

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE LETRAS-INGLÊS**

**FRANCISCO JESIAN LEMES CAMARGO**

**“AH, SORA! SE EU NÃO VOU FALAR INGLÊS COM NINGUÉM, PRA QUE EU  
TENHO QUE APRENDER INGLÊS?”**

**Construindo significado e relevância para a aprendizagem da Língua Inglesa  
na educação básica através de projetos**

**São Leopoldo**

**2021**

FRANCISCO JESIAN LEMES CAMARGO

**“AH, SORA! SE EU NÃO VOU FALAR INGLÊS COM NINGUÉM, PRA QUE EU  
TENHO QUE APRENDER INGLÊS?”**

**Construindo significado e relevância para a aprendizagem da língua inglesa na  
educação básica através de projetos**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em  
Letras-Inglês, pelo Curso de Letras-Inglês  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack

São Leopoldo

2021

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar o desenvolvimento e a aplicação de um projeto com vistas a compreender de que modo a aprendizagem baseada em projetos (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015; KRAUSS e BOSS, 2013; STOLLER, 2006; SCHLATTER e GARCEZ, 2012) pode contribuir para um ensino integrado e contextualizado, que integre língua e conteúdo (COYLE, HOOD e MARSH, 2010; DALE & TANNER, 2012). Em suas discussões, Larmer, Mergendoller e Boss (2015) argumentam que a aprendizagem baseada em projetos cria oportunidades para alunos perceberem uma necessidade real de conhecer algo, para que eles possam usar este conhecimento para resolver um problema ou responder à uma questão que importa para eles. Para conduzir esta pesquisa, adotamos a perspectiva de uma pesquisa qualitativa (DIAS, 2000). A coleta de dados considerou o plano de ensino do projeto e o relatório final elaborado para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A pesquisa se justifica porque, no contexto de ensino e aprendizagem de LA, a aprendizagem baseada em projetos se apresenta como uma das opções para o desenvolvimento das competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, e é definida como um modo de organizar a aprendizagem a partir de temáticas pertinentes aos estudantes e os conteúdos necessários para desenvolver a referida temática. Desse modo, entende-se como importante compreender de que modo o ensino de língua pode ser integrado ao ensino do conteúdo. A análise dos dados aponta que a aprendizagem baseada em projeto possibilita um ensino integrado de língua e conteúdo e, por esse motivo, pode contribuir para a percepção de valia e propósito de aprender LA.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Projetos. Ensino integrado e contextualizado. Ensino de Língua Inglesa. Pedagogia de Projetos. CLIL.

## ABSTRACT

The main objective of the present research is to analyze the development and application of a project in order to understand how project-based learning (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015; KRAUSS e BOSS, 2013; STOLLER, 2006; SCHLATTER e GARCEZ, 2012) can contribute to an integrated and contextualized teaching that integrates language and content (COYLE, HOOD e MARSH, 2010; DALE & TANNER, 2012). In their discussions Larmer, Mergendoller e Boss (2015), they argue that project-based learning creates opportunities for students to realize a real need to know something, so they can use this knowledge to solve a problem or answer a question that matters to them. To conduct this research, we adopted the perspective of a qualitative research (Dias, 2000). The data collection considered the project's teaching plan and the final report prepared for the Supervised Curricular Internship discipline. The research is justified because, in the context of teaching and learning in AL, project-based learning presents itself as one of the options for the development of the general competences that must be developed throughout basic education and is defined as a way of organizing learning based on topics relevant to students and the content needed to develop the referred theme. Thus, it is understood as important to understand how language teaching can be integrated into content teaching. The data analysis points out that project-based learning enables an integrated teaching of language and content, and, for this reason, it can contribute to the perception of value and purpose of learning AL.

**Keywords:** Project-based Learning. Integrated and contextualized teaching. English Teaching. Pedagogy of Projects. CLIL.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS:.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Origem e principais aspectos que fundamentaram a prática de hoje .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Conceitos e características da Aprendizagem Baseada em Projetos .....</b>	<b>12</b>
2.2.1 O QUE É UM PROJETO? .....	12
2.2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS.....	13
<b>2.3 Linguagem: um meio ou o objeto de aprendizagem?.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 Desafios e possibilidades da ABP no contexto de ensino de LA .....</b>	<b>20</b>
<b>3 CLIL – INTEGRANDO A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO E LÍNGUA .....</b>	<b>23</b>
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Coleta de dados.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 Análise de dados .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Síntese do projeto e descrição do contexto de aplicação.....</b>	<b>29</b>
<b>5 ANÁLISE DE DADOS: ENTENDENDO OS MOMENTOS DE INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO E LÍNGUA DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO PARA ESTABELEECER OS PONTOS DE VÍNCULO ENTRE A ABP E CLIL.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Sequência didática 1 .....</b>	<b>33</b>
4.1.1 ATIVIDADE PREPARATÓRIA .....	33
4.1.2 CONTEÚDO + DESCOBERTA GRAMATICAL.....	39
4.1.3 EXPLICAÇÃO GRAMATICAL CONDENSADA .....	43
<b>4.2 Sequência didática 2.....</b>	<b>45</b>
<b>4.3 Sequência didática 3.....</b>	<b>50</b>
<b>4.4 Sequência didática emergida .....</b>	<b>51</b>
<b>4.5 Instrumento de avaliação .....</b>	<b>54</b>
<b>4.6 Pontos de contato que vinculam a APB a CLIL.....</b>	<b>55</b>
<b>4.7 Possibilidades e desafios de ABP com o suporte de CLIL .....</b>	<b>59</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professor de Inglês se iniciou em meados de 2011, após um período de 3 anos de intercâmbio na Inglaterra. Mesmo sem qualquer qualificação pedagógica, tive uma ótima oportunidade em uma escola de franquia muito bem-conceituada em todo o Brasil. Já logo no primeiro ano de experiência me apaixonei pelo ensino da Língua Inglesa. Após alguns anos, em 2014, sem muitas expectativas, iniciei minha trajetória acadêmica na graduação apenas em busca da qualificação formal que o mercado de trabalho exige. Mal sabia eu que esse paradigma seria quebrado, semestre após semestre, através dos novos conhecimentos que as atividades acadêmicas traziam, colocando em xeque toda a minha prática pedagógica, pautada na metodologia tradicional, que coloca o professor como figura central no processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável por trazer situações de comunicação previamente estruturada, cabendo ao aluno, passivamente, imitar e repetir as estruturas. Nas minhas aulas, não havia espaço para debates, pensamento crítico ou questionamentos. Essa metodologia, antes “endeusada”, aos poucos foi sendo “engolida” pelas novas possibilidades que se descortinavam aos meus olhos, pois se provava, a cada dia, não atender às necessidades dos meus alunos.

A trajetória percorrida por um aluno de Letras até chegar o momento de entrar em sala de aula é longa. Investimos horas e horas estudando metodologias, revisando autores, analisando experiências e atividades práticas de sucesso que justificam tais metodologias. Isso tudo é fundamental para nos dar o embasamento teórico necessário para exercermos nossa profissão com propriedade e excelência. Dentre essas possibilidades, a pedagogia de projetos se apresenta como alternativa àquela pedagogia tradicional. Um projeto bem estruturado, baseado na pedagogia de projetos, deve ser tecido com o objetivo de formar cidadãos autônomos, participantes na sociedade, capazes de resolverem problemas do mundo real. Por esse motivo, então, grosso modo, esse projeto nasce de uma pergunta de pesquisa, elaborada em conjunto com os alunos, que será respondida com a supervisão do professor. Especificamente, no ensino e aprendizagem de LA baseado em projetos, a língua não é ensinada a partir da língua. Aqui, a língua emerge a partir do conteúdo, ou seja, o conteúdo estabelece as demandas linguísticas que serão trabalhadas ao longo do projeto. Com esse objetivo, de ensinar língua a partir do

conteúdo, CLIL se apresenta como uma abordagem e/ou sistema para que a língua seja aprendida de forma contextualizada, ou seja integrada ao aprendizado de um conteúdo.

À medida que eu ia assimilando os preceitos da Aprendizagem Baseada em Projetos, ou ABP, dúvidas e inseguranças iam crescendo dentro de mim. Percebi também que essas dúvidas não eram só minhas. Muitos de meus colegas tinham os mesmos questionamentos e inseguranças. Se a língua deve partir do conteúdo, como os alunos serão capazes de entender um conteúdo sem dominar conteúdos linguísticos mínimos? Quando vamos ensinar a língua? Como integrar conteúdo e língua?

Outro questionamento que me fiz durante minhas observações de sala de aula para a aplicação do meu projeto na disciplina de Estágio Curricular no Ensino Médio, foi a questão da falta de motivação dos alunos nas aulas de inglês. Ouvi uma frase que me marcou muito. Durante uma explicação de gramática da professora titular, ao ser selecionado para responder um exercício oralmente, um aluno argumenta, em tom de desprezo: – *Ah, sora! Se eu não vou falar Inglês com ninguém, pra que eu tenho que aprender inglês?* Instantaneamente comecei a me questionar sobre a dificuldade de ensinar algo que não apresenta valia aparente para o aluno. Por que a o valor e relevância do aprendizado de LA, nesse caso específico, o Inglês, não é percebida pela maioria dos alunos da educação básica no Brasil? O que nós, professores de LA, poderíamos propor para mudar esse cenário?

Por esses motivos então essa pesquisa se iniciou a partir da seguinte questão: de que modo pode um projeto de ensino de Língua Inglesa articular língua e conteúdo? Qual(is) abordagens e/ou metodologias estão sendo utilizadas para o ensino de LA contextualizado? Seria CLIL um suporte para essa integração? O caráter investigativo e desafiador da ABP associada ao ensino contextualizado de conteúdo e língua de CLIL poderia despertar o interesse e motivação dos alunos no aprendizado de Inglês?

Em busca de respostas para estas perguntas, realizei e estruturei esta pesquisa em 6 capítulos, sendo primeiro, esta introdução. No segundo capítulo (Aprendizagem Baseada em Projetos) nos ocupamos em revisar a literatura a partir dos seguintes tópicos: a) origem e principais aspectos que fundamentaram a prática de hoje; b) conceitos e características da Aprendizagem Baseada em Projetos; c) Linguagem: um meio ou o objeto de aprendizagem?; e d) Desafios e possibilidades

da ABP no contexto de ensino de LA. Logo em seguida, no capítulo 3, nos propomos a revisar a literatura sobre a Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem, ou CLIL, e suas variações. No capítulo seguinte (Metodologia) apresentamos como esta pesquisa foi estruturada e aplicada. Já no capítulo 5 (Análise), nos ocupamos em analisar se houve integração de conteúdo e língua em 4 sequências didáticas, mais o instrumento de avaliação aplicado pelo projeto analisado. Para tanto, nos guiamos através das seguintes perguntas de pesquisa: a) em que momentos a integração de conteúdo e língua acontece?; b) há momentos de foco no conteúdo e/ou língua?; e c) há exclusividade de ensino de conteúdo e/ou língua? Logo em seguida, busco sistematizar os pontos em que o projeto se vincula mais fortemente a CLIL, para a partir daí, entender como CLIL pode dar esse suporte de integração de conteúdo e língua à ABP. Fechando o capítulo Análise, propomos uma reflexão quanto as possibilidades e desafios da ABP com o suporte de CLIL. No último capítulo (Considerações finais), fazemos uma reflexão, retomando todo o caminho percorrido por esta pesquisa até chegar aos resultados obtidos. Ao final, apontamos as possibilidades de pesquisa que emergem a partir deste estudo.



## 2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS:

A revisão bibliográfica da Aprendizagem Baseada em Projetos será dividida em 4 partes: A primeira apresentará a origem e os principais aspectos que fundamentaram a prática de hoje; a segunda parte trará os principais conceitos e características da ABP, a terceira abordará como a concepção de linguagem do professor determina a escolha de metodologia adota em sala de aula; e, a quarta e última parte, trará os desafios e possibilidades da ABP no contexto de ensino de língua adicional.

### 2.1 Origem e principais aspectos que fundamentaram a prática de hoje

Embora a metodologia de projetos seja “um produto genuíno do movimento americano de educação progressiva” do século XX, tendo sido sistematizada pela primeira vez pelo americano Willian Heard Kilpatrick, a adoção do conceito de projeto no contexto educacional de aprendizagem surgiu séculos antes, na Itália, nas áreas de arquitetura e engenharia (KNOLL, 1997).

De acordo com Knoll (1997), a história do método de projeto pode ser dividida em 5 fases:

- 1590-1765: O início do trabalho de projeto em escolas de arquitetura na Europa.
- 1765-1880: O projeto como método regular de ensino e seu transplante para a América.
- 1880-1915: Trabalho em projetos de formação manual e em escolas públicas em geral.
- 1915-1965: Redefinição do método de projeto e seu transplante da América de volta para a Europa.
- 1965 até hoje: Redescoberta da ideia do projeto e a terceira onda de sua divulgação internacional. <sup>1</sup>(KNOLL, 1997, página 1, tradução nossa).

De forma a contribuir especificamente nesse estudo, por estarem ligadas ao que se entende por ABP hoje, olharemos detalhadamente apenas para a quarta e quinta fases apontada por Knoll.

---

<sup>1</sup>1590-1765: The beginnings of project work at architectural schools in Europe.

1765-1880: The project as a regular teaching method and its transplantation to America.

1880-1915: Work on projects in manual training and in general public schools.

1915-1965: Redefinition of the project method and its transplantation from America back to Europe.

1965-today: Rediscovery of the project idea and the third wave of its international dissemination.

A Aprendizagem baseada em projetos, também amplamente referida como Pedagogia de Projetos, ou Metodologia de Projetos, está historicamente ligada ao pensamento pedagógico progressivo de John Dewey, que, na primeira metade do século XX, oferece uma alternativa às duas escolas de pensamento da época. De um lado estavam os tradicionalistas, defendendo a chamada “escola tradicional”, centrada no “programa”, na qual o professor era a figura central do processo de aprendizagem, cabendo ao aluno o papel passivo de receber, de forma gradual, os conteúdos acumulados pelas civilizações ao longo da história. Opondo-se a essa concepção estavam os “românticos”, que defendiam uma escola “centrada na criança”, onde o seu desenvolvimento natural deveria ser mais importante do que o ensino das disciplinas. Sabe-se que Dewey criticava os tradicionalistas

[...] por eles não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses da criança. Em contrapartida, amiúde passam por cima seus ataques contra os partidários da educação centrada na criança, por não relacionarem os interesses e atividades infantis com os componentes da grade curricular (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 17).

Dewey acreditava que não precisava haver oposição entre essas duas perspectivas. Ele oferecia um meio termo que fosse capaz de conciliar esse dualismo, defendendo uma educação focada no estudante, sem desmerecer a importância dos conteúdos escolares. Para Dewey, a melhor forma de aprender é pela experiência. Em outras palavras, aprender fazendo (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010). Knoll (1997) resume o pensamento de Dewey dizendo que “as crianças deveriam adquirir experiência e conhecimento resolvendo problemas práticos em situações sociais” (KNOLL, 1997, p. 3, tradução nossa). Então, para o pragmatismo de Dewey, conceitos filosóficos abstratos só poderiam ser aprendidos pelo aluno na medida em que pudessem ser experienciados, de forma prática, em situações reais e relevantes para a sua vida cotidiana.

Em 1918, influenciado pelos estudos de Dewey, Kilpatrick compartilha em seu artigo, *The Project Method*, seu desejo de apresentar um conceito unificado acerca dos aspectos mais importantes do processo educativo. Segundo ele, esse conceito unificado, se encontrado, deveria

[...] enfatizar o fator de ação, de preferência atividade vigorosa e sincera. Deveria, ao mesmo tempo, proporcionar um local para a utilização adequada das leis da aprendizagem, e não menos para os elementos essenciais da qualidade ética da conduta. O último nome diz respeito,

naturalmente, à situação social e também à atitude individual. Junto com isso deveria ir, como parecia, a importante generalização de que educação é vida - tão fácil de dizer e tão difícil de delimitar. <sup>2</sup>(KILPATRICK, 1918, p. 2, tradução nossa)

Em outras palavras, corroborando com os estudos de Dewey, o conceito unificado que ele procurava deveria fazer sentido para os problemas e desafios da vida cotidiana dos alunos. Se educação é vida, não fazia sentido a adoção de um modelo de educação que apenas preparasse o aluno para a vida adulta. Por esse motivo, para Kilpatrick, os interesses pessoais dos alunos deveriam ser colocados em primeiro lugar, e, conseqüentemente, eles deveriam ser encorajados pelos professores a decidirem livremente os propósitos que queriam perseguir (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015). Só assim haveria o engajamento necessário para o aprendizado acontecer. A esse respeito, Kilpatrick argumenta que uma educação baseada no propósito do aluno prepara-o melhor para vida e, ao mesmo tempo, constitui a própria vida presente do aluno (KILPATRICK, 1918). Kilpatrick, então, associa esse propósito pessoal do aluno ao termo *projeto* e faz uma apresentação sistemática para a aplicação de uma metodologia que tivesse projetos como fio condutor para a aprendizagem do aluno.

