



Coordenadoria  
do Curso de Letras  
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**CORA ROMANAZZI TÔRRES**

**PROMOVENDO APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO  
ESCOLAR PÚBLICO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTEGRANDO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA E PROJETO DE VIDA**

São João del-Rei

Setembro de 2024

**CORA ROMANAZZI TÔRRES**

**PROMOVENDO APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO  
ESCOLAR PÚBLICO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTEGRANDO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA E PROJETO DE VIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenadoria do Curso de Letras – Língua  
Inglesa e suas Literaturas, da Universidade  
Federal de São João del-Rei, como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciado em  
Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas.

Orientador(a): Denise Silva Paes Landim

São João del-Rei

Setembro de 2024

## AGRADECIMENTOS

Assim como o “mar de Palomar” descrito por Italo Calvino, onde cada onda, por si só, é incompleta, este trabalho de conclusão de curso só se tornou possível pela confluência de diversos saberes e esforços. A interdisciplinaridade, tema central deste estudo, materializou-se na união de diferentes perspectivas que, isoladamente, não alcançariam a mesma riqueza de detalhes e a profundidade de análise presentes nesta pesquisa. Sendo assim, cada pessoa envolvida neste processo, desde os orientadores, que me guiaram com sabedoria e experiência, até os alunos, que compartilharam suas ideias e *insights*, ensinando-me enquanto aprendiam, contribuíram para a construção de um conhecimento mais amplo, tal qual a onda que Palomar observa em sua totalidade, sem desperceber de nenhum aspecto.

Em vista disso, expresso minha sincera gratidão às seguintes pessoas e instituições, cujo apoio e contribuições foram inestimáveis para a conclusão deste trabalho e, deste modo serão lembradas:

À professora e orientadora Dra. Denise Silva Paes Landim, pela orientação cuidadosa, paciência e conhecimento abnegados ao longo deste processo. Sua inspiração e orientação foram essenciais para moldar este trabalho e expandir meu entendimento sobre o tema.

Aos professores do curso de Letras da UFSJ, bem como ao coordenador do curso Dr. Marcos Pereira Feitosa e ao coordenador da Residência Pedagógica Dr. Edmundo Narracci Gasparini, por compartilharem seu conhecimento e experiência, fornecendo direção e *insights* valiosos que enriqueceram esta pesquisa.

À professora Dra. Miriam Rabelo Gontijo, pelo seu aporte teórico oferecido nas aulas de Ensino de Gramática da Língua Inglesa, que contribuiu para a elaboração deste projeto.

Às professoras preceptoras Prof<sup>a</sup>. Renata Guimarães Silva e Prof<sup>a</sup>. Ma. Michele Isabela dos Santos que, gentilmente, dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências para esta pesquisa, além de cederem o espaço de suas salas de aula. Sua confiança e colaboração foram fundamentais para o aprendizado da prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade deste trabalho.

Aos colegas e profissionais, cujo apoio mútuo e troca de ideias, dentro e fora da sala de professores, enriqueceram minha jornada acadêmica. Suas contribuições foram inestimáveis para compreender a rotina e funcionamento de uma escola pública, parte crucial para o desenvolvimento deste trabalho.

À Escola Estadual, sua Direção e Coordenação, por fornecer recursos e ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e realização deste estudo.

Aos alunos da Escola Estadual, por serem fonte de aprendizado constante para todos os professores em formação. Não havendo como cogitar nenhuma proposta pedagógica sem aprofundar-se na compreensão da diversidade que envolve indivíduos dentro de um contexto escolar específico, a colaboração dos alunos foi vital para esta pesquisa.

Agradeço a todos que se tornaram parte dessa jornada, por acreditarem no poder da interdisciplinaridade e por contribuírem para a construção de um trabalho que, como “o mar de Palomar”, não pode ser visto pela leitura de uma única onda, e sim pela composição e efeito de diversas ondas, cada uma essencial para a beleza e a grandiosidade do todo.

Muito obrigada.

## RESUMO

Este estudo discorre sobre a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da fragmentação e do isolamento, especialmente no ensino de língua inglesa, dada a importância crescente desse idioma na sociedade globalizada. Apesar da priorização do Inglês nos currículos escolares, o ensino muitas vezes permanece distante do contexto real de uso da língua, resultando em desafios de motivação para professores e alunos. Portanto, para superar essa desconexão, propõe-se uma abordagem interdisciplinar (Hu, 2020; Gomes e Carvalho, 2021; Gasperi e Welp, 2018; Oliveira, 2016), integrando o ensino de Inglês com outras áreas do conhecimento, como uma maneira de tornar o aprendizado mais significativo e atrativo. Posto isto, defende-se a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Inglês e Projeto de Vida que, por agregar temáticas abrangentes de interesse comum, tornando-se um meio de ensino-aprendizado que transcende a cognição pura e capacita os alunos a se tornarem agentes sociais engajados e críticos, especialmente em um mundo digital com acesso a uma vasta quantidade de informações. Diante disso, explorou-se essas questões emergentes no contexto de uma escola de ensino médio público, reconhecendo a importância de conectar o presente dos alunos com suas aspirações futuras. Por intermédio de uma pesquisa de cunho exploratório e qualitativo, foi realizado um estudo teórico sobre a origem e a definição do termo “interdisciplinaridade” no contexto brasileiro mapeando informações relevantes para sua compreensão dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998-2000) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Logo após os estudos bibliográficos, foi conduzido um trabalho de observação e interação em sala de aula para compreender a dinâmica e o contexto escolar como objeto principal da pesquisa. Com base nas informações obtidas, um planejamento composto por 10 aulas foi sugerido e implementado em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais, baseando-se na concepção da Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014; Lam, 2011) como uma prática pedagógica dialógica e colaborativa, que estimula a participação ativa dos alunos e torna o aprendizado mais contextualizado e relevante. Destaca-se também a importância dos professores adotarem uma postura proativa e reflexiva, aproveitando as “brechas” do currículo e estimulando os letramentos críticos (Duboc, 2014), para que a abordagem interdisciplinar seja significativa para os propósitos de formação cidadã crítica. Por fim, os resultados alcançados demonstraram que a disciplina de Língua Inglesa foi contextualizada pelos temas transversais presentes na disciplina de Projeto de Vida, o que proporcionou maior engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas. Isso exemplifica como a abordagem interdisciplinar promoveu um aprendizado significativo, favorecendo não apenas a competência linguística e intercultural, mas também a criticidade e a criatividade dos alunos. Apesar dos desafios encontrados no contexto da sala de aula do ensino médio, a proposta se mantém como uma alternativa válida para futuras pesquisas e para o aprimoramento de práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; Língua Inglesa; Projeto de Vida; ensino-aprendizado; letramentos críticos.

## ABSTRACT

This study discusses the need for an educational approach that goes beyond fragmentation and isolation, especially in English language teaching, given the increasing importance of this language in globalized society. Despite the prioritization of English in school curricula, teaching often remains distant from the real context of language use, resulting in significant motivation challenges for both teachers and students. Therefore, to overcome this disconnection, an interdisciplinary approach (Hu, 2020; Gomes e Carvalho, 2021; Gasperi e Welp, 2018; Oliveira, 2016), is proposed, integrating English Language teaching with other areas of knowledge, as a way to make learning more meaningful and engaging. In this regard, interdisciplinary collaboration between English and Life Project subjects is advocated, as it combines encompassing themes of common interest, becoming a means of teaching-learning that transcends pure cognition and empowers students to become engaged and critical social agents, especially in a digital world with access to vast amounts of information. The research explored these emerging issues in the context of public high school education, recognizing the importance of connecting students' present with their future aspirations. Through exploratory and qualitative research, a theoretical study was carried out on the origin and definition of the term "interdisciplinarity" in the Brazilian context, mapping relevant information for its understanding within the National Curricular Parameters (Brasil, 1998-2000) and the National Common Core Curriculum (Brasil, 2017). Immediately after the bibliographic studies, observation and interaction work was conducted in the classroom to understand the dynamics and school context as the main object of the research. Based on the information obtained, a 10-lesson plan is suggested, and implemented in a High School group of a public school in Minas Gerais, based on the conception of Project Pedagogy (Jordão, 2014; Lam, 2011) as a dialogical and collaborative practice that stimulates active student participation and makes learning more contextualized and relevant. The importance of teachers adopting a proactive and reflective stance is also emphasized, seizing the "breaks" in the curriculum and promoting critical literacy (Duboc, 2014), to ensure the importance of the interdisciplinary approach to the purpose of a critical citizenship education. Ultimately, the achieved results demonstrated that the English Language subject was contextualized through the cross-curricular themes present in the Life Project subject, which led to increased student engagement and the development of critical skills. This exemplifies how the interdisciplinary approach promoted meaningful learning, fostering not only linguistic and intercultural competence but also the students' critical thinking and creativity. Despite the challenges encountered in the high school classroom context, the proposal remains a valid alternative for future research and the improvement of pedagogical practices.

**Keywords:** interdisciplinarity; English Language; Life Project; teaching-learning; critical literacies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais	10
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	10
ILF – Inglês como Língua Franca	22
SEDUC-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	27
ABP – Abordagem Baseada em Projetos	33
TBL – <i>Task-Based Learning</i>	34
PPP – <i>Present Practice Produce</i>	34

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. OBJETIVOS	11
2.1. Objetivo geral	11
2.2. Objetivos específicos	11
3. METODOLOGIA	12
4. REFERENCIAIS TEÓRICOS	15
4.1. O (Re)surgimento e os Caminhos da Interdisciplinaridade no Brasil	15
4.2. Conceituando Interdisciplinaridade	17
4.3. A Interdisciplinaridade no Ensino da Língua Inglesa	19
4.4. A Disciplina de Projeto de Vida por um Viés Interdisciplinar	25
5. O PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR	30
6. O PROJETO INTERDISCIPLINAR “ <i>TIME CAPSULE</i> ”: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	38
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
8. REFERÊNCIAS	58
9. APÊNDICES	
9.1. APÊNDICE A - Plano de Aula 01 Projeto <i>Time Capsule</i>	62
9.2. APÊNDICE B - Plano de Aula 02 Projeto <i>Time Capsule</i>	67
9.3. APÊNDICE C - Plano de Aula 03 Projeto <i>Time Capsule</i>	73
9.4. APÊNDICE D - Plano de Aula 04 Projeto <i>Time Capsule</i>	77
9.5. APÊNDICE E - Plano de Aula 05 Projeto <i>Time Capsule</i>	82



## 1. INTRODUÇÃO

A crescente complexidade do mundo contemporâneo, impulsionada pela globalização, demanda uma abordagem educacional que transcenda a fragmentação e o isolamento. No cenário atual, a língua inglesa se destaca como uma ferramenta fundamental para a interação social e o acesso ao conhecimento em uma sociedade cada vez mais interconectada. No entanto, o ensino-aprendizagem dessa disciplina, especialmente no âmbito público, muitas vezes se depara com desafios significativos, sendo relegados a uma abordagem tradicionalista e descontextualizada. Conforme Morin (2000) salienta, a abordagem parcelada e mecanicista rompe a complexidade do mundo, reduzindo-a a fragmentos desconexos. A necessidade de uma educação sob um viés crítico que não só abarque como também problematize a realidade globalizada, demanda a superação do paradigma moderno de conhecimento que fragmenta disciplinas, destacando a importância da interligação entre os conhecimentos, promovendo uma visão mais holística e integrada.

Apesar da priorização da disciplina de Língua Inglesa nos currículos escolares como uma resposta a essa demanda global, persiste no ensino público uma abordagem enclausurada na sala de aula, distante do contexto real do uso autêntico da língua. Conforme o alerta de Gomes e Carvalho (2021), esta desconexão resulta em desafios para o ensino-aprendizagem do idioma, manifestados na desmotivação de professores e alunos que encontram-se em um ambiente estático, incapaz de atender às expectativas reais dos educandos. Sendo assim, a questão que orienta a pesquisa e que merece destaque é: Como superar o conhecimento descontextualizado da língua inglesa por um conhecimento interdisciplinado que relacione e signifique os temas transversais para que o inglês se torne mais atraente e significativo para os alunos?

Para responder essa questão, fundamentamos a abordagem interdisciplinar com base em Hu (2020), Gomes e Carvalho (2021), Gasperi e Welp (2018), e Oliveira (2016). Além disso, articulamos essa abordagem com a Pedagogia de Projetos de Jordão (2014) e Lam (2011) como um processo de ação colaborativa, envolto em questões significativas dentro de uma perspectiva pautada na vivência dos aprendizes, que transcende a cognição pura e capacita os alunos a se tornarem agentes sociais engajados e críticos, se assim desejarem. Desse modo, sustentada pelos argumentos de Duboc (2014), a interdisciplinaridade apontada por essa pesquisa não pretende apresentar um método novo para o ensino e aprendizado de inglês. Pretende-se, porém, refletir sobre as várias “brechas” na sala de aula como oportunidades valiosas para seu aprendizado, reflexão e problematização.

Em face das indagações teórico-metodológicas levantadas, esta pesquisa explora questões emergentes, tais como o ensino e aprendizado de uma língua desassociada de seu contexto real e a necessidade de os alunos discutirem temas pertinentes aos seus projetos de vida futuros. O objetivo é não apenas promover o autoconhecimento dos estudantes, mas também formar cidadãos conectados às questões sociais. Nesse sentido, a pesquisa oferece contribuições significativas para o entendimento da prática da interdisciplinaridade no contexto educacional público do Ensino Médio.

A escolha deste contexto é motivada pela compreensão de que nessa faixa etária os estudantes estão mais propensos a refletir sobre seus objetivos e a planejar ações para a concretização de seus projetos futuros, questionando a relevância do aprendizado de Língua Inglesa, muitas vezes sem encontrar respostas claras. Portanto, a pesquisa utiliza-se dessa oportunidade, reconhecendo a importância de conectar o presente dos alunos com suas aspirações futuras, e destacando como o conhecimento de uma língua estrangeira pode ser um aliado na construção de seus projetos de vida.

Para organizar as ideias propostas, esta pesquisa apresenta, em seu corpo, uma metodologia de cunho exploratório e qualitativo que compreende desde os estudos bibliográficos sobre a origem e definição do termo “interdisciplinaridade” até a implementação e discussão do projeto pedagógico “*Time Capsule*”, realizado em uma turma de Ensino Médio de uma escola estadual pública de Minas Gerais. Sendo assim, a pesquisa discorre, em seu referencial teórico, sobre o (re)ssurgimento e os caminhos tomados pela interdisciplinaridade no contexto brasileiro, explorando a ideia de como o conceito surgiu e foi assimilado pelos documentos educacionais que lhes dão suporte. Além disso, a pesquisa apresenta o potencial interdisciplinar entre Projeto de Vida e Inglês, defendendo a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, visto que os temas transversais tratados na disciplina de Projeto de Vida podem ser contextualizadores para a disciplina de Língua Inglesa.

Para embasar essa defesa, propôs-se planejar e executar um projeto pedagógico dentro da concepção de Pedagogia de Projetos de Jordão (2014) e seus benefícios apontados por Lam (2011), alinhada aos apontamentos sobre o ensino de gramática de Larsen-Freeman (2014). Discute-se, então, sobre uma abordagem centrada no aluno, na qual o professor atua como facilitador e motivador, proporcionando atividades pedagógicas integradas a preocupações do mundo real, favorecendo a formação crítica dos alunos pelo aprendizado da língua em concomitância com seus projetos de vida.

Por fim, em suas considerações finais, este trabalho indica que mesmo na eventualidade de resultados que não confirmem as expectativas, a proposta de uma abordagem interdisciplinar, alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permanece como uma alternativa para pesquisas subsequentes, fornecendo *insights* valiosos para aprimorar práticas pedagógicas e estimular pesquisas futuras na área de estudo. Ademais, como retrata Gerard (2010), o professor não é o sujeito que tem todas as respostas mas aquele capaz de considerar o aluno como um sujeito que tem seu próprio “vivido”, para transformar os vividos dele e do aluno em perguntas. É preciso a inconformidade e a insatisfação para nos movermos em direção a solução de nossos problemas - as respostas estão no mundo a nossa volta, é preciso apenas que façamos as perguntas certas.

Posto os pressupostos teóricos e a questão central que orientam este trabalho, a seguir, descrevemos os objetivos geral e específicos desse estudo.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Diante da complexidade do mundo contemporâneo impulsionada pela globalização e da necessidade de uma abordagem educacional que supere a fragmentação e o isolamento, o objetivo geral deste trabalho é desenvolver e implementar o projeto "*Time Capsule*"- uma proposta pedagógica contextualizada e interdisciplinar no âmbito do ensino médio do contexto escolar público, que integra as disciplinas de Língua Inglesa e Projeto de Vida.

### **2.2. Objetivos Específicos**

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, os objetivos específicos são:

- a) Mapear os conceitos de interdisciplinaridade tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito das políticas educacionais brasileiras para se ter certeza de que ambos estão de acordo com a legislação educacional em vigor para o ensino médio, investigando assim, a possibilidade de contextualizar e ressignificar a disciplina de Língua Inglesa por meio dos temas transversais pertencentes ao currículo de Projeto de Vida;

- b) Investigar os pressupostos da Pedagogia de Projetos, analisando seus benefícios como aporte teórico para o desenvolvimento do Projeto "*Time Capsule*";
- c) Compreender e interpretar como os alunos da escola participante interagiram com a proposta pedagógica interdisciplinar das disciplinas envolvidas, além de explorar suas percepções sobre a possibilidade de uma interação dialógica ao longo do processo;
- d) Identificar tanto os temas transversais apresentados no livro didático de Projeto de Vida quanto os conteúdos gramaticais no livro didático de Língua Inglesa investigando a possibilidade de encontrar brechas no currículo escolar do contexto da pesquisa para trabalhar de forma interdisciplinar, considerando os desafios e oportunidades apresentados;
- e) Criar e ministrar, em uma turma de ensino médio de uma escola pública, o projeto pedagógico "*Time Capsule*" que integra as disciplinas de Inglês e Projeto de Vida, promovendo um aprendizado interdisciplinar e dialógico entre alunos e professores.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia que direciona essa pesquisa é de cunho exploratório e qualitativo. Quanto ao seu propósito exploratório, pretendeu-se, inicialmente, uma interação aprofundada na compreensão do que o termo "interdisciplinaridade" significa, para depois compreender como as disciplinas de Projeto de Vida e Inglês podem ser consideradas interdisciplináveis entre si. Logo em seguida, aprofundou-se na discussão de se propor um Projeto Pedagógico que apresentasse um plano de aula possível de ser executado e analisado em uma turma de 2º. ano do ensino médio de uma escola pública da região de Rio das Mortes na cidade de São João de-Rei, Minas Gerais.

Quanto à sua abordagem qualitativa, a pesquisa buscou compreender e interpretar como alunos da escola participante interagiram diante de uma proposta pedagógica interdisciplinar para as disciplinas mencionadas, bem como quais foram suas percepções sobre a possibilidade de interação dialógica durante o processo.

*A priori*, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico para se obter bases teóricas suficientes que expliquem e defendam o valor da abordagem interdisciplinar para a educação contemporânea, principalmente no âmbito das escolas públicas onde se constata obstáculos ao aprendizado de inglês. Portanto, iniciou-se a pesquisa objetivando buscar a origem e a importância do termo através de seus precursores Fazenda (1994) e Japiassu (1976). Imediatamente depois, salientou-se o valor epistemológico do termo através de estudiosos

como Fiorin (2008) e Hu (2020). Nesse sentido, as primeiras seções da monografia forneceram elementos importantes para argumentar, favoravelmente, sobre a possibilidade da interdisciplinaridade para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Dando continuidade aos estudos bibliográficos para melhor compreensão da interdisciplinaridade entre as duas disciplinas, foi fundamental uma análise mais aprofundada nos estudos de Gomes e Carvalho (2021), bem como uma apreciação dos conceitos de Oliveira (2016) sobre o tema. Ademais, para adentrar às nuances e particularidades da disciplina de Projeto de Vida, além de um mapeamento de informações dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998-2000) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foram consideradas algumas concepções apresentadas no Caderno do Professor, documento organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2014) que orienta os profissionais da área. Finalmente, concluindo as análises teóricas, nas seções subsequentes da pesquisa, defendeu-se a Pedagogia de Projetos, baseada em Jordão (2014) e Lam (2011) como uma prática que permite um trabalho dialógico e flexível que estaria aberto à abordagem interdisciplinar e possibilitaria um ambiente propício para tal.

Como a pesquisa de TCC realizada em uma escola exige um acordo metuculoso entre o pesquisador e a instituição, foi solicitada uma autorização prévia da Direção e das professoras envolvidas. Assim sendo, realizou-se, em março de 2024, uma reunião com as professoras no intuito de apresentar o projeto de TCC e definir, de maneira conjunta, os termos e datas da pesquisa, garantindo o alinhamento das expectativas e o bom andamento do trabalho, revelando, assim, o compromisso de uma comunicação aberta e de um relacionamento de confiança. Nesse mesmo momento, foi essencial o acesso à biblioteca da escola e a consulta aos livros didáticos utilizados pelas professoras. A posse desse material enriqueceu a análise e aprofundou o conhecimento sobre o conteúdo programático interdisciplinar e sua relação com o objeto de estudo, pois foi possível identificar os temas transversais apontados no livro didático de Projeto de Vida e estudar as possibilidades de contextualizá-los com os conteúdos gramaticais contidos no livro didático de Língua Inglesa.

A interação com as professoras e alunos durante a fase de observação da turma, ocorrida nas duas últimas semanas de março de 2024, foi válida para compreender a dinâmica e o contexto escolar como objeto principal da pesquisa. Em vista disso, foi de suma importância para a motivação dos alunos conhecer o projeto e seus objetivos antes de iniciá-lo. Tal comprometimento promoveu a curiosidade e o engajamento deles durante a sua execução, fomentando o interesse de participar de uma pesquisa acadêmica em prol da educação. Além disso, o acompanhamento das aulas ministradas pelas professoras

complementou a observação, fornecendo *insights* sobre o conteúdo programático e a forma como ele era abordado.

A partir de então, criou-se um projeto pedagógico específico para o tema “*Time Capsule*” (Cápsula do Tempo) que consta de 5 (cinco) planejamentos com 2 (duas) aulas cada, atendendo a uma sequência de aulas para a produção do gênero “carta” (Apêndices A, B, C, D e E) e baseando-se no ensino de gramática de Larsen-Freeman (2014). Vale ressaltar que os estudos e as aulas elaboradas com base na autora também tiveram o aporte teórico-metodológico oferecido pela disciplina de Ensino de Gramática de Língua Inglesa, ministrada no primeiro semestre de 2024 na Universidade Federal de São João del-Rei pela professora Miriam Gontijo. Ademais, para que os alunos pudessem aprender as duas disciplinas, concomitantemente, o projeto pedagógico viabilizou a contextualização dos conteúdos de Língua Inglesa por intermédio dos temas transversais contidos no currículo de Projeto de Vida, de acordo com os documentos legais PCN e BNCC que assinalam e apoiam essa perspectiva, contudo, oportunizando-se de suas brechas.

Por fim, os planos de aula foram executados conforme previsto e acordado com a escola, durante as 05 (cinco) semanas consecutivas do mês de abril de 2024. Caso houvesse a necessidade de modificá-los e/ou ocorresse algum imprevisto que pudesse comprometê-los, seria imprescindível comunicar à Direção e às professoras. Nesse sentido, vale ressaltar que as professoras de Língua Inglesa e Projeto de Vida estiveram presentes em sala de aula acompanhando e colaborando com a execução do projeto interdisciplinar, na posição de preceptoras e responsáveis por cada disciplina e pela turma.

Adentrando o comprometimento com a transparência, todo e qualquer material produzido durante as aulas foi compartilhado para que todos os envolvidos tivessem ciência do andamento dos trabalhos. Nesse sentido, foram produzidos *feedbacks* semanais que ofereciam a oportunidade constante de adequação e reformulação do projeto “*Time Capsule*”. No final de cada conjunto de 02 (duas) aulas, os alunos tinham a oportunidade de revisar suas próprias produções e/ou as dos colegas utilizando *checklists* ou troca de opiniões em rodas de conversa. Além disso, podiam acrescentar ou eliminar informações, oferecendo sugestões para a próxima etapa do projeto.

Baseado nos princípios do letramento crítico e na exploração das “brechas curriculares” por Duboc (2014), acredita-se que o projeto tem o potencial de transformar as aulas de Inglês em espaços de aprendizagem mais engajadores, críticos e reflexivos, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade.

## **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **4.1. O (RE)SURGIMENTO E OS CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL**

A interdisciplinaridade, conceito cuja origem e compreensão continuam a ser objeto de debates entre os pesquisadores, revela-se como um campo complexo de estudos no âmbito acadêmico. A discussão sobre suas raízes, embora permeada por controvérsias, adquire relevância ao considerarmos a perspectiva apresentada por Carlos (2007). Para esse autor, a interdisciplinaridade transcende a mera definição lexical, transformando-se em uma prática intrínseca ao cotidiano. Com base nas reflexões do autor, podemos vislumbrar que essa abordagem vai além de uma simples fusão de disciplinas, manifestando-se como uma interação dinâmica que permeia diversas esferas do conhecimento. Desvelar as nuances desse conceito e explorar suas implicações no contexto brasileiro torna-se, assim, uma jornada instigante no entendimento da interconexão e sinergia entre diferentes áreas de estudo.

O surgimento das disciplinas modernas, especialmente com a formação das universidades na Europa, marcou uma mudança significativa na abordagem do conhecimento. Antes desse período, o conhecimento era tratado de maneira integrada e holística, como exemplificado pela Filosofia, onde não havia uma divisão rígida entre áreas do saber. Esse modelo foi substituído por uma abordagem segmentada e disciplinar, característica do conhecimento ocidental moderno. É relevante notar que essa visão ocidental do conhecimento não é universal; em muitas cosmogonias de povos não-europeus, o conhecimento é visto como algo múltiplo e indivisível, refletindo uma compreensão mais integrada e interconectada do saber. Desse modo, atendo-se ao contexto histórico de seu ressurgimento, a interdisciplinaridade (re)aparece, segundo Fazenda (1984, p.18), “na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960”, num período marcado por movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam “um novo estatuto de universidade e de escola”; ou seja, um ensino mais alinhado com as questões de ordem social, política e econômica pertinentes da época. A interdisciplinaridade teria sido, portanto, “a resposta a essas reivindicações” (Carlos, 2007, p. 29); uma compreensão de que o isolamento e a fragmentação das disciplinas não abordavam de forma eficaz os desafios complexos enfrentados naquele período. A interdisciplinaridade (re)surge, portanto, como uma proposta

de conciliação; uma aproximação das disciplinas em busca da unificação do conhecimento. Nesse sentido, segundo Follari (1995 *apud* Carlos, 2007, p.29), a interdisciplinaridade também adquire um “forte apelo ideológico”, representando “mais uma tentativa de se atenuar os ânimos, e de se aplacar a revolta estudantil, do que um compromisso efetivo para o enriquecimento e o engrandecimento do saber” (Carlos, 2007, p. 29). Assim sendo, seu (res)surgimento estaria profundamente enraizado no contexto histórico e nas demandas da sociedade da época.

