referido autor, ao propor situações que contemplam, pelo menos, duas dessas facetas do indivíduo, posto que garantem espaço para a formação e expressão do indivíduo, ao mesmo tempo em que não o dissocia do aspecto de sociedade a que pertence e que reforça sua própria condição de indivíduo. Morin esclarece a noção desta dicotomia da universalidade e diversidade quando compara o ser humano a um ponto de um holograma que constitui ele próprio um cosmo e afirma que “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo” e que “é apropriado conceber a unidade que

assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade”. (id., 2001, p.57)

O aspecto paradoxal que se instala na idéia de integração entre diversidade e coletividade se dissipa perante o argumento de que, se por um lado, a cultura mantém a identidade naquilo que tem de específico, do outro, as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que elas (culturas) têm de específico. Sendo o indivíduo *parte e todo*, ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo, o que equivale a dizer que ao respeitar a diversidade, o processo de ensino e aprendizagem está, indireta e simultaneamente, levando em consideração a influência do contexto social do e no aprendente. A possibilidade e o incentivo à participação se tornam, assim, forças essenciais durante o processo de ensino e aprendizagem que garantam a manifestação das individualidades, sem negligenciar o aspecto social igualmente peculiar ao aprendente.

A ênfase no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não pode privilegiar o coletivo, sob o risco de ignorar-se as diferentes leituras provenientes da interação com o meio, o que vai trazer a necessidade deste processo tomar a diversidade como seu ponto de referência. Além do mais, para que haja a tentativa de potencializar a ação do aprendente, ele precisa ser considerado em sua diversidade em relação aos aspectos de sua natureza cognitiva, que incluem habilidades, interesses e estratégias, por exemplo, bem como a metacognitiva, ou seja a capacidade de aprender a aprender e como aprender.

Henri Wallon, psicólogo que defende a existência de permeabilidade de fatores afetivos no processo de aquisição do conhecimento, aborda o modo de articulação das duas facetas do aprendente - indivíduo e coletivo- no cenário educacional. Como MORIN (2001), o referido autor admite a relação inseparável do homem com seu meio, bem como o papel crucial da escola, que se coloca como “oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos” (WALLON apud: MAHONEY et al, 2003, p. 11). Essa instituição é o espaço coletivo onde o aprendente encontra um ponto de equilíbrio entre o atendimento de suas necessidades de

desenvolvimento enquanto indivíduo e as necessidades de desenvolvimento da sociedade.

A interpretação de MORIN (2001) para a necessidade de coordenar o indivíduo e o coletivo focaliza a cultura para representar o coletivo, no qual se inclui a escola em contraste com o indivíduo. Este autor justifica que a disjunção, ou seja, a visão de cada cultura como soberana e controladora do saber, pode ser substituída pela simbiosofia, que significa a arte de viver junto com a consciência de que todos os humanos compartilham problemas fundamentais de vida e de morte em “identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais”. (ibid., p. 76). Com certeza, a preocupação com temas de atenção geral e o convite à participação de argumentação individual que os projetos apresentam são testemunhos à simbosofia, como denomina Morin. À medida que o modelo de ensino e aprendizagem reconhece a necessidade de antecipar divergências individuais e sociais dos aprendentes, ele vai fortalecer cada um deles ao mesmo tempo em que lhes dá a idéia do modo como interage o sistema social e biológico do qual fazem parte. Este ponto de vista é defendido por PERRENOUD (2001) quando ele afirma que: “O início de uma cultura comum é o reconhecimento das divergências. Cooperar não significa estar de acordo com tudo, mas saber gerenciar desacordos.” (PERRENOUD, 2001, p. 50) Além de reforçar a concepção de que a diversidade fortalece a universalidade, as palavras de Perrenoud alertam para um elemento vital na rotina escolar em sala de aula que é a cooperação, sob um enfoque interessante que a dissocia da premissa de que cooperar e concordar são termos sinônimos.

A sala de aula é sem dúvida o espaço para comunicação em que o respeito à diversidade envolve conflitos e desacordos que se colocam sob a responsabilidade da intervenção educacional. Ao incluir tópicos de natureza polêmica, a utilização dos projetos em sala de aula cria espaço para que o gerenciamento das divergências possa ser trabalhado na rotina escolar como parte do apoderamento do aprendente. Os pressupostos de que o cenário educacional contempla as necessidades do aprendente sob aspecto do geral e do específico e do aspecto positivo do gerenciamento e permanência de diferenças dos aprendentes estão em Mahoney (2003), com base nas

idéias de Wallon, que reconhece “a importância de a escola permitir e estimular a organização de grupos que expressem interesses diferentes e exijam aptidões diferentes. Assim, por meio do grupo está facilitando a emergência das individualidades...” (WALLON apud MAHONEY et al., 2003, p.11). A escola⁴³ vai oferecer o espaço para o aprendente experimentar as características de um sistema aberto que lhe proporciona exercer uma variedade de papéis e interações menos estruturadas. Neste cenário, o aluno fortalece suas características bio-psicológicas e sociais através de escolhas e significações advindas da experiência.

Como MORIN (2001) e PERRENOUD (2001), (1969), Kurt Lewin, professor e psicólogo alemão, também acredita na existência de um equilíbrio entre um indivíduo em sua diversidade e seu meio social. Essa relação é capaz de “se tornar extremamente peculiar a cada organismo” e, do mesmo modo, garantir que “tal organismo existe na totalidade mas detém sua singularidade desta mesma relação” (BIGGE, 1977, p.188).

Sem dúvida, o respeito à diversidade é premissa da pedagogia de projetos, cuja proposta de trabalho didático focaliza o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando estratégias para que a prática educativa renda os melhores frutos. Uma estratégia eficaz perante o desafio de atender à singularidade é a de que a rotina educacional busque fundamentos na psicologia e pedagogia como sustentação no diagnóstico e reconhecimento dos elementos que interferem no processo educacional. Desse modo, a sala de aula não se reduz a um espaço de transmissão de conhecimento, mas um outro envolvendo a gestão e sistematização de saberes. É necessário que os educadores reconheçam esses fundamentos e os incluam em suas práticas para potencializar as condições para um aprendizado significativo.

3.3.1.3 Aprendizagem pela experiência

O termo *experiência* como empregado no presente estudo está em conformidade com a noção de DEWEY (1938), para quem “uma experiência é sempre

⁴³ Vide seção 3.3.1.4 na qual a escola é analisada em maiores detalhes em sua função no contexto educacional atual.

o que é devido a uma transação que ocorre entre o indivíduo e o que, num dado momento [grifo do autor], constitui o seu meio" (apud BIGGE, 1977, p.78). Dewey, como os psicólogos de campo-Gestalt⁴⁴, acredita que “aprender por experiência é fazer uma ligação entre o que fazemos das coisas e o que sofremos em consequência dessa interação” (id. ibid.). Nesse sentido, experienciar é interagir com o meio, o qual tem um papel decisivo à medida que fornece o ambiente psicológico para a interação, promovendo-a e delimitando-a simultaneamente, pois ao se estabelecer entre os pólos – pessoa e meio – a interação resulta em mudanças mútuas, pois a pessoa, intencionalmente, atribui significado ao seu meio e se ambos são mudados durante o processo interacional, o ponto principal fica na interação em si ao invés de estar no aluno ou no meio. Outro ponto relevante é a distinção entre mera atividade e experiência. Conforme BIGGE (1977), a primeira envolve movimento do corpo ou ativação cerebral, ao passo que a segunda implica em ação e reação, à medida que fazemos algo às coisas e, elas fazem algo de volta.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a interação traz outro aspecto relevante quando examinada sob os pressupostos da teoria de Dewey. A partir do momento em que o aprendente percebe mudanças em seu redor, ele pode desenvolver *insights*⁴⁵, para usar o termo da psicologia de campo-Gestalt, que podem se articular e formar cadeia de associações. Os *insights*, elementos importantes no modelo teórico desta psicologia por ativar o conteúdo de experiências, são apresentados por Dewey como intimamente ligados ao ato do pensamento e, mais especificamente, do pensamento reflexivo. O ato do pensamento deve prover a pessoa de *insights*, cuja aplicabilidade e flexibilidade na área do conhecimento aumentam

⁴⁴ Esta psicologia teve origem na Alemanha (Gestalt= configuração ou modelo) durante a primeira parte do século XX. Para os psicólogos de campo Gestalt, o fenômeno da aprendizagem está intimamente relacionado com a percepção, definindo-a em termos de reorganização do mundo perceptual ou psicológico do aprendente: seu campo. Esta teoria apareceu como reação ao empirismo lógico ao propor que a realidade psicológica é aquilo que fazemos, somado ao que recebemos do meio. A percepção sempre envolve um processo único. Uma coisa é percebida como uma relação com um campo psicológico, que inclui o objeto, o observador e uma base complexa, que incorpora os propósitos do observador e a experiência prévia. Como representantes desta teoria estão Wolfgang Köhler, Kurt Koffka e Kurt Lewin, entre outros. Para saber mais, cf. BIGGE, M. 1977: p. 51 et seq.

⁴⁵ Mantenho o termo, diretamente ligado à teoria da psicologia de campo Gestalt, em inglês porque é terminologia consagrada na área para significar descoberta.

quanto maior for a capacidade generalizadora dos mesmos. Outra característica do insight é que ele não é permanente, devido ao fato de ser fruto da experiência, a qual é fluante. Bigge comenta que “Os *insights* são *provisórios* [grifo do autor], ou seja, todo conhecimento é tido como produto da experiência humana e, como tal, sujeito a mudanças. Nenhuma questão está fechada ao reexame; uma vez que haja uma razão para reexaminá-la isso acontece.” (BIGGE, 1977, p. 117)

Desse modo, a interação pode funcionar como agente de mudança quando provocar *insights*, os quais, se forem aceitos, são temporariamente armazenados e tornam-se parte da experiência até o próximo *insight*. Essa sucessão de *insights*, portanto, resulta e garante a continuidade da experiência. Bigge acrescenta que “toda experiência extrai algo de experiências que a antecederam e modifica de alguma forma as experiências que se seguem. Além disso, toda experiência influencia as condições que envolvem as futuras experiências” (ibid., p.79).

Dewey reconhece a dinâmica que o contexto social impõe ao processo de ensino e aprendizagem e o papel determinante que as interações sociais desempenham na atribuição de significados que determinam a experiência. O conhecimento disciplinar não tem valor em si, ou, em outras palavras, ele precisa estabelecer uma rede de significados para ser sistematizado e agir sobre a experiência.

A Ciência considera dados provindos da experiência, pela primeira vez, através do filósofo e político Francis Bacon. Ele foi o criador do método empírico de investigação, ou seja, o método indutivo, que parte da experiência para se alcançar conclusões científicas, o que implica no fato de que o meio passa a ser considerado como fonte de saberes a partir de dados experimentais.

A indissociabilidade entre o meio físico, a sociedade e a condição de cidadão no mundo implica no fato de que o conhecimento seja visto como produto de interação social entre os indivíduos, o que equivale a dizer que *conhecimento* e *experiência* estão interligados e se influenciam mutuamente. Segundo Wallon, a vida social é encarada pelo ser humano como sendo seu ponto de equilíbrio de modo que, numa relação de interdependência, ser humano e sociedade são inseparáveis, do mesmo modo que o conhecimento não se realiza fora desta relação, pois este não está fora da mente para

poder ser despertado ou descoberto. FOSNOT (1998) reforça que não existe mundo independente do observador e da relação em um campo experiencial, o qual corresponde a um recorte do meio circundante, onde interagimos e agregamos conhecimento. O mesmo ponto de vista está em PERRENOUD (2002), que afirma que "cultura não existe fora daqueles que a pensam. As nossas representações não comportam classificações simples, pois dependem de nossas relações com o mundo, matizadas e mutantes, desigualmente compartilhadas, desigualmente instituídas." (id., p.19)

No contexto educacional, a escola e a sala de aula se configuram como espaço de interação que articula um campo experiencial onde atuam tantos campos experienciais quantos forem os alunos e educadores nelas envolvidos. Devido ao importante papel que estes dois níveis de organização pedagógica, a saber, a escola e a sala de aula, adquirem enquanto espaço onde a pedagogia de projetos é exercida, cada um destes tópicos será comentado separadamente. Em primeiro lugar a escola, como cenário mais abrangente, e depois a sala de aula, como espaço construtor e parte da escola. A função da escola será focalizada na seção em seguida, ao passo que a sala de aula como espaço pedagógico será tópico do capítulo 4, pois nesta instância é abordada em dois ângulos, ou seja, como espaço escolar de interação e aquisição de conhecimento e como ambiente mais especificamente ligado ao ensino de LEM.

Quero ressaltar que, no decorrer do presente estudo, o termo *experiência* não se refere à noção de treinamento ou habilidade técnica, onde o fim se esgota na própria experiência. O termo inclui a interação do aluno com o meio através do pensamento e do construto resultante dessa interação.

3.3.1.4 A função da escola

Juntamente com a família, a escola desempenha papel significativo no desenvolvimento intelectual e psico-afetivo da criança e, por conseguinte, influencia sua personalidade e a sua maneira de atuação no mundo. A escola se mostra como palco de relacionamentos e de aquisição de repertórios com os quais o aprendente interage e através dos quais o processo de aprendizagem se instala. Basil BERSTEIN

(apud POETZSCHER, 1994, p.73), sociólogo e educador inglês extremamente interessado na dinâmica das relações sociais e de seu papel reprodutor, atribui à escola uma função importante no processo de socialização o qual faz com que a criança se transforme de ser biológico em um ser social através da ação de três importantes agentes: a família, a escola e sua comunidade.

Como campo experiencial, a escola, enquanto instituição legitimada pela sociedade e geradora de conhecimento, oscila entre a reprodução e o apoderamento⁴⁶ de saberes em um cenário que encara os desafios da complexidade. De acordo com PERRENOUD (2002), a complexidade se refere à natureza invariante e cheia de antagonismos do processo educacional. Este processo convive com a tensão constante, elemento inerente à natureza do pensamento, da ação e da organização, que estão no âmago da instituição escolar. Portanto, a escola está condenada a viver com conflito de valores, de métodos, de teorias, de relações com o saber e o poder num trabalho incessante para superar todos eles, mas na certeza de que surgirão outros tantos. Reconhecendo essa complexidade inexorável, Perrenoud afirma que “Educar ou instruir é permitir que o aprendiz mude sem perder a identidade, é conciliar a invariância e a mudança. A organização escolar também deve se renovar sem se desfazer, absorver novos saberes, novos métodos e novas tecnologias sem renegar a herança.” (PERRENOUD, 2002, p.33) A função da intervenção escolar proposta por Perrenoud reforça os argumentos de Morin (2002) e de Wallon (1949) em favor da escola como espaço de diferenciação do aprendente dentro e fora do grupo, em um ambiente de respeito às individualidades, mas que também se importa com a socialização deste aprendente.

A necessidade de a escola se renovar para acompanhar o ritmo da sociedade é discutida por ROSA (1994), que aborda a urgência de que a escola assuma outro papel que não se restrinja a fazer os alunos acumularem conhecimento factual. Em seus estudos de psicologia do desenvolvimento em sua relação com a área educacional, WALLON (1949) defende que a escola deve “tomar consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar

⁴⁶ Vide Nota de rodapé 27.

com a cultura e com as pessoas: enfim, ela é uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos ...” (apud MAHONEY et al., 2003, p.11) A considerar que meio e aprendente não podem ser dissociados, o contexto social deve ser um ponto de referência para a revisão da função da escola.

Rosa garante que a escola precisa ”oferecer instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver-se e ampliar sua autonomia, entendida como a capacidade de auto-dirigir-se, de pensar com a própria cabeça, fazer escolhas e se responsabilizar por elas” (ROSA, 1994, p.28-9). Para Rosa , o problema não está nos conteúdos que a pedagogia tradicional privilegia, mas consiste na forma de abordá-los. Rosa comenta o tratamento pouco significativo dado aos conteúdos, o que lhes retira o teor universal impondo à escola uma visão pragmática, cuja mentalidade desconsidera a capacidade e a sensibilidade dos alunos acerca da funcionalidade e instrumentabilidade do saberes que veiculam.

ROSA (1994), BERSTEIN (1975) e FREIRE (1970, 1997) admitem que, não raras vezes, o aspecto pedagógico se encontra com o político. (ROSA, 1994, p.29 et seq.) e dele se torna refém, especialmente quando a escola dá tratamento diferente à alunos ditos de elite e os de escola pública. A presença na escola de condicionantes políticos além de sociais, culturais, históricos, de classe e de gênero influencia decisões no âmbito educacional que diretamente se refletem na função que a escola tem perante a sociedade. FREIRE (1997) argumenta que “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* [grifo do autor] e *ocultadora* [grifo do autor] de verdades” (FREIRE, 1997, p.111). Considerando a escola uma instituição social, ela também não é neutra. Isto equivale a dizer que sua postura de participação social se faz através em um misto de transformação, transmissão, com um propósito de manter a situação vigente, e até mesmo de omissão já que ela é parte operante em um sistema social , o qual não está isento do jogo de poder.

Para garantir a todos os mesmos direitos como cidadão ou cidadã, a escola precisa ser democrática. PUIG et al.(2002) definem *escola democrática* como “uma instituição que se propõe instruir e formar alunos e alunas por meio da participação,

juntamente com professores e professoras, no transcorrer das tarefas de trabalho e convivência docente.” (PUIG, et al., 2002, p.27). Estes autores deixam claro que ser democrática não significa copiar as formas de condução da democracia política partidária, mas remete ao fato de que a organização está aberta para a participação de alunos e professores sem diferenciação. Entretanto, os autores reconhecem a dificuldade de isso ocorrer em um organismo no qual atuam pessoas dispostas hierarquicamente com diferentes papéis, responsabilidades e capacidades. Sob este ponto de vista, esta assimetria funcional entra em conflito com a simetria democrática, que defende a igualdade acima de tudo.

Se a escola precisa garantir igualdade de convivência e atuação, haja visto seu importante papel na socialização dos alunos, seu currículo programático⁴⁷ precisa ser adaptado com vistas à sua adequação ao contexto social em que a criança está inserida para que a comunicação seja significativa independentemente da classe social do aprendente. O papel da escola na socialização do aprendente, bem como a relação entre classe social e ambiente escolar foi estudado por B. Bernstein nos anos 50. Suas pesquisas comprovam que o fracasso escolar se deve fortemente ao fato de que os aprendentes não dominam o código elaborado utilizado na escola. Assim sendo, conclui BERSTEIN (1975) "a origem está menos no código genético dos aprendentes e mais no código de comunicação culturalmente transmitido" (BERSTEIN, apud: POETZSCHER, 1994, p.75). Como solução, Bernstein afirma que a escola "precisa ampliar o código de comunicação dos aprendizes, principalmente daqueles menos elaborados na tentativa de propiciar um desenvolvimento global integrado." (id., p. 75-6)

sA remodelação da escola tem na motivação do aprendente um ponto de partida no delineamento de novos rumos para o processo de escolarização. A ascensão social ainda é um forte elemento de incentivo ao ingresso escolar. Quando o foco é o processo de ensino e aprendizagem de LEM em escola regular urbana, há considerações a serem feitas. Nos anos 70 e 80, o desejo de falar o idioma fornecia estímulo para o aprendizado. A mudança do enfoque para a habilidade de leitura tanto

⁴⁷ Para esclarecimento do termo, vide Glossário no Apêndice 1.

em escolas públicas como particulares, apesar de menos declarados nestas, necessitou que a motivação fosse revista. É sabido que, geralmente, a leitura não funciona como um fator motivador para a faixa etária em questão: aprendentes entre 10 e 14 anos. Neste ponto, os projetos oferecem a alternativa de leitura como parte de uma atividade, cuja próxima etapa envolve habilidades como falar e ouvir, mesmo que em língua materna.

Ao oferecer espaço para a execução de projetos em sala de aula, a escola tenta se transformar em um espaço para a discussão de temas que possam apoderar de conhecimento individual e socialmente de modo que a identidade também se fortaleça.

A idéia de uma escola verdadeiramente democrática implica na concepção de que o aprendente, e não somente o professor, é responsável pelo processo de construção do conhecimento. Este é o assunto da próxima seção.

3.3.1.5 Aprendente como construtor do conhecimento

Segundo educadores e pedagogos como Azenha (1993), Sousa (1995), Rosa (1997), Fosnot (1998), Hernández (1998), Zabala (1998), Perrenoud (1999), Becker (2001), entre outros, falar de *construção de conhecimento* é falar de *construtivismo*, para não dizer *construtivismo de Piaget*. Estes autores compartilham a visão piagetiana de que o aprendente não é visto como tábula rasa perante o processo de aprendizagem. Segundo esta concepção, o indivíduo é construtor de seu próprio conhecimento, o qual decorre da interação do sujeito não com o objeto real, mas com estruturas perceptivas e conceituais que se provaram viáveis na experiência do sujeito e que, portanto, se tornam significativas. Sendo que a interação não ocorre no vazio, mas é sempre contextualizada, ela evidencia o papel crucial do meio. O conceito de meio se articula em dois níveis dependendo do enfoque que se dê a ele. Ele pode referir-se à totalidade quando inclui o contexto circunstancial ao redor do aprendente como um todo; ou, de modo mais específico, pode se referir ao recorte de objetos e interações em relação às particularidades do contexto experiencial do aprendente.

Do ponto de vista do construtivismo, em consonância com as premissas do estudo em questão, o meio não é considerado como pré-existente ou pré-fabricado,

posto que o conhecimento só existe na mente da pessoa e se origina da dialética entre sujeito e meio, não estando nem em um nem em outro, mas instalando-se na relação entre eles. Os pressupostos do construtivismo são centrados na relação do sujeito como objeto e do objeto como sujeito, cujo resultado é ação, que funciona como uma ponte de ligação entre sujeito e objeto. BECKER (2001) comenta esse aspecto da postura epistemológica do construtivismo ao afirmar que:

Uma pedagogia freireana ou uma pedagogia construída a partir da epistemologia genética, construtivista, (...) ou seja, o conhecimento não está no sujeito quando o indivíduo nasce, o conhecimento não está no objeto, ou seja no meio físico ou social, não está na cabeça do professor em relação ao aluno, nem na cabeça do aluno em relação ao professor; o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio. (id., p. 36)

Posto que é a diversidade que marca a dinâmica de ensino e aprendizagem, cada um cultiva crenças e adquire repertórios advindos de seu processo de socialização através da interação consigo mesmo e com o meio. Desse modo, a intervenção educacional precisa reconhecer o cunho individual dos construtos do conhecimento e da experiência, sem pressupor uniformidade ou simultaneidade no decorrer do processo de aquisição de conhecimento. A relação sujeito-objeto ocorre sem que o aprendente assuma o papel de mentor soberano, contudo, ele funciona como fonte alimentadora e diretiva do processo. Na dinâmica interativa, o aprendente disponibiliza certas estratégias organizacionais, associacionistas e de transferência que constituem seu mecanismo cognitivo e direcionam suas escolhas na busca do equilíbrio cognitivo, no sentido piagetiano do termo, o qual não se refere ao balanceamento de forças opostas, mas engloba o equilíbrio cognitivo como mecanismo característico do processo de troca do organismo com o meio, ou seja, o sistema permanece aberto ao meio. O aspecto pragmático do construtivismo é ressaltado por Fosnot quando ele afirma que:

O construtivismo é uma teoria pós-estruturalista que interpreta a aprendizagem como um processo recursivo, interpretativo, realizados por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social. Trata-se de uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve como se chega a estruturas e compreensões conceituais mais profundas, em vez de simplesmente caracterizar estruturas e estágios de pensamento, ou isolar comportamentos aprendidos através de reforço. (FOSNOT, 1998, p. 47)

Segundo Fosnot, a teoria cognitiva da aprendizagem fundamenta o construtivismo. Com origens em Piaget, esta teoria é analisada e comentada por BIGGE (1977) em seu estudo sobre as teorias da aprendizagem e suas implicações para a educação, cujos resultados são dispostos sob a forma de um esquema. De acordo com este esquema (id., p. 10), a teoria cognitiva da aprendizagem considera o aprendente como neutro no sentido que sua mente não é má, ativo pois ele pode mudar e reorganizar sua compreensão de problemas, e interagente sob o ponto de vista que está em interação mútua e simultânea com o ambiente psicológico (inclui o ambiente físico, biológico e social).

No modelo construtivista, as estruturas mentais do aluno funcionam como parâmetro para o grau de amplitude e profundidade do conhecimento em construção. Os princípios gerais do construtivismo como teoria de aprendizagem abordam as estratégias cognitivas que possibilitam a aprendizagem. A pedagogia de projetos se compatibiliza com a teoria cognitiva da aprendizagem e a noção do aprendente como construtor do conhecimento, posto que o projeto per se é um mecanismo de trabalho que possibilita o desenvolvimento de seqüências de *insights* ao longo da realização das etapas de sua estrutura seriada. Além disso, os projetos podem ser abordados como espaço de questionamento que promove a negociação de significados. O ambiente comunicativo da sala de aula, por sua vez, com a supervisão do professor e discussão de temas capazes de ativar o conhecimento prévio de cada um aprendente, facilita a reorganização da informação recebida.

A leitura de La Taille (1992), Matui, (1995) e Fosnot (1998), entre outros, contribui para o entendimento das estratégias de aprendizagem. Estes autores elencam estratégias em comum que Fosnot apresenta em forma de lista (FOSNOT, 1998, p.46-7), a qual menciono por conta de sua pertinência em relação aos passos envolvidos na elaboração de projetos. Os itens da lista são: auto-organização, seleção e hipóteses, desequilíbrio, reflexão, diálogo, *scaffolding*⁴⁸, esquemas subjacentes e adaptação. A *auto-organização, seleção e hipóteses* se relacionam à noção de que aprender é desenvolvimento e ocorre quando o aprendente faz suas perguntas para poder levantar

⁴⁸ O termo se estabeleceu em inglês. Sua tradução é *andaime*.

hipóteses . Por sua vez, *reflexão*, entendida como o “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior” (PIAGET apud BECKER, 2001, p. 116), se realiza através da conexão entre experiências e estratégias como condição para generalizações. O desequilíbrio é caracterizado por erros, divergências e desafios, que não devem ser evitados, mas esclarecidos, explorados e discutidos. O diálogo funciona não só como o de troca de informação, mas também como fonte de afirmação das verdades que, quando e se aceitas, são reconhecidas como compartilhadas, ou, tidas-como-compartilhadas, termo utilizado por Bigge (1977), La Taille (1992), Azenha (1993), Matui (1992) e Fosnot (1998), por exemplo.

O caráter dialético da aprendizagem recebeu de Vygotsky a mesma atenção que Piaget dedicou ao estudo do papel da contradição e da equilibração, ou autorregulação. A troca dialética entre professor e aprendente vai estabelecendo as verdades que constroem o processo de armação, também denominado *scaffolding*, o qual é definido por BRUNER (1986) como “indícios e suportes que lhe [à criança] permitam começar uma nova escalada, orientando-a sobre os próximos passos antes de que ela possa reconhecer sua importância por conta própria” (BRUNER apud FOSNOT, 1998, p.38). Desse modo, o *scaffolding* é o princípio que funciona na fase de seleção e impulso durante o processo de formação dos esquemas de ação.

