

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PAUTADO POR PROJETOS: UM APORTE
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Fernanda Lopes

SÃO CARLOS-SP

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PAUTADO POR PROJETOS: UM APORTE
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

FERNANDA LOPES

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação Profissional
em Educação como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profª Dra. Isadora Valencise Gregolin.

SÃO CARLOS-SP

2022

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar
(SIBI/UFSCar), mediante Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de
Informática (SIn)

Fernanda, LOPES

O ensino de língua inglesa pautado por projetos: um aporte para a
implementação da Base Nacional Comum Curricular / LOPES Fernanda -- 2022.
97f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Isadora Valencise Gregolin

Banca Examinadora: Denise Maria Margonari, Dijnane Fernanda Vedovatto
Machado Bibliografia

Educação. 2. BNCC. 3. Material didático. I. Fernanda, LOPES. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fernanda Lopes, realizada em 09/09/2022.

Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ISADORA VALENCISE GREGOLIN
Data: 09/09/2022 16:07:09 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
gov.br DENISE MARIA MARGONARI
Data: 09/09/2022 16:29:51 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Profa. Dra. Denise Maria Margonari (UNESP)

Documento assinado digitalmente
gov.br DUMANE FERNANDA VEDOVATTO MACHADO
Data: 09/09/2022 17:45:44 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar)

Agradecimentos

Nesses anos de mestrado gostaria de agradecer a algumas pessoas que são imprescindíveis para a realização deste brilharete, minha sincera gratidão a todas elas.

A Deus por ter me dado, saúde força e coragem nestes tempos difíceis que enfrentamos atualmente.

A minha prezada e querida orientadora Dra. Isadora Valencise Gregolin pela oportunidade de me conceder o conhecimento, pela força, inteligência, pela dedicação e amizade para que esta dissertação fosse realizada, só tenho a agradecer pela excelente profissional e ser humano.

Aos meus pais Luiz e Leila que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha vida e a minha irmã Daniela pelo companheirismo, parceria e amizade na vida, na profissão e nos estudos.

As professoras Denise Margonari e Dijnane Vedovatto pelos apontamentos, ensinamentos e sensibilidade que me permitiram o processo da construção da dissertação, muito obrigada.

Ao programa PPGPE, e a todos os professores que foram importantes nos estudos das disciplinas, no desenvolvimento da minha formação acadêmica e na contribuição para o desenvolvimento de minha dissertação, muito obrigado pela oportunidade.

A UFSCAR pela oportunidade de adentrar na maior universidade pública de nosso país.

Aos colegas ingressantes do programa 2020, que desenvolveram suas pesquisas durante a pandemia COVID 19 a todos os professores e alunos da rede pública estadual paulista que foram a maior inspiração para o desenvolvimento de meu trabalho.

RESUMO: O trabalho pedagógico previsto pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) visa o desenvolvimento integral do aluno para que seus conhecimentos sejam mobilizados na compreensão de temas interdisciplinares, para relacioná-los com os problemas cotidianos. Um dos caminhos possíveis para desenvolver esse tipo de trabalho é a perspectiva educativa dos projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998), que não implica que a proposta de trabalho e a organização curricular contemple somente “projetos”, ou seja, nesse processo não se trata da implementação de uma forma ou ideia fixa, mas admite modificações e diálogo com o contexto. Neste momento histórico de reformas curriculares, em que uma das perspectivas sugeridas para o trabalho nas escolas é o trabalho por projetos, é importante contarmos com problematizações teóricas dos próprios professores-pesquisadores sobre o tema e, portanto, justificamos a escolha do tema de nossa pesquisa, que busca contribuir com uma lacuna apontada por Lucas (2016) de que as caracterizações dos materiais didáticos feitas pelos professores apresentam, em geral, forte caráter intuitivo e pouco embasamento teórico. São objetivos da pesquisa, portanto, analisar como se caracteriza a perspectiva de Projetos de Trabalho em um livro didático e problematizar como esta pode ser implementada em um contexto específico de ensino, levando em consideração os objetivos do ensino de Língua Inglesa previstos pelo currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo. A relevância acadêmica de nossa pesquisa consiste na contribuição teórica e metodológica na perspectiva de uma professora-pesquisadora da educação básica e poderá oferecer reflexões fundamentadas sobre aspectos de planejamento, implementação e avaliação de ensino.

Palavras-chave: projetos; inglês; BNCC.

ABSTRACT: Other pedagogical work planned by Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) aims at the comprehensive development of the student so that their knowledge is mobilized in the understanding of interdisciplinary issues, to relate them to everyday problems. One of two possible ways to develop this type of work is two work projects from an educational perspective (HERNANDEZ, 1998), which does not imply that the purpose of work and curricular organization includes only “projects”, either, this process is not about implementation of a form or fixed idea, but admits modifications and dialogue with the context. In this historical moment of curricular reforms, in which one of the suggested perspectives for work in schools and work by projects, it is important to have two own professors-researchers with theoretical problems on the subject and, therefore, we justify the choice of the subject of our research. , which seeks to contribute with a gap pointed out by Lucas (2016) that the characteristics of two didactic materials that are few for teachers present, in general, a strong intuitive character and little theoretical base. My research objectives, therefore, analyze how the perspective of Work Projects is characterized in a didactic book and problematize how it can be implemented in a specific context of teaching, taking into account the objectives of English Language teaching foreseen by the Teaching curriculum Middle of the State of São Paulo. The academic relevance of our research consists of a theoretical and methodological contribution from the perspective of a teacher-researcher of basic education and will be able to offer well-founded reflections on aspects of planning, implementation and assessment of teaching.

Keywords: projects; English; BNCC

Lista de gráficos e tabelas

Lista de siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LEM – Língua Estrangeira Moderna

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Introdução	10
Justificativas, relevância e hipóteses	11
Objetivos e perguntas de pesquisa	12
Organização da Dissertação	12
1. 141.1. 141.2 Reforma do Ensino Médio, BNCC, PNLD e ensino de inglês na atualidade	18
1.3 Erro! Indicador não definido.1.4	Erro! Indicador não definido.1.5
	351.6
	Erro! Indicador não definido.1.7
	Erro! Indicador não definido.2
	422.1
	Erro! Indicador não definido.2.2
	432.3
	Erro! Indicador não definido.2.4
	Erro! Indicador não definido.3.
473.1 Caracterização da proposta no livro didático	48
3.2 Erro! Indicador não definido.3.2.1	Erro! Indicador não definido.3.2.2
	Erro! Indicador não definido.3.2.3
	Erro! Indicador não definido.3.2.4
	Erro! Indicador não definido.3.2.5
	Erro! Indicador não definido.3.2.6
	Erro! Indicador não definido.3.2.7
Erro! Indicador não definido.3.3 Orientações específicas para o ensino de inglês ao longo da obra	78
3.4 Adaptações necessárias para implementação em um contexto específico de ensino	81
3.5 Respostas às perguntas de pesquisa	83
Considerações finais	84
Referências bibliográficas	84
APÊNDICES – Critérios utilizados anteriormente para escolha de livro didático pela professora-pesquisadora	86

Introdução

Como profissional da educação tenho o seguinte percurso a relatar: ingressei na rede estadual de ensino paulista como professora em uma escola do interior de São Paulo em março de 1998, quando ainda estava na graduação do curso de Letras Português/Inglês, dois anos após me graduei e comecei a lecionar somente Língua Inglesa, na qual me especializei, em 2003, fui efetivada por meio de concurso público.

Durante minha preparação para esse concurso entrei em contato, pela primeira vez, com as teorias do educador espanhol Hernandez (1998), que aborda questões referentes à reorganização curricular por projetos interdisciplinares e que me conduziu a refletir sobre a pertinência dessa perspectiva de ensino para as escolas estaduais paulista.

Portanto, em minha trajetória profissional, constatei que algumas reformas e transformações no ensino público refletiam direta e drasticamente no ensino de línguas para este contexto: dois exemplos claros, a redução na carga horária e a escassez de materiais didáticos específicos. A recente proposta de reforma do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a possibilidade de trabalho com Projetos Integradores me despertaram novamente para a necessidade de aprofundar minha compreensão teórica e metodológica sobre essa perspectiva.

O entendimento de documentos norteadores da rede estadual paulista¹, bem como do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020)² me levou a questionar se a proposta de projetos integradores ali presentes se alinhava ao conceito de projetos preconizados por Dewey (1979) e ampliada por Hernandez (1998).

Portanto, levando em consideração minha própria vivência como professora de inglês no contexto atual de reformas curriculares, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa no nível de mestrado que problematizasse a proposta de trabalho por projetos no ensino de inglês e oferecesse uma análise sobre possibilidades de implementação da proposta, considerando o contexto de escola pública estadual paulista em que atuo.

O projeto de pesquisa inicial previa a coleta de dados junto aos alunos, no momento inicial de implementação da proposta em 2021. Embora os materiais dos Projetos Integradores do PNLD 2021 chegassem às escolas apenas em 2022, eu já havia iniciado os trabalhos nessa perspectiva a partir da elaboração de materiais de minha autoria. Porém, devido à pandemia COVID-19, muitos dos alunos que participariam da pesquisa se ausentaram das aulas remotas

¹ Os materiais de apoio para a rede encontram-se disponíveis em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/#ensino-medio>>.

² Nos referimos ao Currículo Paulista, elaborado para o estado de São Paulo a partir da Lei Federal 13.415/2017, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que instituiu mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio.

devido à falta de recursos. Por essa razão, decidimos re-orientar a pesquisa para uma natureza mais exploratória e baseada em análise documental, com análise crítica de um livro didático aprovado pelo PNLD que baseia-se na perspectiva de projetos.

Justificativas, relevância e hipóteses

O trabalho pedagógico previsto pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) visa o desenvolvimento integral do aluno para que seus conhecimentos sejam mobilizados na compreensão de temas interdisciplinares, para relacioná-los com os problemas cotidianos. A abordagem dos Projetos Integradores pretende proporcionar esse desenvolvimento integral partindo de uma problematização que se vale de conteúdos das disciplinas do Ensino Médio.

A forma como as “tarefas pedagógicas” são conduzidas em cada projeto integrador sugere proporcionar um “modo diferente” de construir os conteúdos, desenvolvendo competências e habilidades da BNCC, visto que, se defende na proposta, que os Projetos Integradores “proporcionem uma adequação à realidade dos estudantes”.

O interesse em realizar pesquisa sobre essa temática sempre se manteve vivo em mim, pois esse tipo de abordagem com projeto em meu contexto profissional docente parece ser uma abordagem que estimula o aluno, desperta seu interesse entre diferentes áreas do conhecimento. No campo específico do ensino de línguas, Nunan (2004), em sua proposta de “Enfoque por tarefas” para o ensino de línguas, assegura que, neste tipo de perspectiva, o papel do professor é fundamental, pois é compreendido como sujeito que será responsável por analisar as necessidades (linguísticas) de cada grupo e elaborar “tarefas autênticas” para o contexto, com vistas ao engajamento dos alunos.

Para Hernandez (1998), a proposta dos projetos não implica que a proposta de trabalho e a organização curricular contemple somente “projetos”, ou seja, nesse processo não se trata da implementação de uma forma ou ideia fixa, mas admite modificações e diálogo com o contexto.

Partimos do pressuposto de que a perspectiva de trabalho por projetos na Educação Básica pode despertar maior interesse dos alunos, ao proporcionar uma visão interdisciplinar dos conteúdos trabalhados. Além disso, nessa perspectiva, o papel do docente é decisivo para a análise de necessidades do grupo e para a proposição e adaptação das atividades a serem realizadas.

Neste contexto de reformas curriculares, uma das perspectivas sugeridas para o trabalho nas escolas é o trabalho por projetos, portanto é importante contarmos com problematizações teóricas dos próprios professores-pesquisadores sobre o tema e, assim, contribuímos com uma

lacuna apontada por Lucas (2016) de que as caracterizações dos Materiais didáticos feitas pelos professores apresentam, em geral, forte caráter intuitivo e pouco embasamento teórico.

A relevância acadêmica de nossa pesquisa consiste na possibilidade de contribuição teórica e metodológica na perspectiva de uma professora-pesquisadora da educação básica e poderá oferecer reflexões fundamentadas sobre aspectos de planejamento, implementação e avaliação de ensino contextualizadas e situadas no atual momento histórico.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Os objetivos gerais da pesquisa são **analisar** como se caracteriza e materializa a perspectiva de Projetos de Trabalho em um livro didático e **problematizar** como esta pode ser implementada em sala de aula, levando em consideração os objetivos do ensino de Língua Inglesa previstos pelo currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo e as características específicas do contexto.

Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a) Aprofundar conhecimento teórico sobre a perspectiva de Projetos de Trabalho;
- b) Identificar os objetivos do componente curricular Língua Inglesa no currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo;
- c) Identificar as características da perspectiva de Projetos de Trabalho em um livro de inglês aprovado pelo PNLD e problematizar de que forma poderia ser implementada em sala de aula, levando em consideração a experiência de ensino de inglês de uma professora-pesquisadora.

Para nortear o desenvolvimento da pesquisa, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza e materializa a perspectiva educativa de Projetos de Trabalho no livro didático “Da Escola para o Mundo”?
2. Quais orientações são específicas para o ensino de inglês e quais adaptações são necessárias para sua implementação em um contexto específico de ensino?

Organização da Dissertação

A Dissertação estrutura-se em três seções. Na primeira, apresentamos um breve percurso sobre o ensino de inglês no Brasil, indicamos possíveis impactos das reformas do Ensino Médio e da BNCC nos currículos e na produção de livros didáticos do PNLD. Também apresentamos a discussão teórica sobre a proposta de projetos para o ensino de língua inglesa e apresentamos nosso levantamento bibliográfico realizado.

Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como sua natureza, caracterização, tipos de dados e categorias e procedimentos de análise e retomamos os objetivos e perguntas de pesquisa formulados.

A terceira seção apresenta a organização e resultados das análises dos dados obtidos a fim de caracterizar a proposta de projeto materializada em uma coleção de livros didáticos de inglês. Por fim, apresentamos algumas considerações retomando as perguntas que nortearam a pesquisa, as limitações e possíveis contribuições deste estudo para o próprio contexto, além de deixar alguns encaminhamentos para futuros trabalhos sobre a temática.

1. Fundamentação teórica

Apresentamos um breve percurso sobre o ensino de inglês no Brasil, indicamos possíveis impactos das reformas do Ensino Médio e da BNCC nos currículos e na produção de livros didáticos do PNLD. Também apresentamos a discussão teórica sobre a proposta de projetos para o ensino de língua inglesa e apresentamos nosso levantamento bibliográfico realizado.

1.1. Breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

Nos primeiros períodos da História do Brasil, a educação possuía um caráter hierárquico socialmente e apenas famílias aristocráticas usufruem desse direito. Os jesuítas ofertavam o nível secundário, no século XVI, uma vez que a metrópole não se importava e nem investia na educação dos povos que estavam nas colônias. Esta espécie de ensino, que durou até o século XVII, tinha como base princípios religiosos e reproduzia a realidade social da época. Esse momento inicial de nossa história educacional brasileira evidencia que “a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”. (GONÇALVES, 2005, p.13). No início do século XIX ainda não existia educação formal no Brasil. Após a chegada da família real portuguesa ao Brasil surgiram os liceus, estabelecimentos oficiais de ensino secundário, com a intenção de preparar os discentes dos conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior. Nessa conjuntura, foi oficializado o início do ensino formal de língua estrangeira no secundário, como confirma Donnini (2011):

O Início do ensino de línguas estrangeiras no ensino secundário ocorre em 1855 quando havia no currículo a oferta do francês, inglês e alemão, em três anos, em caráter obrigatório; e o ensino de italiano, em um ano, em caráter facultativo. O ensino dessas línguas estrangeiras modernas que seguia os mesmos padrões e práticas utilizada no ensino das línguas mortas (latim, grego clássico eram disciplinas obrigatórias oferecidas durante um ano), com enfoque em gramática e tradução, uma vez que o objetivo de ensino das LEMS era possibilitar aos alunos o acesso a textos literários escritos nas línguas estudadas. (DONNINI, 2011, p.2).

O “Ensino Médio” se estruturava como curso de estudos regulares e, com a Reforma de Gustavo Capanema (em 1942), surgem os cursos colegiais, divididos entre científico e clássico. Com duração de três anos, a formação do aluno deveria passar por conhecimentos humanistas, patrióticos e cultura geral como alicerce para o nível superior. Conhecido como “época áurea” para o ensino de línguas, segundo Donnini (2013), a reforma ocasionou um considerável

aumento do número de aulas semanais.

Leffa (1999), em sua análise sobre diferentes reformas que impactaram o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, afirma que:

A reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi paradoxalmente a reforma que deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras. Todos os alunos desde o ginásio até o científico ou clássico estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p.19).

Após a derrota dos regimes totalitários na Segunda Guerra Mundial, Getúlio Vargas é obrigado a deixar o poder em 1945, encerrando, desta forma, a ditadura do Estado Novo. No âmbito educacional, a nova constituição retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova que determina a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém essa lei só foi aprovada dezesseis anos depois, em dezembro de 1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promoveu a descentralização do ensino mediante a criação do Conselho Federal de Educação e dos conselhos estaduais, a quem competiam indicar para o Ensino Médio até cinco disciplinas obrigatórias e as línguas estrangeiras passaram a ser disciplinas complementares.

Nessa época, o latim foi retirado do currículo e foi reduzida a carga semanal do francês e do inglês, que permaneceram, mas nunca mais voltaram a ter a quantidade de carga horária dos “anos dourados” das línguas estrangeiras. Por conseguinte, na Nova LDB de 1971, muitas escolas reduziram mais do que 1 hora o ensino de língua estrangeira para introduzir habilitação profissional.

Nas décadas de 60 e 70, novas tendências educacionais beneficiaram e evidenciaram o aluno, com foco na interação social. Para Almeida Filho (1998):

As décadas de 60 e 70 testemunharam um intenso movimento de ensino de línguas no Brasil. A ênfase nesse período foi justamente na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas) o grupo de alunos. A década de 80 verbalizou contrária e continuamente a importância do aprendiz ou adquiridos em contraposição à do professor e dos seus métodos bem recomendados. Nos anos 90 cresce o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula. (ALMEIDA FILHO, 1998, p.35).

É importante destacar que, em 1987, uma comissão no Estado de São Paulo formada por dez membros, três representantes das universidades paulistas e seis representantes da rede pública se reuniram, como indica Donnini (2013), para propor uma política inovadora de língua estrangeira para o estado, especialmente para o ensino de língua inglesa. O documento concebido pela comissão ressalta que o ensino da LEM, tem relevância para a formação integral do indivíduo com base nos três seguintes aspectos: instrumental, linguístico e psicossocial.

O final da década de 80 começa com importantes emendas à Constituição e em outubro de 1988, a educação aparece em seu artigo 205 como “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como direito de todos e dever do Estado e da família de deve ser promovida e amparada com a sociedade. Neste mesmo ano o “Ensino Médio” passou a atingir a população em grande escala obtendo uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade.

Em dezembro de 1990 foi aprovada a Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional. Com a nova LDB, a educação formal ficou dividida como: ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª series, médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior.

A nova LDB (BRASIL, 1996) também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio com a inclusão na parte específica do currículo obrigatório de uma língua estrangeira a partir da quinta série (atual 6º ano), a critério da comunidade escolar.

Para os PCN de Língua Estrangeira, o educador deve considerar a natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige, ou seja, o enunciador. Além disso, tanto a interação oral como escrita são de extrema importância marcadas pelo mundo social que as envolve em um determinado momento e espaço sob uma abordagem comunicativa. Para Sant'anna (2014):

Os pontos principais estão ligados: à fluência que deve ser tão focada quanto a correção gramatical; a competência que se adquire no uso da língua; a sala de aula que deve ser um ambiente de aprendizagem colaborativo aos erros, que devem levar a reflexão sobre os processos de aprendizagem e hipótese a fim de contribuir para a autonomia dos aprendizes. (SANT'ANNA, 2014, p.104).

A partir da década de 90, o ensino de línguas estrangeiras começa a enfatizar o desenvolvimento de habilidades para a comunicação, que constituem a competência comunicativa

do aprendiz de LE. Canale e Swain (1980) defendem que a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades requeridas para a comunicação. Os autores também determinam a competência comunicativa composta de quatro competências: a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical está relacionada com o domínio do código linguístico, a competência sociolinguística está relacionada com as regras socioculturais de uso de regras e de discurso, a competência discursiva está relacionada com o modo que se combina as formas gramaticais e os significados para atingir a produção e compreensão de um texto falado ou escrito em diferentes gêneros e a competência estratégica se compõe do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal. Widdowson (2005) afirma que:

Geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzimos exemplos de uso de linguagem, nós não manifestamos simplesmente o sistema abstrato de língua, mas também o fazemos fluir simultaneamente como comportamento comunicativo com significados. (WIDDOWSON, 2005 p.6).

É relevante reiterar que o movimento comunicativo é considerado uma abordagem, uma filosofia de ensino e, a partir dessa definição, diversos linguistas começaram a desenvolver diferentes programas de ensino.

Levando em consideração que toda comunicação humana depende de um conhecimento de mundo no que se refere ao uso e a aprendizagem de línguas e de uma cultura, os conhecimentos já adquiridos de um indivíduo estão diretamente relacionados com a aprendizagem de línguas, que exigem um conhecimento de mundo associando situações em sala de aula comumente ao mundo real. Nesse sentido, o ensino de línguas na escola pode se relacionar com outros conhecimentos do alunos pois concordamos com Widdowson (2005), quando problematiza o seguinte:

Mas a escola também faz parte real da criança, parte essa onde a experiência vivida é formalizada e ampliada em novos conceitos. Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc. se baseiam na realidade da própria experiência da criança, não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar inteiramente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias. As pessoas que têm objeções à transformação do ensino de línguas numa matéria escolar parecem não compreender bem o que é que uma matéria dessas visa obter. (WIDDOWSON, 2005, p.23).

Nesse sentido é mais provável que uma tarefa com foco interdisciplinar possa ser realizada com êxito, porque o aluno se encontra totalmente comprometido e motivado conseguindo realizar a atividade exigida pelo professor é despertar o interesse concreto sobre a importância da tarefa,

isto é, as atividades envolvendo situações reais para a vida ou qualquer outra tarefa relacionada.

O ensino da língua estrangeiras tem sido tema de muitos estudos como Widdowson (1978), que aborda entre os parâmetros curriculares e a realidade das escolas, pois segundo o autor as disciplinas estudadas de maneira isolada sem nenhuma ligação entre os assuntos estudados pode ser uma das principais causas da falta de interesse dos alunos em Língua Inglesa, segundo o autor disciplinas, como História, Geografia, Arte, entre outros, está relacionada ao mundo exterior dos alunos. Sendo assim, como professores de Língua Inglesa carecemos assentir que o se o desígnio for o ensino do uso comunicativo devemos aceitar que a linguagem está ligada às áreas do conhecimento.

Nas últimas décadas, portanto, vêm sendo propostas várias reformas curriculares relacionadas com o Ensino Médio brasileiro, sendo a mais recente a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, que passaremos a discutir na próxima seção com maior profundidade, levando em consideração que se trata de uma reforma ainda em curso no país e é o contexto de nossa pesquisa.

1.2 Reforma do Ensino Médio, BNCC, PNLD e ensino de inglês na atualidade

O Novo Ensino Médio começou a ser implantado nas escolas brasileiras no ano de 2022, e seu objetivo é preparar os alunos particularmente para o mercado de trabalho ao invés de preparar para o vestibular. No início da implementação, as alterações são apenas para os alunos do segundo ano do Ensino Médio e, neste íterim, as outras séries vão continuar mantendo a grade antiga com mudanças acontecendo de forma gradual. O MEC espera que até 2024 todos os alunos do Ensino Médio estejam estudando a partir do novo currículo.

Uma primeira característica dessa reforma consiste em dividir o Ensino Médio em duas etapas, cada uma com um ano e meio de duração. Na primeira metade, o aluno estuda todas as matérias que são divididas em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na segunda parte, o aluno irá decidir qual Itinerário Formativo irá estudar.

Em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras, foi definido pela BNCC que o idioma obrigatório a partir dos anos finais do ensino Fundamental em qualquer escola do país a partir desta etapa escolar e que deve constar na sua grade é o inglês. Silva e Hernandez (2019) destacam que:

Apesar de o fragmento apontar para um “caráter formativo” e uma perspectiva de educação linguística em inglês, na BNCC assume-se uma proposta pautada

na reprodução de estruturas linguísticas meramente para fins de comunicação, portanto de natureza tecnicista e nada formativo. (SILVA e HERNÁNDEZ, 2019, p.193).