Apesar das duras críticas no que se refere a essa liberdade dos alunos, o Método de Projetos de Kilpatrick ganhou força e chamou a atenção dos educadores dos Estados Unidos por mais de uma década (LARMER, MERGENDOLLER e Boss, 2015). Nascia então uma metodologia de ensino que tinha como principal característica a resolução de problemas reais através de projetos de aprendizagem. Portanto, mesmo admitindo que não cunhou o termo *projeto* e tão pouco sabia a quanto tempo ele já estava sendo usado, Kilpatrick é considerado o precursor na tentativa de unificar o uso de projeto como um método, tornando o *projeto* a peça central da prática educacional progressiva nos Estados Unidos (KNOLL, 1997):

De repente, o método do projeto foi percebido como o procedimento da educação progressiva. Foi altamente considerado um mecanismo exemplar de realização das demandas de uma nova psicologia educacional de acordo com a qual as crianças não deviam ser passivamente recheadas de conhecimento, mas sim engajadas na aprendizagem aplicada destinada a

---

<sup>2</sup> emphasize the factor of action, preferably wholehearted vigorous activity. It must at the same time provide a place for the adequate utilization of the laws of learning, and no less for the essential elements of the ethical quality of conduct. The last named looks of course to the social situation as well as to the individual attitude. Along with these should go, as it seemed, the important generalization that education is life - so easy to say and so hard to delimit.

desenvolver iniciativa, criatividade e julgamento.<sup>3</sup>(KNOLL, 1997, p. 5, tradução nossa).

A popularidade do Método de Projetos de Kilpatrick trouxe consigo uma concepção mais ampla, colocando-o como uma viável *metodologia “geral” de ensino*, e, embora o Método de Projetos, que embasava a aprendizagem na resolução de problemas reais da vida cotidiana, encontrasse respaldo nas concepções de educação de Dewey, ele sofreu duras críticas nos anos seguintes (KNOLL, 1997). A principal crítica era em relação aos papéis do professor e do aluno no processo de aprendizagem. Dewey criticou duramente a liberdade irrestrita do aluno, ratificando que sua liberdade e escolha eram importantes, mas não absolutas (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015). Para Dewey, os alunos eram incapazes de planejar atividades e projetos sozinhos, necessitando do professor para ajudá-los em todas as etapas do processo, assegurando o aprendizado e crescimento do aluno através de avaliações e intervenções constantes, fornecendo orientação e direção aos alunos. (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010).

Com a queda de popularidade devido às críticas, aos poucos o Método de Projetos de Kilpatrick foi dando espaço ao retorno da concepção tradicional de ensino. Até mesmo Kilpatrick se afastou do termo *projeto*, admitindo que havia cometido um erro ao casar o seu método com o termo projeto. Porém, a versão antiga, menos ampla, de projetos, resistiu firme, especialmente nas escolas de ciência, agricultura e tecnologia (KNOLL, 1997).

Já nos anos 90, o Instituto Buck para Educação, conhecido também como BIE, foca sua pesquisa na Aprendizagem Baseada em Projetos de maneira mais incisiva. Engajados em fomentar pesquisa para que escolas e professores possam aplicar projetos com alta qualidade, sob pena do oposto trazer consequências desastrosas para o método, o Instituto Buck para Educação enfatiza os ótimos resultados da ABP, mas alerta para os problemas que podem surgir caso a ABP seja mal planejada e/ou executada:

Primeiro, veremos muitas atribuições e atividades rotuladas como “projetos”, mas que não são PBL rigorosos, e o aprendizado dos alunos será prejudicado. Ou veremos projetos sair pela culatra em professores despreparados e resultar em perda de tempo, frustração e falha em

---

3 Suddenly, the project method was perceived to be the procedure of progressive education. It was highly regarded as an exemplary mechanism of realizing the demands of a new educational psychology according where children were not to be passively stuffed full of knowledge but rather engaged in applied learning designed to develop initiative, creativity, and judgment.

compreender as possibilidades do PBL <sup>4</sup>(LAEMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2019, p. 1).

Fica evidente que, para que a ABP se consolide como uma metodologia eficaz, o desejo antigo e frustrado de Kilpatrick, de apresentar um conceito unificado acerca dos aspectos mais importantes do processo educativo, de desenvolver um método que, se seguido à risca, seja capaz de atender às demandas da educação do Século XXI, é retomado pelo Instituto Buck para Educação.

Engajado na missão de ajudar professor e instituições a garantir a qualidade na criação e aplicação de projetos de ensino, o Instituto Buck para Educação, referência mundial na pesquisa atual de ABP, passa a trabalhar com o chamado *Gold Standard PBL*. O propósito do modelo é “ajudar professores, escolas, e organizações a medir, calibrar e melhorar sua prática” de ABP (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2019, p. 1, tradução nossa).

Para fins de análises dos dados desse estudo, o padrão utilizado será o modelo proposto pelo IBE, o *Gold Standard PBL*. No entanto, considere importante oferecer um cotejo entre esse modelo e o que outros pesquisadores da área acrescentam e/ou discordam acerca dele. Na próxima seção, apresento, então, a definição e os conceitos vinculados à ABP.

## **2.2 Conceitos e características da Aprendizagem Baseada em Projetos**

### **2.2.1 O QUE É UM PROJETO?**

Antes de falar sobre o *Gold Standard PBL* e o que os principais autores têm a acrescentar a essa metodologia, é relevante pensarmos sobre o significado da palavra *projeto*. De acordo com o dicionário Aurélio da língua Portuguesa, projeto significa um “*desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano*”. Ou, ainda, uma “*descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema*”. Em outras palavras, podemos dizer que um projeto são os passos de uma intenção que temos no presente de algo que queremos realizar no futuro. Ou seja, é intencional e realizável. Intencional, porque temos um propósito,

---

<sup>4</sup> First, we will see a lot of assignments and activities that are labeled as “projects” but which are not rigorous PBL, and student learning will suffer. Or, we will see projects backfire on underprepared teachers and result in wasted time, frustration, and failure to understand the possibilities of PBL.

algo que nos motiva a cumprir todas as etapas do que foi planejado, e realizável, pois caso sua realização fosse impossível, de nada serviria o projeto.

## 2.2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Levando em consideração o significado da palavra projeto, é de se esperar que, grosso modo, uma metodologia ou abordagem que tenha por base projetos se ocupe em oferecer todos os passos que, se observados e aplicados com rigor, é capaz de guiar um aluno a realizar algo no futuro.

De uma forma bem simples e direta, Thomas define a ABP como “um modelo que organiza o aprendizado em torno de projetos” (THOMAS, 2000, tradução nossa). O projeto, então, é o meio pelo qual o aluno adquire o conhecimento. No website do Instituto Buck para Educação, encontramos uma definição um pouco mais detalhada do que é a ABP. Segundo o Instituto, a “aprendizagem baseada em projetos é um método de ensino no qual os alunos aprendem se engajando ativamente em projetos do mundo real e pessoalmente significativos”. Percebemos, nesta definição, que além de colocar o projeto como o meio pelo qual o aluno adquire o conhecimento, é acrescentado a natureza desses projetos. Os projetos devem ser reais e significativos, ou seja, devem abordar problemas e desafios presentes na vida do aluno. Fica evidente, através dessa definição, a influência dos estudos de John Dewey, que associa, o aprendizado do aluno ao propósito encontrado no objeto de estudo. O aluno engajar-se-á ativamente no projeto somente se encontrar significado real e prático nele. O oposto da metodologia tradicional da recepção passiva e memorização de conteúdos desconectados com a realidade prática do aluno. Outro ponto crucial que pode ser encontrado nessa definição é a responsabilidade do aluno quanto ao seu aprendizado. Para que o aprendizado ocorra, o aluno deve estar engajado ativamente no projeto. Esse engajamento ativo é alcançado justamente devido à motivação intrínseca que projetos reais e de interesse do aluno geram (THOMAS, 2000; STOLLER, 1997; HERNANDEZ, 1998).

Não podemos deixar de notar, também, que as duas definições trazem palavras diferentes quanto ao entendimento do que é a ABP. Thomas usa o termo modelo, já o Instituto Buck traz a palavra método. Segundo o dicionário Aurélio da

Língua Portuguesa, modelo é um “objeto destinado a ser reproduzido por imitação”. Já, método, é o “caminho pelo qual se atinge um objetivo”. Em ambas as concepções, porém, fica evidente a necessidade de um padrão a ser seguido para que um projeto seja rotulado como ABP.

Como os próprios autores ressalvam, a variedade de definições, associada a falta de um modelo universalmente aceito, resulta em uma variedade de concepções e entendimentos do que é, e o que não é, um projeto na ABP (THOMAS, 2000; LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015). A esse respeito, Stoller (2006) diz que a “Aprendizagem baseada em projetos é um conceito de instrução mais complexo do que o termo sugere” (STOLLER, 2006, p. 21, tradução nossa). Por esse motivo, mais do que encontrar uma definição universal, o importante é definir as características de um bom projeto.

Expandindo um pouco mais o conceito de ABP, já preocupando-se em apresentar os aspectos de um projeto, Krauss e Boss (2013) diz que:

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos adquirem conhecimento, habilidades, e disposições importantes através da investigação de perguntas abertas para “criar significado” o qual é compartilhado de maneira intencional. <sup>5</sup>(KRAUSS & BOSS, 2013, p 5, tradução nossa).

É importante observar que Krauss e Boss (2013) acrescentam ao objetivo de adquirir conhecimento, a aquisição de habilidades e disposições, ou regras, fundamentais para a formação integral do aluno. Esse caráter prático e real coloca a ABP como uma importante aliada ao compromisso fundamental da educação, que é a de preparar os alunos para o convívio em sociedade. O pragmatismo conferido à ABP, que parte do princípio da aprendizagem contextualizada e conectada ao entorno do aluno, é a base do prescrito nos PCNs (BRASIL, 1998) e Referenciais Curriculares do RS (RS, 2009).

Ainda sobre as características de um bom projeto, corroborando com Larmer, Mergendoller e Boss (2015) e Krauss e Boss (2013), Thomas (2000) acrescenta que

Projetos são tarefas complexas, baseadas em questões ou problemas desafiadores, que envolvem os alunos em projetos, resolução de problemas, tomada de decisões ou atividades investigativas; dão aos alunos a oportunidade de trabalhar de forma relativamente autônoma por longos

---

<sup>5</sup> In project-based learning, students gain important knowledge, skills, and dispositions by investigating open-ended questions to “make meaning” that they transmit in purposeful ways.

períodos de tempo; e culminar em produtos ou apresentações realistas <sup>6</sup>(THOMAS, 2000, p. 1, tradução nossa).

Embora a complexidade conceitual torne a definição da Aprendizagem baseada em Projetos uma tarefa desafiadora, essas definições trazem muitos elementos em comum, como vimos acima. Por esse motivo, então, muitos autores apresentam as características que devem estar presentes em um bom projeto. Segundo Stoller (2006), as características comumente apresentadas são: “aprendizagem experimental, significado e experiência negociados, pesquisa e investigação, solução de problema, e, claro, projetos” (STOLLER, 2006, p. 21, tradução nossa).

De uma forma bem geral, como podemos identificar nas definições e características apresentadas até aqui, os elementos básicos de um Projeto: a) pergunta de pesquisa; b) pesquisa; c) produto; e d) compartilhamento. Podemos visualizar esses quatro elementos básicos de ABP, ou fases, na tabela apresentada por Larmer, Mergendoller e Boss (2015):

*Quadro 1 – Trajetória do projeto*

Sobre o que os alunos refletem	TRAJETÓRIA DO PROJETO	Como professores dão suporte à pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; O que o projeto está me perdendo para fazer?</li> <li>&gt; O que eu preciso saber?</li> <li>&gt; Por que isso é importante?</li> <li>&gt; Com quem eu compartilharei o meu trabalho?</li> </ul>	<p><b>Fase 1</b> Lançamento do Projeto Evento de Entrada e Pergunta Norteadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Conduzir o evento de entrada e apresentar/ co-contruir Pergunta Norteadora</li> <li>&gt; Facilitar processos para gerar perguntas dos alunos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Que recursos eu posso e devo usar?</li> <li>&gt; Posso confiar nas informações que eu estou achando?</li> <li>&gt; Qual é o meu papel no processo?</li> </ul>	<p><b>Fase 2</b> Construção do Conhecimento, Entendimento, e Habilidades para Responder a Pergunta Norteadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Facilitar o uso e avaliação de recursos</li> <li>&gt; Prover lições, scaffolds, e orientação em resposta às necessidades dos alunos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Como eu posso aplicar o que meu aprendizado projeto?</li> <li>&gt; Que perguntas novas eu tenho?</li> <li>&gt; Eu preciso de mais informação?</li> <li>&gt; O meu trabalho está no caminho certo?</li> </ul>	<p><b>Fase 3</b> Desenvolvimento e Crítica Produtos e Respostas para a Pergunta Norteadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Ajudar os alunos a aplicar o aprendizado às tarefas do projeto</li> <li>&gt; Prover experiências adicionais para gerar novos conhecimentos e perguntas</li> <li>&gt; Facilitar processos para comentários</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; O que eu devo explicar sobre meu trabalho?</li> <li>&gt; Qual é a melhor forma de compartilhar isso com outros?</li> <li>&gt; O que eu aprendi e o que eu devo fazer no próximo projeto?</li> </ul>	<p><b>Fase 4</b> Apresentação do Produto Final e Respostas a Pergunta Norteadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Ajudar os alunos a avaliar seus trabalhos</li> <li>&gt; Facilitar a reflexão dos alunos sobre processo e aprendizagem</li> </ul>

*Fonte: LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015, p. 104, tradução nossa)*

<sup>6</sup> Projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations.



Porém, conhecer e aplicar as fases da ABP não é o suficiente. Para desenvolvermos projetos de qualidade, precisamos entender profundamente os elementos de cada fase. Só assim poderemos saber se estamos fazendo uma versão aceitável de ABP.

Mas o que seria uma versão de ABP? Como avaliar a qualidade de um projeto? Thomas (2000) oferece cinco critérios para que um projeto possa ser considerado um exemplo, ou um modelo válido, de ABP, que são:

a) centralidade – “projetos de ABP são centrais, não periféricos ao currículo”, ou seja, projetos são o currículo. Os alunos atingem os objetivos da aprendizagem por meio de projetos;

b) pergunta norteadora – “projetos de ABP são focados em questões ou problemas que “norteiam” os alunos a encontrar (e lutar com) os conceitos e princípios centrais de uma disciplina”;

c) investigações construtivas – “projetos de ABP envolvem os alunos em uma investigação construtiva”, ou seja, as atividades centrais do projeto devem envolver a transformação e construção do conhecimento por parte dos alunos;

d) autonomia – “projetos de ABP são orientados pelos alunos em um grau significativo”, ou seja, os resultados não são pré-determinados pelos professores, o que confere ao aluno um grau de responsabilidade e autonomia elevado;

e) realismo – “projetos de ABP são realistas, não parecem escolares”, ou seja, incorporam desafios da vida real, não apenas simulações escolares, onde as soluções encontradas pelos alunos têm o potencial de serem implementadas nas suas comunidades. (THOMAS, 2000, p. 3-4, tradução nossa).

Com o mesmo objetivo de Thomas, de oferecer um modelo com critérios para a implementação e avaliação da prática de projetos de ABP, o Instituto Buck para Educação criou o “Gold Standard PBL”, ou ABP Padrão-Ouro, “um modelo abrangente baseado em pesquisa para ABP – um “padrão ouro” para ajudar professores, escolas, e organizações a medir, calibrar e melhorar sua prática” (tradução nossa).

O modelo Padrão-Ouro do Instituto para Educação oferece sete elementos essenciais para o design de projetos com o foco nos objetivos de aprendizagem do aluno:

Com os objetivos de aprendizagem do aluno em mente, professores criam ou modificam projetos que incorporam os elementos essenciais da

concepção do projeto: (1) um problema ou questão desafiadora, (2) investigação sustentada, (3) autenticidade, (4) voz do aluno, (5) reflexão, (6) crítica e revisão e (7) um produto público. Esses elementos de design e o grau de sua representação dentro do projeto determinam o quão próximo um projeto atinge o objetivo do Aprendizado baseado em projetos Gold Standard <sup>7</sup>(LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015, p. 37, tradução nossa).

Para fins de análise, usaremos os cinco critérios apresentados por Thomas (2000) e o modelo Gold Standard do Instituto Buck para Educação como norteadores para nossa análise. Utilizamos esses critérios porque foram também os critérios utilizados no planejamento do projeto desenvolvido durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras, analisado no capítulo de análise.

### **2.3 Linguagem: um meio ou o objeto de aprendizagem?**

Como linguagem pode ser ensinada e/ou aprendida? Quais são os objetivos do ensino de línguas adicionais na escola regular? Quais são as implicações que a concepção de ensino e aprendizagem de linguagem traz ao dia das salas de aula de ensino de LA. As respostas a essas perguntas evidenciam a concepção de ensino e aprendizagem de linguagem que o professor assume. Essa concepção, por consequência, determina sua adoção por essa, ou aquela metodologia e/ou abordagem pedagógica no ensino de LA, o que, naturalmente, implica no seu planejamento, condução, escolha e elaboração de materiais, e, por fim, nos seus critérios de avaliação. Atualmente, essa problemática está polarizada entre a concepção tradicional, que historicamente tensiona o foco entre o ensino da forma e o significado (gramática normativa), e a abordagem comunicativa, que se opõe ao modelo tradicional, integrando forma e significado.