Conforme o construtivismo, as concepções do aprendente são organizadas em forma de grandes idéias que se estruturam em torno de esqueletos, ou seja, são estruturas guiadas por princípios organizadores centrais que o aprendente constrói como estratégia e recurso para poder generalizar experiências. Pensado nas estruturas, elas se organizam em categorias formadas por *esquemas*, nos quais as informações são armazenadas, sendo que a mais abrangente denomina-se *grandes idéias*. Cada tipo de ação é enquadrado em um esquema que se articula em dois níveis: numa estrutura interna, que contém a estrutura específica daquele esquema, e noutra que relaciona um esquema a outro. Dentro das grandes idéias, a *adaptação* enquanto processo cognitivo, é composta de duas ações interligadas: a *assimilação* refere-se à ação do sujeito sobre o objeto, e a *acomodação* à ação do objeto sobre o sujeito. A adaptação se refere ao

equilíbrio entre estas ações. Na *assimilação*, o aluno encaixa o conhecimento à estrutura que já possui enquanto na *acomodação* o aprendente muda a própria estrutura para encaixá-la ao conhecimento recebido.

O sentido piagetiano do termo *acomodação* difere daquele do senso comum. Ao invés de significar estagnação, enquanto para Piaget é sinônimo de *mudança*, onde o velho muda perante o novo. Para esclarecer este fato, AZENHA (1993) afirma que “inteligência é assimilação à medida que incorpora todo e qualquer dado da experiência. No entanto, não é pura, uma vez que precisa de acomodação para incorporar dados novos e eventuais ajustes do esquema do sujeito”. (AZENHA, 1993, p.26). Sem negligenciar o importante papel da assimilação, este autor afirma que “o conhecimento do real deve ser gradual, pois o organismo apenas é capaz de assimilar aquilo que seus *esquemas de assimilação* (construídos pela experiência passada) permitem conhecer. O acesso ao conhecimento é possibilitado (...) onde o novo é transformado em velho, como resultado da acomodação”. (id., p.31) O pressuposto aqui é o objeto externo não é um conhecimento verdadeiro enquanto lhe faltar o trabalho que recebe do aprendente (sujeito). Finalmente, é relevante mencionar que a *adaptação* pressupõe uma organização das estruturas e dos conhecimentos. Como afirma Matui, “se a adaptação é o lado externo, a organização é o lado interno. A boa adaptação cognitiva depende de uma boa organização interna.” (MATUI, 1995, p.99)

Para NOGUEIRA (2001), o trabalho com projetos promove a construção do conhecimento à medida que contempla vários dos princípios acima, a saber, a criação de hipóteses, a seleção, organização, desequilíbrio e equilíbrio e acomodação do novo através do trabalho com projetos. FRIED-BOOTH (1986), sob a perspectiva do ensino de línguas, vê o trabalho com projetos como uma estratégia capaz de contemplar e articular as habilidades lingüísticas mais eficazmente, com o objetivo de promover retenção do conhecimento adquirido, muitas vezes fora da sala de aula, em um contexto de experiência significativa e motivante.

3.3.1.6 Abordagem holística

A abordagem holística (do grego *holos: totalidade*) é, conforme Petraglia, “uma nova maneira de ver o mundo; uma cosmovisão que busca a inter-relação e a interdependência entre todos os sistemas e todos os conjuntos que de alguma forma interagem no universo” (PETRAGLIA, 1993, p. 29). Para esse autor, a perspectiva holística desinstala a tendência fragmentária e reducionista do paradigma denominado cartesiano-newtoniano. Inadequação da fragmentação dos saberes implica que o conhecimento resulta do global e a sua apreensão não é um processo compartimentalizado, pois o ser humano existe em sua totalidade e esse “todo tem qualidades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2001, p. 37). Assim sendo, é importante recompor o todo com a certeza de que, se de um lado ele é mais do que as partes, do outro, todo está presente no interior de cada uma das partes. Nessa acepção, “compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto - o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno” (id., p.94).

Segundo MORIN (2001), o desenvolvimento cognitivo busca desenvolver duas formas de compreensão humana: a objetiva ou intelectual e a intersubjetiva. A primeira passa pela inteligibilidade e pela explicação enquanto a segunda envolve um conhecimento de sujeito a sujeito e que inclui empatia, identificação e projeção. A apropriação do conhecimento se dá em caráter multidimensional, o que equivale a reconhecer os elementos de natureza biológica, psíquica, social, afetiva e moral do indivíduo perante a seleção e apreensão de dados de modo articulado, e sua posterior seleção e organização. Ao visualizar o ser humano como um todo, Morin assume que “a abordagem da aquisição do conhecimento perante a ativação de diferentes facetas pode contribuir para a retenção” (id., p.94). O trabalho simultâneo com diferentes áreas do conhecimento é extremamente apropriado para a estratégia de aprendizagem por projetos, que visa à abordagem holística do conhecimento com o objetivo de proporcionar a aprendizagem significativa.

A interdisciplinaridade se compatibiliza com os ideais de formação holística do indivíduo, pois nela a prática educativa encontra subsídios para a formação multidimensional. Nesta instância, o sincretismo de matérias escolares é o próximo princípio norteador da pedagogia de projetos a ser apresentado.

3.3.1.7 Integração de conteúdos disciplinares

A organização do currículo escolar em disciplinas remete à crença que a aquisição do conhecimento ocorre de modo fragmentado. Desse modo, a crença que as áreas de conhecimento não apreendem a informação de forma fragmentada resulta na contestação do ensino atomizado em disciplinas isoladas para propor uma abordagem do ser humano em sua totalidade em situações de intervenção educacional. A abordagem holística propõe que o aprendente seja abordado como um todo indissociável perante a aquisição de novos saberes. Ela não pretende a derrubada das disciplinas escolares, contudo argumenta uma postura diferente. Baseada em Petraglia (1993), entendo como disciplina um conjunto de saberes afins que possuem coerência e sistemática, ou seja, "disciplina é um conjunto de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, formação dos mecanismos, métodos e matérias" (PETRAGLIA, 1993, p. 33). Devido a sua peculiaridade, as disciplinas tendem a se fechar no conjunto de saberes que sistematizam e que Perrenoud denomina de fechadura otimal (PERRENOUD, 1999, p. 41). Contudo, o abandono do ensino atomizado aparece como um princípio mais adequado à sistematização que a intervenção escolar requer. A multidimensionalidade do conhecimento encontra na permeabilidade entre as disciplinas escolares uma alternativa de resgate da formação integral do ser humano, como já fora na Grécia Antiga do século VI a.C quando os saberes não eram separados em compartimentos.

A impropriedade da fragmentação de saberes e a visão de que a formação do aprendente deve ser feita como um todo indissociável pela própria natureza do conhecimento são argumentos que JUPIASSU (1976, apud PETRAGLIA, 1993) aponta em favor do "fenômeno da interdisciplinarização" (ibid., p.32), ou seja, a articulação e complementabilidade de diferentes saberes como características

favoráveis à aprendizagem. Outro argumento que Jupiassu menciona é o cunho não-conformista da interdisciplinaridade, a qual possibilita, segundo ele, o rompimento com idéias recebidas ou impostas.

Cabe ressaltar que o grau de intersecção entre as disciplinas varia e esse grau de intersecção é o parâmetro utilizado por autores como FAZENDA (1976, apud PETRAGLIA, 1993) e NOGUEIRA (2001) para denominar cada tipo de convergência de saberes. A partir do conceito de disciplina esses autores apresentam a seguinte tipologia para a integração das matérias escolares: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.⁴⁹ Ao comentarem estes termos, os autores utilizam a mesma nomenclatura e não revelam divergências significativas no modo como os definem. A diferença reside na maneira como os apresentam e na profundidade da discussão. Petraglia dispõe os termos sob a forma de lista como em um dicionário, discutindo cada termo de forma direta, completa e analítica, Nogueira, por sua vez, apresenta as definições paralelamente à figuras que facilitam o entendimento; porém, ambos os autores apresentam cada tipo de relação entre disciplinas de forma que a seqüência nas denominações revele um crescendo proporcional à intersecção conceitual e pragmática existente entre as disciplinas envolvidas.

PETRAGLIA (1993) alerta que a integração dos conteúdos é apenas um dos elementos na execução de um projeto interdisciplinar, o qual não pode ser superficial. Se assim o for, o resultado é catastrófico e enunciados como “Um dia, Jesus foi à feira para comprar transgênicos e comprou 2 repolhos, ...” sejam denominados de projetos interdisciplinares sob a falsa idéia de que a mera referência a conteúdos de áreas diferentes (no exemplo, Religião, Ciências e Matemática) seria o suficiente. A inclusão de elementos de diferentes áreas sem a devida articulação caracteriza a pseudointerdisciplinaridade; que resulta em cartazes repletos de babadinho com uma série de figuras coladas sem que o processo de construção coletiva aconteça⁵⁰.

⁴⁹ Para uma definição de cada termo, vide Glossário no Apêndice 1.

⁵⁰ A que já me referi na seção 3.1, capítulo 3.

Esses falsos projetos interdisciplinares são largamente comentados por NOGUEIRA (2001, p. 146), que admite serem estes tipos de projetos consequência da abordagem conteudista amplamente adotada nas escolas brasileiras. Conforme PETRAGLIA (1993), a comunicação entre as disciplinas através de relações capazes de promover transformações no interior de cada uma é ingrediente essencial para a realização de um verdadeiro projeto interdisciplinar. Cada disciplina deve contribuir com o processo de aquisição do conhecimento de forma que a inter-relação entre elas potencialize a integração de dados, conceitos, procedimentos e metodologias, num mecanismo de relações que adquiram significado em relação ao campo experiencial de cada aluno.

Tanto FAZENDA (1979) como PETRAGLIA (1993) reconhecem o papel fundamental do professor para o sucesso do projeto interdisciplinar de tal modo que cabe ao educador garantir os objetivos da proposta interdisciplinar. Sua atitude fará a diferença, já que o trabalho coletivo, a inter-relação e o comprometimento pessoal devem ser irrestritos durante a realização do projeto. A este respeito, Petraglia esclarece que “Interdisciplinaridade é atitude, uma visão globalizante tanto dos professores como do alunado que aprende a importância das relações e interligações mútuas” (PETRAGLIA, 1993, p.57). Contudo, é necessário relevar que a influência de fatores externos como condições de trabalho adequadas e um certo grau de autonomia do professorado envolvido funcionam como variáveis do projeto de trabalho.

A abordagem por competências de Perrenoud atua além do conhecimento e inclui “não só os processos fundamentais do pensamento, transferíveis de uma matéria para outra, como também engloba todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre o aluno e a realidade em seu ambiente”. (PERRENOUD, 1999, p. 49). A proposta do ensino por competências de PERRENOUD (1999) questiona a organização por disciplinas e a transversalidade no processo de ensino e aprendizagem. Ao defender a abordagem do ensino por competências, Perrenoud analisa o papel das disciplinas na formação do indivíduo e a função que têm na escola, afirmando que a origem do sistema curricular organizado em disciplinas está no preparo para a universidade. Mesmo reconhecendo que a

divisão da prática pedagógica em disciplinas reserva certa funcionalidade, Perrenoud sugere a abordagem do ensino por competências, que se fundamenta na natureza transversal do conhecimento. Contudo, Perrenoud admite que as competências não negam as disciplinas, pelo contrário, nelas se baseiam e as combinam ocasionalmente em estratégias pluri, inter e transdisciplinares⁵¹.

Conforme Perrenoud, o problema não está na existência do conceito de disciplina: o necessário é mudar a sua realização enquanto área de conhecimento. Desse modo, a *interdisciplinaridade* se instala se os exercícios e atividades propostos contemplam situações que se aplicam a práticas sociais e se transformam em espaço discursivo, ou seja, se transformam em espaços de apropriação conceitual do aprendente. Isto não significa que Perrenoud acredite na *transversalidade* total, a qual ele considera utopia. Mesmo sem negar o valor da inter-relação das disciplinas no processo de ensino e aprendizagem, ele reforça que a abordagem por competências focaliza habilidades que vão além daquelas propostas pela interdisciplinaridade, ao afirmar que “A preocupação com o desenvolvimento de competência nada tem a ver com uma dissolução das disciplinas em uma confusa 'sopa transversal'. O que não nos exime de interrogar os limites e intersecções das disciplinas.” (id., p. 41)

A abordagem holística, a interdisciplinaridade e a perspectiva das competências reconhecem o ser humano em suas diferentes áreas de atuação e a natureza diferente dos elementos que são disponibilizados no processo de sua interação com o meio, a saber, o âmbito social, afetivo, cognitivo e psicológico, por exemplo. A seção seguinte aborda o conceito de Inteligências Múltiplas (doravante IM) de Howard Gardner como um princípio da pedagogia de projetos como alternativa para articular e esclarecer o papel de tais elementos em relação à aquisição de conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem.

⁵¹ Cf. Glossário no Apêndice 1 para os termos *pluri*, *inter* e *transdisciplinaridade*.

3.3.1.8 Inteligências múltiplas

Nesta secção, comento os dois últimos itens do Quadro 3, apresentado na secção 3.4. Minha opção de uni-los deve-se ao fato de que os itens mencionados são correlatos, pois a pluralidade de inteligências e a consideração do sujeito como um espectro de competências a ser desenvolvido, item 6, engloba o tópico do item 7, que é a necessidade de atuar além das áreas lógico-matemática e lingüística. Ambos remetem às premissas que fundamentam o modelo das IM.

Ao propor o conceito de IM, GARDNER (1995) pretendia colaborar com a psicologia, mas encontrou nos educadores um campo fértil e receptivo para suas idéias. Com o intuito de atender a um pedido que recebeu para elaborar um teste de medição de inteligência, o modelo elaborado por Gardner passou a ser encarado como um esquema para esclarecer os diferentes perfis cognitivos dos educandos. A abordagem de Gardner revisa e substitui o conceito da inteligência como algo de natureza uniforme, na medida em que ela propõe uma visão multifacetada da inteligência, pressupondo a presença de "facetas diferentes e separadas da cognição que intervêm na apreensão do conhecimento e que, portanto, influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem posto que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes" (id., p. 13). Esse argumento resulta na constatação da necessidade de questionamento da hegemonia das habilidades lógico-matemática e lingüística como canais de apreensão e transmissão de saberes, de modo que outras facetas elencadas por Gardner sejam também consideradas em situações didático-pedagógicas.

A perspectiva das IM implica em uma escola centrada na preocupação com o canal de apreensão de conhecimento de cada aprendente. Para Gardner, o indivíduo nasce com um perfil de inteligência que se altera ao longo de sua interação com o meio e a função primordial da escola é "desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências" (id., p.16). Devido à pluralidade do intelecto e à existência de diferentes aptidões, a perspectiva educacional precisa considerar o aluno nas condições de sua existência, o que equivale a dizer, em seu prisma de relações afetivas, psicológicas e

cognitivas, as quais correspondem ao desenvolvimento de diferentes aspectos de sua inteligência. O respeito ao meio e o reconhecimento da diversidade tornam a proposta de Gardner (1995) consoante com a visão de formação holística⁵² e interdisciplinaridade⁵³ descritas anteriormente, além de remeter à idéia de respeito a princípios da teoria de psicologia do desenvolvimento de Wallon, Piaget e Vygotsky⁵⁴. Sem dúvida, os profissionais da educação têm na teoria de Gardner subsídios importantes para a elaboração de um modelo conceitual fundamentado na perspectiva do aprendente, capaz de auxiliar na identificação da pluridimensionalidade do indivíduo e na potencialização da aprendizagem. É importante ressaltar que, por um lado o foco no indivíduo perde de vista a dimensão social do conhecimento e que por isso a teoria IM deve ser complementada pelas premissas de Vygotsky.

Cabe mencionar que a visão holística do aprendente está em total consonância com os pressupostos de Gardner. O enfoque holístico propõe uma revisão na natureza do processo de apresentação, retenção e mensuração dos saberes como ponto de referência para a análise da percepção do aprendente perante a aquisição de conhecimento. Isso significa que os canais usados para a apreensão do conhecimento precisam ser verificados na relação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. Em conseqüência, o processo de aprendizagem abandona o foco em objetivos essencialmente vinculados à compreensão intelectual⁵⁵, enquanto recursos únicos de apreensão e medição de conhecimento, para acrescentar a compreensão intersubjetiva, dando a devida importância à fatores provenientes das esferas procedimental e atitudinal, ou seja, os objetivos sócio-morais conforme a nomenclatura utilizada pelo construtivismo.

Ao comentar a proposta de Gardner, ARMSTRONG (2001, p. 59-60) oferece uma abordagem diacrônica dos modelos educacionais para demonstrar que a noção de IM não é nova. Em sua argumentação, este autor menciona e comenta os quatro elementos desta idéia que se acumularam ao longo dos anos, bem como o nome do

⁵² Cf. Seção 3.3.1.6.

⁵³ Cf. Seção 3.3.1.7.

⁵⁴ Cf. Seções 3.3.1.2, 3.3.5 e 3.3.1.1, respectivamente.

⁵⁵ Cf. seção 3.3.1.5.

proponente de cada um deles. O primeiro é Platão e o reconhecimento de que a aprendizagem vai além da pedagogia verbal para incluir o interesse individual como fator interveniente no processo. Em seguida, Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, e a ênfase na validade da experiência a qual constitui o mais decisivo fundamento para a aprendizagem. O terceiro se refere a Johann Heinrich Pestalozzi e a importância do currículo integrado centrado em experiências concretas que consideram o aspecto físico, moral e intelectual do aprendiz. Finalmente, o nome de John Dewey e a sua contribuição da visão da sala de aula como um microcosmo da sociedade. Cabe dizer que Maria Montessori, no século XX, retoma o pressuposto de Platão enfatizando a necessidade de se respeitar o ritmo individual dos aprendizes.

O modelo de GARDNER (1998, p. 217-23) é composto de sete inteligências: *inteligência lingüística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal*. A denominação de cada tipo de inteligência antecipa seu significado sob o ponto de vista metalingüístico, à exceção da *inteligência corporal-cinestésica*, a qual, portanto, será brevemente esclarecida. A inteligência corporal-cinestésica "envolve o uso de todo o corpo ou de parte do corpo para resolver problemas ou criar produtos" (GARDNER, 1998, p.221), sendo que o controle sobre as ações amplas e finas envolve operações associadas a esta inteligência.

Em 2000, Gardner acrescentou quatro outros tipos de inteligência ao seu modelo, cujas denominações são igualmente transparentes, no sentido que mencionei no parágrafo anterior. NOGUEIRA (2001, p. 50-6) explica e ilustra cada uma delas de forma objetiva relacionando-as com o primeiro modelo proposto por Gardner em 1998. São elas: *inteligência naturalista, inteligência existencial, inteligência pictórica e inteligência emocional*.

Ao analisar o processo de construção do conhecimento, MORIN (2001) menciona *inteligência geral* como a aptidão mais abrangente que prepara o aprendiz para estabelecer relações mais específicas. A leitura da descrição das características que MORIN (id., p. 39 et seq.) fornece para a inteligência geral não as aproxima

diretamente ao modelo proposto por Gardner, mas às ações dos esquemas cognitivos⁵⁶ ativados durante o mecanismo de compreensão em uma situação de escolarização, por exemplo. Desse modo, por *inteligência geral*, Morin refere-se à aptidão mais abrangente da mente humana de compreender dados gerais e particulares de forma a sistematizá-los e correlacioná-los em contexto de complexidade⁵⁷ e de natureza multidimensional. (MORIN, 2001, p. 38) O autor caracteriza a sociedade e o conhecimento como multidimensionais por conta de eles comportarem dimensões ao mesmo tempo biológica, psíquica, social, afetiva e racional, as quais precisam ser consideradas quando o aprendiz insere nova informação. Em conformidade com parâmetros piagetianos e construtivistas, o todo precisa ser considerado já que a articulação entre as partes é fundamental pois estas não funcionam isoladamente durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com NOGUEIRA (2001), o presente estudo reconhece a presença de elementos da teoria de IM na fundamentação da pedagogia de projetos, ao considerar que a práxis pedagógica do trabalho com projetos propõe situações que visam a contemplar as diferentes inteligências do aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem. Além dos pressupostos da IM, esta característica remete se relaciona a dois outros princípios que são: o respeito à diversidade⁵⁸ e a formação holística⁵⁹ do aprendiz. A sincronia da pedagogia de projetos com as propostas da IM se ratifica na afirmação de Nogueira de que "o projeto ainda pode propiciar diferentes mecanismos de trabalhar o processo de aprendizagem não só na área cognitiva, mas também na motora, quando colocamos o corpo para resolver determinadas situações-problema, assim como nas áreas afetiva, social, emocional, etc. ao buscar o equilíbrio e o desenvolvimento das inteligências inter e intrapessoal." (id., p. 95)

A menção de *situações-problema* como elemento importante no cenário didático revela outra coincidência entre o modelo de IM e a pedagogia de projetos.

⁵⁶ Cf. discussão sobre estes esquemas na seção 3.3.1.5, neste capítulo.

⁵⁷ Cf. Seção 3.3.1.4.

⁵⁸ Cf. Seção 3.3.1.2

⁵⁹ Cf. Seção 3.3.1.6

Gardner acredita que as inteligências são disponibilizadas em feixes para resolver problemas. Ao falar de problemas, tal como NOGUEIRA (id.ibid.), Gardner se refere a situações em geral nas quais o indivíduo precisa de certo entendimento para a ação. Aliás, a problematização é fator relevante tanto na teoria construtivista de Piaget como no ensino por competências de Perrenoud⁶⁰.

É importante ressaltar que há diferença entre o aprendizado por problemas e o aprendizado por situações-problema. No primeiro caso, o aluno é colocado perante um problema direcionado a um tópico específico de modo a resolvê-lo e conforme afirma Perrenoud, “supõe que o aluno seja colocado em situação de identificação e resolução de problemas construídos de maneira a encorajar uma progressão na assimilação de um conhecimento” (PERRENOUD, 1999, p. 57). Já no trabalho com *situações-problema*, o problema está contextualizado de modo que ele tenha sentido para o aprendente também fora da sala de aula. Perrenoud comenta que “uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado.” (ibid., p.58) Em relação às características de *situações-problema*, Perrenoud menciona a necessidade de que haja um obstáculo identificado a ser superado, e a presença de resistência para que haja empenho em resolvê-las. (id.)

Voltarei a comentar a noção de IM quando examinar os projetos como usados nas aulas de inglês em ensino regular, com o objetivo de apontar e categorizar os diferentes tipos de inteligência são incluídos nos projetos para que a classificação possa funcionar como guia para o professor ao facilitar a exploração de elementos interdisciplinares como foco da abordagem holística. Além disso, o reconhecimento das habilidades envolvidas auxilia o professor a agir perante os sucessos e dificuldades do aprendente pelo grau de especificidade que cada inteligência pode trazer.

O aprendente tem sido o foco em todos os princípios da pedagogia de projetos descritos até agora. Considerando que ele é um dos pólos envolvidos no processo de

⁶⁰ Cf. Seção 3.3.1.7.

ensino e aprendizagem, a próxima seção focalizado o outro pólo do processo que é o professor, cuja função nesta pedagogia também é relevante.

3.3.1.9 Professor facilitador

A profissão *professor* evoca as atribuições de uma difícil missão devido ao fato de que o ensino é uma profissão humanista, complexa e paradoxal, conforme afirma Perrenoud, baseado em CIFALI (1994 apud PERRENOUD, 2001, p. 89) e IMBERT (1994, Id.). *Humanista* porque resulta de um encontro entre dois sujeitos que trocam de papel acerca de quem ensina e quem aprende; *complexa* posto que é desafiada por contradições eternas; e *paradoxal* porque o resultado do trabalho está no movimento do outro, e ao mesmo tempo se espera que a dependência que caracteriza a relação entre os sujeitos envolvidos resulte em autonomia.

O reconhecimento do vínculo entre o mundo a ser vivenciado e a escola impõe à esta uma revisão de sua função e objetivos, o que implica diretamente nos pólos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o aluno e o professor. Até o século XVII, o professor detinha o poder de guru como define ROSA (1997) o qual reinava na sala de aula mediante um método autoritário e verbalista, baseado na exposição. O século XIX foi marcado pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A escola se impregnou do discurso positivista segundo o qual o conhecimento está a serviço do progresso e tem na fragmentação dos saberes a solução mais rápida e o caminho mais curto para o seu desenvolvimento. A prática educacional do professor se restringe aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares e inclui apenas timidamente o que está ao redor do aprendente. A distância entre professor e aprendente evidenciava que as áreas da educação e ciência ficavam em campos distintos, pois a ciência era sinônimo de padrões eternos de verdade e beleza, os quais formavam o conteúdo essencial a ser ensinado em contraste com os conteúdos de uso prático e imediato. Na época, só era ensinado aquilo que pudesse exercitar as faculdades do aprendente, para que sua mente fosse formada e treinada. A ênfase exagerada na disciplina mental resultou no afastamento da educação e da ciência, já que somente os princípios abstratos da teoria pura da ciência ajudavam a capacidade de raciocinar. Conforme

BIGGE (1997, p.30), foi assim até o início do século XX, quando psicólogos e educadores passaram a defender a idéia de a ciência poderia, ou melhor, deveria, ser usada na educação.

A visão freireana e o construtivismo piagetiano apareceram, no início dos anos 20 e 30, na escola pós-moderna conforme reconhece HERNÁNDEZ (1998) que:

o professor precisou assumir uma postura na qual a aquisição de conhecimento vislumbra o direito da cidadania e se direciona para a construção da subjetividade do aprendente sem ignorar intervenientes como a sua experiência, sua história, sua relação com o meio e sua identidade (HERNÁNDEZ, 1998, p.18).

Do mesmo modo que o aprendente, a postura e o papel do docente precisam ser reavaliados na pedagogia de projetos. Como conclui ROSA (1997), a autoridade continua existindo, contudo, deixa de ser arbitrária para estar fundamentada na responsabilidade de executar um trabalho que reconhece a articulação dos processos cognitivos do aprendente. O professor detentor do saber absoluto e que o transmite sistematicamente, perde seu espaço para que surja o professor facilitador e propulsor, com a tarefa de propor desafios no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de modo a torná-lo significativo⁶¹.

Tanto a abordagem freireana como a construtivista preconizam um aprendente construtor de seu conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem, o que impõe ao professor um desafio maior, pois ele precisa ser o condutor e facilitador do processo. Para tanto, precisa de mais preparo, conhecimento em uma formação continuada, o que se comprova nas exigências que dele se faz nas propostas da abordagem interdisciplinar ou por competências. A esse respeito, PETRAGLIA afirma que:

[Para a realização de um projeto educacional interdisciplinar] o educador desempenha um papel fundamental de animador desse processo, estimulando o aluno quanto ao desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, do gosto pela erudição, da compreensão da importância da pesquisa e investigação e também na capacidade de estabelecer relações. (1993, p.35).