No cenário brasileiro, a interdisciplinaridade ganhou destaque a partir do final da década de 1960, deixando sua marca não só na academia, mas também na legislação educacional. Essa ascensão ocorreu em paralelo a um período de mudanças políticas e educacionais, evidenciando a capacidade dessa abordagem de ultrapassar limites disciplinares e influenciar profundamente o panorama educacional nacional. Fazenda (1994) alerta que sua chegada desencadeou “sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão ao modismo, sem medir as consequências do mesmo” (Fazenda, 1994, p. 23).

A rápida incorporação da interdisciplinaridade na legislação educacional brasileira, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71, não considerou devidamente as peculiaridades do sistema de ensino do país. Desde então, sua influência no cenário educacional nacional tem se robustecido, especialmente com a promulgação da nova LDB Nº 9.394/96 e a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998. Tal prematuridade levou à integração de disciplinas de forma superficial, “conduzindo à perda da identidade das disciplinas e à vulgaridade do termo interdisciplinaridade” (Carlos, 2017, p. 34). Ainda de acordo com Carlos (2017), a interdisciplinaridade, vista como um modismo, comprometeu a educação para a cidadania e a qualidade do ensino, devido a uma adoção ideológica manipuladora do Estado no período da ditadura militar brasileira. Porém, apesar dos problemas associados à adoção “apressada” da interdisciplinaridade, o autor salienta que é importante reconhecer o seu potencial como uma estratégia de ensino. Portanto, torna-se imperativa uma análise contemporânea das vantagens e limitações associadas à incorporação da interdisciplinaridade como tal. Essa reflexão é essencial para desvendar o verdadeiro potencial dessa abordagem na educação, especialmente considerando que sua aplicação pedagógica parece ainda carecer de uma compreensão plena no cenário educacional brasileiro.

Adentrando-se à introdução e solidificação dos estudos de interdisciplinaridade no Brasil, emerge Georges Gusdorf como uma figura central nesse percurso histórico. Fortes



(2009) contextualiza essa trajetória, enfatizando a relevância desse acadêmico e suas contribuições para a disseminação e compreensão da interdisciplinaridade no país:

Dentro do contexto histórico da interdisciplinaridade, pode-se verificar que no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade, chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georges Gusdorf, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação (Fortes, 2009, p.7).

À vista disso, pode-se considerar que, Georges Gusdorf, em sua obra seminal, desempenhou um papel crucial ao “inaugurar” o conceito de interdisciplinaridade no país, reconhecendo Japiassu e Fazenda como responsáveis pela propagação desse, cada um abordando-o de uma perspectiva específica: epistemológica no caso de Japiassu, e pedagógica no caso de Fazenda. De fato, conforme reafirma a perspectiva de Laurindo (2017, p. 29), Hilton Japiassu desempenhou um papel crucial na disseminação das concepções acerca da interdisciplinaridade no cenário brasileiro. Sua análise das estratégias interdisciplinares, fundamentada em experiências da época, deixou uma marca significativa na compreensão e na aplicação prática dessa abordagem, perdurando sua influência até os dias atuais. Ainda segundo Laurindo (2017), pode-se afirmar que o método interdisciplinar proposto por Japiassu procurou enfrentar as crises e impasses metodológicos presentes nas ciências humanas. Sua visão ofereceu uma resposta às complexidades do conhecimento, especialmente em um contexto no qual as ciências humanas confrontavam desafios tanto teóricos quanto metodológicos. Japiassu (1976 *apud* Laurindo, 2017), explica que,

nesse sentido, tentaremos apresentar as principais motivações desse empreendimento, bem como as justificações que poderão ser invocadas em seu favor. Tudo isso, no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, às voltas com suas “crises” e com seus impasses metodológicos. A resolução dessas crises coincide pelo menos em parte, com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar (Japiassu, 1976, p.53 *apud* Laurindo, 2017, p. 29).

Dessa forma, pode-se afirmar que a repercussão dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil foi fortemente moldada pelas contribuições de tais estudiosos, cujas obras e reflexões trouxeram clareza e fundamentação para ideias que influenciaram gerações posteriores de pesquisadores, contribuindo para a consolidação do campo do estudo interdisciplinar no cenário acadêmico e educacional brasileiro.

#### **4.2. CONCEITUANDO INTERDISCIPLINARIDADE**

Pensando nos desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessário compreender a perspectiva interdisciplinar como uma nova abordagem pedagógica mais adequada às demandas educativas atuais. Uma visão interdisciplinar de ensino “pode promover a busca por novos caminhos para se obter uma aprendizagem significativa e favorecer o desenvolvimento integral dos educandos” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 154), pois ao integrar as diversas áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade viabiliza saberes múltiplos que acabam por oferecer um ensino e aprendizado mais amplo e contextualizado.

Dentro de uma dinâmica que confronta o fazer científico entre disciplinar e interdisciplinar, Fiorin (2008) explica que existem duas abordagens fundamentais na prática científica: a disciplinar, regida pelo princípio da exclusão, baseada na triagem e na separação entre elementos puros e impuros; e outra, interdisciplinar, regida pelo princípio da participação, caracterizada pela mistura e pelo cotejo entre elementos iguais e desiguais. Até o século XVII, predominava a abordagem da mistura na ciência, buscando grandes fins e o porquê dos fenômenos. No entanto, a partir do século XVIII, atingindo seu auge no século XX, ocorre uma especialização nas atividades científicas, com a imposição do princípio da triagem, dividindo objetos em categorias precisas e não misturáveis. Essa especialização, embora tenha contribuído para o desenvolvimento científico, também trouxe consequências negativas. A triagem levou à fragmentação extrema do conhecimento, resultando em especializações cada vez mais restritas e, conseqüentemente, em uma "barbárie da especialização" (Fiorin, 2008, p. 34), acarretando uma competição exacerbada entre grupos de pesquisa e a falta de comunicação universal no processo científico.

No tocante à procura por especialização, Hu (2020, p. 110-116) compreende que existe a necessidade da disciplinaridade como uma maneira de organizar conteúdos, contudo o autor traz a interdisciplinaridade como consequência da evolução e mudança contínuas nas disciplinas: “à medida que mais conhecimento é produzido, deve haver mais conexões em vez de isolamento que são detectadas entre estruturas de conhecimento. É devido a essas conexões que disciplinas híbridas surgem”<sup>1</sup> (Hu, 2020, p. 115-116). O autor sugere que o "estado de mudança nas disciplinas" não deve ser visto como uma força que reage contra a interdisciplinaridade, mas sim como um “terreno fértil” que a favorece (Hu, 2020, p. 116). Isso ocorre porque, à medida que as disciplinas evoluem, elas também se especializam internamente e enfrentam novos desafios e tópicos complexos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode surgir como uma abordagem valiosa para lidar com questões que

---

<sup>1</sup> Essa e as demais citações em inglês são de minha tradução e responsabilidade.

transcendem os limites tradicionais das disciplinas individuais buscando apoio em outras áreas de estudo. Em vez de ser uma reação negativa à mudança, a interdisciplinaridade é vista como uma oportunidade criativa e produtiva, “uma brecha” para explorar novas perspectivas e soluções que podem ser encontradas através da colaboração e da integração de diferentes disciplinas.

Contudo, Gomes e Carvalho (2021) alertam que não se trata de eliminar disciplinas nem de reagrupá-las, aleatoriamente, e sim, encontrar “pontos lógicos de intersecção” entre elas. Ou seja, encontrar conexões significativas para o processo de construção do conhecimento de forma integrada. A partir da ideia adotada pelos autores, as disciplinas devem se auto complementar nesse processo, abandonando a abordagem desconecta e descontextualizada e intensificando um olhar mais interdisciplinar que possa contribuir efetivamente na “assimilação dos conteúdos trabalhados no ambiente escolar” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 155).

Corroborando a essa concepção, Lück (1995) afirma que a abordagem interdisciplinar é necessária para superar a visão compartimentalizada do mundo. Ela visa integrar e envolver os educadores em um esforço conjunto, promovendo a interação entre as disciplinas do currículo escolar e sua relação com a realidade. O objetivo da interdisciplinaridade seria, então, superar a fragmentação no ensino e preparar os alunos para uma formação completa, capacitando-os para exercer a “criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo” (Lück, 1995, p. 64) e serem capazes de confrontar os desafios complexos e globais da sociedade contemporânea.

#### **4.3. A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

O mundo em que vivemos passa por contínuas transformações devido à acelerada análise e reflexão dos valores pela sociedade, principalmente em um cenário encurtado pela globalização que afeta, diretamente, o contexto escolar. Esse fenômeno acaba por romper com os modelos sociais e educacionais pré-estabelecidos, abrindo espaço para o surgimento de novas abordagens no pensamento e na ação. Dentro deste contexto, é imprescindível que a tarefa de educar se veja compelida a buscar metodologias mais eficientes, capazes de ir além de acompanhar e atender os questionamentos que se apresentam. A tarefa de educar precisa questionar e responder, criticamente, às demandas da contemporaneidade para que os cidadãos do futuro consigam, não necessariamente se adaptar a essas mudanças, mas saibam, primordialmente, identificar aquelas que precisam e devem ser mudadas em prol de toda a

sociedade. Partindo desse princípio, a educação é levada a reavaliar conceitos tradicionais e a propor novas maneiras de ensinar que estejam de acordo com a dinâmica global, não havendo mais espaço para um ensino fragmentado, onde cada disciplina oferece instrução de maneira isolada e desconexa do contexto de um cenário globalizado e integrado. Portanto, devemos estar comprometidos com os desafios pedagógicos emergentes e faz-se necessário pensarmos em novas abordagens e práticas, uma vez que essa desconexão pode levar ao empobrecimento do processo educativo. Nesse sentido, Thiesen (2008) advoga que

a escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo (Thiesen, 2008, n.p).

Em conformidade a essas mudanças, a interdisciplinaridade surge da conscientização na busca por novas abordagens voltadas à reorganização dos “conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber”, conforme preconizam os PCN (Brasil, 2000, p.75). Portanto, emerge a inevitabilidade de um conhecimento novo capaz de absorver diferentes saberes como resposta à enorme quantidade de informações geradas globalmente. Sendo assim, a escolha pela adoção de uma abordagem interdisciplinar deve estar de acordo com a concepção que a considera como um ato de redefinir e ressignificar a prática pedagógica e, de forma alguma significa o ato de misturar disciplinas aleatoriamente. Pelo contrário, a interdisciplinaridade apoiada pelos PCN é compreendida como um ato que envolve conscientização e planejamento, por meio da iniciativa de explorar novas direções, a fim de alcançar uma aprendizagem que seja verdadeiramente contextualizada e significativa.

Diante desse enfrentamento, de acordo com Oliveira (2016), percebe-se a imensa importância do ensino e aprendizado de uma língua estrangeira influente na era da globalização. Essa habilidade revela-se indispensável, uma vez que atua como uma ferramenta fundamental para o acesso a informações múltiplas, advindas de diversas áreas do saber, abrindo caminhos para o desenvolvimento integral e abrangente dos educandos, proporcionando seu engajamento em questões sociais e, conseqüentemente, sua participação em um mundo global. O aprendizado de uma língua estrangeira, no caso o inglês é, segundo Oliveira (2016), “necessário por ser um instrumento de compreensão do mundo, de inclusão

social e de valorização pessoal” (Oliveira, 2016, p. 51). Pode-se encontrar nos PCN, estabelecidos pelo Brasil no ano de 1998, o texto que reforça tal argumentação:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p.63).

Corroborando a argumentação de Oliveira (2016) e ainda na justificativa para a priorização da língua inglesa nos currículos escolares, advoga-se que o inglês é a língua “mais utilizada no mundo como fenômeno de interação social e de acesso aos saberes linguísticos necessários para a formação crítica e para a construção de novos conhecimentos entre os estudantes socio-historicamente situados” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 157). Contudo, ainda se percebe, principalmente no ensino público, uma disciplina enclausurada na sala de aula e sustentada por práticas tradicionalistas neoliberalistas, de forma descontextualizada do seu uso no mundo real que, por sua atual característica desmotivadora, traz desafios para o ensino e aprendizagem do idioma: professores e alunos desinteressados, inseridos em um ambiente estático incapaz de concorrer com as expectativas reais dos alunos. Na procura por uma solução para esse dilema, assume-se “que o fazer docente deve ir além de habilidades linguísticas e o processo de ensino deve priorizar uma perspectiva sociointeracional da língua, partindo da realidade do aluno para se obter um ensino contextualizado” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159). Trata-se, portanto, da língua inglesa ser ensinada por um novo viés que apresente significação e que faça sentido na vida do aluno, caso contrário, certamente, ele não verá o porquê de aprender inglês para a sua vida.

Posto a defesa da importância do ensino-aprendizado de inglês na atualidade como uma habilidade necessária que transpassa o conhecimento linguístico e apoia a formação integral dos estudantes, faz-se igualmente importante compreender por qual viés da língua pretende-se formar cidadãos realmente críticos e proativos: pelo seu viés funcional, voltado para a formação direcionada a forças de trabalho; ou pelo seu viés intercultural, voltado para a competência comunicativa, livre de preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2018) em seus estudos sobre o ensino de inglês como língua franca, fundamentado pela BNCC, defendem a indissolubilidade entre língua e cultura, afirmando que “a aprendizagem de uma língua separada de sua cultura, seria o mesmo que aprender uma língua esvaziada de sentido” (Silva *et al.*, 2018, p. 608). De fato, o ensino e aprendizado de inglês “obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter

de língua oficial” (Brasil, 1996 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 608). Ademais, como afirma Paiva (2009, p. 32 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 609), “a língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa”, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais”. Nesse sentido, a própria BNCC concerne que

trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo (Brasil, 2017 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 609).

Em conclusão, Silva *et al.* (2018) enfatizam a necessidade de adicionarmos uma perspectiva crítica ao ensino e aprendizado de inglês, assumindo-o “na perspectiva de ILF (Inglês como Língua Franca), ou seja, em direção de uma tomada de consciência acerca dos muitos ingleses existentes e da força política, linguística e cultural que envolve esse idioma (Cruz, 2016 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 610). Ao desvincularmos a língua de seus países nativos, principalmente da soberania de países como EUA e Inglaterra, estamos formando alunos capazes de se comunicarem com pessoas de diferentes culturas assumindo-se como iguais. Como consequência, uma abordagem intercultural crítica expandiria as perspectivas dos alunos, apresentando falantes de diversas nacionalidades e estimulando a reflexão sobre o uso do inglês livre de preconceitos. Além disso, destacaria a importância de respeitar a cultura local de aprendizagem, reconhecendo as experiências linguísticas prévias dos alunos como elementos essenciais no processo de aprendizado da língua. Ao empoderar os alunos a negociar, adaptar e mediar a comunicação de acordo com suas necessidades, essa abordagem crítica visaria não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação de cidadãos críticos capazes de promover a justiça social e transformação em suas comunidades.

Fornecendo aporte à ideia de ensino-aprendizado da língua pela interculturalidade crítica que fomenta o uso do inglês como língua franca, desmistificando a soberania do nativo e motivando o *locus* de enunciação dos alunos, os PCN trazem a interdisciplinaridade como uma ponte entre a competência linguística e intercultural, ambas necessárias à formação discente. Sendo assim, de acordo com os PCN, a abordagem interdisciplinar para o ensino e aprendizado de língua inglesa, como proposta de “revisão do pensamento positivista na educação, está fortemente presente nas atuais correntes, tendências e concepções teóricas que tratam do fenômeno da aprendizagem do inglês” (Brasil, 2000, p.26). Por conseguinte, seus

autores enfatizam que, embora seja inegável que os objetivos práticos relacionados à compreensão, fala, leitura e escrita em línguas estrangeiras, sejam de suma importância, não devemos ignorar o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de idiomas estrangeiros. Torna-se, portanto, essencial atribuir ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas um propósito que vá além da mera habilidade de compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma. Além disso, um aprendizado tecnicista que pretende preparar o aluno somente para o mercado de trabalho não lhe garante nenhuma oportunidade de sucesso, afastando-se do aprendizado de inglês como língua franca que possibilitaria sua comunicação interativa de maneira inteligível em um mundo interconectado.

Nesse sentido, o ensino de inglês deve proporcionar aos alunos a capacidade não apenas de atingir competência linguística, mas também de acessar informações de diversas naturezas. Acerca disso, como contribuição para a formação geral do aprendiz, promovendo seu crescimento como cidadão, os PCN de ensino médio concluem que

deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (Brasil, 2000 p. 26).

De fato, em um mundo onde coexiste uma infinidade de relações e dinâmicas, a educação e as formas de ensinar e de aprender inglês não devem ser mais as mesmas: “um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente” (Thiesen, 2008, n.p). O autor elucida que, em uma era caracterizada pela “complexidade e pela inteligência interdisciplinar”, as aprendizagens mais essenciais para estudantes e educadores residem na capacidade de “de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (Thiesen, 2008, n.p). Estas, sem dúvida, constituem as principais metas da educação, em evolução, no contexto do ensino-aprendizado de língua inglesa centrado na formação de um indivíduo atual e atuante em sua capacidade de usar o idioma em benefício próprio e da sociedade ao qual está inserido. Outrossim, Oliveira (2016) acredita que a língua inglesa, pelo seu viés de língua global,

pode desempenhar uma função interdisciplinar brilhante, à medida em que possibilita o trabalho de ligação com aspectos culturais, temas de discussão social, folclóricos, geográficos, históricos, religiosos e artísticos que podem se relacionar com conteúdo de qualquer disciplina, dando acesso a questões

sociais e como elas são tratadas em diferentes lugares, ampliando as possibilidades, enriquecendo e favorecendo os sujeitos envolvidos no processo de aquisição de saberes” (Oliveira, 2016, p. 51).

Em qualquer ambiente educacional, seja uma sala de aula tradicional ou um espaço de aprendizado mais flexível, um intrincado conjunto de relações culturais desempenha um papel fundamental no processo de construção e organização do conhecimento. As interações entre professores, alunos e os objetos de estudo formam o pano de fundo no qual o aprendizado significativo flui. Nesse cenário complexo, a abordagem interdisciplinar emerge como uma ferramenta valiosa, aproximando o indivíduo de sua realidade mais ampla. Contudo, para que os professores tratem a interdisciplinaridade como uma abordagem-prática diária e efetiva, Gomes e Carvalho (2021) afirmam que é necessário estabelecer um ambiente que vise “ultrapassar as barreiras disciplinares” e tal agência mobiliza esforço e requer oportunidades de desenvolvimento. Para os autores, esse trabalho significa uma “prática docente em que o conhecimento deve ser construído juntamente com os alunos, de forma participativa, seja através do diálogo, da problematização, das experiências vivenciadas dentro ou fora do contexto escolar” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 157). Além do mais, o professor deve assumir uma postura de autonomia em sala de aula que, baseada Freire (1996 *apud* Gomes; Carvalho, 2021), deve ser libertadora o suficiente para que ele construa sua própria prática, e que essa esteja voltada para a criação de novas oportunidades de construção de saberes múltiplos e integrados que perpassem sua área de conhecimento e apropriem-se das relações conceituais que sua área estabelece com as demais.

Nesse sentido, o papel do educador, no caso o professor de Inglês, deve ir além das habilidades linguísticas e da simples exigência de memorização de conteúdo. O professor de Inglês deve contribuir para o desenvolvimento de alunos reflexivos e críticos, capacitando-os a serem participantes ativos na sociedade. Isso reforça a importância de fundamentar a aprendizagem da língua inglesa pela abordagem dos letramentos<sup>2</sup> que, como linguagem, se torna um instrumento discursivo capaz de construir realidade. Nessa perspectiva, os sujeitos, inseridos em contextos sociais autênticos, são capacitados a atuar criticamente como agentes de criação e transformação do conhecimento e do mundo. Contudo, para que se promova a

---

<sup>2</sup> O conceito de letramento, conforme abordado por diversos estudos, especialmente no contexto brasileiro, refere-se a uma prática social complexa, que vai além do simples ato de ler e escrever. Segundo Jacob (2018), letramento envolve a compreensão da escrita como uma prática inserida nas diferentes esferas sociais, exercendo influência no poder, na identidade cultural e nas práticas cotidianas das pessoas. Ao contrário de uma visão autônoma e descontextualizada da escrita, o letramento é visto como algo que se constitui no cotidiano, desempenhando diferentes papéis sociais e influenciando na formação de identidades. A partir dessa perspectiva, a abordagem dos letramentos explora como essas práticas se manifestam em diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento crítico e social dos indivíduos.



interdisciplinaridade de forma autêntica e conectada com assuntos pertinentes à realidade de nossos alunos, é fundamental uma reformulação nas rotinas de sala de aula, rompendo com práticas que “retrocedem a educação e um maior engajamento e planejamento entre todos os agentes envolvidos, erradicando, assim, sentimentos de conformismo e comodismo” (Oliveira, 2016, p.54). Portanto, acredita-se que, por intermédio da abordagem interdisciplinar, os conteúdos da língua inglesa poderão ser trabalhados em situações reais de ensino e o aluno compreenderá a necessidade de se aprender o inglês para se sentir incluído na sociedade globalizada.” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159) Dentro dessa linha de raciocínio, faz-se crucial a presença do professor mediador, de “um novo perfil de professor, aberto ao diálogo, às mudanças, à inovação e ao trabalho coletivo, ao invés de um professor detentor do saber e transmissor de conteúdos” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 160).

Em síntese, em um mundo em constante transformação, impulsionado pela rápida análise e reflexão dos valores da sociedade, a educação enfrenta um desafio crucial. Esse cenário globalizado desafia os modelos sociais e educacionais tradicionais, demandando abordagens mais significativas e interdisciplinares que respondam aos questionamentos emergentes. O ensino da língua inglesa, como uma ferramenta fundamental na era da globalização, deve ir além da simples aquisição de competência linguística, tornando-se um meio de compreensão do mundo, promovendo a inclusão social e a valorização pessoal. Para alcançar esse objetivo, a abordagem interdisciplinar se apresenta como uma possível solução, conectando o ensino do inglês a aspectos culturais, sociais, geográficos, históricos, religiosos e artísticos, e enriquecendo, assim, a formação dos alunos. Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental nesse processo, adotando uma postura de mediadores e promovendo um ambiente de diálogo, inovação e trabalho coletivo. Assim, o ensino de língua inglesa, centrado na formação de cidadãos atuantes e reflexivos, abre caminhos para uma aprendizagem significativa e contextualizada, contribuindo para a construção de conhecimento interdisciplinar e para a formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios do mundo globalizado.

#### **4.4. A DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA POR UM VIÉS INTERDISCIPLINAR**

Os desafios de pensar a educação brasileira no atual cenário pós-pandemia envolvem a necessidade de repensar o conceito de Projeto de Vida à luz das mudanças significativas que a problemática trouxe para o mundo. A crise global fez com que muitos aspectos da vida, como economia, política, desigualdades e valores, fossem questionados. Em particular, refletindo

sobre o relato de Arantes (2020), a educação deve acompanhar essa mudança de paradigma, considerando não apenas a adaptação dos alunos ao mercado de trabalho, mas também a busca por significado e valores coletivos. Ao alinharmos Projeto de Vida em concordância com o sentido proposto pela BNCC, compreendemos que

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Diante da complexidade que se espera para que um aluno do ensino médio se torne competente globalmente, segundo Arantes em entrevista à revista *Iungo*, que aborda o tema “Projeto de Vida em Educação e Valores”, o foco da disciplina está direcionado em ajudar os jovens a descobrirem o que os motiva e conectar suas motivações ao conceito de ética e colaboração social, ao invés de promover a competitividade individual. Isso implica na imprescindibilidade de repensar o papel da educação, tornando-se evidente a necessidade de um novo modelo educacional que destaque a disciplina do Projeto de Vida como indispensável para a formação integral dos estudantes.

A disciplina Projeto de Vida, ao desempenhar um papel fundamental na atualidade, objetiva formar o aluno a “pensar de maneira independente e crítica” (São Paulo, 2014, p. 6). Em concordância com a definição da disciplina apresentada pelo Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, tal formação é considerada essencial para que “cada voz, cada opinião e cada pensamento sejam escutados e considerados, não para que sejam simplesmente aceitos, mas para que cada ideia possa ser debatida à luz dos direitos e dos deveres a exercer e a conquistar” (São Paulo, 2014, p. 6). Desse modo, ter um projeto de vida passa a ser fundamental na formação integral dos alunos, pois envolve a reflexão sobre o que se deseja ser no futuro, todavia, os estudantes devem aprender a elaborar ações concretas para alcançar esse objetivo no presente. Arantes (2020) complementa essa ideia esclarecendo que

como um processo a ser traçado, os alunos e professores se depararão com desafios, por isso existe a necessidade de se construir aprendizagens nesse processo: eu vou ter frustrações, vou ter de superá-las e enfrentá-las, vou ter de buscar novas estratégias e descartar outras, vou ter de ser criativo e comunicativo etc. Tudo isso se aprende! (Arantes, 2020)

De fato, o cerne da disciplina reside em preparar os alunos à reflexão acerca dos desafios. Ao refletir sobre os percalços de sua própria vida, eles não apenas desenvolvem conhecimentos básicos, mas também passam a compreender a relação direta entre suas metas pessoais e um propósito coletivo mais abrangente. Esse enfoque sugere a possibilidade de construir projetos de vida que se fundamentem em valores sociais, na colaboração mútua e na ética, criando assim um caminho promissor para a formação de sujeitos mais conscientes e integrados com o mundo ao seu redor.

Considerando essa lógica, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) enfatiza que o principal objetivo da disciplina Projeto de Vida é oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver o “autoconhecimento, aguçando a percepção de si mesmos” (São Paulo, 2014, p. 6). Ademais, por intermédio de temas considerados fundamentais à sua formação, os alunos são direcionados a se reconhecerem como sujeitos complexos “impregnados por uma história, por uma cultura e pelas demandas sociais que se articulam com seus desejos”, sem negligenciar o reconhecimento que lhes pertence acerca de suas habilidades e possibilidades nesse processo. Arantes (2020) salienta que

o trabalho com sentimentos é fundamental e, portanto, deve tomar os afetos e os sentimentos como objetos de conhecimento. Somado a isso, para favorecer a construção de Projetos de Vida éticos, a instituição escolar deve se constituir como um espaço para relações democráticas, pautadas na confiança, no respeito, na responsabilidade e na liberdade de expressão (Arantes, 2020).

