

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ELIANE ALBUNIO ZANATTA

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL) NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO**

CÁCERES-MT

2022

ELIANE ALBUNIO ZANATTA

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL) NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Bárbara Cristina Gallardo.

CÁCERES-MT

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ZANATTA, Eliane Alburnio.

Z27a Aprendizagem Baseada em Projetos (Pbl) no Ensino e
Aprendizagem de Língua Inglesa: Uma Proposta para o Ensino
nas Escolas do Estado de Mato Grosso / Eliane Alburnio Zanatta
- Cáceres, 2021.
86 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto
Sensu(Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2021.

Orientador: Barbara Cristina Gallardo

1. Aprendizagem Baseada em Projetos. 2. Metodologia. 3.
Ensino e Aprendizagem. 4. Língua Inglesa. I. Eliane Alburnio
Zanatta. II. Aprendizagem Baseada em Projetos (Pbl) no Ensino e
Aprendizagem de Língua Inglesa: Uma Proposta para o Ensino

ELIANE ALBUNIO ZANATTA

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL) NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO**

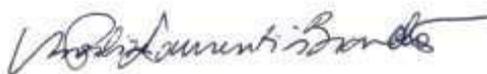
BANCA EXAMINADORA



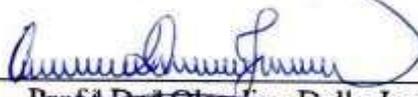
Prof.ª Dr.ª Bárbara Cristina Gallardo
Orientadora – PPGL/UNEMAT



Prof.ª Dr.ª Adriana Carvalho Capuchinho
Avaliadora Externa – PPGL/UFT



Prof.ª Dr.ª Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT



Prof.ª Dr.ª Olandina Della Justina
Avaliadora Interna – PPGLetras/UNEMAT

APROVADA EM: 25/02/2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, em primeiro lugar, por me conceder sabedoria e discernimento durante o tempo de minha pesquisa. Ao meu esposo Alex, por sempre me incentivar na continuidade dos meus estudos. Aos meus filhos, Pedro e Mateus, pela compreensão e obediência nos momentos em que mais precisei dedicar o meu tempo à leitura. E aos meus pais e sogros por acreditarem em mim e me darem o suporte necessário nos momentos em que precisei de ajuda.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por me guiar durante este tempo de estudo e me capacitar a tornar um ser humano melhor através deste, pois até aqui o *Senhor* me ajudou.

Agradeço a minha família que me deu todo suporte necessário para iniciar e finalizar mais esta etapa em minha vida. Foram tantos momentos de alegria pelas descobertas realizadas, mas, também, de desafios e cansaço superados pelo apoio daqueles que sempre estão ao meu lado.

Não poderia jamais deixar de agradecer a minha ilustríssima orientadora, professora desde minha graduação e parceira em projetos pedagógicos, Dr.^a Bárbara Cristina Gallardo. Sou grata pela sua vida, dedicação à educação e, principalmente, à amizade que construímos durante esses anos. Que Deus a abençoe grandemente e continue a lhe conceder sabedoria para conduzir a formação de tantos professores.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar e propor um método para o ensino da língua inglesa na Educação Básica para as escolas estaduais do Estado de Mato Grosso: a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning – PBL*). Para tanto, faz uma revisão da perspectiva histórica do surgimento e evolução dos métodos e abordagens e do currículo para o ensino da língua inglesa, tendo como referências os autores Richards; Rodgers (1986, 2014), Richards (2001), Almeida Filho (1993) e Kumaravadivelu (2003,) e dialogando com as orientações curriculares da BNCC (2017) e do DRC-MT (2018). A proposta prioriza ações e estratégias de modelos de ensino centrados no aluno, de acordo com Nunan (1988). A concepção de linguagem que permeia a proposta é a sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 1997) e a sociocultural da aprendizagem (Vygotsky, 2001). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que permitiu construir subsídios teórico-metodológicos para a proposição da Aprendizagem Baseada em Projetos, voltada para o ensino e aprendizado da língua inglesa. A partir da experiência em sala de aula e da infraestrutura oferecida pelas escolas do Estado de Mato Grosso, a proposta sugere experiências de aprendizagem significativas e engajadoras, que englobam aspectos socioculturais, políticos e linguísticos, viáveis de realização em salas de aula de inglês da escola pública e que respeitam o contexto socio-histórico dos alunos, os documentos curriculares e as discussões sobre o desenvolvimento dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos, Metodologia, Ensino e Aprendizagem, Língua Inglesa.

ABSTRACT

PROJECT-BASED LEARNING (PBL) IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: A PROPOSAL FOR TEACHING IN SCHOOLS IN THE STATE OF MATOGROSSO

This study aims to present and propose a method for teaching English in Basic Education for state schools in the State of Mato Grosso: Project-Based Learning (PBL). Therefore, it reviews the historical perspective of the emergence and evolution of methods and approaches and the curriculum for teaching English, using the authors as references (Richards; Rodgers, 1986, 2014; Richards, 2001; Almeida Filho (1993) and Kumaravadivelu (2003,)) and dialoguing with the curriculum guidelines of the BNCC (2017) and the DRC-MT (2018). The proposal prioritizes actions and strategies of student-centered teaching models, according to Nunan (1988). The language conception that permeates the proposal is the socio-interactionist one of language (Bakhtin, 1997) and the sociocultural one of learning (Vygotsky, 2001). This is bibliographical research that allowed us to build theoretical and methodological subsidies for the proposition of Project-Based Learning, focused on the teaching and learning of the English language. Based on our experience in the classroom and the infrastructure offered by schools in the State of Mato Grosso, the proposal suggests significant and engaging learning experiences, which encompass sociocultural, political and linguistic aspects, feasible to be carried out in English classrooms of the public school and that respect the socio-historical context of students, curriculum documents and discussions on the development of foreign language teaching methods and approaches.

Keywords: Project-Based Learning, Methodology, Teaching and Learning, English Language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLT – Communicative Language Teaching

DRC-MT – Diretrizes Curriculares para o estado de Mato Grosso

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MI – Múltiplas Inteligências

MT – Mato Grosso

PBL – Project-based Learning

PPGL – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso do planejamento.....	35
Figura 2 - Dimensões do currículo formativo	63
Figura 3 - Seleção de conteúdo.....	69
Figura 4 - Sequenciamento do conteúdo	70
Figura 5 - Programa de estudo.....	71
Figura 6 - Desenvolvimento das unidades de ensino	74
Figura 7 - Estratégias de diferenciação	79
Figura 8 - Quadro-resumo da proposta da PBL.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de ensino.....	72
Quadro 2 - Sequência de exercícios e atividades nas unidades de ensino.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LI NA PERSPECTIVA DA BNCC E DRC-MT.....	20
1. A PERSPECTIVA DE LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LI.....	20
1.1. O CURRÍCULO FORMATIVO NO ENSINO DA LI.....	22
1.2. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	24
1.3. ABORDAGEM METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM LI	28
CAPÍTULO 2: AS AÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CURRÍCULO PARA A LI	30
2. CONCEPÇÃO DE ABORDAGEM EM RELAÇÃO AO MÉTODO	30
2.1. O PAPEL DO PLANEJAMENTO	34
2.2. O PAPEL DA METODOLOGIA.....	38
2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MÉTODOS E O PÓS-MÉTODO.....	41
2.4. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO.....	45
2.5. ABORDAGENS CURRICULARES.....	50
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DA LI.....	55
3. PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL).....	55
3.1. ABORDAGEM TEÓRICA PARA O ENSINO DA LI NA PROPOSTA DA PBL	57
3.2. PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA A PBL.....	60
3.3. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO PLANEJAMENTO DE ENSINO	65
3.4. DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
3.5. O PAPEL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO PBL	77
3.6. SISTEMATIZANDO OS DADOS DA PROPOSTA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DA LI.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83

REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	89
ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PARTE I.....	89
ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PARTE II	90
ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PARTE III.....	91
ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PARTE IV	92
ANEXO B – SUMMARY OF ELEMENTS AND SUBELEMENTS THAT CONSTITUTE A METHOD.....	93

INTRODUÇÃO

Quando se pensa no aprendizado/aquisição da Língua Inglesa no Brasil verificam-se diversos fatores que levam à desmotivação dos estudantes e professores de escola pública. Pode-se pensar talvez que os alunos não conseguem observar a importância do aprendizado de uma língua estrangeira ou sua aplicabilidade no cotidiano e, por não conseguirem fazer tal observação, encontram-se salas de aula desmotivadas no processo de aprendizagem. Concomitante a esses fatores, é possível encontrar, também, professores que se sentem e agem de forma engessada a modelos de ensino padronizados e ditados como verdadeiros ou conveniente. Ou ainda aqueles que, libertos das amarras do comodismo, buscam, de diversas formas e no último fôlego, atividades com recursos audiovisuais e aulas de conversação que tenham o intuito de envolver os alunos no processo.

De certo modo, outros fatores também podem contribuir negativamente dentro do contexto escolar, como por exemplo a desvalorização e discriminação em relação às aulas de inglês por parte de uma comunidade local e até mesmo escolar (JORGE *apud* LIMA, 2009). Entretanto, levando em consideração a desmotivação que envolve o ensino e aprendizado da língua inglesa (doravante LI) na perspectiva de resistência do aluno associada ao distanciamento da metodologia à sua realidade, é importante se pensar sobre o alinhamento pedagógico às condições ofertadas pelo contexto de ensino e o seu público. Com isso, cabe ao docente buscar compreender de que forma proporcionar experiências de aprendizagem significativas e, conseqüentemente, motivadoras através de uma prática pedagógica voltada às necessidades advindas do contexto do aluno.

A busca por essa compreensão começa no momento em que o professor passa a pensar além dos parâmetros conceituais e organizacionais do planejamento de ensino ou de um método. É repensar práticas pedagógicas que envolvam os alunos no seu contexto de aprendizado de língua estrangeira (doravante LE) e, a partir delas, mostrar a eles que podem ser protagonistas de seu aprendizado, assim como compreender a função de uma língua estrangeira em seu dia a dia. Uma prática docente reflexiva aliada ao envolvimento e contexto dos alunos, mostram o quão importante é compreender que o empenho pelo aprendizado de uma língua estrangeira depende não só do professor, que por sua formação já possui conhecimentos acerca da língua, mas também de um público que anseia novos rumos em uma sociedade e mundo globalizado e que emerge cada vez mais o conhecimento de uma língua estrangeira.

É importante ressaltar que quando se fala de globalização, não se pode pensar no ensino da língua inglesa apenas no contexto de mercado de trabalho. O mundo globalizado mostra a

necessidade de reconhecer que o aprendizado de uma LE possibilita não só melhores oportunidades de trabalho, mas também a troca de culturas e o conhecimento em diversas áreas da ciência, por exemplo. Esse intercâmbio entre os indivíduos a partir de suas culturas, seus costumes e suas realidades vêm ressaltar a dimensão do trabalho pedagógico.

Assim, o docente que tem o olhar voltado para o ensino da LE como algo concreto e visível no dia a dia, pode ter uma dimensão mais clara para apresentar ao aluno das formas de compreender a importância e a necessidade do aprendizado da língua. Seja através de músicas, filmes e da *internet* que viabiliza a conexão entre as pessoas e promove a troca e compartilhamento de conhecimento e informação. As experiências de aprendizagem que aproximam a prática da língua à realidade do aluno são divisoras de água, pois criam condições favoráveis tanto para o ensino quanto para o aprendizado (BORGES, 2010). Essa realidade tem que ser pensada a partir do contexto dos alunos: sua cidade, seu bairro, suas práticas cotidianas.

Com base nesse contexto e em uma experiência vivida no exterior, este trabalho surgiu a partir da minha inquietação quanto às metodologias de ensino disponíveis e perpetuadas no ensino e aprendizado de inglês na escola, em um mundo diferente de quando elas foram criadas. A princípio, a proposta tinha uma vertente qualitativa, na qual seriam colhidos dados de aulas e impressões dos alunos sobre o seu aprendizado com essas metodologias para, então, colher resultados de uma nova proposta. Com o fechamento das escolas, no início do ano letivo de 2020, e a readequação para o ensino remoto, o projeto teve que ser readequado e transformou-se em um trabalho bibliográfico que, não obstante, está envolto de minha experiência na sala de aula de LI.

A busca por novas abordagens¹ e práticas/metodologias no contexto em que alunos e professores estão inseridos requer que o papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam revistos. Isso implica em professores e alunos conscientes dos objetivos do ensino e da aprendizagem da língua em seu contexto de ensino. Objetivos esses que vão além da prática comunicativa da língua e passam a considerar o caráter educativo (JORGE *apud* LIMA 2009) da LI, isto é, a consciência do valor da língua sobre outros aspectos da vida já se mencionou, como a cultura e a identidade do indivíduo. A globalização contemporânea desencadeada pelas tecnologias digitais redimensionou a relação que se tem com as LEs, principalmente o inglês, porque abriram novas possibilidades e desafios que não comportam mais o ensino baseado em metodologias que privilegiam a estrutura da língua.

¹ Entendo que “novas” abordagens, a qual se refere, partem das que já existiam e se remodelam no continuum de novas práticas de necessidades do meio social.

Com isso, o papel do professor e do aluno também envolve as (des)crenças que permeiam o ensino e a aprendizagem da LI na escola pública. Uma delas é a ideia de que a escola pública é um espaço no qual não há condições favoráveis para se aprender inglês, enquanto os cursos de idiomas se apresentam como resposta aos anseios daqueles que almejam a comunicação na língua (BARCELOS, 2011). Os pensamentos construídos ao longo da história de vida de cada indivíduo – e que se tornam presentes nas instituições de ensino – recaem sobre esse processo e se tornam verdades absolutas na prática docente e no comportamento dos alunos. Como aponta Fabricio (2006 *apud* BARCELOS 2011, p. 158), “o discurso sobre as coisas é que cria as coisas em si. [...]”. Nesse sentido, a proposta deste estudo foi construída com a intenção de desafiar o discurso de que “não se aprende inglês na escola”, tendo em vista as possibilidades das tecnologias disponíveis e discussões sobre o conceito de língua na atualidade.

Como aluna de escola pública, sempre senti a necessidade de uma aproximação do ensino da LI com as realidades vivenciadas em meu cotidiano. É claro que não cabe aqui uma crítica fervorosa às práticas pedagógicas que meus professores utilizaram até então. Até porque, vive-se uma realidade com anseios e possibilidades diferentes da época em que estava na escola. O importante nessa reflexão é repensar de que forma minha formação como aluna da educação básica, ensino superior e, conseqüentemente, minhas experiências como professora de curso de idiomas e escola pública contribuíram, negativa e positivamente, na minha formação como docente e em minha prática pedagógica atual.

O contato com a LI na educação básica se deu a partir, e em sua grande maioria, pelo método Gramática-Tradução. Recordo-me, principalmente no ensino médio, das atividades que realizava com os textos do livro didático. A professora orientava que toda a turma fizesse a tradução do texto com o uso do dicionário (que por sua vez ao final ficava sem coerência!) e, posteriormente, com a tradução do texto, realizasse os exercícios de interpretação. Dessa forma, não era dada a oportunidade de praticar a atividade de conversação e muito menos de audição.

Apesar dessa experiência com o idioma não ter sido uma das mais motivadoras, nunca perdi o interesse em aprendê-la. Foi justamente no segundo ano do ensino médio que tive a oportunidade de ter um contato mais próximo com a realidade da língua, através de um curso de idiomas. Esse contato com a língua falada foi o pontapé inicial para que eu me motivasse a aprender a LI e, conseqüentemente, compreender que as oportunidades que me seriam apresentadas ou a profissão que escolhesse futuramente seriam impactadas positivamente pela apropriação da língua.

No decorrer do curso fui amadurecendo a ideia de também poder ensinar o idioma, já que desde a mais tenra idade possuía o desejo de ser professora. Enquanto cursava o nível intermediário recebi um convite, em nome da diretora da escola de idiomas na qual estudava, para trabalhar com o ensino de inglês para crianças e adolescentes iniciantes. Essa oportunidade foi a certeza de que deveria, então, iniciar um curso de licenciatura. E assim, aos dezenove anos de idade, concorro ao vestibular do curso de licenciatura em Letras pela UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, onde iniciaria os estudos no mesmo ano.

A experiência como professora de um curso de idiomas no período da licenciatura, agregou saberes adquiridos pela prática e oportunizou compreender melhor as teorias de ensino e aprendizado de LEs. Nesse deslocamento da prática para a teoria, pude compreender o quão importante é para o docente aliar o conhecimento científico à prática pedagógica e necessário buscar esse conhecimento constantemente.

Logo após o término da licenciatura, tive o primeiro contato com o ensino da língua inglesa na educação básica – um contato que se mantém até os dias atuais – e, de forma não tão surpreendente, constatei as adversidades, desigualdades e lacunas encontradas no ensino e aprendizado da língua para os alunos da rede pública. É claro que, na ânsia de amenizar ou tentar resolver determinados problemas de aprendizagem, busca-se utilizar o “melhor” método ou os métodos e técnicas com o objetivo de fazer com que o trabalho pedagógico alcance seus resultados, ou seja, que os alunos aprendam a LE. No entanto, ao longo de minha experiência como professora, dei-me conta de que é imprescindível que o professor conheça e compreenda que o fazer pedagógico não se detém nesse ou naquele método, mas sim em um conjunto de práticas que tenha como propósito o ensino da língua de forma significativa e o foco no aluno em suas particularidades, contextos e necessidades.

É importante compreender que os diferentes contextos de ensino com seus diferentes públicos, a tomada de decisão sobre qual/quais método(s) utilizar, as atividades a serem trabalhadas e de que formas as trabalhar vão moldando a maneira como se encara, concebe e idealiza o ensino e aprendizado de uma LE. Essa tomada de consciência sobre o fazer pedagógico vai sendo compreendida na medida em que as experiências de ensino e aprendizado propiciam uma reflexão a respeito de como os professores encaram as realidades de sala de aula e o que se faz para melhorar as condições de ensino. Desse modo, é preciso quebrar com os paradigmas quanto ao que, como, para quem e por que ensinar, pois, assim como tudo nesse mundo evolui, as crenças e concepções a respeito do ensino de idiomas também devem evoluir no sentido de proporcionar aos alunos um contato mais próximo e significativo com a LI para

a interação com os meios, as pessoas, as notícias e disponibilidades de participação e engajamento.

Entendo que esses paradigmas somente se rompem uma vez que se busca melhorar a prática de ensino através das formações continuadas e cursos de pós-graduação. Mais e além disso, é preciso estar sempre receptivo às novas discussões e tendências na área da educação. Assim, as experiências adquiridas durante minha caminhada como professora de curso de idiomas e da educação básica me proporcionaram oportunidades de aprendizado e reflexão diante de minha prática pedagógica nesses diferentes contextos e necessidades, assim como uma compreensão da importância de estar sempre em uma contínua formação, consciente do que acontece a minha volta e nas necessidades e práticas dos alunos.

Nesse contexto de formação continuada, no início de 2018 tive a oportunidade de participar de um curso de capacitação para professores de língua inglesa nos Estados Unidos, ofertado pela CAPES em parceria com a Fullbright, intitulado PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa). O curso tinha como foco capacitar os professores de língua inglesa a partir de uma reflexão sobre suas próprias práticas, avaliando as tendências e métodos educacionais atuais e adaptando-os ao seu próprio contexto de ensino. Como parte dessas novas tendências e métodos, foi apresentado, durante o curso, uma proposta de trabalho ou plano de aula baseado no PBL (*Project-Based Learning*).

A experiência com um curso que abordou as tendências metodológicas de ensino atuais e o contato que tive com a língua em um contexto de prática e de diversidade cultural e linguística – e principalmente com o PBL – foram divisores de água em minha carreira profissional. Após esse contato e conhecimento de novas práticas, comecei a me questionar e refletir cada vez mais a respeito de tudo que havia vivenciado até então como professora de LI e de que forma poderia, na medida do possível, contribuir positivamente com o cenário do ensino da LI, levando em consideração o contexto de ensino em que atuo e o público com o qual trabalho.

As principais indagações que surgiram dizem respeito ao ensino e currículo tradicionalista que ainda permanece na realidade de sala de aula. Muitas vezes se tenta utilizar determinado método ou até mesmo realizar uma atividade diferente no intuito de envolver o aluno no processo de aprendizagem. Entretanto, minhas reflexões me levaram a concluir que ainda se é tradicionalista – mesmo com métodos e atividades diferenciadas – quando se elaboram e se aplicam aulas estritamente centradas no professor, ou seja, este como único detentor do conhecimento e de todo trabalho pedagógico.

Outra questão a ser levantada em relação aos desafios no desenvolvimento do currículo de ensino e que me chamou a atenção nessa experiência refere-se às orientações curriculares para o ensino da LI nos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (2017) e do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (2018). Apesar desses documentos disporem de diretrizes para a organização do currículo na escola, é preciso considerar as realidades vivenciadas no contexto escolar, a fim de que sejam desenvolvidos as habilidades e competências comunicativas, e a perspectiva das dimensões formativas sejam contempladas. Tudo isso de forma integrada às possibilidades disponíveis; do contrário, as diretrizes se perdem logo na organização do currículo.

Essas realidades materializadas através do número de alunos por sala, a reduzida carga horária das aulas de língua inglesa e a falta de motivação por parte dos alunos no aprendizado da língua faz refletir sobre teoria e prática no sentido de aproximar o ensino do aluno, tornando-o significativo e possível para esse público. Com isso, minha contribuição parte da necessidade de se repensar a prática pedagógica no contexto das escolas públicas do estado de Mato Grosso, que é o meu lugar de formação e atuação, junto a esses documentos se faz necessário, na medida em que se deve desenvolver a comunicação da LI em uma perspectiva crítica e social de prática da língua em consonância com as vivências, necessidades e possibilidades dos alunos que a aprendem.

Pensando nas questões sistêmicas quanto à proposta de ensino da língua e organização curricular nos documentos oficiais, as adversidades encontradas no contexto de ensino e aprendizagem das escolas públicas e a experiência de formação nos Estados Unidos, surge a proposta da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (doravante PBL) para o ensino da LI. Conforme já mencionado, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, este trabalho busca dialogar com as concepções de abordagem e métodos de ensino junto as orientações curriculares para a Educação Básica no Brasil, a fim de se propor um currículo e metodologia que venha ao encontro do desenvolvimento comunicativo e crítico da LI, com foco nas possibilidades e práticas dos alunos. Nessa perspectiva, além de buscar proporcionar uma experiência de prática da língua em contexto devido à proposta de ensino comunicativo, a metodologia de projetos pretende desenvolver, também, a formação integral e autônoma do aluno em seu contexto, conduzindo-o ao papel de protagonista de sua aprendizagem por meio de conteúdos e atividades significativas para ele.

A partir dessas considerações quanto às dificuldades apresentadas em relação à falta de motivação e desafios no ensino e aprendizado por parte dos alunos e professores, a minha

trajetória enquanto docente na educação básica, a formação do PDPI e a proposta do PBL proveniente desta experiência, o trabalho se encontra na seguinte estruturação.

No primeiro capítulo, é trazida uma discussão a respeito da perspectiva de prática social da língua inglesa apresentada nos documentos oficiais da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso. Com base nessa compreensão acerca da língua, discorre-se sobre a proposta do currículo formativo para o ensino, a concepção de Língua Franca e o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas dos eixos organizadores da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural.

Apoiado nas discussões a respeito da perspectiva de educação linguística apresentada pelos documentos da BNCC e DRC-MT, o segundo capítulo discorre sobre os conceitos de abordagem, método, planejamento e metodologia. Incorporado à compreensão desses termos, busca-se identificar e situar o papel do planejamento e da metodologia em relação à concepção de língua e aprendizagem do método.