⁶¹ Cf. Seção 3.3.1.1.

A formação do professor, portanto, deve ir além dos conteúdos a serem ministrados para combinar descobertas e premissas teóricas mais recentes das áreas que fundamentam seu ofício. Não quero supor, no entanto, que o conhecimento de sua área possa ser total e finito, pois quanto mais o professor aprende, mais precisa aprender para ensinar.

Após esta conceituação teórica da *pedagogia de projetos* que constitui, juntamente com a noção de *projeto*⁶², um pólo da comparação que se realizará no capítulo 6, o capítulo seguinte focaliza a área de conhecimento de LEM como disciplina escolar em busca de elementos relativos à metodologia de ensino da área para a construção do outro pólo de comparação entre a mencionada pedagogia e os projetos propostos em livros didáticos de inglês.

⁶² Cf. Seção 3.1 neste capítulo.

4 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: ABRANGÊNCIA E EPISTEMOLOGIA

O presente capítulo inicia com a contextualização da LEM no que diz respeito à sua configuração e caracterização como disciplina de escola regular e, partindo daí, apresenta os princípios teóricos operantes que lhe dão sustentação pedagógica, bem como destaca o papel que os parâmetros curriculares nacionais (doravante PCNs) exercem como ponto de referência para os docentes, fornecendo-lhes argumentação teórica pertinente à realidade didático-pedagógica do inglês enquanto LEM. Este capítulo apresenta a metodologia de ensino de inglês sob a forma de um continuum diacrônico com o enfoque de aspectos lingüísticos e da psicologia da aprendizagem que norteiam o processo. Ao examinar as tendências metodológicas, aponto suas características principais, as quais são usadas na elaboração de um quadro comparativo que relaciona as características centrais da pedagogia de projetos, delineada no capítulo anterior, com as premissas dos métodos de ensino focalizados no presente capítulo. É apropriado relevar que não vou emitir julgamentos quanto aos métodos aos quais me refiro, pois a intenção, como já afirmei, é a de evidenciar os elementos constitutivos convergentes entre as referidas tendências metodológicas e os pressupostos teóricos da pedagogia de projetos no modo com se evidenciam nos *projetos* como se apresentam nos livros didáticos.

4.1 LEM: PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS OPERANTES

Esta subseção pretende delinear a concepção teórica que direciona e fundamenta o presente trabalho quanto à natureza dos elementos que compõem a visão de linguagem e de língua estrangeira pressuposta nesta pesquisa. Incurções nas áreas de pedagogia, lingüística e psicologia da aprendizagem, para citar as mais significativas, devem-se ao caráter híbrido da área de ensino de língua estrangeira com a participação de áreas mais abrangentes como a Lingüística, Educação e Psicologia da Aprendizagem. Isto porque o processo de ensino e aprendizagem de LEM engloba um

contexto que vai bem além dos itens lingüísticos *per se*, para incluir elementos extralingüísticos cuja natureza implica na contribuição dessas áreas de conhecimento. As duas subseções apresentadas a seguir abordam os critérios lingüísticos e psicológicos que fundamentam o presente estudo.

4.1.1 Perspectiva da Lingüística

O grau de complexidade do aprendizado de LEM se evidencia na natureza dos elementos intervenientes no processo. A crença de que língua e pensamento são indissociáveis e de que o aprendente constrói uma rede de significados que engloba estratégias cognitivas (apropriação de conceitos) e metacognitivas (entender os princípios organizacionais dos itens lingüísticos e entender como o aprender ocorre, por exemplo) é decisiva tanto no delineamento como no andamento do processo de aquisição de conhecimento em LEM, principalmente quando o objetivo primordial é a competência comunicativa.

Um dos componentes desta competência é o desempenho gramatical, o qual está vinculado ao aspecto lingüístico, no caso a organização morfológica e sintática das línguas. O desempenho gramatical, através do uso de tópicos gramaticais, constitui o ponto de referência para a organização dos conteúdos programáticos e livros didáticos para o ensino de LEM em escola regular, o que resulta no privilégio das habilidades de leitura e escrita em relação às de *falar* e *ouvir*. Sem dúvida, esta hierarquia resulta das condições didáticas desfavoráveis caracterizadas por poucas aulas semanais, turmas numerosas e a falta de preparo dos professores na habilidade de oralidade. Contudo, a competência lingüística (que inclui o sistema de regras gramaticais e as escolhas lingüísticas dele decorrentes) *per se* não é sinônimo de aprendizagem de um idioma. Isso porque os itens lingüísticos não existem no vácuo, já que estão em conformidade com o contexto que os origina, o qual é composto de elementos extralingüísticos relativos ao ambiente afetivo, físico e social, o que vem de encontro com a afirmação de Poetzcher: "a palavra (...) só adquire significado quando empregada em seu contexto próprio" (POETZCHER, 1994, p. 57). Além do contexto,

a autora atesta, baseada em Malinowski, que as palavras implicam em uma ligação entre o emissor e o receptor por um elo de sentimento socialmente aceito (id., p.54.).

Nas décadas de 60, D. Hymes realiza estudos significativos acerca da aplicabilidade da Teoria da gramática gerativa e transformacional de Noam Chomsky no que se refere aos conceitos de competência lingüística com o objetivo de incluir os fatores sócio-culturais na aquisição da fala pela criança. Para Hymes, "um modelo de linguagem deve visar não só à conduta comunicativa, mas também à vida social em que a linguagem está inserida. A competência [lingüística] é acima de tudo integral, com atitudes, valores e motivações concernentes à linguagem, suas características e usos". (HYMES, 1979, In: POETZSCHER, 1994, p.10). Apesar de relatos mostrarem a dimensão social da linguagem já está em F. Saussure desde 1922 que designa a linguagem como fato social e classifica a Lingüística como "a ciência que estuda a vida dos signos no seio da sociedade" (POETZSCHER, 1994, p. 2), fica evidente que "a vida dos signos" a que a definição remete à uma lingüística interna, abstraída da sociedade na qual ela funciona. Os projetos não se enquadram neste modelo saussuriano porque admitem como primordial o viés social da língua e a atuação de fatores sócio-culturais sobre a aquisição e aprendizado⁶³ de uma língua.

O processo de aprendizado de uma língua estrangeira deve incluir elementos lingüísticos e extralingüísticos. Como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, o *input*⁶⁴ exerce importância decisiva na aquisição de LEM, pois funciona, simultaneamente, como objeto de estudo e o meio interacional no qual o processo de ensino e aprendizagem. Os *projetos*, portanto, fazem parte deste *input* e que possuem configuração pretende influenciar as habilidades de recepção e de produção na língua em estudo.

Considerando que, para processar o *input*, os fundamentos lingüísticos da língua nativa do aprendente e os oferecidos na língua em estudo não são suficientes porque o aprendente lança mão de informação acerca do contexto cultural e situacional para a construção de significados. O aprendizado de LEM implica, de um lado, na

⁶³ Cf. Nota de rodapé 8, capítulo 2, para esclarecimento sobre os termos.

⁶⁴ Termo consagrado na literatura da área para significar o corpo lingüístico na língua em estudo ao qual o aprendente é exposto.

competência, ou seja, o domínio dos princípios lingüísticos, e do outro, o desempenho, que reflete a habilidade de usar os itens lingüísticos de acordo com diferentes contextos, de modo que a união destas duas dimensões caracteriza o domínio da língua em estudo. Assim sendo, o modelo chomskiano de competência e desempenho contribui para o questionamento do conceito de certo e errado para substituí-lo pela noção de adequação e aceitabilidade como critério de análise da produção lingüística.

Cabe ressaltar que, em conformidade com Ellis (2004), o modelo ideal para o aprendente de uma língua está gradativamente mudando de foco do falante nativo para o bilingüe competente. Esta alteração, no entanto, não impede que se proponha um décimo-segundo dilema para o professor de língua estrangeira para ser acrescentado aos onze dilemas⁶⁵ apontados por Perrenoud. Na tentativa de confortar os professores para a difícil tarefa de viver na complexidade, este autor elenca onze dilemas, os quais não podem ser superados pelos professores quer pela experiência quer pela formação e, paradoxalmente, é a consciência da impossibilidade de resolvê-los que os ajuda a conviver com a referida complexidade. Os professores de LEM em escola regular precisam ainda conviver com mais três dilemas, no mínimo, a saber : a dificuldade de manter o vínculo entre o ensino da língua e seu uso; vencer o estereotipo de disciplina que não ensina nada; e delinear o propósito do ensino de língua estrangeira em escola regular.

Assim sendo, as habilidades lingüísticas envolvidas no aprendizado de um idioma são revistas em suas prioridades para se adequar à função do propósito de ensino de LEM em escola regular que focaliza a leitura como habilidade principal⁶⁶. Manter a motivação e interesse do aluno durante o processo continua o grande desafio em escola regular, principalmente, em prol do aprendizado significativo.

⁶⁵ PERRENOUD apresenta uma lista com 11 dilemas que acompanham os professores em sua prática educativa. São os seguintes: 1) em torno da tomada da palavra e do silêncio; 2) em torno da justiça; 3) em torno da norma de linguagem; 4) em torno da mentira; 5) em torno da esfera privada; 6) em torno do conflito; 7) em torno do poder pedagógico; 8) em torno da conversa; 9) em torno do erro, do rigor e da objetividade; 10) em torno da eficácia e do tempo didático; 11) em torno da metacomunicação e do sentido. Para a discussão completa, vide pp. 64-74, 2001.

⁶⁶ A função e o papel do ensino de LEM serão focalizados em mais detalhes na seção 4.2.2 neste capítulo.

Após a discussão de aspectos lingüísticos, considero relevante como tópico da próxima seção a discussão dos elementos extralingüísticos que interferem na interação do aprendente (e por que não dizer do professor) com o *input* com o intuito de esclarecer tais elementos para que os elementos componentes dos projetos examinados pelo presente estudo sejam analisados não só da perspectiva lingüística.

4.1.2 Perspectiva da Psicologia da Aprendizagem

O pressuposto de que a língua é um fato social maximiza a importância do *input* no processo de ensino e aprendizagem de LEM ao reconhecer a influência que os fatores físicos, sociais e afetivos exercem na seleção e adequação de itens lingüísticos. Nesta circunstância, a abordagem cognitiva e a abordagem cognitiva interacionista conseguem explicar com abrangência o fenômeno do aprendizado de idiomas. As duas teorias mencionadas reconhecem a existência de mecanismos internos para o aprendizado de línguas, porém, o que difere é a importância dada ao *input*. Para a teoria cognitiva, ele é considerado como ativador dos mecanismos internos inatos que desencadeiam o aprendizado de língua. Os fundamentos da abordagem cognitivo-interacionista, por sua vez, admitem a atuação destes mecanismos, sem colocá-los como centro do processo de aprendizado, que fica por conta da relação complexa entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos do falante através do *input*.

O modelo proposto por Krashen⁶⁷ em 1985 centraliza o papel importante do *input* na aquisição de LEM, enfatizando que as pessoas aprendem a usar o idioma em interações sociais. As afirmações de Krashen e Gass, seu colaborador, se referem ao processo de aquisição de língua⁶⁸ e, portanto, carecem de considerações para se aplicarem ao caso de aprendizagem formal de língua estrangeira. Aqui, a interação na língua em estudo é restrita, o que limita a natureza do *input* envolvido, sem, no

⁶⁷ Cabe ressaltar que o modelo de *input* proposto por Krashen é criticado no que se refere à dificuldade de confirmar a atividade do *Monitor Model* bem como a real influência de fatores afetivos no aprendizado. Vide LIGHTBROWN AND SPADA. (2004, p.42) e ELLIS (2002, p. 243 et seq)

⁶⁸ Vide distinção entre aquisição e aprendizado, apresentada em nota de rodapé no capítulo 2, seção 2.2 .

entanto, minimizar sua importância no processo de ensino e aprendizagem. A função do *input* é a de ativar mecanismos cognitivos e meta-cognitivos no aprendente para que o aprendizado se instale. Entre os mecanismos de que o aprendente pode utilizar para captar o significado dos itens lingüísticos na língua em estudo estão a articulação do conhecimento prévio, os recursos de transferência e inferência e o princípio do *scaffolding*⁶⁹. Com o intuito de propiciar o aprendizado e ativar os mecanismos de retenção de informação, a utilização do currículo em espiral de Bruner como sistema seqüencial de apresentação de conteúdo programático na escola regular pretende contemplar os itens lingüísticos, apresentando-os mais de uma vez em situações diferentes.

BRUMFIT (1989, p. 17 et seq.) e ELLIS (2004, p. 471 et seq.)⁷⁰ mencionam os fatores psicológicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Ao comentar o resultado de pesquisas realizadas por Altman, Skehan e Larsen-Freeman (id., p. 473), Ellis comenta a falta de sistemática na nomenclatura dos itens entre as tabelas, o que torna a comparação difícil. Além disso, este autor reconhece a relatividade dos dados devido à complexidade que caracteriza o campo educacional. Entretanto, seleciono alguns dos fatores mencionados por todos, inclusive Brumfit (1989), por eles terem relação direta com a utilização dos projetos em sala de aula. São eles: a atitude, aptidão, motivação do aprendente, seu estilo de aprendizagem e sua personalidade.

Tanto os fatores externos como os internos compõem a diversidade do campo de atuação em ensino de LEM. Para verificar estes fatores, faz-se necessário o exame das características peculiares à esta área como disciplina curricular em escola regular na seção seguinte para que se possa contextualizar o trabalho com projetos em sala de aula.

⁶⁹ Vide seção 3.3.1.5, nota de rodapé 47.

⁷⁰ O capítulo 11 em Ellis (2004, pp. 471-527) fornece uma análise completa dos fatores psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com um quadro comparativo entre os dados provenientes dos fatores mencionados na pesquisa de Altman, Skehan e Larsen -Freeman and Long.

4.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

4.2.1 Origens

O Latim era o idioma de prestígio cerca de 500 anos atrás, conforme afirmam Jack Richards e Theodore Rodgers (1998:1). Sua importância garantiu-lhe um lugar de destaque como disciplina no currículo escolar. Quando o latim deixou de ser a língua usada para a comunicação oral e escrita, durante os séculos dezesseis, dezessete e dezoito, ele permanecia no contexto escolar através do estudo da gramática latina.

Ao longo do tempo, no entanto, o inglês, o francês e o italiano foram ganhando importância no mundo ocidental por se tornarem as línguas do comércio, religião e política. Nesta época, o objetivo do ensino do latim passou a visar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos aprendentes, num contexto onde o estudo da língua tinha em si mesmo seu próprio fim, posto que a língua latina era considerada uma língua morta. Tradução e memorização eram as palavras-chave para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando as línguas modernas, inglês, francês e italiano, passaram a integrar o currículo escolar no século dezoito, seu ensino se fundamentava na base metodológica aplicada ao latim, ou seja, no apego à tradução e no rigor com a memorização das regras. A partir desse pressuposto, os livros didáticos apresentavam uma série de frases construídas para ilustrar tópicos gramaticais, sem qualquer compromisso comunicativo ou de inserção contextual, o que equivale a dizer, sem vínculo com qualquer situação real de uso da língua fora da sala-de-aula.

No cenário educacional brasileiro, o inglês torna-se disciplina obrigatória no currículo de escola regular no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o que equivale a quintas, sextas, sétimas e oitavas séries, conforme expresso nas Leis de Diretrizes e Bases do MEC, que obriga uma língua LEM e a maioria das escolas escolhe o inglês, e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré de Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Conforme os PCNs, editados em 1998, a escola não pode se omitir em

relação a essa aprendizagem. No entanto, a obrigatoriedade legal não garante prestígio curricular, pois o inglês como disciplina está deslocado na escola: não pode reprovar o aluno, tem poucas aulas semanais, além de conviver com o estereótipo de que os cursos particulares de idiomas ensinam eficazmente, enquanto a escola regular não. Porém, o inglês é, ainda, por razões históricas e de prestígio e tradição, a língua estrangeira que tem prioridade no currículo de escola regular.

As orientações dos PCNs em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira incluem a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sócio-políticos de sua aprendizagem. A partir desta perspectiva, eles fortalecem a pertinência e alcance do ensino de LEM e se relacionam diretamente com a pedagogia de projetos e ao trabalho com projetos em sala de aula de inglês por conta dos temas que sugere, da visão da educação participativa com privilégio da habilidade de leitura como relevante para os aprendentes em escola regular. Para aprofundar mais este assunto devido a esta relevância e confluência, eles serão focalizados na subseção seguinte.

4.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua relevância para o trabalho com projetos nas aulas de Inglês

Os PCNs vinculam o aprendizado de LEM ao fortalecimento da língua materna, ao mesmo tempo que recorrem a aspectos históricos e políticos para justificar a hegemonia da língua inglesa no currículo de escola regular. Contudo, os PCNs atestam para a inexistência da consciência crítica no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de LEM nas escolas, o que dificulta a potencial contribuição do processo para que os aprendentes passem de consumidores de cultura e de conhecimento para criadores, críticos e agentes transformadores do mundo.

Apesar desta ressalva, os PCNs ratificam que, a partir da quinta série, o aprendente já pode pensar, falar, ler e escrever em sua língua materna e, portanto, está preparado para se tornar um ser discursivo em uma língua estrangeira. O termo ser discursivo se refere ao indivíduo apto a usar a linguagem em comunidades discursivas, ou seja, em espaços sociais como a escola e a família, por exemplo, através de práticas

sociais. Estas práticas se fundamentam na construção de significados, entendida como um processo social, pois ocorre através da participação em um determinado momento histórico e espacial, sendo determinada por quem fala e a quem se fala, e balizada pela linguagem, que também é entendida como fenômeno social.

A construção de significados está fundamentada na habilidade metacognitiva do aprendente e leva em consideração a sua diversidade de experiências e personalidade, além de reconhecer a importância do contexto como seletivo em termos das necessidades lingüísticas dele decorrentes. Assim sendo, a visão cognitivo-interacional do processo de ensino e aprendizagem se instala à medida que o foco está no aluno e na aprendizagem e na interação entre o professor e o aluno e entre os alunos, sendo que a interação social é considerada pelos PCNs como decisiva na ativação, pelo aprendente, de mecanismos direcionados ao aprendizado de língua estrangeira.

Esta perspectiva está em completa sintonia com a pedagogia de projetos e a fundamentação teórica dos projetos de trabalho em aula de inglês, sendo que a aprendizagem é vista por ambos como um processo de co-participação, que ocorre no que Vygotsky denomina de zona proximal e é mediado pela interação, a qual possibilita uma negociação de significado proveitosa entre aprendentes de diferentes níveis de competência. Neste ponto de vista, as características socioculturais do mundo do aprendente funcionam como variáveis no processo de aprendizagem de LEM, trazendo maior ou menor dificuldade dependendo da exposição prévia, função social de aprendizagem de LEM em sua comunidade e características psicológicas do aluno, por exemplo. O aprendente é considerado em sua totalidade como um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo. Portanto, a aprendizagem de língua estrangeira é um processo emocional e não apenas intelectual, o que remete diretamente ao conceito de Múltiplas Inteligências de Gardner e à natureza multidisciplinar do conhecimento de língua estrangeira, que envolve várias áreas simultaneamente.

A participação é fator inerente à concepção de aprendizagem como processo de construção de saberes preconizada pelos PCNs e pela pedagogia de projetos, e tem na execução de tarefas um recurso didático-pedagógico importante, porque ao longo

da execução destas tarefas, o aprendente pode passar de uma participação periférica inicial para uma participação plena no processo de resolução das etapas da tarefa.

Os PCNs afirmam que aprender uma língua estrangeira é poder se comunicar para, desse modo, ter acesso à sociedade de informação. Segundo este documento, tal processo atinge o aluno como um todo, ajudando na sua educação lingüística e no seu fortalecimento cultural. Contudo, a competência comunicativa não se restringe ao domínio de itens lingüísticos, mas inclui o aprendizado de vida e se compõe de três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, que se relaciona com os saberes relativos aos campos semânticos das palavras, à organização fonético-fonológica e sintática da língua em estudo; o conhecimento de mundo que, por sua vez, implica no conhecimento prévio do aprendente, além do conhecimento da organização textual, que se refere às rotinas textuais, esquemas mentais de natureza convencional que fazem parte do repertório cultural do falante. A integração deste três tipos de conhecimento possibilita a construção de significados.

A ênfase na leitura e na produção de textos vem nos PCNs como alternativa para atender o critério de relevância social do aprendizado de LEM, haja visto que o domínio da habilidade da leitura é requerido em exames que alguns dos alunos farão no futuro, e privilegiar a leitura em LEM é também reforçar as habilidades de leitura deste aluno em sua língua materna. Para os PCNs, a leitura deve seguir paralela à exposição do aluno a formas lingüísticas como letras de música e poemas, por exemplo, de modo que o cunho lúdico deste material envolva o aprendente e aumente seu vínculo afetiva com a LEM.

A análise da listagem de conteúdos sugeridos pelos PCNs revela que o eixo relacionado com o conhecimento de mundo elenca tópicos abordados em projetos de trabalho como sugeridos nos livros didáticos, como por exemplo, campanhas de esclarecimento sobre a AIDS, a divisão de trabalho nas famílias, os problemas da cidade, país ou estado em que vivem os aprendentes e problemas ecológicos, para citar alguns⁷¹. Todos focalizam temas transversais de interesse do aluno que servem para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem.

⁷¹ Para a lista completa destes conteúdos vide PCNs, 1998, p. 73.

A maneira como conhecimentos de diferentes naturezas se integram na construção do significado em LEM difere de acordo com a perspectiva de diferentes tendências metodológicas para o ensino e aprendizagem de LEM. No entanto, antes de abordá-las, faz-se necessário caracterizar a sala de aula de LEM por causa de seu papel vital como cenário interacional durante o processo de ensino e aprendizagem.

4.2.3 A Sala de Aula e o Ensino de LEM

4.2.3.1 Espaço físico

Antoni Zabala afirma que as origens da sala de aula como estrutura organizativa da escola remontam aos fins do século XVI. Como primeiras formas de agrupamento, estas organizações educativas resultaram da demanda de ensino de generalidades para mais pessoas. O autor comenta que:

os grupamentos surgem da necessidade de se generalizar o ensino da leitura, da escrita e da denominada “cultura geral” [grifo do autor] (...) Em fins do século XIX e começo do XX, começaram a surgir (...) outras formas de organização da escola e das aulas que rompem com o modelo único. Estruturação dos grupos fixos e móveis, equipes de trabalho, grupos homogêneos e heterogêneos, oficinas, “cantos”[grifo do autor] , estudos individualizados, etc. O surgimento de diferentes modelos organizativos é resposta às novas inquietações do ensino, às diferentes concepções educativas e aos conhecimentos psicopedagógicos. (1998, p. 112)

Mesmo com diferentes critérios para se agrupar os alunos em classes, a sala de aula ainda é um espaço privilegiado para a vida intelectual e relacional dos alunos, que se manifesta em todas as disciplinas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. PUIG et al. (2002) afirmam que o espaço escolar:

sempre expressa as idéias pedagógicas dominantes e que deve ir sendo modificado de acordo com os critérios de funcionalidade educativa: desde a desordem anterior à reflexão didática às aulas expositivas de todas as pedagogias verbalistas, até as oficinas da pedagogia ativa. (id., p.93)

A estruturação em sala de aula para a intervenção educativa através da pedagogia de projetos se relaciona ao modelo da pedagogia ativa, pois prevê que o espaço seja organizado e gerenciado de modo a facilitar a comunicação e incentivar o

trabalho cooperativo. O trabalho com projetos propõe flexibilidade na organização do espaço, a qual se evidencia na disposição das carteiras, nas oficinas e em cantos (ou cantinhos para atividades paralelas a respeito das diversas temáticas) improvisados em função das tarefas a serem feitas e de acordo com o objetivo do professor e da aula.

4.2.3.2 Espaço interativo

A relação interpessoal que se estabelece em sala de aula pode ser classificada como assimétrica por envolver participantes que estão em diferentes posições sociais, no caso, professor e aprendiz, e é bem diversa da situação de imersão, tida como configuração ideal para o aprendizado significativo por Fried-Booth (1986). Entretanto, há hierarquia e jogos de poder também em situações de imersão, na qual incorrer em erro causa muito mais constrangimento do que em sala de aula, pois na sociedade há a necessidade de sobrevivência e erros e mal entendidos perante os nativos da língua fragilizam muito mais o aprendiz de LEM. Para tornar a sala de aula mais cooperativa em um contexto de heterogeneidade, o professor precisa favorecer a voz do aluno e controlar o poder de sua própria voz. Dessa maneira, a intervenção educativa é marcada pela troca de experiências e negociações ao longo do processo de construção de significados. Assim, a sala de aula se transforma em um espaço que oferece a oportunidade de uso da língua em estudo por conta da interação, ainda que as oportunidades não sejam tão frequentes quanto o professor pudesse desejar.

O trabalho em grupo não exclui o trabalho e esforço individuais, sendo imprescindível que os alunos se responsabilizem pelo andamento do processo sempre sob o acompanhamento cuidadoso do professor.

4.2.3.3 Espaço de prática

Conforme afirmo na seção 3.3.1.1, um dos critérios para que haja a aprendizagem significativa é a correlação entre o conhecimento e objetivos pessoais do aluno. As experiências individuais são assim trazidas para a sala de aula e se

colocam como ponto de partida para o processo de interpretação do *input* através do diálogo e do pensamento. À medida que o conhecimento é reconhecido, ele passa a fazer parte do nível das verdades *tidas como compartilhadas*⁷². Baseando-se nesta instância, FOSNOT assegura que “A sala de aula precisa ser vista como uma comunidade discursiva engajada em atividade, reflexão e conversação”. (1998, p. 46)

As atribuições que Fosnot sugere para a sala de aula se relativizam quando o foco é o aprendizado de uma língua estrangeira em escola regular no Brasil. Se o objetivo está na conversação e no diálogo, ou seja, na habilidade oral ou comunicativa no sentido de falar o idioma, a função da sala de aula é reduzida. Isto devido ao fato de que as situações reais de comunicação na língua de estudo se reduzem ao mínimo em sala de aula, pois em função de facilitar a aprendizagem os conteúdos são estruturados e sequenciados de forma simplificada e geralmente relacionados ao aprendizado de tópicos gramaticais e exercícios de tradução, transformação e repetição. Se, por um lado a sala de aula oferece esta possibilidade de controle sobre a natureza do *input* a ser disponibilizado para os alunos, por outro ela funciona como o cenário que não lhes oferece *input* necessário para a prática efetiva da língua, além de ser o espaço no qual o monitoramento do professor pode acontecer. Entretanto se a sala de aula for considerada como espaço de prática de cidadania e competência intercultural, então ela se torna potencialmente produtiva. O exercício de compreensão do diferente e de formas de negociação de significados encontra na sala de aula um espaço discursivo relativamente seguro, sob o controle do professor, para que os alunos possam correr riscos.

De acordo com Ellis⁷³, outro aspecto peculiar da interação na sala de aula é a estrutura da aula em si, que pode ser descrita sob a forma de uma rotina composta três movimentos básicos, a saber, a abertura, a fase instrucional e o fechamento, os quais podem ser encontrados na estrutura dos projetos.

