



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A DISCIPLINA DE *ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT* PARA CRIANÇAS DE UM COLÉGIO
COM PROGRAMA BILÍNGUE: O ENSINO DE LÍNGUAS POR PROJETOS

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Ana Bacciotti Franchi

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

A DISCIPLINA DE *ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT* PARA CRIANÇAS DE UM
COLÉGIO COM PROGRAMA BILÍNGUE: O ENSINO DE LÍNGUAS POR PROJETOS

ANA BACCIOTTI FRANCHI
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Vera Lucia
Teixeira da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Bacciotti Franchi, realizada em 21/02/2019:

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UERJ

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins
IFSP

ANA BACCIOTTI FRANCHI

**A DISCIPLINA DE *ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT* PARA CRIANÇAS
DE UM COLÉGIO COM PROGRAMA BILÍNGUE: O ENSINO DE LÍNGUAS POR
PROJETOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de Mestre em Linguística, Área de concentração Linguística Aplicada. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 21 de fevereiro de 2019.

Orientadora

Prof. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora Externa

Prof. Dra. Teresa Helena Buscato Martins
Instituto Federal de São Paulo

Examinadora Interna

Prof. Dra. Sandra Regina B. Gattolin de Paula
Universidade Federal de São Carlos

*À minha família querida e ao meu noivo,
Com todo amor e dedicação*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele a vida não existiria. Agradeço pelas portas que foram abertas para que eu alcançasse meus objetivos e sonhos, agora concretizados.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, por ter abraçado o desafio de me orientar nesses últimos dois anos. Reconheço toda a paciência, sabedoria e carinho a mim dispensados.

Agradeço à Prof. Dra. Teresa Helena Buscato Martins e à Profa. Dra. Sandra Regina B. Gattolin de Paula pelas críticas construtivas que muito enriqueceram minha trajetória acadêmica nesses últimos meses. A todos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por fazerem parte da minha formação integral. À Vanessa, da secretaria do PPGL, por todo o suporte dado nesses últimos anos.

Agradeço aos meus pais, Nivaldo e Hilda, por serem minha base. Obrigada pelo amor e compreensão durante esse tempo de muita dedicação. Aos meus irmãos Pedro, Sara e Taís por deixarem meus dias mais divertidos. Ao meu noivo Fellipe, por me incentivar todos os dias e me levar além da onde eu soubesse que poderia chegar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante o curso de mestrado.

À minha Tia Tata e ao meu tio Gil, por serem meus principais incentivadores em aprender uma nova língua. À Még, por todo empenho e prontidão em fazer parte deste estudo. A todos os que colaboraram com a pesquisa e também ao Colégio que, gentilmente, consentiu que eu desenvolvesse este estudo lá. A todos os meus amigos, família, parceiros de trabalho que fazem meus dias mais leves, meu muito obrigada!

*Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas;
glória, pois, a ele eternamente.
(Romanos 11:36)*

RESUMO

Este estudo investiga como a disciplina *Environment and Human Development* (EHD) contribui para o ensino de Inglês como Língua Adicional (ILA) em classes do Ensino Fundamental I, em uma escola com Programa Bilíngue. Levando-se em conta que tal disciplina consta na grade curricular do núcleo bilíngue, sendo viabilizada pelo Ensino por Projetos, parti dos seguintes questionamentos: Como a disciplina de *Environment and Human Development* é desenvolvida por meio do Ensino de Línguas por Projetos? De que forma essa prática pedagógica contribui para o ensino de Língua Inglesa numa escola com Programa Bilíngue? O termo ‘projeto’ abarca teorias distintas, a saber, o Método de Projeto, os Projetos de Trabalho, a Pedagogia de Projeto e as Estratégias de Projeto. No entanto, essas teorias não satisfazem as necessidades encontradas na prática observada, portanto, optei pelo termo Ensino por Projetos, relacionando-o com o Ensino de Língua no presente, resultando no Ensino de Línguas por Projetos (ELP). Neste trabalho, optei por realizar o registro e a análise de dados a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa-interpretativista, na forma de um Estudo de Caso. Utilizei, ainda, metodologicamente, a observação não-participante, com registro em diário de campo, questionários com professores, assessor, entrevistas e fontes documentais. Feita a coleta, os dados foram triangulados, discutidos e analisados. Por fim, constatei que o ensino de Inglês como Língua Adicional na disciplina de *EHD*, viabilizado por Projetos, contribui para uma aprendizagem significativa. Outrossim, este estudo pode contribuir para o avanço de discussões sobre a importância de se desenvolver o Ensino de Línguas por Projetos, visto que este possibilita a relação da teoria com a prática e torna possível o aprendizado de língua através da experimentação, vivência e compreensão da realidade.