Alinhado a essa perspectiva, a disciplina, em suas concepções, busca destacar a importância das relações interpessoais no desenvolvimento pessoal e na construção da identidade. Essa abordagem visa, desse modo, preparar os alunos a adotar uma postura ética, reduzindo preconceitos e promovendo a participação social, ou seja, valorizando a diversidade como uma oportunidade de crescimento e uma ampliação das perspectivas para o futuro. Desse modo, dada a abrangência de Projeto de Vida para a formação integral dos alunos, a disciplina se destaca por sua natureza interdisciplinar, abraçando uma variedade de temáticas sociais fundamentais, denominados pelos PCN como temas transversais. Posto isto, de acordo com o texto das PCN (Brasil, 1998), a abordagem transversal proposta na Lei Federal nº 9.394/96 reflete a necessidade de difundir valores sociais e éticos essenciais, convergindo com o propósito do Projeto de Vida. Essa interseção se torna evidente pelo fato de a disciplina explorar temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (Brasil, 1998). Contudo, esses temas não se restringem a uma

única área, mas permeiam várias disciplinas, enriquecendo suas abordagens. Ademais, Gasperi e Welp (2018) argumentam que

disciplinas diferentes podem se comunicar apenas através de áreas comuns. Na educação, o problema é que os estudantes, após aprenderem disciplinarmente, não conseguem recuperar o todo. Na busca dessa totalidade estão os esforços interdisciplinares (Gasperi; Welp, 2018, p. 22).

A busca da “totalidade” pela interdisciplinaridade funciona como um elo que integra diferentes áreas em torno de temas comuns, promovendo aprendizado contextualizado e mobilizando conhecimentos diversos. Dessa forma, mesmo que a totalidade nunca possa ser plenamente alcançada, a interdisciplinaridade atende a contextos educacionais situados e pode ser uma importante abordagem para adicionar criticidade às aulas de língua inglesa. Portanto, temas considerados em comum, assumidos como transversais, não apenas enriquecem o conteúdo, mas também promovem a interconexão entre diferentes campos do conhecimento, capacitando os alunos a compreenderem e intervirem na complexidade da realidade social a qual eles pertencem.

De acordo com Morin (1999, p.106 *apud* Celani, 2001, p. 37), “o professor não pode perceber o objeto de sua disciplina como algo autossuficiente, sem fazer conexões com outros objetos estudados em outras disciplinas, ligações com o universo de que ele e seu aluno fazem parte”. Em vista disso, advoga-se que, por meio de uma abordagem interdisciplinar, os temas transversais podem ser contextualizadores de diversas outras disciplinas do currículo do ensino médio, pois

a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (Brasil, 2000, p. 21).

Os temas transversais, portanto, desempenham um papel fundamental na promoção da interdisciplinaridade na prática escolar, visto que funcionam como vínculos que conectam múltiplos campos do saber, proporcionando a troca e a integração de ideias, conceitos e até mesmo metodologias, permitindo que haja uma interação significativa do conhecimento entre diferentes áreas. Nesse sentido, Fiorin (2008) enfatiza que “uma abordagem mais integrada e interdisciplinar” é um pressuposto de “uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas” (Fiorin, 2008, p. 36).

Contudo, para assegurar o caráter de formação integral da disciplina de Projeto de Vida, não se pode negligenciar ao fato de que diferentes realidades escolares requerem diferentes abordagens. Nesse sentido, o Ministério da Educação (Brasil, 2017) discorre a respeito da concepção de “currículo em ação” onde preconiza a agencialidade das escolas para que sejam tomadas decisões mais assertivas, considerando tanto a realidade local das instituições escolares quanto o contexto e as características dos alunos. Partindo do compromisso por abarcar a diversidade, são propostas pela BNCC tanto a contextualização dos conteúdos a serem ministrados quanto a organização interdisciplinar dos componentes curriculares. Segundo a pauta do documento, deve-se

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; são o currículo em ação. (Brasil, 2017, p.16)

Uma prática escolar engajada no “currículo em ação”, baseada em pressupostos interdisciplinares e que promova atividades relacionadas ao exercício da cidadania, por exemplo, ultrapassa os limites de uma única disciplina, posto que esse tipo de prática busca abranger conceitos amplos, indo além das fronteiras de uma única área de estudo. Corroborando a essa ideia, de acordo com as orientações dos PCN para o ensino médio, “a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado” (Brasil, 2000, p. 80). Assim sendo, uma proposta pedagógica para o ensino e aprendizado de Projeto de Vida, deve proporcionar a interação de seus temas, compartilhando-os como base para a contextualização de outras disciplinas curriculares. Os PCN argumentam que o

exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde também” (Brasil, 2000, p. 80).

Considerando que o "projeto de vida" de um aluno "nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida" (São Paulo, 2014, p. 7), a integração das práticas sociais e políticas, juntamente com as práticas culturais e de comunicação, oferece uma perspectiva ampla e integrada para a formação contínua dos estudantes. Isso permite que, consoante os PCN e a BNCC, eles não apenas adquiram conhecimento, mas também

desenvolvam habilidades e competências para enfrentar a complexidade do mundo real, considerando não apenas a esfera acadêmica, mas também as demandas de sua própria vida cotidiana, incluindo suas responsabilidades cívicas. Com efeito, o desenvolvimento de habilidades e competências deve ser orientado para além da adequação dos alunos ao mercado de trabalho, mas principalmente, orientado à formação de sujeitos preparados para a vida. Concomitantemente, ao permitirmos a interdisciplinaridade entre Projeto de Vida e outras disciplinas, promovemos a compreensão de múltiplos aspectos da cidadania e preparamos os alunos para uma participação consciente e engajada na sociedade. Afinal, a BNCC propõe além da “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017, p. 15).

Em resumo, em relação à disciplina de Projeto de Vida, defende-se sua abordagem interdisciplinar. Essa disciplina atua como um meio de contextualização para temas que perpassam diversas áreas de estudo, sendo crucial para tornar a aprendizagem mais significativa ao conectar-se com as experiências cotidianas e os conhecimentos adquiridos pelos alunos. No entanto, como alertam os PCN (Brasil, 2000), é crucial não banalizar a prática, preservando a natureza sistemática, consciente e deliberada da aprendizagem escolar. Nesse sentido, não se pode negligenciar a ideia de que a aprendizagem escolar envolve um processo estruturado, organizado por um currículo específico, no qual tanto educadores quanto alunos participam ativamente e intencionalmente do processo de ensino, com objetivos claros em mente. Ao contrário, os PCN defendem uma abordagem interdisciplinar cautelosa, embasada epistemologicamente, assegurando a integração dos conhecimentos sem comprometer a estrutura e a profundidade necessárias em cada disciplina. Sendo assim, a interdisciplinaridade por meio da contextualização não reduz o conteúdo disciplinar, mas é uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento contínuo de habilidades integradas, facilitando a compreensão de conteúdos anteriormente desconexos.

## **5. O PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR**

À medida que as disciplinas evoluem e enfrentam novos desafios e tópicos complexos, a interdisciplinaridade pode surgir como uma abordagem valiosa para lidar com questões que transcendem os limites tradicionais das disciplinas isoladas, sendo considerada por (Hu, 2020) uma oportunidade criativa e produtiva - “uma brecha” para explorar novas perspectivas e

soluções que podem ser encontradas através da colaboração e da integração entre elas. De mais a mais, para superar o aprendizado descontextualizado e sem significação para o aluno por um conhecimento que relacione e signifique, é importante considerar os modos de intervenção pedagógica utilizados pelo professor, “que precisa criar um ambiente estimulador na sala de aula, a fim de levar o aluno a ter uma maior motivação, a querer aprender uma nova língua pela sua função social e transformadora” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159).

Sabendo-se que a visão compartimentada dos saberes impede a contextualização necessária para entender as relações entre o todo e as partes, prejudicando a capacidade dos aprendizes de enfrentar desafios multidimensionais, “o fazer docente deve ir além de habilidades linguísticas e o processo de ensino deve priorizar uma perspectiva sociointeracional da língua, partindo da realidade do aluno para se obter um ensino contextualizado” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159). Desse modo, tem-se, na abordagem interdisciplinar, a possibilidade dos conteúdos de Língua Inglesa serem “trabalhados em situações reais de ensino” para que o aluno compreenda “a necessidade de se aprender o inglês”, contudo, sentindo-se “incluído na sociedade globalizada” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159).

Nesse sentido, o Projeto de Vida emerge como uma disciplina orientadora e fundamental para a formação e o sucesso dos alunos, desenvolvendo sua autonomia e habilidade de enfrentar um mundo complexo. Conforme a Secretaria de Educação (São Paulo, 2014) destaca, desde o nascimento, as pessoas aprendem ética, cidadania e valores através da família e sociedade, tendo a escola o papel educativo de estimular a reflexão sobre a identidade e metas individuais, enquanto cultiva o respeito pela diversidade e participação social. A disciplina de Projeto de Vida, por sua vez, tem o papel de ampliar a percepção do aluno como sujeito e cidadão, baseado em suas vivências e expectativas que emergem das relações entre familiares, professores e amigos. Com base no autoconhecimento, na compreensão de sua realidade conectada à realidade social a qual pertence, o aluno é preparado para refletir sobre objetivos próximos e futuros, planejando ações concretas essenciais à formação para a vida, conectando-se a um projeto coletivo, e garantindo seu contínuo crescimento além das fronteiras da sala de aula.

No que tange à necessidade de conectar disciplinas em torno de uma temática comum, interdisciplinar Inglês e Projeto de Vida promoveria, segundo Gaspari e Welp (2018, p. 25), o letramento de forma contextualizada dos conteúdos e avaliação de língua inglesa, promovendo o autoconhecimento e mobilizando, assim, os saberes de outras áreas. Nesse sentido, os conteúdos a serem ensinados focalizam o letramento, pois, de acordo com

Hernandez (2014 *apud* Gaspari e Welp, 2018), a aprendizagem “ocorre por meio de relações de sentido com o texto, que podem transcender as disciplinas”. Segundo eles,

dentro do currículo de LI, as metas e o compromisso do ensino na escola são promover o autoconhecimento, o letramento e a interdisciplinaridade para que os alunos possam participar de discursos que se organizam a partir da escrita em português e em inglês. O autoconhecimento refere-se à capacidade de contextualizar o que é aprendido, fazendo relações entre a própria realidade e a realidade do outro (Gaspari; Welp, 2018, p. 25).

Sendo assim, uma abordagem de projetos, como proposta por Schlatter & Garcez (2012 *apud* Gaspari e Welp, 2018), coloca o texto como central no letramento, e essa estratégia pode incorporar a interdisciplinaridade para a produção de conhecimento relevante e contextualizado a medida que os alunos fazem conexões. Baseando-se na concepção dos autores, na qual a aprendizagem ocorre por meio de “relações de sentido com o texto”, esse, tratado de maneira interdisciplinar, fomentaria interpretações múltiplas que não seriam atingíveis pelo ensino de uma disciplina isolada. Jordão (2021) corrobora a proposta de uma abordagem de projetos interdisciplinares ao declarar que

desse modo, parto da premissa de que um trabalho centrado em projetos, tarefas ou problemas acena com a possibilidade de que o ensino-aprendizagem se dê a partir dos pressupostos colocados pela pedagogia de projetos; com isso, essa forma de trabalho representa, a meu ver, uma abordagem atraente para o trabalho com inglês – desde que os projetos, tarefas ou problemas sejam desenvolvidos com base nos pressupostos da pedagogia de projetos”, desde que utilizem “a concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, centrado em questões significativas de ordem experiencial para os aprendizes (Jordão, 2021, p.19).

A ideia central apresentada por Jordão (2021) é que o conhecimento não é algo pré-determinado ou essencial, mas sim uma prática social, construída coletivamente, e em constante mudança, onde diferentes “modos de conhecer” (como as pessoas constroem conhecimento, como observação, experimentação e reflexão) e “formas de saber” (maneiras pelas quais o conhecimento é estruturado e expresso, envolvendo disciplinas, metodologias e sistemas de pensamento) são interligadas no processo ininterrupto de (co)construção de significados do mundo - aspecto fundamental do conhecimento, denominado pela autora "*meaning-making*".

A proposta de uma pedagogia de projetos que contrarie “uma concepção tradicional”, baseada em “competência e desempenho, de que primeiro precisamos desenvolver a competência linguística, para posteriormente podermos desempenhar na língua”, motivaria os professores a implementarem práticas de “*meaning-making*” em inglês. Segundo Jordão (2021), essa proposta, em potencial, “orienta o trabalho do professor como um todo, desde o



planejamento das aulas até a escolha de estratégias de ensino, a seleção de materiais para uso em sala de aula e as formas de avaliação de aprendizagem” (Jordão, 2021, p. 20). Ou seja, disviculando-se da necessidade de tornar-se competente na língua para poder agir no mundo, a pedagogia de projeto integraria, simultaneamente, teoria e prática, enfatizando a importância do inglês não apenas como uma ferramenta linguística, mas como um meio pelo qual os alunos podem participar ativamente na construção de significados, desafiando noções convencionais e reconhecendo a língua como uma construção social dinâmica, cujo aprendizado agrega valor aos seus projetos de vida.

De fato, a Abordagem Baseada em Projetos (ABP), conforme sugerida por Lam (2011), possui vários benefícios para o ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira. A autora defende que “os alunos demonstram aumento da autoestima e atitudes positivas em relação à aprendizagem” (Lam, 2011, p. 141), aprimorando sua autonomia, especialmente quando estão envolvidos ativamente no planejamento do projeto – quando se tornam ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Além do mais, a autora acrescenta que “as atividades autênticas podem fornecer a oportunidade para os alunos examinarem a tarefa de diferentes perspectivas, aprimorarem a colaboração e a reflexão”, permitindo ainda a integração natural de todas as quatro habilidades: leitura, escrita, escuta e fala” (Lam, 2011, p. 141-142).

Como se tais vantagens não fossem suficientes, Lam (2011) argumenta que o envolvimento em tarefas com “relevância e utilidade no mundo real” (Lam, 2011, p. 141), propiciam a oportunidade de usar a linguagem em um contexto mais significativo, o que, certamente, motivaria os alunos pois estariam “totalmente envolvidos na tarefa de aprendizado”. Sendo assim, a abordagem por projetos traz conexões com o mundo fora da sala de aula, enriquecendo “a vida e as experiências de um aprendiz, pois ele é obrigado a estabelecer contatos com pessoas fora de seus contatos regulares” (Lam, 2011, p. 142).

Conforme pode-se constatar nos planejamentos de aula do projeto “*Time Capsule*” (Apêndices A, B, C, D, E), existe uma preocupação constante em ministrar os conteúdos das disciplinas de Inglês e Projeto de Vida conforme as concepções da abordagem baseada em projetos em concordância com Jordão (2021) e Lam (2011). Para tal, os alunos foram direcionados à execução de uma tarefa principal: escrever uma carta em inglês para ser inserida em uma capsula do tempo que será aberta após 3 anos. Essa carta contém uma prospecção futura das expectativas dos alunos e diversas fotos de objetos e/ou pessoas importantes no presente para que eles possam lembrar no futuro. Contudo, a tarefa de escrita dessa carta suscitou outras tarefas que a apoiaram. Como um processo, cada aula do

planejamento objetivava proporcionar “*scaffolds*” (andaimes) para que os alunos adquirissem conhecimentos, gradativos, tanto em inglês como em Projeto de Vida. Tal construção foi importante para que no momento da escrita da carta da capsula eles estivessem munidos de conhecimento suficiente para produzi-la autonomamente. Além disso, baseando-se em Leffa (2007), “a produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa”, todavia não valorizamos diretamente o produto (o instrumento pelo qual a tarefa se realiza, ou seja, a carta); e sim, a tarefa como “a atividade que resulta do encontro desse artefato com o aluno” (Leffa, 2007, p.39). Portanto, no projeto em questão, a escrita da carta em si não teria significado para o aluno, se não tivéssemos considerado o processo.

Legitimando a compreensão de “tarefa” descrita por Leffa (2007), o projeto “*Time Capsule*” traz em seu corpo planejamentos de aulas para o ensino de gramática baseados tanto na abordagem de *Task-Based Learning* (TBL) quanto na “*Present, Practice, Produce*” (PPP) propostas por Larsen-Freeman (2014). Na concepção da autora,

também é importante reconhecer que estamos ensinando alunos enquanto estamos ensinando gramática. E, por essa razão, queremos criar condições de uso na sala de aula em que as oportunidades de aprendizado estejam lá para todos os alunos - onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender. Queremos que eles se sintam livres para explorar a linguagem para seus próprios propósitos, mas também é nosso trabalho orientar nossos alunos a focar sua atenção no desafio de aprendizado e ajudá-los a superá-lo (Larsen-Freeman, 2014, p. 257).

Seguindo esse raciocínio, os planos de aula do projeto apresentam objetivos claros do que pretendem ensinar além das habilidades que pretendem promover durante o processo de criação da carta. Por conseguinte, para o aprendizado da gramática, o planejamento ora utiliza-se de uma instrução com o foco na forma, ora no conteúdo, visto que nem todos os alunos conseguem aprender a língua pela simples exposição à “língua-alvo”. Decerto, Larsen-Freeman (2014, p. 269) relata que “poucos alunos são capazes de o fazer de forma eficiente”, principalmente se os alunos são de nível iniciante ou se a sua exposição ao idioma for limitada à sala de aula, como é o caso do inglês ensinado no contexto escolar das escolas públicas. De mais a mais, ainda enfatizando a autora, “equiparar a gramática a formas sem sentido, descontextualizadas do uso, e equiparar o ensino da gramática ao ensino de regras linguísticas explícitas são indevidamente limitantes” (Larsen-Freeman, 2014, p. 269). Sendo assim, privilegamos, nos planejamentos apresentados por este estudo, o ensino de gramática que transcende a aquisição de regras gramaticais, priorizando o aprendizado dessas regras de maneira que os alunos possam se tornar competentes em “expressar o significado desejado de maneira precisa e adequada” (Larsen-Freeman, 2014, p. 269).

Posto isto, entende-se que a abordagem de projetos pelo viés da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Projeto de Vida e Inglês, baseada em um processo de aprendizado de gramática aliado à ideia de “*meaning-making*”, torna-se ainda mais pertinente pelo fato de reforçar as relações sociais entre alunos e alunos-professor. A medida que os alunos aprendem habilidades de colaboração, como a troca de conhecimento dialógica em pares e a reflexão por *feedbacks*, eles desenvolvem criticidade e habilidades de resolução de problemas que, segundo Lam (2001), “são muito importantes, pois são habilidades transferíveis para ambientes fora da sala de aula” (Lam, 2011, p. 142). Como prevê a disciplina de Projeto de Vida, essas habilidades tornam-se úteis para que os educandos sejam capazes de enfrentar os desafios de um mundo real. Nesse sentido, acrescenta Lam (2011),

muitas das habilidades desenvolvidas por meio da ABP são aquelas que os empregadores geralmente buscam: espírito de trabalho em equipe, capacidade de trabalhar bem e se dar bem com os outros, tomar decisões informadas, tomar a iniciativa e resolver problemas do mundo real (Lam, 2011, p. 143).

Contudo, no que se refere à habilidade de comunicação nas relações sociais, dentro ou fora da escola, deve-se levar em consideração os conflitos e as divergências que surgem dessas interações. No entendimento de Jordão (2021),

o trabalho com projetos, especialmente porque ele (des)envolve o espírito colaborativo, o contato ou interação das pessoas entre si e com os múltiplos saberes que constituem o trabalho e, nessa relação, oportuniza o surgimento de conflitos e valoriza sua explicitação na construção do conhecimento (Jordão, 2021, p. 46).

A autora valoriza os conflitos que surgem nas salas de aula devido às divergências entre os alunos e seus múltiplos saberes, pois vê nesses conflitos um potencial transformador e uma oportunidade para crescimento e aprendizado. Jordão (2021) entende que a escola deve ser um ambiente seguro para a expressão de opiniões e para o confronto de diferentes perspectivas, ao mesmo tempo em que precisa se mostrar sensível e aberto ao mundo exterior. Entretanto, ao trazer o mundo para dentro da sala de aula, a escola permite que os alunos se engajem mais efetivamente com a sociedade, não só questionando-a, mas também, tornando-a mais compreensível para todos. Esse processo dialógico de confronto constante com diferentes perspectivas contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático, desafiador e plural. Ademais,

um dos objetivos do trabalho escolar, na pedagogia de projetos, é justamente construir a escola como um espaço em que se pode ver e ser de diferentes formas, ou seja, um espaço em que a multiplicidade de sentidos é legitimada e se torna produtiva, em que o “zumbido incessante do discurso” (Foucault,

1996, p. 50) pode gerar formas novas de ver, fazer, ser e estar no mundo (Jordão, 2021, p. 27).

Dentro desse contexto, Menezes de Souza (2011) também valoriza os conflitos que surgem das diferenças em uma sala de aula ao reconhecer que a produção de significação não é um ato isolado, mas sim um processo complexo e coletivo, influenciado pelas comunidades e histórias dos envolvidos. Assim sendo, ele propõe uma redefinição do letramento crítico, em que ensinar e aprender a lidar com conflitos, confrontando as diferenças, torna-se essencial. Ao considerar que as verdades e valores dos outros são tão legítimos quanto os nossos próprios, por serem produtos de suas próprias comunidades e histórias, o autor destaca a importância “de aprender a escutar, nos termos de Freire; aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar nós mesmos ouvindo o outro.” (Menezes de Souza, 2011, p. 06). Essa abordagem crítica leva à percepção da inutilidade de tentar impor-se sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso 'eu'. Em vez disso, como ele mesmo propõe, deve-se privilegiar a escuta cuidadosa e crítica, em busca de formas construtivas de interação e convivência com as diferenças, reconhecendo a complexidade dos conflitos e a impossibilidade de eliminá-los completamente.

Adentrando à questão da diferença, vemos em Biesta (2006 *apud* Duboc, 2014) uma relação com os pressupostos de Menezes de Souza (2011), quando ele afirma que o contexto escolar pós-moderno exige uma atitude diferenciada “em relação à pluralidade e alteridade, na qual a ideia de responsabilidade passa a ser mais apropriada do que a própria ideia do conhecimento, num exercício em que a ética passa a ser mais importante do que a epistemologia” (Biesta, 2006, p. 104 *apud* Duboc, 2014, p. 214). Duboc (2014), ao discutir o pensamento de Biesta, explica que prevê-se, em um currículo tradicional, um ensino padronizado sejam quais forem as diferenças culturais, sociais e linguísticas. Esses conteúdos são “homogêneos e objetivos” para facilitarem a transmissão de conhecimentos como verdades absolutas e imutáveis. Contudo, em uma proposta voltada ao conceito de letramento crítico, dar-se-á “ênfase à diversidade linguística e cultural ao trazer para a sala de aula saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados” (Duboc, 2014, p. 216). Por essa perspectiva, o conhecimento passa de constatado a problematizado, transformando, segundo a autora, o currículo tradicional em um currículo pós-moderno pelas suas brechas.

Baseando-se no conceito de língua como prática social, construída para produzir sentidos (*meaning-making*), o projeto pedagógico interdisciplinar “*Time Capsule*” foi planejado para incorporar o trabalho de Inglês e Projeto de Vida no contexto escolar público “como um espaço de construção de significados no qual o contato com a diferença, com a

alteridade da língua e da cultura do outro potencialmente amplia os sentidos e as formas de construí-los à disposição dos sujeitos” (Jordão, 2021, p. 43). Conforme afirma a autora,

essa potencialidade pode ser aproveitada em sala de aula tanto de forma intencional, provocada pelo professor, quanto de modo espontâneo, nas brechas que surgem na prática pedagógica. Uma vez trabalhada na escola, tal expansão de procedimentos interpretativos imprime aos sujeitos uma agentividade e uma percepção de si mesmos como corresponsáveis (ao lado da sociedade e suas instituições) pelos sentidos do mundo (Jordão, 2021, p. 43).

Referindo-se às brechas como oportunidades produtivas, foi adotada no “*Time Capsule*” uma atitude que privilegia os conflitos que surgem do encontro com diferentes formas de construir sentidos, desenvolvendo com os alunos a capacidade de lidar com o desconforto gerado pela instabilidade dos sentidos e pela complexidade das múltiplas práticas de construção de significados. Portanto, a concepção de pedagogia de projetos utilizada no conjunto das 10 aulas interdisciplinares que compõem o trabalho, ao invés de buscar um consenso, propõe espaços para a explicitação e socialização das diversidades que o projeto elucidada. O “*Time Capsule*” reconhece que, dos atritos gerados pela diferença, podem surgir oportunidades valiosas para a ressignificação do mundo, e portanto, estimula um ambiente de aprendizado em sala de aula rico e dinâmico. Nesse sentido, preexistem atitudes de “adaptação” e “flexibilidade” durante toda a execução das aulas, principalmente, diante dos impasses e desafios de uma educação tradicional, vislumbrando a possibilidade de trabalhar o letramento crítico dentro da pedagogia de projetos proposta. Como elucidada Duboc (2014), longe de procurarmos “um método novo que dê conta de todos esses aspectos”, mas, pelo contrário, explorando a ideia de uma “ação pedagógica alerta a tudo que acontece em nosso entorno” – como brecha, procurando então, metaforicamente, uma “interrupção” nos currículos engessados das duas disciplinas, pensando na possibilidade de transformá-los (Duboc, 2014, p. 211).

Por fim, seguindo os passos de Lam (2011), o conteúdo previsto nos currículos das disciplinas interdisciplinadas não foi colocado em segundo plano. Todo o planejamento das aulas foi elaborado, intencionalmente, visando o aprendizado das estruturas gramaticais e do vocabulário, além das habilidades integradas, o trabalho com gêneros textuais e a educação para a cidadania (no caso do Inglês) e dos temas transversais (no caso de Projeto de Vida). Conforme orienta Lam (2011, p. 143), “o objetivo que os estudantes seguem devem ser apoiados por atividades, para que o projeto final possa atender aos padrões definidos no currículo”. Portanto, o projeto pedagógico “*Time Capsule*” tem objetivos claramente

definidos em cada planejamento de aula, certificando-se de que “a aprendizagem de conteúdo tanto no processo quanto no produto” garanta não só o sucesso do projeto mas integre a aprendizagem de conteúdo. Além disso, concordando com a autora, o cronograma para a execução das aulas foi “organizado de maneira a fornecer a cada aluno tempo adequado para: oportunidade igual de participação, interpretação de conteúdo, colaboração eficaz e desenvolvimento do projeto” (Lam, 2011, p. 143). Além disso, para cada tarefa cumprida pela classe, foi incorporado espaço para *feedbacks* aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno, oferecendo a oportunidade a todos de avaliar e adaptar as tarefas - a colaboração e a flexibilidade foram fatores considerados e incentivados durante o projeto.