A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que o mercado de trabalho como um todo já se encontra voltado para as competências e que, em um mundo de rápidas transformações e incertezas, “é preciso ensinar para além do conteúdo em si”. Desse modo, observamos um novo direcionamento de habilidades socioemocionais conectados com o futuro profissional dos jovens.

Sendo assim, a reforma propõe que os alunos contarão com os chamados “Itinerários Formativos”, que envolvem projetos, oficinas e modalidades distintas para que o aluno possa escolher o itinerário de interesse. A BNCC do Ensino Médio está centrada no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e é orientada pelo princípio da educação integral. A base também fornece um conjunto de competências gerais que orientam as aprendizagens essenciais presentes na Formação Geral Básica e comum de todos os alunos e os Itinerários Formativos consistem na parte flexível do currículo e principal mudança do Novo Ensino Médio.

A BNCC define as competências específicas para cada área do conhecimento na Etapa do Ensino Médio. A título de exemplo, o foco da área de linguagens deve estar na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria de práticas de diferentes linguagens. Além disso, também é determinado que as escolas incorporem o inglês no Novo Ensino Médio, tornando o acréscimo dessa matéria obrigatória, visto que, segundo a BNCC, num mundo globalizado, saber se comunicar em inglês não é mais um diferencial, mas uma imposição para o ingresso no mercado de trabalho.

Com as mudanças acarretadas no Novo Ensino Médio, o próprio PNLD 2021 passou a avaliar as obras didáticas organizadas por área do conhecimento e, dessa forma, o ensino de Língua Inglesa ofertado nas obras dos projetos integradores encontra-se atrelado à área de Linguagens e suas Tecnologias, com a busca pelo emprego de resolução de problemas na vida cotidiana.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo direcionado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública e foi introduzido com outro nome no ano de 1937. No decorrer dos anos, o programa foi alinhado e teve diferentes nomes e formas de aplicação e nos dias de hoje o PNLD busca alinhamento à BNCC.

A escolha do material didático é fundamental para o trabalho pedagógico. No caso das

obras adquiridas pelo PNLD, a escolha dos professores e membros das escolas baseia-se na avaliação prévia dos livros por uma equipe de especialistas. Baladeli (2014) problematiza a questão no trecho abaixo:

Diante disso, é relevante levantar a polêmica da qualidade dos materiais distribuídos pelo PNLD e aviltar a atuação crítica do professor (sujeito que medeia o acesso do aluno a este material) de forma de problematizar os critérios de avaliação didático e sua relevância para o público a qual se destina. (BALADELI, 2014, p.14).

Sobredito, a escolha dos livros didáticos não é recente, o Estado criou o Instituto do livro didático (INL) em 1929, que passou a ter legitimação através dos Decretos dos anos 1938 e 1945. Em dezembro de 1938 foi decretado que os livros didáticos deveriam primeiramente ser aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) antes de serem utilizados pelas instituições de ensino, portanto competia à Comissão Nacional do livro Didático (CNLD) examinar os exemplares para a autorização de seu uso.

A partir de 1960 houve uma atuação norte-americana, a Agência Norte Americana para o desenvolvimento internacional (*Usard*), que permitiu a criação do Livro Técnico e Livro Didático (*Colted*) cujo acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Em 1970 houve a criação de uma Portaria Ministerial (Nº35 de março de 1970) que implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Em dezembro de 1976 o governo se responsabilizava pela compra dos livros didáticos com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (*Fename*) torna-se responsável pelo programa, porém, devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos da rede pública, a maioria das escolas municipais foi excluída do programa.

Em 1983, a FENAME deu lugar à assistência do estudante (FAE) incorporando ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Dois anos depois, em agosto de 1985, com a edição do Decreto nº 91542 de 19/8/1985 surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz profundas modificações concernentes à escolha do livro didático entre elas a participação dos professores para a indicação e escolha do livro didático, a reutilização do livro e o aperfeiçoamento das especificações técnicas.

Porém, antes mesmo dos livros chegarem às escolas para os professores escolherem as obras, Rangel (2001) atenta para o fato de que:

Assim, o PNLD passou a contar com uma comissão que avalia a qualidade dos

livros, antes de serem adotados para a escola pública, quando o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por avaliação oficial sistemática. (RANGEL, 2001, p.7).

No início dos anos 90, mais especificamente em 1992, a distribuição dos livros foi comprometida devido às limitações orçamentárias nesse setor, restringindo-se o atendimento apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Em 1995 há um retorno à universalização do livro didático de forma gradual para atendimento das disciplinas de língua portuguesa e matemática e nos anos seguintes para atender Ciências (em 1996), História e Geografia (em 1997), com opções de apenas seis editoras dentre as 35 que concorriam naquele momento.

Nos anos seguintes, além dos livros didáticos, o PNLD passou a disponibilizar dicionários e ampliar de forma gradativa o atendimento aos alunos com deficiência visual com livros didáticos em braile e atualmente com livros em libras.

Entre os anos de 2003 a 2010 os investimentos em material didático cresceram significativamente, receberam recursos e depois de anos de trajetória do PNLD as línguas estrangeiras entraram no programa em 2011, primeira vez que o MEC interferiu na escolha de livros de línguas para as escolas de todo o país:

No PNLD 2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica sendo 11 de espanhol e 26 de inglês. Das coleções avaliadas, foram aprovadas duas cada uma das línguas. As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do edital o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula. Considerando que esta é a primeira edição do PNLD de LEM é compreensível que este guia apresenta resenhas de um número reduzido de coleções para a sua escolha. Assim mesmo, realize essa escolha de forma criteriosa. Esperamos por fim que os resultados desta avaliação contribuam para uma aprendizagem efetiva e significativa de línguas nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2020 p.11).

Pela primeira vez os alunos e os professores usufruíram de um livro didático na matéria de Língua Inglesa, mesmo não havendo muita integração com o currículo. Dessarte, no início, para a disciplina de língua inglesa foram enviadas apenas duas coleções indicadas para as escolas, com a finalidade de que os professores selecionaram qual pretendiam adotar, que foram *Keep in Mind*, da Editora Scipione e *Links-English for teens*, da editora Ática. O argumento usado para a indicação de duas coleções das 26 que concorriam ao PNLD é que estas respondiam

aos critérios estabelecidos com essa escolha preliminar, juntamente com o Guia do Livro Didático. Tal fato ocasionou pouca autonomia dos professores na escolha, pois eram apenas 2 obras disponíveis para escolha. Diante disso, consideramos fundamental que o professor considere o livro didático não como um protótipo a ser seguido rigorosamente, ele deve conhecer muito bem o material, o contexto e a melhor estratégia para ensinar.

No caso específico dos livros de Língua Inglesa, estes são consumíveis e repostos todos os anos e não precisam ser devolvidos para serem reutilizados como em outras disciplinas. Os CDs infreqüentemente são usados na sala de aula da escola pública devido à ausência de equipamentos, falta de proficiência dos alunos, despreparo do professor e salas muito numerosas que acabam dificultando seu uso.

No PNLD 2012 direcionado ao Ensino Médio, 20 livros de língua inglesa foram inscritos e sete foram selecionados: *English for All* da Editora Saraiva, *Freeway* da Editora Richmond, *Globetrekker-Inglês* para o Ensino Médio da *MCMillan* do Brasil Editora, *On Stage* da Editora Ática, *Prime-Inglês* para o Ensino Médio da *McMillan* do Brasil Editora, *Take Over* da Editora Lafonte e *Upgrade* da Editora Richmond.

Naquele ano, na escola na qual lecionava, foi selecionada a coleção *On Stage* da editora Ática e tal escolha se deu, pois a obra apresentava um compilado de questões que caíram no Enem no final de cada unidade. No ano seguinte, em 2013 assumi meu segundo cargo como professora com uma carga horária reduzida e a escolha do livro já havia sucedido no ano anterior pelos professores que já estavam na escola. A coleção que havia sido escolhida foi *Take Over*, da editora Lafonte.

Durante esses anos, nenhuma das coleções escolhidas ampara por completo o Currículo do Estado de São Paulo, os conteúdos se apresentavam em uma ordem inversa e muitas vezes em exemplares de anos diferentes. Em minha práxis usufruí em sala de aula os exercícios de vestibulares e Enem, alguns textos autênticos apresentados nos livros e alguns conteúdos gramaticais propostos pelo currículo, buscando desenvolver e trabalhar materiais didáticos locais.

No PNLD de 2014, voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, foram inscritas 21 obras de língua inglesa e apenas três foram aprovadas, sendo elas *Alive* da SM Brasil, *IT Fits* da SM Brasil e *Vontade de saber Inglês* da FTD. Em uma das unidades escolares em que lecionava, a escolha feita foi da coleção *Vontade de saber Inglês*, da editora FTD, por ser considerado mais atrativo para os alunos por possuir imagens e várias tirinhas. Na segunda unidade escolar, a escolha foi pelo livro *It Fits*, da SM Brasil, por ser considerado “menos poluído visualmente” e contemplar melhor o currículo paulista.

Já no PNLD 2015 foi a vez da escolha das obras para o Ensino Médio. 14 obras foram inscritas e 4 foram aprovadas para escolha: *Alive* da editora SM Brasil, *High up!* da editora MacMillan, *Over* da editora Lafonte e *Way to go!* da editora Ática. A coleção escolhida nas duas escolas em que atuava foi *Way to go*, por corresponder parcialmente ao conteúdo proposto pelo currículo e conter textos autênticos mais interessantes que de outras obras, apesar da ordem inversa e distribuídos em séries diferentes foi a obra que mais se aproximou das nossas demandas.

A escolha das obras em nossos contextos profissionais até 2015, portanto, baseou-se em critérios diversos relacionados com conteúdos previstos no currículo. A partir do PNLD 2017, para o Ensino Fundamental, começamos a avaliar, também, as temáticas abordadas pelos livros, dado nosso interesse no desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas aulas de inglês.

Entre os temas em destaque das coleções aprovadas pelo PNLD 2017 encontram-se as notícias sobre atualidades, conflitos, descobertas científicas, discussão sobre direitos, família, preconceitos, tecnologias entre outros. O documento PNLD 2017 (BRASIL, 2017) elucida que:

As coleções avaliadas e aprovadas de modo mais amplo, apresentam algumas tendências que embora não sejam de todo inovadoras, apontam para uma melhoria em seus modos de estruturação, apresentação dos conteúdos e organização teórica, metodológica, isso significa que mantiveram as tendências de melhoria apresentadas no PNLD 2014, mas não chegaram a empreender grandes inovações ou alterações mais profundas. (BRASIL, 2017, p.16).

Das 7 coleções inscritas, as cinco aprovadas foram *Way to English for Brazilian Learners* editora Ática, *Team up* editora MacMillan, *IT fits* editora SM, *Alive* editora SM e *Time to Share* editora Saraiva. A coleção escolhida nas duas escolas que lecionei foi coleção *Way to English for Brazilian Learners* da editora Ática devido à sua proposta relacionada a projetos interdisciplinares pois avivam a interação entre professores e estudantes e os temas que são abordados são relacionados a faixa etária dos alunos e o contexto em que vivenciam.

Sobre os projetos a serem trabalhados, Holden (2019) destaca que:

O propósito deles é relacionar a apresentação e a prática controlada do idioma na sala de aula à sua aplicação fora da sala de aula. É por essa razão tão importante escolher cuidadosamente o foco do projeto. Quanto mais alunos puderem se identificar com ele, maior será a probabilidade de se envolverem. Tente escolher assuntos de que eles gostam e temas relacionados à vida deles. A significação do projeto pode determinar seu nível de sucesso. (HOLDEN, 2019, p.16).

No PNLD 2018 para o Ensino Médio, das 15 obras inscritas cinco foram aprovadas e, segundo o edital, foram estabelecidos princípios e objetivos gerais relacionados a diversidade cultural. As coleções disponíveis para escolha foram: *Alive* da editora SM, *Circles* da editora FTD, *Way to go* da editora Ática, *Learn and Share in English* da editora Richmond. Na unidade escolar do meu primeiro cargo a coleção escolhida foi *Learn and Share in English* da editora Ática, pela abordagem da leitura e compreensão textual e introduzir textos autênticos, que abordam temas da atualidade e na outra unidade escolar referente ao meu segundo cargo a coleção escolhida foi, *Voices*, da editora FTD, o argumento dos professores em relação a escolha foi a apresentação do Guia, que aproxima as atividades que trazem discursos de falantes de inglês e por apresentar a gramática mais acessível aos alunos, segundo a visão dos professores.

A partir de 2020 os conteúdos dos LDs foram organizados de acordo com a BNCC, cujos componentes curriculares de Língua Inglesa foram assegurados oficialmente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, particularmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como disciplina de caráter obrigatório, sendo facultativa a oferta das demais línguas estrangeiras pelo Estado.

A abordagem do material didático até então compunha-se de forma complexa com a realidade dos alunos e as práticas pedagógicas do professor, na qual a maioria dos livros didáticos fornecidos pela rede pública de ensino exigiam que os mesmos dispusessem de maior conhecimento prévio da língua.

A partir da BNCC, defende-se que o ensino de inglês deve colaborar para desenvolver competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas, dessa forma houve a ampliação do eixo oralidade na perspectiva de envolver novas práticas de linguagem no intuito de impulsionar a compreensão (escrita) e na produção oral (conversação).

Quanto aos conhecimentos linguísticos apresentados no PNLD 2020, estão aproximados à análise e reflexão sobre a língua na perspectiva de contextualização do idioma com a realidade dos discentes visando uma articulação entre as práticas de oralidade, leitura e escrita. Em suma, o eixo dimensão intercultural propõe a maior compreensão de culturas de países falantes da língua inglesa, uma vez que esse processo deve ser contínuo com a finalidade de produzir maior interação dos conhecimentos em sala de aula. Como declara Hall (2017, p.17) “Os meios de circulação e troca cultural em particular tem se expandido através das tecnologias e da resolução de informação”.

No PNLD 2020 para o Ensino Fundamental de língua inglesa foram inscritas 11 obras e selecionadas nove, sendo as coleções *Alive* da editora SM, *It Fits* da editora SM, *English and more* da editora Richmond, *Peacemakers* da editora Richmond, *Time to Share* da Editora Saraiva Educação, *Become* da editora FTD, *Bridges* da editora FTD e *Way to English from Brazilian Learners* da editora Ática.

Neste ano da escolha de 2020, nas duas unidades escolares onde lecionava houve um percalço na fase de escolha dos livros didáticos. No início estive atuando sozinha devido ao fechamento de salas e o processo de escolha dos livros requer muita análise e troca de conhecimentos para que a escolha obtenha êxito.

Foi nesse contexto que, durante a realização de uma atividade acadêmica na UFSCar junto a uma professora e mestranda da instituição, foi possível apresentar a licenciandos do curso de Letras como funciona o processo de escolha de livros de inglês e decidimos fazer a análise e avaliação juntos, o que consistiu em um momento formativo importante para todos. Para Dionísio (2021):

A formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer nos cursos de magistério quer já nos cursos universitários. Deve ser por base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro didático em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos e as implicações das estratégias utilizadas no livro didático. (DIONÍSIO, 2021, p.85).

Essa troca de conhecimento com os licenciandos da UFSCar, futuros professores de inglês, foi uma experiência muito gratificante e exitosa, na qual pudemos estudar os materiais e refletir sobre critérios de escolha, o que influenciou em minha tomada de decisão como professora-pesquisadora.

1.3 Aspectos da adaptação de materiais didáticos

Em minhas práticas como professora de língua estrangeira, sempre busquei levar para a sala de aula textos autênticos da língua, tais como panfletos, e outros materiais improvisados devido à falta de recursos na escola pública para proporcionar aos alunos um ensino satisfatório e o material didático se tornou mais um artifício que pode ajudar a facilitar esse processo. Segundo Baladeli (2014):

Antes da inclusão no PNLD das disciplinas de línguas estrangeiras os materiais

didáticos utilizados em sala de aula ficavam por conta da compilação de fotocópias de textos e diálogos. Geralmente selecionadas pelo professor e organizadas em forma de apostilas, em menor ocorrência dependendo da escola, sabia-se da possibilidade de o aluno adquirir seu livro didático. É claro que o quadro-negro nunca deixou de ser o principal recurso na sala de aula como dicionários, áudio vídeos, jogos entre outros. (BALADELI, 2014, p.13).

Embora as escolas recebam livros didáticos de língua inglesa via PNLD, sempre considere necessário desenvolver também materiais que atendam demandas específicas de meu contexto. Nesse sentido, concordamos com Lucas (2016) quando retoma as discussões propostas por Jolly e Bolitho (1998) e Masuhara (1998) sobre o fato de que os materiais produzidos localmente, em especial aqueles desenvolvidos pelos próprios professores, serem os que apresentam maior potencial para atender aos interesses dos aprendizes, de uma forma que os materiais globais não conseguem. Lucas (2016) retoma as definições de Tomlinson (1998) sobre material global, localizado e local e afirma que:

Para Tomlinson (1998, p.x), um material global é aquele que “não é escrito para aprendizes de uma determinada cultura ou país, mas cuja intenção de uso é direcionada para qualquer aprendiz, de um determinado nível e idade de qualquer lugar do mundo”(...) Os outros tipos de MDs referem-se, respectivamente, aos materiais localizados (ou glocais), que é a versão adaptada de um material global e aos materiais locais. Espera-se que o material localizado consiga relacionar as necessidades e os interesses dos aprendizes de modo mais contextualizado, por meio da utilização da LI. Em nossa compreensão, os materiais localizados apresentam-se como uma alternativa favorável para o processo de ensino- aprendizagem de uma LE no contexto público de ensino. Especialmente porque os professores podem lançar mão do recurso da adaptação para transformar a proposta original de um MD, (re)significando assim a importância desse instrumento didático, de modo que esse material consiga representar a realidade de seus aprendizes. Ainda com relação ao material localizado, concordamos com Tomlinson (2003) quando o autor enfatiza que para que esse tipo de material seja eficaz no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, é crucial que ele seja contextualizado no ambiente do aprendiz. (LUCAS, 2016, p.85-86).

Portanto, é necessário que o professor conheça o material didático e tenha critérios para refletir e adaptá-lo. Levando em consideração os objetivos da presente pesquisa, nos fundamentamos nas questões pedagógicas propostas por Smyth (1992) e adaptadas por Lucas (2016) para analisarmos as possibilidades de adaptação do material didático que integra o livro analisado. Em sua pesquisa, Lucas (2016) elaborou a seguinte tabela, que sintetiza as etapas reflexivas sobre a adaptação de materiais didáticos e adicionou a coluna destacada em amarelo:

Tabela 7 - Questões pedagógicas propostas por Smyth (1992) em consonância com o processo reflexivo voltado para a adaptação de MDs

Processos	Perguntas	Reflexão – Adaptação de MDs
Descrever	O que eu faço? O que eu penso?	Como eu utilizo os MDs que tenho disponíveis para trabalhar? Qual a minha percepção/compreensão sobre os MDs que tenho disponíveis para utilizar em sala de aula?
Informar	O que isso significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?	Quais são os elementos que sustentam minhas decisões para utilizar os MDs com meus alunos? Quais as implicações dessa escolha em minha prática?
Confrontar	Como me tornei assim? Quais as causas sociais de minha prática?	Por que eu aceito utilizar as propostas presentes nos MDs exatamente da forma como elas estão propostas? O que consigo perceber em meus aprendizes quando reproduzo os conteúdos sugeridos pelos MDs sem propor quaisquer alterações?
Reconstruir	Como poderei me modificar? Como posso agir de forma diferente?	Como posso começar a (re)pensar as atividades impressas nesses recursos didáticos? Como será minha prática (quais os impactos em minha atuação pedagógica) caso eu opte por mudar algumas das atividades planejadas para outras que talvez possam fazer mais sentido à realidade de meus aprendizes?

Figura 1 - Lucas, 2016, p.96

A proposta adaptada por Lucas (2016) indica que o processo reflexivo para a adaptação de materiais passa por pelo menos 4 etapas: 1)descrever, 2) informar, 3) confrontar e 4) reconstruir. Vale ressaltar que, segundo a autora, é imprescindível que a reflexão ocorra de forma teoricamente fundamentada. Em nosso contexto, nos fundamentaremos na perspectiva de projetos de trabalho para o movimento reflexivo sobre a adaptação e materiais em nosso contexto.

1.4 Histórico da perspectiva educativa de projetos de trabalho

A perspectiva educativa de projetos de trabalho tem sido tema de debates atualmente nas escolas estaduais paulistas sob o pressuposto teórico do educador espanhol Fernando Hernandez (1996), que acabou se tornando uma referência atualizada no assunto desde 1996, a partir da fundamentação das ideias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey.

John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte americano de *Vermont*. Iniciou sua vida profissional como professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Em 1894, Dewey é nomeado diretor do Departamento de Pedagogia e economia e principia um trabalho que lhe fornecerá a base para seus estudos posteriores como, por exemplo, “Educação e sociedade” publicado em 1899 e “Educação e Democracia” difundido, em 1916. Ao

longo da sua vida, o autor desenvolveu uma filosofia da educação até falecer em 1952. Desse modo, Dewey é considerado o maior teórico norte-americano do século XX, que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil, o autor inspirou o movimento Escola Nova (1920), conduzido por Anísio Teixeira (1959), adquirindo uma perspectiva significativa e política da Escola Nova, pois sua perspectiva associa a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deve atender aos desafios da sociedade e, assim, essa associação deve ser feita de forma crítica e dialogada.

Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo que tornou-se a ideologia do capitalismo ocidental. Para Aguiar (1999, p.13): “Para o pragmatismo o meio físico e social é feito de situações incompletas ou não resolvidas. O Agente que resolve estas situações é o homem, o ser humano. As mudanças acontecem então, através da dialética entre a situação humana e as situações que solicitam soluções.”

O pragmatismo relacionado ao autor se reflete de uma maneira bastante evidente na teoria educacional de Dewey, que procurava conciliar os aspectos teóricos e práticos da aprendizagem na relação entre ensino e prática cotidiana, dando, desta maneira, uma grande relevância a ideia de experiência como processo ativo — um processo contínuo de união de saberes.

O pragmatismo de Dewey também evidencia a importância do método científico com a elaboração de hipóteses que podem ser testadas. Uma filosofia instrumental que altera a importância do empirismo como instrumento para resolver os problemas à medida que estes surgem. Para Dewey, as diferentes disciplinas escolares careceriam, a partir da experiência da vida comum, e prosseguiram, gradualmente, para o conhecimento de forma mais organizada. Desse modo, as disciplinas escolares aproximam-se, progressivamente, dos conteúdos apresentados pelos professores.

A Teoria Pedagógica de Dewey defende a inserção do aluno como sujeito de vivência no processo de aprendizagem e esta hipótese será investigada na pesquisa. A proposta da “Metodologia de projetos” surgiu com a contribuição do matemático e pedagogo norte-americano William Kilpatrick. O autor acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a escola é uma instituição social que deveria relacionar os conteúdos de ensino com situações vivenciadas de forma integrada e, assim, buscando articular os conhecimentos apreendidos com os fazeres na sociedade. Em outras palavras, a escola deveria proporcionar um ensino para além de ensinar ou transmitir conteúdos, mas promover um processo de aprendizagem baseado no cotidiano do estudante.

O principal pressuposto norteador do trabalho com projetos fundamenta-se no

interesse dos propósitos relacionados pela pretensão de realizar um intento ideal. Para tal, Kilpatrick (1978) ressaltava em seus estudos alguns elementos principais para o trabalho a ser desenvolvido utilizando a “Pedagogia de Projetos” que deve proporcionar aos estudantes a habilidade de resolver uma dificuldade intelectual ou uma determinada dúvida.

Em 1918, Kilpatrick, baseado nas ideias desenvolvidas por Dewey, publicou o livro “O método de projetos”, na intenção de, a partir dos pressupostos presentes na época do autor, apresentar um modelo de trabalho educativo que estivesse articulado com a vida cotidiana dos alunos.

Foi a partir de 1996, como mencionado anteriormente, que surgiram novas produções que abordam a “Pedagogia de Projetos” — mais precisamente com as pesquisas desenvolvidas pelo autor espanhol Hernández. A partir disso, essa tornou-se uma referência atual associada ao assunto.