⁷² Cf. seção 4.3.1.5

⁷³ Para a descrição completa de cada fase, vide Ellis, 2004, p. 573 -77.

O tipo de atividade influencia na qualidade da participação do aluno. Em relação à pedagogia de projetos, o trabalho em grupo e a utilização de tarefas são as atividades privilegiadas porque elas contemplam situações de interação propícias para a negociação e cooperação presentes na rotina pedagógica do trabalho com projetos. O resultado será mais proveitoso quando a interação decorrente envolver uma rotina semelhante à característica da autêntica troca de informação. O fato de os aprendentes terem familiaridade entre si diminui a probabilidade de que haja a necessidade de ajustes, perguntas indiretas e modificações durante a interação, o que equivale a dizer que reduz a aplicabilidade de competência estratégica, ou seja, da utilização de frases afirmativas e reiterativas, por exemplo. No entanto, se o trabalho em grupo em escola regular não é a melhor alternativa para o trabalho estruturado na habilidade oral posto que as turmas são grandes e o professor não consegue dar o monitoramento necessário, ele se torna interessante para o trabalho sociolinguístico. Baseados em pesquisas, ELLIS (2004, p. 594) e LIGHTBROWN (2004, p.149) argumentam que a prática em sala de aula também mostra que os alunos que recebem aulas mais estruturadas, ou seja, centradas na competência gramatical têm melhor desempenho na habilidade de leitura; ao passo que um estilo mais aberto de aulas, centrado em jogos, por exemplo, está relacionado ao maior desenvolvimento da habilidade oral.

Após analisar as características do processo interacional da sala de aula, a próxima seção examina as abordagens metodológicas de ensino de LEM em termos de como aspectos de natureza lingüística e da psicologia da aprendizagem se relacionam em cada uma das abordagens.

4.3 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E PEDAGOGIA DE PROJETOS: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Os pressupostos teóricos que fundamentam o ensino de língua estrangeira recebem influências diretas das mudanças relativas às teorias lingüísticas e a conceitos de ensino e aprendizagem. Cada uma das vertentes metodológicas características do

ensino de LEM é examinada a seguir de modo a evidenciar os elementos que se vinculam a estas áreas de influência.

4.3.1 Método de Tradução e Gramática⁷⁴

4.3.1.1 Conceitos de aprendizagem

Com aulas totalmente centradas no professor, a aprendizagem aparece como sinônimo da habilidade de traduzir e enfatiza a memorização, bem como o conhecimento e aplicação de regras gramaticais. O critério de correção gramatical é essencial. O ensino de LEM baseia-se na crença de que seu aprendizado contribui para com o aspecto intelectual dos aprendentes, mesmo com a premissa de que o idioma não será necessariamente usado pois o conteúdo ensinado só é importante pelo treino mental que proporciona.

4.3.1.2 Concepção lingüística

Até o século dezenove, o Método de Gramática e Tradução, também conhecido como *The Prussian Method* (Método Prussiano) elege a análise da gramática e retórica das obras de Virgílio, Ovídio e Cícero como o padrão de ensino para língua estrangeira, favorecendo as estratégias de memorização e tradução. Neste modelo, aprender uma língua é um processo que resulta da disciplina mental e é inteiramente baseado na primeira língua, a qual fornece subsídios de referencial para a língua em estudo. Ao pensarmos nas quatro habilidades envolvidas no aprendizado de um idioma, a saber, *falar, ouvir, ler e escrever*, estas duas últimas ocupam destaque, em detrimento das duas primeiras.

⁷⁴ *The Grammar Translation Method*

4.3.2 Método da Reforma⁷⁵

4.3.2.1 Conceito de aprendizagem

Em meados do século dezenove, a Revolução Industrial e a Reforma trouxeram a necessidade de comunicação entre as nações. O Método da Tradução foi questionado pela ênfase que dava à habilidade de ler. Especialistas como C. Marcel, T. Prendergast e F.Gouin (apud: RICHARDS e RODGERS, 1998, p.5) propuseram formas de ensino, diferentes entre si, como sugestões para alterar as premissas do método anterior. Segundo RICHARDS e RODGERS, (id.) as mais importantes modificações sugeridas são duas: 1) a noção de que aprender uma língua estrangeira vai além do aprendizado da forma, para incluir também o conteúdo, e 2) o enfoque naturalista que implica na concepção de que o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre conforme as etapas experimentadas na língua nativa, as quais devem ser observadas para servirem de parâmetro didático-pedagógico para o aprendizado de outra língua.

O reconhecimento da importância do significado, elemento além da forma, remete à valorização do papel do contexto no cenário de ensino e aprendizagem de LEM. A relação causal e linear do ensino e do aprendizado, ou seja, a crença de que o professor ensina e o aluno aprende, era amplamente aceita como se a escola fosse, em si, um ambiente sem interferência de variáveis externas. O ensino era caracterizado como unipolar, cujo pólo principal é o professor e ao aprendente cabia aprender, de modo que, havia pouco ou nenhum espaço para o questionamento sobre a aprendizagem em termos das necessidades do aluno, seus interesses ou seu ritmo, por exemplo.

4.3.2.2 Concepção lingüística

No final de 1880, a pesquisa na área da lingüística ganhou força com estudos de Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy, os quais fundamentaram o Método da Reforma. Conforme RICHARDS e RODGERS (1998, p. 8), os princípios deste

⁷⁵ Em inglês: *The Reform Method*

método abrem caminho para o aparecimento e fortalecimento da lingüística aplicada, disciplina cujo alvo principal é a abordagem científica do ensino e aprendizado de uma língua estrangeira.

Em decorrência da análise e reconhecimento do aspecto fonético das línguas e da fundação, em 1886, da Associação Fonética Internacional, a qual fundamentou a disciplina de Fonética com princípios metodológicos provindos da análise científica e da psicologia, a metodologia de ensino de LEM preconizou a habilidade de falar como o foco para uso constante em sala-de-aula de LEM. Ao invés da gramática, os sons são vistos como elementos constitutivos fundamentais de um idioma. Um procedimento metodológico esperado era o de evitar traduções para sentenças, que precisavam ser apresentadas contextualizadas, com frases ligadas a um contexto imediato que as amarrava uma às outras e poderia esclarecer critérios de escolha e adequação semântica subjacentes às combinações lingüísticas.

4.3.3 O Método Direto⁷⁶

4.3.3.1 Conceito de Aprendizagem

O aluno não tem um papel passivo como no Método da Tradução posto que interage com o professor que segue um plano de aula e respeita o passo do aluno. O processo de ensino e aprendizagem se fundamenta na capacidade do aprendente fazer associações, deduções e inferências a partir de situações a ele apresentadas. Muita *realia*, figuras e mímica são usadas para ajudar o processo. Ao invés de tópicos lingüísticos, o contexto físico e social é o ponto de referência para a organização do conteúdo a ser apresentado, por exemplo: *a linguagem falada nos bancos* e o tópico poderia ser *dinheiro*. Os textos lidos têm a cultura da língua em estudo como prioridade.

⁷⁶ Em inglês: *The Direct Method*

4.3.3.2 Concepção lingüística

No final do século dezenove, os adeptos do Método Direto, tais como L. Saveur e Maximilian Berlitz, com base na crença de que aprendizado de uma língua estrangeira imitava a trajetória que a criança fazia ao aprender sua primeira língua, propuseram o uso intenso da língua em estudo em sala de aula. É a premissa de que o significado pode ser dado diretamente na língua em estudo que deu origem ao nome do método. A criação de um ambiente monolingüístico como tentativa de imitar uma situação de imersão ia de encontro com o pressuposto de que a total exposição à língua em estudo traria resultados incomparavelmente superiores aos ambientes escolares, nos quais a língua nativa é aceita. A língua em estudo era usada oralmente para introduzir novos tópicos gramaticais e a pronúncia era extremamente enfatizada e corrigida.

As habilidades de leitura e escrita eram trabalhadas com a premissa de que seriam fundamentadas pelo uso intenso da forma oral, mesmo porque o aprendizado de um idioma visa à comunicação. A gramática era apresentada de forma indutiva e o vocabulário contextualizado sempre apresentado em sentenças e nunca como itens isolados.

4.3.4 Método Audiolingual⁷⁷

4.3.4.1 Conceito de Aprendizagem

Sua origem behaviorista implica em que o aprendizado se dá por repetição, reforço e memorização. O professor funciona como o modelo na língua em estudo no processo de ensino e aprendizagem e utiliza *drills*⁷⁸ a serem repetidas parcialmente ou na íntegra pelos aprendentes. O erro é visto como nocivo ao processo de aprendizagem e precisa ser corrigido assim que ocorra.

⁷⁷ Em inglês: *The Audiolingual Method*

⁷⁸ Unidades lingüísticas a serem repetidas (=imitadas) oralmente pelos aprendentes.

Admite que aprendizagem de uma LEM leva em consideração a estrutura da língua nativa e ao aprendente é permitida a comparação entre elas, para saber o que precisa enfatizar. A hierarquia das habilidades é a seguinte: *ouvir, falar, ler e escrever* como na aquisição da língua nativa.

4.3.4.2 Concepção lingüística

Também centrado na habilidade de *falar*, o Método Audiolingual, ou *Michigan Method*, argumenta, diferentemente do Método Direto, que o contato com modelos de sentenças promove o aprendizado mais eficazmente do que o estudo do vocabulário, mesmo que relativo ao dia-a-dia, e abordado sob a forma de unidades discretas. Vários autores, como Brown (1994), Richards e Rodgers (1998) e Larsen-Freeman (2002), reconhecem que o embasamento na lingüística (estruturalista) aplicada de Charles Fries e na psicologia behaviorista de Skinner garante consistência e suporte teórico ao Método Direto. Segundo este método, o aprendizado de uma nova língua é sinônimo da formação de hábitos mediante diálogos e *drills.*, que serão similares aos adquiridos pelos falantes da língua em estudo. Segundo PENNY UR, (1997), a unidade de aprendizado inicial é a sentença na língua em estudo, estando o vocabulário em uma etapa posterior. As sentenças se unem para formar diálogos, que são tidos como o melhor meio para se memorizar estruturas é a melhor maneira de promover o aprendizado.

4.3.5 Abordagens Cognitivas: o Método Silencioso e a *Suggestopedia*⁷⁹

4.3.5.1 Conceito de aprendizagem

No início dos anos 60, o lingüista Noam Chomsky afirma que a aquisição de uma língua não poderia ocorrer através da formação de hábitos haja visto que "as pessoas conseguem entender sentenças as quais nunca haviam ouvido antes"

⁷⁹ Em Inglês: *The cognitive approaches: the silent way and suggestopedia.*

(CHOMSKY apud LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 53)⁸⁰ e que, portanto, a aprendizagem é resultado da formação de regras ao invés da formação de hábitos. Chomsky acredita que o falante ativa mecanismos em seu aparato cognitivo de modo a potencializar os processos de pensamento inatos, evidenciando procedimentos que resultam, simultaneamente, na aquisição da regra e na percepção de que essa aquisição está ocorrendo, ou seja, a aquisição envolve elementos cognitivos e metacognitivos. Sobre a natureza dessas regras e o modo como os falantes estruturam seqüências desconhecidas, CHOMSKY explicita sua visão de que "... os falantes têm o conhecimento referente a regras abstratas e inerentes, as quais permitem-no entender e criar novas sentenças" (apud, Id.)⁸¹

Ao enfatizar a conscientização de que o processo de aquisição está ocorrendo por parte do falante, Noam Chomsky reforça a idéia de que o falante participa no processo de aprendizado à medida que o recorte que ele faz do objeto de conhecimento reflete sua interação com o meio. Ao interagir no processo, o aprendente faz muito mais do que simplesmente reagir aos estímulos advindos do meio ambiente como admite o behaviorismo, pois, o aluno, como indivíduo atuante, formula hipóteses acerca dos saberes, no caso, as regras da língua aprendida, seja ela nativa ou estrangeira. Além do mais, a participação ativa do falante no processo de ensino e aprendizagem se incompatibiliza com a idéia linear de que o professor ensina e o aluno aprende aquilo que ele ensina, já mencionada anteriormente.

A partir dos anos 70, a abordagem denominada Abordagem Cognitiva reivindica a importância das estratégias cognitivas para o processo de ensino e aprendizagem e influencia outros métodos inovadores desta época como o Método Silencioso e a *Suggestopedia* (ou *Desuggestopedia*⁸²), os quais comento brevemente na seqüência.

⁸⁰ No original: "... language acquisition could not possibly take place through habit formation since people create and understand utterances they have never heard before"(LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 53)

⁸¹ No original: "... speakers have a knowledge of underlying abstract rules, which allow them to understand and create utterances." (Id.)

⁸² Conservo os termos originais por conta de sua peculiaridade e dificuldade de equivalência.

O expoente teórico do Método Silencioso é Caleb Gattegno. Segundo este autor, o silêncio incentiva a iniciativa do aluno em participar do processo, ao mesmo tempo que desloca o professor do centro das atenções e o coloca em uma posição que favorece a sua observação dos alunos enquanto estes trabalham com a língua em estudo.

Gattegno propõe uma abordagem holística do processo de ensino e aprendizagem de línguas, defendendo que o aluno precisa ser considerado em seu todo, do qual o aspecto cognitivo corresponde somente a uma das facetas. Esse princípio se evidencia quando Gattegno explicita que seu objetivo "não é meramente ensinar uma língua estrangeira, é nada menos que a educação dos poderes espirituais e da sensibilidade do indivíduo"⁸³ (apud RICHARDS e ROGERS, 1998, p. 103) e que o "Método Silencioso pretende consolidar as dimensões humanas de ser, que inclui a variedade e a individualidade como fatores essenciais para a aceitação do outro como contribuinte de suas próprias vidas "⁸⁴ (GATTEGNO apud RICHARDS e RODGERS, 1998, p.103)

Em conformidade com as idéias de Gattegno, no final dos anos 70, o psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov desenvolve um método chamado *Suggestopedia*, que reconhece o papel de fatores psico-afetivos no aprendizado de língua estrangeira. Segundo os defensores desse método, a primeira barreira para o aprendizado está no auto-sugestionamento interior antecipado de que não se conseguirá aprender. Portanto, é necessário um trabalho de sugestionamento (o que justifica a denominação *Suggestopedia*) de que o aprendizado será bem sucedido, o que vale dizer um *desugestionamento* da idéia negativa em relação à aprendizagem, o que esclarece o termo *Desuggestopedia*.

A *Suggestopedia* coloca grande ênfase na influência de fatores psico-afetivos na aprendizagem, enfatizando que um aluno mais confiante irá potencializar o aprendizado, o qual também pode ser positivamente influenciado por um ambiente

⁸³ No original: "Gattegno's aim is not just second language learning; it is nothing less than the education of the spiritual powers and the sensitivity of the individual".

⁸⁴ No original: "Silent Way learning claims "to consolidate the human dimension of being, which include variety and individuality as essential factors for an acceptance of others as contributors to one's new life".

físico agradável. Assim sendo, para este método, o aprendizado envolve múltiplos aspectos, dos quais o cognitivo corresponde somente a uma parte.

Tanto o Método Silencioso como a *Suggestopedia* se relacionam com a pedagogia de projetos pela importância dada a fatores psico-afetivos, do ambiente e do aprendente no processo de ensino-aprendizagem, além de partilharem da crença de que a interação e a participação são fatores intervenientes na situação educacional da escola.

4.3.5.2 Concepção lingüística

No modelo da abordagem cognitiva para o ensino de línguas, o conhecimento prévio é ponto de partida para a proposta de atividades didáticas, e a habilidade de transferência da língua materna para a estrangeira significa conhecimento adquirido. Para potencializar o aprendizado, o aprendente inicia um processo que ativa e mobiliza recursos internos para integrar o novo saber àquilo que já conhece. Além da cognição, Gattegno inclui a percepção, a imaginação e a intuição entre os recursos inerentes ao aprendente, que deve ser exposto ao máximo de *input* possível, haja visto que o propósito do ensino é a expressão oral na língua em estudo. Para tanto, a repetição e a tradução são evitadas. O *input* reflete a prática das quatro habilidades lingüísticas e ocorre em uma atmosfera de cooperação entre os alunos, atuando como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem.

4.3.6 Aprendizado de Línguas na Comunidade⁸⁵

4.3.6.1 Conceito de aprendizagem

O pressuposto de que o aprendente tem necessidades peculiares e utiliza diferentes canais de comunicação com o mundo questiona a ênfase colocada na inteligência lingüística como centro da rotina didática no ensino de língua estrangeira. Charles Curran, professor de psicologia, e seus colaboradores propõem o *Método do*

⁸⁵ Em inglês: *The Community Language Learning*.

Aprendizado de Línguas na Comunidade, doravante CLL como em inglês, o qual ratifica uma das premissas fundamentais na pedagogia de projetos que é a necessidade de que o professor considere seus alunos como um todo que fica clara na afirmação de LARSEN-FREEMAN (2002) de que: "O aprendizado integral da pessoa significa que os professores considerem não somente o intelecto do aluno, mas compreendem também a relação entre os sentimentos dos alunos, reações físicas e de proteção, além do desejo de aprender" (LARSEN-FREEMAN, 2002, p.89)⁸⁶

A influência do pensamento da psicologia humanista de Carl Rogers no CLL (LARSEN-FREEMAN, 2002; RICHARDS e RODGERS, 1998) se evidencia na visão holística do ser humano e no papel do professor, que funciona como um conselheiro, sempre atento em busca do *entendimento empático*⁸⁷. Ao mencionar *entendimento*, Rodgers parece se referir à necessidade de o processo de ensino e aprendizagem capturar as características das pessoas em sua diversidade, ao mesmo tempo em que coloca o professor em um papel de mediador que também precisa estar alerta para a influência de elementos de natureza afetiva no decorrer processo de ensino e aprendizagem.

Devido à necessidade de envolvimento dos pólos aluno e professor, o CLL apóia-se em procedimentos de natureza humanista na consecução de seus objetivos. MOSKOWITZ (apud RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 114) define *técnicas humanistas* como aquelas que se fundamentam na auto-estima e auto-formação, as quais desenvolvem a atitude de comprometimento, coesão e afeto mútuo entre os aprendentes, o que ajuda-os a serem eles mesmos e, paralelamente, aceitarem as diferenças e a opinião de cada um no grupo.

Do mesmo modo que o CLL, a pedagogia de projetos pretende alcançar a diversidade dos aprendentes à medida que fortalece a troca e o clima de interação entre os alunos e professor. O aprendente é visto como uma pessoa integral, composta de três facetas a serem desenvolvidas e utilizadas como canal de apropriação de

⁸⁶ No original: "Whole person learning means that the teachers consider not only their student's intellect, but also have some understanding of the relationship among students' feelings, physical reactions, instinctive protective reactions and desire to learn"

⁸⁷ Tradução minha: *empathetic understanding*

conhecimento: a cognitiva, a afetiva e a comportamental. Em relação à opção de desenvolvimento integral do CLL, RICHARDS e RODGERS esclarecem que:

O CLL defende uma abordagem holística para o ensino de LEM, ao considerar que o aprendizado verdadeiro ocorre tanto cognitivamente como afetivamente. Isto é denominado de aprendizado holístico. Tal aprendizado acontece em uma situação comunicativa onde aprendentes e professores estão envolvidos em uma interação... na qual ambos experimentam uma noção de sua própria integridade. (id., p.117)

O modelo preconizado pelo CLL admite que o aprendizado de idiomas implica no envolvimento e comprometimento afetivo do aluno. Além desse elemento, a natureza holística do CLL desafia a idéia que os homens aprendem passivamente como animais. Ao admitir elementos que vão além do intelecto e do factual, o CLL vê a aprendizagem como resultado de interação do aluno com o objeto de conhecimento que pode ser potencializado à medida em o modelo de abordagem holística seja praticado.

Assim, no modelo do CLL a interação tem o importante papel de promover a aprendizagem, a qual deixa de ser um construto atingido individualmente e passa a envolver a interação de princípios lingüísticos, psicológicos, afetivos, sociais e cognitivos que abrangem o ser humano em seu todo. Curran reitera o caráter holístico da aprendizagem no CLL quando declara que: "O aprendizado é visto como uma experiência integrada, pessoal e social. O aprendente não é mais visto como aprendendo sozinho ou em competição com os outros" (CURRAN, id., p.118).

Sob o ponto de vista da perspectiva holística, o ser humano é visto como um organismo formado de partes interdependentes, as quais precisam ser contempladas integralmente para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de LEM. Para que a aprendizagem seja otimizada, há duas contribuições provenientes do campo da psicologia que estão em conformidade com os pressupostos do CLL. A primeira contribuição entende os estágios ontogenéticos do aprendente como etapas elucidadoras em relação ao aprendizado de idiomas. A segunda contribuição, como descrita por Curran, apresenta um modelo potencializador de aprendizagem baseada em requisitos psicológicos sob o acrônimo SARD. Discuto cada uma destas contribuições, em mais detalhes, nos parágrafos que se seguem.

Devido à complexidade do processo de aprendizagem, Curran sugere o SARD como um modelo que elenca os recursos psicológicos a serem utilizados para potencializar o processo de aprendizagem e promover o bom relacionamento em sala, sendo que cada letra do acrônimo corresponde, em Inglês, a um requisito psicológico específico. Conforme esclarecem RICHARDS e RODGERS (1998, p. 118) e LARSEN-FREEMAN (2002, p. 99), o **S** simboliza segurança, a qual é elemento essencial para predispor o aluno à aprendizagem. O **A** remete simultaneamente à atenção, fator decisivo para a aprendizagem, e agressão, vista como elemento relacionado à atitude de exibir o aprendido como forma de auto-afirmação. O **R** também tem duplo referente pois remete à retenção, significando os saberes que o aprendente internaliza, e à reflexão, um período de silêncio pós-aprendizagem, quando o aprendente organiza e reorganiza as estruturas internas para assimilar o que foi aprendido e, ao mesmo tempo, preparar-se para novos aprendizados. Finalmente, o **D** simboliza a discriminação que engloba as fases de seleção e distribuição de formas lingüísticas como requisitos para o processo de correlação do conhecimento adquirido, para que os saberes possam ser adequadamente transferidos e aplicados a situações além sala de aula, ou seja, de uso efetivo do idioma.

De acordo com RICHARDS e RODGERS (1998), a filosofia de aprendizado de Curran aborda aspectos que vão além daqueles psicolingüísticos e cognitivos para incluir o papel das escolhas que o aprendente precisa fazer e que precedem a ativação dos processos de aprendizado do idioma. A consideração desses elementos pré-operatórios, ou, em outras palavras, aqueles que predisõem ao conhecimento posto que lhe são anteriores, distingue o CLL do Audiolingualismo e do Método Natural.

Mesmo considerando os fatores afetivos do aprendente como centrais no aprendizado, o aprendente não é considerado como centro do processo de ensino e aprendizagem pelo CLL. Para vários autores Larsen-Freeman (2002), Richards e Rodgers (1998), Charles Curran (1976), a configuração do CLL propõe a cooperação como elemento-chave para o relacionamento professor-aluno e permite que ambos sejam igualmente importantes na tomada de decisões, seja para atividades da sala de aula, seja no momento de delinear conteúdos programáticos. Cabe ressaltar que, dentro

da proposta cooperativa do CLL, há a ênfase na socialização do conhecimento. Os alunos realizam tarefas cujo resultado é apresentado para colegas da mesma turma, ou de outra turma, nas mais diferentes formas: drama, cartazes, fichas, por exemplo. Aliás, as decisões tomadas em conjunto influenciam diretamente o material didático e o conteúdo programático. Nestas circunstâncias, tanto o material como o conteúdo podem ser diferentes entre os grupos e serão provavelmente diferentes dos tradicionais.

A pedagogia de projetos e o CLL têm um vínculo especial porque enfatizam a cooperação e a participação do aprendente durante a intervenção educacional como elementos diferenciais em seu funcionamento. Além disso, ambos preconizam a inter-relação entre fatores lingüísticos, psicológicos e afetivos durante o processo de aquisição de conhecimento. A abordagem holística do conhecimento vislumbra elementos lingüísticos e extralingüísticos em um espaço de escolarização que respeita a diversidade. Se o elemento de responsabilidade social freqüente nos projetos aplicados em sala de aula não estão evidentes nos pressupostos do CLL, a socialização do conhecimento já está.

4.3.6.2 Concepção lingüística

Devido à crença nos estágios ontogenéticos do aprendente, ou seja, a premissa de que o aprendizado de uma LEM imita as etapas que o falante enfrenta em sua primeira língua, a habilidade de compreensão ganha o centro do processo de ensino e aprendizagem, no caso a habilidade de ouvir, seguida pelas outras. Segundo LA FORGE (In: RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 121), ao aprender um idioma, o ser humano experimenta cinco estágios que vão de um período inicial de total dependência do professor até o estágio final de total independência, concepção que reproduz as fases de desenvolvimento de uma criança. A passagem de uma fase a outra não se dá automaticamente pois a transição implica na superação de crises afetivas que surgem perante um objetivo, reforçando a natureza dialética do processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de equilíbrio para a continuidade e sucesso do processo. Se as etapas forem seguidas adequadamente, Curran afirma que o resultado será o

aprendizado do idioma. Este autor afirma que "Um novo ser do aprendente emerge ou nasce na língua em estudo"⁸⁸ (CURRAN apud RICHARDS & RODGERS, 1998, p.121) e ao professor cabe relacionar "afeto à cognição" (CURRAN, id., p.122) para desencadear as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

No CLL, a comunicação na língua em estudo é o objetivo primordial. Contudo, o modelo de comunicação revela uma estrutura mais complexa. O modelo proposto pelo CLL expande o modelo verbal⁸⁹ para um modelo não-verbal⁹⁰. Esta transformação tem implicações importantes quanto à natureza do processo, pois o modelo não-verbal admite as intervenções das vivências de emissor e receptor, colocando a comunicação como produto social, o que equivale dizer, que a língua é um construto social e que, portanto, se compõe de elementos lingüísticos, por exemplo, morfológicos e sintáticos, e outros extra-lingüísticos como por exemplo o contexto social, que precisam ser levados em consideração no ensino de língua estrangeira.

4.3.7 Abordagens de Compreensão: a Abordagem Natural, a Abordagem Resposta Física Total e a Abordagem Lexical⁹¹

4.3.7.1 Conceito de aprendizagem

Pautados na habilidade da compreensão, surgem métodos, denominados de Abordagens de Compreensão, pelo fato de favorecer a habilidade de compreensão oral. Tal como no CLL, as fases do desenvolvimento humano e os elementos afetivos são levados em consideração no aprendizado de idiomas. É neste contexto que surgem as premissas de Krashen e Terrell no método denominado Abordagem Natural, por volta de 1977, e que propõe a retomada da ordem natural, ou seja, aquela seguida quando do aprendizado da primeira língua para o aprendizado de língua estrangeira.

⁸⁸ "A new self of the learner is generated or born in the target language" (La Forge .In RICHARDS & RODGERS, 1998: 121).

⁸⁹ Vide Glossário, Apêndice 1, para esclarecimento do termo.