Como forma de compreender a concepção de currículo para o ensino da LI junto ao surgimento e desenvolvimento dos métodos e abordagens ao longo da história, dialoga-se com as contribuições do Pós-Método como uma espécie de crítica inicial ao cenário atual de ensino da LI, que ainda se prendem às metodologias que não funcionam mais na lógica de mundo atual, tanto na perspectiva de ensino-aprendizagem quanto na perspectiva pós-colonial. Tendo como base essa perspectiva histórica, aliou a essa discussão a proposta de diferentes dimensões para o currículo e o seu desenvolvimento e progresso junto ao surgimento das abordagens e métodos. Essas orientações são encaminhadas posteriormente para o desenvolvimento do currículo formativo e centrado no aluno junto às diretrizes dos documentos oficiais da educação no Brasil.

O terceiro capítulo propõe, a partir da reflexão gerada pela revisão teórica construída, experiência na área e no curso no exterior, o método do PBL para o ensino da LI nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, mediante um diálogo entre os documentos oficiais para a educação básica e as discussões levantadas nos capítulos anteriores. Dentro dessa perspectiva, traçou-se a proposta de ensino do currículo fundamentado na concepção de língua e aprendizagem identificadas na BNCC e DRC-MT e construíram-se as etapas do seu planejamento e procedimentos metodológicos.

Ao fim, nas “Considerações Finais”, foram trazidos alguns apontamentos quanto à contribuição da proposta de ensino da PBL para a língua inglesa no contexto das escolas de Mato Grosso e suas contribuições diante do objeto de pesquisa proposto.

CAPÍTULO 1: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LI NA PERSPECTIVA DA BNCC E DRC-MT

1. A PERSPECTIVA DE LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LI

Desde a mais tenra idade, com suas incertezas e descobertas, até a plenitude da vida adulta, com suas experiências e convicções, o ser humano sempre sentiu e sentirá a necessidade de estar inserido no convívio social e de fazer parte da sociedade no sentido de relacionar-se com o mundo e com os outros. Essa relação que começa com a sinalização de uma criança por meio de gestos e sons e se consolida no adolescente, que já articula de modo inteligível seu pensamento e fala, mostra que a comunicação se faz necessária e é inevitável a qualquer indivíduo. Seja pela sobrevivência como também pelo próprio crescimento pessoal, intelectual e social, o sujeito busca compreender e ser compreendido em uma constante troca de informação com o meio e com o outro (YULE, 1996).

Visto que se interage o tempo todo e em todas as circunstâncias, e que essa interação dos sujeitos se dá na vida em família, comunidade e sociedade, as suas atribuições nesse cenário dinâmico da coletividade se tornam possíveis em um contínuo processo de interação por meio da linguagem. Ela permite que se realizem as funções pessoais, intelectuais, sociais do indivíduo e que seja capaz de se expressar e se comunicar a partir do momento em que se está inserido nesse coletivo e precisa interagir, como aponta a Base Nacional Comum Curricular (YULE, 1996; BRASIL, 2017).

Essa dinamicidade do meio social e de atuação dos indivíduos mostram também como a linguagem é dinâmica, pois nos diferentes contextos das atividades humanas, o sujeito dispõe de diferentes formas de linguagem, verbais ou não-verbais. Para se dispor dessas formas uma criança aprende a ler e a escrever e, conseqüentemente, com o passar do tempo, a criança amplia e consolida a construção do seu conhecimento linguístico e de sua capacidade expressiva, possibilitando a expansão de outros conhecimentos para o convívio social (VYGOTSKY, 2001). Assim, a linguagem como comunicação e interação passa a se concretizar a partir do momento em que o sujeito é capaz de utilizar a língua nos mais diferentes contextos de produção e circulação de enunciados (YULE, 1996).

Nessa perspectiva, a língua surge como o mecanismo que materializa e possibilita a comunicação e interação humana com o mundo e com os outros em todas as circunstâncias. Ela está presente em todas as formas e contextos da atividade humana e por assim se apresentar,

suas características e modo de utilização passam a ser tão variados como as situações em que ela se apresenta (BAKHTIN, 1997). Com base nos pressupostos de Bakhtin, o DRC-MT (2018) reverbera que se o campo de atuação do sujeito e a produção dos discursos se diversificam, “o falante-usuário molda a língua, conforme a necessidade e os contextos”.

Moldar a língua nos diferentes contextos implica em reconhecer o seu caráter ativo. Enquanto o esquema de representação do circuito da fala (Saussure) destaca que o processo ativo da língua se encontra na fala do locutor – já que o ouvinte se torna passivo na recepção e reconhecimento dos signos – é o diálogo estabelecido entre estes que a distingue. Isso, porque, é na complexidade da comunicação estabelecida entre os indivíduos no circuito que a língua se torna se torna viva (BAKHTIN, 1997).

Essa complexidade gerada na relação entre os indivíduos e o meio faz com que o processo de compreensão e interpretação dos discursos seja uma *responsiva ativa*, na qual o sujeito concorda ou discorda, adapta, etc. (BAKHTIN, 1997). Com isso, as diferentes formas de discurso se manifestam, mostrando que “[...] a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Por essa razão, a partir do momento em que o uso da língua transcende à decodificação dos sons e do signo linguístico e passa a gerar significados nos contextos de produção, a língua passa a exercer sua função social.

É justamente na ideia de comunicação e atuação do sujeito nos mais diferentes contextos da sociedade que se considera a necessidade de se aprender uma LE, tendo em vista o mundo globalizado em que se vive. Não cabe aqui discutir o ensino e aprendizagem de uma segunda língua apenas com o discurso da globalização. É necessário buscar compreender de que forma a inserção do ensino da LI no currículo escolar colabora para o acesso e atuação do estudante a esse mundo e, especificamente, a essa sociedade que corresponde ao seu contexto de vivência local que são, de certa forma, plurais, dinâmicas e interconectadas.

O fato de se estar conectados a outras pessoas nos mais diferentes níveis de relações – pessoais, políticas e econômicas – dentro da sociedade, do contexto local do sujeito e com o mundo, evidencia a necessidade do conhecimento de uma LE. A globalização contemporânea², que já chegou às mais diversas camadas e contextos da sociedade, requer que o sujeito esteja

² Conforme Robertson (2003 apud KUMARAVADIVELU, 2006), considera-se que se vive a terceira onda da globalização, marcada pelo pós-modernismo e pós-colonialismo e pelo advento da internet. Essa discussão tem como perspectiva o papel da linguística aplicada na produção de conhecimento.

preparado e engajado a participar desse contínuo processo de troca de informações, experiências e discursos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

[...] aprender a LI propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.” (BRASIL, 2017)

Nesse movimento entre o global e o local se retoma à ideia já dita anteriormente do sujeito social e da língua como prática social (BAKHTIN, 1997). Sendo ela uma forma de inserção do indivíduo ao convívio, atuação e engajamento dentro da sociedade e do mundo globalizado, o ensino e aprendizagem da LI vem propiciar, então, a interação necessária entre os sujeitos. Todavia, para que a LI exerça seu papel social, é preciso refletir sobre a sua função no contexto de escolas públicas. Isso implica em compreender os objetivos de ensino da LI e seus efeitos no aprendizado dos alunos.

Como professora, considero que a(s) metodologia(s) de ensino precisam promover o aprendizado da língua vinculado ao seu uso prático, crítico e reflexivo, de forma que os alunos se sintam engajados e, assim, possam participar nos diferentes campos de atuação na sociedade. Logo, a elaboração de um currículo de ensino que contemple as dimensões política e pedagógica é importante visto que no processo de comunicação, o sujeito interage com o outro não somente pela troca de informação na língua. A relação estabelecida no diálogo em uma LE envolve refletir sobre a cultura e suas implicações na formação do sujeito.

1.1. O CURRÍCULO FORMATIVO NO ENSINO DA LI

No momento em que o pedagógico e o político se encontram, o ensino da LI passa a ter um caráter formativo (BRASIL, 2017). Ou seja, o conhecimento linguístico que colabora e conduz o aluno a sua formação crítica e social e, conseqüentemente, integral. Essa relação entre o conhecimento linguístico e a formação crítica e social corresponde ao ensino da língua com foco em sua função, ou seja, o seu uso nos mais diferentes contextos reais de comunicação e não apenas nas suas questões formais e estruturais. Por esse motivo, é significativo que o professor se posicione de forma a colaborar na formação de um currículo que contemple o ensino da LI a partir desse processo formativo.

Nesse ponto em que se discute a formação do currículo com foco no processo formativo atrelado ao contexto atual em que os alunos vivem, tem-se que compreender que, ao conceber o ensino da LI como parte do currículo escolar, é preciso refletir e repensar sobre o que ensinar.

O caminho percorrido para se chegar a um plano de ensino ou plano de aula inclui uma série de implicações, ou seja, é preciso antes de tudo compreender que inglês se ensina, de que forma o ensino do idioma contribui para o ingresso do aluno no mundo digital e contemporâneo e quais as abordagens de ensino tomadas em relação à diversidade linguística. Essas implicações para o ensino da LI apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017) correspondem, primeiramente, à função social e política da língua no sentido de tratar o inglês em seu *status* de língua franca e, posteriormente, ao ensino do idioma no que diz respeito às práticas de multiletramentos e, por fim, uma implicação atitudinal.

A primeira e terceira implicação, que correspondem à função social e política da LI, apontam para a questão do paradigma do ensino do inglês em razão dos países que o falam como língua materna e com foco no sistema linguístico dos falantes oriundos desses países. Cabe aqui pensar sobre “que inglês ensinamos”, pois caso se trate do ensino e aprendizagem do idioma com o objetivo de proporcionar o engajamento e participação dos alunos no mundo social, globalizado e plural, já não faz mais sentido e necessário ter como foco o ensino da língua em favor dos países hegemônicos. A noção de um ensino homogêneo, agora, ultrapassa as barreiras entre países e culturas, proporcionando ao aluno uma experiência do uso da língua nos mais diferentes contextos (linguístico, social e cultural), bem como compreender que já não se trata mais de se ensinar ou aprender o inglês “correto”. Sendo assim, o status de inglês como língua franca contribui para que a diversidade linguística e cultural tenha espaço e vez na sala de aula, e também para que os alunos possam refletir sobre toda essa pluralidade que os aproxima cada vez mais de um aprendizado significativo do idioma.

Na concepção de língua franca, o acolhimento dos diferentes falares evidencia que a função da língua se dá enquanto processo de interação e, conseqüentemente, como aponta Harmer (2007), uma “negociação de significado”. O que importa já não é mais se deter a erros e acertos, por exemplo, relacionados ao sotaque ou à pronúncia das palavras, mas entender que a partir do momento em que há compreensão nessa troca ou negociação cooperativa de significados em um diálogo, a comunicação se estabelece efetivamente, pois o sujeito se faz ser compreendido mesmo que envolva o uso da língua por falantes de diferentes países e grupos sociais (GIMENEZ *et al.*, 2015; JORDÃO, 2014). Por esse viés, exclui-se qualquer e toda forma de preconceito linguístico com falantes não nativos, independentemente de sua nacionalidade ou nível de proficiência, pois “a Língua Franca é de quem a utiliza, dentro de suas condições e possibilidades” (MATO GROSSO, 2018).

Essa sociedade contemporânea mostra, também, que os diferentes contextos de atuação do sujeito implicam em diferentes possibilidades de participação, produção e circulação dos

discursos. Nesse contínuo processo de interação e significação entre os sujeitos na sociedade atual e digital, é necessário que se faça uma leitura do mundo a partir de diversas semioses e linguagens. A capacidade de leitura desse mundo contemporâneo surge, então, nos diferentes contextos tecnológicos e o uso da LI funciona como uma ferramenta de aproximação das relações entre os sujeitos no mundo digital e globalizado. Dessa forma, o aprendizado da língua, que se estende na produção e interação das diversas práticas de linguagem concebidas no contexto atual, é beneficiado pelas tecnologias. Podendo interagir com uma multiplicidade de linguagens, os textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos (ROJO; MOURA, 2012) presentes, justamente, nos recursos tecnológicos, contribuem para com o desenvolvimento do letramento crítico e digital e encontram no ensino do inglês a base para desempenhar o seu papel.

O inglês como língua franca e o contexto tecnológico atual contribuem para a segunda implicação na formação do currículo, apresentada pela BNCC (2017) como multiletramento e letramento digital, pela DRC-MT (2018). Nessa perspectiva, o ensino da LI amplia o conhecimento e uso das múltiplas linguagens, especialmente as relacionadas ao uso das mídias digitais, fazendo com que o aluno compreenda a realidade que o cerca por meio da diversidade de contextos das práticas de linguagem.

A *internet* como canal dessas mídias possibilita enxergar essas múltiplas linguagens (verbal, visual e audiovisual) e o uso das mesmas para e no processo de interação, podendo ser o inglês uma possibilidade de acesso às novas tecnologias e novas relações por ela estabelecida. A quantidade de informação a que se está exposto na atualidade e a dinâmica das relações sociais virtuais, em sua grande maioria, fortalece a ideia de que o ensino da LI contribui para a formação do aluno nesse cenário tecnológico e para se pensar em um trabalho pedagógico que seja adequado e permanente nas escolas.

Desse modo, entende-se assim que o trabalho pedagógico é significativo nesse contexto, quando o ensino e aprendizado da LE estejam em sintonia com o cenário tecnológico que faz parte do cotidiano dos alunos. Ou seja, compreende-se que a didática planejada precisa levar em conta o uso dos recursos midiáticos do dia a dia, ampliando as possibilidades de participação consciente desses sujeitos.

1.2. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Para que a formação integral do aluno na perspectiva de envolvimento entre o linguístico (conhecimento na língua) e o político (papel social e crítico da língua) aconteça, o ensino e

aprendizagem da LI deve estar estruturado de forma a envolver as habilidades linguísticas em um contínuo processo de interação e trabalho contextualizado. Isso, porque, se se pensar na heterogeneidade dos discursos, considera-se que ao falar, ler e escrever movimentados diversos conhecimentos do sistema da língua simultaneamente.

A compreensão da fala, por exemplo, envolve elementos que vão além da decodificação dos sons das palavras proferidas. É preciso movimentar conhecimentos linguísticos e estratégias de compreensão oral, como palavras-cognatas e pistas do contexto do discurso, para que a mensagem seja compreendida. Ou ainda, uma produção textual com linguagem verbal que necessita da escrita e dos elementos coesivos da língua na organização textual para que haja coesão e, conseqüentemente, favoreça a interpretação. Dessa forma, a escrita não se dissocia da leitura assim como a compreensão oral de sua produção, tampouco os elementos linguísticos de todas as habilidades (ALMEIDA FILHO, 1993).

A fim de organizar e parametrizar os componentes para o ensino da LI com foco na formação integral do aluno e contextualizada da língua, os documentos oficiais da BNCC (2017) e DRC-MT (2018) descrevem as habilidades linguísticas através dos eixos organizadores da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada eixo organizador apresenta um conjunto de habilidades específicas a serem trabalhadas dentro de uma função da língua e os conhecimentos necessários a serem movimentados para o desenvolvimento das competências na LE.

Esse parâmetro de desenvolvimento das competências comunicativas através das habilidades e funções dos eixos leva em conta que o aluno passe, através do conhecimento do sistema linguístico, a se comunicar, ler e escrever, além de refletir sobre o papel da LI no mundo. Passa-se agora para as considerações quanto aos eixos organizadores das habilidades.

Para o eixo da oralidade, ressalta-se, com base em Almeida Filho (1993), Borges (2010), dentre outros autores, que as práticas de linguagem ocorrem tanto em situações de produção oral (a fala) quanto na compreensão dessa produção (a escuta). Os significados atribuídos e construídos ao se explorar o reconhecimento, planejamento, aplicação e interação da oralidade em uma perspectiva que considere a diversidade linguística colabora, dentre outros fatores, para uma reestruturação e reelaboração das atividades de produção e compreensão oral. Nesse sentido, o trabalho pedagógico passa a se orientar a partir de materiais autênticos e provenientes de diferentes falantes ao redor do mundo (BRASIL, 2017).

Com relação à construção dos significados, esses conceitos sobre o eixo da oralidade orientam a uma discussão levantada pelos documentos oficiais e Jordão (2014) no que se refere ao status do inglês como língua franca. As atividades de produção e compreensão oral

abordadas a partir dessa perspectiva da LI retomam à ideia de que nesse processo de interação a negociação de sentido se faz necessária. Por isso os significados construídos e partilhados durante o processo devem levar em conta a pluralidade dos diferentes falares e, conseqüentemente, os modos particulares de produção oral dos falantes. Já em relação à questão metodológica, o trabalho pedagógico tem como suporte os recursos midiáticos como fonte de acessibilidade aos diversos meios e gêneros discursivos (materiais autênticos), bem como as estratégias de compreensão para a mediação desse processo.

Quanto ao eixo da leitura e escrita, considera-se que tais habilidades linguísticas referem-se à interação do leitor com o texto em um processo de significação e de produção. Ambos os eixos evidenciam a importância do contato do leitor com os diferentes gêneros textuais em circulação de modo a gerar uma postura reflexiva e produtiva. Ao se referir à circulação desses vários gêneros textuais e a sua elaboração, encontra-se novamente nos recursos midiáticos um suporte para o trabalho pedagógico, pois a circulação de informação através das mídias, principalmente as digitais, colaboram para que o aluno tenha acesso a esses gêneros de forma ágil e ampla (BRASIL, 2017).

Ao compreender a importância do processo de significação e produção do texto a partir do contato com os diferentes gêneros do discurso, compete ao professor refletir sobre a abordagem metodológica no desenvolvimento das habilidades competências dos eixos da leitura e escrita. Para isso, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) quanto o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018) apontam para a necessidade de se trabalhar com técnicas de leitura e escrita. As etapas denominadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como planejamento-produção-revisão, baseiam-se em princípios que consideram relevante o conhecimento prévio dos alunos para a interpretação do texto e sua conseqüente produção.

Considerando o eixo dos conhecimentos linguísticos, a proposta é que o ensino da gramática desenvolva no aluno a prática de análise, reflexão, funcionamento e tomada de decisão no uso da forma da língua dentro da perspectiva dos outros eixos. Acontece que, quando se trata de ensinar a “gramática” de uma língua, tende-se a pensar ou pôr em prática exercícios que evidenciam as regras de uso da estrutura da língua. No entanto, o ensino da gramática deve colaborar para que o aluno compreenda, reflita e analise a função da língua, ou melhor, a função de um determinado sistema da língua em um dado contexto de fala. Nesse sentido, os elementos linguísticos não passam a ser trabalhos de forma isolada de um contexto de práticas discursivas orais ou escritas, pois a função que o elemento exerce se torna mais importante do que o seu conceito (BRASIL, 2017).

Enquanto se interage com o interlocutor, seja pela oralidade ou pelo texto escrito, não se para para pensar “precisamente” de que forma se articulou todo o conhecimento a respeito do sistema linguístico, pois a organização, tomada de decisão e adequação a respeito desse sistema só se realiza dentro de um contexto de uso real da língua, ou seja, a partir dessa troca ou “negociação” de sentidos. Se o aprendizado da língua só faz sentido a partir do momento em que o aluno compreende a sua aplicabilidade no seu cotidiano, não há uma razão específica para que o professor ensine, por exemplo, verbos no modo imperativo apenas conceituando-os.

Todavia, se o ensino desses verbos for contextualizado a partir do gênero textual como receita culinária, por exemplo, a função de ordem ou pedido se torna perceptível, não só pelo reconhecimento do gênero a partir da organização textual, mas também pelo sentido atribuído aos verbos na seção “modo de fazer”. Logo, ao invés de longas explicações sobre o conceito do sistema linguístico e exaustivas instruções ou exemplificações em exercícios automáticos, o professor pode explorar e utilizar exemplos em contexto para que os alunos, além de compreender o uso do sistema, sejam encorajados a refletir, adequar e decidir sobre o seu repertório linguístico, ou seja, o que, como e quando usar.

E, por fim, mas não menos importante, o eixo da dimensão intercultural propõe uma abordagem de ensino que leve o aluno a refletir sobre “os diferentes papéis da LI no mundo” e “as relações entre língua, identidade e cultura” (BRASIL, 2017). Nesse contexto, o ensino e aprendizagem da língua vem colaborar para a formação crítica do aluno no sentido de conduzi-lo a refletir sobre como o inglês se apresenta em diferentes lugares e como essa perspectiva de língua franca possibilita o reconhecimento de outros povos e culturas como falantes da língua (KRAMSCH, 1993). Desse modo, o reconhecimento da atuação da língua em diferentes lugares e por diferentes povos contribui para que o aluno compreenda o alcance do inglês nos mais diferentes contextos (sociais, políticos, econômicos) de atuação dos sujeitos. Além disso, é possível identificar a ação da língua na construção de sua identidade e na sua própria cultura, bem como a aceitação da diversidade linguística como forma de manifestação e expressão do mundo.

Do mesmo modo que os documentos tratam do ensino do inglês a partir de uma concepção social e política da língua para a formação do aluno, a partir do trabalho integrado entre os eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, é possível observar que semelhante visão se dá ao desenvolvimento das competências comunicativas (ALMEIDA FILHO, 1993). Desenvolvidas a partir de um trabalho conjunto entre as habilidades propostas pelos eixos organizadores no currículo buscam contribuir, nesse sentido, para a formação integral do aluno. Essa formação que capacita e fornece subsídio para

que o aluno possa se posicionar criticamente através da comunicação, possibilita sua inserção no mundo globalizado, fazendo com que a língua se torne uma ferramenta de acesso as práticas sócias (BRASIL, 2017).

Tais competências fazem referência à capacidade do aluno em mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes ao se comunicar na língua. Essa capacidade comunicativa, segundo esses documentos, é desenvolvida a partir do reconhecimento e elaboração de repertórios linguísticos variados através dos diferentes contextos (*on e off line*), bem como a capacidade de identificar e refletir sobre as variações da língua sob os aspectos culturais, sociais e identitários. Além do desenvolvimento comunicativo autônomo e reflexivo, o aluno precisa se apropriar das tecnologias como prática de linguagem interativa, crítica e consciente e de compreender que o conhecimento da língua contribui para o conhecimento e interação com diferentes povos e culturas.

Considera-se imprescindível que o professor, em seu contexto de trabalho e público-alvo, considere a forma como as teorias e estudos que foram selecionados neste estudo e as que tratam do ensino e aprendizado da LI na perspectiva social e crítica pós-colonial, bem como a sintonia com os parâmetros dos documentos oficiais objetivando ir ao encontro das necessidades de aprendizagem de seus alunos dentro do currículo de ensino e de sua prática pedagógica.

1.3. ABORDAGEM METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM LI

Diante do exposto em relação à perspectiva de ensino da LI dentro do currículo formativo e a forma como esse ensino deve se organizar para desenvolver as habilidades linguísticas e as competências comunicativas, propõe-se uma reflexão sobre a prática pedagógica em relação aos métodos e abordagens. Essa reflexão que se orienta na proposta dos autores citados e dos documentos oficiais leva em conta papel do professor e suas experiências nesse processo e como o seu posicionamento metodológico pode ser efetivo para o aprendizado da LI.

A ideia de ceder espaço às novas abordagens de ensino, de acordo com o DRC-MT (2018), deve-se ao fato de que a sociedade muda e com ela as práticas de linguagem também. Desse modo, é fundamental que se discuta a didática das aulas de LI, devido às transformações ocorridas no acesso às informações e engajamento do indivíduo na sociedade, além da necessidade de um ensino eficaz e significativo nas escolas de ensino fundamental e médio.

Partindo do pressuposto de que os documentos oficiais auxiliam e servem de referência para a construção do currículo formativo e do planejamento de ensino, compreende-se que compete ao professor determinar os caminhos pelo quais o ensino da língua se efetivará, ou seja, como ensinar e por que ensinar dessa forma, construindo, a partir das orientações curriculares, mas também de sua postura sobre esses documentos. Para isso, dentro de um recíproco movimento entre prática e teoria, o contexto de ensino, sua diversidade e adversidades funcionam de forma orgânica com o desenvolvimento do currículo e a didática do professor.