Podemos destacar que os educadores Fernando Hernández e Montserrat Ventura, ambos espanhóis e professores universitários em Barcelona, empregaram as ideias de Dewey como base para seus estudos. Visto que, há mais de vinte anos, o professor Hernandez desenvolve estudos voltados para a inserção de projetos na escola.

Fernando Hernandez nascido em 1952 na Espanha, é doutor em Psicologia e professor de Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, Hernandez dedica-se a conscientização para a inserção dos projetos na escola e, além disso, publicou os livros “Transgressão e mudança na Educação, (1998) “Organização de currículos de projetos de Trabalho” (1998), “A formação do professor e o ensino das Artes Visuais” (1998).

A proposta de Hernandez consiste em organizar o currículo no formato de projetos por temas, em que o professor deixa de ser transmissor dos conteúdos e assume a função de pesquisador. Segundo Hernandez (1998):

Cada tema pode surgir numa circunstância diferente: a visita a uma exposição, uma questão apresentada pela imprensa ou pela televisão, um debate na sala de aula, um tema que o professor considere necessário estudar. A problematização do tema é uma tarefa chave, pois abre o processo de pesquisa. Essa situação leva em conta não só o que os alunos sabem (ou acreditam saber) mas o contraste com evidências que questionam e põem em conflito seus pontos de vista (HERNANDEZ, 1998, p.84).

Ainda com relação a Hernandez (1998, p.13), podemos certificar que “todas as coisas podem ser ensinadas por projetos basta que tenha uma dúvida inicial que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”. Isto posto, o estudante, ao invés de ocupar o

papel de receptor, passa a ser sujeito ativo no processo de ensino- aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma mudança de perspectiva pedagógica, que considera que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o do seu contexto social, por meio de atividades que desenvolvam senso crítico, pesquisa e resolução de problemas. Como consequência, é necessário re-pensar os espaços e tempos da escola, transformando os ambientes propícios para interações.

A “Pedagogia de Projetos” presume que os saberes escolares necessitam ser integrados aos saberes sociais para que, assim, os conteúdos tenham sentido na vida prática dos estudantes. Desse modo, o trabalho educativo passa a ter sentido e significado para o estudante, auxiliando-o a resolver os problemas que surgem na vida cotidiana. Para Hernandez (1998) espera-se que o trabalho com projetos:

(...) aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos nem vincular as instruções com a aprendizagem. Pensar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma fragmentação distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas reais transformações sociais e nos saberes a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos” (HERNANDEZ, 1998, p.61).

O trabalho com “Projetos Pedagógicos” é desempenhado coletivamente, visto que a ação de trabalhar em grupo pode favorecer o desenvolvimento das crianças. Consequentemente, o professor deve compreender como um de seus objetivos a expectativa de que a ajuda mútua, as discussões e os levantamentos de hipóteses podem ser vistos como momentos de grande aprendizado. Ainda para Hernandez (1998):

A influência de Vygotsky é fundamental nesse planejamento, na medida em que o autor destacou a importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que os marcou de internalização e da zona de desenvolvimento proximal ocupam o processo da construção de conhecimento. (HERNANDEZ, 1998, p.74).

A “Pedagogia de Projetos” intenta uma nova definição para o espaço escolar, transformando-o num espaço vivo de interações, aberto ao real e as profundas dimensões para buscar instituir, desse modo, novas perspectivas para a compreensão do processo de ensino-

aprendizagem. Destarte, aprender deixa de ser um simples ato de memorização e, também, o ensinar deixa de significar a exposição de conteúdos definidos ou prontos. Todo o conhecimento passa a ser construído em estreita relação com o contexto, sendo, por isso mesmo, impossível de separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo.

Desse modo, a formação dos alunos não deveria ser pensada apenas como uma atividade intelectual, pois compreendemos o processo de ensino-aprendizagem como um processo global e complexo, no qual o conhecer e intervir no mundo real não estão dissociados nas etapas e procedimentos de ensino. À vista disso, podemos destacar que o processo de aprendizagem ocorre através da participação, da vivência, da tomada de atitudes e, também, a partir da seleção de estratégias para que se possa atingir determinados objetivos. Desse modo, as atividades desenvolvidas em sala devem proporcionar instruções para que os alunos não apresentem somente respostas controladas, mas que promovam, principalmente, experiências a partir do desencadeamento de ações para solucionar situações-problemas elaboradas pelos professores.

Os projetos pedagógicos interdisciplinares são estratégias que organizam o procedimento educativo. Esse tipo de abordagem sugere, imprescindivelmente, uma ação concreta, voluntária e consciente para que, assim, possamos obter um resultado formativo. Assim, compreendemos que a prática escolar nos auxilia a entender uma situação problema global dos fenômenos da realidade fatural e não a partir da informação técnica sistematizada nos conteúdos presentes nas disciplinas escolares.

Buscando romper com a lógica de que determinada disciplina tem por objetivo a transmissão de um saber específico e fragmentado a ser adquirido por meio de ferramentas específicas, o projeto pedagógico interdisciplinar pretende proporcionar uma outra perspectiva, em que a construção pedagógica é compreendida como associação global de múltiplos meios e que oferece suporte à busca e construção do conhecimento. Atualmente, a proposta de trabalhos educativos a partir de projetos pedagógicos acontece em um contexto mais amplo, ou seja, pela exorbitância de informações trazidas pelos meios de comunicação, esses proporcionados pelo desenvolvimento das novas tecnologias. Para Bender (2014):

Os alunos nas salas de aula atuais vivem em mundo inteiramente diferente de apenas cinco ou 10 anos atrás, num mundo digital de comunicação instantânea e incrível domínio do mundo factural o que muitas vezes resulta em sobrecarga de informações. Dizer que os alunos de hoje não conhecem o mundo sem computadores pode ser correto mas não enfatiza as modernas inovações o bastante. (BENDER, 2014, p.72).

Nesta perspectiva, assimilando as diferentes fontes de informação, o processo educativo deve aliar-se às novas tecnologias. Um exemplo é a integração de tecnologias nos projetos de trabalho previstos pelas obras do PNLD 2021, que devem buscar tornar possível a criação de situações de aprendizagem para que o professor explore determinado assunto temático (objeto) a ser investigado a partir de diversificados saberes e conteúdos, levando os alunos a inter-relacionarem conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para toda a vida.

Uma vez que um projeto de trabalho presume uma concepção do conhecimento, a partir da relação das fontes com a informação que os alunos têm, a avaliação deverá possibilitar a renovação. Para essa tarefa, o papel do professor consistirá em organizar, com critério de complexidade, as evidências nas quais refletirá o aprendizado dos alunos. Não como um ato de controle, mas como construção de conhecimento compartilhado. Partindo-se dessa perspectiva ampliada por Hernandez (1998), entende-se por avaliação como um conjunto de procedimentos com o intuito de recolher dados sobre o conhecimento de uma pessoa, para assim, emitir juízo sobre o mesmo. Para Nogueira (2008) é destaque que:

No caso específico de projetos que envolveram mais de uma disciplina, diferentes professores e séries, o processo de avaliação ainda deve conter quesitos que tratam especificamente do papel de cada um destes atores de como eles atuaram onde e como colaboram, principalmente, onde o projeto foi prejudicado pela falta de comprometimento de alguns membros do grupo e de integrações entre diferentes disciplinas. Este é um momento extremamente complicado, pois mexe com a suscetibilidade das pessoas envolvidas, mas se não enfrentarmos isso continuaremos a “brincar” de fazer projetos interdisciplinares cometendo falhas por falta de comprometimento de algumas pessoas e, conseqüentemente a não integração das diferentes disciplinas e saberes. (NOGUEIRA, 2008, p.71).

Outro aspecto destacado sobre a avaliação mencionado por Hernandez (1998) procede do fato de que se entende que há uma necessidade veemente de “converter a avaliação numa peça-chave do ensino e da aprendizagem no sentido de ceder subsídios para julgar, estão e como podem chegar a um ponto, em que se perceba a necessidade de continuar aprendendo”. A premissa postulada por Hernandez (1998), Nogueira (2008) e Bender (2014) aventam a organização de uma pasta individual documentada intitulada “portifólio”, na qual são selecionados os trabalhos realizados pelo aluno no decorrer do processo de realização do projeto. Gardner (1998) o define como um local para colecionar todos os passos percorridos pelos alunos ao longo da trajetória da aprendizagem.

A coletânea de trabalhos contidos no portfólio individual permite a construção, a partir

da reflexão do andamento e do progresso educacional, do perfil acadêmico do aluno, das suas dificuldades e o potencial a ser desenvolvido e entre outros pontos. Para além da sua própria produção acadêmica, o aluno é incentivado a compilar, no portfólio, o registro de suas reflexões e impressões sobre suas opiniões, dificuldades, reações aos conteúdos e textos trabalhados em aula. Assim, os alunos estarão indicando as técnicas e estratégias de aprendizagem utilizadas em seus estudos, compartilhando seus sentimentos, situações vividas nas relações interpessoais e entre outros aspectos. Esse material poderá oferecer subsídios para a avaliação do aluno e, também, do professor. Para Bender (2014):

Um portfólio é mais do que uma simples coleção do trabalho do aluno. Pelo contrário, representa o esforço planejado e estruturado para apresentar o retrato mais apurado do rendimento do aluno por meio da inclusão de uma variedade de exemplos de trabalhos e da sua observação como um todo, em um esforço para identificar os pontos fortes e fracos, a fim de facilitar a melhoria do aluno. (BENDER, 2014, p.142).

A abordagem de projetos tem sido apoiada não apenas pelas escolas mas, também, por documentos oficiais como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento prioriza uma formação global e holística, que busque valorizar o protagonismo juvenil no processo de ensino-aprendizagem e almeja estabelecer uma relação entre escola e comunidade. Em concordância com a BNCC, a abordagem de ensino por projetos tem como intuito incorporar uma perspectiva integradora e transversal dos conhecimentos escolares com o objetivo de oferecer aos estudantes uma formação mais completa, que englobe a formação para o trabalho e para a cidadania.

É importante ressaltar que os projetos, além de integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento, devem contemplar os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conforme apontado pela BNCC, com a justificativa de que visam estabelecer uma ligação entre os diferentes componentes curriculares ao vinculá-los às situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades considerando, assim, o contexto social, o contexto escolar e a diversidade de vivências. Entretanto, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) não são uma proposta nova, pois eles foram propostos, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datados em 1996.

Na década de 90, os “Temas Transversais” eram recomendações para a Educação Básica e que, entretanto, ainda são referência obrigatória, atualmente, para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas para além dos pressupostos presentes na

BNCC, pois estão presentes nas obras didáticas do PNLD 2021. Compreendendo a relação entre temas e projetos como ferramentas para o processo de contextualização do que será ensinado, seria pertinente frisar que o conceito da transversalidade se difere da interdisciplinaridade. Porém, ambas são complementares, uma vez que ambos consideram o caráter dinâmico e inacabado da realidade.

O Parecer nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta que a transversalidade acaba por se referir à dimensão didático-pedagógico, já a interdisciplinaridade refere-se à abordagem de como se dá a produção do conhecimento, “como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que as disciplinas, às áreas tidas como convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (CNE, CEB,2010).

A partir dessa abordagem transdisciplinar pode-se elaborar estratégias que correlacionam os diferentes componentes curriculares e os diferentes “Temas Contemporâneos Transversais”. Desse modo, os alunos podem redirecionar determinada informação proveniente dos saberes disciplinares e transversais e, assim, integrar os amplos contextos sociais. Outrossim, esse tipo de proposta presume o envolvimento de toda a comunidade escolar para, assim, facilitar a associação dos saberes científicos com os conhecimentos da vida prática e promover aprendizagem do conhecimento enquanto construção coletiva.

No PNLD de 2021 foram distribuídas obras didáticas de “Projetos Integradores” para as turmas do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. A mesma proposta já havia sido adotada no PNLD de 2020 para os estudantes do Ensino Fundamental. De acordo com o documento, as obras devem possibilitar o desenvolvimento das dez competências gerais propostas na BNCC, essas desenvolvidas no projeto por área do conhecimento.

O objetivo do programa é tornar a aprendizagem dos alunos mais concreta ao esclarecer a ligação em diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, a partir de temas integradores dos quais destacam-se STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídia, Educação e Mediação de conflitos. Cada um desses temas deve ser desenvolvido a partir de atividades inspiradoras e desafiadoras, relacionadas a um problema ou questão que demande aos estudantes o uso da criatividade e de diferentes competências e habilidades.

Ressaltamos que, em concordância com a BNCC, os projetos integradores devem apresentar temas contemporâneos transversais e, também, atividades que contribuem para a educação socioemocional em relação às competências não cognitivas, interligadas ao gerenciamento das emoções; seja no âmbito pessoal ou social.

Desse modo, considerando a aplicação de todos esses aspectos as obras didáticas dos “Projetos Integradores” funcionam como uma forma de promover a implementação da BNCC nas instituições de ensino público brasileiro com a finalidade de garantir a formação integral dos estudantes preparando-os para os desafios do século XXI. Sem embargo é muito importante destacar que foi John Dewey um dos pioneiros a destacar a capacidade de pensar dos alunos e sobre a necessidade da comunicação no processo educativo. Além disso, a importância para a troca de ideias, sentimentos e das experiências sobre as situações práticas cotidianas vivenciadas no contexto escolar; considerando esse como um espaço democrático a interação entre, as pessoas que se encontram em busca de aprendizagem. Dewey (1979) já afirmava sobre:

(...) a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge todas as energias para tornar a experiência presente na busca mais rica e significativa possível. E como o presente insensivelmente se transforma em futuro, segue assim procedendo, temos tomado conta do futuro. (DEWEY, 1979, p.60)

Este trabalho, permitiu refletir um pouco sobre as questões relacionadas nos “Projetos Pedagógicos”, desde John Dewey e demais educadores que buscavam refletir sobre a importância dessa metodologia no processo de ensino e aprendizagem para além dos elementos necessários para atingir o êxito em sala de aula e colaborar com a BNCC.

1.5 Projetos de trabalho e sua relação com as propostas da BNCC

Em contrapartida com a BNCC, a metodologia de ensino por projetos tem o propósito de incorporar uma abordagem integradora e transversal dos conhecimentos escolares. O objetivo seria oferecer aos estudantes uma formação mais completa que abrangesse, assim, a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia. Conquanto, ao propor o desenvolvimento dos projetos, os alunos estariam, ao mesmo tempo, adquirindo conhecimentos e habilidades. Para isso, gestores e professores precisam atentar-se para alguns fatores essenciais, como por exemplo: planejamento, gestão, controle, acompanhamento e avaliação. Com a diversidade de opiniões, posicionamentos, o desenvolvimento da capacidade de argumentação e, promovendo, ao mesmo tempo, respeito ao outro em diferentes situações de aprendizagens significativas.

É importante destacar que os projetos além de integrar diferentes saberes de diferentes áreas do conhecimento devem contemplar os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) expressos pela BNCC que estabelecem uma conexão entre os diferentes componentes curriculares

e, desse modo, agregando-os às situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, considerando, deste modo, o contexto escolar, o contexto social e a diversidade das vivências pessoais.

No PNLD 2021 foram engendradas as obras didáticas de Projetos Integradores para as turmas do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. A mesma proposta já foi adotada no PNLD 2020 para os estudantes do Ensino Fundamental. Em concordância com o documento, as obras devem possibilitar o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC de acordo com os projetos desenvolvidos por cada área do conhecimento.

O objetivo do programa é tornar a aprendizagem mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares do conhecimento, a partir de temas integradores: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídia e Educação, Mediação de Conflitos, Empreendedorismo e Visões do Brasil. Cada um desses temas, deve ser desenvolvido a partir da proposta de atividades atrativas, desafiadoras e que estejam relacionadas a um problema, ou questão, que exija dos estudantes o uso da criatividade, de diferentes competências e habilidades. Em consonância com a BNCC, os projetos integradores devem apresentar temas contemporâneos transversais e atividades que contribuem para a educação socioemocional que se relacionam com as aptidões não cognitivas interligadas ao gerenciamento das emoções; seja do âmbito pessoal ou social.

Na BNCC do Ensino Médio, os componentes curriculares estão organizados nas áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A saber, a área de Linguagens e suas tecnologias contempla os componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Em conclusão, a definição de linguagem para Nunan (2007, p.4) “In short, language is the phenomenon that defines us as humans”³.

Em síntese, a proposta da abordagem por projetos se caracteriza pelos seguintes elementos, que serão considerados em nossa pesquisa como categorias de análise dos dados: a) aprendizagem situada; b) eventos autênticos; c) comunicação; d) relação entre saberes; e) cidadania; f) multiculturalidade; g) ensino contextualizado; h) autonomia e i) protagonismo.

Nos projetos integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias a parte específica de Língua Inglesa é explanada através de textos que remetem ao tema proposto e, geralmente, são empregadas perguntas em português. Esse formato de apresentação do tópico da unidade concede aos professores uma inquietação pela “ausência” de conteúdo. Assim, meu intento, como

³ A linguagem nos define como humanos. (Tradução nossa).

professora e pesquisadora, é tentar encontrar uma solução para minimizar as supostas desvantagens para o ensino e aprendizagem acarretada pela utilização do novo material didático para procurar estratégias para aprimorar o uso do material.

Os professores devem, primeiramente, considerar que o livro didático é mais um recurso em sala de aula e não pode ser o agente principal do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o livro não pode impor e sim propor.

Se o professor não se sentir confortável com a metodologia apresentada pelo livro didático, Masuhara (1998) propõem que o professor faça uma adaptação, ou complementação, do conteúdo; a partir de atividades extras ou pela substituição das tarefas do livro didático. Além disso, para o autor, o professor pode modificar uma instrução ou explicação pelo acréscimo de um exemplo conforme as necessidades dos alunos.

As adaptações do livro didático são necessárias para os objetivos traçados pelo professor e, também, para que as necessidades dos alunos sejam alcançadas. No entanto, o autor argumenta que para as modificações devem ser propostas de forma coerente e consciente, e, para isso, o professor precisa estar familiarizado com o material

1.6 Aproximações entre perspectiva de projetos e Enfoque por tarefas

Nossa experiência como professora-pesquisadora de inglês tem evidenciado uma proximidade entre a perspectiva teórica dos projetos de trabalho com a perspectiva do enfoque por tarefas (NUNAN, 2004). Essa abordagem de ensino de língua estrangeira busca oportunizar aos alunos situações cotidianas e autênticas nas quais tenha que tomar decisões para solucionar determinadas “tarefas”.

Na acepção de Nunan (2004), o ponto mais importante é o envolvimento do aluno na compreensão, produção, interação com o conhecimento — tendo como foco principal o sentido. Entretanto, isso não é feito de forma isolada, ou seja, há necessidade da contextualização das tarefas, que se relacionam entre si no processo de engajar o aluno na busca pelo conhecimento de determinado objeto ou, até mesmo, para a solução de uma situação problema. Para Oliveira (2014):

E aqui é importante ressaltar a diferença entre a abordagem apoiada em tarefas e as abordagens baseadas em tarefas: as primeiras são aquelas de caráter tradicional, tocadas nos elementos linguísticos, que incorporam inicialmente tarefas nas atividades a serem realizadas na sala de aula; as segundas são aquelas focadas na comunicação e na interação social, as quais elegem as tarefas como base para o planejamento das aulas e do curso como um todo (OLIVEIRA, 2014, p.164).

Nunan (2004) compreende por tarefa um trabalho que envolve os alunos em compreender,

produzir e interagir na língua-alvo; enquanto, sua finalidade está focada no sentido e não na forma. A tarefa deve conter também uma impressão de completude, pois deve ser entendida como ato comunicativo. Outrossim, a tarefa é um plano de trabalho que requer do aluno o processamento da linguagem de forma pragmática e com o objetivo de atingir um resultado que possa ser avaliado no sentido de compreender o conteúdo mediado de forma correta ou apropriada. Nunan (2004) defende que:

(...) a tarefa pedagógica é uma peça de trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, focalizada na mobilização dos seus conhecimentos gramaticais a fim de expressar significado e que a intenção é transmitir significado em vez de manipular a forma. A tarefa deve também ter um sentido de completude, sendo capaz de se manter sozinha como ato comunicativo por direito próprio com um princípio, um meio e um fim. - (Tradução nossa⁴). (NUNAN, 2004, p.9).

Não há consonância sobre o que vem a ser “tarefa” no contexto de ensino de línguas. Porém, as definições se aproximam bastante. Willis (1996) defende que “o ensino de línguas por tarefas consiste na realização de atividades na língua alvo que envolvam a resolução de algum tipo de problema ou se atenta a um objetivo comunicativo (*goal*) onde um resultado é produzido (*outcome*)” (p.23).

Já a definição de Skehan (1996) enfatiza o sentido, ao defender que uma tarefa é uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar e estabelece algum tipo de relação com o mundo real. Nunan (1989, p.10) defende que “uma tarefa comunicativa é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto sua atenção está principalmente focada em sentido e não na forma”.

Nessa perspectiva, as atividades são organizadas em três fases: a **pré-tarefa**, a **tarefa** e as **pós-tarefa**. Na **pré-tarefa** o tema, os objetivos e a situação problema em que se baseia a tarefa são apresentados. Contudo, não há ensino explícito de novos conteúdos linguísticos, tais como vocabulário, frases e estruturas. Na **tarefa**, o grupo, ou duplas, debatem sobre determinado tópico para chegar a uma solução para um problema proposto para, em seguida, apresentar, para os aprendizes, as soluções encontradas para o mesmo. Com a **pós-tarefa**, os alunos, após a averiguação das soluções, realizam uma nova tarefa semelhante à primeira, dispondo, neste

⁴ My own definition is that pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning and which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.”.

momento, de recursos que lhes permitem desempenhá-la de modo eficiente.

Para Willis (1996), a tarefa consiste em três fases básicas: a pré –**tarefa (*pre task*)**, **ciclo da tarefa (*task circle*)** e **foco na linguagem (*language focus*)**. A **pré tarefa** tem como objetivo introduzir o tópico ao grupo, ativar ou ensinar o vocabulário relacionado ao assunto e explicar a tarefa. Investiga-se nesta ocasião criar um interesse do grupo em realizar uma tarefa relacionada ao tópico. Para esta pode-se por exemplo usar figuras, material de áudio e vídeo ou atividades de levantamento de vocabulário, como *brainstorming*, entre outras opções.

O **ciclo da tarefa** envolve a realização da tarefa em si. Nesse momento foca-se no significado e na comunicação buscando-se o desenvolvimento da fluência sem intervenção para a correção. Após as realizações da tarefa, ocorre ainda nesta fase um relato do resultado do grupo que pode envolver um planejamento prévio. Essa etapa deve ser relativamente curta e pode permitir algum tipo de feedback ao final do relato de cada aluno.

Em suma, contamos com uma **pós tarefa** chamada por Willis (1996) de fase do “foco na linguagem” que tem como objetivo a análise e instrução sobre a linguagem que já foi produzida pelo aluno como foco no significado anteriormente. Dessa maneira a atenção dada a aspectos estruturais nessa etapa baseia-se em um contexto comunicativo gerado pela tarefa.

Em sua discussão sobre diferentes perspectivas pedagógicas para o ensino de inglês, Jordão (2014) opta por:

(...) não diferenciar aqui projetos de tarefas ou problemas³, considerando-os todos como tendo, em ambientes educativos, a concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, centrado em questões significativas de ordem experiencial para os aprendizes. Desse modo, parto da premissa de que um trabalho centrado em projetos, tarefas ou problemas acena com a possibilidade de que o ensino aprendizagem se dê a partir dos pressupostos colocados pela pedagogia de projetos; com isso, essa forma de trabalho representa, a meu ver, uma abordagem atraente para o trabalho com inglês – desde que os projetos, tarefas ou problemas sejam desenvolvidos com base nos pressupostos da pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014, p.19).

Consideramos, portanto, que a perspectiva do enfoque por tarefas se aproxima da perspectiva por projetos de trabalho tanto em relação a seus pressupostos, quanto em relação a procedimentos pedagógicos e etapas semelhantes.

1.7 Revisão bibliográfica sobre pesquisas anteriores

Buscamos localizar, por meio de uma breve revisão bibliográfica, pesquisas anteriores que já haviam se debruçado sobre o escopo de nossa temática. Para tanto, acessamos o Portal de Teses

e Dissertações da CAPES e inserimos algumas palavras-chave relevantes e que pudessem retornar pesquisas alinhadas à nossa temática.