⁹⁰ Vide Glossário, Apêndice 1, para o esclarecimento do termo.

⁹¹ Em Inglês: *The Comprehension Approach: The natural Approach, The Total Physical Approach (TPR) and The Lexical Approach*

Outro exemplo de Abordagem da Compreensão é a Abordagem Lexical de Michael Lewis, que enfatiza a necessidade de o aluno receber a maior quantidade possível de *input* na língua em estudo como forma de promover o aprendizado.

Tal qual Curran, KRASHEN (1982) reconhece a influência de elementos afetivos no processo de ensino e aprendizagem de línguas e sugere um modelo que reconhece a existência de um filtro afetivo, que deve ser mantido baixo como condição para a aprendizagem se instalar, o que faz lembrar a *Suggestopedia*. Para o filtro se manter baixo, a ansiedade deve ser reduzida a um mínimo através da garantia de uma atmosfera agradável e propícia ao aprendizado em sala de aula. Como abordagem compatível com esta concepção, surge a Abordagem de Resposta Física Total, doravante TPR, abreviatura em Inglês, de James Asher, a qual, como o próprio nome antecipa, veicula que a melhor maneira de se aprender LEM é realizando comandos recebidos em um ambiente escolar lúdico e agradável.

Cabe ressaltar uma contribuição importante para os princípios diretivos do ensino de LEM, que é a distinção que os defensores da Abordagem de Compreensão fazem entre aquisição e aprendizado⁹² de uma língua. Segundo RICHARDS e RODGERS (1998, p. 131) a aquisição engloba um processo inconsciente que implica no desenvolvimento natural do idioma em situações de imersão. O aprendizado, por sua vez, se refere ao processo no qual as regras são conscientemente desenvolvidas em um ambiente de instrução formal com o objetivo de se dominar um idioma em suas habilidades.

4.3.7.2 Concepção lingüística

A característica comum para os métodos da Abordagem da Compreensão é o fato de que a língua é encarada como um sistema composto de diferentes níveis de organização, iniciando por itens lexicais regidos por uma gramática, por exemplo, e que o aprendizado se faz pelo domínio sucessivo destes níveis. O total domínio de um estágio é necessário para que se possa dominar o imediatamente seguinte, cuja

⁹² Já comentado em relação à primeira língua e língua estrangeira em nota de rodapé no capítulo 2, seção 2.2.

fórmula poderia ser : *Input+1= próxima etapa*⁹³. Entretanto, o conteúdo programático nos Métodos da Abordagem da Compreensão não é elencado em termos de estruturas gramaticais. Ele vem organizado em função de situações, funções linguísticas e tópicos semânticos, os quais são escolhidos com base na necessidade do aluno. O foco sempre é o *input* na língua em estudo, que é encarado como a maneira de minimizar a ansiedade e maximizar a auto-estima do aprendente.

O grau de atuação do aprendente é função do seu nível de competência linguística. São três os níveis de competência que KRASHEN e TERREL (1983, apud: RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 137) sugerem: 1) *pré-produção*, quando os alunos não produzem oralmente, somente realizam comandos, por exemplo; 2) *produção precoce*, quando alunos respondem perguntas com respostas sim/não, por exemplo, e 3) *produção oral emergente*, fase na qual o aprendente se envolve em *role-plays*⁹⁴, jogos e resolução de problemas, por exemplo. À medida que a competência do aluno aumenta, atividades de aquisição que visam à comunicação significativa ao invés de focalizar a forma gramatical são utilizadas. O mesmo critério é usado para selecionar o material que material inclui cartazes, pôsteres, horários, anúncios e outro tipos de realia servem como base para a troca de informação em sala de aula.

A hierarquia das habilidades nas Abordagens de Compreensão não se compatibilizam com aquela na pedagogia de projetos em relação ao ensino de LEM. No entanto, a preocupação com o aspecto afetivo do aprendente perante o processo de ensino e aprendizagem está presente em ambos. Outro ponto de coincidência é a utilização de comandos como preconiza a TPR, sendo que a estrutura linguística dos projetos são compostas de sentenças performativas, que focalizam o fazer subsequente à leitura e /ou à discussão. Os tópicos a serem trabalhados nos projetos podem se apoiar em funções linguísticas, mas, na grande maioria, se organizam em torno de discussões ligadas ao contexto social do aprendente. Em contrapartida, todos os projetos examinados contempla um ou mais níveis propostos por Krashen e Terrel, com predomínio da terceira fase, a saber, a utilização de *role-plays*, jogos e resolução

⁹³ *Input+1* é a fórmula do Monitor Model de Krashen, que é criticado por Lightbrown & Spada, 2004:41-3.

⁹⁴ Atividades de dramatização nas quais os alunos representam diferentes papéis.

de problemas, porém com a constatação de que a produção oral ocorre, mais freqüentemente, em língua materna.

Em relação às premissas da utilização de projetos em LEM, caberia mencionar que o modelo de Krashen - *Input+1* - se realiza quando o projeto retoma um tópico, geralmente direcionado à conscientização social do aprendente, convidando à discussão movida por um objetivo de prática da cidadania, por exemplo.

4.3.8 A Abordagem Comunicativa⁹⁵

4.3.8.1 Conceito de aprendizagem

A dificuldade em alcançar a proficiência comunicativa oral em um idioma estrangeiro funciona como um elemento propulsor para o surgimento de novos métodos. Neste contexto surge o *Método Comunicativo* (CLT⁹⁶) no final dos anos 70 e início dos anos 80. Sua proposta se fundamenta nos estudos de Widdowson, Wilkins e Hymes, que partem do pressuposto de que a competência lingüística não é suficiente para a comunicação.

A dinâmica deste modelo direcionado para a comunicação pede que o professor estabeleça situações que promovam a comunicação ao apresentar a necessidade real da troca de informação, pois "A comunicação real tem sempre um propósito." (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 129)⁹⁷. Segundo PENNY UR (1997), o material para uso em sala de aula deve ser autêntico, com foco na habilidade comunicativa ao invés da produção de frases corretas gramaticalmente. Por sua vez, o professor continua com o papel de facilitador, conselheiro e monitor no processo, ao passo que os aprendentes têm o papel de "responsáveis ou gerenciadores de seu próprio aprendizado"⁹⁸ (id.). Conforme afirmam vários autores BROWN (1994), LARSEN-FREEMAN (2002), por exemplo, técnicas como a solução de problemas em grupo, os jogos, e *role plays* ocupam lugar de destaque na *Abordagem*

⁹⁵ Em inglês: *The communicative approach*.

⁹⁶ Em inglês: *Communicative Language Teaching*

⁹⁷ No original: "*True communication is purposeful* "

⁹⁸ No original: "*responsible managers of their own learning*"

Comunicativa porque oferecem situações que envolvem a necessidade e troca de informação, além de envolver escolhas, a negociação de significado e em *feedback*⁹⁹ pois o interlocutor sinaliza o entendimento da mensagem de forma imediata.

4.3.8.2 Concepção lingüística

Com objetivo de comunicar, os aprendentes precisam dominar algumas funções lingüísticas, ou seja, fazer o uso da linguagem em espaços discursivos¹⁰⁰, tais como recusar convites e fazer promessas por exemplo. O domínio do vocabulário *per se* e a correção gramatical não são evidências suficientes para garantir a habilidade em usar o idioma em estudo em situações reais de comunicação. O critério de adequação lingüística, ou seja, critérios relativos ao emissor, ao receptor e às circunstâncias de produção e recepção discursivas, por exemplo, se torna decisivo na busca da competência comunicativa do aprendente. Em razão destas preocupações, a abordagem é denominada comunicativa, com ênfase no processo de comunicação e função lingüística ao invés das formas lingüísticas. Esta abordagem remete ao contraste proposto por Widdowson (1978) entre as regras do *usage* e *use*, enquanto o primeiro termo refere-se às escolhas lingüísticas em termos gramaticais e o segundo envolve escolhas relativas aos contextos social, cultural e psico-afetivo do idioma em estudo.

Os aprendentes trabalham as quatro habilidades desde o início e o erro é visto como um aspecto normal na aquisição de conhecimento. A ênfase na comunicação autêntica remete à importância dada à negociação de significados em interações significativas. Ao se envolverem em interações em sala de aula, os aprendentes precisam dominar formas lingüísticas, significados e funções. Além disso, eles devem perceber a intenção de seu receptor e dominar regras de comportamento não verbal.

A contribuição da Abordagem Comunicativa para a utilização de projetos em ensino de LEM está na concepção de que a competência comunicativa é mais do que a competência lingüística para se estender ao domínio de contextos nos âmbitos social,

⁹⁹ Retorno,realimentação ou retomada em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

¹⁰⁰ Vide capítulo 4, seção 4.2.2.

psico-afetivo e cultural da língua em estudo. Outro elemento em comum é a utilização de situações-problema que se transformam em oportunidades de negociação de significados. É relevante, entretanto, mencionar que a língua em estudo não é contemplada durante as etapas de realização de projetos em ambiente formal de ensino de LEM em escola regular.

4.3.9 Abordagem por Conteúdo, Abordagem por Tarefas e Abordagem Participativa¹⁰¹

4.3.9.1 Conceito de aprendizagem

Em conformidade com a noção de aprendizado presente na Abordagem Comunicativa, surgem a Abordagem por Conteúdo, a Abordagem por Tarefa e a Abordagem Participativa para a área de ensino de LEM.

Os professores defensores desta perspectiva de ensino concordam com a visão de Vygotsky sobre a natureza social da aprendizagem, segundo a qual o aprendizado é um processo colaborativo entre aprendentes e professores e entre os alunos entre si. Os textos se ancoram nas experiências dos aprendentes e fornecem o ponto de partida para a troca de experiências e a interação entre os alunos. Atividades como a realização e a manutenção de um jornal se enquadram no propósito do ensino segundo a abordagem holística para o ensino de idiomas pois mobilizam saberes de várias áreas para reforçar que o ser humano funciona como um organismo e o aprender também ocorre assim.

A Abordagem Participativa surge no início dos anos 60 e tem seus princípios diretivos nas idéias de Paulo Freire¹⁰². A perspectiva freireana defende que a educação não é neutra, ou seja, ela veicula valores e tem como objetivo promover o entendimento ou apoderamento¹⁰³ dos indivíduos de modo que eles compreendam o papel e a relação das forças sociais, históricas e culturais em suas vidas, sem que haja a

¹⁰¹ Em inglês, respectivamente, *Content based, Task based and Participatory approaches*.

¹⁰² Paulo Freire e sua relação com a educação e com os projetos já foram comentados anteriormente neste estudo. Para maiores detalhes, vide Capítulo 3, seção 3.2.

¹⁰³ Vide nota de rodapé 44.

intenção de plantar quer conformidade quer revolta: o que importa é que a educação traga entendimento e ajude no fortalecimento de cada um em sua inserção no mundo.

Em conformidade com os pressupostos da Abordagem Holística e Abordagem por Tarefas, a Abordagem Participativa admite a importância do contexto e o seu conteúdo programático se fundamenta no interesse dos aprendentes, cuja formação deve incluir a forma lingüística e o seu significado, visto como produto social. AUERBACH (apud LARSEN-FREEMAN, 2002, p.154-5) resume o objetivo da Abordagem Participativa como sendo "a comunicação verdadeira, acompanhada pelo retorno apropriado que subordina forma à elaboração de significados".¹⁰⁴

Neste modelo, os aprendentes definem e gerenciam os temas das aulas posteriores, o currículo não é pré-determinado e a educação é vista como centrada na experiência à medida que se fundamenta no interesse dos alunos. Os professores aprendem e ensinam, alternando a posição de sujeito e objeto no processo de aquisição de conhecimento, sendo que nem o aluno nem o professor ocupam o centro do processo, o qual está colocado na interação com o meio social.

Ao longo do tempo, os pressupostos que fundamentam a aprendizagem de LEM passam a incluir a concepção de que aprender uma língua estrangeira significa o desenvolvimento da habilidade de comunicação do indivíduo, não necessariamente centrada na habilidade de falar, do mesmo modo que o processo de ensino e aprendizagem admite a influência de fatores externos, como o contexto social, e internos, como fatores psico-afetivos, como personalidade e necessidades, por exemplo.

4.3.9.2 Concepção lingüística

Conforme LARSEN-FREEMAN (2002), diferentemente das abordagens comunicativas, as *Abordagens por Conteúdo*, por *Tarefa* e *Participativa* preconizam que o ensino de LEM seja feito através da comunicação ao invés de se apresentar como um treino de estruturas lingüísticas direcionado para instrumentá-la.

¹⁰⁴ "Real communication, accompanied by appropriate feedback that subordinates form to the elaboration of meaning."

A *Abordagem por Conteúdo* acredita que o conteúdo das disciplinas escolares fornece subsídios ideais para o ensino de idiomas. Estes conteúdos servem de guias para a elaboração de objetivos tanto da disciplina como da língua em estudo, os quais precisam ser bem definidos e delineados a partir da necessidade comunicativa dos aprendentes. A noção de que a habilidade comunicativa vai além da habilidade oral e inclui a habilidade de *ler, discutir, e escrever* em outros campos do conhecimento.

Para a abordagem baseada nas disciplinas escolares, a apropriação e retenção do vocabulário são facilitadas a partir de referências contextuais que antecipam significado, partindo do pressuposto de que o interesse pelo tópico pode alavancar o aprendizado. Apesar dos tópicos escolares fornecerem amplo material de apoio pedagógico, a aprendizagem não se restringe a ele pois a aprendizagem de um idioma envolve o estudo de itens lingüísticos necessários às mais diversas situações de uso da língua em estudo, como preencher um formulário, por exemplo.

No berço da *Abordagem por Conteúdo*, FREEMAN-LARSEN (2002) menciona a *Abordagem Holística da Língua* que preconiza o ensino de LEM partindo do todo, o que quer dizer, a partir de textos como alternativa ao fundamentado no ensino de unidades menores como itens lexicais ou sentenças.

A *Abordagem por Tarefas*, por sua vez, parte do pressuposto que, durante a realização de tarefas, os aprendentes têm bastante tempo para usar o idioma em contexto natural BROWN (1994), LARSEN-FREEMAN (2002). Segundo CANDLIN e MURPHY (apud LARSEN-FREEMAN, 2002), o modelo propõe uma estratégia para a resolução de problemas onde uma tarefa maior é decomposta em outras menores com o propósito de facilitar o alcance de um objetivo mais abrangente. Um princípio que fundamenta o trabalho com tarefas é o de que o conhecimento prévio é ativado e disponibilizado para a apropriação do novo saber, num processo de negociação constante, no decorrer do qual, a língua em estudo é mantida em sua forma natural, sem adaptações para ser entendida. Uma exigência da abordagem em questão é que os objetivos estejam bem definidos e esclarecidos para os aprendentes.

PRABHU (apud LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 148-9) apresenta três tipos de tarefas que trazem procedimentos pertinentes ao objetivo do presente estudo. O

primeiro, denominado de tarefa com lacuna informativa¹⁰⁵, implica na troca de informação entre os participantes durante a execução da tarefa, como por exemplo, ao completar um horário partindo da interação entre os alunos para obtenção e negociação de informação. O segundo, denominado atividade de lacuna opinativa¹⁰⁶, contempla as preferências pessoais do aluno no que se refere a crenças, preferências, sentimentos ou atitudes, como, por exemplo, escrever uma carta para alguém que está com problemas emocionais. O terceiro, chamado de atividade de lacuna para raciocínio¹⁰⁷, requer que o aprendente produza informação nova a partir de informação dada, por exemplo, quando os aprendentes precisam elaborar um roteiro a partir de um horário de trens que recebem.

O ponto de partida das tarefas a serem realizadas traz divergências. Enquanto PRAHBU (id.) defende que a tarefa deve ser elaborada e escolhida pelo professor, LONG (apud SKEHAN, 1998) é da opinião que as tarefas devem se originar na necessidade dos aprendentes, o que as caracteriza como pertencentes ao *mundo real*. Pensando na utilização de projetos no ensino de LEM, que também coloca este mundo como fonte de referência para os procedimentos didático-pedagógicos propostos, é relevante examinar qual a organização que Fried-Booth em seu livro *Project Work* (1986) dava para o que podemos chamar de Abordagem por Projeto de Trabalho para estabelecer o vínculo com as abordagens discutidas nesta seção. Segundo FRIED-BOOTH (1986), a abordagem é constituída de três fases, revelando a preocupação central de integrar as quatro habilidades e o uso do idioma em situações reais de comunicação. A primeira fase corresponde ao preparo do projeto a ser desenvolvido no que diz respeito ao planejamento, execução e escolha de itens lingüísticos pertinentes. A segunda acontece geralmente fora da sala de aula para envolver coleta de informação através de entrevistas e questionários, por exemplo, seguida do registro escrito acerca da informação obtida para que, na terceira, os alunos revisem, monitorem e recebam retorno acerca de seu desempenho.

¹⁰⁵ No original: information-gap activity.

¹⁰⁶ No original: opinion-gap activity.

¹⁰⁷ No original: reasoning-gap activity.

Após comentar as tendências metodológicas mais significativas de ensino de língua estrangeira, é importante apresentar dois conceitos que contribuíram na elaboração da intersecção entre a pedagogia de projetos, as tendências metodológicas em LEM e os projetos enquanto instrumentos apresentados em livros didáticos de inglês pela sua relação com a psicologia da aprendizagem. Tais conceitos são a concepção de Aprendizado Situacional¹⁰⁸ ou Contextualizado e o modelo de Inteligências Múltiplas¹⁰⁹ de Gardner e sua contribuição especificamente para o ensino de LEM.

4.3.10 Aprendizado Situacional¹¹⁰

4.3.10.1 Conceito de aprendizagem

Com bases em Vygotsky e Dewey, a *Aprendizagem Situacional* ou *Contextualizada* defende que o ato de aprender é um processo social e que, portanto, é função tanto do contexto social em que ocorre como do entendimento que o aprendente tem de sua posição neste contexto. Para DEWEY (1902), situação e contexto são termos equivalentes e se constituem no espaço onde acontece a interação entre indivíduos e objetos. VYGOTSKY (1978) também admite o contexto social como exercendo influência significativa em termos do funcionamento da mente o que traz conseqüências na visão de como o aprendizado acontece já que, para o aprendizado situacional, todas as ações estão vinculadas à uma situação, daí a denominação situacional, e acontecem em interação intra e inter-indivíduos.

Assim sendo, as *abordagens cooperativas*, como a *comunicativa* e a *participativa* por exemplo, se compatibilizam com o *aprendizado situacional*, que define a aprendizagem como o resultado de um processo de reflexão, interpretação e negociação de significados entre os participantes da comunidade. Os princípios

¹⁰⁸ Situated Learning, em Inglês.

¹⁰⁹ Este assunto foi tratado na seção 3.3.1.8 no capítulo 3 quando o modelo de IM recebeu um tratamento mais geral, voltado à educação como um todo. A seção 4.3.11 tratará diretamente das IM em relação ao ensino e aprendizagem de LEM.

¹¹⁰ Em inglês: *The situated learning*.

básicos deste aprendizado podem ser reduzidos a dois: em primeiro lugar a perspectiva de que a informação precisa ser dada em um contexto relevante, e em segundo que a aprendizagem precisa acontecer em situações de interação e colaboração. Por ser um processo de natureza social, o aprendizado inclui modos de pensar, perceber, resolver problemas e interagir. Devido a sua característica de ambiente interacional em potencial, a sala de aula leva em conta quatro elementos básicos para o processo instrucional, ou seja, o processo de aquisição de conhecimento, que são: o conteúdo, o qual focaliza tópicos de interesse do aluno e que faz parte de sua rotina, o *contexto*, incluindo as situações, valores, crenças que oferecem a base sobre a qual o aprendizado vai ocorrer; a *comunidade*, que fornece o cenário para a interação social, e a *participação*, que se refere à troca de idéias, à tentativa de resolver tarefas e ao envolvimento dos aprendentes entre si e com os recursos oferecidos para a instrução.

4.3.10.2 Concepção Lingüística

A habilidade de falar não é privilegiada, ao passo que a leitura tem papel importante como fonte de conhecimento. A língua é vista como resultado da intervenção de fatores do contexto social e psicológico do aluno.

Há várias coincidências entre os pressupostos da aprendizagem situacional, a pedagogia de projetos e o trabalho com projetos em sala de aula: a interação e a cooperação como peças fundamentais na aprendizagem, a natureza social da aprendizagem, a interação como função do papel social do aprendente, o reconhecimento do contexto como significativo no processo de aprendizagem e a utilização de tarefas e resolução de problemas como instrumentos de aquisição de conhecimento.

4.3.11 Inteligências múltiplas e o ensino de LEM

A concepção de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983) influencia o cenário educacional à medida que propõe a existência de diferentes canais para a aquisição de conhecimento. Estes canais estão disponíveis aos aprendentes, que os

ativarão dependendo de suas habilidades dependendo das atividades propostas. Esta teoria produz um impacto decisivo para o processo de ensino e aprendizagem de LEM porque relativiza o papel do mecanismo cognitivo lingüístico como único capaz de promover apreensão e sistematização do conhecimento.

A variedade de técnicas que o professor de Inglês utiliza - realia, jogos, canções, e dramatizações aliados à execução de tarefas - ganha sustentabilidade teórica perante a noção das inteligências múltiplas, porque tem como objetivo contemplar as diversas facetas do aluno com o propósito de potencializar os canais de absorção utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos pressupostos e objetivos centrais das metodologias de LEM em seus elementos formadores permite evidenciar os pontos confluentes da tríade, a saber, a pedagogia de projetos, a metodologia de ensino de LEM e os projetos como atividades em livros de inglês propriamente ditos, no contexto de ensino de Inglês em escola regular. O cruzamento e discussão dos dados obtidos ao longo do presente estudo será portanto o foco do próximo capítulo.

5 METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS: ELOS SIGNIFICATIVOS

Este capítulo se compõe de dois segmentos fundamentais para o presente estudo devido ao subsídio teórico que disponibiliza aos profissionais envolvidos com o trabalho com projetos em aulas de inglês. O primeiro segmento apresenta a análise comparativa da *pedagogia de projetos*¹¹¹ e da metodologia de ensino de LEM¹¹² e o segundo focaliza os *projetos* propriamente ditos, enquanto atividades propostas nos livros didáticos de inglês, sem perder de vista a relação que se estabelece através da comparação realizada no primeiro segmento, de forma a contemplar os aspectos correlatos da pedagogia de projetos, as tendências metodológicas de ensino de LEM e os projetos, para responder às perguntas norteadoras da pesquisa, mencionadas na Introdução¹¹³ do presente estudo.

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE INGLÊS E DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: ZONAS DE INTERSECÇÃO

Para facilitar a visualização, os dados relativos às características da pedagogia de projetos e tendências metodológicas de ensino de LEM são dispostos em forma de tabela, que inclui dois eixos, sendo que as características da pedagogia de projetos estão listadas verticalmente de 1 a 23 na coluna à esquerda. No eixo horizontal da tabela cada um dos métodos comentados na seção 4.3. aparecem listados na seqüência utilizada no capítulo anterior em ordem alfabética de **A** a **O**. Os eixos se cruzam e cada vez que houver coincidência, ou seja, sempre que o método, no eixo horizontal, possuir a característica listada no eixo vertical, o ponto de intersecção será assinalado tantas vezes quantas a coincidência ocorrer.

¹¹¹ Cf. Capítulo 3.

¹¹² Cf. Capítulo 4.

¹¹³ Cf. página 3.1 para as perguntas

QUADRO 4 - PEDAGOGIA DE PROJETOS E TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS EM LEM: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E SUA PROCEDÊNCIA

Características da pedagogia de projetos e Tendências metodológicas em LEM	A. TRADUÇÃO GRAMATICAL	B. M. REFORMA	C. M. DIRETO	D. M. AUDIOLINGUAL	E. M. SILENCIOSO	F. SUGGESTOPEDIA	G. AP. LÍNGUAS NA COMUNIDADE	H. ABORD. NATURAL	I. RESPOSTA FÍSICA TOTAL	J. ABORD. LEXICAL	L. ABORD. COMUNICATIVA	M. ABORD. POR CONTEÚDOS	N. ABORD. POR TAREFA	O. ABORD. PARTICIPATIVA
1. Gramática: forma indutiva de apresentação							♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
2. Integração das áreas de conhecimento												♦		
3. Preocupação etapas-ensino e aprendizagem					♦		♦		♦					
4. Aluno como construtor de conhecimento														
5. Conhecimento prévio: transferência e inferência						♦					♦		♦	♦
6. Tópicos de interesse do aluno (seqüência /conteúdos)							♦		♦		♦			♦
7. Idéias chave: critério de organização de conteúdo							♦		♦					
8. Professor facilitador							♦							
9. Ênfase em funções lingüísticas (temas)							♦		♦		♦			
10. Problematização/resolução de problemas/situações							♦				♦	♦	♦	♦
11. Preocupação com a diversidade					♦		♦							
12. Formação do ser integral					♦		♦					♦		♦
13. Incentivo ao aspecto metacognitivo					♦	♦								
14. Aprender idioma vai além da habilidade de falar	♦						♦							♦
15. Língua e cultura são indissociáveis					♦		♦							♦
16. Personalização e socialização do saber							♦		♦	♦	♦	♦		
17. Cooperação: Trabalho em grupo											♦	♦	♦	♦
18. Concepção de Inteligências Múltiplas							♦				♦	♦		♦
19. Aprendizagem: elementos cognitivos e psico-afetivos							♦	♦	♦					♦
20. Realização de tarefas												♦	♦	♦
21. Interação social como mecanismo de aprendizagem								♦			♦	♦	♦	♦
22. Contextualização: comunicação não ocorre no vácuo											♦	♦	♦	♦
23. Propósito educacional: apoderamento e ação														♦

Ao permitir a visualização dos elementos coincidentes entre as tendências metodológicas de ensino de LEM e a pedagogia de projetos, o Quadro 4 oferece um panorama esclarecedor para o profissional que utiliza, ou mesmo elabora, projetos na

área de ensino de inglês posto que ele esquematiza não só as características da referida pedagogia, como também esclarece características da relação existente entre esta e as tendências metodológicas predominantes no ensino de língua estrangeira. Cabe ressaltar que os elementos da intersecção ratificam a natureza híbrida do processo de ensino e aprendizagem a que já me referi anteriormente¹¹⁴, à medida que refletem a contribuição de pressupostos das áreas da lingüística (itens 1, 14 e 16, por exemplo), da psicologia da aprendizagem (itens 4, 5, 6, 10, 13 e 22, por exemplo). Outro aspecto relevante é o reconhecimento da contribuição do modelo de *Inteligências Múltiplas* advinda de concepções provenientes do construtivismo, cujos pressupostos permeiam direta ou indiretamente as características listadas acima. Além disso, a conformidade entre a pedagogia de projetos e a orientação psicopedagógica nos PCNs fica evidente em todos os itens elencados, sem exceção.