Outro fator elencado por Lam (2011) é a conexão com o mundo real. No que tange a esse aspecto, o projeto proposto, até mesmo pelo próprio objetivo de contextualizar Inglês com as temáticas de Projeto de Vida, assumiu um carácter vinculado ao autoconhecimento e às projeções que os alunos fazem de suas vidas futuras, incluindo suas relações sociais com o mundo fora da escola – família, amigos e comunidade. As expectativas dos alunos, conectadas à vida real, incluíram a perspectiva de encontrar respostas concretas para o aprendizado de Inglês - pelo menos, a princípio, para os alunos sentirem-se competentes em interagir nas mídias sociais, ver filmes e escutar músicas. Finalizando os pressupostos de uma abordagem direcionada a projetos, de acordo com a autora, “o conhecimento e as competências dos alunos devem ser avaliados como resultado do trabalho do projeto, e a avaliação adequada deve ser baseada em padrões claramente definidos; reflexão e revisão do aluno” (Lam, 2011, p. 143). Nesse aspecto foram preferidas avaliações processuais sem a utilização de notas ou qualquer método tradicional. Como planejado no trabalho “*Time Capsule*”, momentos de revisão durante as aulas forneceriam o *feedback* necessário ao professor para avançar no conteúdo curricular ou retroceder, oferecendo oportunidades de (re)ensino.

## **6. O PROJETO INTERDISCIPLINAR “*TIME CAPSULE*”: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Nesta seção do TCC, apresentaremos dois planejamentos de aula que foram retirados do projeto “*Time Capsule*” para análise da prática pedagógica e suas ocorrências em sala de aula. Acreditamos que esses planejamentos suscitarão discussões importantes sobre a relevância da abordagem interdisciplinar adotada no projeto. Para tal, tomemos, inicialmente, os objetivos de aprendizagem previstos, contidos no planejamento de aula 03 (Apêndice C):

**Objetivos de Aprendizagem:** De acordo com o Caderno do Professor para a disciplina de Projeto de Vida do Governo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2020, p. 107), “um Projeto de Vida implica em um plano de ação que organize as metas, identifique as ações e planeje o tempo para efetuá-las”. Sendo assim, o objetivo principal dessa aula desenrola-se na ideia de os estudantes produzirem suas linhas de tempo, compreendendo a importância de estabelecer e cumprir prazos, planejando o tempo em função das metas. Para tal, eles devem reavaliar o tempo gasto nas tarefas cotidianas, a fim de que as atividades voltadas ao desenvolvimento do “projeto de vida” sejam inseridas de forma consciente e planejada. À vista disso, os alunos devem, no decorrer dessas aulas: compreender a importância da “*ability to organize the time*”; compreender o vocabulário das atividades de rotina; preencher a tabela sobre as atividades de rotina versus o tempo gasto em cada atividade, refletindo se o tempo é suficiente, pouco ou excessivo para o que estão fazendo; ler e interpretar o texto “*Izabel’s opinion about time*”; formular sentenças para discussão “*I’m gonna reduce my time x I’m gonna spend more time*”; ouvir e interpretar o vídeo “Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante”; ler e interpretar o texto “*Izabel’s time line*”; criar as linhas de tempo baseadas *no template*; realizar o *checklist* como *feedback* avaliativo por intermédio de uma atividade de leitura e interpretação contendo “*yes/no questions*” e uma sugestão.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, observe que o conteúdo previsto a ser ensinado em Projeto de Vida sobre “a importância de estabelecer e cumprir prazos, planejando o tempo em função das metas” está contextualizando o conteúdo previsto a ser ensinado em Língua Inglesa sobre o uso de verbos de rotina no futuro pela expressão “*I’m gonna*”. Ambos os conteúdos fazem parte do currículo do 2º. ano do ensino médio e são sugeridos nos livros didáticos das disciplinas que foram adotados pela escola participante. Antes isolados em seus currículos, mas ao serem interdisciplinados, os alunos compreenderam o tema transversal de Projeto de Vida por intermédio do estudo de gramática da Língua Inglesa, mostrando que podemos encontrar brechas no currículo escolar para trabalhar de forma interdisciplinar, considerando os desafios e oportunidades apresentados, conforme objetivo desta pesquisa. Além disso, uma abordagem interdisciplinar apoiada nos pressupostos de uma pedagogia de projetos, nas palavras de Jordão (2021, p. 19), “representa, a meu ver, uma abordagem atraente para o trabalho com inglês”, ou seja, “desde que utilizem “a concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, centrado em questões significativas de ordem experiencial para os aprendizes”. Nesse sentido, o projeto trata de temas que partem intimamente dos alunos, já que estamos tratando de autoconhecimento e prospecção de futuro, incluindo atividades que elucidam discussões para os alunos se verem como pertencentes a projetos colaborativos dentro e fora da escola.

Dando continuidade a apresentação e discussão do planejamento de aula 03, tomemos o percurso metodológico adotado para cumprir com os objetivos propostos:

**Percurso Metodológico:**

**Warming-up:** Retomando pela definição de “inteligência” proposta pelo livro *Joy* (p. 127) e por intermédio de uma discussão guiada pelo (a) professor (a), o aluno deve refletir que a utilização correta do seu tempo é uma das habilidades que o auxiliará em qualquer estilo de aprendizagem: “*The ability to understand and think about things, and to gain and use knowledge.*”

O (A) professor (a) reapresenta a tabela de habilidades do livro *Joy* (p. 123) e pergunta aos alunos o que eles pensam sobre a habilidade de organizar o tempo. Essa habilidade não está na lista, mas será que ela é importante? Para qual tipo de inteligência ou estilo de aprendizagem ela importa?: “*The ability to organize the time*”.

Em duplas, o (a) professor (a) pede para que os estudantes discutam e reflitam sobre a distribuição do tempo deles no dia a dia. Além disso, para que a reflexão construa uma compreensão, passo a passo, sobre a habilidade de organizar o tempo, o (a) professor (a) deve apresentar uma pergunta por vez e determinar o tempo de discussão para cada pergunta (Slides 02). Essa atividade será realizada, majoritariamente, em língua portuguesa para se ter certeza de que os alunos compreenderam cada momento reflexivo e formaram uma opinião concreta sobre o assunto.

1. Como vocês usam o tempo em seu cotidiano?
2. Vocês entendem que o tempo que se gasta no dia a dia é importante na vida de todas as pessoas? E na sua? Por quê?
3. Vocês conseguem identificar alguma atividade que está fazendo vocês “perderem tempo”? Algo que tira vocês de seus “projetos de vida”?

Sempre intencionando apresentar *scaffolding* para os alunos poderem construir seus conhecimentos, e ainda preocupando-se com uma construção baseada nas concepções de *meaning-making*, observemos como esse “*Warming-up*” foi fundamental para embasar todas as atividades sugeridas para esse grupo de aulas. Precisávamos formar uma opinião sobre ser inteligente desvinculada a ter somente notas boas, e sim voltada em como as pessoas conseguem utilizar seu tempo em atividades produtivas e de bem-estar, realmente importantes e focadas em seus projetos de vida. Depois de discutida e desconstruída a definição de inteligência, sempre de maneira colaborativa, por intermédio da troca de pares e do retorno das ideias ao grupo, apresentar a definição de inteligência trazida pelo dicionário (aula anterior) fundamentou o conceito como ser capaz de pensar e agir de forma criativa, de ir além, de ter novas e boas ideias. Ademais, ao confrontarem personagens conhecidos por eles e por uma infinidade de pessoas de uma forma global (atividade realizada em aula anterior), os alunos puderam perceber que todas as celebridades representavam a ideia de ser inteligente de alguma forma, desvinculadas de suas nacionalidades e poderes econômicos. Em vista disso, Menezes de Souza (2011) também valoriza os conflitos que surgem das diferenças em uma sala de aula, propondo uma redefinição do letramento crítico, na qual o ensino-aprendizagem é estimulado pelo confronto das diferenças, pois, dessa maneira, a multiplicidade de verdades e valores, mesmo que diferentes dos nossos deve ser legitimada.



Retornando ao conceito de inteligência e agora confrontando o conhecimento já construído pelos alunos com a afirmativa proposta pelo livro “*The ability to understand and think about things, and to gain and use knowledge*” (a habilidade de compreender e pensar sobre coisas para obter e usar conhecimento), eles facilmente identificaram que a habilidade de organizar o tempo é uma forma de inteligência útil para qualquer atividade que desejem empreender em seus projetos de vida.

Prosseguindo a primeira atividade da *task-based*, temos abaixo:

### **Atividade 1: *pre-task***

Já conscientes da ideia do uso do tempo como habilidade em suas vidas, é o momento de os alunos reformularem suas atividades diárias para que eles remanejem seu tempo e passem a ser mais produtivos em direção a otimização de seus projetos de vida. Focando nesse objetivo, o (a) professor (a) entrega aos alunos uma tabela em branco com as prováveis atividades diárias, dispostas em linhas (existe a possibilidades de os alunos sugerirem outras) e o número de horas usados para executá-las, dispostos em colunas.

*Types of Activities: “doing homework, doing housework, going to church, practicing sports, visiting relatives, doing volunteer work, watching films and series, reading and studying, chatting on whatsapp, using Instragram or other social media, playing games on TV or online, going out with friends, others”.*

*Information to fill in: “How many hours a week do you spend doing this activity? - Do you think the time spent is enough, too little or too much?”*

Individualmente, o (a) professor (a) orienta os alunos a completarem a tabela sobre o tempo gasto em cada atividade sugerida, refletindo se o tempo é suficiente, pouco ou excessivo para o que estão fazendo. Esse exercício poderá ajudá-los a planejar suas atividades em função dos seus objetivos e metas, pois é discernindo sobre a administração do tempo que os alunos podem desenvolver a competência organizacional necessária para trabalharem eficientemente em seus planejamentos. Contudo, como a atividade será realizada em língua inglesa, haverá a necessidade de trabalhar o vocabulário referente a mesma. Portanto, slides com gravuras reais das ações e o vocabulário correspondente irão proporcionar o *scaffolding* necessário e são apresentados pelo professor (a) antes de iniciar a atividade (Slide 03, 04, 05 e 06).

Após o término do preenchimento da tabela, as duplas, em atividade de *checklist*, analisam em quais atividades semanais o tempo gasto pode ser reduzido ou ampliado para que as metas traçadas em sua linha de tempo sejam alcançadas no prazo determinado por eles. Pelo exemplo exposto em slide da personagem Izabel, os pares podem se guiar tanto para preencher a tabela, quanto para oferecer suas opiniões (Slide 07). Sendo assim, o (a) professor (a) pode dividir a lousa em duas partes: “*I’m gonna reduce my time x I’m gonna spend more time*” (Slide 08) para coletar as sentenças produzidas pelos alunos sobre o tema proposto. Antes da próxima atividade, o (a) professor (a) apresenta o vídeo “Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante” que exemplifica a importância de planejar o futuro na vida do personagem Jonathan - a influência de sua família e amigos. Após assistirem o vídeo, os alunos são convidados a trazerem suas interpretações pessoais sobre o tema para compartilharem com a turma.

Passando para a atividade de preencher a tabela e já ciente da dificuldade dos alunos com o vocabulário em inglês, foi importante trazer gravuras junto com os verbos de rotina para eles compreenderem os significados das ações sem a necessidade de uma tradução direta. Nesse aspecto, pode-se relatar que uma grande parte da turma parece paralisar quando se depara com o inglês. Antes mesmo de tentarem iniciar a atividade, alguns alunos já comentaram: "Eu não sei inglês". Nesse instante, por diversas vezes, foi necessário pontuar que somos todos aprendizes da língua, mesmo que apresentemos diferentes níveis de fluência. Sendo assim, apesar de parecer insignificante relacionar gravuras, inserir exemplos e até mesmo dar a tradução, foi de suma importância para assegurar que todos os alunos estavam participando ativamente das aulas. Acerca dessa lógica, Larsen-Freeman (2014) nos encoraja a compreender que devemos "criar condições de uso na sala de aula em que as oportunidades de aprendizado estejam lá para todos os alunos - onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender". Não faz sentido deixar os alunos desconfortáveis durante o aprendizado, sendo função do professor tanto proporcionar liberdade aos aprendizes "para explorar a linguagem para seus próprios propósitos, mas também é nosso trabalho orientar nossos alunos a focar sua atenção no desafio de aprendizado e ajudá-los a superá-lo" (Larsen-Freeman, 2014, p. 257). Assim sendo, durante o projeto, a medida que os alunos apresentavam dúvidas relacionadas à gramática da língua inglesa, momentos focados em solucionar essas dúvidas eram proporcionados, mesmo que improvisados. O mais importante era garantir que todos estivessem participando e realmente aprendendo, mesmo quando os diferentes níveis de fluência na língua, na mesma turma, causavam certo desconforto para aqueles que se sentiam limitados por essa dificuldade.

No que tange ao aprendizado contextualizado das disciplinas, o vídeo "*Plan a great life*" criado por *Practical Wisdom - Interesting Ideas* (2019) em inglês, legendado em português, ilustrou a necessidade de termos projetos de vida conscientes e que a procura por sucesso nem sempre está ligada a entrar na universidade ou mesmo em escolhas profissionais. Diferentemente de objetivar desenvolver competências e habilidades voltadas a inserção do jovem no mercado de trabalho, o vídeo enfatiza a concepção de que "*Life plan is important*" e ainda fornece dicas de como começar a fazer planos, instruindo a ideia de que flexibilizar, ou seja, estar sempre fazendo perguntas a si próprio, é um caminho para o autoconhecimento que auxilia as pessoas na tomada de decisões mais assertivas. Portanto, esse vídeo foi essencial para que os alunos pudessem construir suas linhas do tempo, fornecendo-lhes embasamento para discussões essenciais para a tarefa proposta em aula. Outrossim, a atividade é fundamentada nos conceitos de Lam (2011) que valoriza o uso de construções autênticas

como oportunidades “para os alunos examinarem a tarefa de diferentes perspectivas, aprimorarem a colaboração e a reflexão”, permitindo ainda a integração natural de todas as quatro habilidades: leitura, escrita, escuta e fala” (Lam, 2011, p. 141-142). Apesar de concordar com Lam (2011), deve-se relatar que as habilidades de fala são, dificilmente, promovidas no contexto escolar público. Por conseguinte, os alunos usam, majoritariamente, o português em suas discussões, sendo o inglês utilizado somente para a leitura de textos ou em diálogos controlados.

**Atividade 2: *the task***

Para finalmente os alunos produzirem o gênero textual “linha do tempo”, em primeiro lugar, como guia e exemplo, o (a) professor (a) apresenta a linha de tempo da Izabel segundo seu projeto de vida (Slide 09). A partir do exemplo, os estudantes deverão estabelecer quais ações de seus “projeto de vida” são prioritárias e em que prazo poderão ser cumpridas: curto, médio ou longo prazo, representados por este ano, ano que vem (o último ano escolar) e no ano seguinte (quando eles já terão finalizado o ensino médio). Em uma linha de tempo em branco serão estabelecidas as prioridades e definidos os prazos, distribuídos ambos, durante os três anos estabelecidos como período para desenvolvimento de seus projetos e, se possível, a ordem em que serão iniciadas. Como essa atividade sugere reajustes a serem feitos, os alunos devem ser orientados a utilizarem a folha do caderno como rascunho que será passado a limpo somente após o *checklist* dos pares.

Antes da próxima etapa, é importante perguntar aos alunos se eles pensaram “no outro” ao elaborarem suas linhas de tempo. Algum aluno incluiu a ideia de família ou comunidade? Nesse momento, o (a) professor (a) convida os alunos a fazerem essa inclusão. De acordo com Pereira (2020, p. 74), embora o aluno tenha “formulado um projeto de vida pautando-se principalmente em suas próprias perspectivas e sonhos”, ele deve compreender que “não é possível efetivar um projeto ou alcançar um sonho desconsiderando as pessoas do lugar em que vive ou do mundo de maneira geral”. O autor explica que ao adotar uma postura social inclusiva, o aluno compreende qual o seu “real campo de possibilidades”, evitando a ocorrência de ilusões que o impediriam de formular um projeto de vida coerente a sua realidade.

No momento de preencher suas linhas do tempo, observou-se que os alunos estavam conscientes de suas potencialidades e de suas decisões em relação ao que pretendiam alcançar no período de três anos, conforme proposto pelo projeto. No entanto, apresentaram resistência à escrita em inglês. Embora tenham sido apresentados exemplos autênticos elaborados por Izabel, estudante de 19 anos do curso de Letras Português-Espanhol do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, participante como professora-aprendiz de um projeto para ensinar Inglês em escolas públicas de Tiradentes-MG, essa estratégia não foi suficiente para motivá-los a produções independentes.

Izabel foi escolhida para colaborar no projeto não apenas pelo domínio da língua inglesa, mas também pelo seu relacionamento próximo com os alunos de escolas públicas e

pela sua disposição em se comprometer com a produção de materiais autênticos. Ademais, pelo fato de Izabel ser minha filha e já ter participado anteriormente de um projeto relacionado à Cápsula do Tempo, sua escolha estabeleceu um elo afetivo crucial para o desenvolvimento do trabalho, além de assegurar o comprometimento necessário para a conclusão bem-sucedida do projeto. Sendo assim, ela acompanhou de perto todo planejamento das aulas e se prontificou a elaborar os textos e as imagens necessárias de acordo com as tarefas propostas, apesar de não ter participado fisicamente das aulas ministradas. A propósito, nesse sentido, o registro das opiniões da Izabel, sempre utilizados como exemplos autênticos nas tarefas a serem produzidas, atuaram como guias para os alunos compreenderem todas as atividades.

Em face a essa situação problemática que persistia, pode-se compreender que a turma também criaria resistência à escrita da carta, tarefa principal de todo o projeto. De acordo com Jordão (2014) e Lam (2011), ao invés de esperar que os alunos dominem as competências necessárias antes de iniciar um projeto, é mais produtivo desenvolver esses conhecimentos concomitantemente às atividades do projeto. Assim, a dificuldade enfrentada na produção escrita não deve ser vista como um obstáculo inesperado, mas sim como uma oportunidade de aprendizado integral. Conforme Lam (2011), a abordagem pedagógica de projetos deve garantir que o conteúdo curricular seja aprendido ao longo do processo, promovendo a participação igualitária e a colaboração eficaz. Ignorar as limitações linguísticas dos alunos, ao insistir em uma competência não totalmente desenvolvida, contrariaria esse objetivo. Portanto, reconhecer a defasagem na competência linguística como parte natural do processo de aprendizagem e adaptá-lo para atender a essas necessidades pode ser mais eficaz do que tentar impor uma competência que ainda não foi alcançada pela maioria dos alunos.

Por certo, ao planejarmos as aulas para o projeto “*Time Capsule*” foi investigado os textos e as atividades propostas pelo material didático adotado (*Joy! Ensino Médio*) para compreender o nível de competência linguística que poderíamos esperar dos alunos. No que se refere ao ensino de inglês, apesar de, aparentemente, a autora, Oliveira (2020) trazer conteúdos que estariam de acordo com a competência linguística dos alunos, o material parece ignorar o real contexto existente, nesse sentido, na sala de aula das escolas públicas. Assim, recorrendo a Leffa (2007), e compreendendo a necessidade de adaptação e flexibilidade dos materiais didáticos para que estejam, necessariamente, de acordo com o contexto de cada realidade, as tarefas do projeto foram sendo adaptadas às reais possibilidades de produção dos alunos. De fato, como afirma Leffa (2007, p. 13) "produzir materiais didáticos é criar condições para que a aprendizagem ocorra, e a maneira como essas condições

são criadas afeta diretamente o sucesso ou fracasso da aprendizagem". Sendo assim, mesmo que, algumas vezes, as tarefas pareciam apresentar *scaffolding* mais do que o necessário, o foco do projeto estava em garantir a aprendizagem e não apenas a produção da carta. Pois, como nos orienta Leffa (2007), a produção de materiais didáticos não se finda em criar objetos de ensino como o único objetivo de, no final avaliar os alunos. É fundamental refletir sobre o próprio processo de ensinar e aprender, buscando alternativas criativas para otimizá-lo.

No que tange ao conhecimento adquirido para a disciplina de Projeto de Vida, foi satisfatório não ter que lembrar os alunos, como mencionado no plano acima, de incluir propósitos relacionados à comunidade: conceito esse totalmente consolidado pela turma. Eles incluíram diversas atividades que compreendiam como voluntárias e que poderiam contribuir para o coletivo, exatamente como proposto por Pereira (2024, p. 74) no livro didático da disciplina, desconstruindo, assim, a ideia inicial de que “ser rico” é um objetivo e substituindo pela compreensão de que um projeto deve levar em consideração o “real campo de oportunidades” de cada um.

Encerrando as discussões sobre a parte final dessas aulas, instruída por um percurso metodológico baseado em *Task-Based Learning* (TBL), focamos, a seguir, na revisão e no *feedback*:

### **Atividade 3: *revision* + *feedback***

Após preenchidas suas linhas de tempo, os alunos, em duplas, irão trocar ideias sobre o que planejaram em termos de prioridades e de prazos. Cada estudante da dupla deverá ouvir e ajudar o colega a pensar se suas decisões estão adequadas. Se aceitas as sugestões, a linha de tempo poderá ser modificada. Os estudantes devem ser orientados a analisar o plano dos colegas, observando se as metas são, de fato, possíveis de serem cumpridas e se os prazos são viáveis. De acordo com o nível dos alunos, e objetivando uma atividade mais livre da interferência que a falta de fluência na língua inglesa poderia inferir, a linha do tempo será feita em português. Contudo, o *checklist* avaliativo utilizado pelos pares será realizado por intermédio de uma atividade de leitura e interpretação em inglês contendo “*yes/no questions*” e uma sugestão (Slide 10, 11, 12, 13, 14 e 15):

- *Did your partner define the priority goals on his/her project?*
- *Did your partner set deadlines consistent with the defined priorities?*
- *In your opinion, is the time adequate in relation to the defined priorities?*
- *Did your partner include someone important on his/her timeline?*
- *Based on your analysis, what tips would you give your partner to improve his/her timeline?*

O (A) professor (a) lê cada pergunta e fornece um tempo para a classe respondê-la, certificando-se que os alunos entenderam bem o que está sendo analisado por eles. Na lousa, o (a) professor (a) cria um glossário a medida que as dúvidas sobre o vocabulário vão surgindo.

O *checklist* avaliativo em pares, diferentemente dos *feedbacks* anteriores, foi uma atividade que atingiu seu propósito. Após os fracassos de *feedbacks* passados, dos quais os alunos não tiveram interesse em participar, mesmo que anonimamente, o *check-list* colaborativo fomentou um ambiente de troca onde os alunos mostraram satisfação em revisar a linha do tempo dos colegas e ainda fornecer dicas pertinentes aos seus empreendimentos. Anteriormente, como descrito, foi suscitada a opinião dos alunos a respeito do projeto em si, tentando incluir atividades sugeridas por eles. Entretanto, em concordância com Lam (2011, p. 141), acreditávamos que os alunos demonstrariam “aumento da autoestima e atitudes positivas” em seu próprio processo de aprendizagem ao se envolverem ativamente no planejamento do projeto. Todavia, a negativa em apresentar sugestões poderia ser explicada na não oportunidade de os alunos colocarem suas vozes na criação de projetos, pois, por conta de um currículo tradicional fechado, os alunos não têm o hábito de participar das decisões: oportunidades as quais lhes causam estranheza. Contudo, entre pares, eles sentiram-se seguros, livres e capazes de opinar sobre o que o outro poderia fazer, bem como sobre aquilo que eles acreditavam ser impossível de ser concretizado. Como em uma atividade *task-based* por Larsen-Freeman (2014), o ensino de gramática só é destacado em caso de iminente oportunidade, durante a interpretação das questões do *check-list* foi necessário revisar a gramática das “*yes/no questions*” para que a atividade fosse realizada.

Finalizado o planejamento 03, passaremos para o planejamento 05 (Apêndice E), apresentando e discutindo as últimas 02 (duas) aulas do projeto. Sendo assim, começamos pelos objetivos:

**Objetivos de aprendizagem:**

Como últimas aulas do projeto *Time Capsule*, é objetivo principal deste trabalho, tanto revisar o conteúdo gramatical dos verbos e das expressões usadas no futuro; criar recordações afetivas para serem revisitadas após passado 3 anos de escrita da carta; criar uma lista de nomes e endereços eletrônicos para o (a) professor (a) poder entrar em contato com os alunos no futuro; oferecer um momento de retomada para os alunos reavaliarem seus projetos de vida e fazerem modificações caso achem necessário; escrever a carta por partes, utilizando-se de um *template* da Izabel como guia; fazer um *checklist* dos itens anexados à carta antes de lacrá-la e guardá-la na cápsula; e em roda de conversa, proporcionar um *feedback* final com a turma.

De fato, o momento dessas 02 últimas aulas estava voltado à escrita, passo a passo, da carta, além do *check-list* da mesma e um *feedback* final para concluir o projeto. Como nas aulas anteriores, um percurso metodológico foi traçado objetivando mostrar, mais uma vez, a

importância do trabalho que estava sendo realizado, o compromisso que estava sendo firmado e a esperança que estava sendo depositada no futuro de todos.

**Percurso metodológico:*****Warming up:***

Uma cápsula do tempo pode ser composta por lembranças, desenhos, cartas, e quaisquer outros objetos que sejam importantes no tempo presente e que o aluno gostaria de relembrar no tempo futuro. À vista disso, o (a) professor (a) mostra uma sequência de slides (Slide 02, 03) que contam sobre a “1939 Westinghouse Time Capsule” e os objetos nela contidos, além de sublinhar os motivos pelos quais a cápsula foi criada. Na tentativa de incluir memórias significativas para o “eu do futuro”, o (a) professor (a) propõe aos alunos que selecionem em suas redes sociais um *meme*, uma foto ou qualquer outra recordação que possa ser impressa e anexada à carta. Os alunos são responsáveis tanto por decidir, livremente, qual conteúdo será selecionado, quanto por enviá-lo para o (a) professor (a) providenciar a impressão. A personagem Izabel vai mostrar, por intermédio de fotos, quais objetos ela gostaria de fazer seu “eu do futuro” relembrar (Slide 04).

Durante o *Warming-up* final desse conjunto de aulas, por ser uma atividade que oportunizava uma abordagem voltada ao letramento crítico, foi de suma importância constatar a evolução da turma durante o projeto. Nas primeiras aulas, os alunos ofereceram resistência para discutir sobre como o significado de “*fortune*” poderia ser interpretado em diferentes realidades e contextos. Contudo, na penúltima aula, eles foram confrontados com as diferentes realidades das cápsulas do tempo construídas e enterradas, uma em Nova Iorque, e a outra no Rio de Janeiro. Após a leitura dos textos sobre os objetivos gerais de uma nação para a criação de uma cápsula do tempo (história, memória, educação, legado, reflexão) e, principalmente, sobre os objetos que as cápsulas continham, os alunos foram capazes de argumentar, criticamente, questões sociais, culturais e até ideológicas ao lidarem com a heterogeneidade e multiplicidade de sentidos apresentados. Duboc (2014) argumenta que não basta trazer fatos e informações pensando apenas em trabalharmos o conhecimento como epistemologia, devemos levar os alunos a questionar o significado dos fatos para si e para o outro, proporcionando uma “brecha” que “perturba ou interrompe temporariamente algo estável e homogêneo, buscando provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo o que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (Duboc, 2014, p. 215). Desse modo, foi enriquecedor vivenciar, claramente, a percepção dos alunos a respeito das diferenças encontradas entre as cápsulas. Influenciados ainda por seus contextos sociais, surgiram questionamentos do tipo: “Por que na cápsula brasileira foi incluído os desenhos de alunos das escolas públicas e não na cápsula dos EUA?”, “Eu duvido que nas revistas americanas eles tenham alguma informação do Brasil, só tem coisa de americano mesmo!”, “Gente, mas a

cápsula americana vai ficar enterrada 5 mil anos, pra quê?! Vai ter ninguém na terra mais não... Acho que a nossa de 50 anos o povo do futuro vai poder entender melhor.” Apesar de não termos todas as respostas para os questionamentos dos alunos, foi mais importante eles terem formulado as perguntas certas. Ademais, como uma proposta de pedagogia de projetos baseada em Jordão (2021), identidade e conhecimento são moldados por construções sociais e discursivas, o que afeta diretamente nossa visão da educação e o papel participativo de alunos e professores na construção de significados.