A noção de escolha ou adaptação do método de acordo com o contexto estende-se, também, para a concepção de desenvolvimento dos objetivos de ensino. Isso, porque, a proposta de ensino para a LI só estará presente no planejamento e se efetivará nas salas de aula se a prática pedagógica for condizente com os objetivos que emanam, justamente, das necessidades de aprendizagem dos alunos (RICHARDS, 2001) em seu contexto. Logo, as necessidades de aprendizagem advindas de um determinado contexto determinam tanto o desenvolvimento do planejamento de ensino quanto os procedimentos metodológicos.

Finalmente, para se entender como definir o processo de ensino de acordo com os objetivos advindos das necessidades de aprendizagem, é preciso considerar a natureza de um método e de uma abordagem e distinguir entre as alternativas metodológicas que se ajustam ao contexto de ensino. No intuito de compreender a natureza desses termos e a sua finalidade e importância no ensino e aprendizagem da LI, passa-se para as considerações quanto à concepção teórica e o seu papel no planejamento e procedimentos de ensino, fazendo uma reflexão sobre os métodos e sobre a formação do currículo.

CAPÍTULO 2: AS AÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CURRÍCULO PARA A LI

2. CONCEPÇÃO DE ABORDAGEM EM RELAÇÃO AO MÉTODO

Viu-se que as habilidades e competências propostas pelos documentos oficiais correspondem aos conhecimentos e atitudes a respeito da língua e o seu uso. Esses conceitos e práticas são elementos fundamentais para o aprendizado da língua e devem abranger a todos os contextos de aprendizagem e sujeitos envolvidos no processo, ou seja, qualquer e toda escola, bem como o público que nela participa – seus alunos -, tem o direito de aprender a língua com base nesses pressupostos.

Diante de uma diversidade de contextos e sujeitos envolvidos, como determinar de que forma se procederá o ensino desses conceitos e práticas? E como garantir, por exemplo, que o ensino das habilidades e competências da língua sejam contemplados com os alunos de uma escola da zona rural da mesma forma que são com os da zona urbana? A resposta para essas perguntas se encontra justamente nessa diversidade de contextos e os fatores que os envolvem, como por exemplo as abordagens de ensino que o professor dispõe (filosofia de trabalho) ao orientar as ações pedagógicas e as abordagens de aprender do aluno, isto é, as individualidades, motivações, cultura etc., que o aluno traz para esse processo (ALMEIDA FILHO, 1993). A garantia de que o ensino das habilidades e competências serão contemplados dependerá, portanto, das necessidades e interesses advindos do contexto de ensino e aprendizagem, de modo que a realidade vivenciada em sala de aula e o público com o qual o professor trabalha é que definirá a sua prática pedagógica (RICHARDS, 2001).

Essa prática pedagógica que se baseia em evidências empíricas não pode se deixar levar pelo que está na moda ou qual método e abordagem é mais utilizado em um determinado país ou escola. Com relação a esse assunto, Nunan (1991) faz uma analogia interessante ao comparar a prática pedagógica a um pêndulo. Conhecendo esse objeto e seu uso, compreende-se que o movimento de oscilação em torno de um ponto fixo se compara a didática que, muitas vezes, revela-se inconstante, como um movimento que vai e vem e que, mesmo assim, sempre se depara com a mesma didática. É importante ressaltar que essa oscilação nem sempre é vista como um ponto negativo desde que ela esteja embasada na observação da realidade e no processo de aprendizagem dos alunos, e não sobre o que se pensa estar certo ou acostumados a fazer. Assim, a partir dessas observações é possível adaptar a didática ao contexto de ensino e,

claro, aos modelos de aprendizagem para que os alunos se sintam como parte importante no processo e possam se engajar no aprendizado da língua. Como aponta o autor:

O caminho para superar o efeito do pêndulo é derivar práticas de sala de aula a partir de evidências empíricas sobre a natureza da aprendizagem e uso da língua e de percepções sobre o que faz com que os alunos aprendam. (NUNAN, 1991, p. 1, tradução nossa)³

Para que o professor consiga adaptar o método ao seu contexto de ensino e, também, de acordo com a finalidade de um exercício ou atividade, é necessário compreender a proposta de cada método e abordagem e seu embasamento teórico-metodológico, ou seja, “a relação entre teoria e prática dentro de um método. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 14, tradução nossa)⁴. Para tanto, é preciso ter claro, primeiramente, a definição de abordagem e método como forma de discernimento entre esse aparente distanciamento entre os termos, mas, também, seus pontos de convergência. A fim de definir esses termos, partir-se-á do princípio de que quando se propõe a ensinar uma língua e que esse ensino alcance seus objetivos, alguns aspectos precisam ser considerados nesse processo, tais como de que forma se ensina/ aprende uma língua e como proceder para com esse aprendizado.

De acordo com Richards e Rodgers (1986, p. 16, tradução nossa)⁵, “abordagem refere-se às teorias sobre a natureza da língua e da aprendizagem de línguas que servem como fonte de práticas e princípios no ensino de línguas. [...]” Para Borges (2009, p.190), é “um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem [...]”.

Diante do exposto pelos autores, compreende-se que abordagem corresponde à forma como se concebe a língua em seu complexo sistema de signos e estrutura e as condições que são ofertadas para que o aluno a aprenda, ou seja, as teorias da linguagem e da aprendizagem. Ainda com base nesses trechos, é possível perceber, também, que ambas as teorias vão, posteriormente, orientar o trabalho pedagógico no sentido de como proceder com o ensino da língua. Nesse caso, a teoria da linguagem e da aprendizagem é que conduzirão ao método, pois sem compreender a natureza da língua e da aprendizagem, o método por si só passa a ser incompleto.

Com relação à concepção de língua, considerou-se as três visões teóricas sobre a sua natureza que, segundo Richards e Rodgers (1986), correspondem aos princípios do

³ The way to overcome the pendulum effect is to derive appropriate classroom practices from empirical evidence on the nature of language learning and use and from insights into what make learners tick.

⁴ the relationship between theory and practice within a method. [...]”

⁵ approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching. [...]

estruturalismo, funcionalismo e interacionismo. De acordo com a concepção estruturalista, a premissa de aquisição da língua se dá com base no seu sistema de estruturas. Nessa perspectiva, o ponto de partida para o seu ensino se encontra nos elementos do sistema linguístico, tais como as unidades fonológicas, gramaticais e lexicais. A segunda visão, entretanto, atenta-se à concepção funcional da língua, na qual seu desenvolvimento se revela nas situações de comunicação. Nesse caso, o ensino limitado aos elementos da estrutura outrora presente no estruturalismo, dá lugar ao significado e a função desses componentes a partir do contexto comunicativo. E, por fim, a terceira concepção chamada de interacionismo, evidencia a aquisição e aprendizagem da língua, a partir das relações interpessoais e sociais.

Apesar desses pressupostos teóricos dispõem do mesmo objeto de ensino, eles propõem, no entanto, diferentes modos de se conceber a aquisição e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua. Por isso, os procedimentos de ensino variam na medida em que variam esses pressupostos (LEFFA, 1988). Tendo como exemplo o método audiolingual, pode-se observar que o ensino e aprendizagem da língua parte do princípio de que, para se obter a proficiência oral, é necessário ter como foco o ensino rigoroso dos elementos do sistema da língua, ou seja, uma abordagem baseada na estrutura linguística (fonológica, morfológica e sintática). Enquanto isso, nos métodos com os princípios da abordagem comunicativa, a concepção de língua se baseia na função dos elementos linguísticos e seus procedimentos metodológicos enfatizam a prática da língua sem se atentar à precisão da pronúncia e da estrutura do sistema da língua.

Todavia, essas teorias por si só não são capazes de atender a forma como os sujeitos envolvidos no processo aprendem. Logo, as teorias da linguagem necessitam ser complementadas junto às teorias da aprendizagem para que se possa compreender, na prática, a abordagem de determinado método. A maneira como um indivíduo recebe, processa e fixa o conhecimento a respeito da língua se divide entre o que é de ordem interna e externa a ele. Durante esse triplo percurso no processo de aprendizagem, o que é de ordem interna ao sujeito envolve questões fisiológicas e psicológicas enquanto o que é externo corresponde a um conjunto de fatores que contribuem para que a aprendizagem se consolide. Levando em consideração esses dois pontos, para se compreender o lugar das teorias da aprendizagem nas abordagens e, conseqüentemente, nos métodos, Richards e Rodgers (1986, p. 18, tradução nossa) afirmam que:

Uma teoria de aprendizagem subjacente a uma abordagem ou método responde a duas questões: (a) Quais são os processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas? e (b) Quais são as condições necessárias para que esses

processos de aprendizagem sejam ativados? As teorias de aprendizagem associadas a um método no nível de abordagem podem enfatizar uma ou ambas as dimensões.⁶

Esse processo psicolinguístico e cognitivo relaciona-se às questões intrínsecas no processo de aprendizagem, ou seja, a relação entre o pensamento e a linguagem, de forma que esse conhecimento abstrato se materialize nas diferentes manifestações de linguagem, como verbal e não-verbal. Já as condições para que esse processo do abstrato ao material se realize devem levar em conta o contexto em que a aprendizagem acontece. Daí a importância de se compreender como fatores psicológicos, biológicos e contextuais (lugar, momento, realidade) interferem, mas também contribuem para que o aprendizado aconteça (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 2011).

Ao estabelecer o papel dessas teorias na aprendizagem de uma língua estrangeira, retoma-se agora a definição de abordagem nas palavras de Jeremy Harmer, a partir da seguinte assertiva – “Uma abordagem descreve como as pessoas adquirem seu conhecimento da língua e faz afirmações sobre as condições que irão promover o aprendizado de uma língua com sucesso. [...] (HARMER, 2007, p. 62, tradução nossa)⁷. Nesse momento em que teoria da linguagem e da aprendizagem se encontra, ou seja, o processo de aquisição da língua – a partir de sua estrutura, de sua função ou da interação entre os sujeitos – e as condições para que esse processo seja ativado, pode-se compreender, de fato, a proposta de um determinado método a partir de uma abordagem. Logo, as teorias da linguagem e da aprendizagem orientam o método quanto à forma de aquisição da língua e como proceder para que essa aquisição aconteça, isto é, “um plano global para a apresentação ordenada do material da língua [...]” (BORGES, 2009, p. 190).

Uma observação importante a ser feita a partir do conhecimento do que é uma abordagem e da proposta do método com base nessas teorias é que nem todo método parte do princípio de aquisição da língua, mas sim das condições que são ofertadas para o aprendizado. A fim de constatar essa observação, Richards e Rodgers declaram que, “Embora teorias específicas sobre a natureza da linguagem possam fornecer a base para um método de ensino específico, outros métodos derivam principalmente de uma teoria da aprendizagem de línguas. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 18, tradução nossa)⁸. Pode-se constatar essa

⁶ A learning theory underlying an approach or method responds to two questions: (a) What are the psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning? And (b) What are the conditions that need to be met in order for these learning processes to be activated? Learning theories associated with a method at the level of approach may emphasize either one or both of these dimensions.

⁷ An approach describes how people acquire their knowledge of the language and makes statements about the conditions which will promote successful language learning.

⁸ Although specific theories of the nature of language may provide the basis for a particular teaching method, other methods derive primarily from a theory of language learning.

observação, por exemplo, com base no método “Silent Way”. Nessa proposta, as condições necessárias ofertadas como garantia de sucesso no ensino e aprendizagem da língua parte do princípio de que o aluno precisa se sentir seguro e assumir o controle do seu aprendizado de forma consciente. Assim, o processo de desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, linguístico, dá-se a partir do momento em que o professor propicia condições de aprendizagem com ênfase na confiança e autonomia do estudante, e não com base na natureza de aquisição da língua.

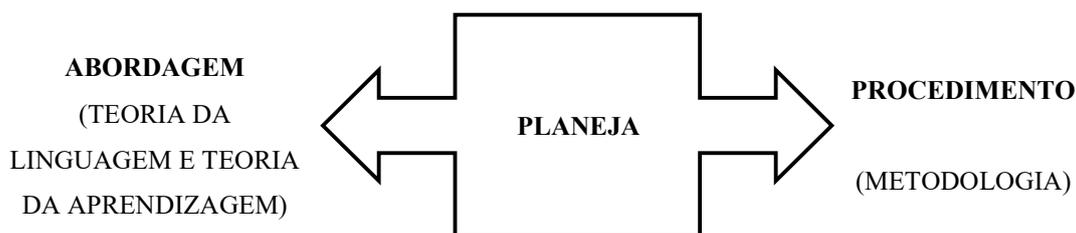
Essa discussão feita em âmbito de abordagem, portanto, aponta para o ensino de uma língua estrangeira com base em questões teóricas, ou seja, a partir de um conjunto de suposições e conhecimentos sistematizados sobre a aquisição e aprendizagem de uma língua. A partir do momento em que o professor tem esse conhecimento teórico como parte de sua prática, é preciso considerar o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar e como agir diante desse objeto de estudo. Assim sendo, como proceder com o trabalho pedagógico de forma que teoria e prática caminhem juntos? As respostas que o professor precisa para como agir a partir dessas teorias não se encontram nelas próprias, mas sim na forma como se planeja a prática, como aponta Richards e Rodgers quando ponderam que “A abordagem não especifica o procedimento. A teoria não dita um conjunto particular de técnicas e atividades de ensino. O que liga a teoria à prática (ou abordagem ao procedimento) é o que chamamos de planejamento. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 19, tradução nossa)⁹.

2.1. O PAPEL DO PLANEJAMENTO

A relação entre teoria e prática começa no planejamento, ou seja, em como se prepara o caminho para se alcançar a prática. Entre a concepção teórica de aquisição da língua e teoria da aprendizagem até o procedimento metodológico existe um caminho a ser percorrido, isto é, o planejamento das ações. Ao planejar essas ações, é preciso considerar alguns pontos durante esse percurso, tais como os objetivos, a seleção e organização dos conteúdos linguísticos, socioculturais, os tipos de atividades, o papel do professor e do aluno, bem como dos materiais instrucionais (RICHARDS; RODGERS, 1986).

⁹ Approach does not specify procedure. Theory does not dictate a particular set of teaching techniques and activities. What links theory with practice (or approach with procedure) is what we have called design.

Figura 1 - Percurso do planejamento



Fonte: Autora (2021).

Quando se trata de objetivo, é preciso observar atentamente o propósito do ensino da LI com base nas teorias de concepção da linguagem e da aprendizagem. Se o objetivo do ensino for a precisão na oralidade, por exemplo, considera-se que o método tem como princípio a aquisição da língua a partir do seu sistema de estrutura. Para tanto, essa proficiência oral só será alcançada se o aluno dominar os elementos do sistema da língua.

Todavia, nem todos os métodos almejam essa proficiência a partir do ensino dos elementos da estrutura, mas sim a competência comunicativa com vistas à função da língua. Assim sendo, o objetivo a ser alcançado, seja o rigor na oralidade ou a competência comunicativa, é motivado pela forma como o professor/escola/curso compreende a aquisição da linguagem. Como aponta Richards e Rodgers, “diferentes teorias da linguagem e aprendizagem de línguas influenciam o foco de um método; isto é, eles determinam o que um método se propõe a alcançar. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 20, tradução nossa)¹⁰.

A partir do momento em que se entende de que forma as teorias da linguagem e da aprendizagem definem o objetivo no ensino da LI, tem-se agora que considerar a escolha e organização do conteúdo a ser trabalhado de forma que os objetivos idealizados no plano de ensino ou plano de aula sejam contemplados. Para compreender esse processo durante o planejamento, alguns questionamentos precisam sejam abordados quanto à noção de conteúdo, escolha e organização, ou seja, que conteúdo é esse, como escolhê-lo e organizá-lo.

Quando se refere ao conteúdo programático no ensino da LI, geralmente se observa uma tendência nos elementos linguísticos como objeto de estudo. Embora a sua noção de conteúdo não esteja equivocada, é necessário ter uma visão ampla e ao mesmo tempo precisa dessa ideia em relação ao objetivo e, conseqüentemente, ao método. Por esse motivo, estando a gramática

¹⁰ Different theories of language and language learning influence the focus on a method; that is, they determine what a method sets out to achieve.

presente no desenvolvimento de todas as habilidades, é importante considerar, também, a presença de outros conteúdos para se alcançar os objetivos no planejamento.

Segundo Richards e Rodgers, “Todos os métodos de ensino de línguas envolvem o uso da língua-alvo. [...]” (RICHARDS; RODGER, 1986, p. 20, tradução nossa)¹¹. Essa ideia de uso da língua-alvo diz respeito à noção de conteúdo de forma precisa em relação às competências e habilidades e ampla de acordo com o método ou um curso. Se se partir do princípio de que todo planejamento atrelado a um objetivo tem como foco na proficiência de uma determinada habilidade e competência linguística, compreende-se que para se chegar a essa proficiência é preciso delimitar o que será trabalhado, bem como o princípio de aquisição da língua proposto por um método ou curso. Logo, essa língua-alvo corresponde à seleção dos itens da língua, tais como palavras, padrões de frases a serem reproduzidos, tempos verbais, finalidade e aplicabilidade dos elementos linguísticos, temas ou assuntos etc. (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Ao delimitar o conteúdo de acordo com a habilidade e competência a ser trabalhada e a proposta do método ou curso, ou seja, a partir do uso da língua-alvo, está-se selecionando-o sob o assunto e conteúdo linguístico, como apontam Richard e Rodgers na seguinte afirmação: “As decisões sobre a escolha do conteúdo do idioma se relacionam tanto ao assunto quanto ao assunto linguístico. Em termos simples, toma-se decisões sobre o que falar (assunto) e como falar (assunto linguístico). [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 20, tradução nossa)¹².

Com relação à organização do conteúdo, tanto com relação ao assunto quanto com relação ao conteúdo linguístico, compreende-se que o mesmo pode ser feito a partir de princípios de seleção ou de gradação. Em cursos ou métodos orientados a partir de uma abordagem comunicativa ou funcional, a organização se dá a partir das necessidades comunicativas do estudante, enquanto os influenciados pelos princípios estruturalistas se organizam em uma sequência de progressão determinada de acordo com o grau de dificuldade dos elementos linguísticos (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Essa sequência de seleção e progressão do conteúdo passa, por conseguinte, a ser representada em uma organização de estudo que define, segundo David Nunan (1991), o que, por que e quando estudar determinado conteúdo. A partir do momento em que o conteúdo que contempla a habilidade linguística e, gradativamente, garante o desenvolvimento das

¹¹ All methods of language teaching involve the use of target language.

¹² Decisions about the choice of language content relate both to subject matter and linguistic matter. In straightforward terms, one makes decisions about what to talk about (subject matter) and how to talk about it (linguistic matter).

competências comunicativas são especificados e organizados, tem-se a formação do currículo. Com base nessa discussão de seleção e organização de conteúdo, é considerável destacar uma observação importante que Richards e Rodgers (1986) fazem quanto ao termo currículo. Segundo os autores, o currículo associado a métodos ou cursos que têm como foco o conteúdo linguístico é considerado um currículo centrado no produto, ao passo que os que especificam e organizam o conteúdo em termos de função comunicativa são centrados no processo.

Tendo em vista os princípios teóricos da abordagem do método para se alcançar os objetivos de ensino a partir da formação do currículo, independentemente se é centrado no produto ou no processo, é necessário considerar e compreender quem são os sujeitos e materiais instrucionais envolvidos nesse planejamento. Ao presumir que a organização e execução do trabalho pedagógico se constitui não só de aspectos formais e documentais, mas de outros elementos que colaboram para a construção do planejamento, compreende-se que o objetivo do ensino associado à abordagem do método tende a ser bem-sucedido não somente pela formação do currículo, mas também “através da interação organizada e dirigida dos professores, alunos e materiais na sala de aula. [...]” (RICHARDS; RODGER, 1986, p. 22, tradução nossa)¹³.

Do mesmo modo que alguns métodos são totalmente dependentes do desempenho do professor ou o vê como mediador, outros podem limitar a atuação dos alunos ou proporcionar momentos de aprendizagem no qual o trabalho cooperativo entre eles, por exemplo, torne-os mais independentes e responsáveis com o seu aprendizado e do outro. Já os materiais instrucionais podem se manifestar de acordo com o seu objetivo (apresentar, praticar ou facilitar o conteúdo), através de diferentes tipos de recursos (livros didáticos, recursos midiáticos) e com base na habilidade do professor, isto é, quanto a sua competência comunicativa e experiência profissional. Por isso, é certo que o papel e contribuição do professor, aluno e materiais instrucionais durante o processo de ensino e aprendizagem é refletido de forma implícita e explícita pelo método (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Por fim, ao discutir os conceitos de abordagem (teoria da linguagem e da aprendizagem) e planejamento (objetivo, currículo e papel do aluno, professor e materiais instrucionais), define-se, a seguir, o lugar e a orientação do termo metodologia introduzido nas práticas do ensino da LI.

¹³ through the organized and directed interaction of teachers, learners, and materials in the classroom.

2.2. O PAPEL DA METODOLOGIA

Como se viu anteriormente, um planejamento de ensino tem suas ações determinadas pela concepção teórica da linguagem e da aprendizagem, e que por sua vez, deve produzir as condições de aprendizagem para as ações descritas a partir do uso de um método (BORGES, 2009). Por se tratar de produzir condições de aprendizagem, a metodologia surge nesse contexto como a realização prática dos procedimentos de ensino, isto é, “como um método realiza a abordagem e o planejamento [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 26, tradução nossa)¹⁴ através de uma “sequência organizada de técnicas [...]” (HARMER, 2007, p. 62, tradução nossa)¹⁵ para que tarefas e atividades passem a ser usadas em sala de aula.

Richards e Rodgers (1986) tratam da sequência de técnicas apontada por Harmer (2007) em três fases no ensino, sendo elas a apresentação, a prática e o *feedback*. Esses três níveis correspondem ao uso das atividades para apresentar a língua-alvo, a prática desse conteúdo apresentado e, por último, uma avaliação dos resultados em relação à produção oral e escrita dos alunos. Em vista disso, o caminho em que uma metodologia lida com a prática de ensino pode ser retratada, de acordo com Jeremy Harmer, em “uma sequência que pode ser descrita em termos como *primeiro você faz isso, depois aquilo ...* Menor que um método, é maior que uma técnica. [...]” (HARMER, 2007, p. 62, tradução nossa)¹⁶.

Sendo a metodologia a ação ou a realização prática do método por meio de técnicas de ensino, o que vem a ser método? Método, segundo Richards e Rodgers (1986), é “o nível em que a teoria é posta em prática e em que as escolhas são feitas sobre as habilidades particulares a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem em que o conteúdo será apresentado [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 15, tradução nossa)¹⁷, ou de modo mais específico, “a realização prática de uma abordagem. [...]” (HARMER, 2007, p. 62, tradução nossa)¹⁸.

Enquanto a metodologia organiza o trabalho pedagógico no sentido de apontar o caminho a ser seguido, ou seja, os procedimentos e técnicas a serem executados para pôr em prática o planejamento, o método se constitui e se realiza por meio da abordagem teórica. Nessa relação entre teoria e método, parte-se do princípio de que uma necessidade específica no ensino da língua determina o ponto inicial no trabalho pedagógico, ou seja, o ensino de uma habilidade

¹⁴ how a method realizes its approach and design.

¹⁵ ordered sequence of techniques.

¹⁶ a sequence which can be described in terms such as *First you do this, then you do that...* . Smaller than a method, it is bigger than a technique.

¹⁷ the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the ordered in which the content will be presented

¹⁸ the practical realization of an approach.

linguística a partir das teorias da linguagem e da aprendizagem. É como se o fim levasse ao começo, em uma ordem inversa, na qual a meta faz pensar sobre a situação atual e projetar a situação desejada para, logo em seguida, voltar para o presente em busca de respostas (nas teorias) que organizem as etapas e os processos a serem seguidos (a prática).