Ao utilizarmos a palavra-chave “projetos de trabalho”, foram localizados 166 registros, dos quais selecionamos 5 (cinco) que possuem relação direta com nossa temática: Queiroz (2001)⁵, Barbosa (2004)⁶, Barbosa (2013)⁷, Romaguera (2002)⁸ e Oliveira (2005)⁹.

Ao utilizarmos a palavra-chave “livro didático de inglês”, foram localizados 34 registros, dos quais selecionamos 2 (dois) que possuem relação direta com nossa temática: Costa (2014)¹⁰ e Monte (2016)¹¹.

As investigações verificaram que o LD de língua inglesa é, em grande parte dos Estados brasileiros, a única fonte de consulta do professor e do aluno das escolas públicas que muitas vezes comuta até mesmo a proposta curricular estipulando o conteúdo e reprimindo a criatividade do professor mesmo em meio a uma sociedade globalizada em que a tecnologia auxilia os processos educativos, o livro didático surge perdurando aos avanços tecnológicos mantendo seu caráter regulamentador na escola.

O MEC/FNDE através do PNLEM proporcionou a abertura para o professor escolher o material que vai trabalhar porém as obras já estão pré-selecionadas pelo MEC e uma seleção organizada por uma perspectiva econômica de consumo. Outro item analisado é o aspecto estático do LD permanecer por três anos dentro da proposta do PNLD reproduzindo valores e mantendo o

⁵ QUEIROZ, DÁUGIMA MARIA SANTOS. **Projeto de trabalho: uma alternativa pedagógica.** 01/12/2001 220 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FFC – MARÍLIA.

⁶ BARBOSA, Renata Bravo. **Projetos de Trabalho: desafios de uma prática a ser compreendida** 01/10/2004 201 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.

⁷ BARBOSA, JÉSSICA ULISSES. **Projetos de trabalho na escola: implicações e possibilidades** 08/07/2013 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Padre Alberto Antoniazzi da PUC Minas.

⁸ ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. **Oralidade, Leitura e Escrita: Uma Experiência a partir do Trabalho por Projetos.** 01/04/2002 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

⁹ OLIVEIRA, Aline Pereira de. **Projetos de trabalho em sala de aula de língua inglesa na escola pública: uma pesquisa-ação** 01/09/2005 123 f. Mestrado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

¹⁰ COSTA, Kleber Ferreira. **O livro didático de inglês no Ensino Médio: uma análise a partir da Base Curricular Comum do estado de Pernambuco 01/07/2014** 175 f. Mestrado em Linguagem e ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária.

¹¹ MONTE, Sílvia Cristina Soggio. **The book is still on the table: uma análise do uso do livro didático de inglês na escola pública paulista.** 25/02/2016 86 f. Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (FRANCA), Franca Biblioteca Depositária: UNESP/FCHS/FRANCA.

pensamento político do Estado, conseqüentemente o papel do livro didático se configura em manter o pensamento homogeneizado da classe dominante e ainda se afirmar como regulador dos sujeitos da escola.

Apesar das diversidades, as pesquisas anteriormente referenciadas, mostram que existem professores esclarecidos e comprometidos com o sentido maior da educação e as decisões que os professores reputam em sala de aula determinam como será a atmosfera dentro dela, as crenças, posicionamentos e intenções do professor também influenciarão diretamente em relação com os alunos e a disciplina a ser ensinada.

Conforme o professor vai se apropriando do conhecimento prático em sala de aula, pode vivenciar formas diferentes de trabalhar com o livro didático que é fornecido, despertando o interesse dos alunos. Sendo assim, o professor deve ensinar o que sabe e não apenas o que está no livro didático, este deve encontrar maneiras diferentes e significativas dando aos alunos a possibilidade de explorar o material. A incumbência do professor, portanto, é orientar os alunos proporcionando subsídios e preconizando a possibilidade para a solução das tarefas amparando nas escolhas das melhores estratégias para lidar com as tarefas intervindo na aprendizagem.

Como qualquer política pública, o PNLD não se limita aos documentos, ou seja, o edital de lançamento do Guia do Livro Didático entre outros. São os professores nas suas práticas cotidianas que dão vida ao Programa sendo dessa forma, tão importante quanto, por exemplo, os autores dos livros.

Partimos do pressuposto de que, no trabalho de análise do professor, este deve considerar se os temas, textos e atividades que constituem são capazes de reforçar ou questionar os principais discursos sócio históricos para que haja uma promoção da cidadania e a aprendizagem efetiva. As pesquisas defendem o trabalho com textos e atividades associados ao tópico escolhidos como práticas significativas para os alunos. É considerável que os professores sobrepujam da mera constatação do material didático enquanto ferramenta relevante para muitos docentes e para o processo de ensino e aprendizagem como um todo reconhecendo e elaborando como recurso eficiente na constituição da cidadania e no combate ao preconceito e a discriminação.

Sendo assim, é preciso compreender em cada material se o trabalho com o código da língua pautado sob uma perspectiva crítica de ensino, entendendo as linguagens como um sistema de escolhas possíveis dependendo do contexto. Embora esses livros didáticos tenham sido desenvolvidos para contextos de ensino e aprendizagem de línguas, as pesquisas defendem que esse ensino de línguas seja crítico e comprometido com a transformação social independente do contexto.

2 Percurso metodológico

Nesta seção apresentamos a natureza da pesquisa, as etapas metodológicas, a caracterização do contexto, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e as categorias e procedimentos utilizados para as análises.

2.1 Contexto de pesquisa

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) pôs em estado de alerta sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na república Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo coronavírus que não havia sido identificado antes em seres humanos).

Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de Coronavírus por toda a parte que, em fevereiro do mesmo ano, recebeu o nome de SARS-COV-2, esse novo Corona vírus é responsável por causar a doença COVID-19. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pelas OMS como uma nova pandemia, termo que se refere à distribuição geográfica de uma doença.

Nesse contexto do Coronavírus, o isolamento social ocasionou o fechamento das escolas e as atividades presenciais em nosso país foram suspensas e mediadas por tecnologias digitais. As aulas remotas possibilitaram a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos e, em 2021, com a permanência da pandemia, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo instaurou a necessidade do ensino híbrido.

A partir do dia 18 de outubro de 2021, as aulas das escolas do Estado passaram novamente a ser obrigatoriamente presenciais para os alunos e professores. Em 2022, as aulas retornam de forma presencial com expectativas mais positivas, tendo em vista um número maior de alunos vacinados.

Foi nesse contexto de incertezas relacionadas à pandemia e aos tipos de dinâmica das escolas que continuei atuando como professora de inglês em uma escola pública do interior de São Paulo e consegui desenvolver as diferentes etapas da minha pesquisa de mestrado.

Além dos desafios diretamente relacionados com a pandemia, o sistema educativo paulista também passou pela reformulação curricular da BNCC, que foi implementada em todas as escolas brasileiras até o final de 2021. Foi, portanto, preciso realizar várias adequações de infraestrutura com adiamentos no cronograma escolar e na implementação

focada nas demandas emergenciais decorrentes das ações desenvolvidas durante a pandemia. Nesse contexto, a escolha do material didático do ensino médio foi feita de maneira remota pelos professores e coordenadores e, no processo de desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, re-orientamos nosso olhar para aspectos que nos pareciam mais interessantes de serem abordados naquele momento em que sociedade, como um todo vem sofrendo com a lacuna deixada pelo afastamento social e sensibilizada com as perdas por todo o contexto de inquietação do momento.

Nosso projeto de pesquisa inicial de mestrado previa a coleta de dados junto aos alunos, no momento inicial de implementação da proposta em 2021 pois, embora os materiais dos Projetos Integradores do PNLD 2021 chegassem às escolas apenas em 2022, eu já havia iniciado os trabalhos nessa perspectiva a partir da elaboração de materiais de minha autoria. Porém, devido à pandemia, a implementação do novo currículo ocorreu de forma remota e com muita dificuldade de acesso pelos alunos. Nesse sentido, ao considerarmos que outras variáveis importantes incidiram nos resultados da implementação curricular durante a pandemia do COVID-19, decidimos re-orientar os objetivos da pesquisa para uma natureza mais exploratória e baseada em análise documental, com análise crítica de um dos livros didáticos aprovados pelo PNLD que baseia-se na perspectiva de projetos.

2.2 Natureza da pesquisa

Segundo Gil (2007), uma pesquisa consiste em um processo racional e sistemático, com vistas a oferecer respostas a problemas que são propostos e se faz necessária quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema. Em nosso contexto, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso exploratório por meio da análise documental do livro didático “Da Escola para o Mundo”, que baseia-se na proposta da BNCC a partir da perspectiva de Projetos de Trabalho.

Esse tipo de pesquisa busca compreender em profundidade poucos objetos, de forma a viabilizar conhecimento amplo e específico dos mesmos. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso visa fornecer ao pesquisador informações que possibilitem a descoberta e a interpretação do contexto. As autoras também indicam que o estudo de caso pode valer-se de uma grande variedade de fontes de informação, sem intuito de

resultar em generalizações.

Esse tipo de pesquisa é adequado quando o objetivo é aprofundar conhecimento sobre uma situação em particular, explorando situações da vida real cujos limites não estão inteiramente definidos, o que se aplica a nosso contexto de pesquisa, uma vez que o sistema educativo da Educação Básica encontra-se diante de reformas curriculares e, portanto, é fundamental uma análise sistematizada sobre as propostas pedagógicas dos livros didáticos que chegam às escolas neste momento.

Em nossa pesquisa, propomos como objetivos gerais **analisar** como se caracteriza e materializa a perspectiva de Projetos de Trabalho em um livro didático de inglês e **problematizar** como esta pode ser implementada em sala de aula, levando em consideração os objetivos do ensino de Língua Inglesa previstos pelo currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo e a experiência de uma professora-pesquisadora neste contexto.

Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a) Aprofundar conhecimento teórico sobre a perspectiva de Projetos de Trabalho;
- b) Identificar os objetivos do componente curricular Língua Inglesa no currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo;
- c) Identificar as características da perspectiva de Projetos de Trabalho em um livro aprovado pelo PNLD e problematizar de que forma poderia ser implementada em sala de aula.

Para nortear o desenvolvimento da pesquisa, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a perspectiva educativa de projetos de trabalho no livro didático “Da Escola para o Mundo”?
2. Quais orientações são específicas para o ensino de inglês e quais adaptações são necessárias para sua implementação em um contexto específico de ensino?

2.3 Etapas da pesquisa

O *estudo de caso*¹² foi desenvolvido em três etapas, seguindo a proposta de Lüdke e André (1986) para este tipo de pesquisa: exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática dos dados.

A etapa exploratória consistiu no levantamento bibliográfico e em outras fontes de informação, discussões e observações que realizamos sobre nosso objeto de estudo (proposta de Projetos de trabalho para o ensino de inglês), que nos auxiliaram na formulação de nossas perguntas de pesquisa, oferecendo-nos um norte para seguir adiante com a definição dos tipos de dados a serem analisados.

A etapa de delimitação do estudo consistiu na identificação do problema a ser investigado em nosso contexto profissional docente, a saber, a caracterização da proposta de Projetos de trabalho no livro didático “Da Escola para o Mundo” e possibilidades de adaptação para sua implementação em escolas estaduais de São Paulo. Dessa forma, partimos das perguntas de pesquisa para a definição dos tipos de dados que seriam analisados.

Definimos como tipos de dados da pesquisa: a) levantamento bibliográfico sobre Projetos de trabalho; b) livro didático “Da Escola para o Mundo” e c) documentos curriculares (BNCC e currículo do Estado de São Paulo).

A terceira etapa de análise sistemática dos dados consistiu na análise e interpretação dos dados a partir de categorias extraídas da fundamentação teórica, com vistas a responder as perguntas de pesquisa formuladas.

Foram utilizadas como categorias de análise as características apontadas pela literatura da proposta de Projetos de trabalho e pela BNCC, a saber:

- a) aprendizagem situada;
- b) eventos autênticos;
- c) comunicação;
- d) relação entre saberes;
- e) cidadania;
- f) multiculturalidade;
- g) ensino contextualizado;

¹² Ressaltamos que o projeto de pesquisa não foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma vez que não envolve dados de seres humanos e caracteriza-se como análise documental.

- h) autonomia e
- i) protagonismo.

Nessa etapa, foram focalizadas as orientações específicas para o ensino de inglês ao longo do livro didático e no Manual do Professor, que acompanha o livro.

2.4 Coleta e procedimentos de análise dos dados

Como procedimento para coleta e análise dos dados, nos baseamos na análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para a análise documental, compreendendo que:

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p.46).

Dessa forma, inicialmente procedemos à caracterização e análise reflexiva do livro didático a partir das 4 fases propostas por Lucas (2016): 1) descrever, 2) informar, 3) confrontar e 4) reconstruir, buscando responder às questões pedagógicas a partir das categorias de análise selecionadas em nossa pesquisa, tal como ilustra a Figura 2:

Categorias/Fases	Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
	<i>Qual minha percepção sobre o MD?</i>	<i>Qual a fundamentação teórica para a ação? Quais elementos sustentam minha decisão para utilizar o MD? Quais as implicações para a minha prática?</i>	<i>Por que aceito utilizar as propostas do MD exatamente da forma como estão propostas? O que consigo perceber em meus aprendizes quando reproduzo os conteúdos sugeridos pelo MD sem propor qualquer alteração?</i>	<i>Como posso começar a (re)pensar as atividades impressas nesses recursos didáticos?</i>

Figura 2 - Fases e categorias de análise adaptadas de Lucas (2016)

Posteriormente, focalizamos quais orientações são específicas para o ensino de inglês e de que forma a proposta pode ser implementada em escolas do Estado de São Paulo, considerando a proposta da BNCC e nossa experiência como professora-pesquisadora.

3. Organização e análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos a organização e os resultados das análises, com a caracterização do livro didático analisado. Retomamos também algumas de nossas hipóteses e discussões teóricas que amparam nossas análises.

3.1 Caracterização da proposta no livro didático

Na sequência falaremos da proposta adaptada por Lucas (2016) do processo reflexivo para a adaptação de materiais em 4 etapas: 1) descrever, 2) informar, 3) confrontar e 4) reconstruir. Nesse sentido, buscaremos fundamentar teoricamente o movimento reflexivo sobre a adaptação e materiais em nosso contexto.

No PNLD 2021, além dos projetos integradores, obras didáticas específicas também são oferecidas no programa de escolha para cada disciplina. As obras são compostas pelo livro impresso e material digital do estudante, mantendo este último unicamente para Língua Inglesa com coletâneas de áudios e manual do professor nas versões impressas e digitais.

A obra específica de Língua Inglesa deve contemplar todas as habilidades e competências na BNCC também utilizar obrigatoriamente os materiais exigidos dos projetos integradores divididos por áreas, neste caso área de Linguagens, uma obra deve complementar a outra.

As obras apresentadas para a disciplina específica de Língua Inglesa do Ensino Médio devem abordar as práticas de linguagem no campo de atuação com a finalidade de desenvolver habilidades que concedam ao estudante aprender melhor, pesquisar com mais fluência o inglês ambientando os alunos com situações da vida, com culturas juvenis e sobretudo com a cultura digital, que segundo a proposta da BNCC, devem melhorar seus conhecimentos com relação à esfera profissional e pessoal. Para a BNCC (BRASIL, 2018):

As obras específicas de Língua Inglesa aprovadas no Programa Nacional do Material Didático (PNLD objeto 2 do edital 03\2019-(CGPLI).É a primeira vez em nosso país que obras como essas são produzidas com finalidade de auxiliar na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (Lei 13415\2017).Todas são obras inéditas que trazem uma abordagem inovadora dos objetos do ensino e aprendizagem que buscam incentivar a participação dos jovens no responder às suas demandas e aspirações presentes e futuras”. (BRASIL, 2018, p.18).

As obras organizam-se em Livro do Estudante impresso, manual Digital do Professor coligado em Volume Único que propõem revisar e consolidar os conhecimentos, as atitudes e os valores desenvolvidos no Ensino Fundamental proporcionando a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa.

As sete obras aprovados foram *Anytime, Always Ready for Education* da editora Saraiva Educação, *Diálogo- Língua Inglesa* da editora Moderna, *English and more!* da editora Richmond Educação, *English Vibes for Brazilian Learners* da Editora FTD, Moderna Plus Inglês Editora Moderna e *Take Action* da Editora Atica. Segundo Vilaço e Grande (2019):

Apesar das reiteradas afirmações da BNCC de que o arranjo das habilidades proposto não deve ser considerado obrigatório para o desenho dos currículos certamente tanto os materiais didáticos -a serem produzidos por editoras ou sob orientação de consultorias atentas aos potenciais de ganho desse mercado- quanto aos documentos curriculares em geral- frequentemente não elaborados com participação ativa dos professores e das comunidades escolares -terão como base exatamente o que está descrito na BNCC prontamente se encarregará de tal engessamento solapando o pouco espaço de criação e diversidade que possa haver (VILAÇO e GRANDE 2019, p.154).

Destacamos que o PNLD está em andamento com novas regras implementadas pelo MEC, no entanto qualquer mudança relacionada ao conteúdo trabalhado em sala de aula exige uma capacitação, fato que não foi possível ocorrer de forma plena durante a pandemia do COVID-19 nas escolas públicas estaduais.

Os novos livros didáticos expõem premissas de ensino e aprendizagem diferente das obras trabalhadas anteriormente e, por essa razão, a preparação do corpo docente é fundamental, os professores em geral não estão atualizados em sintonia com as mudanças mais recentes.

Considero que seria muito importante que a formação continuada para os professores fornecesse elementos para melhor entendimento das propostas pedagógicas dos novos livros didáticos que chegam na escola para, assim, permitir um planejamento fundamentado e flexível de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e com as propostas dos novos livros.

O último edital para escolha dos livros denominou 5 objetos que são:

Objeto 1 :Projetos integradores e projetos de vida;

Objeto 2: Obras por área do conhecimento e didáticas específicas que substituem as disciplinas curriculares;

Objeto 3: Formação continuada;

Objeto 4:Recursos digitais

Objeto 5: Obras literárias.

O edital determinava os parâmetros para a seleção dos livros a serem distribuídos pelas redes públicas de ensino, servindo de guia para o mercado editorial. Para Oliveira (2018):

Todas as 150 páginas do documento do Ministério foram dedicadas a elaborar o que seria esta parte comum inchada e nada foi feito no sentido de especificar quais seriam os conteúdos básicos dos itinerários formativos deixados para ser implementados a critério de cada escola ou rede escolar. (OLIVEIRA, 2018, p.76).

Os documentos anteriores traziam orientações e inúmeras informações para a ação pedagógica sem delinear de forma austera como os professores deveriam trabalhar, enquanto a BNCC não tem ao menos uma linha de apresentação pedagógica, ela é amparada por termos insígnies no campo da educação como ensino contextualizado, interdisciplinaridade, autonomia e protagonismo.

No PNLD 2021 as únicas disciplinas com livros específicos das disciplinas são Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Projeto de vida, esta última não é apresentada no documento como disciplina, assim como Eletivas e Projeto de Vida, mas na prática é o que tem acontecido nas escolas para desempenhar as demandas da BNCC. Dessa forma o Projeto de vida deve trabalhar o autoconhecimento, a reflexão sobre o planejamento de futuro com enfoque na dimensão profissional e pode ser ministrada por professores de qualquer área para complementação da carga horária, basta ter realizado um curto curso *online* pela EFAP.

3.2 A obra escolhida para análise e os Projetos Integradores Linguagens e suas tecnologias

No PNLD 2021, as obras didáticas devem proporcionar o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC em seus projetos divididos por área do conhecimento a partir dos temas integrados STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídia e Educação, Mediação de Conflito, Empreendedorismo e Visões do Brasil.

As obras didáticas de Projetos Integradores atuam como uma forma de promover a implementação da BNCC que estão divididas nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática

e suas Tecnologias. A área de Linguagem e suas Tecnologias é integrada pelos componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

A obra que é objeto de análise em nossa pesquisa, “Da escola para o mundo -Projetos Integradores -Linguagens e suas Tecnologias”, da Editora Ática SA é de autoria de Roberta Hernandes Alves e Gonçalves¹³:



¹³ A versão digital na íntegra do livro encontra-se disponível em: <https://www.aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/da-escola-para-o-mundo-2/> Acesso em: 15.dez.2021. Link alternativo: <https://drive.google.com/file/d/12cZEF8-PuDkm9RPkIda2K8bdLGXI9CsK/view?usp=sharing>

Nossa escolha, tanto como professora que utiliza a obra em suas aulas quanto como pesquisadora que a analisa em sua pesquisa, baseou-se na justificativa do guia do professor de que a obra fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire e trabalha valores como liberdade, autonomia e emancipação do estudante. Além disso, assume a perspectiva de projeto de Hernandez (1998), bastante alinhada à nossa concepção pedagógica de trabalho. Sendo assim, levando em consideração nosso objetivo de identificar as características da perspectiva de Projetos de Trabalho neste livro didático, passaremos a descrevê-lo e caracterizá-lo a partir de nossas análises.

3.2.1 Estrutura e organização geral da obra

Na apresentação da obra “Da escola para o mundo” (HERNANDES, 2020, p.3)¹⁴, é feita a apresentação dos seis projetos da área de Linguagens e suas Tecnologias formada pelos componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Nesta introdução são acometidos os alunos se eles têm alguma experiência com projetos na escola. As apresentações expõem as etapas que compõem os projetos do livro que garantem fazer com que os alunos considerem os temas sob viés da área e aprofundem conhecimentos a respeito de alguns conceitos estabelecendo relações e promovem festivais, engenhocas e produtos de mídia digital entre outros, propondo atividades em grupo nas quais o professor assumirá a posição de mediador.

Na página é apresentada aos alunos a composição do livro através dos projetos *STEAM*, Protagonismo Juvenil, Mídia e Educação, Mediação de Conflitos, Empreendedorismo e Visões do Brasil com as etapas que segundo o livro consegue ser cumpridas por bimestre e sugere algumas dicas para a realização de trabalho com projetos na página 5¹⁵ e como o livro está organizado. Da página 6 a 9, é apresentada a BNCC e seus objetivos para os estudantes nas quais um dos fundamentos principais é assegurar o desenvolvimento das dez competências da BNCC que segundo esta é assegurar o desenvolvimento das dez competências que podem ser difundidas como uma mobilização do conhecimento, habilidades atitudes e valores para resolver problemas complexos como as demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Dessarte a proposta da BNCC pode dificultar a aplicação dos conteúdos para contemplar

¹⁴ Disponível no Anexo 1.

¹⁵ Disponível no Anexo 3.

a resolução de problemas imediatos e no futuro podem privar os alunos para o ingresso dos alunos na universidade. Para Saviani (2018, p.45):

Se os membros das camadas populares dominam os conteúdos culturais não podem valer seus interesses, ficam desarmados contra os dominadores que servem exatamente desses conteúdos para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2018, p.45)

As tabelas das páginas 8 e 9 do livro expõem como estão distribuídas as competências gerais e as habilidades trabalhadas nos projetos do livro e apresentam as principais temáticas desenvolvidas. Passaremos, na próxima subseção, a apresentar a estrutura e organização do Projeto 1, a partir de nossas análises.

3.2.2 Estrutura e organização do Projeto 1

A partir da página 12, os projetos são apresentados, dando início ao **Projeto 1-STEAM-Difusão do audiovisual na comunidade**. Neste projeto, Ciências, Tecnologia, Artes e Matemática juntas formam um acrônimo em inglês que dá nome à abordagem pedagógica STEAM. A metodologia parte da ideia de que a aprendizagem integrada é mais atrativa e profícua do que aquela em que cada componente curricular é ensinado isoladamente.