Partindo agora para o percurso das atividades em direção à produção da tarefa, em um momento de retomada, anterior à escrita da carta, os alunos tiveram a oportunidade de revisar suas linhas do tempo, repensarem suas projeções futuras e fazerem as modificações que desejassem. Aproveitando o contexto revisional e intencionando criar memórias positivas desse dia, trouxemos a música “*Everything is gonna be alright*” de Boby Marley para visitar o conteúdo do tempo verbal do futuro em Inglês, os adjetivos e as expressões idiomáticas estudadas nas aulas anteriores. Interpretada na voz de Gilberto Gil, o vídeo traz o nordestino do sertão brasileiro em sua espera pela chuva, contudo, sua irreverência transforma o contexto de dúvidas em esperança. Após a revisão, partimos para a apresentação da carta pronta da Izabel, dividida intencionalmente por partes como explicado na atividade a seguir:

#### **Atividade 1: pre-task**

Antes de iniciar a atividade final de escrita da carta, o (a) professor (a) deve ter em mente que, enquanto alguns estudantes terão definido seu projeto de vida com maior objetividade, outros demonstrarão indecisão sobre o que pretendem. Nesse caso, é importante um momento de retomada de todo o projeto, oferecendo a todos a possibilidade de reavaliarem suas linhas de tempo e seus diagramas de Venn. Tendo a retomada em mente, o (a) professor (a) deve auxiliar os alunos a repensarem em seus talentos e nas escolhas bem-sucedidas que já fizeram, lembrando que na vida nada é definitivo - as escolhas podem ser sempre reavaliadas (Slide 5). Utilizando-se da expressão idiomática “*(Don't) change horses in midstream*”, os alunos serão instigados a discutirem sobre suas possíveis mudanças de plano. Objetivando ainda uma pequena revisão da gramática da língua inglesa, antes da escrita definitiva de suas cartas, os alunos são convidados a lerem e interpretarem uma estrofe da música “*Everything is gonna be alright*” de Boby Marley:

*Singin': "Don't worry (don't worry) 'bout a thing,  
'Cause every little thing gonna be all right!"*

A música (Slide 06) representará o projeto *Time Capsule* e seu refrão será incluído como parte do conteúdo de cada carta para que esse dia seja lembrando como um momento de positividade e esperança nos projetos de vidas dos alunos. Após explicar o significado da música para o projeto, o (a) professor (a) escreve na lousa a estrutura referente ao futuro em inglês somente como revisão, deixando exposto para os alunos consultarem a forma gramatical durante suas produções: “*How can we substitute “gonna? How can we use the*



*negative form?”*

Logo em seguida, uma carta exemplo da Izabel é exposta em slide para a turma (Slide 07). Acredita-se que os alunos não terão dificuldade em reproduzir o gênero textual visto que seu conteúdo foi sendo elaborado por partes durante as atividades anteriores. Sendo assim, tendo em posse suas linhas de tempo e diagramas de Venn, o professor (a) entrega ainda uma cópia da carta exemplo da Izabel para que os alunos possam colar em seus cadernos e usá-la como *template*. A carta acompanha um glossário (Slide 08) com a tradução de alguns verbos e/ou expressões mais complexas para facilitar a interpretação da leitura. De fato, tem-se a intenção de utilizar uma construção do tipo “*cloze*”, sugerida por Paiva (2012, p. 59), para que os alunos “ao receberem textos dos quais foram retiradas determinadas formas linguísticas (por exemplo: tempos verbais)”, os alunos possam ler o texto e reconstruí-lo, contudo incluindo outras informações. Por intermédio do “*cloze*” acredita-se que a construção das cartas será facilitada pela instrução de um exemplo pronto.

Nesse momento, consciente das reais possibilidades de produção da turma, foi esclarecido aos alunos que não haveria nenhum tipo de correção, nem avaliação dos colegas, nem da professora. A escrita da carta seria em inglês (um grande desafio para eles), entretanto, livre de julgamentos. Mesmo assim, eles poderiam pedir ajuda aos colegas e, claro, à professora, se assim desejassem. Caso contrário, a carta só seria lida por eles mesmos na abertura da cápsula. Como especificado no plano, pela instrução do exemplo pronto de Izabel, apoiado por um extenso glossário, como mostra atividade a seguir, esperávamos que, por uma construção “*cloze*” (Paiva, 2012, p. 59), os alunos (re)construíssem suas cartas.

Dando sequência ao planejamento, observemos na atividade 2 como a carta da Izabel foi apresentada para a classe:

### **Atividade 2: *the task***

Os parágrafos da carta estão marcados por cores diferentes e são apresentados em slides separados, para que os alunos possam identificar as principais informações que devem ser colocadas em cada parágrafo. Os tempos verbais e as expressões de tempo são marcadas claramente para facilitar a compreensão e a reconstrução do gênero:

- no primeiro parágrafo, a Izabel de hoje fala um pouco sobre quem ela é, sua escolaridade, o que ela faz e qual sua motivação de escrever a carta para a Izabel do futuro (Slide 09); no segundo parágrafo, ela diz quais são seus pontos mais fortes e quais são as pessoas que estão presente na vida. Ela conta qual é o tipo de inteligência e como ela percebe que aprende melhor estudando Inglês (Slide 10); no terceiro parágrafo ela descreve o que ela pretende fazer ainda esse ano, no próximo e no outro (Slide 11); e no quarto parágrafo ela se despede dizendo estar esperançosa e informando que vai deixar em anexo uma foto de algo ou alguém como desafio para a Izabel do futuro se lembrar (Slide 12).

O texto completo da carta:

*Hi, Future Izabel!*

*I'm 20 years old and study Letters at IF-MG. I reside in São João del-Rei with my mother and our three pets: Rebecca, Gata, and Edgar. The primary motive behind this letter is my curiosity to know if Future Izabel will indeed accomplish what Present Izabel imagined - it's like a challenge!*

*Currently, I believe my strengths lie in my honesty and empathy. I detest social injustice*

*and all forms of prejudice. I always try to "put myself in someone else's shoes." Soon, I'm going to become independent, but I will always make sure to visit my mother and siblings whenever possible - they're my family.*

*Come rain or shine, marriage and children are not on my mind; I just want to go out and have fun with my friends. Next year, I'm gonna graduate as a teacher and sign up in a language master's program. If accepted, I'm gonna move to Mexico, work there, and I will save enough money to pursue my studies.*

*Even if I have to "change horses in midstream," I'm confident that the future holds something very good. As mementos of the past, I include photos of my beloved pets because they are my babies; the sneakers and old shorts that represent my style; the teddy bears I've collected over the years; and my college friends' pictures that I love. Hum... I can almost see you getting teary-eyed reading this...*

*Wishing you a wonderful journey ahead!*

*Present Izabel.*

Glossário:

**primary motive:** motivo principal; **accomplish:** realizar, alcançar; **challenge:** desafio; **strengths:** pontos fortes; **empathy:** empatia; **prejudice:** preconceito; **put myself in someone else's shoes:** colocar-me no lugar de outra pessoa; **make sure:** garantir, assegurar; **go out:** sair; **sign up:** inscrever-se; **language master's program:** programa de mestrado em línguas; **move:** mudar-se; **save enough money:** economizar dinheiro suficiente; **pursue:** seguir, prosseguir; **change horses in midstream:** Mudar de direção repentinamente, para mudar de planos; **mementos:** lembranças; **teddy bears:** ursinhos de pelúcia; **teary-eyed:** com lágrimas nos olhos

O (A) professor (a) acompanha a escrita da carta entre os alunos para que não haja a necessidade de reescrita. Acredita-se que o *template* apresentado e as atividades anteriores sejam suficientes para a produção. Ademais, uma lista de advérbios e expressões deve estar visível para que os alunos possam substituir e/ou acrescentar em seus textos (Slide 13). Como estamos trabalhando na fase final de um projeto, não é objetivo do (a) professor (a) fazer correções diretas que poderiam criar certa desmotivação pelo apontamento de “erros” gramaticais. Contudo, como “o *feedback* é essencial ao processo de aprendizagem” (PAIVA, 2012, p. 63), utilizando-se da técnica de “*recasting*” de Larsen-Freeman (2001, p. 262), apontada pela autora, o (a) professor (a) averigua os textos e, ao notar erros recorrentes, ele (a) escreve na lousa as formas corretas sem identificar qual aluno cometeu o erro. De uma maneira indireta, os alunos podem se autocorriger sem constrangimentos.

Parágrafo por parágrafo foi apresentado, cada um por vez, lido, traduzido e discutido, antes de os alunos iniciarem suas escritas. Somente depois de efetuada a escrita de um parágrafo, passava-se para o próximo. Ademais, como descrito no plano, além de eles terem acesso a um glossário, tinha-se a certeza de que os verbos no futuro eram conhecidos e todas as expressões idiomáticas presentes na carta modelo já haviam sido discutidas pela turma em momentos anteriores. No caso, mesmo diante desses créditos, uma parte dos alunos não (re)construiu suas cartas na ideia de “*cloze*”; apenas escreveram como se estivessem fazendo uma atividade “*fill in the blanks*” (preencher espaços em branco). Esses alunos utilizaram-se de uma técnica de retirar, especificamente, as informações pessoais da Izabel e substituir pelas suas, sem tentar modificar em nada a estrutura linguística do texto. Outros alunos, porém,

procuraram, por sinônimos, construir uma estrutura um pouco diferente e mais simplificada, reconstruindo a carta de sua maneira. Esses últimos, solicitaram ajuda para tal e, todas as dúvidas levantadas eram transformadas em dicas e expostas na lousa para motivar e auxiliar todos a escreverem mais autonomamente. Portanto, pela técnica de “*recasting*” proposta por Larsen-Freeman (2001 *apud* Paiva, 2012, p. 63), averiguávamos os textos (alguns alunos solicitavam) e, ao notarmos dúvidas recorrentes, de maneira indireta, ao escrever na lousa, a dúvida de um poderia ser a de outros, permitindo a eles se autocorrigirem sem constrangimentos.

### **Atividade 3: revisão e *feedback***

Para a montagem das capsulas do tempo, o (a) professor (a) entrega aos alunos envelopes para que eles possam inserir suas cartas e qualquer outro objeto relacionado ao desafio proposto para o “eu do futuro”. Eles recebem também os rótulos para preencherem com suas informações pessoais (nome, telefone e endereço). Uma lista com os mesmos dados é preenchida pela turma para ficar em posse do (a) professor (a) que será responsável por contatá-los após 3 anos da atividade concluída. Todos os envelopes são fechados e guardados em uma caixa lacrada. Pretende-se reunir a turma, novamente, em data e local a serem determinados na época, para que os alunos possam, eles mesmos, abrirem seus envelopes e reviverem suas memórias.

Em roda de conversa, o (a) professor (a) agradece a turma parabenizando o trabalho em equipe, lembrando dos momentos positivos que vivenciaram durante o projeto. Exercendo a “pedagogia da presença”, de acordo com o Caderno do professor “SP Faz Escola” (p. 16), “a mediação feita pelo professor nas conversas de *feedback* contribui para o desenvolvimento pleno dos estudantes”. Por isso, durante uma interação de *feedback*, não se abre espaço para críticas, mas sim, para um diálogo que fomente uma conexão pautada na confiança, transparência, reciprocidade e dedicação com os alunos e suas jornadas de formação - na valorização da singularidade de cada jovem, de sua trajetória de desenvolvimento pessoal, seus obstáculos e suas vitórias. Sendo assim, o (a) professor (a) finaliza o projeto proporcionando uma troca de experiências entre os participantes por intermédio das seguintes perguntas: "Como vocês se sentiram durante o processo de trabalho em equipe? Quais foram os momentos mais significativos ou memoráveis para vocês?", "Houve algum desafio que vocês enfrentaram durante o projeto? Como vocês lidaram com isso e o que aprenderam com a experiência?"; "Olhando para trás, o que vocês acham que foi o maior ponto positivo deste projeto em termos de aprendizado e crescimento pessoal?"

Após o encerramento da produção das cartas, todo o material foi armazenado e lacrado em uma única cápsula, em formato de maleta. Diferentemente da prática comum, em que a cápsula do tempo é enterrada no ambiente escolar, este artefato foi mantido sob minha responsabilidade pessoal, em minha residência, dentro de meu roupeiro. O enterramento na escola acarretaria uma série de burocracias, além da necessidade de uma cápsula cujo material fosse resistente à corrosão. Considerando que este é o primeiro projeto desse tipo, não foi viável assegurar tal precisão. Portanto, a decisão de conservar a cápsula em meu poder

permite que, ao término de três anos, eu possa contatar diretamente os alunos participantes por meio de uma lista de nomes e telefones, também preservada na cápsula. Sendo assim, em seu tempo, um local será acordado em conjunto com os ex-alunos para a abertura da cápsula, proporcionando uma oportunidade de revisitar e reviver a experiência pedagógica desenvolvida pelo projeto.

Finalizando a discussão, conforme já relatado, os alunos não conseguiram produzir um *feedback* final que apresentasse opiniões concretas e bem fundamentadas para pensarmos em uma reestruturação de alguma atividade do projeto em específico. Contudo, eles demonstraram motivação no contexto geral da escrita e, principalmente, emoção ao lacrarmos a cápsula. Alguns alunos relataram, mais uma vez, a dificuldade de lidar com o idioma mesmo conscientes de que a escrita da carta foi executada por partes e apoiada no exemplo da Izabel. Uma grande parte da turma relatou ter sido positiva a experiência de ter “aprendido inglês misturado com Projeto de Vida” (fala de um aluno). Realmente, eles não veem Projeto de Vida como uma disciplina propriamente dita, mas sim o Inglês, pelo fato de terem que estudar e fazer prova. Em suma, no que diz respeito à Língua Inglesa, todos concordaram ter sido relevante terem identificado seus tipos de inteligência e seus estilos de aprendizagem, principalmente por esse conteúdo ter sido ministrado em inglês. Eles também mencionaram satisfação com a atividade<sup>3</sup> de confrontar as dicas que a IA (Inteligência Artificial) trouxe sobre potencializar o aprendizado de inglês com as dicas trazidas pelo livro do aluno. Entretanto, no que tange a Projeto de Vida, os alunos, em sua maioria, relataram a importância de parar, pensar e tentar organizar um plano para o futuro baseado “realmente em coisas reais que podem acontecer. Não em ficar rico, né!? Isso é se Deus quiser...” (fala de um aluno).

Finalmente, respaldando-se em Lam (2011), pode-se concluir que o envolvimento em tarefas com relevância e utilidade no mundo real (no autoconhecimento e no projeto de vida dos educandos), propiciou a eles a oportunidade de usar a língua em contextos mais significativos, pois incorporou conexões com o mundo fora da sala de aula, enriquecendo as experiências dos aprendizes que foram levados a (re)conhecerem diferentes realidades além de suas próprias. E, é esse reconhecimento que promove o desenvolvimento de uma escuta cuidadosa e crítica que, segundo Menezes de Souza (2011) traduz-se em busca construtiva de

---

<sup>3</sup> A atividade proposta no Apêndice B do Projeto "Time Capsule" envolve uma abordagem prática e reflexiva sobre o uso de ferramentas de inteligência artificial (IA) para o aprendizado de inglês. Inicialmente, o professor propõe um jogo de adivinhação onde os alunos sugerem atividades práticas baseadas em seus estilos de aprendizagem. Após a coleta das sugestões, um slide é exibido para estimular a reflexão sobre o uso de sites de IA, abordando questões sobre sua confiabilidade e eficácia. Em seguida, são apresentadas atividades sugeridas por sites de IA para diferentes estilos de aprendizagem, e os alunos, com a orientação do professor, selecionam as atividades a serem incluídas no mapa mental final, que pode ser representado em formato de banner.

convivência com as diferenças, compreendendo a complexidade de um mundo envolvido em conflitos e a impossibilidade de eliminá-los completamente. Sendo assim, um projeto interdisciplinar desvinculado de “verdades absolutas e imutáveis” (Duboc, 2014, p. 216) e apoiado ao conceito de letramento crítico, que enxerga a língua como uma construção social ativa por um processo de *meaning-making* (Jordão, 2021), trouxe para o ensino-aprendizado das disciplinas, uma diversidade linguística e cultural aberta a “saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados”, na qual o conhecimento passou de constatado (dado pronto) a problematizado, ou seja, recriado por eles.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, percebe-se a imensa importância do ensino-aprendizado da língua inglesa na era da comunicação global. Dentro da concepção de contemporaneidade, o ensino e aprendizado da língua inglesa se destacam como fundamentais para a educação, especialmente por representarem “um instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal.” (Oliveira, 2016, p. 51). Essa habilidade linguística não apenas possibilita o acesso a uma ampla gama de informações de diversas áreas do conhecimento, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos educandos e no seu engajamento em questões sociais. Alinhado a essa perspectiva, os PCN (Brasil, 1998) endossam a importância do ensino de uma língua estrangeira, destacando-a como uma ferramenta essencial para ampliar a percepção dos alunos como seres humanos e cidadãos. Em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), é vital ainda reconhecer a língua estrangeira como uma língua franca, que promove a comunicação e a compreensão intercultural em um mundo cada vez mais interconectado. Além disso, essa abordagem capacita-os a interagir de forma significativa no mundo social, promovendo uma sociedade mais inclusiva e globalmente consciente.

Todavia, confrontamos a ineficiência dos currículos das escolas brasileiras que promovem um aprendizado de inglês desalinhado com as especificações da nossa era. Nesse contexto, a abordagem convencional de ensino, baseada em disciplinas estanques, deve evoluir para um modelo que promova a interdisciplinaridade, permitindo que os estudantes compreendam a interdependência entre diferentes áreas de conhecimento. A esse respeito, advoga Morin (2000 *apud* Gasperi; Welp, 2018) que “dentro de disciplinas hiperespecializadas, o objeto de estudo é retirado de seu contexto, mutilado e, portanto, incapaz de produzir um conhecimento pertinente.” (Gasperi; Welp, 2018, p. 22). Sendo assim,

de acordo com Celani (2001), “o professor não pode perceber o objeto de estudo de uma disciplina como algo autosuficiente, sem fazer conexões com outros objetos estudados em outras disciplinas”, ignorando as interconexões múltiplas com o universo do qual todo o contexto educacional faz parte. (Morin, 1999, p.106 *apud* Celani, 2001, p.34).

Na inconformidade de depararmos com alunos desinteressados pelo aprendizado da língua inglesa por diversos motivos, mas principalmente pelo fato de eles não encontrarem uma conexão significativa entre a língua e sua realidade social, este estudo trouxe uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Inglesa e Projeto de Vida como uma nova possibilidade para “despertar o interesse no aluno pela aprendizagem da língua inglesa, justificando os benefícios que o conhecimento dessa língua pode promover nas práticas sociais.” (Oliveira, 2016, p.52).

Os primeiros desafios da proposta pedagógica foram, como elucidada Fazenda (2001) *apud* Oliveira, 2017) “superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca (Fazenda, 2001, p. 38 *apud* Oliveira, 2017, p. 52). Decerto, os livros didáticos adotados pela escola na qual o projeto “*Time Capsule*” foi ministrado, não foram criados para permitirem aberturas à interdisciplinaridade. Sendo assim, para garantir que o projeto pedagógico atendesse aos objetivos de aprendizado das disciplinas, trazer e elaborar o conteúdo de Projeto de Vida para contextualizar Inglês foi desafiador. Além disso, promover um relacionamento de confiança entre os alunos e professoras para que eles se sentissem seguros e motivados pelo projeto, provocou um desconforto inicial pelo fato de compreender que, conforme ressalta Japiassu (1992 *apud* Oliveira, 2016), “o interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa. Porque constitui uma inovação. E como todo novo, poderá provocar reações de temor. Todo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já fixado, o já aceito”. (Japiassu, 1992, p.84 *apud* Oliveira, 2016, p.53). Contudo, a insegurança foi nitidamente dissipada já na primeira aula, quando os alunos compreenderam a prática: “Ah, entendi! A gente vai estudar Inglês mas o assunto é Projeto de Vida” (fala de um aluno).

De mais a mais, a única dúvida que persistiu foi “Como nós vamos nos encontrar daqui a 3 (três) anos para abrir a cápsula? E se você morrer? E se a gente não tiver se falando?” (fala de alguns alunos). Provavelmente, os alunos nunca participaram de um projeto escolar com repercussão concreta para suas vidas fora da sala de aula. Eles poderiam até “simular” uma atividade para poderem escrever suas cartas, mas a ideia de participar, de fato, de algo real e palpável soava como impossível.

Superado o planejamento e a implementação, por intermédio de 10 módulos interdisciplinares, os alunos embarcam em uma jornada de autodescoberta, desenvolvendo

habilidades essenciais que produziram efeitos que vão além do aprendizado das habilidades linguísticas e da simples memorização de conteúdo. Eles desenvolveram habilidades de comunicação, trabalho em equipe, criticidade e criatividade, além de construir seu projeto de vida, traçando um caminho para alcançar seus objetivos pessoais em uma projeção de 3 anos: “o que posso fazer esse ano, no último ano do ensino médio e quando eu sair da escola”. A abordagem dialógica e flexível garantiu um ambiente colaborativo e engajador, onde os alunos foram protagonistas de sua própria aprendizagem<sup>4</sup>, construindo conhecimento de forma significativa e contextualizada. Nesse sentido, foi fundamental o papel do professor motivador, intermediador de multiletramentos, contribuindo para o desenvolvimento de alunos reflexivos e críticos, proporcionando-lhes a oportunidade de serem participantes ativos na sociedade, agentes de criação e transformação de suas próprias vidas. Nessa perspectiva, os alunos, inseridos em contextos sociais autênticos, foram preparados para escreverem uma carta desafiando o seu “eu do futuro” a atingir as metas propostas pelo seu “eu do presente”.

Nesse sentido, a relação alunos-professor foi intensificada a cada aula pois, como agentes, estamos constantemente (re)produzindo significados, consciente e inconscientemente, ao interpretarmos de maneira conjunta o mundo ao nosso redor. Cada etapa do projeto “*Time Capsule*” oferecia oportunidades para discussões em pares que retornavam à classe para que a prática se tornasse mais produtiva por sua explicitação. Para Jordão (2021), a promoção de discussões em sala de aula sobre as diversas interpretações e suas implicações que surgem, é fundamental para a construção de uma educação, verdadeiramente significativa, contextualizada e voltada para o interesse real dos alunos. Nesse aspecto foi importante notar o aparente entrave dos alunos em fornecer *feedbacks* escritos. Mesmo oferecendo abertura constante para negociarmos a práxis estabelecida, para que juntos pudéssemos reformular o processo de ensino-aprendizagem, incluindo outras atividades ou textos do interesse da turma, os alunos, simplesmente, dispensaram a oportunidade de utilizarem sua voz nas decisões. Apesar de compreendermos que a pedagogia de projetos oferece “aos sujeitos (alunos e professores) um papel central no processo de ensino-aprendizagem,” os alunos não inseridos em um contexto escolar dialógico mais amplo,

---

<sup>4</sup> Multiletramentos referem-se à abordagem que considera as diversas práticas de leitura e escrita como parte de um espectro mais amplo de habilidades de letramento, que envolvem múltiplos modos e mídias de comunicação, englobando não apenas a escrita e a leitura, mas também a interpretação de imagens, sons e outros modos de comunicação em diversos contextos culturais e tecnológicos. De acordo Jacob (2018), multiletramentos envolvem a capacidade de interagir e produzir significados em diferentes contextos sociais e culturais, refletindo a diversidade das práticas de letramento presentes nas vidas dos sujeitos. Nesse sentido, o papel do professor como mediador de multiletramentos é crucial. Ele deve facilitar o acesso dos alunos a essas múltiplas práticas e formas de letramento, integrando-as ao processo de ensino-aprendizagem e reconhecendo a importância das experiências e práticas socioculturais dos alunos para o desenvolvimento de habilidades de letramento.

não conseguem oferecer opiniões concretas a esse respeito porque nunca foram incluídos nas tomadas de decisões de seus próprios currículos. Sendo assim, consciente da demanda que requer do professor estar “sempre em estado de alerta, atento ao movimento, às transformações, às relações que se configuram em sala de aula, tanto entre as pessoas, quanto entre as variadas formas de saber que caracterizam o espaço escolar” (Jordão, 2021, p. 46), outras formas de *feedback* foram estabelecidos. Os alunos tiveram a oportunidade de *feedbacks* em pares e um *feedback* final voltado para a conclusão do projeto. Assertivamente para o projeto “*Time Capsule*” buscamos uma abordagem interdisciplinar que, baseada na Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014) e no ensino de gramática (Larsen-Freeman, 2014) representassem benefícios como aporte teórico para o desenvolvimento do Projeto “*Time Capsule*”. Propusemos, então, a tarefa de produção de uma carta que dependeria da execução de pequenas outras tarefas, tanto para engajar o aluno na escrita, como principalmente, investi-lo de autoconhecimento. Segundo a Secretaria de Educação (São Paulo, 2014), “ter um projeto de vida é refletir sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser” (São Paulo, 2014, p. 7). Partindo desse pressuposto, era certo que os alunos necessitavam adquirir aprendizagens gradativas, começando pelo autoconhecimento e caminhando para a compreensão de que seus futuros estavam atrelados a um projeto coletivo. Outrossim, poder trilhar esse caminho por intermédio do aprendizado da língua inglesa, ampliando seu vocabulário e aprendendo não somente estruturas gramaticais, como também outros conteúdos específicos, tais como trabalho com textos, habilidades integradas e educação para a cidadania, realmente, justificou-se todo o esforço do planejamento das aulas interdisciplinares.

Desfocando à busca de um “método” interdisciplinar específico, mas intencionando a construção de sentidos que motiva a aprendizagem da Língua Inglesa, por intermédio dos temas transversais da disciplina de Projeto de Vida, o aprendizado da língua tornou-se uma parte integrante e relevante das experiências dos alunos no contexto escolar da escola participante. Como sugere Jordão (2021), um projeto focado em promover uma “motivação orgânica”, dispensando as avaliações tradicionais baseadas em pontos ou notas, os alunos conectaram-se de maneira coletiva com a língua, reconhecendo o valor prático do inglês em suas vidas. Dessa forma, ao trabalharmos de maneira orgânica, a pedagogia de projetos busca criar um ambiente educacional mais envolvente e centrado no aluno, onde a aprendizagem da língua é uma parte natural do processo de construção de conhecimento e significado.