É relevante mencionar que a interação social (item 21) como premissa educacional na área de ensino de línguas aborda noções diferentes dependendo da tendência metodológica a que se vincula. Portanto, a interação com ênfase na forma lingüística é foco de tendências metodológicas como itens A, C, D, e G, por exemplo. Estas não foram assinaladas porque a idéia de interação na pedagogia de projetos enfatiza o conteúdo e o contexto, ou seja, a interação funciona como troca de informação e como um processo de negociação de significados, o que a transforma, portanto, em um mecanismo de construção de conhecimento que está presente nas tendências marcadas (itens I, L, N e O).

A segunda seção deste capítulo examinará exemplos de projetos, enquanto documentos elaborados e incluídos nos livros didáticos de Inglês, para verificar como os princípios teóricos da pedagogia de projetos podem ser reconhecidos em sua estrutura superficial e fundamentados por uma estrutura oculta ou subjacente.

¹¹⁴ Cf. no capítulo 2, seção 2.4.

5.2 PROJETOS COMO ATIVIDADES EM LIVRO DE INGLÊS: ANÁLISE BASEADA NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

A contigüidade faz com que a palavra projetos em pedagogia de projetos se vincule ao termo *pedagogia* de forma inexorável. Entretanto, a noção exata da pertinência e da intensidade do elo entre eles se evidencia a partir de um exame mais cuidadoso das origens, propósitos, fundamentos e atribuições de ambos os termos, mesmo porque a situação se particulariza ao focalizar os projetos como ferramentas didáticas no contexto de ensino LEM em escola regular. Nestas circunstâncias, além das premissas subjacentes às noções de projetos e pedagogia de projetos, os princípios diretivos da metodologia de ensino de LEM intervêm, assim, nos propósitos, atribuições e formato de projetos para se aplicarem à prática pedagógica do professor de inglês.

A partir desta constatação, dois critérios norteiam a análise. Primeiramente, examino a estrutura que é possível visualizar, a qual denomino de estrutura aparente ou superficial, ou seja, dados que provém de cada amostra de projeto em termos visuais e lingüísticos, o que equivale a dizer, no que concerne ao modo como a informação é organizada e que tipo de atividades são propostas. Em segundo lugar, verifico a base teórica subjacente a estes elementos a que denomino de estrutura oculta ou subjacente e que ressalta pressupostos teóricos necessários e decisivos para o entendimento da aplicabilidade dos projetos, haja visto que fornecem orientações metodológicas importantes e, pelo caráter metacognitivo que as observações adquirem, auxiliam as intervenções discentes ao focalizarem o processo em termos da articulação dos elementos de seu mecanismo interno. Com o propósito de estabelecer relações e dar coerência interna ao presente estudo, farei referências aos quadros 2¹¹⁵ e 4¹¹⁶, anteriormente apresentados, que inevitavelmente envolverão discussões realizadas nos

¹¹⁵ Cf. página 65, capítulo 3.

¹¹⁶ Cf. página 145, capítulo 5

capítulos 2 e 4. Ambos os quadros servem de ponto de referência para o reconhecimento dos elementos subjacentes às atividades propostas nos projetos dos livros didáticos utilizados em sala. Considerando que os itens dos quadros mencionados realizam elementos de diferentes naturezas, a saber, lingüístico e relativo à psicologia educacional, eles são comentados em suas áreas de interesse para contribuir com os propósitos do presente trabalho.

5.2.1 Estrutura Aparente ou Superficial

5.2.1.1 Perspectiva lingüística e gráfica

Este segmento comenta a distribuição gráfica da informação nos projetos nos livros didáticos e quais os elementos lingüísticos que os compõem.

Redigidos em inglês, exceção feita a duas das fontes consultadas (*English Clips* e *New Password*), nas quais os projetos são escritos totalmente em Português, as cápsulas¹¹⁷ contendo os projetos podem receber diferentes títulos¹¹⁸, que não implicam em formatos diferentes. Outro ponto convergente é a apresentação da seção no final da unidade ou lição à qual pertence, com exceção do livro *Great*, cuja ordem é mais flexível, sendo que a cápsula é geralmente inserida no início da lição e, às vezes, próxima do seu final.

O enunciado das amostras de projetos didáticos selecionados é composto de sentenças que utilizam verbos performativos flexionados no imperativo (*Great*, *Extreme*, *Action*, *English Clips*, *Hotline*) para transmitir comandos que remetem ao esquema de três movimentos básicos, a saber, primeiramente *buscar*, através de verbos como, por exemplo, *look at*, respectivamente, *olhe*, *colete*, *escolha*, *descubra*, seguidos pela ação de *organizar*, realizada em comandos como *organize*, *select*, *decide* (respectivamente, *organize*, *selecione* e *decida*) e *compare* e, em terceiro lugar, o movimento é *mostrar*, em instruções como *monte um horário*, *write*, *discuss*, *talk in*

¹¹⁷ Refiro-me à seção do livro didático, que contém o projeto, como *cápsula* por ela conter etapas semelhantes à uma micro-licção.

¹¹⁸ Cf. Quadro 1, Capítulo 3, Seção 3.1, item 3.1.1, p.57.

Pairs, give your description to another group, display, prepare a brochure (respectivamente, *escreva, discuta, discuta em pares, apresente sua descrição para um outro grupo, exponham, e prepare um livreto*), entre outros. A ordem estabelecida para os passos é constante e pode ser generalizada pela seguinte seqüência: primeiramente, *entreviste*, depois, *pergunte*, e por fim, *traga os resultados e discuta'* (*New Password*, 8).

É relevante comentar que o terceiro passo (*mostrar*) confirma o pressuposto da pedagogia de projetos referente à socialização do saber, conforme item 5 (personalização e socialização do saber) no quadro 4, que se realiza através de comandos com *make, draw, bring, complete, make a class magazine* (respectivamente, *faça, desenhe, traga, complete, faça uma revista da turma*), apresentem as situações e os exemplos e *compare*. Todos os projetos envolvem o fazer, no sentido de produzir um documento escrito sob a forma de pôster (*Hotline, Extreme, Hello, English Clips, Action*), horário, guia ou tabela (*Great, Hotline*), texto narrativo ou descritivo (*Project, Hotline, Action*), ou livreto (*Go for English, Action*). O fazer é seguido pelo *compartilhar*, seja oralmente ou através do documento escrito resultante do trabalho. Além de remeter ao item 19 (aprendizagem: elementos cognitivos e psico-afetivos) do quadro 4, os três mecanismos ou etapas gerais mencionados realizam a tipologia de tarefas¹¹⁹ oferecida pelo modelo de Willis (1996) e adotado para o presente estudo. Os itens 1, 2, 3 e 5 do referido modelo¹²⁰ aparecem de forma direta, pois a denominação das etapas coincide com aquelas propostas pelo autor. Quanto ao tipo 4 da tipologia de Willis, a saber, *resolver problemas*, contempla o item 10 (problematização/resolução de problemas/situações) no quadro 4, à medida que a noção de problema realiza-se na situação de necessidade do preenchimento de lacuna informativa e comunicativa, seja ela referente ao indivíduo, quando as atividades abordam o aprendente e suas características e predileções, bem como a informação de mesma natureza relativa a sua comunidade (*Action, Project 3, English Clip, Hotline, Extreme*), ou seja ela quando engloba temas culturais e de responsabilidade social (*New Password 8, Great*).

¹¹⁹ Cf. capítulo 3, seção 3.1., item 3.1.2.

¹²⁰ Cf. capítulo 3 seção 3.1., item 3.1.2..

Ao mencionar os tipos de tarefas e a combinação entre elas, confirmamos a presença do item 20 (realização de tarefas) do quadro 4, do mesmo modo que caracterizo o processo de resolução de problema como seriado e relacionado com movimentos cognitivos bem claros, a saber, *busque, liste, selecione, e relacione*, por exemplo, que marcam o andamento deste processo sinalizando o que acontece e como acontece. Isto implica em afirmar que, à medida que os passos são organizados de forma clara, eles desempenham uma função metacognitiva (item 13 - incentivo ao aspecto metacognitivo, no quadro 4), pois esclarecem a natureza da etapa em questão, ao mesmo tempo em que facilitam a sua retomada se a seqüência for perdida e a eventual intervenção caso algo precise ser modificado.

O tom instrucional apresentado na estrutura lingüística dos enunciados dos projetos, realizado pelo predomínio de frases imperativas sob forma de comandos previamente decididos e que não priorizam a escolha dos alunos, descaracteriza a premissa de Nilbo Nogueira (2002) de que o projeto deve partir do interesse dos aprendentes. Isso, no entanto, não desabona a noção de que o interesse do aluno oriente a escolha dos tópicos para discussão (item 6 - tópico de interesse do aluno) (seqüência/conteúdo- no quadro 4) pois os temas dos projetos são antecipados na lição em que estão contidos e a participação dos aprendentes fica evidente naqueles projetos nos quais os alunos devem construir uma árvore genealógica, por exemplo, (*Action 5*) após o vocabulário e o assunto serem apresentados e treinados em aula, ou ainda quando os aprendentes são instados a produzir um texto sobre si mesmos e suas respectivas preferências (*Postcards 1*). Entretanto, o ponto de ligação entre o projeto e o tema que ele desenvolve pode ocorrer em outro momento: quando o tema do projeto se vincular ao *warm-up*¹²¹, como no caso da amostra coletada no livro *Hello 5*, na qual os alunos devem elaborar um anúncio para um filme de terror, sendo que o ponto de ligação com a lição está nas figuras colocadas como motivadoras na abertura da lição com o propósito de levantar três tópicos semânticos distintos, a saber, *festivals populares* (Halloween), *seres imaginários* (Frankenstein e Saci-pererê) e *nomes de*

¹²¹ Parte da aula na qual o professor tenta motivar seu aluno e que necessariamente não está vinculada ao tópico gramatical a ser tratado naquela aula.

roupas (sentenças como "Eles estão vestindo ..."). Nesta instância, a elaboração do pôster como atividade proposta focaliza o interesse do aluno (item 6- tópicos de interesse do aluno: seqüência/conteúdo - quadro 4), sem incluir quer o tópico gramatical central (*presente contínuo*¹²²) quer o vocabulário sobre aspectos estes reforçados tanto na ilustração fornecida como exemplo como nas orientações dadas aos professores no manual do professor. Deste ponto de vista, o propósito do projeto parece desvinculado do trabalho com a forma (*presente contínuo e campo semântico de roupas*) se não fosse pela presença da ilustração na seção do *warm-up*. Neste caso a inserção do projeto bem como seu propósito educacional parecem vagos. De qualquer modo, a justificativa para sua inclusão reside no fato de que o tema faz parte da área de interesse do aluno, o que resulta em motivação, e há o trabalho com elemento intercultural, através de *Frankstein* e *Halloween*, por exemplo.

A estrutura dos enunciados não-diretivos se organiza em torno da função gramatical focalizada na respectiva lição de modo a rerepresentá-la, seja direta (*Action, Extreme* e *Great*) ou indiretamente (*Go for English* e *Hello 6*). O primeiro caso se ocorre de duas formas afins, ou seja, quando os enunciados retomam o vocabulário apresentado ou reproduzem diretamente a estrutura gramatical em foco na lição ou anteriormente. A título de ilustração vemos (*Extreme*) o presente do indicativo que, após ser o centro gramatical da lição ou unidade pedagógica, aparece em estruturas como *Do you like cartoons?*, *Where do pandas live?*, *What do they eat?*, *What do they do on the weekends?*, *What does it eat?* Percebe-se aí a intenção de trabalhar a forma lingüística apresentada previamente na lição. O segundo caso, por sua vez, retoma o tópico gramatical através da proposta de atividades que funcionam como um guia para a produção de um texto, por exemplo, modalizado no tempo verbal apresentado na lição. Uma seqüência de perguntas utilizando o *presente do indicativo*, assunto da lição, devem ser respondidas (*Action 6*, por exemplo) para formar um texto. Conclui-se que, no primeiro e segundo casos, os projetos são apresentados com o intuito de praticar a forma lingüística, além do conteúdo, mas que desse ponto de vista são

¹²² Tempo verbal em inglês que é usado para descrever ações que acontecem no momento em que estão ocorrendo.

exercícios bastante semelhantes aos que se apresentam sob a forma de enunciados e uma lista de frases a serem articuladas de acordo com o enunciado do exercício.

É relevante mencionar que uma análise mais minuciosa leva à conclusão de que as perguntas que não têm intenção primordial de reapresentação gramatical (*Action 6, Great*¹²³, *Hello, Hotline*), como as mencionadas acima, adquirem função comunicativa equivalente à de tópicos (*Great, Action, Hello*), os quais visam à discussão, análise ou mesmo à produção escrita. Um aspecto importante a se considerar em relação à produção escrita proposta é que a apresentação de perguntas e tópicos a serem respondidos na seqüência em que são apresentados remete à crença na existência de rotinas lingüísticas que realizam um esquema ou guia¹²⁴ que passam a integrar a massa de a percepção do aprendente. Estes esquemas seriam mentais e estariam disponíveis ao aprendente para serem acionados em função da situação. Além disso, eles poderiam ser monitorados paralelamente a sua aplicação.

Cabe relevar aqui a ênfase nas funções lingüísticas realizadas por comandos como explicar, discutir e organizar um horário, fazer uma receita, por exemplo, que veicula o item 9 (ênfase em funções lingüísticas), no quadro 4, e retoma o princípio 2 (aprendizagem envolve sujeitos da construção e reconstrução do saber, Quadro 2), ao mesmo tempo que implica na atuação de outros dois princípios deste mesmo quadro, a saber, 3 e 5 (respectivamente, respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e reconhecimento da experiência prévia) já que as atividades são decorrentes da interação social em sala de aula, que tem papel decisivo na construção do significado¹²⁵, e do entendimento do aprendente de que a interação envolve poder pois ninguém está no mundo de forma neutra conforme o princípio 7 - ninguém está no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra - no quadro 2¹²⁶ (FREIRE, 1997). Aliás, as discussões oriundas da utilização de projetos em sala de aula reforçam a visão de que a educação deve gerar responsabilidade social e autonomia, o que nos

¹²³ Cabe o esclarecimento que o mesmo livro pode apresentar características que fazem com que sejam mencionados mais de uma vez em grupos diferentes.

¹²⁴ Estrutura que remete à do *guided writing*, ou seja, *escrita auxiliada*, técnica usada para desenvolver as habilidades da escrita e típica do final dos anos 70.

¹²⁵ Cf. seções 3.3.13; 3.3.1.4; 3.3.1.5, no capítulo 3 e seções 4.1 e 4.2, no capítulo 3.

¹²⁶ Cf. seção 3.2, capítulo 3, página 65.

remete à veracidade do item 23 (propósito educacional: apoderamento e ação, no quadro 4¹²⁷). Quanto à ênfase em funções lingüística (item 9) é relevante acrescentar que a estrutura de projetos pode apresentar o trabalho direto estas funções. Este é o caso quando uma função lingüística é especificada, como por exemplo recomendar e aconselhar, (*Cutting Edge*) e depois ilustrada em forma de um quadro com sentenças como lembrete à disposição do aprendente.

O conceito do que é aprender uma língua estrangeira, que fundamenta a estrutura do projeto e sua aplicação em sala de aula de inglês, revela um aspecto de vital importância em termos de metodologia de ensino de LEM, já que implica em escolhas metodológicas e estratégias pertinentes. De acordo com o modelo do trabalho com projetos, a ênfase da aprendizagem recai sobre a habilidade da leitura (item 14 - aprender idioma vai além da habilidade de falar, quadro 4), pois os aprendentes utilizam esta habilidade para coletar informação e a habilidade da escrita para registrá-la, na maioria das vezes, sob a forma de uma produção de texto, um pôster ou um livreto.

Desse modo, *falar* não é a habilidade sinônimo de aprendizagem como pregam pressupostos do Método Direto e Audiolingual. Com esta mudança de perspectiva a hierarquia das habilidades, portanto, se organiza em *ler, escrever, ouvir e falar* como objetivo educacional relevante para o ensino de LEM para a faixa etária e contexto social dos alunos de 5^a a 8^a séries em ensino regular.

5.2.2 Estrutura oculta ou subjacente

A grande coincidência na informação entre os elementos dos quadros 2, 3 e 4 (respectivamente, princípios teóricos da pedagogia de Paulo Freire; perfil de uma práxis através de trabalho com projetos; e pedagogia de projetos e métodos de ensino de idiomas) evidencia o grau de intersecção e pertinência dos pressupostos teóricos nas áreas investigadas: pedagogia de projetos, metodologia de ensino de LEM e projetos apresentados em livros didáticos de inglês.

¹²⁷ Cf. seção 5.1, capítulo 5, página 145.

Para facilitar a correlação das premissas derivadas do exame de projetos e aquelas levantadas durante a exposição das tendências metodológicas de ensino de LEM, mantenho a mesma estrutura para a apresentação dos resultados desta correlação.

5.2.2.1 Perspectiva da Psicologia da Aprendizagem

O exame dos projetos nos livros didáticos revela que alguns deles revelam espaço para a prática da gramática sob a forma de apresentação indutiva, o que contempla o item 1 do quadro 4 (gramática: forma indutiva de apresentação), pois o ponto de partida dos projetos está nos exemplos dos quais podem-se inferir as regras mesmo quando há o vínculo entre o foco gramatical da lição e a estrutura lingüística apresentada como se observa nos projetos propostos nos livros intitulados *Extreme e Go for English*, por exemplo, como as perguntas no *presente simples* a que me referi anteriormente. No entanto, quero ressaltar a possibilidade de outra interpretação se considerarmos que há a apresentação de forma dedutiva tão próxima à cápsula contendo o projeto que faz este segmento se assemelhar a um quadro de resumo gramatical ou a exemplos de estruturas já trabalhadas em aulas anteriores. Este é o caso em *Go for English, Action e English Clips*.

Quanto à pertinência do ensino da gramática como parte do aprendizado de língua estrangeira, meu parecer é o de que não há razão para ele ser abominado ou tido como fator comprometedor do processo de aprendizagem. Os projetos podem ser espaços interessantes para que tal prática se realize sem ser o propósito único da atividade. Por requerer do aprendente uma visão metacognitiva razoável, o ensino da gramática requer elaboração e sistematização que devem sempre respeitar a faixa etária do aprendente, a qual servirá de guia diretiva para que os princípios gramaticais possam ser aliados no aprendizado de LEM.

Seja direta ou indiretamente ligados ao tópico gramatical ou ao tema da lição, a realização da grande maioria dos projetos envolve atividades em grupo ou em pares, seja durante todo o processo (*New Password, Hello, Action, Cutting Edge*), seja parcialmente quando a proposta da atividade contempla a produção do texto individual

subseqüente à discussão (*Extreme 1, English Clip, Go for English*). Em todos os casos, a interação é valorizada como mecanismo fundamental na construção de significados, o que ratifica os itens 17 e 21, no quadro 4 (respectivamente, cooperação: trabalho em grupo e interação social como mecanismo de aprendizagem), os quais também reiteram as premissas do construtivismo e os princípios educacionais de Paulo Freire. O privilégio do trabalho interativo durante a utilização de projetos implica em uma visão do processo de ensino e aprendizagem como um processo cooperativo e de negociação de significados, ou seja, enfatiza o momento de dialogicidade, que inclui o professor. Totalmente compatíveis com a função interacional, atividades em grupo predominam no trabalho com projetos na aula de inglês. Contudo, é importante ressaltar que este tipo de trabalho nem sempre significa que haja rendimento em grupo. Isto decorre do fato que, diferentemente do que pleiteia Piaget, os integrantes do grupo nem sempre manifestam condições de monitorar seu trabalho, o espírito crítico e a cooperação necessários para que a atividade seja proveitosa. Dois fatores resultam diretamente nesta dificuldade. Primeiramente, os temas dos projetos a serem trabalhados pelos grupos nas aulas de inglês vêm previamente estipulados pelo professor ou pelo livro didático. Em segundo lugar, os grupos precisariam ser formados espontaneamente, o que nem sempre acontece em sala de aula, já que a própria colocação arbitrária dos alunos em uma determinada turma cerceia tal espontaneidade.

O tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno é relevante para o processo de ensino e aprendizagem com o trabalho com projetos nas aulas de inglês. O aprendiz, por um lado, é tido como construtor de seu conhecimento (item F- aluno como construtor de conhecimento), alternando-se enquanto sujeito e objeto perante o conhecimento, o que se estende ao professor. Este, por outro lado, se transforma na peça propulsora e facilitadora do processo, agindo como um guia sem respostas fixas, já que a formação é do aluno (itens 2 e 12, no quadro 2, e item 8, no quadro 4, respectivamente, aprendizagem envolve sujeitos da construção e reconstrução do saber, o educador propõe desafios e estimula perguntas; e professor facilitador), deixando bem claro que o professor deve trabalhar com os alunos e não consigo

mesmo, conforme item 8, no quadro 2 (o trabalho do professor é com os alunos e não consigo mesmo). Além disso, o professor assume o papel de educador (conforme item 10, no quadro 2 educar exige ética, esperança, generosidade, competência, solidariedade e criticidade), em total sintonia com o meio social que o rodeia, com o intuito de realizar uma tarefa árdua que exige atitude crítica e reflexiva. Desta forma, sua prática educativa absorve princípios éticos, sociais, afetivos e cognitivos para que, com isso, atinja seus aprendentes visando que o processo de ensino e aprendizagem resulte em ação, através do elemento intercultural que permeia os objetivos da escolarização, ao mesmo tempo em que contempla as necessidades do aprendente de sintonizar-se e adaptar-se a seu mundo, através do conhecimento.

O conteúdo proposto pelos projetos de trabalho em inglês contempla diferentes áreas de conhecimento, por exemplo, Artes (*desenhe, pinte, faça um pôster*), Ciências (*animais em extinção, animais e seu habitat*), História e Geografia (*cultura brasileira, diversidade cultural, direitos humanos*), Lingüística (*a noção de gênero em diferentes culturas, situações formais e informais de uso lingüístico*), além de vários temas de interesse dos aprendentes. Além do item E (tópicos de interesse do aluno), esta constatação remete aos itens 2, 5, 10, 11, 12, 14, 15 e 22 no quadro 4 (respectivamente, integração de áreas de conhecimento; conhecimento prévio; idéias-chave; problematização; preocupação com a diversidade; formação do ser integral; aprender idioma vai além da habilidade de falar; língua e cultura são indissociáveis e contextualização: comunicação não ocorre no vácuo: saberes além da sala de aula) e atende aos princípios 1, 4, 5, 10 e 11 no quadro 2 (respectivamente, aprender é a busca da curiosidade epistemológica, o educando é resultado de condições sociais, culturais, econômicas, reconhecimento da experiência prévia; educar exige ética, esperança, generosidade, competência, solidariedade e criticidade; e o saber deve ser vivido concretamente pelo educando). A abrangência desta interrelação se resume no fato de que a interdisciplinaridade é positiva, pois o sincretismo de diferentes áreas no âmbito educacional potencializa a oportunidade de aquisição de conhecimento, o qual chega ao aprendente como um todo e é assim também sistematizado, além de agilizar correlações e eventuais transferências ao contemplar assuntos já vistos pelos alunos

em outras disciplinas escolares como raças, ecologia, festas populares e animais, por exemplo.

Além destas vantagens, aliadas à cognição, as atividades podem também englobar os âmbitos afetivo e psicológico e encará-los como importantes do ponto de vista do critério de abrangência da sua diversidade (item 11, quadro 4- preocupação com a diversidade e item 4, no quadro 2 - educando como resultado de condições sociais, culturais e econômicas) na configuração e escolhas de que o aprendente lança mão para construir o significado.

A preocupação com o processo de ensino e aprendizagem aparece também nos projetos propostos nos livros pela insistência na harmonia entre as etapas apresentadas e a fase de desenvolvimento do aprendente, o que se evidencia nos temas contemplados, que abrangem desde *hobbies* e animais de estimação até discussões sobre direitos humanos e preconceito, à medida que o aprendente avança de quinta à oitava série. Esta característica implica no item 6 (tópicos de interesse do aluno) , no quadro 4, ao mencionar o respeito à faixa etária dos alunos e a importância de que os conteúdos se relacionem a uma idéia chave, visando à sistematização dos saberes (item 7 do quadro 4 - idéias-chave: critério de organização de conteúdo) .

A interface resultante da abordagem interdisciplinar da proposta do trabalho com projetos é o reconhecimento de que o aprendizado de um idioma implica em articular saberes de outras áreas. Através da interdisciplinaridade outro aspecto importante que advém de meu pressuposto de que os falantes de uma determinada língua pensam de forma semelhante e de que a língua em estudo não pode ser ensinada fora de um contexto social e pedagógico, e portanto, não pode ser restrito às formas lingüísticas como se a elas bastassem serem pronunciadas. Há uma rede de significados a ser aprendida (item 15, no quadro 4 - língua e cultura são indissociáveis), de modo que as atividades caracterizam situações que propiciam a internalização do que foi apresentado, como na execução de um livro de receitas (*Action*, 6 e *Hello*, 7) ou de um pôster sobre um filme (*Hello*, 5). É relevante explicar que a análise de projetos revela um conceito de cultura muito limitado para implicar no

item 15 à medida que coloca cultura como 'conjunto de costumes' (*receitas típicas, festivais, datas comemorativas, rotina*).

O exame detalhado da estrutura superficial dos projetos, aliado à análise dos pressupostos provenientes da interpretação de sua estrutura oculta, sugere eles se realizam sob a orientação de quatro esquemas organizacionais. O primeiro e mais freqüente se compõe de micro-tarefas em três movimentos básicos, a saber, *buscar* ou *refletir (pensar)*; *selecionar e organizar*; *socializar (personalizar e compartilhar)*, como aqueles nos livros didáticos *Action, Cutting Edge, English Clips, Great, Hello, Hotline Pre-intermediate, New Password e Project*. O segundo esquema ratifica as etapas de um roteiro para produção textual (*guided writing*), no qual estruturas lingüísticas afirmativas ou interrogativas servem como sugestões e fios condutores para a produção de um texto cujo tema se relaciona ao tópico da lição da qual faz parte, que podem ser ilustrados por projetos apresentados nas seguintes fontes: *Action, Go for English e Hotline Starter*. O terceiro se configura como uma atividade semelhante à de uma interpretação de texto, com um trecho escrito em forma narrativa e subseqüentes perguntas e exercícios referentes a ele, como no livro didático *Cutting Edge*. O quarto tipo, menos freqüente, apresenta uma mistura dos três, ou seja, há os três movimentos básicos de *busca, seleção e socialização* de informação, seguido por um esquema-roteiro para a produção de um texto narrativo, além da atividade de interpretação de texto, como no caso do livro didático *Extreme*. De qualquer modo, vemos que as tarefas propostas em todos os quatro tipos podem ser classificadas conforme a tipologia de Prabhu¹²⁸, sendo que as tarefas informativas ocorrem com maior freqüência do que as opinativas ou de raciocínio.

5.2.3 Questionário em Foco: Professor e Projetos no Ensino de LEM

Esta seção apóia-se na interpretação dos dados obtidos a partir do questionário¹²⁹ aplicado aos professores nas condições já descritas no Capítulo 2¹³⁰.