O movimento surgiu nos Estados Unidos entre meados dos anos 90 a 2000 onde começou a constatar a possível carência de profissionais qualificados em algumas carreiras que no Brasil são concedidas a área de exatas. Para obstar uma escassez de mão de obra qualificada foi iniciado um movimento para tornar essas disciplinas mais atrativas. A adoção do *STEAM* nas escolas presume a interdisciplinaridade de áreas do conhecimento para despertar habilidades e atitudes necessárias à vida contemporânea como o pensamento computacional e o espírito do “faça você mesmo” da cultura *maker*. O alinhamento entre a BNCC e *STEAM* ocorre na ênfase do protagonismo do aluno. Segundo Oliveira (2018):

O documento fala da importância de “preparar para o trabalho “uma preocupação mais do que legítima. Mas trata-se de um objetivo nebuloso. O que preparar para o trabalho em um programa acadêmico? As belas propostas escandinavas da escola SLOYD foram uma forma inteligente de introduzir trabalhos feitos com as mãos em escolas tradicionais. Não visavam ensinar um ofício, mas usar manualidades para enriquecer a educação acadêmica. No passado tivemos uma caricatura desta linha nos malfadados Trabalhos

Manuais. É disso que estamos falando? por que não? De certa maneira a nova moda dos programas na linha STEM (Science, Technology, Engeneering and Mathematics) recupera o mesmo estilo de Sloyd com novas roupagens. (OLIVEIRA, 2018 p.78).

Projeto 1, STEAM-Difusão do audiovisual na comunidade, incumbe aos alunos a produção de uma mostra de curta metragem produzidos e editados por eles, o professor deve consultar as orientações específicas do manual, mais informações para o trabalho com este projeto além das respostas esperadas para algumas atividades e outras sugestões de encaminhamento.

Na página 14 da obra, o registro de ideias dos alunos sobre a mostra de filmes sugere anotações e organização de tempo, na qual a questão norteadora é um convite para que os alunos possam montar uma mostra de filmes.

Entre os objetivos estão a pesquisa da história do cinema no Brasil e no mundo, as relações entre a Literatura e ponderar sobre as semelhanças e diferenças entre linguagem literária e linguagem cinematográfica, para a posterior elaboração de roteiros adaptados para curta metragens com base em textos literários em língua portuguesa e língua inglesa, preparação dos atores com ênfase na gestualidade, planejamento da direção de arte e fotografia de curta-metragem, realização de filmagens de curta metragens e a construção de um projetor de filmes e compartilhamento dos curtas produzidos pelos alunos. A justificativa para este projeto baseia-se no estímulo da mobilização dos componentes curriculares que, segundo o projeto, permite que o aluno pense ativamente para a solução de problemas.

Fundamentada em minha experiência como professora-pesquisadora, o desenvolvimento dessa atividade seria inviável na maioria das escolas públicas paulistas regulares, principalmente usando a carga horária das aulas de arte, inglês e educação física, cuja grade curricular é composta de duas aulas e no Novo Ensino Médio uma aula.

As escolas públicas regulares, em geral, não disponibilizam materiais necessários para a construção da tela para a exibição dos filmes e muitos dos nossos alunos não dispõem de aparelhos celulares com recursos para a realização da atividade proposta. Além disso, em termos de condições materiais, há em geral poucos funcionários para assessorar na organização e um único professor para auxiliar e se responsabilizar pelos alunos, inclusive tentar manter a organização para não prejudicar o funcionamento ideal proposto pela escola e principalmente pela gestão.

O “aprender fazendo” (*learning by doing*) proposto no projeto *STEAM* é um termo criado pelo educador e filósofo John Dewey (1938). Na verdade ele reconhece no processo prático o caminho para potencializar as possibilidades e os resultados da educação pelo

envolvimento direto dos educandos. Na experimentação proposta pelo Projeto 1, porém, para que a metodologia funcione ela deve transitar em várias áreas do conhecimento, fato que não procede nos projetos integradores propostos.

Na atividade 1 do Projeto 1, é proposta a produção de uma tela para os alunos exporem os vídeos criados usando um celular e seguir o passo a passo sugerido no livro, que propõe adaptações de acordo com os objetivos dos alunos. Em diversos momentos a obra alerta os alunos para tomarem cuidado nos manuseios dos materiais, para não se ferirem e pedirem ajuda aos professores, ou seja, se determinado aluno se machucar na realização da atividade a responsabilidade será exclusivamente do professor, visto que este deverá supervisionar no uso das tesouras, cola quente, estilete e outros materiais cortantes recomendados na atividade. A utilização de tais materiais da atividade descumpra a legislação atualmente vigente, visto que é vedado ao aluno portar ou fazer uso de objetos estranhos ao material didático, tais como estilete e objetos cortantes, e praticar atentatórios à segurança dos destes.

Nas páginas seguintes do Projeto 1, para as atividades são recomendadas pesquisas sobre a história do cinema no Brasil e no mundo, estudar algumas relações entre literatura, cinema e linguagem e ponderar sobre as diferenças e semelhanças entre linguagem literária e linguagem cinematográfica, promovendo debates sobre os avanços tecnológicos que impactaram a produção cinematográfica, adaptação de roteiros com base em textos literários e língua inglesa, preparar os atores destacando a gestualidade, planejar direção de arte e por fim, realizar as filmagens do curta metragem projetadas na tela produzida pelos alunos.

Como justificativa para o Projeto 1, o guia do livro afirma que a filmagem de um curta metragem usando um celular e a construção de um projetor caseiro e de tela de exibição mobilizam os conhecimentos de diversos componentes curriculares que permitem pensar ativamente em soluções para o problema da difusão audiovisual da comunidade agregando os componentes curriculares dos itinerários.

Para dar início à etapa 1, o texto de abertura aborda técnicas, plataformas e questões sociais de um filme, a influência de Hollywood, o cinema dos anos 30 e a valorização de filmes de outros países. A atividade propõe um trabalho colaborativo em duplas para apurar a relação entre a linguagem da literatura e do cinema, listar dez filmes que consideram marcantes justificar a escolha do filme e relacionar com a literatura. É profícuo ressaltar para os alunos a respeito do que é de fato uma adaptação de uma obra literária no conceito de Sutherland (2017):

Por regra geral as adaptações de literatura são impelidas por três motivos. O primeiro é explorar uma coisa boa: ganhar dinheiro pegando um bonde que já

está em andamento. A motivação do lucro, e não uma aspiração artística, é uma frequente força motriz por trás de muitas séries de TV ou recriando um século dos dramaturgos piratas que adaptam a ficção de Dickens. (SUTHERLAND, 2017, p.236).

Como professora-pesquisadora analisou que a atividade perdeu uma grande oportunidade de trabalhar o letramento literário, que possui a finalidade de designar a construção do sentido a partir de sua relação com a escrita e o papel do professor poderia ser a de consolidar a disposição crítica do aluno, de maneira que eles ultrapassem o simples consumo do texto literário. Nesse sentido, o texto literário não deve ser analisado apenas como uma estrutura textual pois anuncia para a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo vivenciado por ambos escritores e leitores. A esse respeito, Francisco (2017) afirma que:

Acreditamos que a educação pela literatura -e mais ainda o letramento literário-tem a tarefa de proporcionar oportunidades de convívio dos alunos coma a imaginação e criatividade. Um projeto educativo que se apoie nessa perspectiva fortalece o potencial de cada aluno, pois revela sua originalidade, estimula sua expressão e respeita iniciativas diferenciadas de preferências, gostos, tendências e habilidades individuais contribuindo significativamente para a formação de sujeitos críticos. (FRANCISCO, 2017, p.21).

Na atividade seguinte, o aluno precisa analisar o quadro que faz a distinção do que é linguagem literária e não literária e lembrar de alguns livros. Levando em consideração que a maioria dos alunos só têm acesso aos livros da biblioteca, provavelmente o grupo terá um repertório restrito de leituras para atender à proposta de uma análise entre as linguagens do livro que supostamente “leram” com a adaptação cinematográfica. Na orientação para o professor para a realização da atividade devem ser considerados vários aspectos, frisar que a linguagem literária aparece por meios impressos e o cinema é uma invenção mais recente.

Na etapa 2 do Projeto, é estabelecida aos alunos a produção escrita de um roteiro embasado nas orientações do livro. Na atividade 1, os alunos irão estudar os primórdios da história do cinema, para anotarem os acontecimentos mais relevantes da informação do texto. A atividade 2 é voltada ao uso da tecnologia do cinema e estabelece que os alunos relatem qual filme assistiu que contém maior teor tecnológico e faça uma pesquisa sobre as etapas de produção desse filme para escrever um parágrafo e compartilhar a informação obtida com os colegas. Já na atividade 3, os alunos devem elaborar um roteiro ou *script* sob a pergunta do que trata a cena apresentada, as falas dos personagens e identificar o que representa o movimento final da câmera que, de forma controversa, os alunos leem um trecho do filme Harry Potter e a

pedra filosofal em inglês porém nas orientações não é proposto visualizar a cena para que os alunos identifiquem o significado da movimentação da câmera.

Posto isto na mesma atividade apresentada anteriormente, as orientações para o professor aventa que não é necessário exigir dos alunos uma tradução detalhada do texto em inglês para a língua portuguesa para entender a cena, um descaso com o estudo da língua inglesa que os documentos impuseram como uma única língua estrangeira do itinerário enaltecendo sua importância, porém na prática é tratada de forma indiferente, desvalorizando o trabalho do professor da língua.

Na atividade 5 do Projeto 1, os alunos precisam fazer individualmente a leitura do roteiro do filme “O ano que meus pais saíram de casa”, do diretor Cao Hamburger e observar as semelhanças e diferenças com o roteiro do filme *Harry Potter* e a pedra filosofal omitindo que a história do filme se passa em 1970 na ditadura militar, cujos pais do protagonista Mauro foram obrigados a fugir por serem militantes de esquerda perseguidos pelos militares. Essa atividade seria de grande proveito se pudesse ser realizada com a disciplina de História, porém ironicamente esta faz parte de outro itinerário formativo. Nesse sentido, relembramos uma afirmação de Koch (2010. p.45) de que “ se os leitores não ativarem esses conhecimentos de mundo a compreensão do texto estará comprometida. ”

Na atividade 5 proposta, os alunos formam grupos de cinco integrantes concedendo a função de cada um dos participantes para dar início à escrita do curta metragem seguindo as recomendações do livro.

Na etapa 3 do Projeto 1, após a escrita do roteiro, os alunos devem dividir as funções para dar início às filmagens do curta-metragem. Na atividade 1 é apresentado um texto sobre o cinema mudo expressos com gestualidade e os alunos são instruídos a realizar um jogo de mímica. Na atividade 2, a equipe deve planejar as filmagens e seguir o roteiro de planejamento de direção de arte e na atividade 3 é apresentada uma instrução para o diretor de fotografia ou fotografia de cinema com frames do filme *Moonrise King Dom* de Wes Anderson, 2012 e, a seguir, na atividade 4 final, começam as instruções para a realização das atividades para a exibição do filme usando o celular.

Com o projetor pronto, é necessário pensar em como posicioná-lo e ver o que acontece com a luz emitida por um pixel (menor ponto luminoso de um monitor que, com vários outros pontos, forma a imagem interna na tela). Como professora-pesquisadora, analisou que essa atividade seria ideal para ser realizada juntamente com a área de exatas, mais especificamente

na disciplina de Física¹⁶, porém ela faz parte de outro tipo de itinerário ... Na atividade final, os alunos irão construir o projetor de PVC e fixar na parede e mais uma vez o professor será o único responsável pela segurança de todos os alunos, seguido de uma estratégia de divulgação, registro de ideias e apresentação do filme.

Passaremos a apresentar a estrutura e organização do projeto 2, a partir de nossas análises.

3.2.3 Estrutura e organização do Projeto 2

O Projeto 2-Protagonismo Juvenil: De olho nas culturas juvenis-Vamos organizar um festival de culturas juvenis? pressupõe que o jovem é sempre o ator principal em ações que dizem respeito a problemas concernentes ao bem comum na escola e nos grupos sociais em geral. Nesse tipo de ação há a influência do jovem na conjuntura social para resolver problemas reais. É um formato de educação para a cidadania em que o jovem abrange uma atitude de centralidade. No protagonismo juvenil, a participação do jovem deve ser uma iniciativa legítima e não simbólica, na qual são criadas oportunidades para que o estudante passa a procurar ele próprio, a construção de sua identidade.

Dessarte, o Projeto começa questionando os alunos sobre quais são os interesses, preferências artísticas, que práticas corporais os alunos costumam realizar, se a comunidade em que vivem conhece e respeita suas manifestações e de outros jovens e o que poderiam fazer junto aos colegas para que fossem mais apoiadas e valorizadas. A introdução do Projeto apresenta uma instrução de como organizar um evento para a ampliação do repertório artístico e cultural e aumentar a interação com a comunidade mobilizando os conhecimentos de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo o protagonista do festival.

Na seção “registro de ideias”, os alunos devem registrar as sugestões, opiniões e aprendizados que surgirem durante a execução, podendo considerar a possibilidade de providenciar um cartaz ou painel para ser pregado na sala de aula para realizar um registro coletivo do Projeto proposto. Na seção “de olho no tempo”, é salientado que todo Projeto precisa ser organizado em um tempo determinado, o professor junto aos alunos irá decidir a

¹⁶ Como evidência desta afirmação, no dia 28 de setembro de 2021, ao entrar em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Médio, essa matéria estava exposta na lousa, visto que a aula anterior a minha era de Física. Sendo assim, solicitei para que meus alunos explicassem esse conteúdo, porém infelizmente essa troca de conhecimento não será mais realizada a partir de 2022, visto que os alunos deverão escolher qual itinerário estudar e nem todos terão a oportunidade de aprender todos os conteúdos.

data que pretendem realizar o festival de culturas juvenis, criar uma agenda coletiva para o Projeto, inclusive a obra sugere que os aplicativos de celular são oportunos para o compartilhamento de informações.

Na ficha técnica do Projeto referido, a questão norteadora é um convite para a organização de um Festival de Culturas juvenis que tem o objetivo refletir sobre a juventude pensar na própria identidade e expressá-la por meio de um vídeo ,investigar as culturas juvenis e as diferentes percepções a respeito delas realizando uma *playlist* comentada que se relacione com a identidade dos jovens do século XXI, conhecer diferentes manifestações associadas as culturas jovens ,explorar práticas corporais, selecionar ou criar poemas, organizar e participar de um *Slam* ou batalhas de rimas ,criar lambe-lambe e grafites para expressar ideias, avaliar as próprias produções e selecionar o que pode integrar o Festival de Culturas Juvenis. A proposta nos remete à discussão sobre cultura feita por Bakhtin (2010), para quem:

Não, se deve, porém, imaginar o domínio da cultura como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também como um território anterior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo o lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por sua essência sobre fronteiras :nisso está a seriedade e importância ;abstraido de fronteira ,ele perde terreno ,torna-se vazio, pretensioso ,degenera e morre,(...)É somente nessa sistematização concreta, ou seja, no relacionamento e na orientação direta para a unidade de cultura que o fenômeno deixa de ser um mero fato ,simplesmente existente ,adquire significação, sentido, transforma-se como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida ,em tudo. (BAKHTIN, 2010, p.29).

Como justificativa do Projeto, a produção de culturas juvenis mobiliza os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares possibilitando o protagonismo do estudante no espaço escolar que permite difundir as culturas juvenis na comunidade integrando os componentes do itinerário, mais uma vez a limitação de disciplinas para o Projeto atingir o objetivo proposto. Na atividade 1 da etapa 1, os alunos conheceram a definição de cultura juvenil segundo o pesquisador chileno José Antonio López Ruiz e algumas perguntas são propostas para os alunos responderem.

Vale destacar que o texto poderia ser apresentado em língua espanhola, porém lamentavelmente esta não faz parte dos conteúdos serem trabalhados no currículo. Na atividade 2 os alunos são levados a refletir sobre sua própria prática e manifestações nas quais participam, o que envolve refletir sobre a própria identidade e para dar início a esta reflexão os alunos deverão participar de um jogo teatral preconizado pela diretora de teatro estadunidense Spolin

(1979), seguindo as instruções propostas na atividade. Segundo ela:

O jogo teatral é uma ferramenta que estimula a expressão criativa por meio da autodescoberta e da experiência pessoal; funciona como chave para abrir a capacidade da auto expressão criativa. Neste jogo, desafios são lançados aos jogadores, por meio da problematização que devem lidar com suas dificuldades. Ou seja, o jogador é desafiado a resolver um problema dado de forma cênica, mediante a construção física de uma ficção. (SPOLIN, 1979, p.3).

Na atividade 3 da Etapa, o foco é a reflexão sobre a própria identidade, o aluno terá que criar um retrato tridimensional em tamanho real acompanhado de um vídeo que contará um pouco de sua vida, gostos, desejos para o futuro. Na instrução do livro o aluno irá aprender a fazer uma animação, *whiteboard* ou *Draw my life*, tendência no *Youtube*, cujo conceito é desenhar uma história em uma lousa ou folha de papel onde a mão do autor é filmada desenhando, geralmente o protagonista narra a história.

Como professora-pesquisadora considero que é uma atividade ilusória de ser trabalhada na escola pública, tanto fazer o cartaz em tamanho real como *Draw my life*. Além da falta de recursos e tempo para a realização desta, muitos alunos têm muita dificuldade em expor aspectos de sua vida pessoal e ficarão constrangidos. Essa atividade poderia ser apresentada no livro como opcional, pois pode causar algum desconforto. Retomamos as palavras de Becker sobre a relação dos alunos com a escola (2003):

Procurei pensar as condições que julgo necessárias para que a vida retome à escola para que a escola torna-se lugar significativo para o aluno. Lembrando sempre que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido. E o professor torna-se um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não faz sentido (BECKER, 2003, p.23).

Na atividade 4, aconselha os alunos na organização do Festival de culturas juvenis e sobre a importância de se conhecer a comunidade, por isso os alunos devem fazer uma pesquisa seguindo de uma orientação proposta pelo livro de como fazer uma pesquisa de levantamento de dados. Na etapa 2 do Projeto -Preparação das oficinas das culturas juvenis inicia com a letra da canção em inglês *The time are changin'* do cantor e compositor estadunidense Bob Dylan, um notável porta voz das reivindicações e da cultura dos jovens. Na atividade 1, que inclui a canção apresentada, mais uma vez o estudo linguístico da língua é descartado, apenas requer

que os alunos descubram o porquê da palavra ``changin' do título da canção assim como outras palavras apresentadas foram escritas com um sinal substituindo algumas letras que a compõem. E, na atividade 2, os alunos devem fazer uma *playlist* de artistas que eles admiram e ouvem que tenham relações de identidade com os jovens do século XXI seguindo as instruções do livro.

Na Etapa 3 mostra que as práticas corporais estão bastante presentes nas culturas juvenis, como a dança, as lutas, os exercícios físicos são alguns dos exemplos dessas práticas que juntas dão origem à denominada “cultura corporal”, que é compartilhada na forma de atividades físicas. A perspectiva pedagógica sobre cultura corporal pode ser compreendida pelo objetivo de:

(...) desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem reproduzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES,2012, p.39)

Na atividade 1 da Etapa 3, os alunos são questionados se já participaram de um jogo de rua (em inglês *streetball*), que surgiu em 1940 nos guetos de Nova York como uma manifestação de cultura juvenil. Também são consultados se já ouviram falar desta modalidade e, em seguida, é fornecido o texto intitulado “Basquete de rua vencendo preconceitos”, cujas questões são de caráter pessoal e uma breve biografia da jogadora Maria Paula da Silva, mais conhecida como Magic Paula.

Na atividade 2 é apresentada a capoeira, como um misto de dança e luta ao som de cânticos tradicionais de percussão trazidos pelos africanos escravizados no Brasil. Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), a capoeira passou a ser divulgada como esporte e, desde então, adquiriu muitos adeptos vinculando-se assim como o samba, o futebol e o carnaval à identidade cultural do Brasil, atualmente ela já é reconhecida internacionalmente recebendo o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

No texto apresentado na atividade 2, a Ponte de Eusébio Lobo da Silva faz uma demonstração de como fazer o movimento da ponte na capoeira e deslinda sua função na capoeira. Nas perguntas referentes ao texto, espera-se que os alunos respondam se já jogaram capoeira, se conhecem o movimento ponte e mencionar quais são as funções da ponte acompanhando a ilustração demonstrativa para que visualizem o movimento mencionado. A

ilustração seguinte mostra um movimento chamado escorção e, com base nesta imagem, o aluno irá descrever passo a passo a execução do movimento. Nas instruções para o professor, este deve incentivar os alunos à reescrita com o objetivo de atingir um texto com mais clareza. Em nenhum momento da atividade o livro sugere a prática do esporte ou os movimentos mais básicos nas aulas de Educação Física. Sequer sugere a interlocução entre os professores de línguas e de Educação Física.

Na atividade a letra da música “Capoeira de verdade”, composta e interpretada pelo mestre Fanho, seguem perguntas referentes à letra da música, sobre quais são as ações de um capoeirista, é proposta uma pesquisa do vídeo da música, é apresentado um vocabulário com as palavras “chula”, “angola” é "mandiga". Em minha perspectiva de professor-pesquisador, considero que o projeto poderia ter aprofundado o trabalho com as demais palavras e termos africanos integrados à Língua Portuguesa pois, segundo Duarte (2003), com a chegada de milhares de africanos naturalmente revelou todo um vocabulário próprio que seria adicionado ao português.

Na atividade 3 o aluno é interpelado se conhece o hip-hop, movimento cultural que surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1970, no Bronx de Nova York, como resultado dos confrontos culturais entre negros norte-americanos, jamaicanos e porto-riquenhos, que significou uma relação intercultural de jovens marginalizados na grande cidade americana. Assim como o *street dance* ou dança de rua, também originada nos Estados Unidos em 1929, época da quebra da bolsa de Nova York e da crise econômica, músicos e dançarinos dos cabarés urbanos, desempregados como consequência da crise, passaram a realizar suas performances nas ruas e a atividade busca explorar esses aspectos culturais.

Considero que a atividade é extremamente prejudicada pelo fato de o itinerário estar dividido por áreas, pois poderia ser um projeto envolvendo professores de História e Geografia também, além de línguas e Educação Física. Especificamente considerando a abordagem sobre cultura, é importante ressaltar que, seguindo Moreira e Candau (2003, p.161), “(...) a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização¹⁷.” Nesse sentido, retomando os objetivos do Projeto 2 do livro didático, seria fundamental explicitar para os alunos as relações entre as culturas e as relações de poder envolvidas nas manifestações culturais “juvenis” e de que forma são (ou não) mais valorizadas ou privilegiadas em cada

¹⁷ Em nossa prática, presenciamos um pai de alunos que foi até a escola reclamar com a gestão a respeito do hip hop estudado e incentivado na aula de Educação Física. Tratava-se de um conteúdo proposto no Currículo do Estado de São Paulo em uma série do ensino fundamental anos finais.

momento histórico.

Na atividade 3 da etapa é apresentada uma reportagem sobre meninas que praticam o hip hop e incentivam o protagonismo feminino em Alagoas, os alunos devem se dividir em grupos para pesquisar vídeos sobre *street dance* e *hip hop* na vida dos jovens brasileiros e pesquisarem no computador as palavras *locking*, *popping*, *hip hop* e *freestyle* e tentar reproduzir os movimentos dos dançarinos. As atividades também propõem que, dependendo do interesse de cada grupo, é possível criar uma coreografia de acordo com a disponibilidade do aluno do Ensino Médio.

Levando em consideração que a maioria dos alunos já se encontra inserido no mercado de trabalho e que o número de aulas da maioria das disciplinas deste itinerário é reduzido, essa atividade é inviável para ser realizada na escola pública regular. Na orientação do livro para os alunos estes devem decidir quais práticas corporais serão apresentadas no festival, podendo ser capoeira, danças urbanas, *Parkour* etc. Mais uma vez, se houver algum acidente, certamente o professor que executar e incentivar essa prática será responsabilizado pelo incidente.

Na etapa 4, a respeito das experiências juvenis, também envolvem a descoberta e a experimentação de linguagens e diversas formas de expressão que vão além das músicas e práticas corporais, a escrita literária pode também fazer parte das culturas juvenis como na forma de poemas, raps, slams (termo em inglês que quer dizer batida, batalha de poesias autorais), histórias em quadrinhos ou contos. Na primeira atividade da atividade, os alunos irão ler alguns poemas que tematizam a infância como o poema 1 “Assim eu vejo a vida” de Cora Coralina, Poema 2 “Infância de Sergio Vaz, Poeta 3 “Idade Madura de Antônio Carlos de Brito, o Cacaso e um poema sem título do livro “Toda Poesia”, de Paulo Leminski, sendo que as perguntas referentes ao poema requisitam respostas pessoais relacionadas à infância e cultura juvenil.