Para compreender de forma precisa observa-se que, se em um determinado plano de ensino a meta ou a situação desejada for o desenvolvimento da oralidade, é necessário que o professor reflita sobre qual ou quais métodos contribuem para o desenvolvimento de tal habilidade. Na condição de desenvolvê-la, poder-se-ia pensar, por exemplo, no método audiolingual como resposta para se alcançar a meta, pois este tem como principal objetivo o desenvolvimento da proficiência oral a partir do princípio teórico de aquisição da língua com base em sua estrutura e em consonância com a aprendizagem comportamentalista.

Além de identificar a abordagem teórica é importante ressaltar, também, que os conteúdos e atividades devem ser selecionados e organizados de acordo com os princípios da abordagem. Desse modo, se tenho como meta desenvolver determinada habilidade linguística, devo refletir sobre os princípios de aquisição da língua e da aprendizagem (teorias) para, daí então, planejar o caminho ou o processo (metodologia).

Considerando, então, que o método é a teoria posta em prática é possível dizer que, ao mesmo tempo em que ele se encontra no campo da imaterialidade e abstração por sua relação com as teorias da linguagem e da aprendizagem, também se concebe que é a prática da teoria em termos de metodologia. Portanto, ao pensar no método como resposta ou solução para uma necessidade no ensino da LI, e já tendo em mente o princípio de aquisição e aprendizagem da língua, compreende-se, conseqüentemente, de que forma se dará o desenvolvimento do planejamento de ensino e os procedimentos para se alcançar essa meta. Assim sendo, a metodologia é a aplicação do método, a ação do pensar de forma organizada para que a aprendizagem aconteça, ou em outras palavras, atuar metodologicamente é atuar de acordo com o método.

Nesse contexto de concepção de abordagem, planejamento e metodologia em relação ao método, é importante considerar outras discussões que tragam diferentes perspectivas para a compreensão desses termos e que contribuam para com as ações didático pedagógicas no ensino da LI. Essas discussões não têm por objetivo alterar os conceitos já estabelecidos das terminologias, mas sim trazer outros olhares para estas noções no cenário atual de ensino do inglês e, principalmente, para as necessidades de aprendizagem que emergem do contexto dos alunos.

Dentre essas outras perspectivas, destacam-se as contribuições trazidas por Borges (2010) quanto à noção do pós-método, discutida em Prabhu e Kumaravadivelu. As percepções em relação às concepções teórico-metodológicas fundamentadas nessa discussão mostram a importância de se considerar as variáveis do contexto real de ensino e aprendizagem como princípios norteadores para o desenvolvimento do planejamento e escolha de um método ou abordagem. Nesse sentido, as abordagens e métodos para o ensino da LI passam a não ter o papel de engessar e determinar as ações pedagógicas do planejamento, pois este passa a buscar orientação e alternativas metodológicas dentro do contexto de sala de aula. Como aponta a autora em uma de suas reflexões, “[...] é a pedagogia do professor, a sua metodologia, que deve mover todo o processo e não o contrário.” (BORGES, 2010, p. 400).

Diferentemente do que Richards e Rodgers (1986) apresentam, quando a escolha pelo método vier em primeiro lugar, pressupõe-se que todas as ações do planejamento devam estar em consonância com os pressupostos teóricos apresentados pela sua abordagem. Dessa forma, os encaminhamentos do processo de ensino de acordo com o método seguem uma sequência na qual a sua proposta caminha conforme a abordagem (teoria), que por sua vez determinam os objetivos de ensino, seleção e organização dos conteúdos, experiências de aprendizagem (design) e a metodologia (processo). Com isso, o método passa a exercer o papel de um “guarda-chuva” para as outras terminologias, tornando-se o protagonista no processo de ensino e aprendizagem (BORGES, 2009).

A noção dos princípios organizadores fixos das práticas de sala de aula em Richards e Rodgers e a sua possibilidade de variação em termos de contexto, em Prabhu e Kumaravadivelu, faz pensar sobre as orientações dos documentos oficiais quanto às ações didático-pedagógicas no ensino do inglês. Isso, porque, uma vez que o desenvolvimento do currículo acontece de forma sistêmica, por se fundamentar nos princípios norteadores das orientações curriculares da BNCC e DRC-MT, ele também encontra na concepção teórica apresentada por essas orientações, uma possibilidade de ajustes dentro do contexto de ensino.

Esses ajustes que derivam da própria orientação quanto à Abordagem Comunicativa e o trabalho contextualizado e integrado dos eixos organizadores das habilidades indicam, nessa perspectiva, que a concepção teórico-metodológica permite uma abertura para a escolha de diferentes métodos. No entanto, a visão de escolha implica em reconhecer que os métodos não predominam no processo, pois estes se adaptam e se combinam para o desenvolvimento comunicativo na língua através de diferentes metodologias.

Junto à possibilidade da prática de diferentes métodos, as variáveis socioculturais presentes em sala de aula também encaminham essa discussão para a questão da metodologia

do professor. Essas variáveis que indicam a necessidade do olhar para o contexto de trabalho e a seleção e adaptação de práticas de ensino. Dessa forma, mesmo sem deixar de se atentar às questões sistêmicas do conteúdo e atividades, o planejamento passa a se flexibilizar e se reestruturar constantemente de acordo com as necessidades desse público-alvo.

Por fim, diante do exposto em relação às concepções terminológicas e as considerações feitas quanto ao contexto das orientações curriculares da BNCC e DRC-MT, é preciso que alguns apontamentos sejam feitos a partir das dúvidas e incertezas do professor quanto à escolha do método. Assim, que método utilizar levando em consideração as várias habilidades a serem desenvolvidas ao longo de uma aula? Todos os métodos contribuem para o desenvolvimento de uma determinada habilidade? Como saber se o método é eficaz para se atingir a meta de ensino? A resposta para essas perguntas se encontra no conhecimento dos métodos e no alinhamento de suas propostas ao currículo.

2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MÉTODOS E O PÓS-MÉTODO

Tendo à sua disposição diversos métodos e abordagens, é comum o professor questionar sobre qual utilizar no intuito de alcançar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem da LE. No entanto, apesar das escolhas metodológicas acontecerem muitas vezes de forma institucionalizada, burocratizada e documentada por órgãos governamentais em âmbito local, nacional e internacional, a decisão do professor nem sempre é e será fácil ou, até mesmo, coerente com essa forma de organização “oficial”. Por essa razão, algumas questões precisam ser levantadas na escolha das abordagens e métodos para o ensino da LI, a fim de proporcionar, para o professor, uma reflexão a respeito de sua própria prática pedagógica e de seu contexto de atuação.

Primeiramente, é preciso considerar que ao fazer a escolha por um método ou abordagem, o professor necessariamente conheça a sua proposta a partir de seus princípios teórico-metodológicos. À medida que ele se apropria delas, é possível compará-las levando em consideração os elementos que se distanciam e convergem entre si para a sua aplicação e que se encontram em âmbito de abordagem, planejamento e, conseqüentemente, de procedimentos. Entretanto, ao fazer a escolha pelos métodos a partir de uma análise e comparação quanto a esses princípios, é “necessário considerá-los em relação a um curso ou programa de línguas com metas, objetivos e características específicas. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p.

155, tradução nossa)¹⁹. Nesse caso, a escolha do método só será relevante, significativa e eficiente se estiver de acordo com a proposta curricular e em um contexto específico de ensino.

Um segundo aspecto a ser considerado nesse processo de escolha para a obtenção de “bons” resultados também corresponde ao método e a cultura, ou seja, a metodologia e sua relação com o sistema educacional e as questões sociais de um determinado país, estado ou cidade. Ao considerar esse aspecto, parte-se do princípio de que ao analisar a origem e as circunstâncias de desenvolvimento dos métodos já expostos anteriormente, a ideia de um bom aprendizado baseia-se, segundo Jeremy Harmer (2007), em um “contexto ocidental”, no qual as expectativas para o ensino e aprendizagem da língua se apoiam em um ideal de aluno, de sistema de ensino e professor.

Uma vez que se pensar nos procedimentos metodológicos fixados por alguns métodos, por exemplo, é possível observar que a aprendizagem da língua se efetivaria, exclusivamente, se condições favoráveis de ensino fossem apresentadas e ofertadas. Essas condições muitas vezes correspondem a um padrão de sistema de ensino, professor e aluno, no qual todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são e estão constantemente motivados e engajados em ensinar e aprender em razão de diversos fatores.

Apesar desse ideal ser necessário para a realização prática de um método desejado pelo professor, ele nem sempre corresponde à realidade vivenciada pelo sistema e pelo aluno em diversos lugares e culturas. Por isso, em razão da diversidade de contextos e realidades, ao fazer a escolha por um método ou abordagem é importante analisar as condições ofertadas para o ensino e pensar em “como decidir o que é apropriado e como aplicar as crenças metodológicas que norteiam nossa prática de ensino. [...]” (HARMER, 2007, p. 77, tradução nossa)²⁰.

Outro ponto a ser considerado e analisado ainda com base na escolha pelo método diz respeito a sua intrínseca relação com a prática pedagógica do professor. Uma vez que tendo os métodos diferentes princípios e crenças sobre como os alunos aprendem e procedimentos que prescrevem e direcionam como o professor deve ensinar, é necessário agora questionar de que forma o professor deve embasar a sua escolha partindo das diferentes concepções teóricas e de suas próprias crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua. Para tanto, nessa relação entre como aprender e como ensinar, e ainda, entre teoria e prática, Richards e Rodgers (2014) apresentam-nos três implicações para a seleção dos métodos: “(a) combinar o ensino com o

¹⁹ necessary to consider them in relation to a language course or program having specific goals, objectives, and characteristics.

²⁰ how to decide what is appropriate, and how to apply the methodological beliefs that guide our teaching practice.

método; (b) adaptar o método às necessidades locais; ou (c) desenvolver uma abordagem ou método pessoal. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 347, tradução nossa)²¹.

A primeira implicação mostra que o trabalho do professor é conhecer os métodos e seus princípios teóricos e aplicar seus procedimentos à sua própria didática. Entretanto, em virtude de uma visão tradicionalista que ainda impera no ensino de LE, muitos professores resistem em conhecer e aplicar certos princípios metodológicos bem como aprimorar e desenvolver uma abordagem de ensino pessoal. Para assumir uma postura de educador que busca aperfeiçoar e desenvolver a sua prática pelo conhecimento é preciso estar aberto a novas ideias e experiências, pois assim como o método deve ser flexível e se adaptar a necessidade e interesses dos alunos em seu contexto (RICHARDS; RODGERS, 2014), o professor também pode transformar esse contexto de ensino a partir da mudança da sua prática para que o aprendizado se torne significativo.

Essa receptividade de novas ideias para a prática pedagógica implica, conseqüentemente, em adaptar o método ao seu contexto de ensino. Para que essa adaptação aconteça se parte do princípio de que a realidade da situação de aprendizagem e a necessidade desse aluno gera questionamentos por parte do professor. Esses questionamentos se desenvolvem a partir do momento em que se depara com os desafios no ensino da LE, como por exemplo o desenvolvimento do currículo e das habilidades linguísticas diante do número de aluno por sala e a carga horária das aulas. Nessa perspectiva, se o professor almeja aproximar o ensino e a aprendizagem da língua a essas necessidades e realidades vivenciadas no ambiente escolar e no cotidiano dos alunos, é preciso considerar as possibilidades de contribuição dos métodos. Para tanto, isso será possível à medida que ele compreende que, ao invés de controlar o trabalho pedagógico, o método auxilia e dá suporte para novas possibilidades de uso (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Enfim, essas novas possibilidades de uso a partir da adaptação do método ao contexto de ensino resultam, no que se pode observar, em uma transformação no papel do método e do professor no processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de procedimentos metodológicos próprio do docente. Nesse sentido, Richards e Rodgers afirmam que, “Isso pode ser visto como uma mudança na agência - de métodos que mudam os professores, para professores que estão engajados no processo de desenvolvimento de seus

²¹ (a) to match teaching to the method; (b) to adapt the method to local needs; or (c) to develop a personal approach or method.

próprios métodos e abordagens de ensino. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 352, tradução nossa)²².

Essa flexibilidade no trabalho pedagógico caracterizado pelo Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003) permite que o professor escolha livremente, dentre uma variedade de métodos, técnicas para se alcançar os resultados esperados. Todavia, essa liberdade de escolha e adaptação não pode ser vista como uma oportunidade de se fazer o que se deseja a qualquer momento, pois “a tarefa do professor é revisar, selecionar e combinar diferentes princípios e práticas.” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 352, tradução nossa)²³ a fim de que durante esse processo ele conquiste autonomia e equilíbrio em seu trabalho. Assim, a flexibilização das ações didático pedagógicas na perspectiva do pós-método consiste no esforço em se buscar alternativas para os métodos, de modo que eles se tornem acessíveis ao contexto de ensino e aprendizagem (BORGES, 2010).

No momento em que o professor analisa e sustenta a escolha e adaptação do método ao seu contexto de ensino, todo o seu conhecimento prático pessoal quanto suas experiências com os métodos contribuem para que ele se sinta engajado a desenvolver seus próprios princípios teórico-metodológicos. Esse engajamento no desenvolvimento de uma teoria pessoal gerada pelo próprio docente (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003) resulta no que Richards e Rodgers chamam de teorização da prática, ou seja, “o desenvolvimento de uma compreensão teórica do ensino a partir de experiências de ensino. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 355, tradução nossa)²⁴.

A ideia de adaptação do método ao contexto de ensino e aprendizagem devido ao distanciamento entre teoria e prática é, justamente, uma das mais expressivas críticas de Kumaravadivelu (2001; 2003). À medida em que os métodos impõem modelos prontos e fechados e estratégias e técnicas projetadas pelos teóricos, eles se afastam da realidade de sala de aula. Por esse motivo, os métodos não podem ser aplicados em sua integralidade, pois, por não derivarem de contextos reais de ensino e aprendizagem, estes não conseguem realizar sua plena função (BORGES, 2010).

Nesse processo de teorização da prática, o professor passa a compreender a importância de sua contribuição para o ensino e a aprendizagem da língua, de modo que haja implicações significativas tanto na construção de sua identidade enquanto profissional quanto na formação

²² This can be seen as a change in agency - from methods that change teachers, to teachers that are engaged in the process of developing their own teaching methods and approaches.

²³ The teacher's task is to review, select, and blend different principles and practices.

²⁴ the development of a theoretical understanding of teaching from experiences of teaching.

do aluno. Nessa perspectiva de se assumir professor e aprendiz de uma LE, a discussão de método de ensino já perpassa a lógica do como ensinar. Não é a busca por uma alternativa metodológica ou o melhor método que tornará o ensino e a aprendizagem significativos, mas sim uma alternativa para o método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003) construir pontes a fim de atender tanto as necessidades do professor quanto do aluno.

Se a alternativa não é escolher o melhor método (até porque ele não existe, conforme Prabhu) é importante considerar, então, que o professor como sujeito que reflete sobre sua prática e os princípios para o ensino da língua em seu contexto admita que “diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino. [...]” (PRABHU, p. 166, 1990, tradução nossa)²⁵. Isso se deve, segundo o mesmo autor, à existência de importantes variações que influenciam sobre a escolha do método e que podem estar relacionadas à questão social, cultural, de organização educacional e fatores relacionados tanto ao professor quanto o aluno. Desse modo, havendo várias necessidades, propósitos e contextos, é preciso buscar respostas nos diferentes métodos e abordagens, pois é impossível justificar um único método para uma série de situações (PRABHU, 1990).

Ao reconhecer que os diferentes métodos se ajustam e atendem as necessidades dos diferentes contextos de ensino é possível afirmar, então, que “há alguma verdade (ou valor ou validade) em cada método [...]” (PRABHU, p. 166, 1990, tradução nossa)²⁶. Essas verdades, que correspondem aos aspectos conceituais e de procedimentos, podem ser incorporadas de forma eclética na sala de aula de modo que, ao extrair os componentes-chave de vários métodos, possíveis combinações sejam feitas, a fim de contemplar esses contextos com seus sujeitos e suas necessidades. A noção de currículo e das metas almejadas contribuem efetivamente para a obtenção dos resultados.

2.4. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Do mesmo modo que a língua e o seu uso acompanham o processo evolutivo da sociedade, as necessidades no seu ensino e na sua aprendizagem também se transformam a fim de que, a partir da consolidação das competências e habilidades linguísticas, o sujeito seja e esteja inserido nas diversas esferas comunicativas. Diante dessa perspectiva de transformação no ensino e na aprendizagem da LI e com relação ao processo histórico do surgimento,

²⁵ different methods are best for different teaching contexts.

²⁶ there is some truth (or value or validity) to every method.

desenvolvimento, evolução e contribuição dos métodos e abordagens, é importante considerar de que forma os diferentes contextos históricos e suas necessidades determinaram o processo de organização e planejamento do ensino da LI. Essa discussão vai desde a organização do ensino da língua, os métodos e abordagens tradicionais até às práticas contemporâneas de ensino, e como se ampliou a ideia de planejamento na perspectiva de políticas educacionais, isto é, do programa de estudo ao desenvolvimento do currículo.

Quando se pensa na organização e planejamento no ensino da LI partindo da perspectiva do método, tende-se a se referir a esse processo como o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos segundo as teorias da linguagem e da aprendizagem. Embora esses procedimentos colaborem para com a sistematização do ensino, “eles também fazem suposições sobre o que precisa ser ensinado, ou seja, o conteúdo da instrução [...]” (RICHARDS, p. 3, 2001, tradução nossa)²⁷. Dessa forma, além do método se organizar em torno de sua concepção teórica e a partir dela planejar o processo de ensino (como ensinar), o que ensinar também passa a ocupar um lugar de importância nesse contexto de gerenciamento e estrutura da disciplina. Mas, qual lugar ocupa o conteúdo na perspectiva da organização metodológica?

Levando em consideração os métodos tradicionais e estruturalistas do final do século XIX até meados do século XX, observa-se que o conteúdo se organizava a princípio, e basicamente, na forma de um programa de estudo. Esse formato de planejamento em consonância com a teoria desses métodos se baseava, principalmente, na seleção e progressão do conteúdo linguístico que, segundo Richards (2001), correspondem aos aspectos lexicais e gramaticais.

Partindo do conteúdo lexical e gramatical nesse formato de organização, todas as ações desenvolvidas se orientavam e visavam o domínio da língua em seus aspectos estruturais e conceituais. O importante nesse processo era reproduzir as estruturas linguísticas sem que houvesse uma prática consciente das possibilidades de uso da língua nos mais diversos contextos. Além do mais, tendo em vista o cenário de desenvolvimento dos métodos Gramática-Tradução, Método Direto e Audiolingual, este já revelava que o ensino da língua a partir do controle e domínio da sua estrutura era capaz de responder as necessidades escolares e comerciais nessa época. Portanto, tendo como propósito o ensino sobre a língua e não na língua, as necessidades de aprendizagem do aluno não são importantes ao se pensar ou planejar o programa de estudo.

²⁷ they also make assumptions about what needs to be taught, that is, the content of instruction

Fundamentando-se, então, no princípio de que o objetivo do ensino com base nos pressupostos teóricos dos métodos estruturalistas seleciona e organiza, sobretudo, o conteúdo linguístico para o desenvolvimento das habilidades, Richards (2001) apresenta algumas proposições subjacentes ao programa de estudo desses métodos. Segundo o autor, tendo o planejamento como unidade básica o vocabulário e a gramática, presume-se que todo e qualquer aprendiz compartilha das mesmas necessidades no aprendizado da língua. Essas necessidades que se resumem única e exclusivamente em termos de conteúdo linguístico são apresentadas através de materiais didáticos, que por sinal, são as principais fontes de contato do aluno com o objeto de estudo. Logo, o ensino formal e sistêmico baseado nessas premissas descritas anteriormente acaba por se distanciar da realidade do aluno, de modo que ele não reconheça a utilidade da língua em seu cotidiano.

No entanto, essa ideia de planejamento em um formato de programa de estudo preciso e restringido quanto ao propósito de ensino estruturalista da língua passa a ser repensado a medida em que o inglês se desloca do *status* de língua colonial, desde o método Gramática-Tradução, para o *status* de língua internacional sob uma nova perspectiva de ensino diversificado, funcional e prático. Dessa forma, se as necessidades de uso da língua acompanham a evolução da sociedade e do posicionamento do sujeito perante as práticas de linguagem, de maneira que os propósitos no ensino também evoluam, a organização e o planejamento desse ensino precisam, também, se reestruturar.

Junto a essa nova perspectiva de concepção da língua, a reestruturação na forma de planejamento passa a reconhecer que o aluno necessita da prática da língua em um contexto cada vez mais autêntico de fala. Assim sendo, a mudança de *status* da língua e propósito educacional trariam uma nova reorganização para o planejamento no ensino da LI, isto é, o desenvolvimento de um currículo escolar. Mas, em que sentido essa reestruturação e desenvolvimento do currículo traria mudanças e avanços para o ensino da LI? Para compreender essas questões é necessário, antes de tudo, definir o currículo no contexto escolar. A fim de defini-lo, Richards (2001, p. 2, tradução nossa) aponta que:

O desenvolvimento do currículo é um processo mais abrangente do que o do programa de estudo. Inclui os processos que são usados para determinar as necessidades de um grupo de alunos, para desenvolver metas ou objetivos para um programa atender a essas necessidades, para determinar um plano de estudos apropriado, estrutura do curso, métodos de ensino e materiais, e para realizar uma avaliação do programa resultante desses processos.²⁸

²⁸ Curriculum development is a more comprehensive process than syllabus design. It includes the processes that are used to determine the needs of a group of learners, to develop aims or objectives for a program to address those needs, to determine an appropriate syllabus, course structure, teaching methods, and materials, and to carry out an evaluation of the language program that results from these processes.

Mediante essa definição, pode-se compreender que durante o processo de desenvolvimento do currículo, o público-alvo com suas especificidades, nível de conhecimento e, principalmente, necessidades de aprendizagem na língua fornecem informações importantes que contribuem para com a deliberação de todas as etapas desse planejamento. Nessa fase inicial, conhecida como análise das necessidades, os dados obtidos através de questionários, auto avaliações, entrevistas, reuniões, observações, e estudos de caso, por exemplo, especificam onde se está e o que precisa para chegar aonde se deseja. Por isso, ao identificar, compreender e analisar tais informações o professor é capaz de formular os objetivos de aprendizagem e organizar os conteúdos necessários para se alcançar esses propósitos, levando em consideração, também, a colaboração dos métodos e abordagens nessa etapa.

Em seguida, uma vez que se sabe o nível de conhecimento desses alunos e a quais resultados se espera chegar, as atividades e materiais instrucionais podem ser selecionados a fim de corresponder aos objetivos e desenvolver as habilidades linguísticas. E, por fim, a avaliação que se manifesta no currículo como forma de coleta de dados de todas as suas etapas para futura decisões quanto ao processo de ensino e aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Tendo conhecimento, então, da concepção de currículo e da importância do seu desenvolvimento diante das mudanças do papel do inglês no cenário das relações internacionais a partir da década de 50 em diante, é possível constatar que o programa de estudo baseado na seleção e gradação de vocabulário e gramática foi suficiente e eficiente no contexto de ensino dos métodos que se apoiavam basicamente na concepção estrutural da língua. Mas, em que sentido os princípios do programa de estudo proposto pelos métodos estruturalistas foram suficientemente capazes de responder às necessidades de aprendizagem? Partindo do princípio de que no contexto desses métodos a organização se dá basicamente a partir do que ensinar e como ensinar, a resposta acaba por se encontrar no próprio método, isto é, no seus princípios teórico-metodológicos. Por esse motivo, o ensino que é planejado, organizado e posto em prática exclusivamente através do conteúdo linguístico manifesta o seu interesse tão somente pelo conhecimento e domínio da estrutura da língua.