De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010), as abordagens que promovem a comunicação são baseadas em teorias que preconizam o foco da integração de significado e forma, ou seja, ambos, significado e forma, são importantes no ensino e aprendizado de LA. A implicação instintiva da adoção dessa concepção é de que a LA pode ser posta em ação no aqui e agora, não no aprender agora para usar

---

<sup>7</sup> With student learning goal in mind, teachers create or modify projects that embody the essential project design elements: (1) a challenging problem or question, (2) sustained inquiry, (3) authenticity, (4) student voice, (5) reflection, (6) critique and revision, and (7) a public product. These design elements, and the degree of their representation within the project, determine how closely a project attains the goal of Gold Standard project Based Learning.

depois. A esse respeito, Coyle, Hood e Marsh (2010) dizem que “a linguagem é um canal de comunicação e aprendizagem que pode ser descrito como aprender a usar a linguagem e como usar a linguagem para aprender” <sup>8</sup>(COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 97, tradução nossa). Parafraseando esse entendimento de linguagem como um canal, um meio de comunicação e aprendizagem, podemos inferir que podemos aprender uma LA enquanto aprendemos conteúdo. Nesse sentido, então, “usar a linguagem para aprender” é tão importante quanto “aprender a usar a língua”.

Portanto, a adoção da abordagem comunicativa, em detrimento a tradicional, se faz necessária para que o ensino de LA se alinhe ao compromisso da escola regular com a formação integral do aluno. Quanto essa formação integral, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio estabelecem que

as propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2006)

Essa concepção de ensino integral contrasta bastante com a prática adotada pela grande maioria das escolas. Hoje o que vemos são professores despreparados, não linguisticamente, mas metodologicamente, para um ensino que vá além do ensino da língua pela língua. Enquanto o desafio é aprender (e usar) recursos linguísticos como o meio para o desenvolvimento do cidadão integral, a escola, na sua grande maioria, concentra seus esforços no ensino apenas linguístico ou instrumental da língua adicional (BRASIL, 2006). A esse respeito, podemos ver que

esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/contéudo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. <sup>9</sup>(BRASIL, 2006, p. 90)

Vista disso, se o professor entende a linguagem como um sistema externo, como algo que precede o seu uso prático, a ser adquirida/aprendida para um uso posterior, suas aulas serão recheadas de exercícios gramaticais e assuntos

---

<sup>8</sup> Language is a conduit for communication and for learning which can be described as learning to use language and using language to learn.

<sup>9</sup> Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, 2006

desconectados da realidade prática da vida cotidiana do aluno. De acordo com as OCEMs, isso ocorre porque

[...] o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários (BRASIL, 2006, p. 107).

Colaborando com o entendimento da concepção tradicional do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Coyle, Hood e Marsh (2010) afirma que “dentro de um contexto tradicional de aprendizagem de línguas adicionais, o ensino de línguas tem suas raízes na aprendizagem da gramática e na leitura de textos” <sup>10</sup>(COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 62, tradução nossa), ou seja, na sua forma. A adoção dessa concepção tradicional implica diretamente na organização do currículo de língua adicional. Segundo Schllater e Garcez (2012), um currículo de língua adicional baseado da concepção tradicional do ensino e aprendizagem de LA pauta-se nas

formas e estruturas linguísticas da língua, seja seguindo de perto o sumário de um compêndio de descrição gramatical da língua-alvo, como era comum até meados do século XX, seja em modelos mais recentes em que funções ou formas ditas comunicativas são enfatizadas. Nessa maneira de apresentar o conteúdo, o propósito do ensino de Línguas Adicionais é conhecido sobre a língua ou o conhecimento das formas expressivas que a compõem. Parte-se de formas simples para formas compostas e daí para textos e usos, ou seja, o pressuposto é que precisamos primeiro aprender as formas de expressão da língua para, depois usá-la (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 67).

Uma consequência natural de um currículo organizado a partir dessa concepção, especialmente frente ao desafio imposto pelo imediatismo da geração atual, imersa em tecnologia, é a desmotivação e falta de percepção de valia no aprendizado de LA. Ou seja, o aluno se questiona: <sup>11</sup>“se não vou usar isso agora, por que eu preciso estudar isso agora?”. Essa mentalidade ultrapassada de “estudar agora para usar depois”, opõe-se às demandas dessa geração que anseia por uma educação que lhes desafie a “aprender à medida que usam, usar à medida que aprendem” (COYLE, HOOD, MARSH, 2010, p. 30, tradução nossa). Essa é uma

---

<sup>10</sup> Within a traditional foreign language learning context, language teaching has its roots in the learning of grammar and the reading of texts.

<sup>11</sup> Paráfrase do comentário “Ah, sora! Se eu não vou falar em inglês com ninguém, pra que eu tenho que aprender inglês?” de um aluno durante observações em sala de aula, apresentado na seção 1.5

demanda à qual os educadores precisam responder, sob pena de se não o fizer, sucumbir ao desinteresse dos alunos.

Que caminho tomar, então, para ir além do ensino de gramática e recursos linguísticos? Qual é o papel do ensino de LA na escola regular? Segundo os PCNs, a aprendizagem de LA

[...] contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da (s) cultura (s) estrangeira (s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. <sup>12</sup>(BRASIL, 1998, p. 37).

Logo, professores de LA que não apenas entendem, mas colocam-se como aliados à formação integral do aluno, cada vez mais afastam-se, ou deveriam afastar-se, da concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LA, incorporando em sua prática abordagens comunicativas que se alinham às suas crenças. No próximo capítulo, apresentamos alguns dos desafios e as possibilidades da aprendizagem baseada em projetos no contexto de ensino de língua inglesa como língua adicional.

## **2.4 Desafios e possibilidades da ABP no contexto de ensino de LA**

Com o entendimento de que o ensino de língua adicional na escola regular deve promover o ensino integral do aluno, então, a ABP se apresenta como uma forte alternativa ao ensino tradicional. Por esse motivo, a reflexão e o entendimento sobre a forma como o ensino de LA insere-se nessa tarefa são fundamentais. Segundo Schllater e Garcez (2012)

O ensino de Línguas Adicionas, na escola que tem por propósito geral a formação de um cidadão capacitado para agir em cenários de grande diversidade, serve para promover o letramento do educando no mundo mais amplo. Nesse plano, o propósito talvez não seja primordialmente o desenvolvimento de um falante da língua inglesa que pretende atuar em

---

<sup>12</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. (Brasil, 1998)

espaços onde ela é dominante. Antes disso, interessa formar cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece também em inglês. (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 41)

Ou seja, essa nova concepção sobre o papel do ensino de LA na escola regular traz consigo um grande desafio – organizar o currículo de LA para além da orientação tradicional de progressão gramatical. Para tanto, Schlatter e Garcez (2012) prescreve que o currículo de línguas adicionais, aqui o inglês, deve comprometer-se em

promover o autoconhecimento, o letramento e a interdisciplinaridade para participar de discursos que se organizam a partir da escrita em português e em inglês. Entendemos que as aulas de Línguas Adicionais podem servir como encontros de preparação para a diversidade, construindo pontes entre os conhecimentos na discussão temática dos demais componentes curriculares ao mesmo tempo em que fortalecem a educação linguística em Língua Portuguesa e Literatura (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 67).

Dialogando com Schlatter e Garcez (2012) acerca do caráter interdisciplinar e de letramento de ABP, Krauss e Boss (2013) argumenta que

as conexões profundas e autênticas entre o letramento e outras disciplinas preparam o terreno para projetos interdisciplinares que enfatizam o pensamento crítico sobre a informação e o uso criatividade na hora de expressar ideias <sup>13</sup>(KRAUSS & BOOS, 2013, p. 74, tradução nossa).

Ou seja, essas ideias, expressadas através da linguagem, escrita e/ou falada, encontram um terreno fértil na ABP para se desenvolverem. O caráter autêntico de ABP, através do qual os alunos percebem uma necessidade real de saber algo, para que eles possam usar este conhecimento para resolver um problema ou responder a uma questão que importa para eles, contribuiu significativamente para a percepção de valia e propósito de aprender LA, e isso, por si só, é um grande fator de encorajamento para que professores de LA adotem ABP.

Stoller (2006) relata que autores têm defendido a adoção da ABP como meio efetivo de promoção de aprendizado significativo de linguagem por mais de vinte anos (STOLLER, 2006). A esse respeito, Stoller (2006) diz:

Durante essas duas décadas, a maior parte do apoio à Aprendizagem Baseada em Projetos tem se originado de relatos pessoais de professores sobre a incorporação bem-sucedida de projetos em salas de aula de línguas com alunos jovens, adolescentes e adultos, bem como em salas de aula

---

<sup>13</sup> The deep and authentic connections between literacy and other subjects set the stage for interdisciplinary projects that emphasize thinking critically about information and using creativity when it comes to expressing ideas.

com alunos em geral, vocacionais, acadêmicos e objetivos específicos da linguagem <sup>14</sup>(STOLLER, 2006, p. 19, tradução nossa).

Alinhado ao entendimento acerca da variedade de concepções do que é, e o que não é, um projeto de ABP (THOMAS, 2000; LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015), Stoller (2006) apresenta as principais características do uso da ABP no contexto de língua adicional. De acordo com Stoller (2006) a ABP no ensino de língua adicional: foca em tópicos ou temas, não em objetivos linguísticos pré-determinados; integra linguagem e aprendizado de conteúdo; promove o desenvolvimento da autonomia; é centrado no aluno; promove aprendizagem colaborativa (STOLLER, 2006, p. 23, tradução nossa).

No entanto, por se tratar de uma metodologia geral, que, como vimos da seção 2.1, que teve sua origem nas áreas de arquitetura e engenharia, o desafio da ABP no contexto de ensino de LA é, justamente, oferecer aos professores uma maneira de integrar a linguagem e o aprendizado de conteúdo. Retomo aqui, de forma muito pertinente, minhas dúvidas iniciais em relação a esse desafio. Se a língua deve partir do conteúdo, como os alunos serão capazes de entender um conteúdo sem dominar conteúdos linguísticos mínimos? Quando vamos ensinar a língua? Como integrar conteúdo e língua?

Para dar conta desses questionamentos, olharemos agora para uma abordagem pedagógica que, além de compartilhar elementos essenciais da ABP, propõe um ensino que integra a aprendizagem de conteúdo e língua – CLIL.

---

<sup>14</sup> During these two decades, most support for project-based learning has stemmed from teachers' anecdotal reports of the successful incorporation of project work into language classrooms with young, adolescent, and adult learners, as well as classrooms with general, vocational, academic, and specific language aims.

### 3 CLIL – INTEGRANDO A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO E LÍNGUA

De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010), autores como Bruner, Piaget e Vygostky, através de seus estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem por meio de perspectivas socioculturais e construtivistas, influenciaram o estudo em diversas áreas afins, como a teoria das inteligências múltiplas, o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e as diversas metodologias/abordagens de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. A grande demanda linguística que o mundo globalizado exigia, associada a forma integrada de ensino e aprendizado nas Escolas Europeias, naturalmente abriu caminho para que o mesmo fenômeno fosse introduzido no contexto do ensino de línguas adicionais, e, de uma forma geral, no ensino de inglês como língua adicional. E é nesse contexto que o ensino de conteúdos por meio de uma LA é proposto, abrindo caminho para o surgimento de CLIL (COYLE; HOOD, MARSH, 2010, p. 3;), que tem como aspecto vital, integrar aprendizagem de língua e conteúdo, é a base dos preceitos teóricos de CLIL.

CLIL, então, uma abreviação do inglês para “Content and Language Integrated Learning”, ou, em português, Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem, é “um termo guarda-chuva” que engloba várias abordagens educacionais, como por exemplo, imersão, educação bilíngue, educação multilíngue, <sup>15</sup>language shower e programas de linguagem enriquecidos (MEHISTO; MARSH, FRIGOLS, 2008, p. 12, tradução nossa). Como o próprio nome explicita, a característica fundamental de CLIL é promover aprendizado de conteúdo e linguagem de forma integrada, ou, ao mesmo tempo. De uma forma mais elaborada, Coyle, Hood e Marsh (2010) definem que:

CLIL é uma abordagem educacional de foco duplo em que uma língua adicional é usada para a aprendizagem e o ensino de ambos, conteúdo e linguagem. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, há um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na linguagem. Cada um está entrelaçado, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro em um determinado momento. <sup>16</sup>(COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 1, tradução nossa).

---

<sup>15</sup> Termo em inglês para referir-se a uma “exposição regular, curta e contínua, a um assunto CLIL, entregue na língua veicular CLIL, por cerca de 15 ou 30 minutos, várias vezes por semana. “Language showers” são mais comuns no CLIL primário e geralmente envolvem um assunto de uma matéria, como arte ou matemática. (TKT: Content and Language Integrated Learning (CLIL), 2019, p. 3, tradução nossa)

<sup>16</sup> CLIL a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a



Segundo Ioannou-Giorgiou e Pavlou (2011), essa ampla definição, de integrar conteúdo e língua, revela a essência de CLIL e ajuda a diferenciar CLIL de outras abordagens educacionais que o antecederam. De acordo com os mesmos autores, exemplos de abordagens comumente associadas à CLIL são os programas de imersão do Canadá e o ensino de língua baseado em conteúdo dos Estados Unidos, reconhecido amplamente através dos acrônimos CBT e/ou CBLT (IOANNOU-GEORGIU e PAVLOU, 2011).

Em sintonia com Ioannou-Georgiou e Pavlou (2011), que coloca CBT/CBTL e imersão como as abordagens mais associadas a CLIL, Dale e Tanner (2012), diferencia:

Existem diferenças entre o ensino de línguas baseado em conteúdo (CBLT) e a aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem (CLIL), sendo a principal que o CBLT lida com o ensino de conteúdos em aulas de línguas, enquanto o CLIL lida com o ensino de uma disciplina ao mesmo tempo que o ensino da língua. CLIL também é diferente de imersão, onde os alunos aprendem todas as disciplinas em outro idioma e não há foco na língua em nas aulas de disciplina, por exemplo, em uma escola internacional <sup>17</sup>(DALE e TANNER, 2012, P. 4, tradução nossa).

Reforçando o foco duplo de CLIL que, ora enfatiza a língua, ora o conteúdo, Dale e Tanner (2012) oferecem uma tabela, na qual podemos ver mais a esquerda, o foco na língua de CBLT e, mais a direita, o descompromisso com a língua e foco total no conteúdo dos programas de imersão. Segundo Dale e Tanner (2012), CLIL é encontrado em algum lugar ao centro dessa tabela, onde alunos “aprendem conteúdo através de outra língua”. Veremos momentos da articulação dessa dinâmica durante a análise do projeto apresentado por esse estudo, quando alunos, brasileiros e falantes nativos do Português brasileiro, aprenderam sobre mudança climática e aquecimento global, na <sup>18</sup>língua veicular de CLIL, no caso, o inglês. Observaremos que, embora conteúdo e linguagem apareçam “entrelaçados” a todo

---

focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

<sup>17</sup> There are differences between content-based language teaching (CBLT) and content and language integrated learning (CLIL), the main one being that CBLT deals with teaching content in language lessons, whereas CLIL deals with teaching a subject at the same time as teaching language. CLIL is also different from immersion, where learners learn all their subjects in another language and there is no focus on language in subject lessons, for example in an international school.

<sup>18</sup> CLIL vehicular language, ou língua veicular de CLIL em português, é o termo utilizado para referir-se a LA, ou língua adicional, utilizada para aprender conteúdo em CLIL (Coyle, Hood, Marsh, 2010, p. 1, tradução nossa)

tempo, por vezes o foco da aula estava no conteúdo, e, em outros momentos, na linguagem.

Podemos visualizar algumas diferenças entre CBLT, CLIL, e Imersão, como falamos acima, no continuum da tabela apresentada por Dale e Tanner (2012):

*Quadro 2 – CBLT, CLIL e Imersão*

ASPECTOS	CBLT	CLIL		Imersão
<b>Quem ensina?</b>	professores de língua	professores CLIL de língua (em aulas de língua)	professores CLIL de disciplina (em aulas de disciplinas)	professores "imersivos" de disciplina
<b>Que tipo de trabalho de linguagem é feito?</b>	trabalho com língua através de conteúdo	trabalho com língua geral enquanto auxiliase tópicos vinculados a outras disciplinas e língua nas aulas de língua	trabalho com a língua referente a sua disciplina	pouca ou nenhuma atenção é dada para língua em si uma vez que o ensino é feito na língua
<b>Qual o objetivo?</b>	ensinar língua	ensinar língua	ensinar conteúdo e alguma língua	ensinar conteúdo
<b>O que é ensinado?</b>	tópicos extra-curriculares em outra língua	currículo de língua ao mesmo tempo que a língua de outras disciplinas para auxiliar professores de disciplinas	disciplinas curriculares e língua de disciplinas	disciplinas curriculares
<b>Com quem se trabalha?</b>	em geral sozinho no ensino de língua vinculado a tópicos OU com colegas da área de linguagem	com colegas da área de linguagem e professores de disciplinas para desenvolver conteúdo e língua com os alunos	com colegas da área de linguagem para desenvolver conteúdo e língua com os alunos	com colegas de outras disciplinas
<b>Como é feita a avaliação?</b>	avaliar e pontuar língua	avaliar e pontuar língua	avaliar e pontuar conteúdo (e por vezes língua)	avaliar e pontuar conteúdo
<b>Que tipo de feedback é dado?</b>	dar retorno com foco em língua	dar retorno sobre língua	dar retorno sobre conteúdo (e por vezes sobre língua)	dar retorno sobre conteúdo, mas não sobre língua
<b>Que tipo de conhecimento é objeto de estudo?</b>	conhecimento sobre língua ao invés de conhecimento sobre conteúdo	conhecimento sobre o conteúdo de lições de professores de disciplinas, o qual é suficiente para estabelecer relações com a língua/linguagem durante as aulas de língua	conhecimento sobre conteúdo e conhecimento sobre língua vinculada ao conteúdo, como tipos de texto, vocabulário, atividades de escrita e fala típicas, funções da língua/linguagem	conhecimento sobre conteúdo
<b>Qual é entendimento de linguagem?</b>	língua é aprendida em contexto, através de tópicos	língua depende de conteúdo; conteúdo depende de língua	conteúdo depende de língua; língua depende de conteúdo	conteúdo é aprendido sem atenção explícita para a linguagem

*Fonte: (DALE e TANNER, 2012, p. 4 e 5, tradução nossa)*

Se pensarmos CLIL como um “termo guarda-chuva”, conforme proposto por Mehisto, Marsh e Frigols (2008), uma leitura possível que podemos fazer sobre o continuum apresentado por Dale e Tanner, é que, independentemente de os

aspectos de uma sequência didática encontrarem-se mais à esquerda, mais ao centro, ou até, mais à direita da tabela, poderíamos entendê-la como uma variação de CLIL. Essa interpretação se torna importante quando pensamos nos diferentes contextos que CLIL pode ser adotado. O caráter segmentado de uma escola de idiomas, por exemplo, que normalmente assume o compromisso apenas do ensino da língua, empenhados no desenvolvimento das quatro habilidades, a saber, leitura; escrita; audição e fala, não oferece as mesmas possibilidades interdisciplinares da escola regular. Nesse sentido, então, dificilmente a abordagem adotada em uma escola de idiomas será algo diferente de CBLT. Em contrapartida, o ensino de LA na escola regular, como já discutido anteriormente, por assumir um compromisso para além dessas quatro habilidades, é solo fértil para que professores de diferentes disciplinas trabalhem em conjunto no desenvolvimento de um currículo interdisciplinar, que integre não apenas conteúdo e língua, mas também, diferentes áreas do saber, agregando mais aspectos de CLIL. O caráter interdisciplinar da escola regular, naturalmente, oferece mais possibilidades para o desenvolvimento de sequências didáticas que ficam mais à direita no contínuo de Dale e Tanner (2012).