Na atividade 3 um texto mencionado o RAP como uma expressão proveniente da língua inglesa acrônimo de “*Rhythm and Poetry*” traduzindo Ritmo e Poesia, este estilo é assim denominado porque mescla um ritmo intenso com rimas poéticas integrando o cenário cultural conhecido como Hip Hop, nascido na Jamaica e desenvolveu-se entre as classes pobres dos Estados Unidos, particularmente entre os afro-americanos e os hispânicos. As músicas repletas de gírias dos grupos juvenis formadas nos bairros pobres, unidas às danças urbanas de rua com suas coreografias velozes, passaram a construir rapidamente o cenário do hip hop. Esses tipos de conhecimento significativo sobre as produções linguísticas corroboram aquilo que Kock (2010, p.59) defende quando afirma que “(...)a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua no mundo

da situação comunicativa, enfim.”

O livro apresenta a letra da música “A ordem natural das coisas”, do rapper Emicida com a participação da MC Tha, uma música que trata da vida cotidiana nas periferias e os alunos irão responder às questões propostas de caráter pessoal. O rap se baseia no improviso, depois de algum tempo as letras desse gênero passaram a ser escritas, a improvisação permanece viva nas batalhas de poesia, cada competidor declama seu texto e ao final escolhe-se um vencedor. O gênero Slam ou Poetry Slam foi criado nos Estados Unidos, especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008. Consiste em poesias de temas livres recitadas por grupos historicamente excluídos que se utilizam dessa expressão artística como forma de reivindicar seus lugares de direito, de dar visibilidade às lutas e colocar como protagonista de suas próprias histórias. Depois do texto definindo o termo *slam*, os alunos seguem um guia de como fazer um *slam* ou batalhas de rima.

Na etapa 5 enfatiza as artes visuais, que também são uma forma de expressão bastante presente entre adolescentes e jovens. Na primeira atividade da etapa são apresentados os termos lambe lambe nome dado ao pôster artístico ,arte de colar cartazes na rua que nasceu no século 19 com advento da indústria de impressão em massa (imprensa).Na primeira pergunta referente aos lambe-lambe ilustrados na atividade, indaga sobre quais problemas são abordados na mensagem contendo respostas pessoais. A segunda pergunta da atividade pede aos alunos para relacionar o auto-retrato da artista visual mexicana Frida Kahlo, símbolo da resistência feminina e inspiração para grupos feministas. A imagem do lambe lambe apresenta um desenho de uma mulher com características da Frida, com as mensagens “Moça se ele não muda, mude-se dele” e “nenhuma a menos”. Terminando a associação, os alunos irão pesquisar a história de outra mulheres que são símbolo de luta pelas causas das mulheres. No guia está o passo a passo de como fazer e os materiais necessários (que são rolo de espuma, ou pincel largo, cola branca, folha de papel A3, caneta com ponta grossa, computador com impressora para criar e imprimir o lambe-lambe).

Como qualquer política pública, o PNLD não se limita aos documentos, ou seja, o edital de lançamento do Guia do Livro Didático entre outros. São os professores nas suas práticas cotidianas que dão vida ao Programa sendo dessa forma, tão importante quanto, por exemplo os autores dos livros.

No trabalho de análise do professor pôr em pauta considerando que os temas, textos e atividades que constituem são capazes de reforçar ou questionar os principais discursos sócio históricos para que haja uma promoção da cidadania e a aprendizagem efetiva. As pesquisas defendem o trabalho com textos e atividades associados ao tópico escolhidos as práticas

significativas para os alunos. É considerável que os professores sobrepõem da mera constatação do material didático enquanto ferramenta relevante para muitos docentes e para o processo de ensino e aprendizagem como um todo reconhecendo e elaborando como recurso eficiente na constituição da cidadania e no combate ao preconceito e a discriminação.

Sendo assim, é preciso compreender em cada material se o trabalho com o código da língua pautado sob uma perspectiva crítica de ensino, entendendo as linguagens como um sistema de escolhas possíveis dependendo do contexto. Embora esses livros didáticos tenham sido desenvolvidos para contextos de ensino e aprendizagem de línguas, as pesquisas defendem que esse ensino de línguas seja crítico e comprometido com a transformação social independente do contexto.

Passaremos a apresentar, na próxima subseção, a estrutura e organização do Projeto 3.

3.2.4 Estrutura e organização do Projeto 3

No **Projeto 3: Mídia e Educação – Informação e responsabilidade-Vamos debater sobre mídia e tecnologia** é explorada a ideia de que os jovens de hoje nascem em uma cultura de multimídia e não dependem dos antigos meios de massa para obter informações, visto que recebem notícias atualizadas nas redes sociais e assim por diante. Nesse contexto, o PNLD 2021 traz a educação para a mídia como tema integrado obrigatório nas obras pertencentes aos Projetos integradores.

Nesse projeto será estudado o tema das *Fake News* e as formas de combatê-las, o uso responsável da mídia e das redes, bem como seus mecanismos de funcionamento e ao final fazer uma *live* para discutir essas e outras questões em uma página criada pela turma em uma rede social. Na introdução, os alunos são inquiridos sobre se acessam as mídias sociais, se leem notícias, compartilham *memes*, postam comentários. Esse projeto revela a reflexão sobre o impacto das mídias na vida de todos sobre a renovação que elas impactam nos costumes e rotinas. Os alunos irão compartilhar essas ideias por meio de uma página virtual, que vão criar na *web*. Para finalizar o projeto, os alunos organizarão uma *live* para discutir a informatividade da produção do conhecimento e ética no século XXI. Com esse projeto, o aluno estudará as mídias através do tempo. Para dar início ao projeto é preciso observar as atividades para montar a página virtual e organizar a *live*, registrar as ideias e saber controlar o tempo.

Na ficha técnica do projeto o aluno é convocado ao debate da mídia e tecnologia digital e no produto final a criação da página virtual em rede social ou uma *live*. O projeto tem como

principal objetivo a reflexão sobre o uso responsável de diferentes mídias, discussão sobre o fenômeno de diferentes mídias, discutir o fenômeno das *Fake News* e como combatê-las, debater sobre o papel da língua inglesa nas diferentes mídias, estudar os *e-sports* e refletir sobre sua prática hoje, interpretar e criar meme, realizar e interagir com um fórum digital. Na justificativa do projeto, os alunos irão criar uma página na internet e uma *live* aberta com a participação da comunidade escolar e mobilizar saberes de diversas áreas do conhecimento, os componentes curriculares que integram o projeto são Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e inglês.

Na Etapa 1-no texto “Origem da mídia e suas tecnologias, significado do termo viralizar”, fica evidente que para o projeto obter êxito é preciso que toda a equipe escolar colabore com o processo que deve ser incorporado ao Planejamento escolar com a participação de todos.

Na atividade 1 o aluno irá ler uma mesma notícia em um jornal impresso e um formulário sobre o incêndio do Pantanal publicada no dia 4 de novembro de 2019, os alunos irão argumentar as diferenças e semelhanças de um jornal online e citar as vantagens dos jornais online, visto que no ambiente virtual a interação com o conteúdo e os diversos formatos de mídia como imagem, som possivelmente tornam a leitura diferente. O usuário da rede também pode acessar informações complementares, sendo permitida a visualização de várias abordagens sobre o mesmo assunto ao mesmo tempo e a matéria online permite que o conteúdo escrito seja atualizado mesmo após a publicação, processo que não é possível ser realizado com o jornal impresso.

Na atividade 2, os alunos irão fazer uma análise das novas adaptações do jornalismo esportivo para se adaptar aos novos suportes e tecnologias do século XXI e a trajetória do jornalista Juca Kfoury que elucida essas transformações e os alunos completarão o quadro da ilustração. Na atividade 3 são apresentadas duas reportagens do jornal “*El país*” considerando os critérios que devem obter para ter clareza em uma reportagem, a atividade informa os alunos a respeito do algoritmo de controle e o checador de *Fake News* inquirindo os alunos se já o utilizaram para compartilhar a experiência com os colegas.

A atividade 4 apresenta uma charge sobre a disseminação de notícias e informações distorcidas ou falsas devido ao avanço das redes sociais e uma reportagem do jornal O Globo e a atividade ainda apresenta um histórico referente a notícias falsas.

Na atividade 5, depois de estudar as *Fake News* e discutir a mídia e compartilhamento de informações, os alunos irão fazer um debates sobre questões referentes a ética da internet, para isso serão organizados grupos sobre o tema “Mídia e responsabilidade “ seguido de uma

instrução de como se organiza um debate regrado sobre o problema da circulação da *Fake News* calculando o tempo para a fala de cada aluno.

Na atividade 6 os alunos terão que criar e administrar uma página na rede social que preferirem, fazendo uma lista de regras de como administrar a página, a linguagem a ser utilizada, o teor dos comentários, a restrição do acesso a página e o tipo de conteúdo. Na atividade 7, os alunos seguirão uma instrução de como criar uma página virtual em uma rede social. Em nenhum momento do Projeto foi mencionado sobre uma visão crítica e riscos causados pelas redes sociais como por exemplo o *cyberbullying* que apesar de diversas campanhas para combater as diversas manifestações do *bullying* nas escolas a prática continua firme e uma das principais formas de prejudicar os colegas é através da internet.

Em minha perspectiva como professora-pesquisadora, considero que o Projeto também poderia orientar os alunos sobre a exposição de conteúdos pessoais pois grande parte dos alunos adolescentes postam fotos e conteúdo de forma pública para que qualquer desconhecido possa visualizar, expondo suas atividades diárias com frequência e alguns jovens utilizam as redes sociais para expor opiniões de forma agressiva ou com linguagem inadequada., Moreira (2015) ressalta que:

Podemos afirmar que as redes sociais digitais somadas aos velozes e portáteis instrumentos de comunicação (laptop, smartphones, tablets) influenciam no abarrotamento dos limites entre a vida pública e a esfera privada [...] uma vez que estando sempre ao alcance dos jovens facilitam o compartilhamento imediato de informações do dia a dia a todo o instante. (MORAES, 2015, p.302-303).

Na atividade 1, os alunos irão se dividir em grupos para debater sobre a cultura digital e a atividade 2, mostra que antes do advento da Internet e da chamada “Revolução tecnológica” a educação formal do conhecimento era construída basicamente por meio de professores. Ainda nessa mesma atividade os alunos têm a oportunidade de expor como foi a experiência que tiveram durante a pandemia COVID 19, em que as aulas foram transmitidas a partir de um estúdio de TV, podendo ser acompanhadas pelo aplicativo do Centro de Mídias SP, das redes sociais, do *Youtube* e canais digitais da TV Educação.

Na atividade 3, os alunos seguirão uma orientação de como fazer visitas virtuais a museus e uma busca na internet, na atividade 4 será realizada uma visita ao [site www.dominopublico.gov.br](http://www.dominopublico.gov.br) e na atividade 5 cada grupo fará uma indicação das obras do domínio público para a sala.

Na etapa 3, é explorada a temática sobre a mudança dos jogos e das práticas corporais

de acordo com o tempo e cultura, sobre a importância dos eventos esportivos para os torcedores, e sobre o conceito de esporte, que se ampliou ao longo do século XX. As atividades dessa etapa problematizam a relação entre corpo e esporte e também o desafio das práticas corporais no século XXI assim como a prática dos e-sportes que mudou a maneira de conceber a virtualização da realidade.

A atividade 1 apresenta uma reflexão sobre a questão dos esportes ou *cibersport*, esporte eletrônico, enfim todas essas denominações que referem a mesma coisa, são os nomes dados para as competições de jogos eletrônicos e que trazem em seu bojo *ciber* atletas de todas as idades. A primeira competição desta categoria ocorreu nos Estados Unidos em 1972 entre estudantes da Universidade de *Stanford*, três décadas mais tarde já na virada do milênio, o e-sport ganhou musculatura com eventos de proporções mundiais mas foi no início da década de 2010 com a popularização da banda larga e conseqüentemente, dos streamings que o *e-sport* se enraizando mundo todo inclusive no Brasil.

Na atividade 2 os alunos irão responder questões de acordo com a opinião de cada um sobre os digitais *influencers*, pessoas que têm milhares de seguidores em suas redes sociais e os influenciam nos mais diversos assuntos como moda, alimentação, hábitos de vida, produtos de consumo entre outros. Na atividade 3 há uma orientação de como identificar um perfil falso com perguntas que exigem respostas pessoais. Na atividade 4 os alunos deverão atualizar a página com novas postagens tais como *e-sportes* e digital *influencers* e compartilhar dicas para identificar os *trollers* (agentes provocadores) e *haters* (disseminadores de ódio na internet).

Na etapa 4, mostra que uma das marcas das mídias e das tecnologias do século XXI é que, ao contrário do que ocorria no século XX, quando as produções eram de um para muitos como o radialista para os ouvintes e apresentadores de TV para ouvintes e apresentadores de TV para espectadores, hoje a comunicação acontece de muitos para muitos. Ou seja, qualquer pessoa com acesso à internet pode criar e compartilhar conteúdos e há muitas produções juvenis que circulam na internet como *memes* por exemplo, produções marcadas pela ironia e o humor que são produzidos usando a intertextualidade definindo o diálogo entre obras de arte, canções, frases famosas de artistas e com uma imagem conhecida que pode ser de uma celebridade, um atleta ou político.

Na atividade 1, os alunos farão uma análise dos *memes* do @Artesdepressão e na atividade 2, em duplas, eles irão produzir um *meme* seguindo as instruções propostas no livro. Na atividade 3 os alunos responderão em português sobre a música ‘*Tchubaruba*’ em inglês da cantora brasileira Mallu Magalhães que, em 2007, aos quinze anos, disponibilizou quatro de suas músicas na internet. Os alunos são questionados sobre a razão de a cantora escrever

e algumas de suas canções em inglês e sobre a importância do inglês como língua mundializada. Como professora de língua inglesa da rede estadual considero extremamente relevante a utilização da atividade para dar início a uma discussão junto aos alunos sobre a importância de aprender inglês e outras línguas nos dias atuais e sobre o papel e valorização de cada língua socialmente.

Na atividade 4, os alunos serão orientados a criar um canal educativo fundamentado nos canais disponíveis na internet, cujos temas podem ser desde a divulgação científica, literatura, cultura geral, entre outros. Na atividade 5, os alunos iniciarão em um Fórum de Discussão *online* na própria página sobre o uso educativo da internet, para isso, deverão criar uma página inicial para convidar a turma e a comunidade escolar. O professor precisa ficar atento às criações do vídeo educativo e às postagens do fórum de discussão, que podem ser um meio para a prática do *cyberbullying*.

A atividade 6 é o momento de conferir as postagens dos alunos na página virtual, conferir os memes postados, os comentários e os *likes* que receberam postando os vídeos e fotos, divulgando o talento dos colegas desde aqueles que dançam e cantam e os praticantes de *e-sportes* até os que fazem resenhas de séries e livros. Para o Produto final, os alunos deverão seguir as instruções de como se deve organizar uma *live*, fazer um balanço do projeto após a realização da *Live*, registrar as ideias fazendo uma síntese com as estratégias de divulgação utilizando a página virtual ou as redes sociais da escola para divulgar a mesma.

Passaremos a apresentar a estrutura e organização do Projeto 4 na próxima subseção.

3.2.5 Estrutura e organização do Projeto 4

No **Projeto 4**-Mediação de conflitos são exploradas as temáticas dos atos de intolerância verbal e física, que são cada vez mais comuns quando as pessoas se deparam com opiniões diferentes. Porém, quando isso acontece dentro de uma instituição de ensino, ambiente de aprendizado, medidas rápidas devem ser adotadas para resolver o problema. A mediação de conflito pode ser uma alternativa para resolver essa questão. Como promover uma cultura de paz na escola, são exemplos de questionamentos feitos aos alunos para as discussões sobre conflitos na escola, como são resolvidos e se é possível promover uma cultura de paz na escola.

Para o projeto, os conflitos podem ser uma oportunidade decisiva para reavaliar valores. Criar modelos de convivência que sejam efetivos a auxiliar na formação de cidadãos conscientes e a escola é um ambiente favorável para ensinar valores para a construção de uma

cidadania baseada nos diálogos, dado que para Bakhtin o sujeito vai constituindo-se discursivamente, aprendendo as vozes sociais que integram a realidade que está entranhado e ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas. Para discorrer sobre os vários aspectos desencadeados por este projeto, são mobilizados conhecimentos de Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Para os requisitos do projeto é necessário registrar as ideias e controle de tempo, na ficha técnica do projeto a questão norteadora é de como promover uma cultura de paz e como produto final a sugestão de de um Programa de Mediação de Conflitos na Escola. Entre os objetivos está discutir a noção de conflito e conhecer como se dá a mediação de conflitos na esfera jurídica, discutir o *bullying* e outros tipos de violência presentes no contexto escolar. Entre as justificativas para essa temática, estão refletir sobre os mecanismos que determinam comportamentos violentos muitas vezes tidos como naturais.

Na etapa 1, é disponibilizado um texto sobre a cultura de paz que faz parte das premissas das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) que por sua vez é uma entidade que busca promover a cooperação internacional .Na atividade 1 aparecerão três situações hipotéticas: as duas primeiras ocorreram em um ambiente escolar e, a terceira, em uma festa realizada no entorno de uma escola. São requeridas respostas pessoais, para os alunos relatarem se já vivenciaram uma situação de conflito que tenha sido marcante, onde foi e qual foi o problema e a postura do aluno diante da situação segundo as orientações de como escrever uma relato de experiência reflexivo.

Na etapa 2, o livro mostra algumas atitudes e valores que podem nos ajudar a encarar os conflitos de forma mais pacífica. Esclarece que quando falamos de um processo estruturado de mediação de conflito, estamos propagando uma cultura de paz e devemos auxiliar os alunos a tentar solucionar os próprios conflitos que enfrentam.

Na atividade 1, os alunos estudarão como é a resolução de conflitos na esfera jurídica através dos textos com perguntas de caráter pessoal. Na atividade 2 os alunos deverão refletir sobre os valores que devem ser discutidos e apropriados por aqueles que dispõem a ser mediadores e como podem ser mobilizados no cotidiano e, na atividade 3, os alunos estudarão as qualidades esperadas de um bom mediador e responderão perguntas pessoais.

Na etapa 3, depois de compreender como se dá a mediação de conflitos na esfera jurídica e refletir a respeito das características de um bom mediador, os alunos responderão uma análise desses exemplos para pensar com os colegas como estruturar um programa de mediação .Na atividade 1, os alunos leram uma reportagem que aborda uma experiência de mediação de

conflito ocorrido em uma escola e, na sequência, as perguntas os auxiliarão a organizar algumas ideias.

Na atividade 2, os alunos conhecerão uma experiência de conflitos ocorrida dentro de uma escola realizada pelos próprios estudantes e terão oportunidade de comparar duas reportagens referentes à mediação feita por um professor e pelos alunos e, na sequência, irão preencher um quadro comparativo. Na atividade os alunos deverão fazer uma lista de princípios que devem guiá-los a implementação do Programa de mediação de conflitos.

Na etapa 4, os alunos verão como as questões relacionadas a conflitos e a mediação também atravessam outras esferas de nossa sociedade como as práticas esportivas que cumpre um papel fundamental na construção de uma cultura de paz. Na atividade 1 o texto “História das Olimpíadas”, incentiva a reflexão sobre o desenvolvimento de valores como a cooperação, a amizade e a resiliência através do esporte. O texto 2 “O sonho de Coubertin”, fala sobre o pedagogo e historiador francês Pierre de Frey que resgatou o evento olímpico após 1500 anos e, na atividade 2, os alunos observarão um esquema sobre práticas esportivas que podem ser vistas para reforçar valores importantes para o convívio social. Em pequenos grupos os estudantes irão responder sobre os esquemas e se esses valores podem ser associados a uma cultura de paz, a cultura da violência sustentada pela competitividade ao extremo e no texto “Qual a origem da violência das torcidas organizadas” a proposta é que leiam três charges que abordam alguns dos problemas discutidos no texto anterior.

Ainda na mesma atividade os alunos terão oportunidade de conhecer os jogos cooperativos que se caracterizam por apresentar uma estrutura, que tem por objetivo enfatizar a espontaneidade que de modo geral os jogos cooperativos baseiam-se em três pilares: vivência, reflexão e transformação. Os alunos seguirão uma tabela que compara os jogos competitivos e os jogos cooperativos com perguntas em que os alunos irão expor suas opiniões pessoais a respeito do tema.

Ressaltamos na etapa, a importância de identificar um conflito e proporcionar meios para solucioná-los, percebendo situações que extrapolam essa noção, porém nesse momento será discutido um tipo de violência muito comum no ambiente escolar, o *bullying*. Na atividade 1 os alunos responderão junto ao professor a algumas perguntas que possibilitará um debate a respeito do *bullying*. Na atividade 2, os alunos irão observar as imagens e ler os textos de um infográfico em inglês referente ao *bullying*, utilizando as estratégias de leitura *skimming* (prática de leitura que constitui em observar o texto para detectar o assunto geral) e *scanning* (técnica de leitura que consiste em localizar a informação específica desejada) e os alunos responderão as perguntas em inglês de acordo com o texto. A atividade 3 propõe a leitura de um trecho de

um texto em inglês retirado do Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o *bullying* nas escolas brasileiras em 2018 e se solicita que o relacionem com o infográfico apresentado.

Na atividade 4 é apresentado um texto em inglês que aprofunda um pouco mais sobre a discussão sobre o *bullying* chamado “*But what makes a child becomes a bully*” que dá abertura a um debate na sala de aula entre o professor e alunos. Na atividade 5 os alunos serão orientados como fazer uma campanha de conscientização *Anti-Bullying*.

Na etapa 6 apresenta uma série de documentos e leis que buscam garantir alguns valores primordiais para a convivência em um ambiente democrático. A atividade 1, em pequenos grupos, propõe que os alunos leiam os infográficos que exemplificam algumas violações aos direitos humanos e um breve estudo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e discutam a importância desta como estratégia para combater a desigualdade dos direitos humanos.

Na atividade 2, os alunos estudarão outro documento importante que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em pequenos grupos os alunos criarão imagens sobre alguns tópicos do ECA, como ilustrações, pinturas, fotografias ou imagens digitais. Vale destacar que, de forma surpreendente, a disciplina de Arte não está incluída como disciplina participante do projeto, porém é evidente a possibilidade de articulação com esse campo.

Como produto final espera-se que produzam um Programa de mediação de conflito na escola, a ideia é que esse programa possa ser o início para a consolidação de uma forma de resolução de problema seguindo a orientação de como dar início ao programa na escola. Depois de fazer um balanço do projeto, para avaliar a realização da proposta, deve ser considerado não apenas o produto final, mas também as atividades realizadas, fazer o registro de ideias e a estratégia de divulgação que pode ser feita em uma página, *site* ou na rede social da escola.

Na próxima subseção, apresentaremos a estrutura e organização do projeto 5.

3.2.6 Estrutura e organização do Projeto 5

O Projeto 5- Empreendedorismo- Futuro: criatividade e responsabilidade-Como posso empreender e transformar a comunidade explora a temática do empreendedorismo como um conjunto de comportamentos e habilidades que podem ser desenvolvidas e aplicadas não apenas para criar negócios, mas também para melhorar a atuação em qualquer profissão. Parte do pressuposto de que a escola também tem a missão de preparar para o mercado de

trabalho e formar cidadãos que possam contribuir como agentes de mudança na sociedade. No Projeto, os alunos são questionados se conseguem articular seus projetos pessoais à realidade social no entorno da escola. Nesse projeto os alunos refletirão sobre o empreendedorismo, seus principais fundamentos, e o modo como as ações empreendedoras podem transformar suas vidas e das pessoas ao entorno.

A introdução do projeto demonstra que empreender demanda motivação, determinação, pesquisa, estrutura, resiliência, orientações e repertório, a fim de que possam se organizar e colocar em prática as sugestões na seção Registro de ideias e que os resultados estejam alinhados às prevalências dos alunos.

Na ficha técnica do projeto a questão norteadora é sobre como cada aluno pode transformar sua comunidade e, no produto final, espera-se a realização da Feira do Empreendedorismo. Entre os objetivos principais estão pesquisar sobre o conceito do empreendedorismo e conhecer algumas características do empreendedorismo brasileiro, na justificativa é a criação de um ambiente empreendedor na escola que é responsabilidade da comunidade escolar cujos componentes escolares solicitados para a realização do projeto são Arte e Língua Portuguesa.

Na etapa 1 demonstra que o termo empreendedorismo não é novo, visto que há registros muito antigos que abordam questões relacionadas ao ato tradicional em empreender. Na atividade 1 os alunos lerão trechos dos textos “Evolução e contextualização histórica, “Etimologia da palavra empreendedorismo” e “A importância do empreendedorismo”, depois da leitura dos textos os alunos irão fazer no caderno uma tabela com duas colunas seguindo o modelo do livro: de um lado devem colocar a palavra-chave destacada por eles ao longo das leituras do texto e do outro lado os significados que eles atribuem a palavra-chave destacada.