Todavia, se os princípios do programa de estudo dos métodos estruturalistas reforçam a necessidades do conhecimento da língua, de que forma os fundamentos do currículo contribuem para que o ensino e a aprendizagem do inglês se baseiem, de fato, nas necessidades de aprendizagem do aluno? Pensando na mudança de status da língua e, conseqüentemente, de planejamento e organização para o seu ensino, o que motiva o ensino e a aprendizagem do inglês perpassa questões que visam a busca por novos métodos como resposta a como as

peças aprendem e a concepção de língua. Com a condição de língua internacional e a urgência de uma reorganização no planejamento de ensino, o importante a ser considerado não é exclusivamente o que e como ensinar, mas o porquê as pessoas precisam aprender a língua. Nesse sentido, a educação que se organiza de modo a favorecer o aluno em suas necessidades de aprendizagem, compreende que o currículo para o ensino da LI é mais que um planejamento organizado em torno da seleção e gradação de vocabulário e gramática. Ele passa a ser um conjunto de ações a serem desenvolvidas no intuito de garantir o direito e o acesso ao pleno desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas.

Além disso, é importante ressaltar que essa perspectiva de currículo diante das transformações da língua se manifesta no contexto em que novos caminhos são apontados para o ensino do inglês com base na Abordagem Comunicativa. Devido à concepção funcional da língua proposta por seu princípio teórico, os objetivos e os procedimentos metodológicos passam a ser revisados de modo que o seu planejamento também se torne abrangente, acessível e que contemple as necessidades de aprendizagem do aluno. Para tanto, essa revisão passa a considerar os diferentes contextos de comunicação e a necessidade de aprendizagem advinda dessa diversidade de situações comunicativas. Como aponta Richards (2001, p. 36, tradução nossa):

CLT não foi tanto uma mudança no método, mas um conjunto de mudanças nas suposições sobre a natureza da linguagem, a natureza das metas, objetivos e o programa de ensino de línguas, e uma busca por uma metodologia apropriada à luz dessas mudanças.²⁹

Isso posto, nota-se que a revisão nos objetivos e procedimentos metodológicos proposta pela Abordagem Comunicativa vai além de uma nova sugestão de método em resposta aos tradicionalmente estruturalistas e seu programa de estudo. Essa nova perspectiva teórica da natureza da língua e da aprendizagem que intervém nos propósitos de ensino e na maneira como se desenvolve o trabalho pedagógico contribui também para com um novo olhar para a organização curricular, de modo que ele se torne dinâmico e funcional da mesma forma que a língua se apresenta nessa orientação. Com efeito, a abrangência da abordagem necessita de um planejamento pedagógico que também se amplie a fim de considerar as necessidades de aprendizagem do aluno e envolvê-lo em todo o processo desse planejamento.

²⁹ CLT was not so much a change in method as a set of changes in assumptions about the nature of language, the nature of goals, objectives, and the syllabus in language teaching, and a search for an appropriate methodology in the light of these changes.

2.5. ABORDAGENS CURRICULARES

Por mais que a Abordagem Comunicativa tenha proporcionado avanços quanto à concepção de língua e aprendizado e contribuído para com o surgimento das práticas contemporâneas de ensino, não basta pensar primeiramente e tão somente no método quando se busca respostas às necessidades de aprendizagem. Para que o método alcance seus resultados, que por sinal vão além do domínio do sistema da língua, é importante, como já exposto, voltar o olhar novamente para as especificidades do contexto de ensino e buscar esclarecimentos e justificativas para a escolha e inclusão do método no planejamento. Além disso, cabe explorar, também, as possibilidades de contribuição dos acontecimentos externos e internos a sala de aula e dos alunos durante o processo de elaboração e execução do currículo, de sorte que essa perspectiva de ensino desenvolva uma compreensão ampla da prática da língua tanto por quem ensina quanto por quem aprende.

Considerando que a proposta curricular influenciada pela Abordagem Comunicativa se amplia de um programa de estudo para um planejamento mais amplo, no qual as necessidades de aprendizagem dos alunos interessam e servem como ponto de partida para o ensino, é importante questionar, ainda assim, qual ou quem é o foco desse currículo. As ações propostas para o seu desenvolvimento e implementação servem ao interesse de quem? (RICHARDS, 2001) Será que esse currículo com sua proposta de ensino está a serviço da língua, do método, do professor, do aluno ou do sistema educacional?

Essas questões se fazem pertinentes visto que, quando se tem definido o que ou quem é o centro do desenvolvimento do currículo, passa-se a considerar diversos fatores próprios deste agente motivador. Esses fatores serão o ponto de partida para determinar os propósitos de ensino, as necessidades de aprendizagem, a seleção e organização das experiências de aprendizagem, os procedimentos metodológicos e a avaliação dos objetivos. Assim, baseado na discussão feita anteriormente a respeito do programa de estudo e das etapas para o desenvolvimento do currículo descritas por Richards (2001), passa-se a analisar o foco no ensino ao considerar algumas alternativas para o desenvolvimento do currículo.

A fim de analisar essas alternativas curriculares refletidas nos princípios teórico-metodológicos dos métodos e abordagens, Richards e Rodgers (2014) sugerem que, ao desenvolver o currículo para o ensino da LI, o professor considere alguns elementos chave que determinarão o ponto de partida do trabalho pedagógico. Dentre esses elementos estão a informação de entrada (*input*), o processo (*process*) e a produção final (*output*).

Segundo os autores, a informação de entrada se caracteriza pela seleção e organização do conteúdo linguístico na forma de um programa de estudo, ao passo que o processo corresponde à preocupação com a metodologia de ensino. Já a produção final manifesta o que os alunos são capazes de fazer como resultado do conteúdo selecionado, organizado e posto nas atividades e materiais utilizados durante a instrução do processo (RICHARDS; RODGERS, 2014). Mas, qual a relevância dessa discussão sobre os elementos chave na perspectiva de foco no ensino a partir das alternativas curriculares?

De acordo com Richards e Rodgers (2014), o desenvolvimento do currículo para o ensino da LI pode se dar a partir de um desses elementos-chave de forma que, ao considerá-los como ponto de partida para o trabalho pedagógico, diferentes implicações sejam refletidas sobre os meios e os fins no ensino e aprendizagem da língua. Isso quer dizer que, uma vez que os diferentes pontos de partida exercem diferentes implicações nas etapas de desenvolvimento do currículo, eles também propõem que todas as ações desenvolvidas favoreçam o seu objeto de interesse. Diante disso, pode-se encontrar a resposta para a questão abordada do ponto de vista do currículo, isto é, o que ou a quem convém o seu desenvolvimento e implementação. Para tanto, considerar-se-ão três perspectivas curriculares que apontam como princípios norteadores o conteúdo, o processo e o resultado (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Com relação à perspectiva do currículo centrado no conteúdo ou produto, tem-se o que Richards e Rodgers (2014) chamam de formato avançado (*forward design*). Para os autores, o processo de desenvolvimento do currículo nessa configuração se apresenta dentro de um parâmetro linear, de modo que os elementos chave do planejamento se organizem, particularmente, do início ao fim, ou seja, a partir da informação de entrada (*input*), passando pelo processo (*process*) e chegando, enfim, ao resultado (*output*). Esse efeito cascata manifesta o quanto o processo está sujeito ao conteúdo, assim como os resultados da aprendizagem ao processo.

Além disso, com o objetivo de desenvolver tanto o ensino quanto a aprendizagem para a língua e sobre a língua, observa-se que há uma padronização no desenvolvimento do currículo. Essa sistematização da proposta é vista como uma questão especificamente linguística ao invés de educacional, isto é, a seleção, gradação e organização dos conteúdos e procedimento, bem como a avaliação, são feitos com base nos pressupostos estruturais da língua a fim de promover o seu conhecimento ordenado. Richard e Rodgers (2014, p. 377, tradução nossa) ainda acrescentam que:

Uma opção de design avançado pode ser preferida em circunstâncias onde um currículo obrigatório está em vigor, onde os professores têm pouca escolha sobre o

que e como ensinar, onde os professores dependem principalmente de livros didáticos e materiais comerciais em vez de recursos projetados pelo professor, onde o tamanho da classe é grande, e onde os testes e avaliações são planejados centralmente mais do que por professores individuais.³⁰

Por se fundamentar em uma concepção de teoria estrutural da língua, nota-se que o formato do currículo avançado (*forward design*) manifesta seus princípios organizadores no programa de estudo dos métodos de tradição psicológica ou estruturalistas do início do século XX, como o Gramática-Tradução, Método Direto e Audiolingual. No entanto, com o surgimento dos métodos de tradição humanística e de aquisição da segunda língua na metade do século XX, como o *Silent Way*, *Community Language Learning* e *Suggestopedia*, as mudanças na concepção da aprendizagem acabam por demandar uma nova perspectiva de planejamento. Por esse motivo, uma vez que o princípio teórico norteador se desloca do foco na estrutura da língua para o engajamento do aluno no processo de aprendizagem por meio de fundamentos empíricos, a ênfase passa do que aprender para como aprender (NUNAN, 1991; RICHARDS; RODGERS, 2014).

Nesse sentido, o currículo centrado no produto cede espaço a uma outra proposta que se orienta a partir do processo, isto é, a metodologia como ponto de partida para o ensino. Como consequência do seu foco, a organização do formato de currículo central (*central design*) se configura através dos procedimentos metodológicos, de modo que suas ações se concentrem mais em acentuar e especificar as experiências de aprendizagem ou atividades realizadas pelos alunos do que o conteúdo de entrada e os resultados. Além do mais, nessa configuração de planejamento, tanto o conteúdo quanto o resultado da aprendizagem, passam a ser reflexos e consequência desse processo de participação do aluno e professor no ensino e na aprendizagem (NUNAN, 1991; RICHARDS; RODGERS, 2014).

Compreendendo, pois, a proposta do currículo centrado no produto a partir do conteúdo de entrada (*input*) e no processo (*process*), a começar pela metodologia, passa-se às considerações da abordagem curricular sob a perspectiva do último elemento chave, a produção final (*output*). Também caracterizado como uma abordagem na qual o fim conduz aos meios (*end-means*), como que em uma ordem contrária à proposta do currículo linear, essa concepção de abordagem para o desenvolvimento do currículo passa a ter como enfoque o uso dos dados dos resultados esperados da aprendizagem (*backward design*).

³⁰ A forward design option may be preferred in circumstances where a mandated curriculum is in place, where teachers have little choice over what and how to teach, where teachers rely mainly on textbooks and commercial materials rather than teacher-designed resources, where class size is large, and where tests and assessments are designed centrally rather than by individual teachers.

Esses dados fornecem informações que colaboram para com a formulação dos objetivos de aprendizagem e que, conseqüentemente, resultarão na seleção e organização dos conteúdos e os procedimentos metodológicos, isto é, o produto e o processo. Além disso, a formulação dos objetivos de aprendizagem com base nessas informações também estabelece o papel da metodologia no currículo, que nesse caso será de determinar o método que será efetivo para se alcançar os objetivos até então apresentados (NUNAN, 1991; RICHARDS; RODGERS, 2014).

Em síntese, apesar da Abordagem Comunicativa, em detrimento de sua concepção de língua, ter contribuído para com a ampliação do programa de estudo em direção à noção de currículo como já exposto anteriormente, é importante ressaltar que “qualquer currículo de ensino de línguas contém os elementos de conteúdo, processo e produção final. [...]” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 377, tradução nossa)³¹. E para que se possa entender o foco do ensino com base no desenvolvimento e implementação de um determinado currículo, é necessário identificar de que forma o produto, o processo e a produção final descritos nele se relacionam entre si e a quem eles favorecem a partir do papel de destaque que a eles é dado. Como afirmam Richards e Rodgers (2014, p. 377, tradução nossa):

As abordagens curriculares diferem na forma como visualizam a relação entre esses elementos, como eles são priorizados e alcançados e no papel que os programas, abordagens, métodos, materiais, professores e alunos desempenham no processo de desenvolvimento e promulgação do currículo.³²

Sendo assim, se as ações planejadas, organizadas e desenvolvidas dentro do formato de currículo avançado se estabelecem a partir da informação de entrada e visam ao domínio da língua com base no conhecimento do seu sistema linguístico, pode-se inferir que essa proposta atende as necessidades da língua. Todavia, se as ações são direcionadas para o processo, como no currículo central, dando ênfase aos procedimentos metodológicos, percebe-se que essa abordagem atende as necessidades do método. Enquanto uma abordagem favorece as necessidades da língua e a outro ao método, o que dizer, então, do formato de currículo retroativo? No intuito de compreender o foco dessa configuração de currículo, a análise dirigir-se-á na perspectiva do planejamento de ensino conforme o surgimento dos métodos e abordagens.

Partindo, então, do princípio de que os elementos chave para o desenvolvimento do currículo se destacaram de forma distinta em diferentes períodos da história (RICHARDS;

³¹ any language teaching curriculum contains the elements of content, process, and output.

³² Curriculum approaches differ in how they visualize the relationship between these elements, how they are prioritized and arrived at, and the role that syllabuses, approaches, methods, materials, teachers, and learners play in the process of curriculum development and enactment.

RODGERS, 2014), pode-se verificar que o desenvolvimento do currículo para o ensino da LI caminhou sincronicamente com o surgimento e desenvolvimento dos métodos e abordagens. Como se pode observar e recordar, o modelo de planejamento linear, como o programa de estudo ou o formato avançado de currículo se constituiu nos métodos de tradição psicológica e da teoria estruturalista da língua em meados do século XIX e início do século XX. Ou mais especificamente entre os anos de 1840 com o Método Gramática-Tradução e, em 1940, com o método Audiolingual nos Estados Unidos e o *Situational Language Teaching* na Inglaterra. Já com relação ao modelo de currículo central, esse se destaca na proposta e ênfase dos procedimentos metodológicos dos métodos de tradição humanística na década de 70 e 80.

É justamente nesse intervalo entre os formatos de currículo avançado e central que se encontra o papel da Abordagem Comunicativa dentro da configuração de currículo retroativo. Se a concepção de língua nessa abordagem de ensino é vista como funcional, de modo a contribuir para com as necessidades de comunicação, as ações desenvolvidas por esse currículo não só tendem a beneficiar o aluno através da prática da língua, mas também a se preocupar em partir de suas necessidades de aprendizagem comunicativa.

Para tanto, Richards e Rodgers (2014, p. 374, tradução nossa) afirmam que “a identificação de resultados ou objetivos de aprendizagem costuma ser vista como dependente de uma análise sistemática das necessidades comunicativas do aluno [...]”³³. Desse modo, a ênfase nas necessidades comunicativas do aluno, proposta pelo formato de currículo retroativo, revela que suas ações estão voltadas e direcionadas para o que o aluno precisa aprender em situações de comunicação.

Tendo como base as discussões a respeito das abordagens curriculares para o ensino da LI, buscar-se-á, neste momento, em um diálogo com a BNCC (2017) e DRC-MT (2018), trazer as contribuições dessas proposições para a proposta do currículo formativo descrito nas orientações curriculares. Nessa perspectiva, busca-se estabelecer uma relação e conexão entre os princípios das dimensões apresentadas com as diretrizes dos documentos, a fim de que, sem deixar de se atentar ao produto e ao processo, possa-se desenvolver um currículo que tenha suas ações voltadas às necessidades de aprendizagem dos alunos em seu contexto. Além do mais, essas ações que têm como foco o aprendizado significativo da língua, têm por objetivo priorizar o aluno durante o processo de desenvolvimento e execução da proposta curricular, de modo que este se torne protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

³³ Identifying learning outcomes or objectives is often seen to depend upon a systematic analysis of the learner's communicative needs.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DA LI

3. PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL)

Fundamentando-se na discussão feita anteriormente quanto ao processo de desenvolvimento do currículo para o ensino da LI diante do advento da Abordagem Comunicativa e dos apontamentos feitos quanto aos métodos e abordagens, buscou-se em um diálogo com os documentos oficiais para a educação básica do Brasil, articular novas ideias e perspectivas para a organização de um currículo para a proposta do PBL³⁴ para o ensino da LI dentro do contexto das escolas públicas do estado de Mato Grosso. Para que essa proposta curricular atenda às necessidades de ensino e aprendizagem da LI, tendo em vista as especificidades e pluralidade dessas instituições e os sujeitos envolvidos nesse processo, faz-se necessário analisar os princípios e as diretrizes que os regulamentam, a fim de compreender de que forma essas prescrições podem ser sistematizadas em uma nova proposta pedagógica.

Considerando o desenvolvimento do currículo para o ensino da LI na educação básica das escolas públicas de Mato Grosso, parte-se do princípio de que a ação pedagógica se fundamenta e se orienta a nível “macro”, a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017) e em âmbito “micro”, por meio do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (2018). Ambos os documentos apresentam um conjunto de orientações que se manifestam nos princípios teórico-metodológico e no trabalho integrado dos eixos organizadores (unidade temática, objetos do conhecimento e habilidades), garantindo, assim, o desenvolvimento das competências comunicativas na língua.

Ao levar em conta que esses documentos apresentam um caráter sistêmico e buscam orientar o professor quanto à organização do currículo em sua unidade escolar, nota-se que há uma preocupação para com a melhoria na qualidade e nos resultados do ensino. Entretanto, para que a proposta desse currículo pautada nessas diretrizes obtenha seus resultados quanto ao aprendizado da língua e que as etapas para o seu desenvolvimento sejam condizentes com os objetivos traçados no ensino, é importante identificar, a princípio, de que forma os documentos

³⁴ Project-Based Learning

concebem o processo de ensino e aprendizagem do inglês, ou seja, se é por meio da estrutura, funcionalidade ou interação da língua. A BNCC advoga que:

[...] o estudo da LI pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade [...] (BRASIL, 2017, p. 241)

Corroborando com essa visão, a DRC-MT registra que “a língua [...] é socialmente construída [...] Ela não para, está sempre em construção, em evolução. [...]” (MATO GROSSO, 2018, p. 101) e que ao ser inserida no contexto de ensino e aprendizagem, transforma as relações pessoais e o aprendizado num contínuo processo de interação dentro da sala de aula (MATO GROSSO, 2018). Por conta de enfatizar o seu caráter interativo, ambos os documentos consideram a língua como uma prática social e, por assim ser considerada, ela possibilita a comunicação entre os indivíduos dentro de um contexto de atuação, isto é, tanto no ambiente escolar como também nas mais diversas esferas de atuação do sujeito na sociedade. Além do mais, essa prática só é possível no momento em que a língua se materializa no processo de interação com o outro e com o mundo (BAKHTIN, 1997).

Considerando a orientação desses dois documentos, compreende-se que ambos concebem a língua como um produto concebido no meio social, através do processo de interação entre os sujeitos e o contexto de produção, o seu sistema de signos estável, porém não acabado, que ganha novos significados e sentidos em um contínuo ato de criação do sujeito para si como para o outro (BAKHTIN, 1997). Nessa perspectiva, sujeito, língua e contexto se encontram em um constante processo de interação, de modo que essa relação mútua entre os três elementos nos leve a reconhecer que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. [...]” VYGOTSKY (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 19). Os sujeitos passam a interagir mediado pela língua e o sistema de signos, enquanto fenômeno psicológico e ideológico, pelas relações sociais (BAKHTIN, 1997). Assim, os significados e sentidos atribuídos aos signos nessa inter-relação entre esses elementos atuam como um elo entre o que é de caráter abstrato e individual com o mundo exterior (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 2011).

Partindo do princípio de que o signo de natureza linguística e de domínio ideológico, apontado por Bakhtin, apresenta-se como mediador nas relações de interação verbal entre os indivíduos de um grupo social, o que dizer do signo na qualidade de representação da realidade psicológica do indivíduo? O homem enquanto ser psíquico, em sua essência, relaciona-se com o mundo e busca revelar a sua realidade psicológica através de representações simbólicas. Essas

representações da realidade psíquica do indivíduo são mediadas, segundo Vygotsky, pelos signos sob a perspectiva da linguagem (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 2011).

Da mesma forma que o homem interior se relaciona com o mundo exterior através do sistema simbólico dos signos, verbalizados ou não, o seu desenvolvimento psicológico inter-relaciona-se com as interferências exteriores por meio do aprendizado. Nesse sentido, dentro de um processo de interação Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 37) advoga que:

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. [...]

Assim como o signo de natureza linguística e de realidade psicológica, o aprendizado também é mediado pelas relações de interação social e cultural. Nota-se que, a partir dessa perspectiva, a mediação que acontece sob as formas de relação presentes no ambiente escolar, isto é, entre professores e alunos, apresenta-se permeada por questões dialógicas. E é justamente partindo dessa perspectiva dialógica e interacionista dentro deste ambiente, na qual, sob a orientação do professor e o trabalho cooperativo entre os alunos, que se encontrou o cerne para o desenvolvimento dos processos cognitivos e a consolidação de conhecimentos e habilidades (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 2011).

3.1. ABORDAGEM TEÓRICA PARA O ENSINO DA LI NA PROPOSTA DA PBL

Do mesmo modo que se reconhece a trajetória do aprendizado mediado pela escola e suas relações como um fator essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas, cognitivas e sociais do aluno, considera-se que as condições ofertadas nesse contexto, a partir dessas relações acontecem no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Para definir o que motiva esse processo, Hall *et al.* (2005, p. 174, tradução nossa) apontam que “o objetivo do ensino de uma segunda língua e uma língua estrangeira é possibilitar a comunicação entre pessoas e culturas. [...]”³⁵.

Nota-se que, um primeiro ponto a ser destacado mediante essa perspectiva de ensino apresentada pela autora é que a concepção de língua perpassa questões sistêmicas quanto à produção e compreensão de enunciados. Estando a língua inserida em um contexto de uso, isto é, para a comunicação, considera-se que o seu sistema de signos se constrói a partir das relações

³⁵ The purpose of teaching second and foreign languages is to make communication among people and cultures possible.

sócio-históricas. Essa construção de significados dos elementos da língua dentro de um contexto social, a partir de sujeitos socialmente inseridos nas práticas sociais e constituídos dentro dos acontecimentos históricos, faz reconhecer que a comunicação com pessoas em um outro idioma percorre caminhos até então ignorados ou esquecidos. Esses caminhos que fazem compreender melhor o interlocutor e sua mensagem se encontram nos fatores exteriores a ele e que, intrinsecamente interligados à língua, apresentam-se sob a forma da cultura. Assim sendo, o ensino e aprendizagem da LE, neste caso o inglês, possibilita ao sujeito transmitir e receber uma informação, mensagem ou conteúdo levando em consideração não só o sistema linguístico, mas sim a interação entre língua, cultura e as pessoas (HALL; VITANOVA; MARCHENKOVA, 2005).

Isso mostra que, ao se comunicar em uma LE, está-se simultaneamente dialogando com a língua e a cultura no encontro entre o eu e o outro. Nesse processo em que a língua, enquanto sistema de signos permeado pelas relações dialógicas, incorpora-se à cultura do outro, isto é, as identidades, passa-se a trazer aspectos peculiares dos indivíduos com os quais se interage para a formação particular. Essa incorporação durante o processo de ensino e aprendizagem é vista como uma forma de enriquecimento, pois ao conhecer e dialogar com a cultura do outro amplia-se a visão de quem somos e o lugar que se ocupa neste mundo globalizado. O “eu” que, engajado nesse processo de aprendizagem mediante o diálogo e a interação com o “outro”, se constitui e se transforma a partir da internalização de fatores socioculturais (HALL; VITANOVA; MARCHENKOVA, 2005).

Mediante essa perspectiva de ensino da LI, isto é, com base na comunicação a partir das relações dialógicas entre as pessoas, as culturas e as pessoas com as culturas (HALL; VITANOVA; MARCHENKOVA, 2005), é preciso pensar a respeito das práticas pedagógicas como ferramentas de acesso e engajamento do aluno a essa proposta. De que forma as experiências de aprendizagem advindas dessas práticas têm proporcionado aos alunos o uso da língua como ferramenta de acesso e interação a outras culturas e, conseqüentemente, as pessoas que dela fazem parte? Se essas experiências distanciam o locutor do conhecimento e diálogo com seu interlocutor, de modo a proporcionar apenas o uso reprodutivo das formas da língua, é necessário, então, que haja uma ação que vá ao encontro de uma nova abordagem de ensino, a fim de considerar os diferentes contextos de comunicação.