Como o termo CLIL é abrangente, delinear aspectos fundamentais para serem levados em consideração quando do planejamento de uma sequência didática é vital. Mehisto, Marsh and Frigols (2008) listam 30 características fundamentais de CLIL, divididas em 6 grupos: foco múltiplo, ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor, autenticidade, aprendizado ativo, <sup>19</sup>scaffolding, cooperação. Durante a análise desse estudo, veremos que, ainda que o projeto analisado não tenha partido da abordagem CLIL, pela aproximação de CLIL e ABP, encontraremos várias características de CLIL ao longo do projeto.

Para uma melhor visualização e entendimento, colocamos as 30 características em uma tabela, conforme abaixo:

---

<sup>19</sup> Terminologia em inglês para se referir a variedade de técnicas de instrução usadas impulsionar progressivamente os alunos a um entendimento mais forte e, eventualmente, maior independência no processo de aprendizagem. (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015, p. 50, tradução nossa)

*Quadro 3 – Características de CLIL*

<b>Foco múltiplo</b>	<p>apoio a aprendizagem de conteúdo em aulas de línguas</p> <p>apoio a aprendizagem de línguas em aulas de conteúdo</p> <p>integração de vários assuntos</p> <p>organização da aprendizagem por meio de temas e projetos transcurriculares</p> <p>apoio a reflexão sobre o processo de aprendizagem</p>
<b>Ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor</b>	<p>uso de atividades de rotina e discurso</p> <p>exposição de linguagem e conteúdo por toda a sala de aula</p> <p>construção da confiança do aluno para experimentar a linguagem e o conteúdo</p> <p>uso de salas de centros de aprendizagem</p> <p>orientação para acesso a materiais e ambientes de aprendizagem autênticos</p> <p>aumentar a consciência do idioma dos alunos</p>
<b>Autenticidade</b>	<p>permitir que os alunos peçam a ajuda linguística de que precisam</p> <p>maximizar a acomodação dos interesses dos alunos</p> <p>fazer uma conexão regular entre o aprendizado e a vida do aluno</p> <p>conectar-se com outros falantes da linguagem CLIL</p> <p>uso de materiais atuais da mídia e outras fontes</p>
<b>Aprendizado ativo</b>	<p>alunos se comunicando mais do que o professor</p> <p>os alunos ajudam a definir o conteúdo, a linguagem e os resultados das habilidades de aprendizagem</p> <p>os alunos avaliam o progresso nos resultados de aprendizagem</p> <p>favorecimento do trabalho cooperativo de pares</p> <p>negociação do significado da linguagem e do conteúdo com os alunos</p> <p>professores atuando como facilitadores</p>
<b>Scaffolding</b>	<p>edificar o conhecimento, habilidades, atitudes, interesses e experiências pré existentes dos alunos</p> <p>reembalar informações de maneiras fáceis de usar</p> <p>responder a diferentes estilos de aprendizagem</p> <p>promover o pensamento criativo e crítico</p> <p>desafiar os alunos a dar mais um passo em frente e não apenas navegar com conforto</p>
<b>Cooperação</b>	<p>planejamento de cursos/aulas/temas em cooperação com professores CLIL e não CLIL</p> <p>envolver os pais na aprendizagem de CLIL e como apoiar os alunos</p> <p>envolver a comunidade local, autoridades, empregadores</p>

*Fonte: adaptada pelo autor. (MEHISTO. MARSH e FRIGOLS, 2008, p. 30, tradução nossa)*

Conforme os autores, o que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem é o pensamento (cognição), e, “quanto mais poderoso o pensamento, maior o aprendizado”. Então, naturalmente, “boas práticas de CLIL são impulsionadas pela cognição”. De acordo com os mesmos autores, as trintas características fundamentais de CLIL, apresentadas na tabela acima, são a base para que o propósito de CLIL seja atingido – o desenvolvimento da cognição do aluno (MEHISTO; MARSH, FRIGOLS, 2008, p. 30, tradução nossa).

No próximo capítulo, apresento a metodologia que foi utilizada nessa pesquisa.

## **4 METODOLOGIA**

Essa é uma pesquisa qualitativa (DIAS, 2000) que busca analisar o desenvolvimento e a aplicação de um projeto com vistas a compreender de que modo a aprendizagem baseada em projetos pode contribuir para um ensino integrado e contextualizado, em especial o ensino de LA. A pergunta de pesquisa que orientou a revisão teórica e direciona a coleta e a análise dos dados é: De que modo pode um projeto de ensino de Língua Inglesa articular língua e conteúdo?

A partir dessa pergunta, a pesquisa foi organizada. Neste capítulo, descrevemos os métodos de coleta e de análise de dados, além de apresentar o projeto aplicado e o contexto em que foi aplicado.

### **4.1 Coleta de dados**

Para poder empreender a análise de dados, foram coletados os dados necessários. Os dados utilizados nessa pesquisa são o plano de ensino, que traz o projeto planejado e aplicado, o relatório final de estágio, em que constam dados sobre a aplicação em si do projeto e funciona, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como um instrumento de avaliação final. O método de análise aderido foi a leitura do plano de ensino, do relatório final, e do instrumento de avaliação, para oportunizar responder as perguntas de pesquisa abordadas no capítulo de análise de dados.

### **4.2 Análise de dados**

A análise foi realizada a partir da leitura sistemática dos dados coletados. Ao longo das leituras, buscou-se evidências sobre os espaços de integração entre língua e conteúdo. Esses espaços configuraram-se tanto na proposição de tarefas quando na efetiva realização destas. Isto significou analisar como as aulas efetivamente se desenrolaram e que constam do relatório final da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A partir dessa análise, organiza-se o capítulo seguinte em 5 seções: Sequência didática 1, Sequência didática 2, Sequência didática 3, Sequência didática emergida e Pontos que vinculam a ABP a CLIL. As sequências didáticas dizem respeito a diferentes etapas do projeto e as

características dessas etapas. Na Sequência didática emergida, analisa-se eventos que não estavam no plano e que acontecem pelas contingências da sala de aula. Por fim, os pontos que articulam a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem que integra língua e conteúdo são analisados e sistematizados.

Na próxima seção, descrevemos o projeto aplicado e o contexto em que esta aplicação ocorreu.

#### **4.1 Síntese do projeto e descrição do contexto de aplicação**

O projeto *Climate change – I am the change*, analisado por esse estudo, foi aplicado durante o estágio de docência do curso de Letras em uma Escola Municipal da cidade de Gravataí/RS. A turma era composta por 34 alunos com idades entre 15 e 18 anos. O projeto teve duração de 7 semanas, aplicado em 14 períodos de 45 minutos cada. Como os períodos das aulas de inglês eram ofertados juntos, ou seja, no mesmo dia e sem intervalo entre eles, a sequência didática planejada pelo estagiário, em conjunto com a professora titular e a professora da disciplina de estágio, foi aplicada em 7 encontros de 90 cada.

Durante o período de observações realizado pelo estagiário, a professora titular da turma compartilhou o planejamento anual de conteúdos, a metodologia a ser utilizada, bem como as estratégias de avaliação que deveriam ser aplicadas. Através do método comunicativo, que foi descrito como o uso das quatro habilidades, a saber: leitura; escrita; fala; e compreensão auditiva, o estagiário deveria trabalhar os seguintes conteúdos: Verbo *to have* (presente e passado); Verbos irregulares (presente e passado); Presente Simples; Presente Contínuo; Futuro Simples; e Futuro imediato. Todos os tópicos gramaticais deveriam ser abordados nas suas 3 formas, ou seja, afirmativa, negativa e interrogativa. Quanto aos critérios de avaliação, o estagiário deveria aplicar 1 prova a cada conteúdo, 1 trabalho individual, verificar os cadernos dos alunos, e 1 trabalho individual.

Frente ao enorme desafio de abordar todo esse conteúdo linguístico e aplicar tantas avaliações durante o período de apenas 7 semanas, o estagiário procurou a professora responsável pela disciplina de docência para juntos discutirem essa questão e construir um projeto que atendesse o maior número possível dos itens demandados pela professora titular da turma. A ideia inicial do estagiário era trabalhar o assunto das queimadas florestais, pois essa problemática estava sendo

muito discutida na mídia televisiva aberta durante o período de observações em sala de aula. Porém, devido à limitação de possibilidades que o tema oferecia por ser tão específico, o estagiário, com o suporte da professora da disciplina de docência, chegou ao tema *Climate change*, ou *Mudança climática*, em português. Através desse tema mais amplo, além de abordar a problemática das queimadas, o estagiário poderia desenvolver os tópicos gramaticais prescritos pela professora titular da turma. Para abordar o *Presente Simples*, o projeto abordaria as causas do aquecimento global – *what we do*, ou seja, o que os seres humanos fazem, no presente, que causa mudança climática. O *Presente Contínuo* seria apresentado através das consequências do aquecimento global – *what is happening*, ou seja, o que está acontecendo no mundo por consequência do aquecimento global. E, por fim, o *Futuro*, através de previsões – *what will happen*, ou seja, o que acontecerá com o planeta caso uma mudança de comportamento por parte dos seres humanos não seja implementada. Ao final, os alunos deveriam elaborar um cartaz com dicas práticas sobre o que eles poderiam fazer para reduzir a emissão de gases de efeito estufa e, conseqüentemente, fazer a decisão de se colocar como agentes de transformação para um problema do mundo real. Daí o nome do projeto – *Climate change – I am the change*, em português, *Mudança climática - eu sou a mudança*.

O projeto foi desenvolvido com base nos sete elementos essenciais para o design de projetos, o modelo ABP Padrão-ouro, ou Gold Standard PBL, discutido na seção 2.2.2 dessa pesquisa. As 14 aulas foram desenvolvidas de acordo com as quatro fases do projeto proposto por (LARMER, MERGENDOLLER, e BOOS, 2015, p. 104): fase 1 – lançamento do projeto (aulas 1 e 2); fase 2 – construção do conhecimento, entendimento, e habilidades para responder à pergunta norteadora (aulas de 3 a 10); fase 3 – desenvolvimento e crítica, produtos e respostas para a pergunta norteadora (aula 11); fase 4 – apresentação do produto final e respostas à pergunta norteadora (aula 12). As aulas 13 e 14 foram utilizadas para a aplicação da avaliação nos parâmetros determinados pela Escola.

No próximo capítulo, analisamos os dados e estabelecemos os pontos de vínculo entre a ABP e CLIL.

## 5 ANÁLISE DE DADOS: ENTENDENDO OS MOMENTOS DE INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO E LÍNGUA DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO PARA ESTABELEECER OS PONTOS DE VÍNCULO ENTRE A ABP E CLIL

O caráter desafiador e os aspectos integrativo de língua e conteúdo que a ABP oportuniza podem ter sido agentes fundamentais, como veremos ao longo dessa análise, para que relevância e significado no aprendizado de língua inglesa fossem percebidos pelos alunos. No entanto, como já abordamos nessa pesquisa, o desafio da ABP no contexto de ensino de LA é, justamente, oferecer aos professores um método, ou abordagem, que dê suporte ao ensino contextualizado de língua. Observar e entender os momentos nos quais há essa integração de conteúdo e língua é, então, um passo importante para reflexão acerca dessa problemática. Antes de começar a análise, porém, é necessário entender a estrutura do projeto e ver como as aulas e as sequências didáticas se encaixam nas fases do projeto. A seguir, apresento uma tabela, baseada na tabela do modelo ABP Padrão-Ouro de Larmer, Mergendoller e Boss (2015), na qual podemos visualizar esses aspectos:

*Quadro 4 – Trajetória do projeto*

TRAJETÓRIA DO PROJETO			
Fase	Aulas	Objetivos:	Língua:
<b>Fase 1</b> Lançamento do Projeto Evento de entrada e Pergunta norteadora	1 a 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Conhecer uns aos outros</li> <li>&gt; Falar idade e de onde é</li> <li>&gt; Ativar conhecimento prévio em relação ao tema</li> <li>&gt; Introduzir o tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Vocabulário específico</li> <li>&gt; Presente simples</li> </ul>
<b>Fase 2</b> Construção do conhecimento, Entendimento, e Habilidades para Responder a Pergunta Norteadora	3 a 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Conhecer quais atividades humanas contribuem para a emissão de gases de efeito estufa</li> <li>&gt; Entender como a emissão de gases de efeito estufa contribuem para o aquecimento global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Vocabulário específico</li> <li>&gt; Presente simples</li> </ul>
	7 e 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Saber o que está acontecendo com a Terra devido ao aumento da temperatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Vocabulário específico</li> <li>&gt; Presente contínuo</li> </ul>
	9 e 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Saber o que pode acontecer no futuro se a temperatura da Terra continuar a subir</li> <li>&gt; Saber o que podemos fazer para reduzir a emissão de gases de efeito estufa</li> <li>&gt; Conhecer o gênero poster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Vocabulário específico</li> <li>&gt; Futuro - will - previsões</li> <li>&gt; Imperativos (emergido)</li> </ul>
<b>Fase 3</b> Desenvolvimento e Crítica Produtos e Respostas para a Pergunta Norteadora	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Desenvolver trabalho colaborativo</li> <li>&gt; Negociar as 10 maneiras mais relevantes para reduzir a emissão de gases de efeito estufa</li> <li>&gt; Fazer um poster coletivo</li> </ul>	
<b>Fase 4</b> Apresentação do Produto final e Respostas a Pergunta Norteadora	12 a 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Apresentação do produto final</li> <li>&gt; Revisão e instrumento de avaliação</li> </ul>	

*Fonte: Elaborado pelo autor com base no plano de ensino*



Todas as fases de um projeto são importantes, mas a fase de construção do conhecimento é vital para que os alunos possam criar um produto final relevante, para eles e para a comunidade, e, sendo assim, encontrar propósito no compartilhamento desse conhecimento com o seu público escolhido. É nessa fase que os alunos buscam recursos, fazem pesquisas, entendem seu papel, e assumem um protagonismo importante nesse processo. É aqui que encontramos um ponto de fraqueza no projeto *Climate change – I am the change*. Como veremos, apesar de ter levado em consideração as características da turma, os textos abordados em sala de aula foram escolhidos exclusivamente pelo estagiário. Claro, é importante levar em consideração o contexto no qual o projeto foi aplicado. O caráter experimental de um estágio, associado a desconfiança natural que a posição carrega, afinal, o estágio, como o próprio nome sugere, é um momento de treinamento. Inevitavelmente esse aspecto, somado às barreiras naturais que se colocam frente a adoção de metodologias não tradicionais, justificam a decisão do estagiário. Entendemos, porém, que apesar de o projeto não contemplar esse aspecto investigativo, cerne de um bom projeto, em nada compromete nossa análise em relação a integração de língua e conteúdo durante as aulas.

Como podemos observar na tabela, o projeto alocou espaços para o desenvolvimento de conteúdo e língua, através de sequências didáticas estruturadas, apenas nas fases 1 e 2. Embora reconheçamos que a fase 3, através de avaliações formativas e eventual realinhamento de pesquisa, e a fase 4, através de avaliações reflexivas, também oportunizam desenvolvimento de conteúdo e língua, nossa análise se ocupará apenas com as fases 1 e 2, uma vez que o objeto principal de análise é a sequência didática estruturada aplicada pelo projeto analisado.