Finalmente, podemos concluir que, mesmo diante da obrigatoriedade de seguirmos os currículos das escolas públicas, não é possível estabelecermos uma receita para a



interdisciplinaridade. Ao invés disso, acredita-se que trabalhar focado em um processo de “*meaning-making*” é estar disposto a aceitar a instabilidade de um processo contingente, inserido em um contexto educacional sempre instável e circunstancial. O professor de Língua Inglesa que assume a interdisciplinaridade em sua prática pedagógica deve estar convencido de que existem diversas outras formas de conhecimentos fora da escola que necessitam ser incorporadas ao currículo, mesmo que pelas “brechas”. Talvez seja inviável um currículo escolar, inteiramente absorvido em práticas interdisciplinares, todavia, projetos como o “*Time Capsule*” podem implementar, mesmo que parcialmente, uma atitude nova que desafia o papel apático, de alunos inertes, receptores e reprodutores de conhecimentos descontextualizados de suas vidas. Pelo contrário, por meio da agência de professores proativos, é viável passar de uma educação centrada em conhecimentos transmitidos para uma educação produtora de conhecimentos construídos, integrando escola e sociedade pela promoção de práticas educacionais sensíveis ao contexto social ao qual os alunos pertencem. Afinal, pelo simples exemplo de vestirmos a lente dos alunos, oferecendo-lhes espaços dialógicos para a problematização de sentidos produzidos em suas interações, estamos exercitando o olhar deles através da lente de outros – os alunos passam a reconhecer “a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais” (Duboc, 2014, p. 220). Promovendo sua criticidade em relação a questões mais complexas, estamos formando sujeitos éticos não para que eles se adaptem ao mundo em constante mudança mas, principalmente, para que eles sejam capazes de provocarem as mudanças necessárias a esse mundo. Visto por este ângulo, novos questionamentos emergem e se configuram como guias para os professores questionarem a ideia de uma educação em língua inglesa “alinhada” com a globalização. Por conseguinte, deixamos em aberto uma reflexão sobre que tipos de “habilidades e competências” são defendidas pela BNCC no ensino-aprendizado de inglês. Estariam elas voltadas à formação intercultural de alunos que utilizariam a língua em prol de si mesmos ou estariam elas reproduzindo conhecimento carregado de preconceitos e estereótipos advindos das relações de poder associadas ao aprendizado de uma língua estrangeira? Mesmo na pretensão de formar sujeitos competentes linguisticamente para obterem sucesso no mercado de trabalho, não seria preferível formar sujeitos bem-sucedidos em toda e qualquer relação que eles possam ter com o mundo, já que estamos todos globalmente interconectados?

Ao fomentar a interculturalidade sob uma visão crítica de suas implicações reais para o ensino-aprendizado das disciplinas de Língua Inglesa e Projeto de Vida, acredita-se que a discussão teórica e os resultados desta pesquisa, inserida na área de Linguística Aplicada,

podem contribuir para a replicação recontextualizada em outras pesquisas e para o aprofundamento do conhecimento de pesquisadores da área. A propósito, assim como o “mar de Palomar” é apreciado não pela observação de uma única onda, mas pela harmonia e efeito de várias ondas, esta pesquisa oferece uma visão que pode ser enriquecida com a combinação de diversos outros elementos e perspectivas. Cada contribuição é essencial para aprofundar seu entendimento e expandir o conhecimento na área.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, V. **Projeto de Vida em Educação e Valores**. Iungo. Entrevista transcrita das duas partes da live “Iungo Convida: Projetos de Vida”, abril, 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/projeto-de-vida-e-educacao-em-valores/>. Acesso: 13 de nov de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso: 13 de nov de 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 02 de nov de 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: bases legais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 04 de nov de 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Ensino Fundamental. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 04 de nov de 2023.

CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.7-11.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2961> Acesso em: 25 de set de 2023.

GOMES, W. F. A. R; CARVALHO, E. M. S. **O Ensino da Língua Inglesa na Perspectiva Interdisciplinar**. Anais Eletrônicos do VI Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. V. 6, 2021 | ISSN: 2236-2061 – 6 a 8 de outubro de 2021, p. 152-162. São Cristovão/SE, UFS.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.) **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2008, p. 23-43. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor\\_de\\_linguas\\_2ed.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf) Acesso em: 14 de nov de 2023.

DUBOC, A. Letramento Crítico nas Salas de Aula de Língua Inglesa. In TAKAKI, Nara ; MACIEAL, Ruberval. (Org.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, p.209-229, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Interdisciplinaridade**. Alea, v. 10, n. 1, p. (29-53), janeiro-junho de 2008, p.29-53. Disponível em <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em 25 de out de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASPERI, F. V.; WELP, A. K. S. **Projeto Crazy Stories: a interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua adicional**. Revista Prolíngua, Universidade Federal da Paraíba, volume 13, número 2, p (21-36), dezembro, 2018 , p. 21-36. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/41776>. Acesso em: 15 de nov de 2023.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. In: \_\_\_\_\_. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 81-101.

HU, Y. **The Concepts of Disciplines and Interdisciplinarity and Interdisciplinary Inspirations in Teaching ESL/EFL**. Human Sciences Monograph Series. Laurentian University, Canada, v. 25, 2020, p. 109-133.

JACOB, A. E. Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. **Horizontes**, Belo Horizonte, v. 36, n. 2, p. 154-157, mai./ago. 2018. Disponível em: [6d32cff3bfeb3cba264de4ebf6fd21d12a7c.pdf](https://www.semanticscholar.org/paper/6d32cff3bfeb3cba264de4ebf6fd21d12a7c) (semanticscholar.org). Acesso em: 22 de ago de 2024.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In: Kadri, M. S; Passoni, T. P; Gamero, R. **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-52 Disponível em: [https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA\\_DE\\_PROJETOS\\_E\\_L%C3%8DNGUA\\_INGLESA](https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA_DE_PROJETOS_E_L%C3%8DNGUA_INGLESA) Acesso em: 15 de out de 2023.

LAM, N. T. V. **Project-Based Learning in Teaching English as a Foreign Language**. Vietnam: Foreign Languages Department, Vinh University, VNU Journal of Science, Foreign Languages 27, 2011, p.140-146.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle, 2014.

LAURINDO, A. P. **Interdisciplinaridade e Ensino**: espaços para reflexão na formação de professores. Ponta Grossa: UFPG (Universidade Federal de Ponta Grossa), 2017. Disponível em:

[https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2921/1/PG\\_PPGECT\\_M\\_Laurindo%2C%20Anderson%20Pedro\\_2017.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2921/1/PG_PPGECT_M_Laurindo%2C%20Anderson%20Pedro_2017.pdf) Acesso em: 27 de set de 2023.

LEFFA, V. J. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2ª. ed, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 01-08. Disponível em:

[https://www.academia.edu/595539/Para\\_um\\_redefini%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_letramento\\_cr%C3%ADtico\\_conflito\\_e\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_significa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o).

Acesso em: 05 de Maio de 2024.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

OLIVEIRA, D. de A. S. **Joy!** Obra Específica de Língua Inglesa. Área do Conhecimento: Linguagem e suas tecnologias. Ensino Médio. São Paulo: Editora FTD, 2020.

OLIVEIRA, O. C. **O Sentido da Interdisciplinaridade no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira**. Acta Tecnológica, v.11, nº 1, p. 47-55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/434/269>. Acesso em: 03 de set de 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Ensino de Gramática**. In: \_\_\_\_\_. Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática. São Paulo: Edições SM Ltda, 2012. p. 51-64.

PRACTICAL WISDOM. **Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lzWuD6IHcCc>. Acesso em: 22 de abr de 2024.

PEREIRA, A. B. **O Meu Encontro com os Outros**. In: \_\_\_\_\_. Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios, p. 69 -108. Canoas: Editora Tulipa, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Projeto de Vida. Ensino Médio**. Caderno do Professor. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de Vida**. Caderno do Professor. Anos Finais, v. 4, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 22 de abr de 2024.

SILVA, L. S.; LADEIA, S. R.; CRUZ, G. F. Interculturalidade, Ensino de Inglês como Língua Franca e a Base Nacional Comum Curricular. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n.1, p. 599-616, 2018. Disponível em INTERCULTURALIDADE, ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | fólio - Revista de Letras (uesb.br). Acesso em 17 de dez de 2023.

THIESEN, J. S. **A Interdisciplinaridade como um Movimento Articulador no Processo Ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, 13 (39), dezembro, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 03 de nov de 2023.

## APÊNDICE A – PLANO DE AULA 01 PROJETO TIME CAPSULE

**PLANO DE AULA 01**  
**LÍNGUA INGLESA**  
**PROJETO TIME CAPSULE**

**Turma (ano):** 2º. ano do Ensino Médio.  
**Duração:** 02 aula(s) de 50 minutos.  
**Professor(es) responsáveis:** Cora Romanazzi Tôrres.

**Conteúdo programático:**

**Warming up:** as palavras “*future*” e “*fortune*”, cognatos?

**Reading:** as mensagens dos “*fortune cupcakes*”; as mensagens dos “*greeting cards*”; e as sentenças do refrão da música.

**Listening:** o vídeo “*Never gonna give you up*” de *Ricky Astley*.

**Comprehending and using:** o tempo verbal future com o auxiliary “*will*”; sentenças negativas e afirmativas; a forma verbal “*to be + going to (gonna) + verb*” como informalidade da língua; e a expressão “*come rain or shine*”.

**Speaking:** -

**Writing:** as sentenças do cartaz em grupo.

**Objetivos de aprendizagem:**

Compreender e utilizar o tempo verbal futuro em inglês com o auxiliar “*will*” na afirmativa e negativa; reconhecer as palavras “*future*” e “*fortune*” como cognatos da língua e suas diferenças culturais; identificar, no uso real da língua, outras formas do tempo verbal futuro como “*I’m going to*”, “*gonna*” e “*never gonna*”; assistir o vídeo da música “*Never gonna give you up*” de *Ricky Astley* e reconhecer o refrão em um dos “*greeting cards*”; (re)conhecer o “*fortune cookie*”, sua origem e sua função cultural; analisar a expressão “*Come rain or shine*” nas duas línguas; discutir a ideia de que um projeto de vida está atrelado ao conceito de viver em sociedade; e criar uma lista de ações em comum que a classe “*is gonna do*” no futuro para que obtenham êxito em seus projetos de vida.

**Percurso metodológico:**

**Warming up:**

O (A) professor (a) apresenta as palavras em inglês “*future*” e “*fortune*” (Slide 01) para os alunos discutirem seus significados. Após a troca de informações em pares, a pergunta retorna à turma. Estendendo seus conceitos, alunos e professor (a) reconhecem as palavras como cognatos da língua com a ressalva de que “*fortune*” pode ter uma interpretação cultural diferenciada.

**Presentation (inductive):**

Fechada a discussão, o (a) professor (a) apresenta um slide (Slide 02) com a gravura de um “*fortune cookie*” e pergunta aos alunos, “*What is it? Have you seen this before? What is it for?*” Em um slide subsequente (Slide 03), apresenta a gravura e algumas informações sobre ele. Em seguida, o (a) professor (a) propõe a distribuição de “*fortune cupcakes*” com mensagens no tempo verbal futuro utilizando o auxiliar “*will*” (um total de 05 mensagens diferentes são distribuídas e que podem ser repetidas de acordo com o número de alunos). Os alunos leem e interpretam as suas mensagens individualmente. Imediatamente depois, em pares, os alunos comentam suas interpretações para o colega e discutem a respeito. Caso haja a necessidade de tradução, o (a) professor (a) deve ajudar o aluno a inferi-la ou mesmo

fornecer a tradução diretamente. Logo após, o professor apresenta um slide (Slide 04) contendo as 05 sentenças com o objetivo de encaminhar a percepção dos alunos para quais palavras se repetem (no caso, o auxiliar “will”) e o que vem depois das palavras que se repetem (os verbos no infinitivo). Um próximo slide (Slide 05) com essa marcação será apresentado à turma, para que, por inferência, os alunos construam a formação do futuro com o auxiliar em questão. As sentenças escolhidas são:

- 1- I believe that in the future, you **will find** great fortune in family.
- 2- Your dedication to your friends **will lead** you to a prosperous future.
- 3- You and your friends **will be** ready to seize the opportunities the future holds.
- 4- Through hard work and determination in community, your future **will be** filled with fortune.
- 5- The choices you make today, and the support of your parents, **will shape** your future fortune.

Como último slide dessa sequência (Slide 06), o (a) professor (a) apresenta um quadro que funciona como *template* da gramática que está sendo ensinada. Esse quadro contém exemplos das sentenças apresentadas separadamente em “*structure, affirmative, negative e contraction*”. Nesse momento a expressão “*Come rain or shine*” (Slide 07) é apresentada para a turma. Juntamente com o (a) professor (a), os alunos encontram um sentido semelhante em sua língua materna: “Chova ou faça sol”. Em adição, os alunos devem compreender que a expressão trabalhada estabelece a ideia de algo que certamente acontecerá. É uma maneira de expressar compromisso, determinação e disposição para realizar uma atividade ou alcançar um objetivo, não importa quais obstáculos surjam.

Em adição à concepção de projeto de vida como uma construção que se faz em parceria com amigos, família e sociedade, é fundamental orientar os alunos a interpretar esse conceito dentro das sentenças dadas. Sendo assim, com base na discussão anterior que destaca “*fortune*” como “sorte”, significando mais do que obter dinheiro, e relacionando também a ter saúde, família, emprego e boas amizades, os alunos precisam compreender que seus futuros estão, de algum modo, atrelados aos meios sociais a que pertencem.

#### **Practice:**

O (A) professor (a) apresenta diferentes cartões de cumprimentos (Slides 08) no tempo verbal futuro que contenham a palavra “*gonna*” como, de fato, uma forma de futuro informal e comumente utilizada pelos usuários da língua inglesa. Após a apresentação desses cartões (Figuras 2, 3 e 4), o (a) professor (a) pergunta a turma em que tempo verbal eles estão. E, se eles estão no futuro, por que não aparece a formação “*will + verb*”? Que palavra substitui? Como a palavra “*gonna*” foi construída? (Slide 09) Lembrando que, no momento da apresentação dos cartões, os alunos conhecem o auxiliar “*will*”, mas possivelmente também conhecem o “*gonna*” por causa de músicas, jogos, séries ou filmes com os quais previamente interagiram. Sendo assim, o (a) professor (a) pode induzir a percepção deles fazendo um paralelo com a língua materna (um falante de português pode dizer, por exemplo “eu irei lá” ou “eu vou lá”). O (A) professor (a) deve usar as sentenças dos “*greeting cards*” como exemplos contextualizados. Observe que não é objetivo aprofundar-se nas nuances da diferenciação do uso entre as formas “*will + verb*” e “*to be + going to + verb*”. Contudo, é importante que eles compreendam que o tempo verbal futuro pode ter outras formas de estruturação.

Dando continuidade à prática, o (a) professor (a) pede aos alunos que assistam o vídeo da música “*Never gonna give you up*” de Ricky Astley (duas sugestões de vídeos estão disponíveis abaixo). Em seguida, apresenta para a classe um “*greeting card*” (Figura 5, Slide 10). Nesse momento, a turma é questionada a responder “*What is similar between the song and the greeting card?*”. Caso a turma não perceba o refrão da música contido no cartão, o professor (a) deve, literalmente, cantar o refrão.

Never gonna give you up  
 Never gonna let you down  
 Never gonna run around and desert you  
 Never gonna make you cry  
 Never gonna say goodbye  
 Never gonna tell a lie and hurt you

Após identificarem o refrão, o (a) professor (a) questiona aos alunos o efeito da partícula “*never*” no sentido das frases (Slide 11). Como seriam as possibilidades de utilizar o futuro de forma negativa? Nesse momento, o (a) professor (a) pode distribuir uma sentença do refrão para cada par de alunos e solicitar que eles a reescrevam na forma afirmativa e negativa sem utilizar a partícula “*never*”. Os alunos podem optar por usar “*will, won’t*” ou “*to be, not to be + going to*”. A correção da atividade será registrada na lousa para que os alunos copiem em seus cadernos. Um exemplo de cada uso deve ser feito junto com os alunos e deve ficar exposto na lousa como guia durante a atividade (Slide 12).

Exemplo: I'm (not) going to give you up. / I will (won't) give you up.

I'm (not) going to let you down. / I will (won't) let you down.

I'm (not) going to run around and desert you. / I will (won't) run around and desert you.

I'm (not) going to make you cry. / I will (won't) make you cry.

I'm (not) going to say goodbye. / I will (won't) say goodbye.

I'm (not) going to tell a lie and hurt you. / I will (won't) tell a lie and hurt you.

#### **Production:**

Na intenção de que os alunos produzam algo significativo para seus projetos de vida futuros, o (a) professor (a) propõe a produção, juntamente com a turma, de um cartaz com sugestões sobre o que eles “*gonna do*”. Como uma forma de posicioná-los frente as suas decisões futuras e, engajados na percepção do que parece ser de suma importância para alcançarem um futuro promissor, os alunos devem produzir em grupo, de forma livre e criativa, uma lista de atitudes que permeiam essa possibilidade (Slide 13). Caso haja dificuldade com o vocabulário, o (a) professor (a) deve escrever na lousa as sugestões dos alunos. O cartaz produzido pela classe merece ser exposto no mural da escola e ainda registrado em fotografia, na intenção de usá-lo em atividades futuras a serem desenvolvidas durante o Projeto “*Time Capsule*”.

#### **Feedback:**

O (A) professor (a) disponibiliza uma caixa de sugestões (o aluno pode escolher ou não o anonimato) para que os alunos possam, sem constrangimento, compartilhar *feedbacks* das aulas e dar sugestões para o projeto (Slide 14).

**Recursos materiais a serem utilizados:** slides; lousa da sala de aula; “*cupcakes*”; mensagens impressas em papel; letra da música impressa em papel; caderno dos alunos; mural da escola; celular; cartolina.

#### **Anexos:**

#### **Figuras:**

**Figura 1:** “*Fortune cookie*”. Disponível em: <https://www.eightgrains.co.nz/product-page/fortune-cookie>.

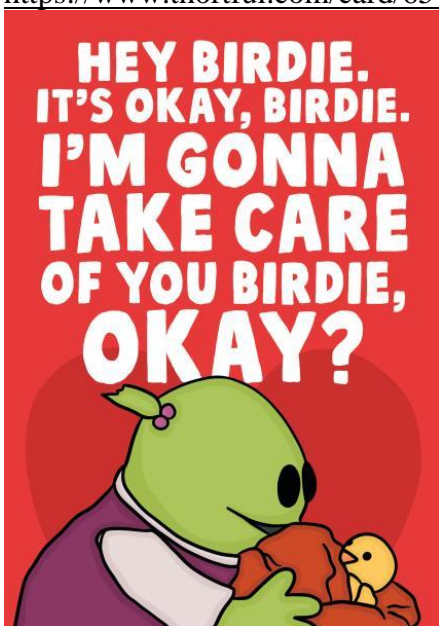




**Figura 2:** “Greetig card”. Disponível em: <https://www.thesunshinebindery.co.uk/products/its-gonna-bee-a-good-day-card?variant=39454435049>.



**Figura 3:** “Greetig card”. Disponível em: <https://www.thortful.com/card/65739b109a99c74ce97ec11d>.



**Figura 4:** “Greetig Card”. Disponível em: <https://www.mypostcard.com/en/designs/get-well-soon/you-are-gonna-beat-this-get-well-cards-send-online-9137>.



**Figura 5:** “Greeting card”. Disponível em: <https://www.theredswanshop.com/product-page/greeting-card-things-i-ll-never-do-rick-astley-rick-roll-card>.



#### Vídeos:

Vídeo da música “*Never gonna give you up*” de *Ricky Astley*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbYXkOAoZpI>.

Vídeo da música “*Never gonna give you up*” de *Ricky Astley*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vLRyJ0dajm>.

#### Slides:

[https://www.canva.com/design/DAGAdHaPA1g/ZtyIb2Gta--Rtpch88DQcA/edit?utm\\_content=DAGAdHaPA1g&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGAdHaPA1g/ZtyIb2Gta--Rtpch88DQcA/edit?utm_content=DAGAdHaPA1g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

## APÊNDICE B – PLANO DE AULA 02 PROJETO *TIME CAPSULE*

### PLANO DE AULA 02 LÍNGUA INGLESA PROJETO *TIME CAPSULE*

**Turma (ano):** 2º. ano do Ensino Médio.

**Duração:** 02 aula(s) de 50 minutos.

**Professor(es) responsáveis:** Cora Romanazzi Tôrres.

#### Conteúdo programático:

**Warming up:** o significado de “*think outside the box*”, expressão idiomática?

**Reading:** a definição da expressão idiomática no *Wikipidea*; a definição da palavra “*intelligent*” no dicionário *Cambridge*; e o infográfico dos estilos de aprendizagem.

**Listening:** -

**Comprehending and using:** as “*reading strategies*” sugeridas no livro texto; os “*multiple intelligences*” segundo Howard Gardner; o “*mind map*” sobre “*learning styles*” contendo dicas de atividades para aprender inglês; e os sites de IA (Inteligência Artificial).

**Speaking:** a discussão sobre “*Which of these types of intelligence do you identify with?*”; e a troca em pares sobre o “*learning styles*” do infográfico.

**Writing:** o “*mind map*” sobre “*learning styles*” e as dicas de atividades.

#### Objetivos de aprendizagem:

O objetivo central dessa etapa do projeto *Time Capsule* é o autoconhecimento do aluno. Para tal, uma tarefa baseada na construção de um “*mind map*” sobre “*learning styles*” contendo atividades para cada estilo será proposto para a turma. Como objetivo da disciplina de Projeto de Vida interdisciplinado à disciplina de inglês, o aluno deve compreender que é inteligente e capaz de aprender inglês de uma maneira única (do jeito dele). Sendo assim, o aluno vai descobrir seu próprio estilo de aprendizagem e as atividades que ele pode fazer que vão contribuir para o seu aprendizado. Adiante, tal engajamento vai auxiliá-lo a identificar valores, analisar atitudes e ações, e descobrir aptidões, tornando possível traçar planos e metas para o presente e para o futuro. Contudo, para que os alunos saibam completar o mapa mental de forma consciente, eles precisam desenvolver algumas percepções de si e do que eles entendem por “*inteligência*”. Portanto, outros objetivos adjacentes a essa ótica são importantes como *pre-task*:

Conhecer a expressão “*think outside the box*” e refletir sobre ela; ler e compreender a definição de “*inteligente*” no dicionário *Cambridge*; conhecer os diferentes tipos de inteligência e os estilos de aprendizagem (“*multiple intelligences*” e “*learning styles*”); identificar-se com um dos tipos de inteligência e um dos estilos de aprendizagem; compreender e usar as estratégias de leitura propostas no livro texto “*Joy*” adotado pela escola (p. 126); ler um infográfico contendo diferentes tipos de aprendizagem e trocar informações sobre as diferenças e similaridades de seu estilo; descobrir o estilo de aprendizagem que se sobressai na turma; conhecer alguns sites de IA e as dicas de atividades para cada estilo de aprendizagem geradas por eles; por fim, como “*task-based*” que orienta as aulas, criar um “*mind map*” com os estilos de aprendizagem e as respectivas dicas de.

#### Percurso metodológico:

**Warming up:**

Após o (a) professor (a) explicar as etapas da “*task-based*” que pretende realizar com os alunos, sua exposição começa pela apresentação da expressão idiomática “*think outside the box*” (Slide 01) para que a turma discuta, em pares, o que a expressão significa para eles. Logo após, o professor (a) expõe a definição da expressão retirada da *Wikipidea* (Slide 02) e solicita que os pares leiam e verifiquem se suas previsões coincidem.

Em seguida, o (a) professor (a) apresenta um slide com algumas pessoas famosas e/ou conhecidas da turma (Slide 03) para que eles possam refletir e responder as seguintes indagações:

- Você reconhece as pessoas apresentadas nas fotos? Qual a relação entre elas e o tema proposto?
- Você acha que essas pessoas têm características parecidas ou diferentes? Em sua opinião, qual delas é inteligente e por quê?
- Em sua opinião, é importante pensar de forma inovadora? Por quê?

No próximo slide (Slide 04), para que a turma comece a compreender como funciona o gênero “mapa mental”, o (a) professor (a) propõe a criação de um pequeno “*mind map*” para que os alunos respondam “*In your opinion, what are some personal characteristics of people who can think outside the box?*” O pequeno mapa mental pode ser registrado na lousa da sala de aula. Nesse instante, o (a) professor (a) já apresenta as primeiras informações sobre o gênero textual: como se constrói, suas finalidades e como ele pode se expandir. É objetivo fazer com que os alunos listem os adjetivos que eles consideram qualidades positivas necessárias para ser uma pessoa criativa e inovadora. Entretanto, é indispensável que o adjetivo “*intelligent*” seja mencionado pelo professor (a), caso não seja sugerido naturalmente pela classe. De fato, é fundamental mostrar aos alunos que “*intelligent*” não é somente aquela pessoa que tira notas boas na escola, e sim aquela que sabe tirar proveito de suas potencialidades.

Para finalizar a atividade de “*Warming up*”, o (a) professor (a) apresenta a definição encontrada no dicionário *Cambridge* de “*intelligent*”. Além de listar possíveis sinônimos, é importante salientar que o próprio dicionário traz um exemplo com a expressão “*thinking outside the box*”. Acredita-se que fazendo essas conexões, o professor (a) também incentiva o uso da ferramenta (Slide 05).

### **Atividade 1: *the pre-task***

Para que os alunos aprendam sobre a existência de diversos tipos de inteligência (Figura 1), o (a) professor (a) propõe a tarefa 2 e 3 do livro texto “*Joy*” (p. 122), que trata como “ciência” a classificação das MI (“*Multiple Intelligences*”). Ao compreenderem que não existe uma única inteligência e que, essa complexidade, é estudo de uma grande universidade como Harvard, acredita-se que possamos despertar nos alunos a curiosidade de descobrir qual seria seu tipo de inteligência. Em seguida, por intermédio de uma abordagem comunicativa, o (a) professor (a) proporciona os “*scaffolds*” necessários para que eles consigam identificar-se com seus estilos de aprendizagem e possam ainda sugerir as atividades que os auxiliariam no aprendizado de inglês. Nesse sentido, conhecendo mais sobre si próprio, e ainda reconhecendo as habilidades que estão relacionadas a sua inteligência, o aluno estará adquirindo confiança em suas potencialidades.

Como a gravura do livro traz um vocabulário denso e seu *layout* dificulta a compreensão das MI listadas, o (a) professor (a) apresenta uma sequência de slides (Slides 06, 07, 08 e 09) para que os alunos sejam preparados para a atividade que vem a seguir. Ademais, o (a) professor (a) orienta os alunos a utilizarem as estratégias de leitura apresentadas no livro antes da apresentação dos slides:

Strategies to read (page 126)

- Focus on cognates and words you already know.
- Use the glossary and dictionary to look up new words.