Além do mais, é fundamental olhar também para as urgentes mudanças na forma de engajamento do sujeito na sociedade, através do acesso à informação por meio da internet e recursos tecnológicos. Dentro desse contexto contemporâneo e diversificado das práticas sociais da língua, “Aprender é poder interagir significativamente, considerando dentre vários

fatores, o contexto, os conhecimentos prévios, os interlocutores e os objetivos reais. [...]” (MATO GROSSO, 2018). Dessa forma, junto às atuais transformações na educação advindas do processo de globalização e da incorporação das tecnologias em nosso dia a dia, é importante considerar uma mudança na abordagem didática das aulas como resposta às urgentes mudanças nos objetivos de ensino da LI.

Fundamentado, então, em uma concepção de língua e de aprendizagem que parte da interação e diálogo conjunto entre língua, cultura e sujeitos e sob essas perspectivas ter como objetivo o ensino para a comunicação, pode-se reconhecer que a prática pedagógica necessita se sustentar em uma abordagem comunicativa para o ensino e aprendizagem da LI. Sem deixar de considerar os seus aspectos estruturais, o ensino visa promover o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas de modo que, ao fazer uso da língua, o aluno passe a utilizar estratégias para se comunicar em situações concretas de comunicação. Isso indica a necessidade de saber sobre a língua para ser capaz de se comunicar, por meio da prática para que, ao manipular o seu sistema de forma espontânea, flexível e funcional, o aluno aprenda a se comunicar comunicando (NUNAN, 2004).

Essa extensão do ensino para além do domínio do sistema linguístico tem como foco a prática da língua dentro do contexto escolar que só será relevante se o aluno a puder utilizar efetivamente. Uma vez que a comunicação se apresenta através da dinâmica entre língua, cultura e as pessoas, o ensino da língua não pode se orientar exclusivamente dentro de um processo de reprodução e recebimento de informações. As oportunidades e momentos de aprendizagem precisam ser pensadas para que os “estudantes possam fazer ‘tarefas’, utilizando a língua. [...]” (MATO GROSSO, 2018), isto é, produzir enunciados na língua alvo e, principalmente, interagir com seus interlocutores.

Tendo, então, dialogado com as perspectivas teóricas da linguagem e da aprendizagem junto à Abordagem Comunicativa e baseado nos princípios do currículo formativo da BNCC (2017) e as orientações curriculares da DRC-MT (2018), pode-se, nesse momento, idealizar a proposta do currículo para o ensino e aprendizagem da LI Para tanto, fundamentado nessas perspectivas teóricas, é possível declarar que o seu objetivo é o de proporcionar experiências de aprendizagem significativas, por meio da realização de tarefas, de modo que o aluno possa se comunicar na língua-alvo dentro de um processo de interação entre língua, cultura e sujeito.

3.2. PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA A PBL

Na condição de proporcionar experiências de aprendizagem significativas e autênticas mediante a realização de tarefas, está-se considerando que o ensino da língua passa a ter uma estreita relação com as atividades que o sujeito realiza em seu dia a dia. São as tarefas do mundo real que demandam o uso da língua para a comunicação, de forma que nesse processo o foco no sentido ganhe destaque diante do uso criterioso da forma (NUNAN, 2004). E é justamente nessa relação entre os acontecimentos do mundo exterior com o processo de ensino e aprendizagem da língua em sala de aula que se compreende a importância de se repensar a prática pedagógica como ferramenta de acesso a essas experiências significativas. Nas palavras de Hall *et al.* (2005, p. 174, tradução nossa):

Nossas aulas são cópias em miniatura do mundo contemporâneo. Na verdade, são mais do que reflexos deste mundo e de suas relações multilíngues e multiculturais; eles fazem parte deste mundo real e, portanto, como professores, nós não apenas preparamos nossos alunos para atuarem em situações do mundo real, mas já vivemos e funcionamos em uma situação do mundo real em todas as aulas. [...] ³⁶

Quando se refere à sala de aula como espaço de vivência concreta do objeto de estudo a partir das relações presentes entre os indivíduos que ali atuam, precisa-se considerar que, nesse contexto, o papel da tarefa é de mediar essa relação entre o aluno e o mundo real. Para tanto, é necessário transpor o uso da língua no mundo real para as práticas da sala de aula transformando-o em tarefas pedagógicas (NUNAN, 2004). Essa transposição de natureza pedagógica, que se apresenta dentro de um conjunto de procedimentos estruturados, tem como objetivo definir o que os alunos devem fazer a fim de envolvê-los na compreensão, manipulação, produção e interação na língua ao se comunicarem (NUNAN, 2004).

Considerando, então, a tarefa como instrumento mediador para o desenvolvimento da comunicação, outras questões que precisam ser consideradas envolvem a proposta de ensino da LI na perspectiva do currículo formativo da BNCC. Quando essa proposta curricular aponta para o encontro entre o linguístico e o político no ensino da língua, compreende-se que a prática pedagógica deve, nesse sentido, transcender não só à questão do ensino estruturalista, mas também à perspectiva comunicativa.

A ideia de ir além do desenvolvimento das habilidades comunicativas não significa pularmos essa etapa de aprendizagem funcional da língua, mas sim fazer com que a partir dela

³⁶ Our classes are miniature copies of the contemporary world. In fact, they are more than reflections of this world and its multilingual and multicultural relations; they are a part of this real world and therefore, as teachers, we do not merely prepare our students for functioning in real world situations but already live and function in a real world situation every class session.

haja a possibilidade de expansão do conhecimento crítico do aluno. E é justamente nessa ampliação do conhecimento crítico, isto é, a capacidade de refletir, analisar e tomar decisões sobre as realidades que o cerca junto à aprendizagem sistêmica da língua, que se encontra o papel do político dentro do currículo.

Desse modo, partindo das observações feitas quanto ao objetivo de ensino comunicativo da língua através da realização de tarefas e da formação crítica do aluno, cabe, então, definir de que forma a didática pedagógica pode contribuir para com essas duas perspectivas. Para isso, voltar-se-á à definição do objetivo de ensino do currículo mediante às teorias da linguagem e da aprendizagem junto à Abordagem Comunicativa para o ensino da LI.

Fundamentado na proposta de ensino que se propôs, a organização das ações do planejamento do currículo para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dar-se-á mediante a metodologia da aprendizagem baseada em tarefas. Nesse sentido, é preciso pensar a respeito dessa metodologia de ensino comunicativo baseada em tarefas sob a ótica da aprendizagem consciente e crítica do inglês, pois como aponta a Base Nacional Comum Curricular, “as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. [...]” (BRASIL, 2017). E como forma de refletir a respeito desse ensino comunicativo e apontar caminhos para o desenvolvimento da dimensão política junto ao conhecimento linguístico, traz-se como proposta metodológica para o ensino da LI, o PBL. Como forma de compreender essa metodologia de aprendizagem, e trazer, posteriormente, seus princípios para o ensino da LI, parte-se da premissa de que:

Na aprendizagem baseada em projetos, os alunos adquirem conhecimentos, habilidades e disposições importantes investigando questões abertas para "criar um significado" que eles transmitem de maneiras intencionais. (KRAUSS; BOSS, 2013, p. 5 traduções nossa).³⁷

Primeiramente, destaca-se o fato de que nesse formato de aprendizagem, é o papel investigativo do aluno que torna claro e compreensível a sua proposta. Investigar, nesse contexto, é ter uma postura ativa, questionadora e reflexiva durante o processo de aprendizagem, pois é justamente nessas condições que o aluno passa a compreender a importância e o significado do objeto em estudo para a sua vida. Desse modo, é preciso proporcionar experiências de aprendizagem investigativas a partir de situações concretas, desafiadoras e significativas do “mundo real”, isto é, das realidades vivenciadas pelos sujeitos, pela sociedade e pelo mundo de modo geral, para que, assim, o ensino transcenda a sala de aula.

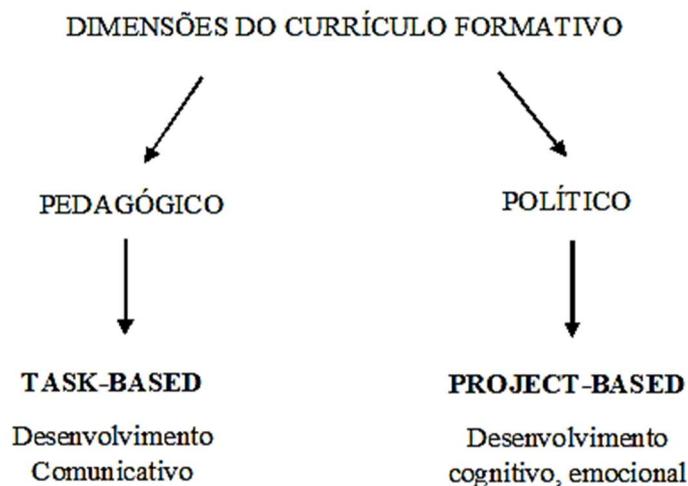
³⁷ In project-based learning, students gain important knowledge, skills, and dispositions by investigating open-ended questions to "make meaning" that they transmit in purposeful ways.

Aqui depara-se com outro desafio que é o de levar as situações do “mundo real” para a sala de aula, de modo que o aprendizado se torne significativo. Partindo do princípio de que a metodologia predominante no ensino é aquela na qual o professor apresenta o conhecimento para que o aluno possa aplicá-lo em situações específicas, inverte-se essa ordem de conhecimento sem depreciar o seu papel dedutivo. Nessa mudança de ordem, o professor passa a proporcionar, aos alunos, experiências de aprendizagem que tenham em seu princípio o questionamento e a experimentação como base para uma compreensão mais ampla e profunda do objeto de estudo, orientando-os e motivando-os a ir além de sua capacidade (MORAN, 2018).

Tendo em vista que para o aprendizado ser significativo e profundo é preciso estabelecer uma relação entre o objeto de estudo com situações concretas e desafiadoras do mundo real, a orientação pedagógica nesse processo de aprendizagem deve preparar o caminho a ser percorrido pelo aluno a fim de desenvolver alguns componentes essenciais do PBL. Dentre esses componentes, encontram-se o aprofundamento no conhecimento de um determinado assunto, desenvolvimento do pensamento crítico e da comunicação, bem como o trabalho cooperativo. Assim, partindo de um problema/questão/tema que envolva e explore situações reais e que sejam definidos em conjunto com os alunos como proposta para o projeto, o professor os orientará no sentido de levá-los a solucionar esse problema através de questionamentos, pesquisa, trabalho cooperativo, troca de experiências e revisão sobre a pesquisa do assunto em questão até chegar ao produto final, que neste caso é o projeto (MORAN, 2018).

Portanto, levando em conta os aspectos analisados na metodologia do PBL, volta-se ao objetivo do currículo para o ensino da LI no intuito de discuti-lo sob a perspectiva de desenvolvimento das dimensões pedagógicas e políticas. Nessa perspectiva, sendo a aprendizagem baseada em tarefas uma resposta à dimensão pedagógica no currículo, isto é, o desenvolvimento das habilidades comunicativas, fica a cargo do PBL, a partir de seus princípios, desenvolver a sua dimensão política (crítico, social). Assim sendo, o currículo para o ensino, fundamentado nessas duas dimensões e propostas metodológicas, tem como objetivo proporcionar experiências de aprendizagem comunicativas, concretas, significativas e desafiadoras por meio da realização e resolução de projetos/“macro” tarefas na LI.

Figura 2 - Dimensões do currículo formativo



Fonte: Autora (2021).

Nesse formato de aprendizagem, as práticas pedagógicas mediadas pela orientação do professor, trabalho cooperativo entre os alunos, exercício de pesquisa e resolução de problemas, visam desenvolver as habilidades comunicativas na língua junto ao pensamento crítico e reflexivo diante das realidades vivenciadas pelos sujeitos, sociedade e mundo.

Para tanto, é preciso proporcionar, através da realização e resolução do projeto, temas relevantes, autênticos e desafiadores, de modo que eles passem a ter uma conexão com a realidade do aluno. Essa relação entre a atividade pedagógica e o “mundo real”, busca proporcionar um sentimento de disposição para investigar e solucionar os problemas e desafios do dia a dia do sujeito, acolhendo os seus saberes, conhecimentos e vivências como forma de contribuição para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, cognitiva e emocional. Além disso, a PBL para o ensino da LI possibilita ao aluno um crescimento intelectual e autonomia durante a aprendizagem, de modo que ele passe a ter disposição para aprender ao longo da vida e compreender que está em constante processo de aprendizado (KRAUSS; BOSS, 2013).

Considerando que a aprendizagem baseada em tarefas pretende desenvolver as habilidades e competências comunicativas e a metodologia de projetos a dimensão cognitiva e emocional, como reunir essas duas propostas metodológicas no desenvolvimento das dimensões pedagógicas e políticas do currículo formativo para a LI? Primeiramente, é preciso pontuar que nessas duas propostas metodológicas a tarefa é a ferramenta central no planejamento do currículo. Entretanto, ao considerar o seu aspecto formativo, o ensino da língua sob essas perspectivas não deve resultar apenas em uma tarefa comunicativa. Para que o aspecto

formativo do currículo seja contemplado, as tarefas pedagógicas devem, necessariamente, ser sequenciadas e integradas de forma que resultem em um projeto final. Assim, as tarefas que passam a se apresentar em três etapas/gerações, segundo Ribé e Vidal (1993), buscam desenvolver, simultaneamente, as habilidades comunicativas, cognitivas e o desenvolvimento “global” da personalidade do aluno.

As tarefas projetadas para a etapa de desenvolvimento das habilidades comunicativas têm o papel de preparar o aluno para o projeto final, com base na prática controlada da estrutura ou função da língua em atividades pré-comunicativas. A partir do momento que o aluno tem o conhecimento linguístico fundamentado, o segundo passo se concentra em desenvolver estratégias cognitivas para que ele possa manipular e organizar as informações obtidas anteriormente dentro de um contexto comunicativo espontâneo.

Considerada como prática livre da língua, essa etapa da tarefa se apresenta em um contínuo processo de entrada (*input*), processamento (*processing*) e saída (*output*). Nesse procedimento, uma informação de entrada compreensível é apresentada na língua alvo e proporcionado, ao aluno, estratégias cognitivas para processar a mensagem recebida, reconhecer os elementos linguísticos, formular hipóteses para compreender a mensagem e conteúdo da informação para, daí então, produzir informações compreensíveis (RIBÉ; VIDAL, 1993).

E, por fim, a terceira etapa, que corresponde ao desenvolvimento da personalidade do aluno, busca incorporar os aspectos das tarefas comunicativas e estratégia cognitivas de compreensão e produção em uma perspectiva mais ampla, isto é, o projeto. Nessa fase, professor e aluno trabalham juntos na escolha do tema que pode derivar do assunto abordado durante a unidade de ensino e desenvolvido nas tarefas da 1º e 2º gerações. Após a seleção do tópico do projeto, passam a negociar os objetivos, planejar as ações para a sua execução, bem como monitorar e avaliar o processo e os resultados. Além disso, partindo de uma proposta autêntica, inovadora e desafiadora, o projeto passa a despertar no aluno uma atitude positiva quanto ao seu aprendizado na língua, pois reconhece que este deve estar relacionado aos interesses e necessidade desse público. Por isso, a experiência de aprendizagem na língua advinda da proposta do projeto tem o intuito de gerar um impacto na vida do aluno, de modo a provocar mudanças e transformações na sua forma de pensar, agir e nas relações com as pessoas e as realidades que o cerca (RIBÉ; VIDAL, 1993).

3.3. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Ao fazer a análise da concepção de língua e aprendizagem a partir do diálogo entre os documentos oficiais da BNCC e DRC-MT e por meio dela, definir a proposta do currículo junto a abordagem para o ensino da LI, busca-se, posteriormente, definir as ações dessa proposta curricular em termos de organização do planejamento e metodologia. Para se definir essas ações, que correspondem aos objetivos gerais e específicos das unidades de ensino, a seleção e organização do conteúdo e das tarefas no programa de estudo, bem como os tipos de atividades de ensino e aprendizagem e papel do aluno, professor, materiais instrucionais e dos processos, partir-se-á dos princípios da análise das necessidades de aprendizagem.

Conforme discutido anteriormente e como aponta a BNCC, o currículo formativo é aquele que abrange tanto as dimensões pedagógicas quanto políticas no ensino da LI (BRASIL, 2017). Contudo, para que essas duas perspectivas estejam incorporadas no planejamento do currículo, é preciso que a proposta de organização para o ensino da língua consiga ir além dos parâmetros de um programa de estudo que seleciona e organiza o conteúdo de acordo com a forma da língua. Nesse caso, os princípios de seleção e organização não devem considerar o conteúdo apenas sob a ótica do sequenciamento e progressão de acordo com nível de dificuldade, mas sim abordar o conhecimento da língua em uma perspectiva crítica e social. Logo, se essa proposta de ensino define que os saberes linguísticos contribuem para com o engajamento e participação do sujeito na sociedade a partir da prática da língua, considerou-se que a necessidade na aprendizagem perpassa questões sistêmicas.

Assim como o currículo formativo proposto pela BNCC (2017) propõe contemplar o ensino crítico incorporado ao conhecimento linguístico, o modelo de currículo de Richards também propõe que a análise das necessidades de aprendizagem na LI vai além das questões linguísticas (NUNAN, 1988). É claro que apesar dessas necessidades estarem, na maioria das vezes, relacionadas às questões da língua, é preciso que, ao desenvolver o planejamento do currículo, o professor compreenda quais recursos exteriores podem ser fornecidos no intuito de efetivamente pôr a língua em prática. Essa prática deve permitir que o sujeito seja capaz de articular suas ideias e não apenas de produzir e compreender enunciados, posicionando-se criticamente diante das realidades a partir da prática da língua. Como Richards (*apud* AUERBACH, 1995, p. 15, tradução nossa) aponta:

O planejamento de um currículo de Inglês como segunda língua, neste caso, não envolve apenas a identificação das necessidades dos alunos na língua, mas visa

"capacitá-los a examinar criticamente [a ordem existente] e se tornarem ativos na definição de seus próprios papéis nela".³⁸

Quando se leva em conta, então, que a necessidade de se aprender a língua se justifica nas possibilidades de interação do sujeito dentro das práticas sociais e sob uma perspectiva crítica, está-se, de fato, considerando que o aluno tem um papel importante dentro do planejamento do currículo de ensino.

Uma vez que se valoriza a sua formação crítica, reconhece-se que é essencial, também, a sua participação durante o processo do planejamento de ensino. Para Nunan (1988), esse reconhecimento acontece a partir do momento em que a análise das necessidades objetivas de aprendizagem da língua abre espaço para o que é subjetivo, isto é, do interesse de cada indivíduo. Nesse sentido, não basta implementar o currículo com base no diagnóstico das dificuldades e direitos de aprendizagem. É preciso e possível valorizar, acolher e pôr em prática os anseios que cada aluno traz para o desenvolvimento e implementação desse currículo para que ele se sinta, de fato, engajado e interessado nas experiências de sala de aula, que por sinal precisam ser significativas (NUNAN, 1988).

Do mesmo modo, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018) também ressalta a importância do envolvimento e a participação colaborativa do aluno durante a organização do planejamento de ensino. Além de sensibilizar e contribuir para com suas preferências no aprendizado da língua, o aluno, nesse processo colaborativo, deve “acompanhar os objetivos de aprendizagem e ter conhecimento de seus direitos. [...]” (MATO GROSSO, 2018, p. 98).

Sob a perspectiva de um currículo centrado no aluno, e partindo do princípio de que a ênfase na PBL está em como o aluno passa a ter um grau de controle sobre o que aprende, de que forma aprende e como expressa esse aprendizado (KRAUSS; BOSS, 2013), a análise das necessidades de aprendizagem não se concentra apenas nas habilidades ou conteúdos objetivos da língua. Uma vez que os documentos oficiais para a orientação curricular na educação básica já apontam essas necessidades na língua, o que pode ser negociado e trabalhado cooperativamente com o professor no desenvolvimento do planejamento são as necessidades subjetivas de um determinado público-alvo.

A coleta desses dados subjetivos, que pode se apresentar na forma de um questionário, entrevista, observação, ou até mesmo um estudo de caso, busca colaborar para com a identificação de informações referente a biografia do aluno. Essas informações que vão além

³⁸ Planning an ESL curriculum in this case not only involves identifying students' language needs, but seeks "to enable them to critically examine [the existing order] and become active in shaping their own roles in it".

da perspectiva linguística, isto é, o que é preciso aprender na língua, orientam a prática pedagógica quanto à diferenciação em todas as etapas do planejamento curricular. Dessa forma, conhecendo os anseios e objetivos dos alunos com relação ao aprendizado na LI, é possível diferenciar o conteúdo em âmbito de assunto (o que aprender) e o processo (como aprender) juntamente com o conhecimento linguístico. Isso mostra que conhecer o público-alvo a partir das preferências e histórias que cada um traz consigo, pode contribuir para com estratégias de ensino e aprendizagem da língua mais flexíveis e adaptáveis ao seu contexto, como por exemplo, adequar ou derivar materiais, metodologias e agrupamento de alunos (NUNAN, 1988).

Ao conceber as especificidades no ensino através do levantamento de dados da análise das necessidades de aprendizagem, é hora de selecionar e organizar o conteúdo em relação a proposta das tarefas pedagógicas no programa de estudo e aos objetivos das unidades de ensino. Para selecioná-lo, compartilha-se com Richards e Rodgers o entendimento de que, assim como as necessidades de aprendizagem se apresentam nas dimensões objetivas e subjetivas, o conteúdo também se manifesta em dois aspectos. Segundo esses autores, “as decisões sobre a escolha do conteúdo da língua referem-se tanto ao assunto quanto ao assunto linguístico. Em termos simples, toma-se decisões sobre o que falar (assunto) e como falar (assunto linguístico). [...]” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 20, tradução nossa)³⁹.

Mediante a definição apresentada pelos autores, é possível observar que esses dois aspectos do conteúdo se relacionam, de certo modo, com as necessidades de aprendizagem objetivas na língua, isto é, o que é de caráter do sistema linguístico e com o que falar sobre, a partir desse sistema, com as necessidades subjetivas. Por isso, a coleta das informações referente às necessidades de aprendizagem subjetivas na fase do pré- planejamento é essencial para se obter os dados referentes às preferências individuais dos alunos, já que elas apontam o conteúdo em âmbito de assunto.

Tendo conhecimento, então, dessas duas dimensões do conteúdo, de que forma se pode selecioná-lo tendo como base as orientações dos documentos oficiais da BNCC e DRC-MT? Primeiramente, é preciso situar que o conteúdo, nesses dois documentos, se encontra no segmento de “objeto de conhecimento” para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Quando se tem que defini-lo em âmbito linguístico, as orientações referentes aos elementos da língua e o sequenciamento, de acordo com o ano e as habilidades e competências

³⁹ Decisions about the choice of language content relate both to subject matter and linguistic matter. In straightforward terms, one makes decisions about what to talk about (subject matter) and how to talk about it (linguistic matter).

comunicativas a serem desenvolvidas dentro dos eixos temáticos, se apresentam de forma mais evidente nesta seção.