Palavras-chave: Ensino de Línguas por Projetos. Inglês como Língua Adicional. Escola bilíngue/internacional.

ABSTRACT

This study investigates how the Environment and Human Development (EHD) school subject contributes Language Teaching through Projects (EAL) Teaching in Elementary School classes in a Bilingual Program at a school. Taking into consideration that this school subject is founded on a Teaching through Projects basis and is inserted in the bilingual curriculum, some research questions served as a starting point for this study: How, is the Environment and Human Development school subject developed via Language Teaching through Projects? How does this pedagogical practice contributes for Language Teaching in a school with a Bilingual Program? The term 'project' overlaps distinct theories, like the Project Method, Project Work, Project Pedagogy, and Project Strategies. However, these theories don't satisfy the needs found in the observed practice, for this reason, I chose the term Teaching through Projects, relating it to the ideas of Language Teaching in the present era, which results in Language Teaching through Projects (LTP). For this study, I opted to do the data collection and data analysis on a qualitative-interpretivist research perspective: a Case Study. Methodologically, some data collection tools were used, such as the non-participant observation, field journal, teachers questionnaires, interviews and documentary sources. After the collection, the data was triangulated, discussed and analyzed. Finally, it was found that EAL Teaching in the EHD school subject, on a Teaching through Projects basis, contributes to significant learning. Therefore, this study may contribute to the advance of discussions about the importance of developing Language Teaching through Projects since it allows the relation between theory and practice and enables language learning through experience and understanding of reality.

Key words: *Language Teaching through Projects. English as an Additional Language. Bilingual/International School.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma que representa o conceito de Ensino de Línguas por Projetos.....	40
Figura 2: Linha do tempo que demonstra o ensino de línguas no passado, presente e futuro, seguindo as ideias de Leffa (2012)	42
Figura 3: Aspectos comuns entre ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente	43
Figura 4: Primeira imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente	44
Figura 5: Segunda imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente	46
Figura 6: Uso do ILA em sala de aula permeando conteúdos de diversas áreas do conhecimento.....	49
Figura 7: Projeto: relação da construção de conhecimento com as práticas vividas resultando na formação integral	53
Figura 8: Fazendo Ciência.....	57
Figura 9: Fluxograma que representa o conceito de Ensino de Línguas por Projetos.....	88
Figura 10: Primeira parte do planejamento do Projeto PLANTS.....	89
Figura 11: Segunda parte do planejamento do Projeto PLANTS.....	90
Figura 12: Terceira parte do planejamento do Projeto PLANTS	91
Figura 13: Imagem que representa a primeira etapa do projeto PLANTS	92
Figura 14: Imagem que representa a segunda etapa do projeto PLANTS.....	93
Figura 15: Imagem que representa a terceira etapa do projeto PLANTS.....	94
Figura 16: Imagem que representa a quarta etapa do projeto PLANTS.....	96
Figura 17: Imagem que representa a quinta etapa do projeto PLANTS.....	99
Figura 18: Imagem que representa a sexta etapa do projeto PLANTS	100
Figura 19: Imagem do gráfico retirado do questionário da professora Még, sobre a disciplina de EHD.....	102
Figura 20: Projeto: relação da construção de conhecimento com as práticas vividas durante o projeto PLANTS, resultando na formação integral.....	103