¹²⁸ Cf. Capítulo 4, item 4.3.9

¹²⁹ Cf. Apêndice 2 para o modelo de questionário.

¹³⁰ Cf. Seção 2.6.2.

A interpretação do questionário aplicado ilustra que o uso de projetos passou a integrar a prática de professores de LEM em escola regular de rede pública e particular. Se a inserção de projetos e sua frequência na rotina didática da sala de aula é maior na rede particular conforme dados de minha pesquisa nas escolas, há a crença de que a fundamentação teórica de uma proposta de mudança de atitude através de cursos de formação e material de apoio sobre o assunto funcionam como referencial importante no sentido de promover ação como resultante do processo de contato entre o professor e os documentos bibliográficos. Tal interpretação resulta do fato de que todos aqueles professores expostos a um curso relativo ao tópico da aplicação de projetos em sala de aula consideraram eficaz seu trabalho a partir do contato com o material pertinente¹³¹. Há de considerar que as escolas particulares em geral oferecem os cursos a seus professores mais frequentemente em relação à escola pública¹³².

Apesar de ser apontado como característica típica dos projetos, o critério de escolha dos tópicos não recai sobre os aprendentes. De um modo geral, os projetos nas aulas de LEM têm como ponto partida um tópico gramatical ou a sugestão do livro didático, o qual o professor ou a coordenação decide reforçar. No entanto, este fato não é percebido como negativo porque os professores são unânimes em afirmar a conscientização intercultural que os projetos conseguem atingir. Em verdade, os temas dos projetos como elencados revelam uma temática de responsabilidade social em relação ao contexto social, físico e ecológico do aprendente, como a poluição, as drogas, os países cuja língua oficial é o inglês, entre outros. O convite à temas de diferentes áreas do conhecimento caracteriza a utilização de projetos como tarefa interdisciplinar, que vai exigir mais do professor com o objetivo de "tornar seus alunos melhores e mais conscientes do mundo ao seu redor", nas palavras de um informante¹³³.

Ao reconhecerem a validade do compromisso do professor com a formação intercultural do aprendente e o reforço de sua cidadania no espaço de intervenção educacional de ensino de LEM, os professores mostram uma mudança no conceito de

¹³¹ Cf. Apêndice 3, gráfico 3.

¹³² Cf. Apêndice 3, gráfico 2.

¹³³ Em resposta ao questionário no Apêndice 2, pergunta 6 e 8.

que o aprendizado de língua estrangeira não se resume a falar o idioma em estudo, como revela o resultado da pergunta do questionário relativa às prioridades que o ensino de LEM¹³⁴ em escola regular. Esta pesquisa revelou o seguinte: de modo geral, na rede particular os objetivos principais no ensino de LEM são: *ler, ensinar gramática, escrever, preparar para vestibular, falar e formar cidadão*. Já para a rede pública, a priorização de objetivos é a seguinte: *formar cidadãos, escrever, ler, gramática, falar, e vestibular*. A interpretação dos dados revela que a ordem natural do aprendizado da primeira língua, ou seja *ouvir, falar, ler e escrever*, não se aplica como critério na definição das prioridades no aprendizado de LEM em ensino regular, já que a relevância da habilidade de *ler* precede a de *falar* na opinião dos professores¹³⁵. Seja na rede pública ou na particular, há a tentativa dos professores de aproximar de forma mais relevante os objetivos do ensino de LEM das necessidades do aprendente durante o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o seu perfil e seu papel no contexto social.

Assim, as respostas dos informantes revelam uma atitude coerente de professores entrevistados com os conceitos das teorias mais recentes de aprendizagem de LEM pois reforçam os pressupostos teóricos que fundamentam os projetos, através da utilização deste mecanismo interativo em suas aulas. Daí constata-se que a convicção da opção transparece em respostas acerca da função, características e objetivos de projetos, sendo que estes foram os eixos ao redor dos quais o questionário desta pesquisa foi elaborado.

¹³⁴ Vide Questionário, Apêndice 2, pergunta 8.

¹³⁵ Comentários acerca do mecanismo e natureza dos elementos responsáveis pela ordem favorecida pelos dois segmentos, respectivamente, público e particular, estão além do escopo da presente pesquisa.

6 CONCLUSÃO

A natureza dos elementos analisados e o propósito do presente estudo justificam que a conclusão contemple dois planos articulados de mesma orientação teórica, mas diversos quanto à aplicabilidade em sala de aula. No primeiro, o projeto é abordado como mecanismo de ação pedagógica em relação a sua pertinência à pedagogia de projetos; no segundo ele é analisado quanto à rotina didática de aulas de inglês em sala de aula de escola regular, considerando-o sob o ponto de vista da intersecção entre a metodologia de ensino de LEM e os pressupostos da pedagogia de projetos.

A escola atual tem nos projetos uma alternativa interessante para promover conhecimento sustentado se o processo que o fundamenta resultar de ação informada. A informação pode derrotar o modismo de alguém vulnerável a pressões e decisões de urgência. Desse modo, há espaço para que a convicção forneça diretrizes para que o cenário educacional se fortaleça, tendo no educando o centro e no meio social as balizas de interação. Os projetos assim tentam captar a polifonia das áreas a que pertencem. Os objetivos de LEM em escola regular se compatibilizam com os projetos como atividades em livros didáticos por tentar envolver os alunos em tópicos de seu interesse e contemplando atividades que os convidem à formação de significados a partir da interação, negociação e cooperação. Talvez a potencialidade dos projetos não possa ser reconhecida como alta no ensino de LEM porque haja dificuldade de se mudar o foco do ensino da língua em si. Daí fica difícil pensar na formação holística que os projetos propõem.

A educação escolar e o trabalho com projetos estabelecem um vínculo que pode ser associado ao sentido etimológico do termo projeto, que é *lançar para frente* ou ainda *impulsionar*, os quais se relacionam à idéia de articulação de saberes com o intuito de torná-los significativos para o aprendente. A premissa de Paulo Freire acerca da inconclusão do aprendente como fonte geradora de educabilidade e de busca por soluções se relaciona diretamente à característica de *lançar para frente* presente nos projetos, de modo que seu uso na intervenção educacional fomenta questionamentos

ao invés de dar cunho definitivo às verdades. A idéia de que nenhum conhecimento é acabado e que há sempre um devir está em conformidade com o princípio do movimento, que nada mais é do que o reconhecimento de que tudo está em transformação e modificação. Ao sentido etimológico, elementos provenientes de diferentes áreas de intervenção didático-pedagógica se agregam para compor a noção de *projeto como mecanismo de ação educacional* que articula e tenta contemplar as expectativas e necessidades do aprendente, do educador e da instituição.

Como idéia *nova*, propõe a revisão das premissas relativas ao papel da escola, à epistemologia do conhecimento e à perspectiva do processo de ensino e aprendizagem. Estes elementos compõem o subsídio teórico do trabalho com projetos e seu esclarecimento contribui para o melhor entendimento e aplicabilidade dos projetos em sala de aula.

De acordo com o modelo pedagógico dos projetos, a escola é vista como o espaço educacional no qual o aluno pode exercer a cidadania e ser respeitado em sua diversidade, enquanto ao professor cabe guiar e facilitar o processo, como um informante e interventor não ditatorial, além de deixar de ser o detentor de verdades e assegurado de respostas corretas em um ambiente que se transforma de uma ilha voltada para exercícios de disciplina mental para um espaço no qual mecanismos de ação e intervenção social têm oportunidades de realização. Na perspectiva de trabalho com projetos, o aspecto interacional da linguagem e da aprendizagem concede à interação social um papel fundamental, posto que é tida não só como a gênese do conhecimento, mas também como o ponto de partida para a aquisição de saberes. Além de interacional, o processo de ensino e aprendizagem tem caráter dialético e dialógico, pois parte do princípio que o aprendente se relaciona com a realidade de forma a pensar sua dinâmica política, econômica, social e ideológica, de modo que o conhecimento advindo desta relação seja questionado, refletido e elaborado antes de se tornar parte deste aprendente.

Se, por um lado, o aprendente é peça chave para a definição de metas e temas transversais de trabalho, o que caracteriza a perspectiva humanista como predominante, por outro, a força da ação dos projetos está na interação propriamente

dita, pois a discussão e a negociação sobre tópicos de interesse proporcionam espaço para a construção e ação educacional, mesmo porque a interação durante a execução do projeto é o espaço no qual os significados são construídos através de negociação e cooperação, levando em conta o meio circundante do aprendiz e do professor. É nesta orientação que o tema da desigualdade social, por exemplo é trabalhado de diferentes modos em vários projetos para ativarem filtros emocionais e psicológicos peculiares à interação e que influenciam a maneira como a informação é construída e sistematizada por aqueles envolvidos no processo.

A utilização dos projetos abre espaço para a diversidade e a universalidade, simultaneamente partindo do princípio de que uma é a afirmação da outra, posto que um aprendiz só se percebe único a partir do reflexo do outro. O resultado é um ambiente didático-pedagógico que privilegia a diversidade e, ao mesmo tempo, garante ao aprendiz a oportunidade de auto-reconhecimento e reflexão advindas da consciência da existência do outro no processo, e a percepção de que as relações não são neutras. Os projetos de trabalho aparecem como o espaço relacional e sempre transitório no qual o aprendiz percebe sua concepção de mundo e sua relação com ele de forma que aquilo que sabe tenha influência sobre aquilo que virá a saber.

A contribuição de áreas diversas na configuração da pedagogia de projetos faz prever um aprendiz , tal como a atuação educacional, como um campo híbrido onde atuam diferentes mecanismos intra-indivíduo e inter-indivíduo. Esta constatação, por sua vez, reforça o pressuposto subjacente à utilização de projetos em sala de aula: a natureza de seus elementos visualizam a aquisição de conhecimento como um processo de natureza cognitiva, psico-afetiva e social porque, em busca da aprendizagem sustentável, precisa disponibilizar elementos diversos que possam ativar diferentes mecanismos de apreensão e contemplar diferentes áreas de conhecimento para apresentar abrangência compatível com a natureza híbrida do processo de ensino e aprendizagem e seu ponto de referência que é o aprendiz nela envolvido. Sob esta perspectiva, o aprendiz utiliza diferentes canais para a aquisição de conhecimento, os quais também são explorados através dos comandos nos *projetos* se considerados à

luz do modelo das inteligências múltiplas de Gardner¹³⁶. Assim sendo, os projetos envolvem a inteligência lingüística (*Pense, Escreva*), lógico-matemática (*resolva, descubra, associe, interprete o gráfico*) e a corporal-cinésica (*corte, demonstre*), sem que haja a hegemonia desta primeira.

Apesar de sugerir e defender uma rotina eficaz para a ação pedagógica na busca do conhecimento, ao meu ver, a *pedagogia de projetos* não se caracteriza como um método os projetos por não oferecer um ritual a ser seguido. Classifico-o como *abordagem* cujas premissas convergem para a teoria construtivista e a visão educacional freireana. Os projetos, por sua vez, se harmonizam com os pressupostos da *pedagogia de projetos* no sentido de e podem ser entendidos como unidades ou cápsulas de atividades que pretendem contemplar os mecanismos de apreensão de saberes com o pressuposto de que suas rotinas se equiparam às etapas envolvidas na realização de micro-tarefas¹³⁷, as quais apresentam objetivos menores que visam a um maior. A solução de problemas, por exemplo, pode ser vista como uma atividade seriada, sendo que a etapa inicial é a *busca* de informação como preparo para a segunda fase que é a *resolução* em direção à etapa posterior de *discussão* de um tópico em um ambiente sintonizado com diferentes ritmos e contextos sociais dos aprendentes com a expectativa que desse modo a ação educacional possa prepará-los para intervir e se adaptar a diferentes contextos e situações, ao mesmo tempo que os conscientiza dos próprios.

Para conseguir contemplar esses objetivos, a orientação teórica proveniente da análise da estrutura oculta dos projetos revela a importância da contribuição de idéias de Dewey, Piaget, Vygotsky, Wallon, Bakhtin e Freire, cujas influências influenciam os princípios operantes no construtivismo através de seis pressupostos vitais para a fundamentação teórica da pedagogia de projetos, a saber, a concepção da educação pela ação¹³⁸, ou seja, o *aprender fazendo*, o cultivo do interesse do aluno como vital

¹³⁶ Cf. Capítulo 3, seção 3.3.1.8.

¹³⁷ Cf. Willis, capítulo 3, seção 3.1.2; a abordagem baseada em tarefas, capítulo 4, seção 4.3.9 e o quadro 4, capítulo 5, seção 5.1.

¹³⁸ Cf. seção 3.1 e 4.22.

para o processo de ensino e aprendizagem¹³⁹, o respeito à diversidade¹⁴⁰, a descompartmentalização dos saberes¹⁴¹, a responsabilidade da escola em preparar para a vida em sociedade¹⁴² e o aprendente como construtor de seu conhecimento¹⁴³. De Vygotsky menciono a tendência da psicologia sócio-interacional e sua relação com a ação educativa sob o ponto de vista da importância do meio e da contextualização na construção do conhecimento¹⁴⁴. O legado de Piaget em sua relação com os projetos de trabalho está no respeito pelas etapas psicogenéticas de desenvolvimento do aprendente ao longo do processo de aprendizagem e a importância dos processos de assimilação e acomodação. As idéias freireanas sintonizam com os projetos porque Freire preconiza a educação para a participação e ação que privilegia a autonomia, a dignidade e a identidade do aprendente. Por sua vez, Wallon contribui com o reconhecimento da importância de fatores afetivos no processo de ensino e aprendizagem. Bakhtin agrega à noção de projetos sua visão de que a língua existe para a comunicação e interação e de que a pluridiscursividade lingüística revela variação decorrente da sua função e falantes envolvidos, de tal modo que elementos e extralingüísticos, além dos lingüísticos, são igualmente importantes na aquisição de saberes na área de LEM.

Contudo, a apologia da utilização de projetos nas aulas de inglês em escola regular tem restrições. Primeiramente, o que ocorre é que ele não existe enquanto trabalho sistemático. Nos anos 80, a seção denominada *Your life*, no livro *Project*, por exemplo, antecipa elementos que aparecem posteriormente sob o título de *projetos e tarefas*, pois propõe atividades que realizam uma função lingüística como *descrever* ou *comentar*, na qual os passos envolvidos nas *tarefas* propostos por Willis (1996) para - *buscar, organizar e socializar*, são claramente reconhecidos. Na comparação desta com a estrutura de projetos sugeridos em livros do final das décadas 90 e começo de 2000, a saber, *Go for English, Hello e Action*, por exemplo, a constatação é de que

¹³⁹ Cf. seções 3.3.1.1; 4.1.2; 4.3.6; 4.3.9 e 4.3.10.

¹⁴⁰ Cf. seções 3.3.1.2 e 4.2.2.

¹⁴¹ Cf. seções 3.3.7; 3.3.1.5 e 3.3.1.8

¹⁴² Cf. seções 3.1; 3.3.1.4; 4.2.2; 4.2.3; 4.3.6 e 4.3.11.

¹⁴³ Cf. seções 3.2; 3.3.5 e 4.3.9.

¹⁴⁴ Cf. seção 3.3.1.

pouca coisa mudou. Mesmo sob diferentes nomes, os passos para a realização de projetos continuam os mesmos antecipados pelo verbo performativo que inicia as sentenças, ainda que alguns deles apresentem subdivisão, ou seja, sob o movimento mais geral que continua sendo *buscar*, aparecem comandos como *pesquise* e *entreviste*, por exemplo, sem que haja diferença na orientação da etapa mais abrangente, a *busca*. Daí decorre o pressuposto de que as diferentes denominações para a seção que contém o *projeto*, também denominada *transfer*, *guided writing* e *role play*, por exemplo, proponham atividades de natureza constante através dos anos. Portanto, considerando que a cápsula com os projetos nos livros didáticos em inglês é praticamente a mesma desde os anos 70, conclui-se que a diferença está no rótulo somente, o que implica em afirmar que a sensação de pertinência decorrente da comparação das cápsulas com projetos de hoje e aquelas antigas provém das alterações do ambiente educacional ao redor, ao invés de emanar da estrutura dos projetos propostos. Alternativamente, há espaço para a suposição de que as premissas da pedagogia de projetos sempre estiveram lá independente de sua denominação, aguardando serem nomeadas.

Em contrapartida, o exame da estrutura e das propostas de projetos ao longo do tempo, ou seja, desde seu surgimento como atividade nas aulas de inglês no início dos anos 70 até a atualidade, evidencia que o aspecto gráfico é semelhante, as estruturas lingüísticas continuam sob a forma de sentenças performativas, embora mudem de orientação em relação à hierarquia das habilidades lingüísticas e ao nível de responsabilidade social e conscientização do aprendente acerca de seu contexto. É bem verdade que as diferenças entre projetos de épocas diferentes refletem os pressupostos teóricos da metodologia em que se embasavam em sua estrutura oculta.

Quanto à semelhança entre *tarefa* e *projeto*, uma análise mais rigorosa revela que o termo tarefa é anterior na literatura relativa à metodologia de ensino de LEM, posto que aparece já nos anos 70 ligada a tarefas lingüísticas dentro do método de Abordagem de Ensino de Línguas na Comunidade¹⁴⁵ e a palavra *projeto* aparece nos anos 80 no cenário pedagógico de ensino de LEM para denominar a mesma cápsula. É

¹⁴⁵ Cf. seção 4.3.6., Capítulo 4.

importante ressaltar, no entanto, que a noção de *projetos* enquanto mecanismos de ação antecedem o advento da *pedagogia de projetos* enquanto estratégia didática em relação ao ensino de língua estrangeira. O termo já era utilizado na área de inglês nos anos 80, enquanto esta pedagogia chega ao cenário escolar nos anos 90. Em suas origens no ensino de língua estrangeira, os projetos focalizavam o treino da habilidade oral do aprendente, como se os projetos fizessem a ponte entre os dois extremos: sala de aula e mundo. Esta função dos projetos resulta da ênfase que a habilidade oral tem para o modelo de aprendizado de língua estrangeira, no qual a concepção é a de que aprender idioma é sinônimo de falar a língua em estudo com a proficiência de um falante nativo, como preconiza o Método Direto. Nesta instância, à medida que o significado do termo agrega elementos provenientes de outras áreas de conhecimento como a Linguística Aplicada e a Psicologia da Aprendizagem, ele também reflete mudança no conceito do que consiste aprender um idioma. A formação da habilidade oral sai de foco sob o reconhecimento que a competência comunicativa não se restringe a ela. Ademais, o ensino de LEM em escola regular precisa eleger um objetivo relevante para o seu aprendente. No bojo desta modificação está a conscientização de que fatores extralingüísticos precisam ser considerados como parâmetros na definição de metas para o processo de ensino e aprendizagem como alternativa para tornar este processo mais motivante e significativo. O privilégio da leitura reflete a preocupação com o objetivo relevante do aprendente se num enfoque de letramento e compreensão intercultural em um espaço educacional, no qual a negociação promove o exercício da cidadania.

Na pedagogia de projetos, o objetivo do ensino de língua estrangeira se afasta da produção (ou reprodução) de sentenças corretas, seja na forma oral ou escrita, como o é no Método Audiolingual, para focalizar a competência comunicativa na qual a habilidade de leitura recebe destaque pela sua relevância educacional no contexto escolar regular de 5^a a 8^a séries. O ensino agora tem a formação multicultural e a formação pessoal e profissional como possíveis objetivos para o aprendizado de língua estrangeira. Segundo os PCNs o propósito da inserção do inglês no currículo escolar é a capacitação do aluno em construir significados que lhe permitam uma formação

cultural discursiva para intervir no mundo em que vive, com a consciência de sua participação neste contexto mundial, objetivo este que tem nos projetos de trabalho um campo de ação propício pela natureza transversal das propostas que os orientam e pela diversidade de interferência disponibilizadas aos aprendentes.

Os recursos de aprendizagem necessários e potencializados pelo trabalho com projetos, a saber, a ativação do conhecimento prévio, a transferência e a inferência, por exemplo, dificilmente acontecem na aula de LEM devido à natureza limitada do *input*, o qual é insuficiente para a disponibilização de estratégias necessárias ao aprendizado preconizado pelas premissas da pedagogia de projetos em sala de aula de ensino regular. Além destes recursos, partindo do conceito de aprendizagem de descoberta de Bruner¹⁴⁶, é relevante notar que tanto a estrutura aparente dos projetos como a oculta implicam na ativação das estruturas mentais de Piaget, ao incluir tarefas que contemplam os movimentos cognitivos básicos do aprendente, a saber, *buscar, refletir, organizar e socializar*¹⁴⁷, por exemplo.

A premissa de que a cultura, a sociedade e língua são indissociáveis resulta em uma variável pertinente para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e sua relação com os projetos, à medida que reforça a visão da educação como a formação integral do indivíduo. A idéia não é de imitação de valores culturais da língua em estudo, pois a noção de indissociabilidade se refere ao fato de que o processo de construção de significados se dá em meio à influência mútua dos idiomas em questão, ou seja, língua nativa e idioma em estudo.

Os elementos psico-afetivos que fundamentam os projetos em sala de inglês têm como origem o CLL (Aprendizado de Línguas na Comunidade), o qual postula a cooperação e a interação como estratégias didáticas e reconhece a importância da cognição e do afeto no processo de ensino e aprendizagem. Para fortalecer este processo, o CLL recomenda a utilização de um esquema (SARD)¹⁴⁸ cuja função é potencializar os requisitos psicológicos envolvidos na aprendizagem e que se ligam

¹⁴⁶ Cf. seções 3.3.1.1; 3.3.1.2; 3.3.1.3 e 3.3.1.3 , capítulo 3.

¹⁴⁷ Cf. seção 3.3.1.5.

¹⁴⁸ Cf. 4.3.6., Capítulo 4.

diretamente aos movimentos cognitivos de Willis¹⁴⁹ para a metodologia de tarefas são decisivos para sistematização de informação. Além disso, o CLL reconhece o modelo não-verbal de comunicação, ou seja, admite que não há linearidade na transmissão de informação e percebe a comunicação como produto social e que precisa considerar o meio como variável no processo de ensino e aprendizagem.

Não há dúvida de que a tentativa de interdisciplinaridade está presente na elaboração dos projetos enquanto cápsulas propostas nos livros de Inglês. No entanto, a tentativa não se sistematiza, pois o que se configura é a pseudointerdisciplinaridade, posto que o trabalho não é integrado e transversal em termos de seu conteúdo. Nesta circunstância, apesar de os saberes envolverem diferentes áreas, elas continuam paralelas e compartimentalizadas, o que resulta de dois fatores primordiais: a limitação intelectual do professor em gerar esquemas sistematizadores de conhecimento nas várias disciplinas envolvidas e a falha em potencializar elementos capazes de ativar estes esquemas. O docente ou o discente possui os conteúdos ideativos (conhecimento prévio, pertença a uma grupo e classe social, por exemplo) em sua estrutura cognitiva para ativar o aprendizado relevante, ou seja, significativo, mas a transferência não ocorre como se faltasse a permeabilidade dos conteúdos trabalhados.

A consequência é que os projetos de trabalho tendem a promover discussões na primeira língua mesmo com o ponto de partida em instruções e comandos na língua em estudo e muitas vezes até o enunciado dos projetos está em português (*New Password*, por exemplo). Estes em língua portuguesa poderiam constar de um livro de Ciências ou Geografia, o que faz da língua em estudo um assunto a ser tratado na primeira língua. Indubitavelmente, há aquisição de conhecimento e, portanto, ganho educacional sempre. A contribuição para o ensino de LEM daqueles que são redigidos em português reside na realização da competência comunicativa, que visa ao apoderamento do indivíduo enquanto parte do mundo, lembrando a função educacional de propor a ação social¹⁵⁰ e o letramento, que significa trabalhar no aluno a competência de transitar por textos de diferentes assuntos de forma eficiente.

¹⁴⁹ Cf. Seção 3.1. Capítulo 3.

¹⁵⁰ Cf. Seção 3.3.1.3.

Indiscutivelmente, sob este aspecto, os objetivos dos projetos no ensino de LEM antagonizam o senso comum, segundo o qual aprender um idioma é ser capaz de falá-lo. Este não é, nem pretende ser, o seu enfoque dos projetos como investigados nos livros atuais. Conforme atesta a análise dos questionários respondidos por 30 professores de inglês de 5ª a 8ª séries do ensino regular da rede pública e particular, o propósito do *input* destes projetos funciona como alavancador de discussões e até como roteiro para a produção escrita, mesmo que o processo de execução e o produto provenientes destas atividades sejam feitos em Português na rotina das aulas de inglês de escolas regulares.

Ao interpretar os dados obtidos nas respostas às perguntas 5, 6 e 7 do questionário¹⁵¹ aplicado, concluo que muitos os professores admitem que utilizam os como mecanismo de consolidação gramatical.

Os projetos nas aulas de inglês em escola regular certamente refletem a noção de que ensinar um idioma é mais do que possibilitar o domínio da sua forma lingüística, colocando a ênfase em sua potencialidade de conhecimento intercultural à medida que possibilita o contato com temas de abrangência multicultural como por exemplo, costumes de outros povos apresentados de forma a incentivar a interação ao invés da contemplação e imitação destes costumes.

A análise da estrutura aparente da cápsula que contém os projetos, mesmos com diferentes nomes, evidenciou que a noção de projetos não é nova na área de ensino e aprendizagem de LEM pois os elementos gráficos e lingüísticos desta seção (presença de figuras, frases curtas com predominância de imperativos e verbos performativos) são similares se compararmos a seção em livros didáticos da década de 80 e os atuais. No entanto, o enfoque original na habilidade oral perdeu a força para dar lugar a um foco centrado na leitura, na qual os temas antes exclusivamente pessoais receberam o toque de responsabilidade social e ecológica. Sem dúvida, o conteúdo foi-se afastando da cultura da língua em estudo para problematizar o mundo e principalmente incluir assuntos de significado social, tornando o projeto mais comprometido com a formação do aprendente como cidadão. O projeto se tornou uma

¹⁵¹ Cf. Apêndice 2 para o modelo do questionário.

estratégia didática importante pois favorece a cooperação e a negociação de diferenças, sem perder o ponto de vista local e global deste aprendiz.

Os projetos como propostas de atividades nos livros didáticos de inglês se enquadram nas premissas da pedagogia de projetos pelas razões que comento acima. No entanto, esta mesma intersecção é ambiciosa em ensino e aprendizagem em LEM porque, muitas vezes, os projetos se reduzem a um exercício estruturado na prática da forma lingüística como outro qualquer, perdendo sua principal premissa que é a de promover a aprendizagem por meio da interação.

Os *projetos* não causaram impacto para os professores, mesmo aqueles que os utilizam com uma motivação centrada na prática de estruturas gramaticais. Existe, por parte docente, uma disponibilidade para utilizá-los em sala de aula sob o argumento de que são propícios para manter o interesse e atividade do aluno. Além disso, para serem aplicados em sua força pedagógica total, os projetos enquanto mecanismos de ação pedagógica exigem uma leitura à luz do construtivismo e Paulo Freire. Portanto, se esta for a convicção, o modismo está definitivamente fora de moda ...