Também podemos observar na tabela, conforme explicado no capítulo 4 – Metodologia, que a escolha do conteúdo sobre o tema foi realizada a partir de 3 pontos gramáticas: *Presente simples*, *Presente contínuo*, e *Futuro*. Também é possível perceber que o tópico gramatical *Imperativos* emergiu da necessidade dos alunos para a confecção do produto final. As três primeiras sequências didáticas foram chamadas de *Sequência didática 1*, *Sequência didática 2* e *Sequência didática 3*. A quarta sequência didática foi chamada de *Sequência emergida*.

Para fins de análise, dividimos as três primeiras sequências didáticas em três momentos:

Quadro 5 – Momentos das sequências didáticas

Atividade preparatória	Conteúdo + Descoberta gramatical	Explicação gramatical condensada
------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

Por apresentarem os mesmos momentos, características e dinâmica de sala de aula, analiso detalhadamente somente a *Sequência didática 1*. Ao final dessa etapa, apresento a análise de forma condensada, através de uma tabela. Essa tabela será utilizada para categorizar os exercícios das sequências didáticas 2 e 3, em consonância com as perguntas norteadoras utilizadas para analisar a *Sequência didática 1*. Logo após, analiso a *Sequência didática emergida*.

Na próxima seção, então, olharemos para a primeira sequência didática.

#### 4.1 Sequência didática 1

Nessa seção, analisaremos se houve uma integração, ou entrelaçamento, de conteúdo e língua na *Sequência didática 1*. Sob essa perspectiva, nos ocuparemos em responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) em que momentos a integração de conteúdo e língua acontece?; b) há momentos de foco no conteúdo e/ou língua?; e c) há exclusividade de ensino de conteúdo e/ou língua?

##### 4.1.1 ATIVIDADE PREPARATÓRIA

Após uma atividade de quebra de gelo, o estagiário distribuiu os *handouts* com a sequência didática contendo o primeiro objetivo, introduzir o tema, que, conforme a tabela *Trajectoria do projeto*, foi alcançado ao final da aula 2. O objetivo era lançar o projeto e construir a pergunta norteadora. Esse objetivo foi alcançado através dos exercícios de 1 ao 5, seguido de uma discussão verbal. A seguir, analiso os exercícios de 1 a 5, individualmente.

O exercício 1 tinha o objetivo de acessar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema: mudança climática:

**1. Discuss the questions below in groups.**

- 1) Have you ever heard of climate change?
- 2) What is climate change?
- 3) What are the causes of climate change?

Essa discussão foi conduzida em inglês, pelo professor, e em português, pelos alunos, conforme podemos ver no ERE 1:

After the ice-breaking activity, I told the students, in Portuguese, that I would be speaking to them in English and that they should not be scared or afraid. Some students complained, some started to laugh, but I reinforced that it would be a great experience for them. Then, I switched to English and asked a student to help me hand in the handouts. The objective of the first exercise was to activate the students' schemata to access their prior knowledge on the theme. I asked if somebody would like to read the first question, but nobody volunteered, then I read the question. It was a little challenging to conduct the discussion in English, but I did not give up. I mimed some words and finally they understood the question. I told them they could answer in Portuguese if they wished. Soon they started to contribute, and it made me feel more confident.

*ERE 1*

Valorizar e dimensionar os conhecimentos já construídos, é muito importante para que os alunos percebam o quanto já sabem sobre o tema. Segundo Schlatter e Garcez (2012), essa atividade de resgate de conhecimento prévio, ou diagnóstico, ancora “o novo no que já é conhecido”, permitindo que o aluno se dê “conta do que já conhece”. Esse exercício leva o aluno a perceber que “há várias fontes e maneiras de aprender e que esses conhecimentos são importantes para seguir adiante.

O exercício 2 traz vocabulário referente ao tema:

**2. Label the pictures using the words in the box.**

coal-fired power station   chemicals   greenhouse   landfills   coal   temperature   litter   logging



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Como podemos ver no ERE 2, os alunos deveriam nomear as figuras, que continham vocabulário básico sobre o tema:

We moved to exercise 2. Using the words from a box, the students had to label some pictures containing basic vocabulary on the topic. Some students complained saying it was too difficult, asking how they would know. I told them they needed to look carefully at the pictures and try to find some clues on the words because some of them were similar to Portuguese, and that they would be surprised about their knowledge when we corrected it. I circulated around the class, checking how the activity was going. I mimed some words, helping them to draw meaning from the clues, etc. When we corrected the exercise, some students gave a good feedback on how surprised they were about how well they did.

### *ERE 2*

Nesse momento, podemos ver o foco do exercício na língua, mas não apenas a língua pela língua. O vocabulário específico aqui apresentado tem o objetivo de dar suporte linguístico para o entendimento do conteúdo que seria apresentado, através do vídeo *Climate change (according to a child)*, e discutido nos exercícios 3, 4 e 5.

Passamos agora aos exercícios 3, 4 e 5, através dos quais conteúdo foi apresentado. No exercício 3, após assistir o vídeo, os alunos deveriam categorizar causas da mudança climática na Terra em 2 categorias: Fenômenos naturais e Atividades humanas:

**3. Watch the video – Climate change (according to a child) – 01:17. Then, put the words in the box in the correct columns.**

volcanic eruptions	burning coal to make electricity	changes in the sun energy
logging	changes in the Earth's orbit	dumping lots of trash on landfills

Natural phenomenon

Human activities

Nesse momento, já munidos de algum conhecimento linguístico específico, oferecido no exercício anterior, percebe-se o foco no conteúdo do exercício. Como podemos ver no extrato ERE 3, os alunos perceberam a relevância do exercício 2 para ajudá-los no entendimento do conteúdo do vídeo:

I told the students we would be watching a video and that after that they should answer exercise 3. Before watching the video, we went through the question and they saw they would be expected to use the words previously learned in exercise 2. We divided the class in three groups, and they watched the video a couple of times. I elicited some students to read their answers out loud to correct the exercise. After that, I wrote the answers on the board and answered some questions.

### ERE 3

Para que os alunos respondessem ao exercício, era necessário não apenas o conhecimento linguístico e entendimento auditivo do conteúdo do vídeo, mas, além disso, usar a razão para categorizar as causas da mudança climática na Terra. O foco do conteúdo desse exercício está no seu caráter cognitivo, ou seja, o pensamento. Segundo Mehisto, Marsh, e Frigols (2008), o que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem é a cognição, e, “quanto mais poderoso o pensamento, maior o aprendizado”. Os autores ainda acrescentam que “boas práticas de CLIL são impulsionadas pela cognição”. (MEHISTO; MARSH, FRIGOLS, 2008, p. 30, tradução nossa).

O exercício 4 apenas solicita que os alunos assistam o vídeo novamente e chequem suas respostas. Avançamos para o exercício 5, então, que, novamente, exige o conhecimento de língua e conteúdo:

**5. After watching the video, answer the following questions:**

- a) How is the Natural phenomenon called?

---

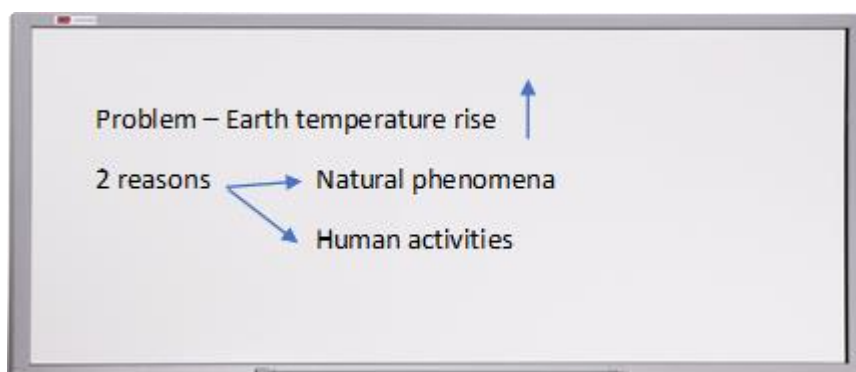
- b) What is the consequence of Human activities?

---

Podemos ver o foco linguístico do item *a*, que pede apenas para identificar o termo técnico para as mudanças climática de origem natural, a saber, *Natural climate change*, ou mudança climática natural. Já o item *b*, integra conteúdo e língua, uma vez que os alunos precisariam ter entendido que a consequência das atividades humanas é a emissão de gases de efeito estufa na atmosfera.

Após a correção do exercício 5, o estagiário facilitou uma discussão para que o problema e a perguntada norteadora pudessem ser introduzidos, conforme podemos ver no ERE 4:

After the correction of the activities, I introduced the problem which they were supposed to think about to come up with a solution at the end of the project. All this discussion was carried out in Portuguese. I asked the question “What is happening to the Earth’s temperature?” Many students said – “it is rising”. Then I wrote on the board the word *Problem*, and *Earth temperature rise*, in English, and said: “Yes, that’s a big problem! The Earth’s temperature is rising”. Then I drew an up arrow next to the word rise, raising my hand to reinforce the meaning. Then I asked another question, “What are the two reasons that cause the temperature rise?”. Some students quickly answered the two reasons they had used to categorize the causes in the exercise 3: *Natural phenomenon* and *Human activities*. I repeated that in English and then Then I wrote *Natural phenomena* and Human activities on the board. Before moving to my next question, one student asked: teacher, is it correct the word *phenomena* on the board? It is written *phenomenon* in my handout. Then I said: “That’s a very good observation!” Then I asked: “What verb can we see before the word *phenomenon* in your handout?” He answered “is”. “And is it used for singular or plural”, I asked? Another student shouted: singular”. Then I explained that *phenomena* is the plural form for *phenomenon*, and that those words were in Greek and because of that they did not follow any plural English rule. I explained that we do that in Portuguese too, giving the example of the word *notebook*. After that, I asked “Can we act on Natural phenomena?”. After the students conclude that acting on Natural phenomena was not possible, I asked: “Where can we act then?”. To my surprise, I could hear some students answering, in English, “Human activities”. Below is how the board looked like after the discussion.



#### ERE 4

Como podemos ver no ERE 4 o estagiário facilitou uma discussão, através das seguintes perguntas: O que está acontecendo com a temperatura da Terra? Quais são os dois motivos que causam esse aumento de temperatura? Podemos agir nos

fenômenos da natureza? Onde podemos agir? Analisando o desenrolar da discussão, fica evidente o objetivo do estagiário em facilitar, e não dar a resposta, a conclusão dos alunos – *só podemos agir nas atividades humanas*. Podemos notar que, mesmo a discussão sendo levada a cabo por meio da língua portuguesa, o estagiário usa a língua inglesa para enfatizar elementos-chaves da discussão também em inglês. A esse respeito podemos ver o estagiário utilizando recursos diversos, como o uso do quadro, a seta e figura de linguagem através do gesto para ilustrar o aumento da temperatura, as setas reforçando visualmente a quantidade de causas, favorecendo o trabalho colaborativo entre os alunos. Tudo isso em sintonia com o “aprendizado ativo” apresentado como uma característica fundamental de CLIL (MEHISTO; MARSH, FRIGOLS, 2008, p. 29, tradução nossa).

Outro fenômeno que podemos ver no ERE 4 é a consciência linguística emergindo de uma discussão de conteúdo. E digo conteúdo porque os alunos não estavam estudando língua, mas usando a língua, na ocasião, a língua materna, para construir significados que tinham sido abordados na LA. Durante essa interação um aluno questiona: “professor, tá certo a palavra fenômeno aí no quadro? Na minha folhinha tá escrito *phenomenon* e não *phenomena*”. Podemos ver que o estagiário aproveitou essa dúvida para traçar paralelos e fazer conexões entre diferentes línguas. Antes de explicar o porquê da diferença, chamou atenção para o verbo *to be, is*, que antecedia a palavra *phenomenon*. Ao perguntar ao aluno se os *is* era usado no singular ou no plural, outro aluno respondeu que era para o singular, colaborando com a construção do conhecimento, oportunizando o aprendizado coletivo de que a palavra *phenomenon* estava no singular, e a palavra *phenomena* estava no plural. Após essa discussão, o estagiário explicou que era uma palavra que tinha sido importada da língua Grega, assim como nós usamos no Português a palavra do inglês *notebook*, que em inglês significa caderno, e que, por esse motivo, a palavra fenômeno, em inglês, não respeita as regras do plural da língua inglesa. Podemos ver no desenrolar dessa interação, língua e conteúdo trabalhando juntas para a construção de significados.

Seguindo com a discussão, o estagiário retomou a informação de que as atividades humanas causavam a emissão de gases de efeito estufa, e que esses gases contribuíam negativamente para que a temperatura da Terra aumentasse. Após essa retomada, lançou a pergunta norteadora – *Como podemos reduzir a emissão de gases de efeito estufa de forma a diminuir seus impactos mudança*

*climática da Terra?* – e explicou que os alunos estariam envolvidos nas próximas 6 semanas em pesquisas e tarefas que os levaria a responder essa pergunta.

#### 4.1.2 CONTEÚDO + DESCOBERTA GRAMATICAL

Através dos objetivos da primeira sequência didática proposta pelo estagiário, apresentados no ERE 5 abaixo, podemos perceber que o primeiro texto, o vídeo *Climate change (according to a child)*, já trabalhado na aula anterior, tinha compromissos com a língua (forma) e com o conteúdo.

The objective was to know what human activities contribute to the greenhouse gases emission and understand how the greenhouse gases emission contribute to Global warming. The grammar to be covered was the *Simple Present*.

#### ERE 5

No exercício 6 os alunos deveriam assistir novamente o vídeo e escolher, dentre as alternativas em negrito, qual a forma do verbo foi usada pelo narrador do vídeo:

**6. Choose the correct verb to complete the extract from the video. Then watch and check.**

This *is / are* the world. That's you, and that's me.

The world *has / have* the perfect temperature to keep all the living things alive and happy.

This temperature *depend / depends* on a balance.

The sun's heat *goes / go* to Earth to make it warm.

The sun's heat *bounce / bounces* back to space to make the Earth cool.

When this balance is lost, the climate *change / changes*.

Em princípio, esse exercício é muito semelhante a exercícios de gramática, com foco na forma, que são propostos logo após a exposição de um tópico gramatical. Nestes casos, depois de receber um *input*, no caso a explicação, os alunos são desafiados a fornecer um *output*, no caso aqui, escolher a forma correta de cada verbo. Porém, como podemos ver no ERE 6, o exercício foi explorado de forma diferente:



We started on the exercise 6 of the handout. Among two options, the students had to choose the correct verb to complete the extract from the video. I play the video once so they could do the exercise. They asked to play just the extract again, and so I did it. As I had anticipated, the task was too challenging and most of the students said they could not listen. I said it was normal since they were not familiar with that kind of listening exercise. I challenged, then, they listen to only the sentence as many times they needed. After playing the first sentence a couple of times, some students got the correct answers and started to participate. It was amazing to see how they had fully accepted the challenged and were finally completely engaged to the class. We did the same for all the sentences of exercise 6. When they got the right answer, I would read, mime, and help them understand the content. The images of the video were of a great help too. When we finished, I projected all the answers on the big screen, then I asked them how the experience was. The feedback was super positive. They said they had never done something like that before. Some students expressed how happy they were to see they could understand and do the exercise. I felt so happy because I had finally seen them learning.

#### *ERE 6*

O destaque aqui fica por conta da utilização dos recursos digitais disponível na escola – Datashow com um bom sistema de som, e o planejamento que foi realizado pelo estagiário antes da aplicação do exercício. Como houve uma antecipação quanto ao grau de dificuldade, e, o objetivo esperado do exercício, a correção foi conduzida através de uma apresentação de Power Point, na qual cada slide trazia um excerto do vídeo, de forma isolada, com a frase de cada item do exercício. Como podemos ver no ERE 6, o estagiário tocava o excerto, quantas vezes fossem necessárias, e, quando um número expressivo de alunos conseguia identificar o verbo, lia a frase e, com o auxílio de mímicas e imagens, explicava o significado. O teor das frases, já que não eram frases soltas, que estavam ali somente para que a forma fosse aprendida, conferiam ao exercício o compromisso com o conteúdo, enquanto a língua ia sendo adquirida. Podemos ver no relato do ERE 6 que essa abordagem trouxe um sentimento de alegria aos alunos. Alguns até expressaram a felicidade de ver que podiam entender e responder corretamente o exercício.

O exercício 7 traz uma atividade de observação e descoberta, focado na forma da língua, como podemos ver no ERE 7:

The exercise 7 was a *discovery exercise*. They had to observe the previous exercise and notice we add an s to the verbs when the subject is *he, she, or it*. I went pretty well, and they understood the grammar point.

## ERE 7

### 7. Look at the correct verbs in Exercise 6 and answer:

What letter do we add to the verbs with *he, she, and it*? \_\_\_\_\_

Podemos perceber através dessa sequência que o exercício 6, que envolveu a habilidade de escuta, conteúdo e língua de forma integrada, em um contexto relevante para os alunos – eles precisavam dessas informações para construir o conhecimento que os levaria a resposta da pergunta norteadora, serviu de suporte para o exercício 7, que, através da observação e descoberta, teve por foco a forma da língua, a saber, entender que para os pronomes *he, she, e it*, do inglês, devemos colocar um s após o verbo.

Conforme observamos no ERE 5, o objetivo de conteúdo da sequência didática, na qual o *Presente Simples* seria trabalhado, era conhecer as atividades humanas que contribuem para a emissão de gases de efeito estufa. Esse assunto, especificamente, é trazido no texto trabalhado no exercício 8:

### 8. How do humans contribute to the greenhouse gases emission? Label the human activities below and find out!

We burn coal to make electricity

We burn oil to make our cars and planes move

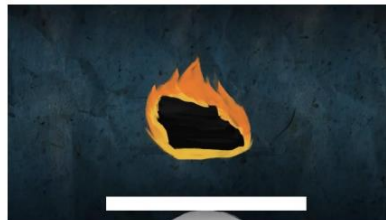
We burn gas to cook food

We plant a lot more rice

We cut down lots of trees

We use chemicals to make things

We dump lots of trash on landfills



Como podemos ver no ERE 8, a mesma abordagem da sequência anterior for adotada.