A atividade 2 mostra que com o empreendedorismo novas palavras foram inseridas ao vocabulário, entre os novos está o termo *startup*, do inglês empresa recém-criada, porém contraditoriamente a disciplina inglesa não está inserida neste projeto, sendo que muito já se sabe da importância da língua para o mercado de trabalho e muitos outros termos da linguagem do empreendedorismo estão em inglês como *brainstorm*, *budget*, *stakeholders*, *franchising* e tantos outros.

Além disso, a fluência no inglês permite ao empreendedor participar de feiras e simpósios que acontecem pelo mundo sempre buscando compreender as novas tendências para trazê-las ao país para contribuir no crescimento dos negócios. Na sequência da atividade, os alunos responderão se conhecem alguma *startup* na região onde moram e em duplas realizaram uma pesquisa na internet destacando cinco *startups*, feita a pesquisa irão copiar o quadro da

imagem do livro no caderno para preenchê-lo como solicitado de acordo com a pesquisa e compartilhar com a classe.

Na atividade 3, os alunos reunidos em grupos farão um levantamento das ações empreendedoras no lugar onde moram seguindo as instruções propostas, em seguida farão uma pesquisa sobre o Instituto Reação, criado pelo medalhista olímpico Flávio Canto e seu técnico Geraldo Bernardes, sendo este instituto uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que promove o desenvolvimento humano e a integração social por meio do esporte e da educação promovendo o judô desde a iniciação esportiva até o alto rendimento. Mais uma vez o projeto apresenta uma grande incoerência, visto que, a disciplina de Educação Física não é evocada pelo projeto, porém mobiliza explicitamente conhecimentos desse campo.

Na etapa 2, os alunos estudarão os valores do empreendedorismo. A atividade 1, através do texto “O que é empreendedorismo social?” tem como objetivo discutir a produção de serviços que beneficiam a sociedade, seguido de perguntas relacionadas ao texto. A atividade 2, apresenta duas reportagens que mostram a capacidade que o empreendedorismo tem de transformar a realidade e nas perguntas os alunos responderão quais motivações levaram os jovens empreendedoras às ações transformadoras, quais estratégias adotaram e que impacto positivo tiveram.

Na atividade 3, se instaura assegurando que o espaço escolar não é apenas um lugar em que a formação acadêmica é a única possibilidade mas que com a ajuda da mentalidade empreendedora muitas aprendizagens podem ganhar um novo tipo de abordagem nesse ambiente. Para isso, os alunos conhecem cinco razões que justificam a importância do trabalho com habilidades ligadas ao empreendedorismo nas escolas.

Nessa mesma etapa os alunos conhecerão as possibilidades de negócios voltadas para o ramo das artes, com o debate sobre o fato de ser artista também é ser empreendedor, pois espera-se que ele tenha além de criatividade e talento, uma boa capacidade de gerenciar um negócio e divulgar suas obras, participar de exposições e se colocar no mercado de trabalho. Na atividade 1, os alunos são questionados sobre talento artístico que gostariam de desenvolver e se já pensaram em transformar a arte em empreendedorismo. A seguir lerão o texto “Como empreender com arte e se dar bem” e depois se reunirão em grupos e elaborarão uma lista de ideias criativas de negócios relacionados às artes que possam contemplar as ideias do grupo.

Na atividade 2, os alunos irão fazer a análise do artista português Eduardo Leal, que criou a *Plastic Trees* (Árvores de plástico) para chamar atenção para o grande consumo de sacolas plásticas nos dias atuais. Também analisaram a imagem feita pela artista norte americana Marine DeBris, que cria obras de arte usando materiais encontrados em oceanos e

da artista costa- marfinense Desiré Koffi que também relaciona o empreendedorismo à arte e sustentabilidade. Na atividade 1, os alunos responderão perguntas referentes à expressão artística na comunidade a qual pertence e, finalmente, responderão em grupo como poderiam criar um evento para ajudar a divulgar e valorizar as culturas das comunidades do entorno para ajudar a divulgar e valorizar as culturas das comunidades que os rodeiam.

Na etapa 4, após estudar diversos conceitos de empreendedorismo, terão a oportunidade de exercitar a possibilidade de empreendedorismo que se relacionam com habilidades artísticas. Na atividade 1, os alunos poderão participar de três estações artísticas cujos produtos estão voltados ao enfrentamento de problemas da comunidade, a primeira é a criação de um *fanzine*; (veículo editado por um fã) que deve ser elaborado seguindo as orientações passo a passo do livro. Na segunda os alunos serão instruídos em como montar um site de empreendedorismo e na terceira os alunos serão orientados sobre como criar um grupo de música ou dança. Na atividade 3, os alunos responderão como foi a participação do projeto sobre o maior aprendizado que tiveram e se estão aptos a coordenar uma oficina.

O produto final consiste, porém na Feira de empreendedorismo, e ali serão expostas as produções realizadas ao longo do projeto e espera-se que o aluno possa relacionar o universo do trabalho com a intervenção social. No balanço do Projeto os alunos irão apontar as atividades pertinentes para a realização do evento segundo o ponto de vista deles, no registro de ideias assentar os momentos que fizeram parte deste projeto para compartilhar com os demais grupos e na Estratégia de Divulgação incentivar as outras comunidades escolares a realizar algo similar, divulgando os resultados pela Internet em um link da página da própria escola ou mesmo criando uma página própria para este fim.

Na próxima subseção, apresentaremos a estrutura e organização do projeto 6.

3.2.7 Estrutura e organização do Projeto 6

No **Projeto 6 –Visões do Brasil – “O Brasil aqui e lá Como saber o que o mundo pensa e fala do Brasil**, os alunos são questionados quanto ao hábito de acessar *sites* internacionais de notícias e em qual idioma, se já procuraram informações em veículos de mídia em língua inglesa, que estereótipos e preconceitos a respeito do Brasil são difundidos no exterior e de forma é possível divulgar uma imagem mais positiva do nosso país. Nesse projeto os alunos vão criar um *site* bilíngue com notícias sobre o Brasil e superar preconceitos sobre o nosso país.

Na introdução observamos que muitas vezes pesquisamos na *web*, mas acabamos

encontrando resultados bastante parecidos e, sendo assim, uma alternativa para informar de modo mais amplo e acessar diferentes sites de notícias de outros países, valendo –se para isso de conhecimento da língua inglesa.

A proposta deste projeto é que o aluno reflita sobre o Brasil com base na mídia internacional para refletir sobre a cultura, o esporte e o meio ambiente no Brasil e sobre a imagem que os estrangeiros têm dessas questões e montar um *site* bilíngue com notícias em inglês e português que abordam esses temas.

No registro de ideias para planejar a execução deste projeto é possível levantar temas de interesse, pesquisar sobre eles e anotar o que achar relevante. A sessão “de olho no projeto” destaca que a leitura, pesquisa e atualização constante a respeito dos temas e das notícias que irão abarcar o site bilíngue e será necessário reservar um tempo para a criação do site.

Na ficha técnica do projeto a questão norteadora é “Como saber o que o mundo pensa e fala do Brasil? O produto final é a elaboração do *site* bilíngue, cujos principais objetivos são fazer o levantamento de notícias relacionadas ao Brasil e escrever um parágrafo em inglês e criar uma agenda de eventos culturais brasileiros, com a justificativa de pesquisar temas relacionados ao Brasil em notícias internacionais. Os componentes curriculares presentes no projeto são Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Na etapa 1, os alunos são questionados sobre como eles acessam as mídias e se adaptam a confiar em várias redes sociais ou em vários sites confiáveis, mostrando aos alunos algumas estratégias para verificar se os dados veiculados são confiáveis (por exemplo, se mantêm o mesmo ao pesquisar em mais de um site). Dessa forma, se trabalha habilidade de pesquisa em diferentes meios de comunicação para identificar pontos de vista variados sobre determinados temas.

Na atividade 1, os alunos se reunirão em grupos para responder as questões referentes à reportagem “Cresce o número de brasileiros que denunciam ter sofrido discriminação em Portugal” e responder as questões do texto que relata a xenofobia contra o povo brasileiro. Na atividade 2, os alunos novamente precisam ler a reportagem em inglês que foi publicada no site “*The Humanitarian*”, que trata da migração venezuelana para vários países excluindo o Brasil e, depois da leitura, devem discutir as questões propostas de acordo com o texto em português. A atividade 3 apresenta uma biografia da atriz e cantora portuguesa radicada no Brasil Carmem Miranda que, ao longo dos anos 1930 e 1940, contribuiu para a construção da imagem do Brasil no cinema americano retratando o Brasil como um país tropical. Para discutir esses estereótipos a atividade mostra a canção “*Chica Chica Boom Chic*” que fez parte da trilha sonora do filme “*That night in Rio*” de 1941 e solicita que os alunos respondam as questões relacionadas a

canção que retrata uma imagem do Brasil. Na atividade 4, para finalizar a etapa, os alunos farão um levantamento de temas relacionados ao Brasil que aparecem na mídia internacional seguindo as instruções propostas.

Na etapa 2 do projeto é apresentada a diversidade cultural, destacando o carnaval, o cinema, as exposições de arte e as feiras literárias que são componentes culturais brasileiros com relevância internacional. Na atividade 1, se problematiza o Carnaval como uma das festas mais populares brasileiras e mais conhecidas no cenário internacional, sendo assim, os alunos irão ler em inglês da imagem do Brasil vinculada nos textos “*It’s Carnival time in Rio*” e “*Army join police in carnival crack down in Rio*”, onde os alunos farão comparações de como o carnaval carioca é descrito através das perguntas em português. Na atividade 2 discute se que até o início do século XXI a imprensa internacional associou negativamente a participação das mulheres no Carnaval brasileiro e que, mesmo com a expansão das redes sociais, o estereótipo permanece. Sendo assim, os alunos observarão duas imagens sobre o Carnaval brasileiro, os alunos farão uma análise das fotorreportagens e do texto “Quem são as mulheres que estão fazendo do Carnaval de rua paulistano mais resistência e liberdade”. Sobre esse tipo de abordagem, concordamos com Moita Lopes (2008) quando afirma que:

A tecno-informação possibilitou um mundo mais veloz de discursos que podem abrir nossos olhos para outras formas políticas de viver, questionando verdades naturalizadas em todos os sentidos. Entretanto, este mundo é também o mundo de uma exclusão ainda mais contundente, em que a economia rege todas as esferas sociais. Nesse contexto, a mídia passa a ter um lugar estratégico na sociedade. O papel da mídia na construção de quem somos tem sido continuamente enfatizado”. (MOITA LOPES, 2008, p.83-84).

A atividade 3 mostra que em 2019 um dos filmes premiados pelo festival de Cannes foi o brasileiro Bacurau, dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles e, a seguir, os alunos farão a leitura do texto em inglês que consta no site oficial do festival sobre esse filme e responderão as questões em português. Na atividade 4 os alunos seguirão a orientações de criar uma agenda cultural e, quando a agenda estiver pronta, deverão publicar no site bilíngue da turma.

A atividade 1 problematiza que, assim como a imagem do futebol é bastante associada ao Brasil, esportes como *Mixed Martial Arts* (MMA) tem sua imagem associada aos Estados Unidos. Também explicita que termos em inglês e a associação da imagem desse esporte ao país cria uma imagem de supremacia esportiva dos Estados Unidos com vários termos do esporte, que foram acrescentados ao vocabulário porém não traduzidos no Brasil como *slam*, *overhande*, *superman punch*, o MMA. Também sugere que os alunos procurem o significado

dos termos tais como *Shape, No Pain no Again, Fitness, Pushup, Shake* entre outros.

Na atividade 2 entra em evidência o surfe brasileiro em competições internacionais com surfistas como Gabriel Medina e Ítalo Ferreira, os alunos terão como proposta ler um texto em inglês apresentando Gabriel Medina no site *World Surf League* e os alunos responderão perguntas em português de acordo com o texto.

Na etapa 4, a questão ambiental é atualmente um dos principais pontos de atenção no mundo todo. Muitas notícias sobre a flora e a fauna principalmente brasileira circulam em meios de comunicação internacionais. A atividade 1 explora o texto publicado na Ciência do site do jornal britânico *Independent, New Species of Monkey found in Amazon rainforest after miscategorized form more 100 years scientes say*, com perguntas em português que requerem respostas pessoais. Na atividade 2, os alunos lerão o texto publicado na revista norte-americanana *Time* que reproduz as ideias de Benki Piyãnko, um líder indígena brasileiro. Na sequência, devem responder com perguntas pessoais, além de pesquisar sobre outros líderes indígenas que encabeçam projetos de preservação da natureza e escrever em inglês uma pequena apresentação deles para que seja postada no site bilíngue da turma.

Na atividade 3, o texto da revista *National Geographic*, faz um incentivo do turismo ecológico no Pantanal brasileiro *How explore the Pantanal*, nesta atividade, os alunos irão se reunir com os colegas e discutir qual é a importância do reconhecimento dado pela Unesco para patrimônios culturais brasileiros e em dupla escrever em inglês um pequeno texto que apresente as belezas naturais da região.

Na minha perspectiva de professora-pesquisadora, o projeto também poderia orientar os alunos sobre como preservar o ambiente em que vivem e frequentam, como não desperdiçar folhas de papéis, não jogar lixo nas cidades e na escola, manter a limpeza dos ambientes, não poluir rios e praias entre outros. Nesse sentido, corrobora com aquilo que defene Moran (2003) quando afirma que:

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade-cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada -, bem como o enfraquecimento da sociedade-ninguém mais preserva seu orgânico com a cidade e seus concidadãos. (MORAN, 2003, p.18).

Na atividade 5 os alunos irão fazer um levantamento de notícias em inglês que tratem da preservação da natureza e também de desastres ambientais na região em que vivem que podem atrair ou atrapalhar o turismo ecológico. Os grupos serão divididos em 3 temáticas:

Turismo ecológico, Problemas ambientais e Preservação ambientais, todos irão fazer um pequeno texto em inglês referente ao tema para ser compartilhado no site bilíngue da turma que será produzido no período final do projeto.

No Produto final é o momento de criar o site bilíngue da turma sob a orientação do livro e fazer o Balanço do projeto avaliando o que deu certo e no Registro de ideias refletir sobre o impacto e o uso da língua inglesa em diferentes âmbitos desde aspectos culturais e esportivos até questões sobre o meio ambiente brasileiro e como a imagem do Brasil é divulgada nos noticiários internacionais. Na estratégia de divulgação, divulgar o *site* criado nas redes sociais e no mural da escola recorrendo para interagir com pessoas de outras regiões do Brasil e do exterior, por fim trata-se de um site bilíngue.

3.3 Orientações específicas para o ensino de inglês ao longo da obra

No **Projeto 1 *Steam-Difusão do audiovisual na comunidade***, a atividade que se relaciona mais especificamente com língua inglesa expõe um trecho do roteiro original do filme “Harry Potter e a pedra filosofal”. Os alunos estudam durante o projeto sobre a história do cinema, sobre linguagem cinematográfica e elaboração de um roteiro que pode ser apontado como a pré-tarefa, o professor pode trabalhar o vocabulário referente ao cinema como gêneros de filmes, profissionais do cinema, entre outros. E, na tarefa em grupos pequenos ou em pares, os alunos poderão reproduzir o diálogo do trecho original, conferindo a pronúncia com o trecho do filme e responder às questões propostas. Na pós-tarefa o professor junto aos alunos pode fazer as observações referentes às questões de pronúncia, bem como trabalhar os *Modal Verbs* apresentados no texto.

Com relação às orientações específicas, na p.26 podemos identificar o seguinte:

« Não escreva no livro »

ATIVIDADE 3

Uma tarefa fundamental para a produção de obras em linguagem cinematográfica é a elaboração de um roteiro, também chamado de argumento ou *script*.

Seja um roteiro original, seja uma adaptação, é esse texto que servirá de condutor das sequências das falas das personagens, das cenas previstas pela narrativa e de indicações importantes relacionadas ao ambiente e ao momento do dia em que uma cena acontece.

Alguns roteiros também apontam elementos que influenciam diretamente o resultado dramático da interpretação dos atores, determinando estados emocionais ou entonações em suas falas para que se adaptem, na visão do roteirista, ao sentimento ou sensação que se quer transmitir.

Em muitos casos, após a escrita de um roteiro geral, é desenvolvido um roteiro técnico que, no caso das produções cinematográficas, corresponde à previsão do posicionamento das câmeras e dos recursos audiovisuais, como iluminação e captação de sonoridade ambiente.

Com os colegas, faça a leitura de um trecho do roteiro original do filme *Harry Potter e a pedra filosofal*, dirigido por Chris Columbus (1958-) e roteirizado por Steven Kloves (1960-), lançado em 2001. O excerto selecionado refere-se à cena inicial do filme.

Doorstep Delivery

Não é necessário exigir dos estudantes uma tradução detalhada da cena para a língua portuguesa. O mais importante é que eles consigam, utilizando conhecimentos compartilhados de língua inglesa, entender a cena como um todo. O uso de um dicionário inglês-português pode ser útil para dúvidas pontuais que dificultem a compreensão global.

[It is nighttime in Surrey, we see two owls on the street sign "PRIVET DRIVE" and the camera pans to the street with very identical looking brown bricked houses. One the owls fly away to reveal an elderly man with crimson robes, and the long silvery white beard named Albus Dumbledore walks through a forest near the street. He takes out his delimitator and activates it. Dumbledore zaps all the light out of the lampposts. He puts away the device and a cat meows. Dumbledore looks down

No **Projeto 2 - Protagonismo Juvenil-De olho nas culturas juvenis** a atividade que se relaciona mais especificamente com inglês é a leitura da canção do cantor e compositor estadunidense Bob Dylan *The times they are A-changin*, em que se solicita que os alunos façam um debate sobre a letra da música e acessem o *Youtube* para acompanhar a letra e cantar para trabalhar compreensão e produção oral. No pós-tarefa, os alunos irão fazer um debate sobre as respostas dadas na atividade anterior e o professor irá exercitar junto com os alunos o *Simple Present* e o *Future With Will* apresentados na letra da música.

No **Projeto 3 - Mídia educação-Informação e responsabilidade** a atividade que se relaciona mais especificamente com o inglês é a observação sobre o uso responsável de diferentes mídias e discussão sobre o fenômeno das *Fake News*. Se solicita que façam um debate sobre o papel da língua inglesa e, a partir da canção em inglês intitulada "*Tchubaruba*" da cantora brasileira Mallu Magalhães, os alunos fazem pesquisas e respondem as questões propostas. Na pós-tarefa os alunos podem fazer uma discussão sobre as questões respondidas na atividade, inclusive sobre o motivo pela qual a cantora Mallu Magalhães optou escrever algumas de suas canções em inglês e não em português e junto aos alunos o professor deverá trabalhar *If Clause*, *Simple Past* e repassar o *Modal Verbs* e o *Simple Present* presentes na letra da música.

Com relação às orientações específicas sobre inglês, na p.103 podemos encontrar o seguinte:

If you come over I will say tchubaruba
 If you are down, yes I will say tchubaruba,
 If you don't know where I am, I'll be tchubirubing,
 If you don't know who you are
 You can tchubada, yes, you can tchubaduba
 Yes you can tchubaduba

Hey, ha, ho
 There's no reason to hide
 I could be kind a guide
 I could be by her side

Yey, ya yo
 She could be just with me
 And I would be grateful
 'Cause I would feel... Yes I would feel really...

Se possível, busque a música na internet e coloque-a para os estudantes escutarem. Se achar necessário, é possível encontrar vídeos com a música legendada.

[...]

TCHUBARUBA. Compositora: Mallu Magalhães. Intérprete: Mallu Magalhães.
 In: Mallu Magalhães. Intérprete: Mallu Magalhães. São Paulo:
 Agência de Música, 2008. 1 álbum, faixa 3.

- a) Mallu escreve algumas de suas canções em inglês. Por que você acha que ela escolheu compor nessa língua e não em português? Você acha que isso ajudou a popularizar seu trabalho? Por quê?
Respostas pessoais.
- b) O termo "tchubaruba" é inventado. Que sentidos ele pode adquirir na canção? Converse com um colega.
Resposta pessoal. Algumas possibilidades são: "deixa pra lá", "não esquentar", etc.
- c) Você se identifica com a temática da canção? Por quê? Respostas pessoais.
- d) Vários artistas de sucesso no Brasil fazem parcerias com artistas de outros países, muitas vezes estadunidenses. O que isso revela sobre a importância do inglês como língua mundializada?
- e) Você conhece outros artistas que ficaram famosos divulgando sua arte na internet? Tem algum amigo com uma produção artística que poderia ser divulgada na página de vocês? Converse com os colegas sobre o tema. Respostas pessoais.

No **Projeto 4 -Mediação de Conflitos –A paz que a gente constrói** a atividade que se relaciona mais especificamente com o inglês trabalha com as estratégias de leitura *skimming* e *scanning* na leitura de textos sobre o *bullying*. A partir das leituras, os alunos irão fazer um debate referente aos textos norteados pelas questões propostas utilizando as estratégias de leitura apresentadas. No pós-tarefa o professor poderá intervir sobre o debate fazendo algumas orientações sobre a prática do *bullying* e trabalhar os aspectos gramaticais *Degrees of Comparison* presentes nos textos e ainda seguindo a orientação do projeto desenvolver uma campanha de conscientização *anti-bullying* na escola.

No **Projeto 5 - Empreendedorismo-Futuro: criatividade e responsabilidade** não há atividades diretamente relacionadas com a língua inglesa.

No **Projeto 6 - Visões do Brasil: O Brasil aqui e lá** a atividade que se relaciona mais especificamente com língua inglesa é o levantamento de notícias relacionadas ao Brasil sobre os temas cultura, esporte e meio ambiente em circulação na mídia internacional, como pré-tarefa. Na tarefa os alunos farão em grupo uma leitura de diferentes textos em inglês publicados no exterior sobre o Brasil. No pós tarefa, os alunos farão um levantamento de temas relacionados

ao Brasil que aparecem na mídia internacional e com essa busca selecionar as notícias mais interessantes para compor o site bilíngue que irão montar como produto final proposto por este projeto. Com relação às orientações específicas sobre inglês, na p.185 podemos encontrar o seguinte:

◀ Não escreva no livro ▶ **ATIVIDADE 4** ▶▶▶▶▶

Para finalizar esta etapa, você e os colegas farão um levantamento de temas relacionados ao Brasil que aparecem na mídia internacional. Com base nessa busca, selecionem notícias relevantes para compor o *site* bilíngue que vão montar como produto final deste projeto. Para realizar o levantamento, sigam os passos indicados a seguir.

COMO FAZER UMA PESQUISA DE LEVANTAMENTO DE TEMAS NA INTERNET

<p>1. Organizem-se em grupos com quatro ou cinco integrantes. Vocês podem iniciar as buscas de forma livre ou definir subtemas para cada grupo, como cultura, esporte, economia, turismo, Carnaval, etc.</p> <p>2. Utilizem o navegador de internet e, para iniciar a busca, digite em inglês o tópico a ser pesquisado. Desse modo, é possível garantir resultados em <i>sites</i> internacionais. Vocês podem começar com algo bastante amplo, como <i>Brazilian news</i> e depois definir os subtemas com base no que encontrarem nessa primeira busca. Utilizem palavras-chave como <i>Brazilian culture</i>, <i>Brazilian football</i>, <i>Brazilian surfers</i> e <i>Brazilian carnival</i>, por exemplo.</p> <p>3. Assim como em qualquer outra pesquisa realizada na internet, é importante garantir</p>	<p>a confiabilidade dos dados. Privilegiem <i>sites</i> oficiais.</p> <p>4. Se encontrarem matérias interessantes e que possam integrar o <i>site</i> de vocês, guardem os <i>links</i> para compartilhamento posterior.</p> <p>5. Finalizado o levantamento, criem um suporte para socializar as informações com os colegas. Esse suporte pode ser tanto digital, um documento compartilhado virtualmente, quanto físico, um cartaz, por exemplo, em que os temas mais relevantes encontrados possam ser lidos por todos.</p> <p>6. Mais adiante, para a conclusão do projeto, esses dados serão retomados e, com as pesquisas para as próximas etapas, ajudarão na montagem do <i>site</i>.</p>
---	--

Deixe a pesquisa a cargo dos estudantes e somente os auxilie na busca, se necessário, sugerindo temas que possam ser interessantes e ajudar na construção do painel de como o Brasil é visto internacionalmente.