- Try to use pictures to help you to understand the ideas in the text.
- Read more than once – each time you read, you understand with different ideas of the text.

Após a tarefa ser realizada com a turma, o (a) professor (a) propõe a discussão, em duplas, da seguinte questão: “*Which of these types of intelligence do you identify with?*” O (A) professor (a) orienta que eles usem o máximo de inglês possível mesmo que seja por intermédio da leitura do livro. Ao retornar a pergunta ao grupo, o (a) professor (a) pergunta qual dupla gostaria de expor suas respostas. Para facilitar o uso do inglês, um slide *template* fica exposto durante o *speaking*, auxiliando o aluno na construção de sua fala (Slide 10). A propósito, a partir desse momento, a figura da Izabel, personagem autêntica, vai aparecer na ideia de interagir com eles e configurar como contextualização para todo o projeto *Time Capsule*. As falas da personagem configuram como exemplos e/ou *templates* para que os alunos possam guiar-se em suas produções orais e escritas. Nesse slide, a personagem vai contar qual o tipo de inteligência ao qual ela se identifica mais e o porquê.

Dando continuidade as atividades do livro texto (p. 123), o (a) professor mostra uma tabela com uma lista de habilidades que podem estar relacionadas com os tipos de inteligência de cada aluno (Figura 2). O (A) professor (a) lê as habilidades para a turma, certificando-se que todos compreenderam o vocabulário e, logo depois, orienta os alunos a circularem as habilidades que eles acreditam possuir. É crucial a relação que deve ser estabelecida entre o tipo de inteligência e suas habilidades para que os alunos compreendam que por eles serem diferentes, cada um apresenta uma forma diferenciada de aprender, de estudar. Nesse momento, o (a) professor(a) provoca a turma questionando a opinião deles sobre a ideia de que as pessoas não tem o mesmo tipo de inteligência e por isso nem sempre aprendem da mesma maneiras (Slide 11). Em seguida, o (a) professor (a) organiza e apresenta, em slide, os estilos de aprendizagem que eles vão encontrar no infográfico, e solicita que a turma, como “*pre-reading*”, tente antecipar as características de cada estilo (Slide 12). A personagem Izabel, no próximo slide, conta de que maneira se sente mais confortável estudando, ou seja, como ela acredita que aprende melhor (Slide 13). Finalizando as ideias da Izabel, ela menciona ainda qual estilo de aprendizagem ao qual acredita que compartilha por intermédio dos estilos de aprendizagem do infográfico (p. 125), selecionando as palavras do texto que a ajudaram a identificar-se com tal estilo.

Após a interação por intermédio do texto da Izabel, os alunos são conduzidos a descobrirem o estilo de aprendizagem deles. Baseando-se nas figuras do livro texto (p. 124), o (a) professor (a) pede aos alunos que façam as tarefas 2 e 3 (Figura 3). Observe que os alunos podem se identificar com mais de um estilo de aprendizagem. Depois disso, o professor (a) solicita que eles encontrem e leiam, individualmente, no texto do infográfico (p. 125) o estilo de aprendizagem identificado por eles (Figura 4). Apesar de não ser objetivo deste conjunto de aulas trabalhar o gênero infográfico e suas características textuais, o (a) professor (a) deve mencionar como utilizá-lo de maneira que a leitura e interpretação se tornem eficientes, o que nos conduz a revisar as estratégias de leitura sugeridas anteriormente.

Finalizando a atividade de autoconhecimento, os alunos, em pares, explicam ao colega, de acordo com o infográfico, qual o estilo de aprendizagem que mais se identificam e quais as 3 palavras ou grupos de palavras do texto do infográfico o ajudaram na identificação. Mais uma vez o (a) professor deve estimular a atividade de *speaking* mesmo que os alunos precisem se apoiar na leitura do texto. Lembrando que o exemplo da Izabel pode ser utilizado como *template* para tal.

### **Atividade 2: *the task***

Já conhecedores das MI e mais cientes de seus estilos de aprendizagem, a construção do mapa mental irá ajudá-los a ordenarem suas ideias para as próximas atividades do projeto *Time Capsule*. Desse modo, o (a) professor (a) vai propor um jogo de adivinhação onde,

primeiro, motiva os alunos a darem dicas de atividades práticas que eles podem e gostariam de fazer para aprender inglês de acordo com seus estilos de aprendizagem. Os alunos escrevem suas dicas em folha impressa entregue pelo professor que as recolhe somente no final da atividade. Sem demora, um slide contendo uma gravura sugestiva é apresentado para instigá-los a responder sobre seus conhecimentos prévios em relação aos sites de IA (Slide 14). Podemos confiar nesses sites? Eles nos ajudam? Quando devemos e não devemos usar a IA? Questões como essas devem ser levantadas, incentivando o uso das IAs de forma consciente para o aprendizado de inglês. Os sites de aprendizado de inglês podem ser uma ferramenta valiosa para quem deseja aprender ou melhorar seu inglês. Eles oferecem flexibilidade, acessibilidade, interatividade, personalização e recursos adicionais que podem ajudar os alunos a alcançarem seus objetivos de aprendizagem:

- O aluno pode estudar no seu próprio ritmo e em qualquer lugar, desde que tenham acesso à internet.
- Existe uma variedade de sites para escolher, com diferentes métodos de ensino e conteúdos que atendem às necessidades de cada aluno.
- Os sites de aprendizado de inglês usam jogos, atividades interativas e recursos multimídia para tornar o aprendizado mais divertido e envolvente.
- Alguns sites oferecem a oportunidade de interagir com outros alunos e professores nativos, o que pode ajudar a melhorar a conversação e a pronúncia.
- Os alunos podem escolher o nível de dificuldade das atividades, os temas que desejam estudar e o ritmo em que desejam aprender.
- Alguns sites oferecem feedback personalizado sobre o desempenho dos alunos, o que pode ajudá-los a identificar seus pontos a serem desenvolvidos e a melhorar suas habilidades.
- Muitos sites de aprendizado de inglês oferecem recursos adicionais, como dicionários, gramáticas, ferramentas de tradução e fóruns online.

Logo após, o (a) professor (a) apresenta as atividades sugeridas por sites de IA para cada estilo (Slides 15, 16, 17). As atividades apresentadas pela turma e pela IA são comparadas e os alunos decidem, com a orientação do (da) professor (a), quais atividades realmente farão parte do mapa mental final que será representado em formato de *banner*. O *banner* produzido pela classe merece ser exposto no mural da escola e ainda registrado em fotografia, na intenção de usá-lo em atividades futuras a serem desenvolvidas durante o Projeto “*Time Capsule*”.

Observe que, de acordo com o nível da turma, essa atividade é discutida em português, contudo o (a) professor (a) estimula os alunos a utilizarem as palavras-chave ou *chunks* em inglês que serão reproduzidos no mapa mental.

### **Atividade 3: *revision + feedback***

Visto que não há a possibilidade de utilizar uma ferramenta de IA para a criação de “*mind maps*” durante a aula, o (a) professor (a) providencia a produção por conta própria utilizando-se dos dados gerados em classe. Desse modo, antes da impressão final do *banner*, os alunos têm a tarefa de avaliar o trabalho da turma, revisando as ideias, fazendo sugestões e concluindo a tarefa proposta. Em suma, baseando-se na criação de um “*meaningful mind map*”, os próprios alunos constroem, em consenso, e através do uso real da língua, atividades concretas e viáveis que eles podem fazer em suas vidas. De fato, considera-se que as atividades geradas para a tarefa são úteis não somente para o aprendizado de inglês, como o de outras disciplinas.

### **Follow-up:**

Para que os alunos tenham a oportunidade de analisar sua autoimagem como grupo, o (a) professor (a) pode apresentar um gráfico que mostre os estilos de aprendizagem de cada aluno, quantos alunos se identificaram com quais estilos e ainda, o estilo de aprendizagem

predominante na classe. Nesse sentido, o “*mind map*” pode vir ainda com o estilo predominante da turma em destaque. O (A) professor (a) disponibiliza uma caixa de sugestões (o aluno pode escolher ou não o anonimato) para que os alunos possam, sem constrangimento, compartilhar *feedbacks* das aulas e dar sugestões para o projeto.

**Recursos materiais a serem utilizados:** slides; lousa da sala de aula; livro texto JOY adotado pela escola (Editora FTD); folha impressa; e *banner*.

## Anexos:

### Figuras:

Figura 1: MI (“*Multiple Intelligences*”) por Howard Gardner, da universidade de *Harvard*, p. 122 do livro texto JOY. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>.

2. O professor Howard Gardner, da universidade de Harvard, classificou alguns tipos de inteligência. Em seu caderno, relacione os tipos de inteligência propostos por ele a suas respectivas definições.

a - II; b - VI; c - IV; d - VIII, e - III; f - V; g - VII; h - I; i - IX. Incentive os alunos a tentar compreender o texto fazendo inferências, utilizando o conhecimento prévio da língua inglesa deles e as palavras cognatas.

**A) VERBAL-LINGUISTIC INTELLIGENCE**  
**B) MATHEMATICAL-LOGICAL INTELLIGENCE**  
**C) MUSICAL INTELLIGENCE**  
**D) BODILY-KINESTHETIC INTELLIGENCE**

**E) VISUAL-SPATIAL INTELLIGENCE**  
**F) INTERPERSONAL INTELLIGENCE**  
**G) INTRAPERSONAL INTELLIGENCE**  
**H) NATURALIST INTELLIGENCE**  
**I) EXISTENTIAL INTELLIGENCE**

[...]

**I** [...] THE ABILITY TO RECOGNIZE AND CATEGORIZE PLANTS, ANIMALS AND OTHER OBJECTS IN NATURE.

**II** [...] WELL-DEVELOPED VERBAL SKILLS AND SENSITIVITY TO THE SOUNDS, MEANINGS AND RHYTHMS OF WORDS.

**III** [...] THE CAPACITY TO THINK IN IMAGES AND PICTURES, TO VISUALIZE ACCURATELY AND ABSTRACTLY.

**IV** [...] THE ABILITY TO PRODUCE AND APPRECIATE RHYTHM, PITCH AND TIMBRE.

**V** [...] THE CAPACITY TO DETECT AND RESPOND APPROPRIATELY TO THE MOODS, MOTIVATIONS AND DESIRES OF OTHERS.

**VI** [...] THE ABILITY TO THINK CONCEPTUALLY AND ABSTRACTLY, AND THE CAPACITY TO DISCERN LOGICAL OR NUMERICAL PATTERNS.

**VII** [...] THE CAPACITY TO BE SELF-AWARE AND IN TUNE WITH INNER FEELINGS, VALUES, BELIEFS AND THINKING PROCESSES.

**VIII** [...] THE ABILITY TO CONTROL ONE'S BODY MOVEMENTS AND TO HANDLE OBJECTS SKILLFULLY.

**IX** [...] THE SENSITIVITY AND CAPACITY TO TACKLE DEEP QUESTIONS ABOUT HUMAN EXISTENCE, SUCH AS THE MEANING OF LIFE, WHY WE DIE AND HOW WE GOT HERE.

[...]

HEFINDON, Eve. What are multiple intelligences and how do they affect learning? Cornerstone University, February 6<sup>th</sup>, 2018. Available at: <https://www.cornerstone.edu/blogs/itelong-learning-matters/post/what-are-multiple-intelligences-and-how-do-they-affect-learning>. Accessed on: April 4<sup>th</sup>, 2020.

Figura 2: “*Skills*”, p. 123 do livro texto JOY. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>.

habilidades e as inteligências. Caso não conheçam alguma destas palavras, peça que utilizem um dicionário ou glossário para sanar suas dúvidas.

**SKILLS**

- ✓ REFLEXIVE
- ✓ SPEAKING
- ✓ CALCULATING
- ✓ PLAYING SPORTS
- ✓ PROBLEM-SOLVING
- ✓ SINGING
- ✓ PAINTING
- ✓ EMPATHY
- ✓ PERSONAL DECISION-MAKING
- ✓ FOCUSED, ORGANIZED
- ✓ COMPASSIONATE
- ✓ WORKING WITH PLANTS AND ANIMALS
- ✓ WRITING
- ✓ INTEREST IN SCIENCES
- ✓ PLAYING INSTRUMENTS
- ✓ ACTING
- ✓ CONSTRUCTING
- ✓ COOPERATING
- ✓ MANAGING FEELINGS
- ✓ ETHICAL, METICULOUS
- ✓ COOL, MODERN
- ✓ CAREFUL, PATIENT

**INTELLIGENCE**

- ✓ LINGUISTIC
- ✓ LOGICAL-MATHEMATICAL
- ✓ MUSICAL
- ✓ BODILY-KINESTHETIC
- ✓ SPATIAL
- ✓ INTERPERSONAL
- ✓ INTRAPERSONAL
- ✓ NATURALIST
- ✓ EXISTENCIAL

Figura 3: “Learning Styles”, p. 124 do livro texto JOY. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>.

2. Como você gosta de estudar e aprender? Com qual(is) imagem(ns) você se identifica mais? Comente com um colega. Resposta pessoal. Esse é um momento em que os alunos podem refletir não somente sobre as estratégias que já utilizam, mas, por meio da troca de ideias com os colegas, sobre outras estratégias que podem colocar em prática nos momentos do estudo.

1 I PREFER USING PICTURES AND IMAGES TO STUDY AND LEARN NEW TOPICS.

2 I LIKE USING SOUND AND MUSIC TO STUDY.

3 I PREFER USING WRITTEN AND SPOKEN WORDS.

4 I LIKE STUDYING IN GROUPS.

5 I LIKE STUDYING ALONE.

6 I PREFER USING LOGIC, REASONING AND SYSTEMS.

7 I LIKE USING MY HANDS AND BODY.

Converse com os alunos sobre a quantidade de tipos de inteligência citados no texto da página 122 e a quantidade de tipos citados aqui. Explique que as pesquisas de Howard Gardner, em 1991, levaram à classificação de sete inteligências distintas. Contudo, na sequência do seus estudos, Gardner reformulou sua teoria, que passou a prever um total de nove inteligências.

3. Agora, você vai ler um infográfico com informações sobre sete estilos de aprendizagem. Antes de sua leitura, volte à atividade 2 e, em seu caderno, relacione as imagens com os itens abaixo.

A - VI; B - I; C - VI; D - IV; E - V; F - II; G - III.

- 1 aural (auditory-musical)
- 2 logical (mathematical)
- 3 physical (kinesthetic)
- 4 social (interpersonal)
- 5 solitary (intrapersonal)
- 6 verbal (linguistic)
- 7 visual (spatial)

Figura 4: Infográfico, p. 125 do livro texto JOY. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>.



### Slides:

[https://www.canva.com/design/DAGBK\\_FIBUo/CRl3fRLdgoFZJKLPso978A/edit?utm\\_content=DAGBK\\_FIBUo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGBK_FIBUo/CRl3fRLdgoFZJKLPso978A/edit?utm_content=DAGBK_FIBUo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)



## APÊNDICE C – PLANO DE AULA 03 PROJETO TIME CAPSULE

**PLANO DE AULA 03**  
**LÍNGUA INGLESA**  
**PROJETO TIME CAPSULE**

**Turma (ano):** 2º. ano do Ensino Médio.  
**Duração:** 02 aula(s) de 50 minutos.  
**Professor(es) responsáveis:** Cora Romanazzi Tôrres.

**Conteúdo programático:**

**Warming up:** a análise e discussão sobre o tempo gasto em atividades de rotina.

**Reading:** o texto “*Izabel’s opinion about time*”; o texto “*Izabel’s time line*”; as linhas do tempo.

**Listening:** o vídeo legendado “Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante”.

**Comprehending and using:** a prospecção do futuro (verbos no futuro) pela elaboração de metas e prazos no presente; os verbos relacionados às atividades de rotina; as linhas do tempo; o *checklist*.

**Speaking:** as atividades de rotina; a discussão “*I’m gonna reduce my time x I’m gonna spend more time*”; o *checklist*.

**Writing:** as linhas do tempo.

**Objetivos de aprendizagem:**

De acordo com o Caderno do Professor para a disciplina de Projeto de Vida do Governo do Estado de São Paulo (2020, p. 107), “um Projeto de Vida implica em um plano de ação que organize as metas, identifique as ações e planeje o tempo para efetua-las”. Sendo assim, o objetivo principal dessa aula desenrola-se na ideia de os estudantes produzirem suas linhas de tempo, compreendendo a importância de estabelecer e cumprir prazos, planejando o tempo em função das metas. Para tal, eles devem reavaliar o tempo gasto nas tarefas cotidianas, a fim de que as atividades voltadas ao desenvolvimento do “projeto de vida” sejam inseridas de forma consciente e planejada. À vista disso, os alunos devem, no decorrer dessas aulas: compreender a importância da “*ability to organize the time*”; compreender o vocabulário das atividades de rotina; preencher a tabela sobre as atividades de rotina versus o tempo gasto em cada atividade, refletindo se o tempo é suficiente, pouco ou demais para o que estão fazendo; ler e interpretar o texto “*Izabel’s opinion about time*”; formular sentenças para discussão “*I’m gonna reduce my time x I’m gonna spend more time*”; ouvir e interpretar o vídeo o vídeo “Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante”; ler e interpretar o texto “*Izabel’s time line*”; criar as linhas do tempo baseadas *no template*; realizar o *checklist* como *feedback* avaliativo por intermédio de uma atividade de leitura e interpretação contendo “*yes/no questions*” e uma sugestão.

**Percurso metodológico:**

**Warming up:**

Retomando pela definição de “inteligência” proposta pelo livro *Joy* (p. 127) e por intermédio de uma discussão guiada pelo professor (a), o aluno deve refletir que a utilização correta do seu tempo é uma das habilidades que o auxiliará em qualquer estilo de aprendizagem.

“*The ability to understand and think about things, and to gain and use knowledge.*”

O (a) professor (a) reapresenta a tabela de habilidades (p. 123) e pergunta aos alunos o

que eles pensam sobre a habilidade de organizar o tempo. Essa habilidade não está na lista, mas será que ela é importante? Para qual tipo de inteligência ou estilo de aprendizagem ela importa?

*“The ability to organize the time.”*

Em duplas, o (a) professor (a) pede para que os estudantes discutam e reflitam sobre a distribuição do tempo deles no dia a dia. Para que a reflexão construa uma compreensão passo a passo sobre a habilidade de organizar o tempo, o (a) professor (a) deve apresentar uma pergunta por vez e determinar o tempo de discussão para cada pergunta (Slides 02). Essa atividade será realizada, majoritariamente, em língua portuguesa para se ter certeza de que os alunos compreenderam cada momento reflexivo e formaram uma opinião concreta sobre o assunto.

1. Como vocês usam o tempo em seu cotidiano?
2. Vocês entendem que o tempo que se gasta no dia a dia é importante na vida de todas as pessoas? E na sua? Por quê?
3. Vocês conseguem identificar alguma atividade que está fazendo vocês “perderem tempo”? Algo que tira vocês de seus “projetos de vida”?

### **Atividade 1: pre-task**

Já conscientes da ideia do uso do tempo como habilidade em suas vidas, é o momento dos alunos reformularem suas atividades diárias para que eles remanejem seu tempo e passem a ser mais produtivos em direção a otimização de seus projetos de vida. Focando nesse objetivo, o (a) professor (a) entrega aos alunos uma tabela em branco com as prováveis atividades diárias, dispostas em linhas (existe a possibilidades dos alunos sugerirem outras) e o número de horas usados para executá-las, dispostos em colunas (Figura 01).

*Types of Activities: “doing homework, doing housework, going to church, practicing sports, visiting relatives, doing volunteer work, watching films and series, reading and studying, chatting on whatsapp, using Instragram or other social media, playing games on TV or online, going out with friends, others”.*

*Information to fill in: “How many hours a week do you spend doing this activity? - Do you think the time spent is enough, too little or too much?”*

Individualmente, o (a) professor (a) orienta os alunos a completarem a tabela sobre o tempo gasto em cada atividade sugerida, refletindo se o tempo é suficiente, pouco ou demais para o que estão fazendo. Esse exercício poderá ajudá-los a planejar suas atividades em função dos seus objetivos e metas, pois é discernindo sobre a administração do tempo que os alunos podem desenvolver a competência organizacional necessária para trabalharem eficientemente em seus planejamentos. Contudo, como a atividade será realizada em língua inglesa, haverá a necessidade de trabalhar o vocabulário referente a mesma. Portanto, slides com gravuras reais das ações e o vocabulário correspondente irão proporcionar o *scaffolding* necessário e são apresentados pelo professor (a) antes de iniciar a atividade (Slide 03, 04, 05 e 06).

Após o término do preenchimento da tabela, as duplas, em atividade de *checklist*, analisam em quais atividades semanais o tempo gasto pode ser reduzido ou ampliado para que as metas traçadas em sua linha de tempo sejam alcançadas no prazo determinado por eles. Pelo exemplo exposto em slide da personagem Izabel, os pares podem se guiar tanto para preencher a tabela, quanto para oferecer suas opiniões (Slide 07). Sendo assim, o (a) professor (a) pode dividir a lousa em duas partes: *“I’m gonna reduce my time x I’m gonna spend more time”* (Slide 08) para coletar as sentenças produzidas pelos alunos sobre o tema proposto.

Antes da próxima atividade, o (a) professor (a) apresenta o vídeo “Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante” que exemplifica a importância de planejar o futuro na

vida do personagem Jonathan - a influência de sua família e amigos. Após assistirem o vídeo, os alunos são convidados a trazerem suas interpretações pessoais sobre o tema para compartilharem com a turma.

### **Atividade 2: the task**

Para finalmente os alunos produzirem o gênero textual “linha do tempo”, em primeiro lugar, como guia e exemplo, o (a) professor (a) apresenta a linha de tempo da Izabel segundo seu projeto de vida (Slide 09). A partir do exemplo, os estudantes deverão estabelecer quais ações de seus “projeto de vida” são prioritárias e em que prazo poderão ser cumpridas: curto, médio ou longo prazo, representados por este ano, ano que vem (o último ano escolar) e no ano seguinte (quando eles já terão finalizado o ensino médio). Em uma linha de tempo em branco serão estabelecidas as prioridades e definidos os prazos, distribuídos ambos, durante os três anos estabelecidos como período para desenvolvimento de seus projetos e, se possível, a ordem em que serão iniciadas. Como essa atividade sugere reajustes a serem feitos, os alunos devem ser orientados a utilizarem a folha do caderno como rascunho que será passado a limpo somente após o *checklist* dos pares.

Antes da próxima etapa, é importante perguntar aos alunos se eles pensaram “no outro” ao elaborarem suas linhas de tempo. Algum aluno incluiu a ideia de família ou comunidade? Nesse momento, o (a) professor (a) convida os alunos a fazerem essa inclusão. De acordo com Pereira (2020, p. 74), embora o aluno tenha “formulado um projeto de vida pautando-se principalmente em suas próprias perspectivas e sonhos”, ele deve compreender que “não é possível efetivar um projeto ou alcançar um sonho desconsiderando as pessoas do lugar em que vive ou do mundo de maneira geral”. O autor explica que ao adotar uma postura social inclusiva, o aluno compreende qual o seu “real campo de possibilidades”, evitando a ocorrência de ilusões que o impediriam de formular um projeto de vida coerente a sua realidade.

### **Atividade 3: revision + feedback**

Após preenchidas suas linhas de tempo, os alunos, em duplas, irão trocar ideias sobre o que planejaram em termos de prioridades e de prazos. Cada estudante da dupla deverá ouvir e ajudar o colega a pensar se suas decisões estão adequadas. Se aceitas as sugestões, a linha de tempo poderá ser modificada. Os estudantes devem ser orientados a analisar o plano dos colegas, observando se as metas são, de fato, possíveis de serem cumpridas e se os prazos são viáveis. De acordo com o nível dos alunos, e objetivando uma atividade mais livre da interferência que a falta de fluência na língua inglesa poderia inferir, a linha do tempo será feita em português. Contudo, o *checklist* avaliativo utilizado pelos pares será realizado por intermédio de uma atividade de leitura e interpretação em inglês contendo “*yes/no questions*” e uma sugestão (Slide 10, 11, 12, 13, 14 e 15):

- *Did your partner define the priority goals on his/her project?*
- *Did your partner set deadlines consistent with the defined priorities?*
- *In your opinion, is the time adequate in relation to the defined priorities?*
- *Did your partner include someone important on his/her timeline?*
- *Based on your analysis, what tips would you give your partner to improve his/her timeline?*

O (A) professor (a) lê cada pergunta e fornece um tempo para a classe respondê-la, certificando-se que os alunos entenderam bem o que está sendo analisado por eles. Na lousa, o (a) professor (a) cria um glossário a medida que as dúvidas sobre o vocabulário vão surgindo.

### **Follow-up:**

Sabendo que a linha de tempo traçada por cada aluno será utilizada como informação principal na escrita da carta que eles irão produzir do “seu eu do presente” para o “seu eu do futuro”, o (a) professor (a) recolhe as linhas de tempo produzidas para que não se

percam ou sejam esquecidas em casa. Contudo, o (a) professor (a) também intenciona fazer uma surpresa para a classe, construindo uma linha de tempo da turma, e mostrando se o que eles pensam para o futuro é compartilhado pelo grupo ou não (se suas intenções futuras coincidem ou divergem) através de um diagrama de Venn. O (A) professor (a) disponibiliza uma caixa de sugestões (o aluno pode escolher ou não o anonimato) para que os alunos possam, sem constrangimento, compartilhar *feedbacks* das aulas e dar sugestões para o projeto.

**Recursos materiais a serem utilizados:** slides; lousa da sala de aula; livro texto *JOY* adotado pela escola (Editora FTD); folha impressa; e caderno do estudante.

**Referências:**

PRACTICAL WISDOM. **Planejamento de Vida - 4 Passos para um futuro brilhante.** YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lzWuD6IHcCc>. Acesso em: 22 de abr de 2024.

PEREIRA, A. B. **O Meu Encontro com os Outros.** In: \_\_\_\_\_ Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios, p. 69 -108. Canoas: Editora Tulipa, 2020.

PROJETO DE VIDA. Caderno do Professor. Anos Finais, v. 4, 2020. São Paulo: Secretaria de Educação do Governo do Estado. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 22 de abr de 2024.

**Anexos:**

**Figuras:**

Figura 1: Tabela das atividades diárias versus o tempo gasto.

**Tabela das atividades diárias versus o tempo gasto:**

-----hours a week----- enough----too little----too much

doing homework

doing housework

going to church

practicing sport

visiting relatives

doing volunteer work

watching films/series

reading/studying,

chatting on whatsapp

using Instagram/social media

playing games on TV/online

going out with friends

others

\_\_\_\_\_’s Time Line:

-----!-----!  
 this year (2024)                      the next year (2025)                      the following year (2026)  
 -----!-----!