They had to label prints of the video on how humans contribute to the greenhouse gases emission (what we do). I played the extract of the video again and they had little difficulties. The same dynamic of exercise 6 was used to correct the exercise. They loved it! In exercise 9 they discovered how different the conjugation for the pronoun *we* is in relation to *he, she, or it* (exercise 6). They naturally realized the *Simple Present* expresses habits and routines. I explained the grammar and it was time to finish the class. Some students came to hug me and tell how they could not wait for the next class. It not only gave me confidence we were doing a great job but also motivated me to keep working hard.

### ERE 8

Destacamos que a única diferença entre os exercícios 6 e 8 é que ao invés de escolher entre os 2 verbos, os alunos deveriam colocar as frases apresentadas na caixa, nos espaços em brancos de cada figura.

Podemos perceber que os alunos tiveram mais uma oportunidade de se apropriar do vocabulário através da escuta, texto escrito, e imagens, pois as imagens de cada atividade humana, a qual eles deveriam legendar, eram os *prints* do vídeo. Mais uma vez percebemos como o conteúdo, através da informação sobre quais atividades humanas contribuem para os gases de efeito estufa, integrou-se à língua, através da fixação de vocabulário previamente trabalhado. Podemos ver como a língua entra como meio para a compreensão do conteúdo, sendo usada no aqui e agora. Os feedbacks positivos dos alunos, demonstrados através de palavras (mal posso esperar para a próxima aula) e gestos (abraços), como visto ERE 8, evidenciam a percepção de valia, de relevância, contribuindo para a autoestima dos alunos, pois não estavam aprendendo LA para usar depois, como nas aulas tradicionais, e sim aprendendo à medida que usavam, usando à medida que aprendiam (COYLE, HOOD, MARSH, 2010).

O exercício 9, a exemplo do exercício 7, propõe um exercício de observação e descoberta:

**9. Underline the verb in the previous exercise. How are they different from the verbs in Exercise 6?**

**Do the actions express?** ( ) events in the past ( ) habits/routines or general truths ( ) events in the future

Como podemos ver no ERE 8, acima, os alunos deveriam comparar os verbos do exercício 8, conjugados na pessoa *we* do inglês, *nós* do português, e compará-los com a conjugação dos verbos para os pronomes *he, she, it*, no exercício 6. O objetivo era visualizar e entender que para o pronome *we* os verbos não recebiam o *s*, que é acrescentado ao verbo como marca da conjugação verbal para a terceira pessoa do plural. Após esse passo, eles deveriam responder se as ações expressavam eventos do passado, hábitos/rotinas ou verdade geral, ou futuro. Como percebemos no ERE 8, os alunos naturalmente entenderam que se tratava de hábitos. O estagiário explicou que os hábitos são expressos no *Presente simples* e seguiu para a explicação da gramática, que será analisada na próxima seção.

#### 4.1.3 EXPLICAÇÃO GRAMATICAL CONDENSADA

Após o fechamento da abordagem do conteúdo integrado a língua, o estagiário propôs uma explicação condensada sobre o Presente simples, através do exercício 10:

##### 10. THE GRAMMAR YOU NEED – Simple Present – Habit/Routines or General Truths

- We use Simple Present to talk about events that are generally true or events that are part of our routine/habits.

I drink coffee for breakfast.    We eat a lot of fruit.    I go to school every day.

- For He / She / It, we add -s to the verb to make affirmative form.

She drinks coffee for breakfast.    He eats a lot of fruit.

- We form negatives for I / You / We / they with don't (do not) + the base form of the verb. For He / She / It, we use doesn't (does not)

My parents don't like chocolate.    My sister doesn't play videogames.

- We form question for I / You / We / They with Do + the base form of the verb. For He / She / It, we use Does.

I / you / we / they	
+	I <b>have</b> a big breakfast. You <b>eat</b> a lot of fruit.
-	We <b>don't drink</b> coffee. They <b>don't like</b> cheese.
?	<b>Do you have</b> a big breakfast? <b>Do they eat</b> fish?
Y/N	Yes, I <b>do</b> . / No, I <b>don't</b> . Yes, they <b>do</b> . / No, they <b>don't</b> .

he / she / it	
+	Kevin <b>exercises</b> in the morning. She <b>lives</b> in Boston.
-	He <b>doesn't want</b> a new car. My house <b>doesn't have</b> a yard.
?	<b>Does he live</b> in Chicago? <b>Does Sandra go</b> to the gym?
Y/N	Yes, he <b>does</b> . / No, he <b>doesn't</b> . Yes, she <b>does</b> . / No, she <b>doesn't</b> .

Retomamos aqui, parte do ERE 8 no qual podemos ver como o estagiário reportou o exercício:

rotines. I explained the grammar and it was time to finish the class. Some students came to hug me

Como podemos perceber, o exercício trouxe uma tabela, comumente oferecida nos livros didáticos de inglês, condensando as regras gramaticais do *Presente simples* da língua inglesa. O cabeçalho da tabela traz a descrição do seu uso, o qual foi trabalhado previamente através dos exercícios de descoberta gramatical. Além disso, traz a forma afirmativa, chamando a atenção para as conjugações diferentes entre o *he, she, it* e os demais pronomes, também abordados previamente nos exercícios de descoberta gramatical. O que surpreende nesse momento, é a apresentação das formas negativa e interrogativa do Presente Simples, não abordadas em nenhuma oportunidade durante a sequência didática analisada.

Outro aspecto que surpreende, são os exemplos utilizados, totalmente desconectados com o compromisso de conteúdo da sequência didática. Como podemos ver, os exemplos trazem situações ordinárias do dia a dia das pessoas, como por exemplo: *Do they eat fish? (Eles comem peixe?)*. Ou ainda: *He doesn't want a new car. (Ele não quer um carro novo)*.

Como fica evidente, esse exercício, apresentado sob uma perspectiva bem tradicional, deixa espaço somente para o ensino de língua, ou seja, foco na forma. Não é de causar nenhum espanto o estagiário reportar apenas que ele explicou a gramática e era hora de encerrar a aula.

Retomando o objetivo dessa análise, mostramos os pontos de contato entre ABP e CLIL evidenciados na *Sequência didática 1* do projeto *Climate change – I am the change*, e em que momentos o ensino da língua foi integrado ao conteúdo. Percebemos que essa integração ocorreu ao longo de quase toda a sequência didática que propunha ensinar quais atividades humanas contribuem para a emissão de gases de efeito estufa e como a emissão desses gases contribuem para o aquecimento global (conteúdo), e os tópicos gramaticais *Presente Simples* (língua). Também percebemos que houve momentos no qual o foco foi total na língua, nas explicações gramaticais (exercícios 7, 9 e 10), e que o foco, em nenhum momento, esteve exclusivamente no conteúdo. Dentro da dinâmica da *Sequência didática 1*, os espaços de língua e conteúdo foram assim percebidos:

Quadro 6 – Sequência didática 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: Exercícios de 1 a 10			
	Atividade preparatória	Conteúdo + Descoberta gramatical	Explicação gramatical condensada
<b>Exercício</b>	1 a 5	6 a 9	10
<b>Espaços da língua e/ou conteúdo</b>	Conteúdo e língua integrados	ora conteúdo e língua integrados/ora só língua	só língua
<b>Recurso</b>	Texto (vídeo), Datashow, imagens, linguagem corporal, aprendizagem colaborativa		Datashow
<b>Conteúdo</b>	> Conhecer quais atividades humanas contribuem para a emissão de gases de efeito estufa > Entender como a emissão de gases de efeito estufa contribuem para o aquecimento global		—
<b>Língua</b>	Presente simples + Vocabulário específico		Presente Simples

Fonte: Elaborado pelo autor

## 4.2 Sequência didática 2

Como foi apresentado na tabela *Trajatória do projeto*, no início desse capítulo, o segundo compromisso de conteúdo e língua que o projeto *Climate change – I am the change* assumiu foi: abordar o que está acontecendo hoje no mundo, no caso, as consequências do aquecimento global (conteúdo), integrado à língua – *Presente contínuo*, e vocabulário específico.

Como explicado acima as três primeiras sequências didáticas apresentam a mesma dinâmica e abordagem, por isso optamos em não discorrer detalhadamente através dos seus exercícios, como fizemos na análise da *Sequência didática 1*. Ao invés disso, categorizamos os exercícios propostos de cada momento das *Sequências didáticas 2 e 3* na mesma tabela utilizada na *Sequência didática 1* e analisamos apenas os exercícios relevantes para fazer comparações ou traçar paralelos, e os que apresentam diferenças em relação a *Sequência didática 1*. Primeiro vejamos a tabela:

Quadro 7 – Sequência didática 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: Exercícios de 1 a 8			
	Atividade preparatória	Conteúdo + Descoberta gramatical	Explicação gramatical condensada
<b>Exercício</b>	1 e 2	3, 4, 6, 7 e 8	5
<b>Espaços da língua e/ou conteúdo</b>	Conteúdo e língua integrados	ora conteúdo e língua integrados/ora só língua	só língua
<b>Recurso</b>	Texto (vídeo), Datashow, imagens, linguagem corporal, aprendizagem colaborativa		Datashow
<b>Conteúdo</b>	> Saber o que está acontecendo com a Terra devido ao aumento da temperatura		—
<b>Língua</b>	Presente contínuo + Vocabulário específico		Presente contínuo

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar dos momentos apresentarem os mesmos resultados da *Sequência didática 1*, achamos relevante analisar 3 exercícios dessa sequência. Os exercícios 3 e 8, que oferecem conteúdo integrado a língua, e o exercício 5, no qual apenas a língua foi trabalhada.

No exercício 3, os alunos deveriam completar as falas de Greta, uma ativista ambiental sueca, de acordo com o vídeo introduzido nos exercícios 1 e 2, usando os verbos da caixa:

**3) Watch part of the video again and complete the sentences about what is happening now. Use the verbs in the box to help you.**

die	collapse	suffer
-----	----------	--------

- 1) People \_\_\_\_\_.
- 2) People \_\_\_\_\_.
- 3) Entire ecosystems \_\_\_\_\_.

De acordo com o ERE 10, essa tarefa foi conduzida da mesma maneira que os outros textos foram trabalhados, ou seja, excerto por excerto sendo executado no Datashow, quantas vezes fossem necessárias, para que os alunos tivessem a oportunidade também de praticar a escuta:

In exercise 3, they were asked to complete the sentences according to Greta's speech. I played each sentence as many times they needed, and they were all contributing to complete the task.

ERE 10

A integração de conteúdo e língua nesse exercício acontece pois o conteúdo está dando suporte à língua, e a língua está dando ao conteúdo. Podemos ver essa dinâmica acontecendo através do significado que as frases oferecem: *Pessoas estão morrendo. Pessoas estão sofrendo. Ecossistemas inteiros estão colapsando* (transcrição das falas de Greta, tradução nossa). Podemos ver aqui a ensino de língua (vocabulário novo e estrutura do *Presente contínuo*), e conteúdo (entender o que está acontecendo hoje no mundo devido ao aquecimento global). Nesse exercício, os alunos aprendem conteúdo através da LA, e LA através do conteúdo.

No exercício 8, seguindo o exemplo, os alunos deveriam completar as informações com o *Presente contínuo*:

**8) Complete the sentence using Present Continuous. Follow the example and use the words and information from the video to help you.**



He is throwing trash on the street.

throw trash / on the street



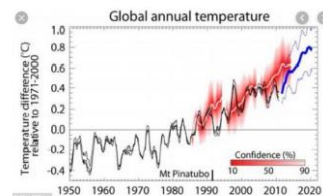
1. \_\_\_\_\_

glacier - melt



2. \_\_\_\_\_

The Amazon – burn



3. \_\_\_\_\_

The temperature - rise



4. \_\_\_\_\_

Glaciers – shrink



5. \_\_\_\_\_

Fish - moving



Como podemos ver no ERE 11, os alunos “curtiram” o exercício:

After that, in exercise 8, they had to use the *Present Continuous* to describe the things are happening to the Earth. I gave one example and modeled the activity. It was challenging in the beginning but soon they understood and started to enjoy the activity.

ERE 11

Esse exercício integra conteúdo e língua devido aos mesmos argumentos apresentados sobre o exercício 3. Os exemplos contribuem para a construção do conhecimento de conteúdo planejado pela sequência, e são conduzidos na LA.

Atribuímos o prazer em responder ao exercício à percepção de valia de estarem usando a LA para aprender conteúdo relevante no aqui e agora, já discutido anteriormente, associada a condução da correção do exercício, que foi realizada exclusivamente na língua inglesa, com o auxílio dos recursos visual e tecnologias disponíveis, como podemos ver na imagem abaixo:

**8) Complete the sentence using Present Continuous. Follow the example and use the words and information from the video to help you.**



4. \_\_\_\_\_

Glaciers – shrink

Como podemos ver, o estagiário antecipou a dificuldade do verbo *shrink*, *encolher* em português, trazendo uma imagem (uma calça encolhida) para ajudar na construção do conhecimento, não só da língua, mas também do conteúdo (as geleiras estão encolhendo devido ao aquecimento global).

O exercício 5, como no exercício 10 da *Sequência didática 1, Explicação gramatical condensada do Presente contínuo*:

### 5) THE GRAMMAR YOU NEED – Present Continuous

We use present continuous to talk about things that are happening now or things that are temporary.

To form the present continuous, we use the verb *to be* + verb-*ing*. Look:

Affirmative: Subject + *to be* + Verb-*ing*

We **are** destroying our planet.

He **is** throwing trash on the street

Negative: Subject + *to be* + not + Verb-*ing*

We are not taking care of our planet.

She **is** not saving energy.

Questions: *to be* + Subject + Verb-*ing*

**Are** we doing something to protect the environment?

What **is** he changing his habits?

Spelling rules for the -ing form		
base form	verb + -ing	spelling
cook	Cooking	add -ing
Study	Studying	ending in y = add -ing
dance	Dancing	ending in e = -e + -ing
shop	Shopping	ending in CVC - consonant + vowel + consonant double consonant + -ing
die	dying	ending in ie = -ie- + -ing
listen	lisntening	don't double the consonant when stress is not in the last syllable

Conforme podemos notar no ERE 12, abaixo, mais uma vez não encontramos informações acerca de como o momento foi conduzido:

After

explaining the grammar, I asked them to watch another video on the consequences of climate change.

*ERE 12*

Embora a falta de comentário acerca da condução dessa explicação não nos oportunize uma análise mais detalhada, podemos notar que dessa vez, ao contrário da explicação gramatical da *Sequência didática 1*, os exemplos trazidos foram conectados ao tema. Mas podemos dizer que houve integração de conteúdo e língua nesse momento pelo fato de os exemplos estarem conectados com o tema? Como mostrado nos exercícios 3 e 4, a integração de conteúdo e língua acontece quando o conteúdo dá suporte a língua, e a língua dá suporte ao conteúdo. Retomando o compromisso de conteúdo dessa sequência didática, *saber o que está acontecendo com a Terra devido ao aumento da temperatura*, concluímos que, ainda que o vocabulário abordado tenha conexão com o tema, os exemplos não

contribuem com a proposta de conteúdo, e, conseqüentemente, não oportunizam o uso da língua no aqui e agora, podendo ser um fator de desvalia de propósito.

Uma sugestão seria trabalhar o exercício 8 antes de fazer a *Explicação gramatical condensada*. Com isso, o estagiário poderia usar as frases do exercício 8 (*Peixes estão migrando, Os oceanos estão ficando mais quentes, Peixes estão morrendo*), que integraram conteúdo e língua, como exemplos nas formas negativa e interrogativa. Ao mesmo tempo que isso oportunizaria o uso da forma, estariam revisando o conteúdo.

### 4.3 Sequência didática 3

O terceiro compromisso que o projeto assumiu de conteúdo e língua foi: saber o que pode acontecer no futuro se a temperatura da Terra continuar subindo (conteúdo), integrado à língua – Previsões com o *Will* e vocabulário específico.

A categorização dos momentos de integração de conteúdo e língua da *Sequência didática 3* apresentou o seguinte resultado:

Quadro 8 – Sequência didática 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: Exercícios de 9 a 11			
	Atividade preparatória	Conteúdo + Descoberta gramatical	Explicação gramatical condensada
Exercício	9	10	11
Espaços da língua e/ou conteúdo	Conteúdo e língua integrados	ora conteúdo e língua integrados/ora só língua	Conteúdo e língua integrados
Recurso	Texto, quadro, linguagem corporal, aprendizagem colaborativa		
Conteúdo	> Saber o que pode acontecer no futuro se a temperatura da Terra continuar a subir		
Língua	Futuro + Vocabulário específico		

Fonte: Elaborado pelo autor

Como os dois primeiros momentos (Atividade preparatória e Conteúdo + Descoberta gramatical) apresentaram os mesmos resultados das duas sequências didáticas anteriores, iremos analisar detalhadamente somente a *Explicação gramatical condensada*, abordada no exercício 11, pois, das 3 explicações gramaticais condensadas analisadas até aqui, foi a única que integrou conteúdo e língua.