REFERÊNCIAS

- ABBS, B. ; BARKER, C. **Postcards** (3). New York: Longman, 2003.
- ABBS, BRIAN. & SEXTON, M. **Challenges**. London: Longman, 1978.
- ALEXANDER, L. G. **Mainline** (A &B). London: Longman, 1973.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AZENHA, M.G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993 (Coleção Princípios)
- BAFFI, M. A. T. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. In.: BELLO , J. L. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 1998.
- BARBOSA, L. M. S. **Projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica**. Curitiba: C.D. Encadernações, 1998.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Trad. José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antonio Rolfini. São Paulo: EPU, 1977.
- BLUMENFELD, P. et al. "Motivating project - based learning: sustaining the doing, supporting the learning". In: **Educational Psychologist** 26 (3&4), 1991.
- BOUD, David. "Some competing traditions in experiential learning". In: WEIL, S. E MCGILL, I (Ed). Making sense of experiential learning: diversity in theory and practice. **Open University Press**, p. 38-49, 1989.
- BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002
- BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey; Prentice Halls Regents, 1994.
- BRUMFIT, C. **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: CUP, 1989.
- BRUMFIT, C.; MITCHELL, R. **Research in the language Classroom**. ELT Documents 133, 1989.
- CAPELATO, I. **Diálogos sobre afetividade: O nosso lugar de cuidar: entrevistas a Patrícia ZaninHeitzmann**. Londrina: ONGVIR A SER, 2001.
- CALVET, L.J. **Saussure: Pró e contra**. São Paulo: Cultrix, 1977.

- COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1997.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Macmillan, 1964.
- DI GIORGI, C. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios, n.81)
- DOWNIE, M.; GRAY, D.; JIMENEZ, J. **Extreme 1**. São Paulo: Richmond Publishing, 2005.
- ELLIS, R. **SLA Research and language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1997.
- _____. **Understanding Second language Acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 1996.
- _____. **The study of second language acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 2004.
- ELSWORTH, S.; ROSE, J.; DATE, O. **Go for English 3**. England: Longman, 1997.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G.; TEZZA, C. (Orgs) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR., 1996.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo, Loyola, 1995.
- _____. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. (Org) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERRARI, M.; RUBIN, S. **English clips (5)**. São Paulo: Scipione, 2002.
- FOSNOT, C. T. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção leitura)
- FRIED-BOOTH, D.L. **Project work**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Inteligências: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivations in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GARDNER, H. et al. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de língua**. Londrina: UEL, 2002.

GOES, A.; GONTOW, C. **Action** (6). São Paulo: FTD, 2003. (Coleção Action, 5, 6)

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOTTMAN, J.; DECLAIRE, J. **Inteligência emocional: a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HADJI, C. **Pensar e agir a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HINTON, M.; MARSDEN, R. **Crossroads**. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons, 1982.

HOLDEN, S.; CARDOSO, R. **Great!** (5, 6, 7, 8) Macmillan, 2002.

HUTCHINSON, T. **Project**. Oxford: Oxford University Press, 1987. (3)

_____. **Hotline pre-intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. **Hotline Starter**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

_____. & LONG, M.H. **An Introduction to Second Language Acquisition**. Longman, 1991.

LA TAILLE, Y et al. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LATHER, P. **Theory into practice**: qualitative issues in Educational Research. Vol. XXXI, Nr2, Spring 1992. Ohio State University.

LIGHTBROWN, P. M. & SPADA, N. **How languages are learned**. New York: OUP, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Col. Temas Básicos de educação e ensino)

MACHADO, Nilson José. **Projeto e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MAHONEY, A. A., et al. Org. Vera Maria Nigro de Souza Placco. **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003.

_____. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, A.;TAVARES, K. **New Password**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MAYER, R. E. **Thinking, Problem Solving, Cognition**. New York: Freeman and Company, 1983.

MOOR, P. **Cutting Edge** (Intermediate -Student's Book). Essex: Longman, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo:Cortez, 2001.

MORINO, E. C.; FARIA, R. B. **Hello**. São Paulo: Ática, 2003. (5, 7)

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Érica, 2002.

_____. **Uma prática para o desenvolvimento das múltiplas inteligências**: aprendizagem com Projetos. São Paulo, Érica, 1999.

_____. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Érica, 1999.

_____. **Projeto lixo**. Série Aprendizagem com Projetos. São Paulo: Érica, 1998.

_____. **Projeto Planeta Água**. Série Aprendizagem com Projetos. São Paulo: Érica, 1998.

NUNAN, D. **Language teaching methodology**. New York: Prentice Hall, 1991.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1994.

O'NEILL, R. **Kernel Lessons Plus**. Londres: Longman, 1971

- PACHECO, J. A . **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto, 1995.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed.
- PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- POETZSCHER, C. C. B. **Linguagens e seus condicionamentos sociais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.
- PUIG, J.M., NOVELLA, A.M., ESCARDÍBUL, MARTÍN, X. **Democracia e participação escolar**. Trad. Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2002.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. USA: OUP, 1998.
- ROSA, S. R da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; v.20)
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. **Second Learning Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T.; GENTILI, P. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOUSA, M. A de. **Projectos na vida de um professor**. Porto: Porto, 1995.
- SWAM, M. & WALTER, C. **The Cambridge English Course**. Cambridge: CUP, 1984.
- TORRES, J. A. **Educação e diversidade**. Porto Alegre, 2000.
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. Londres: Longman, 1988.
- UR, P. **The Communicative Approach Revisited**. ELT News and Views Supplement 4.1. – Teacher Development, March 1997.
- USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. New York: Routledge, 1996.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001

VASCONCELLOS, C. S. **Elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo**. São Paulo: Liberdade, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIS, J. A. **Framework for task-based learning**. England: Longman, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – GLOSSÁRIO	159
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO (ORIGINAL).....	165
APÊNDICE 3 – GRÁFICOS REFERENTES À ANÁLISE DE PERGUNTAS FECHADAS DO QUESTIONÁRIO	167

APÊNDICE 1 – GLOSSÁRIO

INTRODUÇÃO

O presente glossário, em ordem alfabética, tem o objetivo de oferecer um ponto de referência em relação à terminologia utilizada no presente estudo com a função de esclarecer e delimitar o sentido dos termos empregados no decorrer do trabalho.

TERMOS:

Abordagem

Conjunto de pressupostos, crenças e teorias acerca da natureza da língua natural *per se* e de como um idioma é aprendido.

Aprendizagem

Aprendizagem refere-se ao processo de construção, reconstrução e apropriação de conhecimentos em um processo interacional, posto que não é passivo, e dialético, posto que sofre influências do meio em que ocorre, no entorno do qual o aprendente forma sua personalidade social .

A natureza da aprendizagem é focalizada em Rosa (1994) e Becker (2001) segundo três modelos pedagógicos, os quais se fundamentam em visões epistemológicas ligadas à diferentes teorias. Dentre os modelos, a teoria interacionista-cognitiva serviu de fundamento decisivo para as premissas do presente estudo¹⁵², pois reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito com o meio (ROSA, 1994, p.33). Tanto Rosa como Becker têm em Piaget o mentor desse modelo pedagógico interacionista, que admite a bagagem genética e a influência do meio físico e social sobre o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o modelo piagetiano, o aprendente não possui estágios cronologicamente marcados e o meio social não determina as estruturas do conhecer. O que ocorre é que “aprendizagem é,

¹⁵² Cf. Seção 4.3.1.3. Para o estudo completo acerca das tendências cf. *Becker*, 2001, p.20 e seq.

por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação de ações”. (BECKER, 2001, p. 24) A aprendizagem como construção implica em um aluno que, a partir de sua herança genética e do conteúdo do meio social e físico a sua volta, assimila os saberes à medida em que interage com o meio de tal modo que a ação liga o sujeito ao objeto e produz o conhecimento em seu conteúdo e forma.

Na visão piagetiana, o aprendente precisa construir estruturas de assimilação perante o desequilíbrio advindo do contato com o *novo*, o que alarga seu campo de compreensão. Em busca do equilíbrio perdido, o sujeito vai acionando mecanismos para equilibrar sua estrutura em busca de *acomodação* e se envolve em um processo que está sempre inacabado. Desta perspectiva, o modelo interacionista propõe um aluno que é capaz de aprender sempre, e de um professor que é visto sob duas dimensões complementares entre si, a saber, aquela em que ele ensina e aquela em que ele aprende o que o aluno já aprendeu, que é subsídio para uso em aprendizagens futuras. Assim sendo, esse modelo propõe, em conformidade com as idéias freireanas, que *ensinar e aprender* é um processo bilateral durante o qual professor e aluno interagem tanto ensinando como aprendendo, em um mecanismo de troca e de construção mútua, no qual ambos são ora objetos (são conhecidos) ora sujeitos (conhecem) no processo.

Nesta instância, o conhecimento não é possuído pelo indivíduo e não está em um dos pólos, ou seja, no aprendente ou no professor, nem tampouco no meio, porque “Ele [o conhecimento] existe num intercâmbio entre indivíduos, além dos contextos nos quais estes se encontram. Os grupos sociais e os materiais disponíveis - por exemplo, computadores e livros - fazem parte dos recursos cognitivos do indivíduo. Ou seja, a cognição está distribuída entre todos os membros do grupo” (HERNANDEZ, 1998, p.75)

Estudos sobre aspectos metacognitivos envolvidos na aprendizagem, ou seja, de princípios esclarecedores sobre como se aprende, contribuem diretamente para o entendimento dos princípios envolvidos no processo de aprendizagem. O conceito rogeriano é extremamente relevante, posto que propõe que “A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma

contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança...” (ROGERS, 1973 apud: MAHONEY et al. 2003, p.88)

Qualquer que seja o modelo, a premissa de Pressey e colaboradores de que a aprendizagem se baseia no sucesso (cf. BIGGE, 1977, p. 292) é válida, o que reafirma que a pertinência do pressuposto de que o aspecto psico-afetivo do aprendente exerce influência importante no processo de ensino e aprendizagem para o presente estudo.

Cápsula

Termo usado no contexto educacional para se referir a uma seção do livro didático com a estrutura de uma aula, ou seja, *apresentação de um tópico, seu desenvolvimento e fechamento*, organização esta que a aproxima de uma *micro-aula*.

Currículo ou Conteúdo Programático

Refere-se ao plano de desenvolvimento de um programa lingüístico que especifica objetivos, seqüência do conteúdo e material elaborado para um grupo de alunos em particular.

Interdisciplina

Refere-se à interação entre duas ou mais disciplinas, que pode envolver desde a simples troca de idéias até a proposta de integração conceitual da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos e dos dados da organização referentes ao ensino e à pesquisa.

Método

Termo que vem do grego *meta* (*para*) mais *odos* (*caminho*) (ROSA, 1994, p.39), o que resulta em "um certo caminho para se chegar a um fim" (id.). A partir desta afirmação, Rosa conclui que “método não se reduz a um jeito de fazer, mas é o sentido que se dá às diversas ações encadeadas, cuidando para que as mesmas conduzam ao fim desejado”. (id.). Resumidamente, a referida autora afirma que

“método se refere ao processo completo, compreendendo diversos momentos necessários à consecução de um fim” (ROSA, 1994, p. 40)

Para Edward Anthony (apud BROWN, 1994, p. 48), método é “um planejamento amplo elaborado para a apresentação de uma língua fundamentada em uma abordagem escolhida¹⁵³. Por sua vez, Freeman especifica que não utiliza o termo ‘método’ para se “referir à uma receita pronta, e sim como um conjunto coerente de elos entre os princípios e certas técnicas e procedimentos”¹⁵⁴ (2002, p. xii) .

A articulação destes três elementos, que são *abordagem*, *técnica* e *procedimento* aparece em Jack RICHARDS e Theodore RODGERS (apud BROWN, 1994, p. 48) que definem *método* como o termo mais abrangente composto de três elementos que são *abordagem*, *currículo ou programa* e *procedimento*¹⁵⁵ e seus construtos.

HERNÁNDEZ (1998) e ROSA (1994) discutem a idéia subjacente à noção de *método* como um sistema fechado e rígido que está pronto para ser aplicado e fornece respostas antecipadas a problemas previsíveis. Sob o ponto de vista do efeito psicológico, o mesmo autor diz que *ter método* “significa evitar transitar por um caminho muito aberto e repleto de incerteza sem avaliá-lo, nem entendê-lo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 77). Do ponto de vista da psicologia, como também afirma ROSA (1994), *método* se liga à noção de caminho seguro, com etapas previamente delineadas e que, portanto, potencializam a solução de problemas reduzindo o risco de erro. Segundo ROSA (1994), os professores vêem na natureza previsível e pré-estabelecida do método uma saída promissora para suas incertezas.

É necessário dissociar *método* de *processo de ensino e aprendizagem*. Emília Ferreiro explica que método oferece sugestões, além de práticas rituais ou conjunto de proibições, mas não é capaz de criar conhecimento. (FERREIRO, apud ROSA, 1994, p. 41).

¹⁵³ No original: " Method is an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach ."

¹⁵⁴ No original: “I am not using the term ' method' to mean a formulaic description, but rather a coherent set of links between principles and certain techniques and procedures.”

¹⁵⁵ Haja visto sua recorrência e importância para o leitor, estes três termos serão incluídos e esclarecidos na seqüência do glossário.

A distinção entre os termos *método* e *técnica* é relevante. A confusão se origina da associação que se faz entre *método* como idéia de um modo regular e repetitivo de se fazer algo, aliada à idéia de ação e de intervenção, do mesmo modo que a noção de *técnica* que será definida separadamente na seqüência do glossário. ROSA (1994, p. 40) caracteriza o método como “o processo completo que compreende diversos momentos necessários à consecução de um fim”.

Os termos *método* e *metodologia* são considerados sinônimos no presente estudo, pois a semelhança conceitual entre ambos os aproxima a tal ponto de não trazer divergências significativas.

Modelo não-verbal de comunicação

Segundo este modelo, o entendimento da mensagem sofre influência da interação do emissor com a mensagem e da mensagem com o receptor, o que implica no entendimento dos sujeitos como plenos ou preenchidos.

Modelo verbal de comunicação

Modelo segundo o qual o emissor articula uma mensagem que chega ao receptor com a pressuposição de linearidade, ou seja, a mensagem é enviada e é entendida do mesmo modo pelo emissor e receptor como se ambos fossem *caixas vazias*.

Multidisciplina

Refere-se à justaposição de diversas disciplinas, sem a existência de relação aparente entre suas áreas de conhecimento. Exemplo: *música + matemática + história*.

Pedagogia

A etimologia nos conduz aos termos gregos *pedo* e *agogos* significando aquele que conduz crianças. O verbo *conduzir* era usado no sentido de *deslocar, de levar de um lugar a outro*. Os pais contratavam empregados para levar os filhos à escola, entre outros lugares.

Pluridisciplina

Justaposição didática de disciplinas cujos domínios de conhecimento são relativamente próximos. Exemplo: *domínio científico: matemática + física*.

Procedimento

O procedimento diz respeito às técnicas e práticas didáticas que derivam da abordagem e programas educacionais escolhidos, com os quais se relacionam intrínseca e diretamente.

Projeto

Vide discussão no capítulo 3, item 3.1.1

Tarefa

Vide discussão no capítulo 3, item 3.1.2.

Técnica

A palavra *técnica* se origina no grego *techne* e que “está ligada ao conceito de produção e de realização imediata de uma determinada arte ou ofício cujo objetivo se esgota na sua própria execução” (ROSA, 1994, p. 39). Os gregos usavam o termo *techne* para se referir ao mecanismo de comunicação de conhecimento e aptidões profissionais, e *paideia* para se referir à verdadeira educação, que está relacionada à formação do homem virtuoso e ético. (JAEGER, apud ROSA, 1994, p. 39), o que dava a idéia de que os conceitos estariam em campos diversos e que este seria mais importante e mais abrangente que aquele. Com o passar do tempo, *técnica* se refere ao conjunto de procedimentos empregados na execução de um momento específico dentro da totalidade, mas visto como um segmento caracterizando um *continuum* com começo, meio e fim.

Transdisciplina

Sistema de integração perfeita entre as disciplinas no qual não seria possível perceber as fronteiras entre elas e que se fundamenta na premissa do conhecimento como um todo indivisível.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO (ORIGINAL)

NOME: _____ Data: _____

ESTABELECIMENTO ONDE LECIONA: _____

SEGMENTO: 1ª A 4ª séries 5ª a 8ª séries 2ª grau 3ª grau

DISCIPLINA: INGLÊS TEMPO DE CARREIRA: _____

MÉDIA DE ALUNOS EM SALA: _____

Pesquisa

ASSUNTO: A utilização da pedagogia de projetos no ensino de inglês como língua estrangeira em escola regular. Desde já, agradeço muito sua colaboração. Os dados serão usados em dissertação de mestrado.

Responda com clareza às seguintes perguntas. Algumas são de múltipla escolha, outras vão pedir maiores esclarecimentos sob a forma de justificativa, definição ou enumeração. Pode utilizar o verso para respostas ou comentários.

1. Já utilizou *projetos* ou *projetos de trabalho* ligados ao ensino de Inglês em sua prática docente ?
 SIM NÃO Em caso afirmativo, continue. Em caso negativo, não responda às outras perguntas.

2. Quando e onde foi isso? _____

3. a. Recebeu cursos sobre o uso de projetos em sala de aula? SIM NÃO

b. Eles foram eficazes? SIM NÃO Por quê?

4. Com que frequência utiliza os projetos em sala de aula:

<input type="checkbox"/>	pelo menos 1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	pelo menos 1 vez no semestre
<input type="checkbox"/>	pelo menos 1 vez por mês	<input type="checkbox"/>	quase nunca (1 vez ao ano)
<input type="checkbox"/>	pelo menos 1 vez por bimestre	<input type="checkbox"/>	outra:

5. De onde vêm os projetos que você utiliza? Se houver mais de uma resposta, marque a mais frequente.

<input type="checkbox"/>	Eu invento dependendo do tópico gramatical.
<input type="checkbox"/>	Estão no livro. Favor mencionar qual (is) livro(s)?
<input type="checkbox"/>	Os alunos propõem.
<input type="checkbox"/>	A coordenação e /ou supervisão propõem
<input type="checkbox"/>	Outro:

6. Mencione três projetos trabalhados na disciplina de Inglês. Indique série, objetivos e ganhos pedagógicos.

7. Assinale Concordo (C) ou Discordo (D) em relação às afirmativas e justifique rapidamente, em ambos os casos.

Afirmativa	C	D	Justificativa
1. Nunca tinha feito algo parecido em Ensino de Inglês em escola regular.			
2. Eu não gosto, pois o trabalho com projetos não ensina o idioma e os projetos não colaboram com a matéria. Os alunos usam o Português em sala.			
3. Eles enriquecem minha prática, pois os alunos aprendem mais porque estão usando o Inglês na execução do projeto.			
4. Os projetos ensinam outra coisa e não Inglês.			
5. Os projetos servem para prática de estruturas gramaticais.			
6. O ensino de gramática e a utilização de projetos são incompatíveis.			

8. Numere os itens abaixo, em ordem crescente de importância, em relação aos objetivos de ensino do Inglês em escola regular.

- () falar; () ler; () formar cidadãos; () vestibular e/ou preparo profissional;
() gramática; () escrever; () Outro(s) _____

APÊNDICE 3 – GRÁFICOS REFERENTES À ANÁLISE DE PERGUNTAS
FECHADAS DO QUESTIONÁRIO

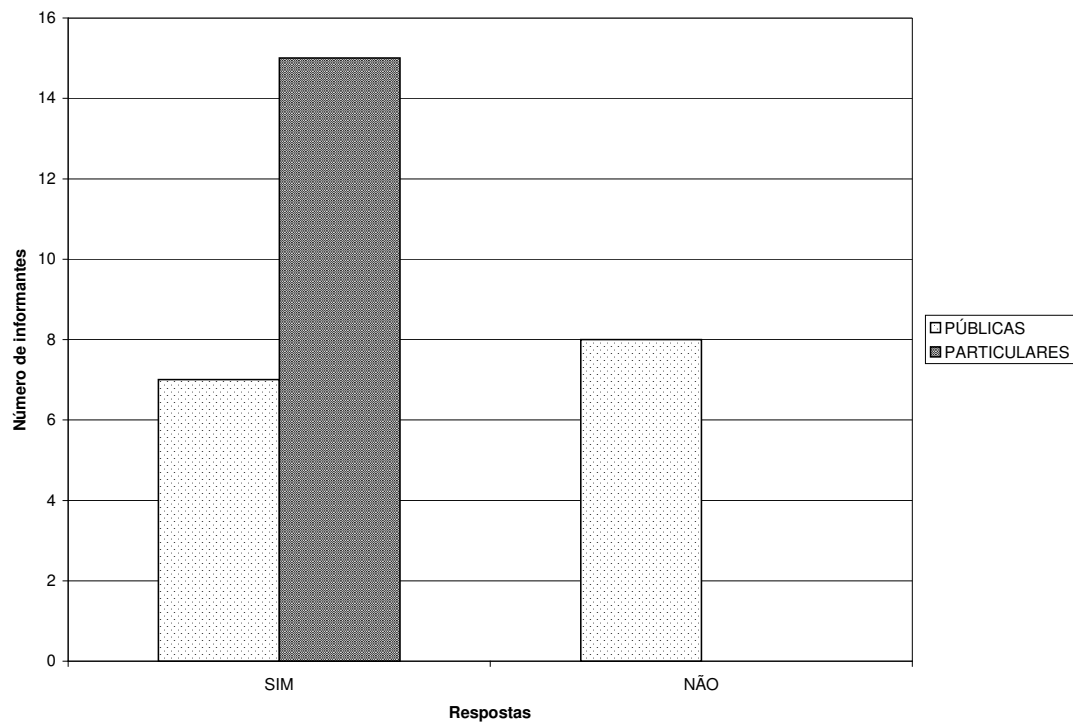


Gráfico 1 – Referente a questão "Você utiliza projetos em sala de aula?"

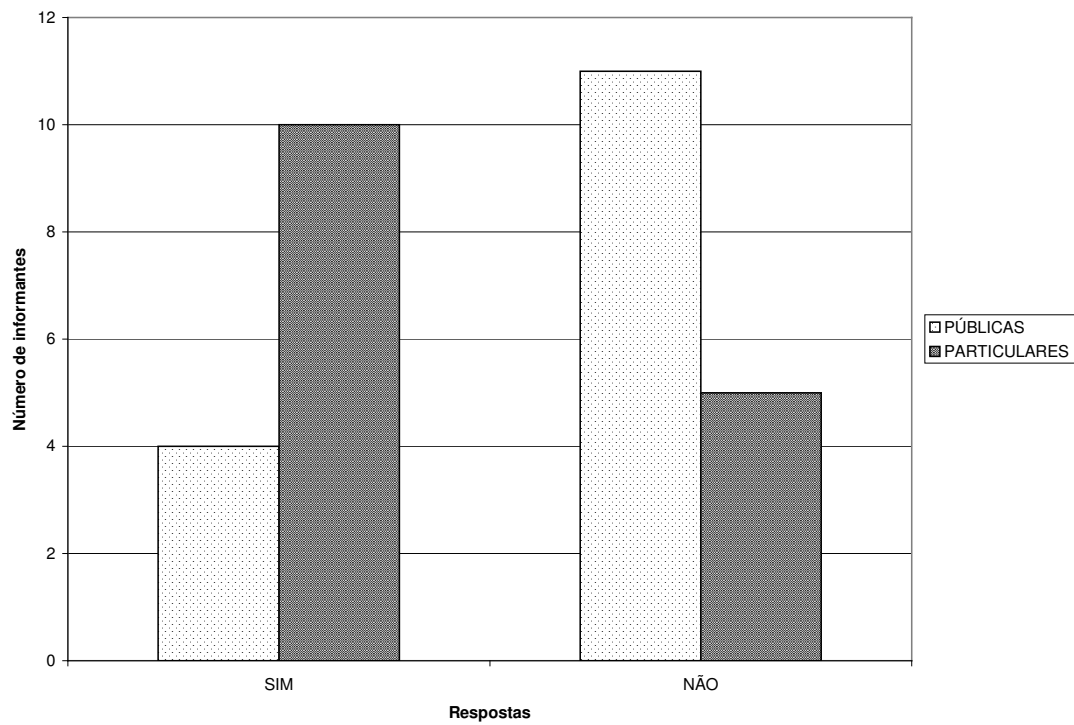


Gráfico 2 – Referente a questão “Você fez cursos sobre a utilização de projetos?”

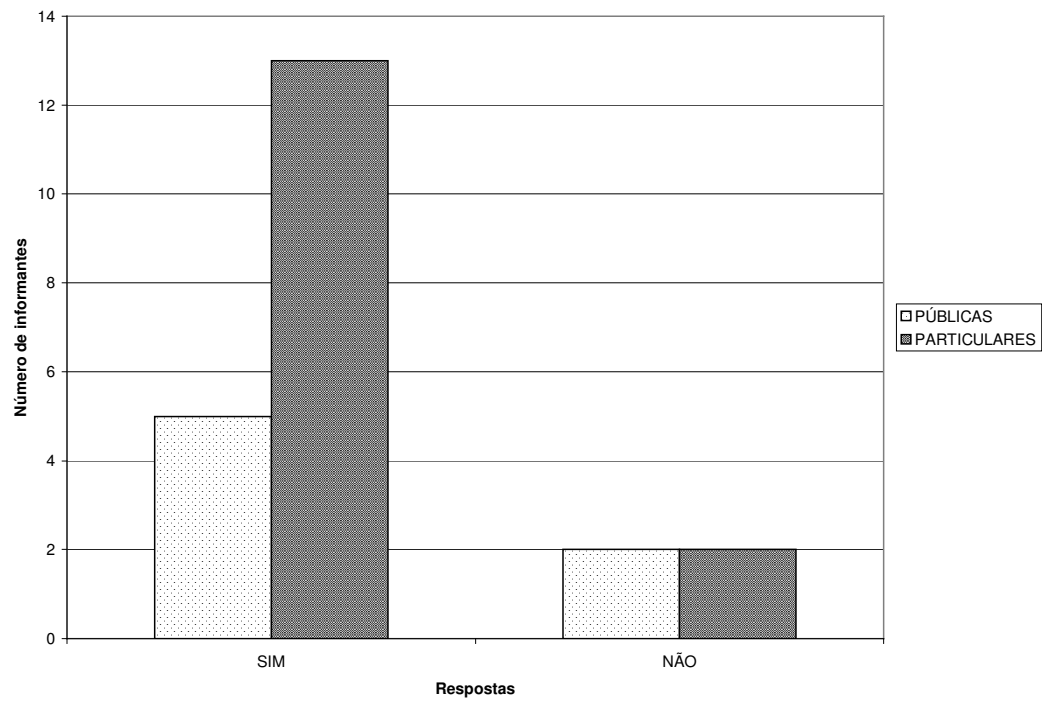


Gráfico 3 – Referente a questão “Os cursos sobre projetos foram eficazes?”

ANEXOS- PROJETOS DIDÁTICOS DE LIVROS TEXTO