**Slides:**

<https://www.canva.com/design/DAGCmXfR3->

[Y/6M9Ssq2cRkrDuPv03K8aVg/edit?utm\\_content=DAGCmXfR3-](https://www.canva.com/design/DAGCmXfR3-Y/6M9Ssq2cRkrDuPv03K8aVg/edit?utm_content=DAGCmXfR3-)

[Y&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGCmXfR3-Y/6M9Ssq2cRkrDuPv03K8aVg/edit?utm_content=DAGCmXfR3-Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

## APÊNDICE D – PLANO DE AULA 04 PROJETO *TIME CAPSULE*

**PLANO DE AULA 04**  
**LÍNGUA INGLESA**  
**PROJETO *TIME CAPSULE***

**Turma (ano):** 2º. ano do Ensino Médio.  
**Duração:** 02 aula(s) de 50 minutos.  
**Professor(es) responsáveis:** Cora Romanazzi Tôrres.

**Conteúdo programático:**

**Warming up:** o teste de “IQ (Intelligence Quotient)”.

**Reading:** as definições da Wikipedia sobre IQ e EI; as afirmativas do livro; o passo a passo para a construção do diagrama de Venn; as sentenças comparativas; as imagens do Instagram no vídeo.

**Listening:** \_

**Comprehending and using:** diferenciar “IQ” de “EI”; compreender e utilizar os “comparatives” em inglês; a EI para escolher o conteúdo do Diagrama de Venn; o Diagrama de Venn.

**Speaking:** o feedback dos pares sobre as sentenças comparativas.

**Writing:** o diagrama de Venn; as sentenças comparativas.

**Objetivos de aprendizagem:**

Esse conjunto de aulas tem como objetivo principal a construção de um Diagrama de Venn onde os alunos vão identificar suas qualidades, as pessoas que lhes dão suporte e as suas potencialidades para o trabalho voluntário. Contudo, é importante eles perceberem que esses elementos são variáveis: temos diversas qualidades, algumas mais fortes, outras nem tanto. Mesmo rodeados de amigos ou pertencentes a boas famílias, existem aqueles que podemos contar mais e aqueles que nem tanto. Da mesma forma, ao trabalharmos comunitariamente, talvez não sejamos bons em todas as tarefas. Começando pela diferenciação entre IQ e EI, é fundamental os alunos entenderem a importância da inteligência emocional para seus projetos de vida. Desenvolver inteligência emocional desde jovem é essencial para o sucesso futuro dos indivíduos. Ao entenderem suas próprias emoções, gerenciá-las de forma saudável e se relacionarem empaticamente com os outros, os jovens estão melhor preparados para enfrentar os desafios da vida adulta. Essa habilidade não só impacta suas carreiras, promovendo liderança e trabalho em equipe, mas também contribui para relacionamentos mais sólidos e um maior bem-estar emocional ao longo da vida.

No decorrer desse aprendizado, outros objetivos subjazem: ler e diferenciar as definições dos termos IQ e EI retiradas da Wikipedia; discutir as afirmativas apresentadas no livro da escola; compreender e utilizar os comparativos listados no livro; realizar as atividades do livro JOY (p. 130); ler e interpretar os textos do passo a passo para a construção do Diagrama de Venn da personagem Isabel; construir um diagrama de Venn como o template; formar sentenças utilizando os comparativos em inglês a partir de seus diagramas; completar o gráfico de colunas que representa as qualidades da turma.

**Percurso metodológico:**

**Warming up:**

O (A) professor distribui um teste de “IQ (Intelligence Quotient)” retirado do site da Folha de São Paulo (Figura 01) sem informar aos alunos do que se trata. Após o término do teste, o (a) professor (a) pergunta aos alunos se eles sabem que tipo de teste é, e qual a sua finalidade. Logo a seguir, o (a) professor (a) mostra um slide (Slide 02 e 03) com as definições de “IQ e EI (Emocional Intelligence)”, retiradas da Wikipedia, intencionando que, após a leitura e interpretação das definições, os alunos sejam capazes de identificar o teste como um “IQ test”.

Definições retiradas do Wikipedia:

An **intelligence quotient (IQ)** is a total score derived from a set of standardised tests or subtests designed to assess human intelligence.[1] The abbreviation "IQ" was coined by the psychologist William Stern for the German term *Intelligenzquotient*, his term for a scoring method for intelligence tests at University of Breslau he advocated in a 1912 book.[2]

**Emotional intelligence (EI)** is defined as the ability to perceive, use, understand, manage, and handle emotions. People with high emotional intelligence can recognize their own emotions and those of others, use emotional information to guide thinking and behavior, discern between different feelings and label them appropriately, and adjust emotions to adapt to environments.[1]

Para trazer mais criticidade às ideias anteriores, os alunos são convidados a discutir as duas afirmativas propostas pelo livro “Joy” (exercício 6, p.130) conforme Figura 02: Who agrees? Who doesn't agree? (Slide 04)

#### **Atividade 1:**

Após as definições sobre “IQ” e “EI” serem interpretadas pela turma, com o auxílio do (a) professor (a), os alunos, em pares, respondem as questões a seguir (Slide 06) retiradas do livro “Joy” (p. 130). Observe que uma tabela com alguns comparativos é apresentada pelo professor que orienta os alunos caso haja dificuldade com o vocabulário, oferecendo a tradução se for necessário (Slide 05).

- a) School gives people the impression that IQ is more/less important than EQ.
- b) When someone says “just think positively” to a person who isn't feeling great, it usually makes the situation worse/worst.
- c) Studies have shown that higher/lower EQ levels are essential when people are dealing with daily difficulties.
- d) The text implies that the more we develop emotional intelligence, the easier/harder it becomes to handle problems and challenges in life.
- e) Once a person leaves school, IQ levels tend to be more and more/less and less important.

Após o término da atividade, e analisando a tabela de comparativos apresentada, o (a) professor (a), indutivamente, questiona a turma se eles são capazes de explicar o porquê dos adjetivos serem modificados ao serem usados em comparações. Quando se usa more/less? Por que “good” passa a ser “better” enquanto “easy” passa a ser “easier”? Para que o item gramatical seja assimilado com clareza, o (a) professor (a) utiliza o exercício 7 do livro “Joy” (p. 130) construindo e exemplificando as regras básicas dos comparativos em inglês (Figura 03).

#### **Atividade 2:**

Antes de iniciar a tarefa que norteia as aulas, o (a) professor (a) convida a turma a assistir o vídeo “*Are You Living an Insta Lie? Social Media Vs. Reality*”. O vídeo aborda a dicotomia entre a vida representada nas redes sociais e a realidade cotidiana. A moral desse vídeo gira em torno da importância da autenticidade, da valorização das experiências reais e da responsabilidade nas interações online. O vídeo nos lembra que as redes sociais podem ser uma ferramenta poderosa para conectar e inspirar, mas também podem distorcer a realidade se não usadas com responsabilidade e autenticidade. Acredita-se que a moral contida no vídeo possa encorajar os alunos a produzirem material autêntico. Alguns alunos

podem cair na falácia de imaginarem qualidades que não possuem, ou mesmo criarem personagens fictícios, forjando um diagrama que não lhes pertence. Sendo assim, a pergunta “*Are You Living an Insta Lie?*” é proposta a turma para reflexão em grupo.

O (A) professor (a) traz o diagrama de Venn produzido na aula anterior e apresenta à turma, explicando como funciona o gênero. Imediatamente depois, propõe a construção de um diagrama de Venn individual para responder as questões a seguir: Quais são meus pontos mais fortes (adjetivos que me qualificam)? Quem são as pessoas que mais importam em minha vida e que eu posso contar com? Como eu acredito ser útil para minha comunidade fazendo serviço voluntário? É importante os alunos compreenderem que o gênero apresenta uma ordem decrescente de valor e/ou notabilidade, onde o centro (núcleo) é a parte mais importante, representada pelo “EU” do aluno. Para tornar a atividade mais clara e dinâmica, o gênero é limitado em 3 ou 4 círculos (o que representa apenas 3 a 4 repostas para cada pergunta) e, dando continuidade ao exemplo como facilitador da tarefa, o diagrama de Venn da Izabel é utilizado.

Uma sequência de slides contextualizados para a criação do Diagrama de Venn da Izabel são apresentados, passo a passo, para os alunos compreenderem como o gênero pode ser construído (Slides 07, 08, 09, 10 e 11). Nesses slides, a personagem faz comparações sobre suas qualidades, sobre as pessoas que compartilham sua vida, e sobre como ela poderia ser útil no serviço comunitário. Em paralelo à apresentação, os alunos são conduzidos pelo professor (a) a criarem seus diagramas seguindo os mesmos passos da Izabel. Uma folha impressa contendo os círculos a serem preenchidos é entregue aos alunos para facilitar a visualização do gênero. Em seguida, baseado nesses slides e em seus diagramas de Venn já prontos, os alunos são convidados a trocarem seus diagramas e a escreverem sobre seus pares utilizando os comparativos em inglês. Após a escrita, o par deve conferir e dar *feedback* ao colega. Tanto as sentenças produzidas por eles quanto seus diagramas de Venn são recolhidos pelo (a) professor (a) pois serão reutilizados em atividades posteriores.

### **Atividade 3: revision + feedback**

O (A) professor (a) apresenta um gráfico (x,y) de vetores onde “x” representa o número de alunos e “y” representa os adjetivos selecionados anteriormente pela classe (em concordância com o diagrama de Venn). Cada aluno recebe 4 cores de bolinhas autoadesivas (vermelho, laranja, amarelo, azul). Cada cor representa o valor que o adjetivo qualifica o aluno, sendo vermelho o mais forte; e azul, o mais fraco. O aluno é convidado a colar as bolinhas coloridas de acordo com a qualificação dos adjetivos definidos para eles em seus diagramas. Exemplo: se um aluno especifica que sua qualidade “mais forte” é ser comprometido, esse adjetivo recebe a bolinha vermelha. Se ele define sua qualidade “menos forte” como pontual, esse adjetivo recebe a bolinha azul.

Os gráficos de coluna são uma ferramenta poderosa para explorar e comunicar informações de maneira eficaz em uma ampla gama de contextos. Objetivando revisar e proporcionar feedback da aula, o gráfico de colunas

- Comparação de dados: permite comparar rapidamente qual valor é dado a cada adjetivo.
- Identificação de tendências: facilitam a identificação de tendências ascendentes, descendentes ou estáveis que aparecem na turma.
- Facilidade de interpretação: a simples visualização permite a compreensão do que se pretende analisar.

O (A) professor (a) disponibiliza uma caixa de sugestões (o aluno pode escolher ou não o anonimato) para que os alunos possam, sem constrangimento, compartilhar feedbacks das aulas e dar sugestões para o projeto.

**Recursos materiais a serem utilizados:** slides; lousa da sala de aula; livro texto JOY adotado pela escola (Editora FTD); folha impressa; caderno do estudante; cartolina ou folha de papel pardo.

**Referências:**

FOLHA ONLINE. Conheça um Teste de QI da Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u543.shtml>. Acesso em: 23 de abr de 2024.

DITCH THE LABEL. Are You Living an Insta Lie? Social Media Vs. Reality. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw> Acesso em: 23 de abr de 2024.

**Anexos:**

**Figuras:**

**Figura 01:** Teste de QI da Folha de São Paulo.

1. Abaixo estão as letras misturadas do nome de um objeto comum. Que objeto é esse?

R R R R F G I A E E O D

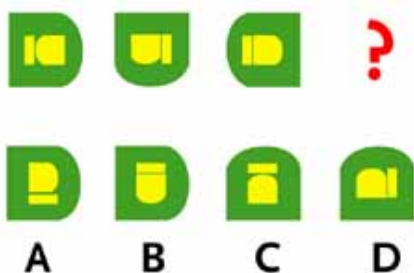
2. Uma certa regra foi seguida nos quadrados numéricos abaixo. Descubra qual é e preencha o ponto de interrogação com o número correto (a regra aplica-se vertical e horizontalmente).

15	3	5	24	4	6
5	1	5	6	1	?
3	3	1	4	4	1

3. Todas as vogais foram retiradas desta frase, e as letras restantes, agrupadas em grupos de três. Que frase é esta?

QMN RRS CNP TSC

4. Qual dos desenhos marcados com letra completa melhor a sequência abaixo?



**RESPOSTAS:**

1. Refrigerador.

2. 6. O primeiro número de cada linha é dividido pelo segundo para se obter o terceiro.

3. Quem não arrisca não petisca.

4. D. A figura de fora gira no sentido dos ponteiros do relógio, de quarto em quarto; a linha move-se do lado esquerdo para o lado direito e de volta novamente; a figura menor gira no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio, de quarto em quarto.



**Figura 02:** “Affirmatives”, p. 130 do livro texto JOY. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>.

6. Leia as seguintes afirmações e converse com os colegas sobre elas.

Resposta pessoal. Oriente os alunos a refletir sobre as afirmações de maneira autônoma, levando em consideração o que o texto aponta, mas sem deixar de expressar suas opiniões pessoais.



• Você concorda com essas afirmações? Por quê?

**Figura 03:** “Affirmatives”, p. 130 do livro texto JOY. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>.

7. Leia as explicações a seguir e relacione-as, em seu caderno, com as frases dadas.

- |   |   |
|---|---|
| <p>a) The structure <b>as ... as</b> is used to say that two things are equal or very similar to one another in a certain aspect.</p> <p>b) The word <b>more</b> is used with long adjectives (two-syllables or more) to make comparisons.</p> <p>c) In order to transform short words (one syllable) into comparatives, we generally add <b>-er</b>.</p> <p>d) To transform two-syllable words that end in <b>-y</b> into comparatives, it is necessary change the <b>-y</b> to <b>ier</b>.</p> <p>e) If an adjective ends in <b>e</b>, the comparative is formed by adding <b>-r</b>.</p> | <p>I I think IQ is as important as EQ.</p> <p>II Most people’s IQ levels are higher than their EQ levels.</p> <p>III I think that learning about the different types of intelligence is more interesting than learning Math.</p> <p>IV Some students think that History is easier than Chemistry.</p> <p>V Learning about different types of intelligences and how to respect all of them makes people wiser.</p> |
|---|---|

Slides:

[https://www.canva.com/design/DAGDLvQGxZU/jKjKJPX8Av0ENvALCkXJzQ/edit?utm\\_content=DAGDLvQGxZU&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGDLvQGxZU/jKjKJPX8Av0ENvALCkXJzQ/edit?utm_content=DAGDLvQGxZU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

**PLANO DE AULA 05**  
**LÍNGUA INGLESA**  
**PROJETO TIME CAPSULE**

**Turma (ano):** 2º. ano do Ensino Médio.  
**Duração:** 02 aula(s) de 50 minutos.  
**Professor(es) responsáveis:** Cora Romanazzi Tôres.

**Conteúdo programático:**

**Warming up:** fotos de objetos, recordações ou *memes* impressos como anexos da carta.

**Reading:** o texto adaptado sobre a “1939 Westinghouse Time Capsule” retirado do site Wikipedia; e os parágrafos de uma carta *template*.

**Listening:** o refrão da música “Everything is gonna be alright” de Boby Marley.

**Comprehending and using:** o tempo verbal future com o auxiliary “will”; sentenças negativas e afirmativas; a forma verbal “to be + going to (gonna) + verb” como informalidade da língua; e expressões no futuro.

**Speaking:** \_\_

**Writing:** a carta do projeto Time Capsule.

**Objetivos de aprendizagem:**

Como últimas aulas do projeto *Time Capsule*, é objetivo principal desse trabalho, tanto revisar o conteúdo gramatical dos verbos no tempo futuro quanto as expressões usadas no futuro; criar recordações afetivas para serem revisitadas após passado 3 anos de escrita da carta; criar uma lista de nomes e endereços eletrônicos para o (a) professor (a) poder entrar em contato com os alunos no futuro; oferecer um momento de retomada para os alunos reavaliarem seus projetos de vida e fazerem modificações caso achem necessário; escrever a carta por partes, utilizando-se de um *template* como guia; fazer um *checklist* dos itens anexados à carta antes de lacrá-la e guardá-la na capsula; e em roda de conversa, proporcionar um feedback final com a turma.

**Percurso metodológico:**

**Warming up:**

Uma capsula do tempo pode ser composta por lembranças, desenhos, cartas, e quaisquer outros objetos que sejam importantes no tempo presente e que o aluno gostaria de relembrar no tempo futuro. À vista disso, o (a) professor (a) mostra uma sequência de slides (Slide 02, 03) que contam sobre a “1939 Westinghouse Time Capsule” e os objetos nela contidos, além de sublinhar os motivos pelos quais a capsula foi criada. Na tentativa de incluir memórias significativas para o “eu do futuro”, o (a) professor (a) propõe aos alunos que selecionem em suas redes sociais um *meme*, uma foto ou qualquer outra recordação que possa ser impressa e anexada à carta. Os alunos são responsáveis tanto por decidir, livremente, qual conteúdo será selecionado, quanto por enviá-lo para o (a) professor (a) providenciar a impressão. A personagem Izabel vai mostrar por intermédio de fotos quais objetos ela gostaria de fazer seu “eu do futuro” relembrar (Slide 04).

**Atividade 1: pre-task**

Antes de iniciar a atividade final de escrita da carta, o (a) professor (a) deve ter em mente que, enquanto alguns estudantes terão definido seu projeto de vida com maior objetividade, outros demonstrarão indecisão sobre o que pretendem. Nesse caso, é

importante um momento de retomada de todo o projeto, oferecendo a todos a possibilidade de reavaliarem suas linhas de tempo e seus diagramas de Venn. Tendo a retomada em mente, o (a) professor (a) deve auxiliar os alunos a repensarem em seus talentos e nas escolhas bem-sucedidas que já fizeram, lembrando que na vida nada é definitivo - as escolhas podem ser sempre reavaliadas (Slide 5). Utilizando-se da expressão idiomática “(Don’t) **changes horses in midstream**”, os alunos serão instigados a discutirem sobre suas possíveis mudanças de plano. Objetivando ainda uma pequena revisão da gramática da língua inglesa, antes da escrita definitiva de suas cartas, os alunos são convidados a lerem e interpretarem uma estrofe da música “*Everything is gonna be alright*” de Bobby Marley:

*Rise up this mornin',  
Smiled with the risin' sun,  
Three little birds  
Pitch by my doorstep  
Singin' sweet songs  
Of melodies pure and true,  
Sayin', ("This is my message to you-ou-ou:")  
Singin': "Don't worry 'bout a thing,  
'Cause every little thing **gonna be all right.**"  
Singin': "Don't worry (don't worry) 'bout a thing,  
'Cause every little thing **gonna be all right!**"*

A música (Slide 06) representará o projeto *Time Capsule* e seu refrão será incluído como parte do conteúdo de cada carta para que esse dia seja lembrando como um momento de positividade e esperança nos projetos de vidas dos alunos. Após explicar o significado da música para o projeto, o (a) professor (a) escreve na lousa a estrutura referente ao futuro em inglês somente como revisão, deixando exposto para os alunos consultarem a forma gramatical durante suas produções: “*How can we substitute “gonna? How can we use the negative form?”*”

Logo em seguida, uma carta exemplo da Izabel será exposta em slide para a turma (Slide 07). Acredita-se que os alunos não terão dificuldade em reproduzir o gênero textual visto que seu conteúdo foi sendo elaborado por partes durante as atividades anteriores. Sendo assim, tendo em posse suas linhas de tempo e diagramas de Venn, o professor (a) entrega ainda uma cópia da carta exemplo da Izabel para que os alunos possam colar em seus cadernos e usá-la como *template*. A carta acompanhará um glossário (Slide 08) com a tradução de alguns verbos e/ou expressões mais complexas para facilitar a interpretação da leitura. De fato, tem-se a intenção de utilizar uma construção do tipo “cloze”, sugerida por Paiva (2012), para que os alunos “ao receberem textos dos quais foram retiradas determinadas formas linguísticas (por exemplo: tempos verbais)”, os alunos possam ler o texto e reconstruí-lo, contudo incluindo outras informações. Por intermédio do “cloze” acredita-se que a construção de suas cartas será facilitada pela instrução de um exemplo pronto (PAIVA, 2012, p.59).

#### **Atividade 02: the task**

Os parágrafos da carta estão marcados por cores diferentes e são apresentados em slides separados, para que os alunos possam identificar as principais informações que devem ser colocadas em cada parágrafo. Os tempos verbais e as expressões de tempo são marcadas claramente para facilitar a compreensão e a reconstrução do gênero.

- no primeiro parágrafo, a Izabel de hoje fala um pouco sobre quem ela é, sua escolaridade, o que ela faz e qual sua motivação de escrever a carta para a Izabel do futuro (Slide 09).
- no segundo parágrafo, ela diz quais são seus pontos mais fortes e quais são as pessoas que

estão presente na vida. Ela conta qual é o tipo de inteligência e como ela percebe que aprende melhor estudando Inglês (Slide 10).

- no terceiro parágrafo ela descreve o que ela pretende fazer ainda esse ano, no próximo e no outro (Slide 11).

- no quarto parágrafo ela se despede dizendo estar esperançosa e informando que vai deixar em anexo uma foto de algo ou alguém como desafio para a Izabel do futuro se lembrar (Slide 12).

O texto completo da carta:

*Hi, Future Izabel!*

*I'm 20 years old and study Letters at IF-MG. I reside in São João del Rei with my mother and our three pets: Rebecca, Gata, and Edgar. The primary motive behind this letter is my curiosity to know if Future Izabel will indeed accomplish what Present Izabel imagined - it's like a challenge!*

*Currently, I believe my strengths lie in my honesty and empathy. I detest social injustice and all forms of prejudice. I always try to "put myself in someone else's shoes." Soon, I'm going to become independent, but I will always make sure to visit my mother and siblings whenever possible - they're my family.*

*Come rain or shine, marriage and children are not on my mind; I just want to go out and have fun with my friends. Next year, I'm gonna graduate as a teacher and sign up in a language master's program. If accepted, I'm gonna move to Mexico, work there, and I will save enough money to pursue my studies.*

*Even if I have to "change horses in midstream," I'm confident that the future holds something very good. As mementos of the past, I include photos of my beloved pets because they are my babies; the sneakers and old shorts that represent my style; the teddy bears I've collected over the years; and my college friends' pictures that I love. Hum... I can almost see you getting teary-eyed reading this...*

*Wishing you a wonderful journey ahead!*

*Present Izabel.*

Glossário:

**primary motive:** motivo principal; **accomplish:** realizar, alcançar; **challenge:** desafio; **strengths:** pontos fortes; **empathy:** empatia; **prejudice:** preconceito; **put myself in someone else's shoes:** colocar-me no lugar de outra pessoa; **make sure:** garantir, assegurar; **go out:** sair; **sign up:** inscrever-se; **language master's program:** programa de mestrado em línguas; **move:** mudar-se; **save enough money:** economizar dinheiro suficiente; **pursue:** seguir, prosseguir; **change horses in midstream:** Mudar de direção repentinamente, para mudar de planos; **mementos:** lembranças; **teddy bears:** ursinhos de pelúcia; **teary-eyed:** com lágrimas nos olhos

O (A) professor (a) acompanha a escrita da carta entre os alunos para que não haja a necessidade de reescrita. Acredita-se que o *template* apresentado e as atividades anteriores sejam suficientes para a produção. Ademais, uma lista de advérbios e expressões deve estar visível para que os alunos possam substituir e/ou acrescentar em seus textos (Slide 13). Como estamos trabalhando na fase final de um projeto, não é objetivo do (a) professor (a) fazer correções diretas que poderiam criar certa desmotivação pelo apontamento de “erros” gramaticais. Contudo, como “o feedback é essencial ao processo de aprendizagem” (PAIVA, 2012, p. 63), utilizando-se da técnica de “*recasting*” de Larsen- -Freeman (2001, p. 262) apud PAIVA (2012, p. 63), apontada pela autora, o (a) professor (a) averigua os textos e, ao notar erros recorrentes, ele (a) escreve na lousa as formas corretas sem identificar qual aluno cometeu o erro. De uma maneira indireta, os alunos podem se autocorrigir sem constrangimentos.

**Atividade 3: revisão e feedback**

Para a montagem das capsulas do tempo, o (a) professor (a) entrega aos alunos envelopes para que eles possam inserir suas cartas e qualquer outro objeto relacionado ao desafio proposto para o “eu do futuro”. Eles recebem também os rótulos para preencherem com suas informações pessoais (nome, telefone e endereço). Uma lista com os mesmos dados é preenchida pela turma para ficar em posse do (a) professor (a) que será responsável por contatá-los após 3 anos da atividade concluída. Todos os envelopes são fechados e guardados em uma caixa lacrada. Pretende-se reunir a turma, novamente, em data e local a serem determinados na época, para que os alunos possam, eles mesmos, abrirem seus envelopes e reviverem suas memórias.

Em roda de conversa, o (a) professor (a) agradece a turma parabenizando o trabalho em equipe, lembrando dos momentos positivos que vivenciaram durante o projeto. Exercendo a “pedagogia da presença”, de acordo com o Caderno do professor “SP Faz Escola” (p. 16), “a mediação feita pelo professor nas conversas de feedback contribui para o desenvolvimento pleno dos estudantes”. Por isso, durante uma interação de feedback, não se abre espaço para críticas, mas sim, para um diálogo que fomente uma conexão pautada na confiança, transparência, reciprocidade e dedicação com os alunos e suas jornadas de formação - na valorização da singularidade de cada jovem, de sua trajetória de desenvolvimento pessoal, seus obstáculos e suas vitórias. Sendo assim, o (a) professor (a) finaliza o projeto proporcionando uma troca de experiências entre os participantes por intermédio das seguintes perguntas: "Como vocês se sentiram durante o processo de trabalho em equipe? Quais foram os momentos mais significativos ou memoráveis para vocês?", “Houve algum desafio que vocês enfrentaram durante o projeto? Como vocês lidaram com isso e o que aprenderam com a experiência?"; "Olhando para trás, o que vocês acham que foi o maior ponto positivo deste projeto em termos de aprendizado e crescimento pessoal?"

#### **Referências:**

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Projeto de Vida. Ensino Médio.** Caderno do Professor. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2014

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de Gramática.** In: \_\_\_\_\_. Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática. São Paulo: Edições SM Ltda, 2012. p. 51-64.

WIKIPEDIA Enciclopédia Online. Disponível em:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Westinghouse\\_Time\\_Capsules](https://en.wikipedia.org/wiki/Westinghouse_Time_Capsules). Acesso em: 14 de abril de 2024.

**Recursos materiais a serem utilizados:** slides; lousa da sala de aula; folhas impressas; cadernos dos estudantes; impressões fotográficas; cartas; e envelopes.

#### **Anexos:**

##### **Slides:**

[https://www.canva.com/design/DAGAdN8Osg8/j1fGpAt84VQiFNq3BmPJ\\_A/edit?utm\\_content=DAGAdN8Osg8&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGAdN8Osg8/j1fGpAt84VQiFNq3BmPJ_A/edit?utm_content=DAGAdN8Osg8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)