Como podemos ver no exercício, dessa vez a gramática foi apresentada apenas na sua forma afirmativa:

#### 11) THE GRAMMAR YOU NEED – Predictions - Future

We use will and won't (will not) + verb to make predictions about the future. Have a look on more predictions made by scientists about the consequences of Climate Change:

- Hurricanes **will** Become Stronger and More Intense
- Sea Level **will** Rise 1-4 feet by 2100.
- Life on Earth **won't** be easy.
- Artic **will** probably become ice-free in the summer.
- There **will** be more droughts and heat waves
- Increased heavy rain **will** continue

Mais uma vez, o que oportunizou a integração de conteúdo e língua, como já discutido anteriormente, foi o caráter informativo dos exemplos. As previsões (O nível do mar poderá subir, por exemplo) corroboram com o objetivo de conteúdo da sequência didática (saber o que pode acontecer no futuro se a temperatura da Terra continuar a subir) usando a forma do futuro *will* do inglês.

A seguir, analiso a *Sequência didática emergida* através das necessidades dos alunos

#### 4.4 Sequência didática emergida

Um dos aspectos importantes da ABP é a autonomia dos alunos. Dentre as propostas oferecida pelo estagiário, os alunos optaram em confeccionar, colaborativamente, um cartaz com as 10 coisas mais importantes que eles deveriam fazer para contribuir com a desaceleração do aquecimento global. Essa escolha gerou uma nova demanda de conteúdo e língua. Nessa seção analiso como o estagiário respondeu a essa demanda, através da *Sequência didática emergida*.

Duas demandas de conteúdo então surgiram – Saber o que podemos fazer para reduzir a emissão de gases de efeito estufa e conhecer o gênero poster:

The objectives of this class were to know what we can do to reduce greenhouse gases emission and to develop collaborative learning through the poster creation. Linguistically, they should be using imperatives and specific vocabulary.

*ERE 13*

O tópico gramatical *Imperativos* foi abordado da seguinte forma:

**1) THE GRAMMAR YOU NEED – Imperatives: Advices and warning**

We use imperatives to give advices and warnings. The form of the verb used for the imperative is the base form of the main verb, which is used without a subject.

**Throw** your trash in the trash can.

**Don't dump** trash on landfills

**Plant** a tree.

**Don't brush** your teeth with the tap on.

**Brush** your teeth with the tap off.

Apesar de não trazer um vídeo, ou um texto autêntico sobre o tópico, podemos ver que o exercício oportunizou integração de língua e conteúdo. Os alunos, ao mesmo tempo que aprendiam a forma imperativa e vocabulário específico, estavam descobrindo formas de reduzir a emissão de gases de efeito estufa. Esse exercício é semelhante ao exercício 11 da *Sequência didática 3*, que também apresentou integração de conteúdo e língua.

O exercício 2 apresenta 25 maneiras de reduzir a emissão dos gases de efeito estufa:

**2) Now that you know what Global Warming is and how the greenhouse gases emission contributes to the Global rising temperature, what human activities contribute to the greenhouse gases emission (causes - what we do), what is happening to the Earth (consequences – what is happening), and what will probably happen to the Earth if temperature keeps rising, you can act! Let's save the Earth!**

**Here are 25 ways to reduce greenhouse gases emission. Read and study them. You can use a dictionary and ask your teacher and classmates if you don't know any word or structure.**

Conforme o ERE 14, o objetivo do exercício era ensinar conteúdo e linguagem:

To teach the content and the language, I had 25 pieces of paper to teach them 25 ways to reduce greenhouse gases emission. As I had 30 students, some of them worked in pairs. They had to pick a paper, understand the action to be taken (they could use a dictionary to understand the language), go in front of the class and explain the sentence.

*ERE 14*

Mesmo já tendo discutido anteriormente sobre a fragilidade do projeto em não propor pesquisa, propondo os textos de forma unilateral, não podemos deixar de sugerir que esse seria um momento muito oportuno para fomentar a pesquisa, e, ao invés de dar as 25 maneiras de reduzir a emissão de gases de efeito estufa, poderia ser perguntado, mesmo em Português, se eles sabiam como poderiam reduzir os gases, e, a partir dessa sondagem, valorizar o conhecimento prévio e agregar conhecimento novo através de pesquisa. Dessa forma a aprendizagem colaborativa aplicada de forma mais profunda, fomentando não somente o senso de coletividade, mas também compartilhando a responsabilidade do aprendizado com os alunos.

Em relação ao espaço da integração de conteúdo e língua, percebemos que a LM, através do uso dos dicionários, e a LA, através dos textos propostos, serviram como meio para o aprendizado do conteúdo.

O exercício 3 propõe uma negociação entre os alunos para elegerem as 10 ações mais importantes que podemos adotar para reduzir a emissão de gases de efeito estufa:

**3) Negotiate with all your classmates the top 10 actions we can do to save the Earth.**

Como podemos ver no ERE 15, essa atividade promoveu bastante troca entre os alunos:

After all the students having shared their understanding, they needed to collaboratively choose the 10 most important ways to reduce greenhouse gases emission. It was amazing to see them discussing, sometimes arguing over the decisions made to come up with only 10 ideas. When they had a question, they asked me or looked up the words in the dictionary. They did well and one of the students wrote the 10 ways down on a paper to be used in their poster confection.

*ERE 15*

Essa atividade, prática e comunicativa, apesar de não ser um momento de instrução estruturado, ministrado pelo estagiário, houve bastante integração de conteúdo e língua, pois os alunos estavam compartilhando ideias e conhecimento livremente entre eles, e esclarecendo dúvidas pontuais de língua, através de perguntas direcionadas ao estagiário ou de consulta aos dicionários.

Através das análises até aqui podemos perceber que o ensino e aprendizagem integrado de conteúdo e língua, que é a proposta da abordagem CLIL, esteve fortemente presente ao longo da aplicação do projeto. Mas e se o projeto *Climate change – I am the change* tivesse sido pensando e elaborado, desde o começo, sob a ótica de CLIL? Como vimos no capítulo 3, quanto mais à direita os aspectos da abordagem se posicionarem, mais oportunidades de integração de conteúdo e língua podem ser oferecidas.

#### 4.5 Instrumento de avaliação

Os exercícios de avaliação foram muito parecidos com as Sequências didáticas de aula. Analisaremos apenas um exercício para ilustrar como o instrumento de avaliação cobrou conhecimento de língua e conteúdo dos alunos.

5) Write 5 things we can do to reduce greenhouse gases emission.

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

O exercício 5 solicitou aos alunos que escrevessem 5 coisas que nós podemos fazer para reduzir a emissão dos gases de efeito estufa. Além do conhecimento de língua, era esperado que os alunos fossem capazes de demonstrar conhecimento sobre o conteúdo desenvolvido durante o projeto.

Na próxima seção, busco sistematizar os pontos em que o projeto se vincula mais fortemente a CLIL. Analiso o lugar que o projeto ocupa no contínuo proposto por Dale & Tanner (2012), e como o projeto, sob uma perspectiva de abordagem CLIL, poderia se colocar mais à direita.

#### 4.6 Pontos de contato que vinculam a APB a CLIL

Na seção anterior mostramos os momentos nos quais a integração de conteúdo e língua aconteceu, momentos de foco no conteúdo e/ou língua, e quando houve o foco exclusivamente na língua. Percebemos que a integração de conteúdo e língua esteve presente na maioria dos momentos das fases 1 e 2 do projeto, através das *Sequências didáticas 1, 2 e 3* e *Sequência emergida*. Como também entendemos, embora o projeto *Climate change – I am the change* não ter sido desenvolvido sob a ótica de CLIL, muitos de seus aspectos foram percebidos ao longo da análise das seções anteriores. Nesse sentido, CLIL, uma abordagem cujo cerne é a integração de conteúdo e língua, se coloca como um possível suporte à ABP no contexto de ensino e aprendizagem de LA.

Nessa seção, então, busco sistematizar em que aspectos o projeto se vincula mais fortemente a CLIL, para, a partir daí, entender como essa abordagem pode dar esse suporte de integração de conteúdo e língua à ABP. Para tanto, utilizo as nove perguntas da tabela apresentada por Dale e Tanner (2012) no capítulo 3 desse estudo como ponto de partida para essa discussão.

Abaixo apresentamos novamente a tabela, dessa vez sinalizando, em cinza, os vínculos do projeto *Climate change – I am the change* aos aspectos de CBLT, CLIL ou Imersão:



*Quadro 9 – Vínculos do Projeto aos aspectos de CBLT, CLIL ou Imersão*

ASPECTOS	CBLT	CLIL		Imersão
<b>Quem ensina?</b>	professores de língua	professores CLIL de língua (em aulas de língua)	professores CLIL de disciplina (em aulas de disciplinas)	professores "imersivos" de disciplina
<b>Que tipo de trabalho de linguagem é feito?</b>	trabalho com língua através de conteúdo	trabalho com língua geral enquanto auxiliase tópicos vinculados a outras disciplinas e língua nas aulas de língua	trabalho com a língua referente a sua disciplina	pouca ou nenhuma atenção é dada para língua em si uma vez que o ensino é feito na língua
<b>Qual o objetivo?</b>	ensinar língua	ensinar língua	ensinar conteúdo e alguma língua	ensinar conteúdo
<b>O que é ensinado?</b>	tópicos extra-curriculares em outra língua	currículo de língua ao mesmo tempo que a língua de outras disciplinas para auxiliar professores de disciplinas	disciplinas curriculares e língua de disciplinas	disciplinas curriculares
<b>Com quem se trabalha?</b>	em geral sozinho no ensino de língua vinculado a tópicos OU com colegas da área de linguagem	com colegas da área de linguagem e professores de disciplinas para desenvolver conteúdo e língua com os alunos	com colegas da área de linguagem para desenvolver conteúdo e língua com os alunos	com colegas de outras disciplinas
<b>Como é feita a avaliação?</b>	avaliar e pontuar língua	avaliar e pontuar língua	avaliar e pontuar conteúdo (e por vezes língua)	avaliar e pontuar conteúdo
<b>Que tipo de feedback é dado?</b>	dar retorno com foco em língua	dar retorno sobre língua	dar retorno sobre conteúdo (e por vezes sobre língua)	dar retorno sobre conteúdo, mas não sobre língua
<b>Que tipo de conhecimento é objeto de estudo?</b>	conhecimento sobre língua ao invés de conhecimento sobre conteúdo	conhecimento sobre o conteúdo de lições de professores de disciplinas, o qual é suficiente para estabelecer relações com a língua/linguagem durante as aulas de língua	conhecimento sobre conteúdo e conhecimento sobre língua vinculada ao conteúdo, como tipos de texto, vocabulário, atividades de escrita e fala típicas, funções da língua/linguagem	conhecimento sobre conteúdo
<b>Qual é entendimento de linguagem?</b>	língua é aprendida em contexto, através de tópicos	língua depende de conteúdo; conteúdo depende de língua	conteúdo depende de língua; língua depende de conteúdo	conteúdo é aprendido sem atenção explícita para a linguagem

*Fonte: (DALE e TANNER, 2012, p. 4 e 5, tradução nossa)*

Olharemos agora para cada aspecto individualmente:

*Quem ensina?*

*Professor de língua:* Professor de língua inglesa, na figura do estagiário de docência de língua inglesa.

*Que tipo de trabalho é feito?*

*Trabalho com língua através de conteúdo:* Apesar de ter trabalhado com conteúdo através da língua também, não foi um conteúdo curricular, previsto para

ser abordado pela turma, o projeto e o conteúdo escolhido serviram como suporte para o trabalho com a língua.

*Qual o objetivo?*

*Ensinar língua:* Embora tenhamos visto que o projeto assumiu o compromisso de ensinar conteúdo, o objetivo oficial e acordado com a professora de Inglês era ensinar língua. A evidência para esse entendimento é a escolha de textos ter partido dos tópicos gramaticais *Presente Simples*, *Presente Contínuo* e *Futuro*, por solicitação da professora.

*O que é ensinado?*

*Tópicos extracurriculares em outra língua:* A escolha do tema, ou tópico – Mudança climática, foi escolhida pelo estagiário durante o período de observações de sala de aula, sem a consulta do currículo da turma. A escolha levou em considerações as observações de aula e a possibilidade de se articular com os conteúdos linguísticos solicitados pela professora.

*Com quem trabalha?*

*Em geral sozinho no ensino de língua vinculado a tópicos OU com colegas da área de linguagem:* Devido ao caráter de uma proposta de estágio docente, um tempo de treinamento e experiência, o projeto foi desenvolvido em conjunto com a professora titular da disciplina de estágio docente da língua inglesa.

*Como é feita a avaliação?*

*Avaliar e pontuar língua e conteúdo:* Mesmo sendo ministrado em uma aula de língua, tendo assumido o compromisso de avaliar a forma da língua inglesa, como percebemos, o conteúdo também foi avaliado.

*Que tipo de feedback é dado?*

*Dar retorno com foco em língua, dar retorno sobre língua, dar retorno sobre conteúdo (e por vezes de língua):* Devido ao desafio imposto pelo projeto, que era conhecer as causas e consequências, do aquecimento global, entender o que pode acontecer no futuro caso a temperatura da Terra continue subindo, além do feedback na língua, o estagiário mesmo não tendo o compromisso oficial de dar feedback também sobre o conteúdo,

*Que tipo de conhecimento é objeto de estudo?*

*Conhecimento sobre o conteúdo de lições de professores de disciplinas, o qual é suficiente para estabelecer relações com a língua/linguagem durante as aulas de língua:* Aqui fazemos uma ressalva quanto aos aspectos oferecidos pela tabela. O projeto não pode ser alocado no espaço *como conhecimento sobre língua ao invés de conhecimento sobre conteúdo* pois o conteúdo também foi objeto de estudo. Marcamos esse ponto em degradê pois o projeto também não se enquadra 100% nessa categoria, uma vez que o conteúdo tem caráter extracurricular, ou seja, não houve comunicação com outros professores de disciplinas.

*Qual é o entendimento da linguagem?*

*Língua depende de conteúdo; conteúdo depende de língua:* Uma vez que língua foi ensinada em contexto, através do tópico escolhido, percebe-se que o entendimento sobre como a linguagem é aprendida, como foi mostrado nas análises das Sequências didáticas, é dependente do conteúdo abordado, pois a língua foi necessária para aprender o conteúdo, mas, ao mesmo tempo, o conteúdo deu suporte a língua.

Como podemos perceber, ainda que tenha sido aplicado por um estagiário de língua, o projeto não apresentou aspectos somente de CBLT. Isso acontece porque existem muitas variáveis no ensino de LA, como: contexto educacional, social e econômico, formação do corpo docente, concepção de linguagem etc. Essa constatação contribui com o entendimento de que CLIL é um “termo guarda-chuva”, como proposto por Mehisto et al (2008). Por esse motivo, enquadrar o projeto nos aspectos sugeridos por Dale e Tanner não é uma tarefa simples ou de “essa **OU** aquela”, por exemplo. Vimos que também pode ser “essa **E** aquela”, como no aspecto “*Como é feita a avaliação*”, por exemplo. Ou até quem sabe, *uma outra*, como no caso do aspecto “*Que tipo de conhecimento é objeto de estudo*”.

Contudo, mais do que compreender em que aspectos o projeto analisado se vincula mais fortemente à CLIL, precisamos pensar quais mudanças o colocaria mais para a direita da tabela, ou seja, quais mudanças poderiam ser implementadas para que apresentasse mais aspectos de CLIL.

Na próxima seção, então, falaremos sobre algumas possibilidades que o projeto pode oferecer sob essa perspectiva.