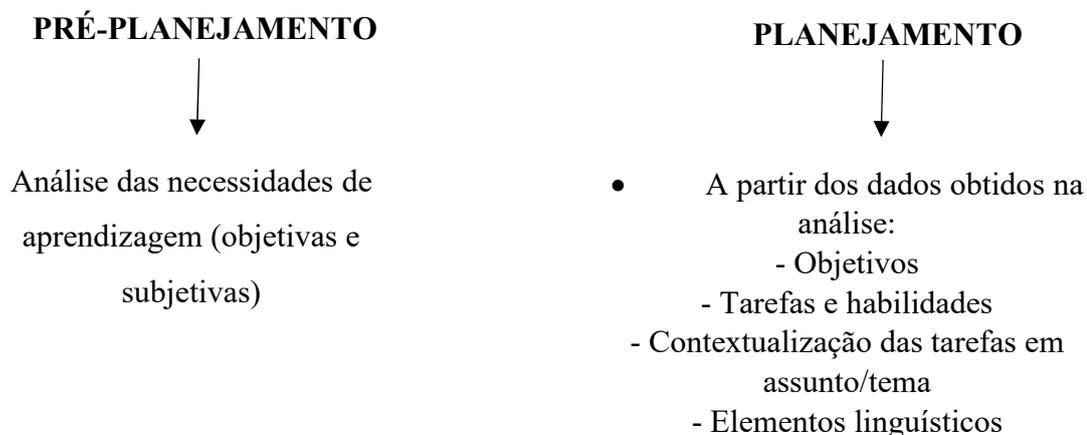
Entretanto, devido ao conteúdo em âmbito de assunto não estar explícito nesse segmento, este pode se apoiar, por sua vez, nos dados subjetivos obtidos através da pesquisa realizada junto aos alunos. Já com relação ao Ensino Médio, a seleção do conteúdo nas dimensões linguística e de assunto acabam por se encerrar nas práticas de linguagem dentro dos diversos “campos de atuação social” (BRASIL, 2017) que o jovem pode explorar por meio da língua. Diferentemente dos anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular da LI para o Ensino Médio não deixa nítido as habilidades e competências específicas da disciplina, mas o insere dentro da área de linguagens e suas tecnologias. Isso faz com que a análise das necessidades de aprendizagem junto às orientações da BNCC se torne um recurso importante na identificação e seleção dessas duas concepções de conteúdo.

Levando em consideração as orientações a respeito do conteúdo na proposta dos documentos oficiais, reconhece-se que os princípios de um currículo centrado no aluno têm muito a contribuir para com a forma de derivar e especificar esse conteúdo.

Primeiro, porque, ao examinar os dados extraídos da análise das necessidades de aprendizagem subjetivas, é possível descrever os objetivos de ensino além do resultado de aprendizagem. Isso implica em definir metas para o ensino que estejam, de fato, relacionadas aos gostos, expectativas e necessidades comunicativas do público-alvo.

Segundo, tendo como objetivo o desenvolvimento das especificidades na comunicação da língua, identificam-se as habilidades que os alunos necessitarão para a realização das tarefas e do projeto final, buscando contextualizar essas experiências de aprendizagem em assunto ou temas voltados para esses alunos. Somente após essas etapas passou-se a decidir o conteúdo em âmbito linguístico (estrutura, léxico etc.) que serão necessários para que os alunos sejam capazes de realizar as tarefas (NUNAN, 1988).

Figura 3 - Seleção de conteúdo



Fonte: A Autora (2021).

Uma vez que se compreende as dimensões do conteúdo (o que ensinar) e o se define fundamentado nas fases do pré-planejamento e planejamento, passa-se ao sequenciamento e organização das ações do currículo dentro do programa de estudo.

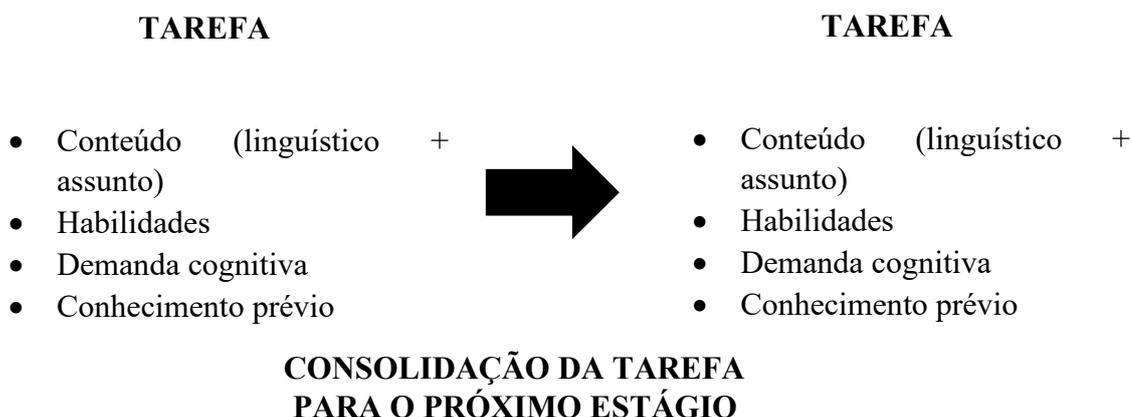
Contudo, para decidir o que deve ser ensinado primeiro, e na sequência, é preciso retomar aos princípios da proposta central do currículo junto a abordagem teórica para o ensino da língua. Uma vez que a proposta curricular tem como princípio teórico e de abordagem de ensino a estrutura da língua, supõe-se que a especificação e o sequenciamento do conteúdo se dão de acordo com o sistema linguístico e o encadeamento das ações em âmbito de “facilidade” e “complexidade”, isto é, do mais fácil para o mais difícil (NUNAN, 1988). Por outro lado, levando em conta a proposta de ensino comunicativo da língua baseado na realização de tarefas e de um projeto final, sequenciar e organizar essas ações requer uma análise ampla, e ao mesmo tempo minuciosa, de todos os elementos do planejamento de ensino da língua. Como destaca Nunan (1988, p. 67, tradução nossa):

Com a adoção de uma orientação comunicativa, as tarefas de estruturação e classificação tornam-se muito mais complexas. Deve-se lembrar que essa visão concebe a aprendizagem da língua como um processo de aprender a fazer coisas com a língua. É, portanto, comportamental e baseado em tarefas. Classificar tarefas, a partir dessa perspectiva, significa especificar graus de habilidade, bem como descrever o desempenho. Os níveis de habilidade e complexidade da tarefa consistem em grupos complexos de fatores.⁴⁰

⁴⁰ With the adoption of a communicative orientation, the tasks of structuring and grading become much more complex. It will be recalled that this view conceives of language learning as a process of learning to do things with language. It is therefore behavioural and task-based. Grading tasks, from this perspective, means specifying degrees of skill as well as describing performance. Levels of skill and task complexity consist of complex clusters of factors.

Partindo da concepção de classificar a tarefa de acordo com sua complexidade e o grau da habilidade que ela demanda para a sua realização, verifica-se que a organização do programa de estudo, nessa perspectiva, envolve fatores que vão além dos parâmetros tradicionais de organização do conteúdo com base na gramática. Ela passa a considerar que o conteúdo (linguístico + assunto), especificado funcionalmente e motivado pela situação de comunicação e interação, organiza-se em torno de diferentes tarefas, fazendo com que a estrutura dependa do uso que se faz da língua. Por isso, a organização e sequenciamento podem acontecer tematicamente nas tarefas, especificando, não o grau de dificuldade das formas da gramática, mas sim qual habilidade, demanda cognitiva e conhecimento prévio são necessários ser consolidados para que os aluno se mova para o próximo estágio (NUNAN, 1988).

Figura 4 - Sequenciamento do conteúdo



Fonte: Autora (2021).

Considerando que há uma variedade de tarefas a serem realizadas como premissa para o projeto final, é preciso ter cautela para que, em um programa de estudo baseado na aprendizagem em tarefas, essas não passem a ser consideradas um amontoado de atividades desconexas (NUNAN, 2004). Nessa perspectiva, o primeiro critério para estruturá-las no programa de estudo deve ser o vínculo com base no tema a ser abordado na unidade de ensino (RIBÉ; VIDAL, 1993). Tendo definido o tema da unidade e fragmentado os subtemas nas tarefas, o próximo passo consiste em uni-las com relação à macro função (função ampla), micro função (função específica) e elementos gramaticais da língua para realizar tais funções (NUNAN, 2004).

Figura 5 - Programa de estudo

Theme: The neighbourhood

Tasks	Macrofunctions	Microfunctions	Grammar
Look at the map with your partner. You are at the hotel. Ask your partner for directions to the bank.	Exchanging goods and services	Asking for and giving directions	Wh-questions Yes/no questions Imperatives
You are having a party. Tell your partner how to get from the school to your home.	Exchanging goods and services	Asking for and giving directions	Wh-questions Yes/no questions Imperatives
You've decided to move to a new suburb/neighbourhood. Make a list of the facilities and services that are important to you and then decide on the best place to live based on brochures from local councils.	Exchanging goods and services	Making comparisons	Comparisons with adjectives
You have just moved to a new neighbourhood. Introduce yourself to your neighbours.	Socializing	Exchanging personal information	Stative verbs Demonstrative: this Yes/no questions

Fonte: Syllabus design considerations (NUNAN, 2004, p. 29).

Tendo em vista essa proposta de programa de estudo para a aprendizagem baseada em tarefas, é possível fazer uma releitura dessa forma de organização de acordo com o contexto dos parâmetros curriculares dos documentos oficiais da educação básica, estabelecendo uma conexão entre essas duas orientações para a proposta da PBL.

Para tanto, além do vínculo temático entre as tarefas ser um critério para a estruturação no programa de estudo, é preciso incorporá-las e organizá-las por função comunicativa. Isso, porque, por estarem estreitamente relacionadas, a tarefa pode ser ensinada como função da

língua no contexto de produção comunicativo, ou seja, a tarefa é considerada como algo que se realiza (concreto) com as funções da língua (abstrato) (NUNAN, 2004).

Conforme está descrito no Anexo A, essas funções comunicativas se estabelecem no documento da BNCC por meio dos eixos organizadores da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. No interior de cada eixo, localizou-se a função ampla da língua (macro função) nas unidades temáticas, a função específica (micro função) nas habilidades e os elementos gramáticas da língua para realizar a função, neste caso em âmbito linguístico e assunto, na condição de objetos de conhecimento (BRASIL, 2017).

Tomando como exemplo o eixo da oralidade, pode-se compreender que, a partir das informações extraídas na unidade temática deste eixo, a função da língua nessa perspectiva é interagir, compreender e produzir discursos orais. Logo, para que essas práticas da linguagem aconteçam, é preciso movimentar habilidades específicas (estratégia cognitivas) junto ao conhecimento da língua em âmbito de assunto e linguístico.

TEMA DA UNIDADE DE ENSINO

Quadro 1 - Unidades de ensino

EIXO	TAREFA	MACRO FUNÇÃO	MICRO FUNÇÃO	GRAMÁTICA
	TAREFA	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETO DO CONHECIMENTO
Oralidade	Especificar a tarefa a ser realizada com base na função da língua e no tema da unidade de ensino	Interação discursiva	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.	Construção de laços afetivos e convívio social
	Especificar a tarefa a ser realizada com base na função da língua e no tema da unidade de ensino	Compreensão oral	(EF06LI004) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo
	Especificar a tarefa a ser realizada com base na função da língua e no tema da unidade de ensino	Produção oral	(EF06LI005) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações	Produção de textos orais, com a mediação do professor

			pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas	
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Autora (2021).

3.4. DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

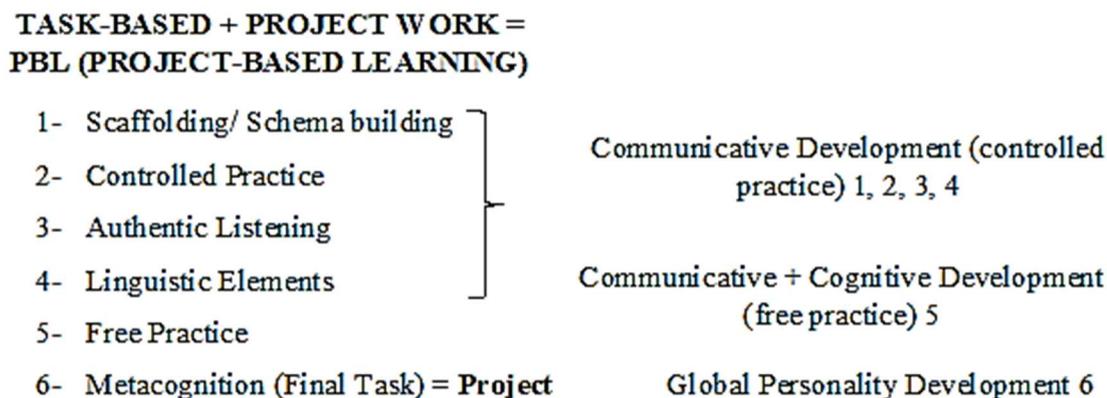
Uma vez que se define o papel da tarefa para a realização do projeto final e o seu sequenciamento e organização dentro do programa de estudo, passa-se para o desenvolvimento das unidades de ensino para a PBL que, por sua vez, terá em seus princípios a sequência instrucional do Ensino de Línguas baseado em Tarefas (Task-based Language Teaching). Para isso, buscar-se-á relacionar as seis etapas da sequência pedagógica do *Task-based* (NUNAN, 2004) mediante a proposta de trabalho com projeto (*Project Work*) para o ensino de língua, de Ribé e Vidal (1993), e as unidades temáticas dos eixos organizadores da BNCC e DRC-MT.

Assim, nessa perspectiva de diálogo entre as três orientações, tem-se como objetivo encontrar, a partir de seus princípios, subsídios que possam tornar possível a conciliação entre elas, a fim de desenvolver as unidades de ensino para a PBL.

Um dos primeiros princípios que se destaca, no formato de desenvolvimento das unidades de ensino proposto por Nunan (2004), é que a sequência de exercícios e atividades visa preparar o aluno para uma tarefa final. Trazendo essa dinâmica para a proposta do trabalho com projeto (RIBÉ; VIDAL, 1993) e relacionando-as, pode-se considerar que, além de contribuir para com o desenvolvimento de tarefas comunicativas, o mesmo sequenciamento das atividades, nessa perspectiva, prepara o aluno para o projeto final. Desse modo, da mesma forma que uma sequência de exercícios e atividades resultam em uma tarefa final na proposta do *Task-based*, a sequência de tarefas comunicativas e cognitivas do *Project-Work* também tem como objetivo resultar em uma tarefa ampla, isto é, o projeto final.

Um segundo ponto a ser ressaltado é que, assim como no ensino baseado em tarefas, o trabalho com projeto também se divide em atividades e exercícios comunicativos de prática controlada e livre da língua. O que, de fato, os diferencia passa a ser o produto final, ou seja, a tarefa e o projeto. Assim sendo, como resultado da correlação e conexão entre esses dois princípios, uma proposta preliminar para o desenvolvimento das unidades de ensino para o PBL pode se apresentar da seguinte forma:

Figura 6 - Desenvolvimento das unidades de ensino



Fonte: Autora (2021).

Considerando essa proposta preliminar para o desenvolvimento das unidades de ensino para a PBL, a próxima etapa desse processo consiste em integrar a ela as orientações dos eixos organizadores da BNCC e DRC-MT. Com isso, pretende-se dispor as unidades temáticas nos seis passos instrucionais, de modo que se possa estabelecer uma relação entre as funções comunicativas da língua nos eixos organizadores desses documentos com a proposta de sequenciamento das atividades. Todavia, para que essa distribuição das unidades temáticas nos seis passos aconteça, é preciso compreender o papel das atividades e exercícios em cada etapa e qual ou quais habilidades pretende-se desenvolver.

Levando em consideração a primeira etapa de construção do conhecimento (*Schema building/Scaffolding*), pode-se observar que os exercícios propostos visam apresentar o tópico ou tema da unidade, contextualizando-o a partir de atividades que introduzem e exploram vocabulários ou expressões que serão necessários para completar a tarefa final/projeto final. É importante destacar também que nessa fase busca-se, através das atividades de exploração do tema da unidade, ativar o conhecimento prévio dos alunos para que eles possam interagir com o objeto de estudo com base em suas experiências (NUNAN, 2004).

Tendo em vista o repertório lexical adquirido, a próxima etapa consiste em proporcionar a prática controlada da língua (*Controlled Practice*) por meio do uso de sua estrutura e função. Como forma de proporcionar essa prática, o professor deve introduzir modelos de conversação ou diálogos no qual os alunos possam ver, ouvir e fazer o uso orientado da língua alvo em um contexto de comunicação. É importante destacar que essa perspectiva de prática controlada da oralidade também se estende para as etapas da escuta autêntica (*Authentic Listening*) e dos exercícios com foco nos elementos linguísticos (*Linguistic Elements*). Podendo

elas serem incorporadas, os elementos linguísticos contextualizados em um áudio possibilitam o desenvolvimento da compreensão oral e a análise da forma da língua em contexto comunicativo simultaneamente (NUNAN, 2004).

Após a primeira fase de desenvolvimento comunicativo mediante a prática controlada da língua, passa-se para as experiências de aprendizagem que possibilitam ao aluno fazer uso da língua de forma livre (*Free Practice*). Uma vez que o conhecimento da língua e habilidades comunicativas são consolidados, os alunos são encorajados, ainda que seja pelo recurso de materiais e orientação do professor, a interagir na língua a partir da manipulação das formas, produção de enunciados e negociação de sentido. E, por fim, com a consolidação das funções comunicativas e habilidades cognitivas do aluno, a unidade de ensino tem seu ápice mediante a apresentação da proposta, planejamento e execução, nesse caso, de um projeto final (*Metacognition (Final Task) = Project*) (NUNAN, 2004).

Por todos esses aspectos observados em relação ao *Task-based* e em consonância com as orientações curriculares da BNCC e DRC-MT (ver anexos A), a sequência de exercícios e atividades na unidade de ensino para o PBL voltado para a LI pode ser apresentada na seguinte proposição:

Quadro 2 - Sequência de exercícios e atividades nas unidades de ensino

DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO – PRÁTICA CONTROLADA	
1° SCAFFOLDING/SCHEMA BUILDING	
UNIDADE TEMÁTICA	EIXO
Estudo do léxico	Conhecimento linguístico
Com base na temática da unidade de ensino, contextualizar e explorar o vocabulário ou expressão a partir de um gênero textual a ser desenvolvido mais adiante no eixo da leitura. Nessa fase, é importante propor exercícios que contribuam para ativar o conhecimento prévio do aluno, a fim de prepará-lo para as próximas etapas.	
2° CONTROLLED PRACTICE	
UNIDADE TEMÁTICA	EIXO
Compreensão oral Produção oral	Oralidade
Estudo do léxico Gramática	Conhecimentos Linguísticos
Explorar o valor semântico dos vocabulários ou expressões adquiridas previamente e da gramática, a partir da contextualização desses elementos em um diálogo. Com base na construção de sentido proporcionada por meio de recursos áudio visuais e da mediação do professor, oportunizar variações de modelo de conversação como forma de prática da língua.	
3° AUTHENTIC LISTENING	

UNIDADE TEMÁTICA	EIXO
Compreensão oral	Oralidade
Estudo do léxico Gramática	Conhecimentos Linguísticos
Podendo estar relacionada ao tema do diálogo da etapa anterior e com base nos conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, disponibilizar estratégias de compreensão oral em atividades de escuta autênticas ou simuladas.	
4° FOCUS ON LINGUISTIC ELEMENTS	
UNIDADE TEMÁTICA	EIXO
Estratégias de leitura Práticas de leitura	Leitura
Estratégias de pré-escrita Práticas de escrita	Escrita
Devido ao trabalho já feito com os elementos linguísticos nas etapas de prática controlada e escuta da língua, sugere-se que, para a proposta da PBL, esses elementos sejam explorados junto as práticas de leitura. Esses recursos linguísticos junto as estratégias de leitura e escrita, visam colaborar com a compreensão e produção de textos (verbais, verbo-visuais, multimodais) em diferentes níveis e a consolidação das práticas de análise e reflexão do funcionamento das formas da língua.	
DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO E COGNITIVO – PRÁTICA LIVRE	
5° PROVIDE FREE PRACTICE	
UNIDADE TEMÁTICA	EIXO
Interação discursiva	Oralidade
Proporcionar práticas de produção oral dentro de um contexto de interação comunicativa entre os alunos a partir do uso e funções da língua.	
GLOBAL PERSONALITY DEVELOPMENT	
6° INTRODUCE THE PEDAGOGICAL TASK: PROJECT	
Nesta etapa, propõem-se que, para a implementação do projeto final, professor e alunos trabalhem juntos no seu planejamento e execução. Isto implica em fazer a escolha pelo tema, que nesse caso pode derivar da temática abordada na unidade de ensino, negociar os objetivos e planejar as ações do projeto. Além disso, é importante promover pesquisas em torno do tópico, apresentar o projeto, monitorar e avaliar os resultados obtidos.	
<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com o eixo da DIMENSÃO INTERCULTURAL pode ser incorporado ao desenvolvimento das atividades nas demais unidades temáticas, na medida em o tema da unidade de ensino e a reflexão sobre os aspectos culturais se relacionam. Uma outra proposta, é dispor essa informação como nota cultural durante a realização das etapas da unidade de ensino, desde que, também, as temáticas se correlacionem. 	

Fonte: Autora (2021).

Uma vez que a abordagem teórica do currículo de ensino para a PBL se orienta através da função comunicativa da língua por meio de tarefas pedagógicas, é possível dizer que o papel dos exercícios e atividades nesse formato de aprendizagem é proporcionar experiências de comunicação na língua.

O uso de materiais autênticos nesse processo é adequado para que essas experiências de prática interativa entre sujeitos e culturas estejam em sintonia com o mundo além da sala de aula/da escola (NUNAN, 2004).

Nesse contexto, autenticidade implica em dizer que os materiais falados, escritos e visuais, que são produzidos sem um propósito pedagógicos, podem ser combinados, alterados ou adaptados no sentido de proporcionar, justamente, experiências reais de aprendizagem. Foi nesse momento em que se pensou em oportunizar experiências de aprendizagem na qual o aluno aprende a se comunicar comunicando, isto é, a língua em ação, é que se passa a considerar que “mais do que conteúdos, os processos e os meios são realçados. [...]” (MATO GROSSO, 2018). Isso quer dizer que, ao colocar a comunicação como o centro do processo de ensino o seu objetivo, neste caso se comunicar na língua-alvo, e os procedimentos para desenvolver essa capacidade comunicativa passam a se fundir.

Um outro aspecto dessa fusão implica em reconhecer que, para que a prática da língua aconteça dentro dessa perspectiva de abordagem comunicativa, funcional, autêntica e significativa, as técnicas e estratégias de ensino devem se flexibilizar a ponto de considerar as diferentes práticas de linguagem dos eixos organizadores e os vários estilos de aprendizagem.

Assim como a língua se apresenta em diferentes funções nas unidades temáticas dos eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, as práticas pedagógicas também se diversificam a fim de desenvolver tais habilidades. Logo, os diferentes objetivos, habilidade e funções a serem desenvolvidos junto aos recursos didáticos, correspondem ao uso de variadas metodologias de ensino, e naturalmente, de diversos métodos. Tendo o aprendiz como centro de todo o processo, os diferentes estilos de aprendizagem não podem deixar de ser considerados. Do contrário, a proposta de ensino tende a não abranger todos o seu público de forma ampla, tornando-se, então, ineficaz, por mais completa que seja. É o que se discute na seção a seguir.

3.5. O PAPEL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO PBL

Os estilos de aprendizagem correspondem às diferentes características de processos cognitivos, afetivos e psicológicos que indicam como o aluno percebe, responde e interage com o ambiente externo e os estímulos pelos quais ele é exposto (BROWN, 2000).

Da mesma forma que as várias habilidades comunicativas demandam a prática de diferentes alternativas metodológicas, os diferentes estilos de aprendizagem precisam ser

considerados a fim de que os alunos se sintam motivados e encorajados no processo de ensino e aprendizagem (NUNAN, 1991).