3.4 Adaptações necessárias para implementação em um contexto específico de ensino

Nossas análises, a partir da proposta de Lucas (2016), evidenciam potencialidades do movimento reflexivo de professores para a adaptação de materiais didático e pudemos constatar que primordialmente é necessário e devem ser considerados ao utilizar o material didático no contexto escolar alguns aspectos fundamentais, tais como o papel da língua estrangeira e as concepções sobre sua abordagem, constando estes aspectos no plano pedagógico da escola. Considerando o contexto da escola pública paulista, o perfil dos alunos costuma ser bastante heterogêneo, com pessoas pertencentes a diferentes classes sociais. Nesse sentido, há diferentes níveis de proficiência e conhecimentos sócio-culturais nas salas de aula, o que demanda adaptação dos materiais didáticos às realidades escolares.

Com relação ao conteúdo de ensino fundamentados na situação real e uso de textos autênticos, consideramos que o levantamento das experiências e conhecimentos prévios dos

alunos sobre o inglês e suas culturas deve ser priorizado, pois pode despertar a motivação para a consolidação de conhecimentos e a aprendizagem de novos conteúdos relacionados.

Nossa experiência como professora-pesquisadora tem nos despertado para a necessidade de questionar constantemente as propostas dos livros didáticos, bem como os conteúdos sócio-culturais oferecidos. Dessa forma, consideramos fundamental que o professor acrescente práticas reflexivas e pertinentes em sala de aula.

Outro aspecto importante relacionado com a adaptação dos materiais relaciona-se com o significado do uso da língua estrangeira. Em nossas pesquisas teóricas, conhecemos uma distinção interessante que foi proposta por Bouchard (1994) sobre o exercício, atividade e ato. O exercício que serve para fixar determinadas habilidades muitas vezes é totalmente irreal, ou seja, está fora de uma situação de uso ou fora do contexto. Na atividade é a realização das ações simuladas em sala de aula, na prática real como uma conversa pelo telefone ou reservando quarto de hotel em inglês e a elaboração de um mural. Um exemplo de atividade aparece no Projeto 2 –De olho nas culturas juvenis – com a proposta de organizar um festival de culturas juvenis na atividade “*Draw my life*”, onde os alunos escrevem uma breve apresentação sobre si mesmo abordando aspectos de sua vida ,porém a atividade pode ser adaptada utilizando a biografia de uma pessoa famosa porque o aluno pode se sentir constrangido em expor sua vida para a sala de aula. Já o ato visa o uso real da língua, como por exemplo o aluno em inglês que abra a porta, quando o aluno atende ao pedido, significa que este compreendeu o que foi dito; escrever um cartão postal descrevendo sua cidade a um correspondente real como no Projeto 1- Difusão do audiovisual na comunidade- 2- Montar uma mostra de filmes na etapa 3, Produção de um curta metragem em que o aluno que fará o papel de diretor e orientará os colegas em inglês.

Outro aspecto que pode ser adaptado diz respeito às orientações, pedidos, encaminhamentos na sala de aula que, em geral, ocorre em língua materna, principalmente no Ensino Médio, em que os alunos sentem-se mais retraídos. Os documentos orientadores de ensino de Língua Inglesa no país não sugerem que esses procedimentos ocorram na língua estrangeira, mas consideramos que poderia ser uma oportunidade de propiciar interações significativas para os alunos.

Sendo assim, consideramos que para a melhoria do aprendizado e adequação do contexto devemos explorar algumas atividades que fazem sentido, sendo o professor parte fundamental do processo como mediador, como ponte entre o aluno e a cultura, o conhecimento e as formas apropriação do conhecimento.

3.5 Respostas às perguntas de pesquisa

Levando em consideração nossa primeira pergunta de pesquisa¹⁸, por meio de nossas análises foi possível identificar que os projetos propostos pelo livro apresentam uma estrutura recorrente, que pode ser sintetizada pelos seguintes elementos:

Abertura: apresentação da questão norteadora

- a) **Introdução:** apresentação dos objetivos, justificativas, habilidades e competências desenvolvidas, componentes curriculares envolvidos, qual é o produto final, como será a divulgação, entre outras informações.
- b) **Etapas e atividades:** etapas compostas por sequências de atividades para desenvolver habilidades que resultam na criação do produto final.
- c) **Produto final:** concretização do que foi proposto na Abertura e na Introdução do projeto.

É interessante destacar que, ao longo do projeto, foi requerido do aluno diversos momentos de registros e avaliação daquilo que está sendo realizado, como forma de documentar o processo. Além disso, ao final de cada projeto, o livro sugere três tipos de “instrumentos” avaliativos que envolvem interação e rompem com uma certa tradição escolar de memorização de conteúdos: 1. Balanço do projeto; 2. Registro de ideias e 3. Estratégias de divulgação.

Como “Balanço do projeto” solicita-se que o grupo, ao final do projeto, se reúna para discutir se houve construção de conhecimentos de forma coletiva e pessoal, o que evidencia a preocupação do livro com o aspecto social da aprendizagem.

Como “Registro de ideias” solicita-se que os alunos resgatem os registros feitos durante o projeto e/ou registrem o antes, durante e depois como forma de manter a memória daquilo que foi realizado.

Como “Estratégias de divulgação” solicita-se que os alunos divulguem para a comunidade externa aquilo que foi produzido na escola, o que evidencia a preocupação do livro com o aspecto da participação cidadã no processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração nossa segunda pergunta de pesquisa¹⁹, pudemos identificar que há poucas orientações específicas para o ensino de inglês, o que torna essencial o trabalho

¹⁸ A saber: 1. Como se caracteriza a perspectiva educativa de projetos de trabalho no livro didático “Da Escola para o Mundo”?

¹⁹ A saber: 2. Quais orientações são específicas para o ensino de inglês e quais adaptações são necessárias para sua implementação em um contexto específico de ensino?

de formação continuada das escolas e o olhar atento de professores, de forma interdisciplinar, para que a proposta de Projeto de trabalho seja efetivamente implementada. Por meio de nossas análises, levamos em consideração as características de nosso contexto de ensino de inglês de escolas públicas do interior de São Paulo e tecemos algumas considerações acerca de adaptações necessárias, tanto relacionadas com a forma de abordar a língua estrangeira, quanto com relação aos objetivos de ensino explicitados pelo livro analisado.

Uma das principais considerações que podemos fazer a respeito da proposta é a necessidade de diálogo constante entre professores dos diferentes componentes curriculares envolvidos nos projetos de trabalho e a importância dos esclarecimentos teoricamente fundamentados dos professores. Nesse sentido, ratificamos que a proposta de Lucas (2016) de um processo reflexivo para a adaptação de materiais em 4 etapas (1) descrever, 2) informar, 3,) confrontar e 4) reconstruir) pode favorecer que a reflexão ocorra de forma teoricamente fundamentada.

Considerações finais

As propostas de projeto anteriormente descritas e analisadas puderam possibilitar a integração entre saberes escolares aos saberes sociais, tornando os conteúdos significativos para a vida prática dos estudantes, o que corrobora a perspectiva educativa de projetos de trabalho de Hernandez (1998).

Nossas análises evidenciam que a forma como as “tarefas pedagógicas” são conduzidas em cada projeto pode proporcionar tipos de aprendizagens mais significativas, que relacionam diferentes saberes, competências e habilidades da BNCC, de uma forma mais próxima da realidade dos estudantes.

A proximidade dessa perspectiva com a proposta de “Enfoque por tarefas” para o ensino de línguas (NUNAN, 2004) confere viabilidade à implementação da proposta que, no caso específico da língua inglesa, já conta com inúmeras pesquisas que apontam para sua relevância.

Ainda constitui um grande desafio, implementar a proposta sem novas configurações espaciais e temporais nas escolas, mas o fato de proporcionar uma visão um pouco mais interdisciplinar dos conteúdos trabalhados pode contribuir para o engajamento dos alunos. Neste momento de reformas curriculares, consideramos fundamental o movimento de desenvolver reflexões fundamentadas sobre aspectos de planejamento, implementação e avaliação de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa de mestrado confirmou aquilo que eu vinha constatando em minha trajetória profissional como professora de inglês sobre a importância de problematizações teóricas e metodológicas na perspectiva de uma professora-pesquisadora para reflexões fundamentadas sobre aspectos de planejamento, implementação e avaliação de ensino contextualizadas e situadas no atual momento histórico cuja pandemia e o ensino remoto colaborou sensivelmente no desinteresse dos estudantes. A situação financeira gerada pelo desemprego favoreceu para o desestímulo dos estudantes aumentando assim a evasão, uma vez que, pais desempregados e sem auxílio governamental muitos alunos, precisaram abster-se da escola para trabalhar pela sua própria sobrevivência e de sua família.

Como vimos nesse período pandêmico foi mudada a forma de ensinar e os alunos tiveram que se acostumar ao ensino híbrido e o corpo docente também, surge também a necessidade de cuidar e resgatar da saúde mental dos professores para que o encontro com os jovens fosse pleno. Os alunos por sua vez voltam felizes por inserir-se novamente em seu contexto social. Para resolver o impasse, sabe-se que é importante uma mudança de cenário, na qual o professor precisa atentar-se a sua saúde mental e a mobilização da família, também contemplar as competências socioemocionais e físicas, já que essas são fundamentais para reconectar, escola- professor-aluno.

Outra consideração importante, em nosso contexto de pesquisa, é a necessidade de reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Levando em consideração a ênfase em trabalhos interdisciplinares, consideramos inviável que os cursos continuem focalizando aspectos dos conteúdos específicos sem a necessária problematização sobre as possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento e com o mundo dos alunos.

Como uma das contribuições de nossa pesquisa para o contexto, os resultados alcançados já foram divulgados em eventos científicos e em contextos de formação dentro da escola em que a professora-pesquisadora atua. Também encontra-se, em fase de planejamento, a oferta de cursos de formação para licenciandos com foco específico no planejamento, adaptação e avaliação do livro didático objeto de pesquisa.

Do ponto de vista formativo, a pesquisa contribuiu para que a professora-pesquisadora pudesse desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a escolha e adaptação de material didático, bem como sobre suas práticas didáticas.

Referências bibliográficas

- AGUIAR NETO, Porphireo/John Dewey/**por John Dewey** Aguiar Neto e Tânia Sereno. São Paulo: Ícone, 1999 (Série Pensadores Americanos).
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino**. Editores, 4ª edição, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra-6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALADELI, Ana Paula Domingos. **Identidades socioculturais no Livro Didático**: em Busca do Ensino Crítico de Língua Inglesa\Jundiaí Paco Editorial, 2014.
- BANDEIRA, Denise. **Material Didático**: criação, mediação e ação educativa. Curitiba Intersaberes 2017 (série Teoria e Prática das Artes Visuais)
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa; Edições\70,1977.
- BOUCHARD, Robert. **Texto da palestra durante o encontro nacional de Bivalina** Salvador Bahia,1994.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Porto Alegre. ArtMed,1993.
- BRAIT, Beth. **Bakthin**: conceitos chaves (Orgs)3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL: **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>: agosto de 2022.
- BRASIL: **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. Lei nº8.06 9 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm : agosto de 2022.
- BRASIL: **FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>: agosto de 2022.
- BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio. Brasília. 2018.
- BROWN, Douglas. **Principles Of Language Learning And Teaching**. USA; Prendice Hall, 1980.
- CANNATÁ Verônica. **Ensino Híbrido Personalização E Tecnologia Na Educação** \Organizadores: Lilian Baach Adolfo Lanza Neto Fernando de Mello Trevisani, Porto Alegre, 2015.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de Educação**. Física, São Paulo. Cortez, 2012.
- DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade**: A criança e o currículo. Lisboa: Relógico D´agua, 2002.
- _____. **Arte como experiência**. São Paulo. Martins Fontes ,2010.

_____. **Democracia e educação.** Cia. Editora Nacional. SP. 1971.

DIONÍSIO, Angela.P. **Gêneros Multimodais e Multiletramentos.** IN: Karwosk, A. MGaycleckza. B. Brito, K. S (Orgs): **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Gerais da Educação** \Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília. MEC, SEB,2010.

DUARTE, Marcelo. **O guia dos curiosos: Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Panda, 2003.

ELLIS, Rod. Skehan, Peter. Li, Shofeng. Shintani, Natsuko.**Based Language Teaching – Theory and Practice.** Cambridge Press, 2019.

ELLIS, Rod. Skehan, Peter. Li, Shofeng, Shintano, Natsuko, Lambert Craig. **Task- Based language teaching –Theory and Practice** ,2019-Cambridge University Press.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, ed.8. 2002.

GEE, James Hayes, Elisabeth. **Language and learning in digital age.** New York: Routledge, 2011.

GERHARTT, Ana Flávia Lopes Magela\Amorim, Marcel Álvaro de (Orgs). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literatura.** Campinas, SP.Pontes Editores, 2019.

GIMENEZ, Telma. Prefácio.IN.dias R e Cristóvão D.L(Org.). **O livro Didático de Língua Estrangeira.** Campinas, SP. Mercado das Letras. 2009.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro.Ed.IBPEX, 2010.

GRADDOL. David. **English Next.**U.K.British Concil, 2006.

GRAVES Kethlen. Couresebooks. In: Nunan David. **Practical English Language Teaching.** Nova Iorque: McGrawes Hill, 2003-p.225.

Hall, Joan Kelly. **Teaching and Researching Language and Culture.** Hallow: Pearson Education, 2012.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: Notas sobre as resoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade. v. 22 n. 2 (1997).

HARMER, Jeremy. **The Practice of Teaching Language in Action.** Nova Iorque. Routledge, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual Mudança Na Educação E Projetos De Trabalho.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. Montserrat, Ventura. **A Organização por Projeto de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio.** Tradução: Jussara Rodrigues; Revisão Técnica: Maria da Graça Horn-5ª.ed-Porto Alegre: Penso ,2017.

HERNANDEZ, Roberta. **Da escola para o mundo: Projetos Integradores: Linguagens E Suas Tecnologias volume único**\Roberta Hernandez; Ricardo GonçalvesBarreto-1ª ed.São Paulo, Ática, 2021.

JORDÃO, Clarisse. **Pedagogia de projetos de trabalho**. Em: El Kadri Micheli, Passioni, Taisa, Gamero, Raquel (Org.) Tendência contemporânea para o Ensino de língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica. Pontes, 2014 p.17-54.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização e mudança**. 16ª ed. Trad: Noemy Rudofe. São Paulo. Melhoramentos, 1978

KOCK, Ingedore Vilhaça. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**-3ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson, **Língua Estrangeira: Ensino e aprendizagem**- Pelotas: EDUCAT, 2016.

_____. **O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Nacional**. Contexturas, APLIEST, nº 4. p.13-24, 1999.

LUDCK, Menga. André E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCAS, Patricia. **Os materiais didáticos do inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à perpetuação no prescritivo?** Dissertação de Doutorado, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7402> : agosto de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Gente, 2003.

MATSUHARA, Hitomi. **What Do Teachers Really Wants From Coursebooks**. In Tomlinson. B> (ed) [1998] Materials Development In Language Teaching. Cambridge CUP, 2004.

MCDough, Jo. Shaw Christopher. **Materials and Method in ELT: A Teachers Guide**. Oxford, Backwell Publishers, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar** (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATTOS, Andreia Machado de Almeida. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramento, Globalização e Cidadania**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa y Candau, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos**. REvBrasil Educ[online] 2003, nº23.

NOVA ESCOLA Revista. **Grandes pensadores: 41 educadores que fizeram história, da Grécia Antiga aos dias de hoje**. Julho de 2008. São Paulo: Abril; Fundação Victor Civita, 2008.

NUNAN, David. **Designing Tasks for Communicative Classroom**, Cambridge, University, Presss, 1989.

_____. **Language Teaching Methodology: A Textbook For Teachers**. London Prendice Hall. International, 1991

_____. **Research Methods In Language Learning**. Cambridge University Press, 1992.

_____. **Task Based Language Teaching**. Cambridge University Press, 2004;

_____. **What Is This Thing Called Language.** Palgrave MacMillan, 2007.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de. **Projetos Pedagógicos: Práticas Interdisciplinares: Uma Abordagem para os Temas Transversais.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Fraturas na Base Fragilidade na BNCC a Base Nacional Comum-Brasília (DF)** \AB 2018.

Orlick, Terry. **Vencendo a Competição.** São Paulo, Círculo do Livro, 1989.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências.** 4ª edição, Campinas SP: Pontes Editora, 2010.

PENNYCOOK. Alastair. **A global Englishes and Transcultural Flows.** New York: Routledge, 2007.

PNLD CONECTADO, 2021 **NOVO ENSINO MÉDIO-PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)** 23 de fevereiro de 2021 Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Agosto de 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE INGLÊS- Brasil, ano: 2019. Disponível em www.britishconcil.org.br. Agosto de 2022.

RANGEL, Egon de Oliveira & Rojo Roxane (orgs). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Brasília Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (coleção Explorando o Ensino, v.19) 2010.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS- **Práticas Colaborativas e Políticas Públicas** (Organizadores) 1ª impressão-Salvador Edufa, São Paulo. Casa da Cultura Digital\2012.

SANTAELLA, Lucia. **A Tecnocultura Atuale Suas Tendências Futuras.** vol xxxnº60, enero-junio pp.30-43-Bogotá.Colômbia.

SAN'T ANNA, Magali Rosa de. Spanzani Lidia Góes Maria Claudia de. **As principais Metodologias de Ensino de Língua Inglesa no Brasil.** Jundiaí Paco Editorial, 2014

SAVIANI, Demerval. **Educação do Sensus Comum: A consciência filosófica.** 9 ed. Campinas, SP; Autores associados, 2021 (Coleção educação contemporânea) ePub.

_____. **Escola e Democracia.** 43ed. Campinas: Autores Associados 2018

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros:** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SEE\SP. **Um Histórico Escolar-** A secretaria do Estado de São Paulo \SEE\SP implantada em 2010, O Sistema De Posição Escolar (SPEC).

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC -**Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos-Propostas de Práticas de implementação.** 2019-Disponível em www.basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/implementação/contextualização Temas Contemporâneos: ppf acesso em 11 de junho de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Ed.Nacional, São Paulo.1997

TIBA, Içami. **Disciplina: O Limite na Medida Certa** 38ª ed.São Paulo.

TOMAEL, Maria Inês. Alcará, Adriana (orgs). **Fontes de Informação Digital**. Londrina EDUEL, 2016.

Vilaça e Grande

VOLOSHINOV, Valentim. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentam do Método Sociológico da Linguagem**. São Paulo. Editora 34, 2ª edição, 2018.

WILLIS, James. **A Framework Based Learning**. Longman. Handbooks for language teachers, 1996.

<https://www.britishcouncil.org.br/> acesso em agosto de 2022.

WINDOWSON, Henry. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Trad.José Carlos Paes de Almeida Filho-Campinas, SP; Pontes, 2ª edição, 2005.

APÊNDICES – Critérios utilizados anteriormente para escolha de livro didático pela professora-pesquisadora

C r i t é r i o s	Become - 6º ano	Become - 7º ano	Become - 8º ano	Become - 9º ano	Bridges - 9º ano
	6	6	6	6	6
Unidades					
Suporte teórico (guia do professor)	: D	: D	: D	: D	: D
Padronização	: D	: D	: D	: D	: D
Distribuição das unidades em períodos de tempo aula	: D	: D	: D	: D	: D
Linguagem na língua alvo (sim ou não)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tipos das atividades	: D	: D	: D	: D	: D
Ordem das atividades	: D	: D	: D	: D	: D
Diversidade de gêneros discursivos	: D	: D	: D	: D	: D
Diversidade de linguagens	: D	: D	: D	: D	: D
Qualidade das imagens, cores	: D	: D	: D	: D	: D
Qualidade dos conteúdos (todos)	: D	: D	: D	: D	: D
Foco de abordagem	: D	: D	: D	: D	: D
Links para consulta (sim ou não)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Interdisciplinaridade	: D	: D	: D	: D	: D
Propõe análise dos fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição. Como?	Sim. O primeiro capítulo do livro aborda diversos temas relacionados ao Inglês e suas nacionalidades. O capítulo é chamado "English around us".	Sim. O livro aborda conteúdos relacionados à cultura e regionalismos como, por exemplo, o sotaque.	Sim. Apresenta uma unidade sobre Intertextualidade de que traz conteúdos diversos como, história de um local, tradições artísticas etc.	Sim. Apresenta uma unidade que discute a história do Inglês, focando na colonização de outros países e como isso acarreta em vários tipos de Inglês.	Não.

Crêterios	Beyond - 6^o ano	Beyond - 7^o ano	Beyond - 8^o ano	Beyond - 9^o ano
Propõe análise dos fatores relativos à história, às comunidades locais e � tradi�o. Como?	Sim, apresenta através dos textos de estudo e das atividades em gerais, bem como através da temática e dos exercícios	Sim, apresenta através dos textos de estudo e das atividades em gerais, bem como através da temática e dos exercícios	Sim, apresenta através dos textos de estudo e das atividades em gerais, bem como através da temática e dos exercícios	Sim, apresenta através dos textos de estudo e das atividades em gerais, bem como através da temática e dos exercícios
Prioriza uma ordem para o ensino e aprendizagem das 4 habilidades (sim ou não)	Sim	Sim	Sim	Sim
Ressalta aspectos culturais das na�es que falam a língua alvo (sim ou não)	Sim	Sim	Sim	Sim
Como são apresentados os princípios gramaticais da língua? Quando? Por meio de quais tipos de exercícios?	São apresentados de forma contextualizada, durante a unidade, com exercícios que fojem ao estruturalismo, o que é um ponto extremamente positivo. Ao final de cada unidade são	São apresentados de forma contextualizada, durante a unidade, com exercícios que fojem ao estruturalismo, o que é um ponto extremamente positivo. Ao final de cada unidade são	São apresentados de forma contextualizada, durante a unidade, com exercícios que fojem ao estruturalismo, o que é um ponto extremamente positivo. Ao final de cada unidade são	São apresentados de forma contextualizada, durante a unidade, com exercícios que fojem ao estruturalismo, o que é um ponto extremamente positivo. Ao final de cada unidade são

	sistematizados os conteúdos gramaticais, para que os alunos compreendam o que foi estudado ao longo do estudo dos temas.	sistematizados os conteúdos gramaticais, para que os alunos compreendam o que foi estudado ao longo do estudo dos temas.	sistematizados os conteúdos gramaticais, para que os alunos compreendam o que foi estudado ao longo do estudo dos temas.	sistematizados os conteúdos gramaticais, para que os alunos compreendam o que foi estudado ao longo do estudo dos temas.
Existem atividades que priorizam a parte fonética da língua? (sim ou não)	Não	Não	Não	Não
Formas de avaliação que propõe	Avaliação através de Projetos, o que, segundo nossas experiências, é extremamente rico e produtivo	Avaliação através de Projetos, o que, segundo nossas experiências, é extremamente rico e produtivo	Avaliação através de Projetos, o que, segundo nossas experiências, é extremamente rico e produtivo	Avaliação através de Projetos, o que, segundo nossas experiências, é extremamente rico e produtivo

Crítérios	Beyond - 6º ano	Beyond - 7º ano	Beyond - 8º ano	Beyond - 9º ano
Impressões gerais sobre a coleção	No geral a coleção foi muito bem avaliada pelo grupo, sendo bem organizada, apresentando uma diversidade de temas e gêneros que enriquece muito o ensino. Os pontos mais fortes levantados pelo grupo foram a forma diversa e intertextualizada os temas, além de tratar a gramática de forma contextualizada, fugindo do estruturalismo, e o uso de projetos para avaliação também foi visto como um ponto muito positivo. Com relação aos pontos negativos, poderiam haver mais imagens, principalmente nos anos iniciais, para tornar mais dinâmica o estudo e, além disso, não há exercícios que trabalhem com a parte fonética da língua.			
Você usaria essa coleção? Por quê?	Usaríamos, pois, além dos pontos colocados acima, trata-se de uma coleção extremamente coerente, pensando a unidade como um todo, em especial na forma contextualizada do ensino de gramática, na diversidade e intertextualidade dos temas e nas avaliações através de projetos, que permitirão ao professor ampliar-se para além do livro didático, numa atividade extremamente rica.			