#### **4.7 Possibilidades e desafios de ABP com o suporte de CLIL**

E se os professores de língua trabalhassem em parceria com professores de disciplina, em um cenário que pudessemos combinar as duas colunas do centro da tabela de Dale e Tanner (2012), para desenvolver e aplicar projetos de ABP com o suporte das possibilidades de integração de conteúdo e língua de CLIL? Será que estamos teorizando uma metodologia revolucionária, capaz de transformar o ensino e aprendizagem de LA na escola regular? Na verdade, não. Esse cenário, nada original, é apenas uma sugestão de abordagem, dentre outras, recentemente levantada nas pesquisas de ensino e aprendizagem de LA para a implementação de projetos interdisciplinares na escola regular. Resignifico aqui a escolha da palavra *apenas*, utilizada na frase anterior. Digo *apenas* não por desacreditar no potencial dessa abordagem, e sim para ratificar que não estamos “reinventado a roda”. Assim, ao voltar ao projeto *Climate change – I am the change* para a análise aqui empreendida, alguns aspectos se mostraram passíveis de serem potencializados, caso o projeto fosse interdisciplinar, e poderiam se apresentar em convergência:

Quadro 10 – Aspectos de convergência CLIL

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <span>Mais língua</span> <span>←</span> <span>→</span> <span>Mais conteúdo</span> </div>		
ASPECTOS		<b>Interdisciplinaridade em ABP + CLIL</b>	
<b>Quem ensina?</b>	professores CLIL de língua (em aulas de língua)	Professores CLIL de língua, em parceria com professores (CLIL) de disciplina (em aulas que conversam entre si)	professores CLIL de disciplina (em aulas de disciplinas)
<b>Que tipo de trabalho de linguagem é feito?</b>	trabalho com língua geral enquanto auxiliase tópicos vinculados a outras disciplinas e língua nas aulas de língua	conteúdo e língua, alinhados ao currículo de língua e disciplinas	trabalho com a língua referente a sua disciplina
<b>Qual o objetivo?</b>	ensinar língua	língua e conteúdo como objetivo indissociável	ensinar conteúdo e alguma língua
<b>O que é ensinado?</b>	currículo de língua ao mesmo tempo que a língua de outras disciplinas para auxiliar professores de disciplinas	conhecimento integral, não compartimentado	disciplinas curriculares e língua de disciplinas
<b>Com quem se trabalha?</b>	com colegas da área de linguagem e professores de disciplinas para desenvolver conteúdo e língua com os alunos	todos professores envolvidos trabalham conjuntamente	com colegas da área de linguagem para desenvolver conteúdo e língua com os alunos
<b>Como é feita a avaliação?</b>	avaliar e pontuar língua	língua e(m) conteúdo e conteúdo e(m) língua	avaliar e pontuar conteúdo (e por vezes língua)
<b>Que tipo de feedback é dado?</b>	dar retorno sobre língua	retorno de língua e conteúdo igualmente importante	dar retorno sobre conteúdo (e por vezes sobre língua)
<b>Que tipo de conhecimento é objeto de estudo?</b>	conhecimento sobre o conteúdo de lições de professores de disciplinas, o qual é suficiente para estabelecer relações com a língua/linguagem durante as aulas de língua	integral	conhecimento sobre conteúdo e conhecimento sobre língua vinculada ao conteúdo, como tipos de texto, vocabulário, atividades de escrita e fala típicas, funções da língua/linguagem
<b>Qual é entendimento de linguagem?</b>	língua depende de conteúdo; conteúdo depende de língua	interdependência de conteúdo e língua	conteúdo depende de língua; língua depende de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor com base na tabela de Dale e Tanner (2012)

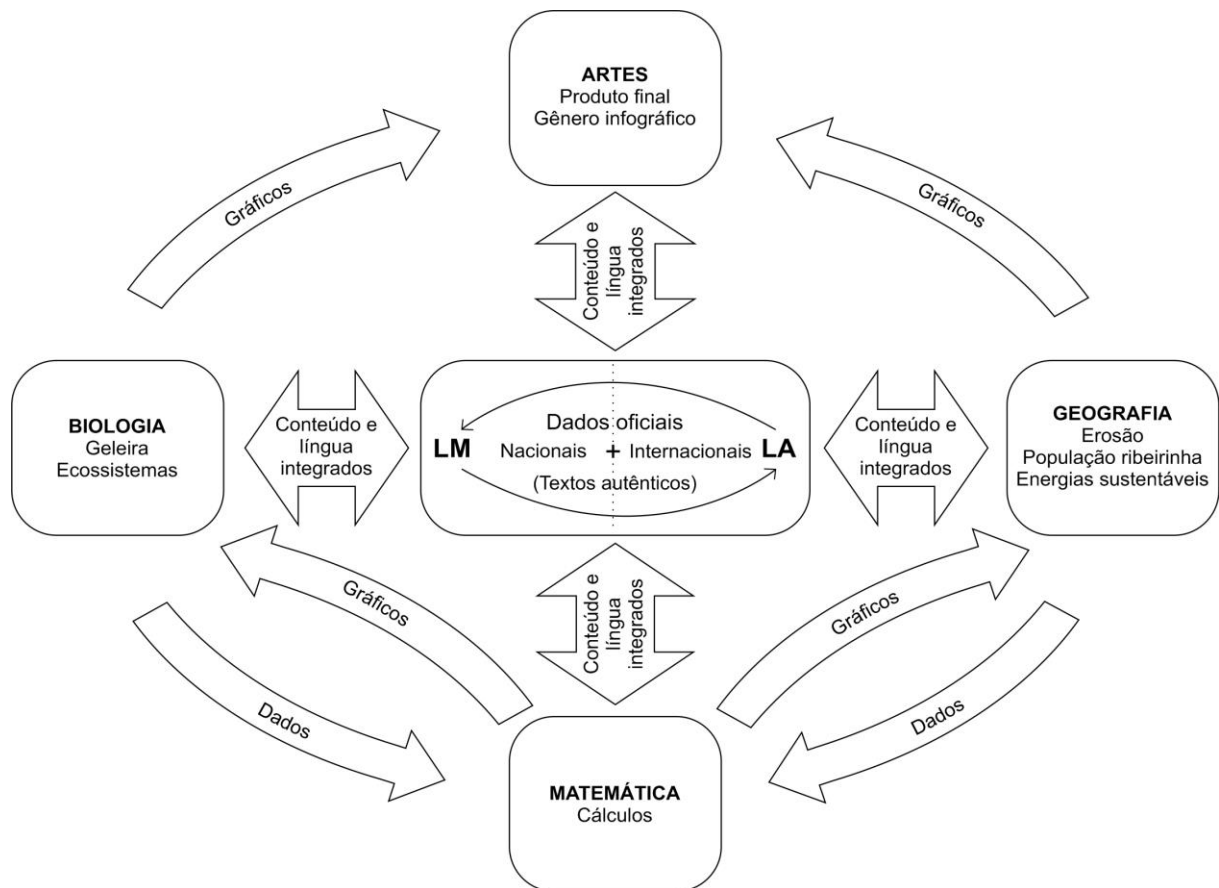
Como podemos observar, quando CLIL é utilizado como abordagem teórica para integrar conteúdo e língua em projetos de ABP, é na convergência das duas versões de CLIL (coluna da esquerda e da direita), que se cria oportunidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, nos quais a LA é um meio para a aprendizagem de conteúdo; e o conteúdo é fundamento para a aprendizagem de LA. Segundo Schlatter e Garcez (2012), a promoção da interdisciplinaridade, através de projetos interdisciplinares, é fundamental pois cria

oportunidades concretas para os alunos experimentarem os recursos disponíveis na língua adicional em novos espaços de aprendizagens, ampliando sua capacidade de ação nos demais componentes curriculares, com retornos também em termos de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além delas (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 67).

Com isso, os alunos têm a oportunidade de participar em atividades significativas, fazer uso efetivo da língua adicional, no aqui e agora, de acordo com as demandas que surgem ao longo do projeto, ressignificando assim sua percepção de valia e relevância do aprendizado de LA.

Algumas considerações são necessárias, no entanto, quando se considera a realidade brasileira no que tange à proficiência, no caso aqui da língua inglesa, dos professores da rede pública, ou, até mesmo, da rede privada. A convergência ideal seria de professores CLIL, de língua e disciplinas, a saber, ambos com o domínio da LA. Nesse cenário, ambos, professor CLIL de LA e professor (CLIL) de disciplinas trabalham conteúdo e língua de forma integrada. O professor CLIL de língua, com o foco na língua, naturalmente, e professores (CLIL) de disciplinas com o foco no conteúdo. Contudo, sabemos que poucas são as escolas que dispõem de tal ativo. Essa realidade traz desafios, seguramente, mas também oferece novas oportunidades. Professores de disciplinas podem colaborar com professores CLIL de língua na escolha de textos, por exemplo. Professores CLIL de língua podem encontrar novos espaço de atuação no suporte e/ou capacitação linguística na LA dos professores de disciplinas. A seguir, apresento uma sugestão de como o projeto *Climate change – I am the change* poderia avançar se fosse pensado através da perspectiva apresentada:

Figura 1 – Sugestão de projeto interdisciplinar



Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos ver no esquema, todas as disciplinas envolvidas no projeto estão interligadas de forma a dar o suporte de conteúdo e língua para a construção do *produto final*, na disciplina de Artes. Nessa proposta, através dos objetivos individuais de cada disciplina, alinhados ao objetivo comum do projeto, conteúdo e língua são ensinados de forma integrada, através da parceria entre as disciplinas de LM e LA com as demais disciplinas. Nesse cenário, Biologia, Geografia, Português e Matemática, através de suas especialidades, em conjunto com o professor CLIL de língua, selecionam conteúdos e materiais, propõem desafios e tarefas, avaliam o andamento do processo, para que o objetivo comum do projeto seja alcançado.

É importante salientarmos, porém, que os novos aspectos, resultado da convergência dos aspectos das colunas da esquerda e da direita, só existem na interdisciplinaridade, através da união das contribuições individuais de cada

disciplina, no coletivo do objetivo do projeto interdisciplinar. Por exemplo, se o professor CLIL de língua entende que os objetivos de conteúdo e língua são indissociáveis, fará escolhas de textos e propostas de tarefas alinhadas ao conteúdo, em diálogo com professores das disciplinas vinculadas a esse conteúdo mais específico. Nesse sentido, ensinar sobre a língua não é opção, há o entendimento de que o conteúdo dá suporte ao aprendizado da língua, e a língua é o meio para o aprendizado do conteúdo. Além disso, quando o objetivo de língua e conteúdo é visto como objetivo indissociável, professores CLIL de LA escolhem materiais alinhados ao projeto e professores (CLIL) de disciplinas contribuem com o ensino de conteúdo que fundamenta as aulas de LA. Nesse sentido, ainda que o professor de disciplina não seja proficiente na LA, pode contribuir propondo e embasando conteúdo para ser trabalhado por professores CLIL de LA, nas aulas de LA, e desenvolvendo consciência e conhecimentos linguísticos não vinculados apenas à LA. Em contrapartida, o professor CLIL de LA identifica espaços de maior dificuldade, em suas aulas, sobre conteúdo e planeja com o professor da disciplina para trabalharem juntos para avançar nas dificuldades. Nessa dinâmica, todos trabalham juntos.

Como podemos perceber, o ensino e aprendizagem de LA, quando implementado através de um projeto interdisciplinar de ABP, com o suporte da abordagem CLIL para a integração de língua e conteúdo, é solo fértil para que ideias sejam expressas através da linguagem, escrita e/ou falada, na LM ou na LA. Acrescento ainda que o caráter autêntico dessa abordagem, através do qual os alunos percebem uma necessidade real de saber algo, para que eles possam usar este conhecimento para resolver um problema ou responder a uma questão que importa para eles, pode contribuir significativamente para a percepção de valia e propósito de aprender uma LA.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais desse trabalho, retomamos o modo como ele surgiu, para poder então responder à pergunta norteadora da pesquisa. Embora em todas as disciplinas que cursei, ao longo do curso de Letras, tenha oportunizado que inquietações surgissem, e que contribuíssem significativamente não só para a “pergunta crucial” da pesquisa, mas também de base para a análise empreendida, foi na atividade acadêmica de *Avaliação de Inglês* que, durante uma discussão em sala de aula sobre o ensino de LA articulada a conteúdo, que eu, genuinamente, fiz a pergunta: *Quando vamos ensinar língua?* Na minha percepção, um professor de inglês deveria ensinar língua. Primeiro o verbo *to be*, depois o *Present Simple*, através das rotinas diárias dos alunos, e assim sucessivamente, passando por todos os “conteúdos” de inglês. Conteúdos entre aspas porque depois da pesquisa, e das disciplinas cursadas, a palavra *conteúdo* recebe outro significado. Naquela época eu entendia que o conteúdo de um currículo de LA poderia ser resumido a tópicos gramaticais sequenciais e progressivos. Foi a partir daí, então, que a necessidade de encontrar uma solução para essa resposta deu origem à essa pesquisa.

Durante meu Estágio Supervisionado no Ensino Médio construí, em parceria com a professora titular da atividade acadêmica, o projeto *Climate change – I am the change*, que, ao longo de 7 semanas, foi aplicado em uma turma de segundo ano de uma escola ensino regular da minha cidade. O projeto foi desenvolvido sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos, ou, ABP, como foi referida ao longo dessa pesquisa. Para não ser repetitivo, de uma forma bem resumida, a partir do tema *aquecimento global*, os alunos aprenderam conteúdo e língua, para que fosse confeccionado um poster ao final do projeto e apresentado para escola. Com a aplicação bem-sucedida do projeto, inicia-se a minha elaboração daquela pergunta que eu mesmo havia feito sobre “quando vamos ensinar língua. A partir daí, então, nasceu a pergunta de pesquisa: de que modo pode um projeto de ensino de Língua Inglesa articular língua e conteúdo? Seria CLIL um suporte para essa integração? Para responder a essa pergunta, evidenciei, através dos dados: a) os momentos em que houve integração de conteúdo e língua se caracterizam como os momentos em que o professor propunha exercícios de preparação e através do texto; b) os momentos de foco na língua foram os momentos em que se trabalhava a *descoberta gramatical*; c) os momentos de exclusividade de ensino de língua puderam ser

observados quando o estagiário fazia a explicação de *gramática condensada*; e d) que não houve exclusividade de ensino de conteúdo em nenhum momento. Concluí, então, que o ensino e aprendizagem integrado de conteúdo e língua, que é a proposta da abordagem CLIL, esteve fortemente presente ao longo da aplicação do projeto, e que a aprendizagem baseada em projetos pode ser uma abordagem metodológica para integrar língua e conteúdo.

A partir do entendimento dos momentos em que houve a integração de conteúdo e língua, o próximo passo foi estabelecer em quais pontos ABP se vincula a CLIL mais fortemente. Através da análise desses pontos de vínculo, propus que ABP pode potencializar o ensino integrado de língua e conteúdo, em especial em projetos interdisciplinares. Isso porque projetos são caracterizados como espaços para que os alunos desenvolvam temáticas e conteúdos pertinentes a seu contexto social, às suas demandas. Para essa visualização, analisamos a tabela de Dale e Tanner (2012) para identificar como projetos interdisciplinares, sob a perspectiva da aprendizagem baseada em projetos, oferecerem mais possibilidades de integração de conteúdo e língua, e, por isso, podem contribuir significativamente para a construção da percepção de valia e propósito do aprendizado de uma LA na escola regular. E nesse sentido, como observado durante a aplicação do projeto no estágio curricular obrigatório, oferecer aulas desafiadoras de LA, que se distanciem das aulas entendidas como tradicionais, que motivem os alunos e que os façam perceber a relevância e valia do aprendizado de uma LA é um compromisso que todo o professor de LA deve assumir. Essa pesquisa evidenciou que a ABP pode ser uma metodologia a ser adotada, dentre outras, para atingir esses resultados, e oportunizar um aprendizado que articula e integra língua e conteúdo, não apenas por integrar disciplinas distintas, mas também por construir oportunidades de, durante as aulas de LA, endereçar-se língua a partir de conteúdos.

As respostas e soluções encontradas durante essa pesquisa não são definitivas, nem perfeitas. Estão distantes disso. Mas é renovador olhar para essa pesquisa como *um bom começo*. Um ponto de partida para outras pesquisas. Dentre as possibilidades de pesquisa que emergem a partir deste estudo, podemos citar algumas: Como a integração de conteúdo e língua acontece em atividades orais? Como professores não proficientes em LA podem contribuir com essa proposta? Como podemos criar condições, organizacionais, pedagógicas e estruturais, para que essa integração aconteça efetivamente nas aulas de LA? Como professores de

LA podem suprir a ausência de proficiência de LA de professores de disciplinas? Pensando na formação docente do professor de LA da escola regular, pública ou privada, uma possibilidade seria analisar os currículos e súmulas das principais Faculdades do Brasil para diagnosticar se a aprendizagem baseada em projetos e a abordagem de integração de conteúdo e língua já estão sendo trabalhadas nos cursos de Licenciatura, e, a partir daí, quem sabe, novas propostas de currículo ou formação continuada podem surgir?

Com muita humildade, então, olho para essa pesquisa com bastante alegria. Alegria de que, mesmo de uma forma tão singela, possa estar contribuindo para o debate acerca de uma questão tão cara para alunos e profissionais de LA, que é como tornar o ensino e aprendizagem de LA na escola regular, em especial a pública, carente de recursos e de entusiastas de metodologias ativas, relevante e significativo para os alunos.

Voltando à “pergunta crucial”, fecho essa reflexão oferecendo uma resposta a ela. E dessa vez, definitiva! *Quando vamos ensinar língua?*” A resposta é, “em TODAS as oportunidades!” E para essa resposta, seguiremos aprendendo, buscando novas formas, através de outras pesquisas. A “luta” do professor nunca acaba. E como minha orientadora fala: “o importante é lutar as boas lutas”!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF, 1998. Documento em PDF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Documento em PDF.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David: **CLIL: Content and Language Integrated Language Learning**. Cambridge University Press, 2010.

DALE, Liz; TANNER, Rosie: **CLIL Activities: A resource for subject and language teachers**. Cambridge University Press, 2012

DEWEY, John (1897). **My pedagogic creed**. The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa – características gerais e referências**. 2000. Documento em PDF.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

IOANNOU-GEORGIU, S; PAVLOU, P. Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education (Eds.). Nicosia: PROCLIL. Online. 2011. Disponível em: . Último acesso em: 29/09/2015.

KILPATRICK, William. **The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process**. Columbia University: New York, 1918. (disponível em:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>. Acesso em 04 mai. 2021).

KNOLL, M. **The project method:** Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.,1997.

KRAUSS, Jane; BOSS, Suzie. **Thinking through Project-based Learning:** Guiding deep Inquiry. Corwin, 2013.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John. **Why We Changed Our Model of the “8 Essential Elements of PBL”**. Buck Institute for Education, May 2015

LARMER, John; MERGENDOLLER, John; BOSS, Suzie. **Setting the standard for Project Based learning:** A proven approach to rigorous classroom instruction. Association for Supervision & Curriculum Deve, 2015.

MEHISTO, Peeter; MARSH, David; FRIGOLS, Maria. **Uncovering CLIL:** Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Mcmillan, 2008.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. 1. ed. Edelbra: Porto Alegre, 2012.

STOLLER, F.L. **Project work:** a means to promote language and content. *English Language Teaching Forum*, 35 (4), 2-9, 1997.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anisio. **John Dewey**. Massangana, 2010.