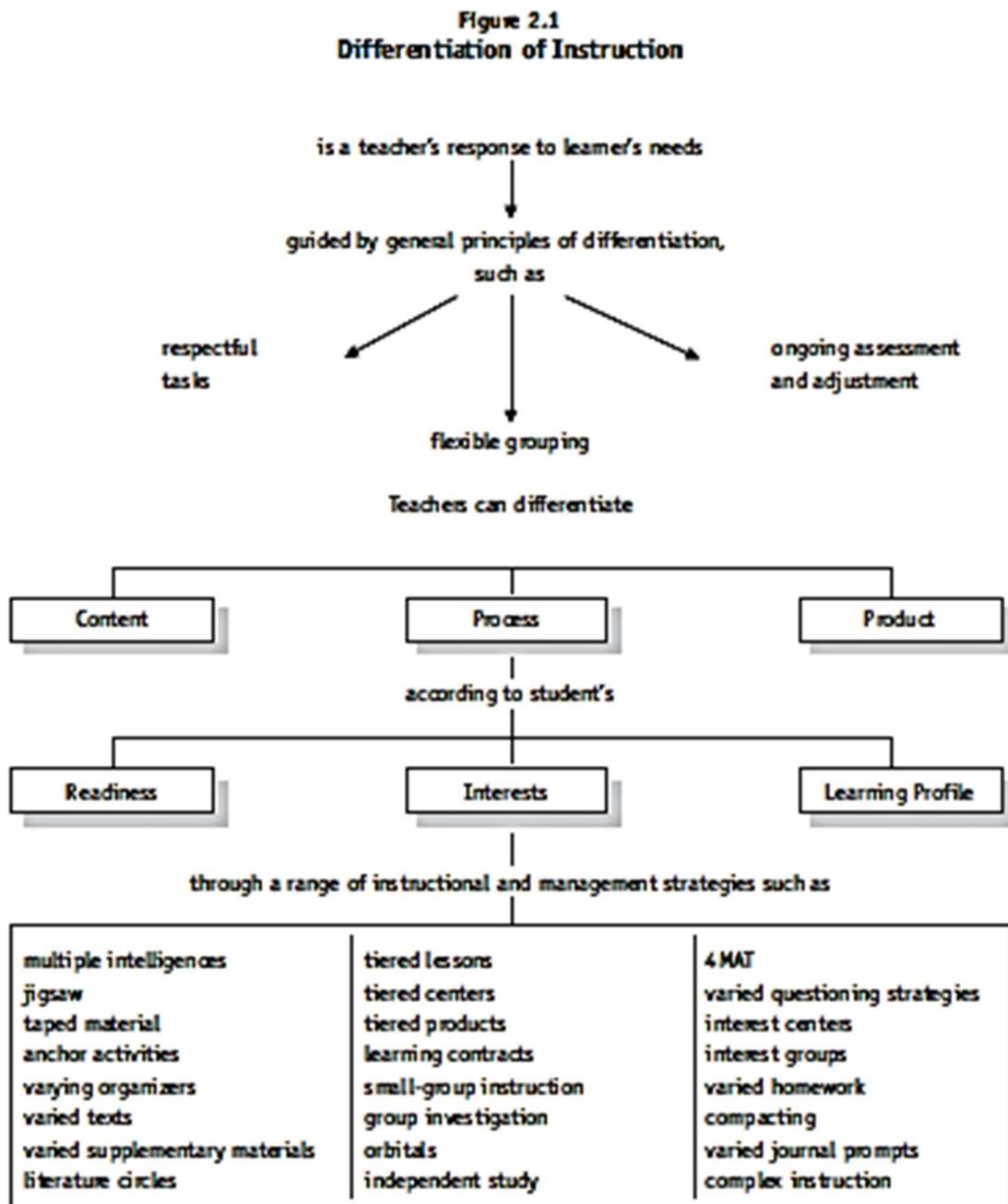
Quando se reconhece que as experiências e preferências que cada aluno traz consigo importam nesse processo, passa-se a considerar a importância de colocar em prática diferentes estratégias de aprendizagem e disponibilizar atividades variadas, colaborativas (RICHARDS; RODGERS, 2014), a fim de aproximar os alunos do ensino da língua. Por esse motivo, a metodologia de ensino deve propiciar experiências de aprendizagem nas quais não só o conteúdo e a atividade passem a ser significativos, mas que, também, a forma como o ensino e a aprendizagem acontece se tornem relevantes e motivacionais para professores e alunos.

Reconhecer as especificidades que cada aluno traz consigo para a sala de aula nos faz compreender que não se pode submetê-los a modelos de ensino padronizados (TOMLINSON, 1999). Assim é necessário, também, assegurar que as ações didático-pedagógicas disponham de uma variedade de estratégias e métodos de ensino, a fim de valorizar os diferentes estilos de aprendizagem no desenvolvimento das diversas habilidades linguísticas, culturas e visões de mundo.

As avaliações diagnóstica, formativa e contínua são eficazes como forma de compreender e direcionar o ensino e aprendizado. Partindo, então, dos dados obtidos através dessas abordagens avaliativas, Tomlinson (1999) argumenta sobre a diferenciação do conteúdo, processo e produto como forma de abranger os estilos de aprendizagem.

Nessa perspectiva apresentada pela autora, de acordo com a facilidade, interesse e perfil do aluno, pode-se diferenciar o que e como aprender, bem como a forma pela qual o aprendizado é demonstrado. Para isso, o professor dispõe de uma variedade de estratégias de ensino (ver figura 9) que visam alcançar, justamente, as particularidades dos alunos e fazer com estes possam construir seu aprendizado de forma autônoma.

Figura 7 - Estratégias de diferenciação



Fonte: Elements of Differentiation (TOMLINSON, 1999, p. 15)

Dentre essas estratégias, destaca-se a contribuição da teoria das Múltiplas Inteligências (MI)⁴¹, do psicólogo Howard Gardner (1983). Segundo o autor, a inteligência humana se apresenta em múltiplas dimensões que podem ser aceitas e desenvolvidas no âmbito da educação. Essas dimensões que têm por referência os cinco sentidos dentro de uma perspectiva

⁴¹ Múltiplas Inteligências

cognitiva, buscam orientar de que forma as variações do indivíduo podem ser encaradas nas diferentes práticas de ensino e descrever modelos de aprendizagem de acordo com o sistema sensorial (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Conforme a capacidade cognitiva de usar os sentidos, as variedades de estilos de aprendizagem dividem-se segundo as habilidades de uso da língua, raciocínio lógico, modelos mentais, estímulos auditivos, coordenação motora, nas relações pessoais e interpessoais, nas concepções naturalistas e de filosofia existencial. Esses talentos naturais a todos os indivíduos que se distinguem e se intensificam em relação aos eventos exteriores, fazem com que, ao serem combinados, favoreçam o uso de diferentes abordagens de ensino e aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2014).

3.6. SISTEMATIZANDO OS DADOS DA PROPOSTA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DA LI

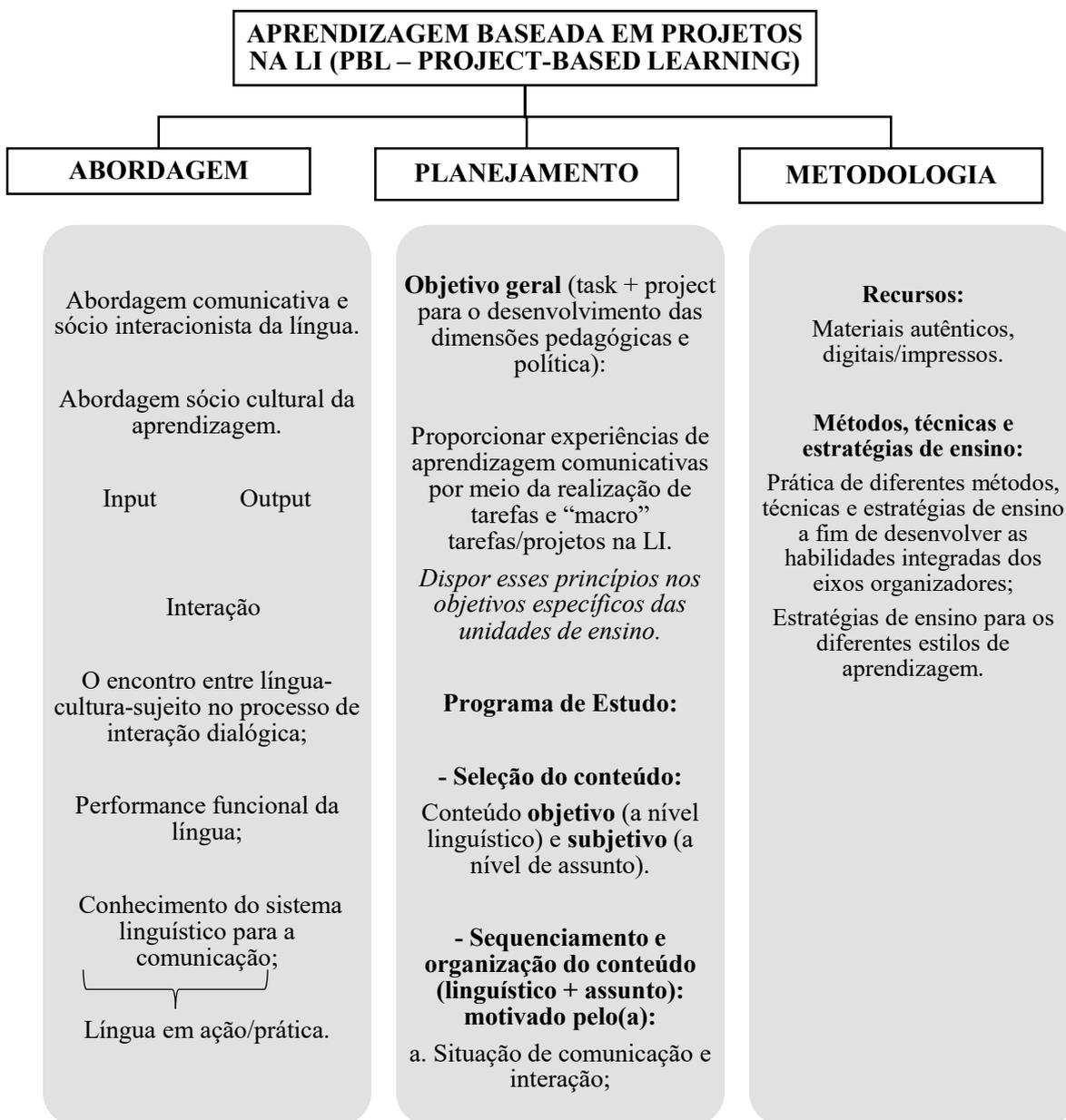
Em concordância com os elementos constituintes previamente discutidos e delimitados para a proposta curricular de ensino para a LI com base no PBL, apresenta-se um quadro-resumo com a síntese destes componentes desenvolvidos nesta pesquisa. Como forma de possibilitar o reconhecimento e a compreensão da perspectiva de educação linguística e os seus desdobramentos no planejamento e procedimentos metodológicos, a proposta deste quadro se apresenta segundo uma releitura do sumário com os elementos constituintes do método (conforme descrito no anexo B) de Richards e Rodgers (1986).

Salienta-se que, na perspectiva de se considerar as especificidades advindas do contexto de ensino de cada escola, cabe ao professor, ao se orientar por este esquema, identificar as necessidades de aprendizagem subjetivas com seus alunos para considerar a seleção dos conteúdos em âmbito de assunto, bem como as atividades e os temas do projeto final. Do mesmo modo, a escolha pelo(s) método(s) para o desenvolvimento dos eixos das habilidades linguísticas precisa encontrar nos dados obtidos em relação a essas necessidades e, principalmente, nas observações e acontecimentos da sala de aula a sua possibilidade de aplicação.

Portanto, conclui-se que a proposta do PBL para o ensino da LI no contexto das escolas públicas do estado de Mato Grosso se apresenta como um método de ensino devido à sua abordagem teórica e os princípios norteadores do currículo formativo. Quanto ao desenvolvimento do planejamento de ensino e a sua metodologia, encontrou-se nos eventos e

circunstâncias advindas do contexto de ensino e aprendizagem a possibilidade de flexibilização de suas ações. Como se pode observar:

Figura 8 - Quadro-resumo da proposta da PBL



b. Funções comunicativas da língua;

c. Temas das tarefas;

d. Habilidade, demanda cognitiva e conhecimento prévio (anteriormente desenvolvido para realizar a próxima tarefa)

- Desenvolvimento das unidades de ensino:

Desenvolvimento comunicativo (prática controlada da língua);

Desenvolvimento comunicativo + cognitivo (prática livre);

Desenvolvimento da personalidade (pensamento crítico e reflexivo + prática da língua).

Tipos de atividades:

Comunicativas;

Cooperativa/projetos cooperativos;

Multissensoriais;

Dramatização (role plays);

Tarefas de quebra-cabeça;

Repetição

Drills;

Pronúncia;

Ditado.

- Papel do professor:

Orientador;

Encoraja, facilita e fornece suporte para a comunicação e interação entre os alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

- Papel do aluno:

Participante ativo na comunicação;

Colaborador;

Autônomo.

Fonte: Autora (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as contribuições da pesquisa bibliográfica e as discussões realizadas a partir da proposição deste estudo, concluiu-se que, ao pesquisar e desenvolver uma proposta de ensino para a LI no contexto das escolas públicas do estado de Mato Grosso, pode-se contribuir com as ações didático-pedagógicas de professores, em uma perspectiva condizente com as demandas da atualidade. Para tanto, partindo das orientações curriculares para a educação básica no Brasil e os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino da LI, empenhou-se em responder aos problemas apresentados na questão norteadora deste estudo.

Em primeiro lugar, considerou-se relevante que o professor tenha como prática a análise da proposta de ensino para a LI e as questões norteadoras para a organização do currículo e metodologia contidos nos documentos oficiais ao planejar as ações didático-pedagógicas em seu contexto de ensino. Esses aspectos teórico-metodológicos passam, muitas vezes, despercebidos, fazendo com que o planejamento se concentre muito mais no ensino com foco no produto linguístico, sem se atentar, de fato, à perspectiva de educação linguística pela qual os documentos oficiais sugerem, em comunhão com a prática do professor e contexto de ensino e aprendizagem.

Entende-se que a consciência de uma prática sensível ao contexto deve estar atrelada a uma teoria/teorias como forma reflexão e ação sobre as necessidades de aprendizagem. É importante ressaltar que a perspectiva da ação didático-pedagógica discutida pelo viés do Pós-Método nessa pesquisa prioriza e considera importante a metodologia do professor advinda das situações e necessidades do contexto de sala de aula. Entretanto, um planejamento e metodologia desvinculado dos pressupostos teóricos é como um barco à deriva. Ou seja, para saber aonde chegar, é preciso ter uma visão clara dos métodos disponíveis e das teorias de linguagem disponíveis e condizentes com a atualidade.

Essa mesma perspectiva de teoria e prática no planejamento e metodologia recai sobre a discussão sobre as abordagens e métodos de ensino, que neste estudo, associa-se à perspectiva dos eixos organizadores das habilidades linguísticas propostos pela BNCC. Assim como um planejamento que desvinculado da teoria tende a vagar, a metodologia sem um método, ou métodos de ensino, tem menos chances de alcançar os resultados esperados para o desenvolvimento das habilidades.

Além de se apropriar das teorias e transpô-las para o planejamento e metodologia de ensino, é imprescindível conhecer o nosso público-alvo. De nada vale compreender a organização sistêmica dos referenciais curriculares, se não se entender os anseios e

especificidades que os alunos trazem para o contexto da sala de aula. Assim sendo, é como escrever uma carta sem saber o remetente, pois se planeja uma aula, traçam-se os seus objetivos e selecionam-se o conteúdo e atividades, sem saber a quem se destina.

Portanto, a valorização do ensino da língua por parte da escola, da comunidade externa a ela e, principalmente, dos alunos tende a começar exatamente no momento em que o professor de inglês domina não apenas o conteúdo, mas também ter autoridade sobre sua didática. Essa autoridade que encontra no conhecimento gerado pela pesquisa, reflexão e ação é a resposta encontrada para que nossas ações didático-pedagógicas se voltem para o contexto de ensino.

Um segundo ponto a se considerar na pergunta de pesquisa é o fato de se encontrar resistência e desmotivação no aprendizado da LI por parte dos alunos. Ainda que essas questões sejam geradas por fatores intrínsecos a eles, a capacidade de transformar a visão dos alunos a respeito do aprendizado da língua a partir de uma metodologia que os envolva, em suas práticas cotidianas e locais, é um divisor de água. Se por um lado se tem diferentes visões e anseios a respeito do ensino e aprendizagem do inglês e por outro os desafios do professor que precisa cumprir com o seu papel nesse processo e anseia pelo aprendizado de seus alunos, a metodologia passa a ser o instrumento mediador para envolvê-los.

Assim, nessa perspectiva de metodologia como ponte entre os desafios estabelecidos no contexto de ensino, procurou-se encontrar na proposta do PBL uma alternativa para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e motivadoras no ensino e aprendizagem da LI. Isso, porque, o protagonismo do estudante passa a se destacar a partir do momento em que ele se envolve com o objeto de estudo em diferentes níveis – escolha do tema, planejamento e execução – e trabalham em conjunto com o professor. Assim, nesse momento a junção entre teoria, prática e contexto se fizeram presentes.

No intuito de trazer essa proposta de projetos para o ensino da LI nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, encontrou-se, justamente, nos princípios do currículo formativo a alternativa para a sua implantação. Assim, em virtude da sua dimensão política, infere-se que os princípios da PBL são capazes de ir ao encontro da formação crítica do aluno.

Pelo fato de partir da premissa de que o aluno aprende e se engaja em projetos que tenham relação com o mundo real e sejam pessoalmente significativos, entende-se que nessa proposta, além de ser protagonista do seu aprendizado, o aluno passa a refletir sobre as problemáticas que envolvem o seu cotidiano e são trazidas como temas para a sala de aula. Com isso, eles buscam, dentro de uma perspectiva de pesquisa, reflexão e ação, encontrar possíveis soluções para os problemas que os cercam.

Com relação à dimensão pedagógica do currículo formativo, pode-se encontrar na aprendizagem por tarefas os princípios e pressupostos teóricos para o desenvolvimento das unidades temáticas dos eixos organizadores da BNCC e DRC-MT. Isso se deve ao fato de ambas propostas orientarem quanto as fases pré-comunicativas (prática controlada da língua) e comunicativas (prática livre), bem como a relação dessas etapas da aprendizagem por tarefas com as funções comunicativas da língua determinadas nas unidades temáticas.

A junção das metodologias da aprendizagem por tarefas na dimensão pedagógica e a por projetos para a dimensão política, possibilitou, enfim, contemplar as orientações do currículo formativo junto às abordagens teóricas identificadas e delimitadas. Essas dimensões que se desenvolvem a partir de experiências de aprendizagem nas quais o conteúdo, temas e atividades passem a ser relevante e significativos pela sua relação com o mundo real, estimulam, também, a prática de diferentes métodos e técnicas de ensino a fim de envolver os alunos durante este processo.

Dessa forma, a proposta do PBL para o ensino da LI passa a oferecer subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno a partir da comunicação na língua, engajando-o e motivando-o no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, espera-se também que esses subsídios possam contribuir para com novas pesquisas relacionadas à metodologia no ensino da LI, bem como para com as ações didático pedagógicas dos professores de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas-SP: Editora Pontes, 1993.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 13, n. 2, p. 397-414, jul./dez. 2010.
- BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4th ed. New York: Pearson Education, 2000.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. United Kingdom: Oxford University Press, 2015.
- GIMENEZ, T. EL, KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 03. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 jan. 2022.
- HALL, Joan Kelly; VITANOVA, Gergana; MARCHENKOVA, Ludmila. **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.
- HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4th ed. Harlow: Pearson Longman, 2007.
- HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1984.
- JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2021.

- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 1993.
- KRAUSS, J.; BOSS, S. **Thinking Through Project-Based Learning: Guiding Deeper Inquiry**. University of Oregon: Corwin, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003). Critical Language Pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, pp. 539-550.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236.
- LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá: SEDUC, 2018.
- NUNAN, David. **Language Teaching Methodology: A textbook for teachers**. Harlow: Longman, Pearson Education, 1991.
- NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2004.
- NUNAN, David. **The Learner-centred Curriculum: A study in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1988.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- PRABHU, N. S. (1990). There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, pp. 161-176.
- RIBÉ, Ramon; VIDAL, Núria. **Project Work**. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1993.
- RICHARDS, J. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3rd ed. New York: Cambridge University Press, 2014.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOMLINSON, Carol Ann. **The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners**. 1st edition. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 1999.

YULE, G. **The study of language**. 2nd edition. Cambridge: CUP, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PARTE I

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)	
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	

**ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE
CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR –
PARTE II**

LINGUAGENS – LÍNGUA INGLESA
ENSINO FUNDAMENTAL

HABILIDADES	
	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
	(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.
	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, com compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

**ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE
CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR –
PARTE III**

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

LÍNGUA INGLESA - 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>EIXO ESCRITA - Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p>		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	
	Planejamento do texto: organização de ideias	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	
<p>EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS - Práticas de análise lingüística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.</p>		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	
	Pronúncia	
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	
	Imperativo	
	Caso genitivo ('s)	
	Adjetivos possessivos	
<p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p>		
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	

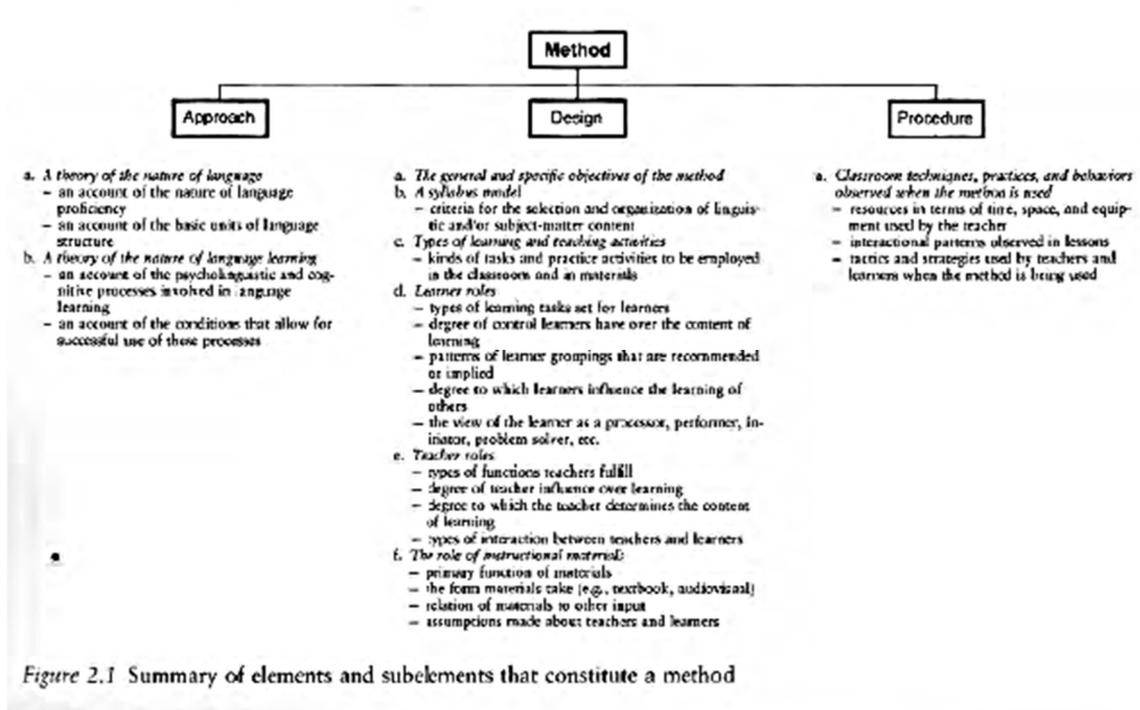
250

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 250).

**ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICA/ HABILIDADES/ OBJETO DE
CONHECIMENTO – INGLÊS – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR –
PARTE IV**

HABILIDADES	
	(EF06U13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	(EF06U14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
	(EF06U15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
	(EF06U16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	(EF06U17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	(EF06U18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
	(EF06U19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.
	(EF06U20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	(EF06U21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	(EF06U22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	(EF06U23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
	(EF06U24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
	(EF06U25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.
	(EF06U26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

ANEXO B – SUMMARY OF ELEMENTS AND SUBELEMENTS THAT CONSTITUTE A METHOD



Fonte: The nature of approaches and methods in language teaching (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 28)