Figura 21: Aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente.....	105
Figura 22: Primeira imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente	106
Figura 23: Segunda imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente	108
Figura 24: Uso do ILA em sala de aula permeando conteúdos de diversas áreas do conhecimento.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais diferenças entre escola bilíngue e escola internacional, seguindo as colocações de (MÖLLER e ZURAWSKI, 2017).....	63
Quadro 2: Disciplinas que compõem o Núcleo Bilíngue	66
Quadro 3: Disciplinas que compõem o Núcleo Bilíngue, com o destaque na disciplina de EHD	70
Quadro 4: Conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos do 1o trimestre da disciplina de EHD.....	73
Quadro 5: Conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos do 2o trimestre da disciplina de EHD.....	73
Quadro 6: Conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos do 3o trimestre da disciplina de EHD.....	74
Quadro 7: Avaliação da disciplina de EHD apresentada no Programa de Ensino	74
Quadro 8: Bibliografia utilizada pela professora da disciplina de EHD apresentada no Programa de Ensino.....	75
Quadro 9: Plano de aula da professora Még para a disciplina de EHD ministrada para alunos do 2o ano do Ensino Fundamental I.....	75
Quadro 10: Resposta de Még sobre o planejamento do Projeto.....	92
Quadro 11: Resposta de Még sobre os objetivos do projeto	93
Quadro 12: Resposta de Még sobre as etapas trabalhadas no projeto	94
Quadro 13: Resposta de Még sobre o fato do trabalho ser um projeto	102
Quadro 14: Respostas de Még sobre a relação do projeto em Língua Inglesa com a realidade do aluno.....	106
Quadro 15: Percepções de Még sobre a relação do projeto com a vida dos estudantes..	107
Quadro 16: Resposta de Még sobre o foco da disciplina de EHD	111
Quadro 17: Ocorrências do uso do Inglês como Língua Adicional em 6 aulas de EHD	111
Quadro 18: Respostas de Még sobre a Língua Inglesa em suas aulas.....	113

LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções de transcrição dos registros orais

(Baseadas em Marcuschi, 2010, com adaptações)

Símbolo	Descrição
[...]	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
(())	Comentários ou informações do analista
“”	Discurso direto
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento maior de vogal
(+)	Pausa
(++)	Pausa prolongada
(+++)	Pausa muito prolongada
/.../	Interrupção da fala pelo(a) entrevistado(a)
/	Parada brusca
0	Dúvidas ou suposições. Transcrição incompreensível
Reduplicação de letra ou sílaba	Repetições
MAIÚSCULA	Ênfase na voz
<i>Itálico</i>	Enunciados em LE ou referentes ao contexto de ELE (topônimos, personagens da obra literária, palavras em portunhol)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABR.....	Assessor Bilingue da Rede
EHD.....	<i>Environment and Human Development</i>
LA.....	Linguística Aplicada
LI.....	Língua Inglesa
NB.....	Núcleo Bilingue
ILA.....	Inglês como Língua Adicional
ELP.....	Ensino de Línguas por Projeto
S.....	Estudante
SS.....	Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	18
1.1 A história deste estudo	18
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	21
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA	22
Estabeleço a seguir dois objetivos que servem como norteadores deste estudo:.....	22
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	23
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 INTRODUÇÃO.....	25
2.2 O ENSINO POR PROJETOS.....	25
2.2.1 Projetos em sala de aula: concepções e usos.....	25
2.3 VIABILIZAÇÃO DE PROJETOS EM SALA DE AULA: MÉTODO, TRABALHO, PEDAGOGIA, ESTRATÉGIAS OU ENSINO?	27
2.3.1 Desenvolvimento de Projetos.....	27
2.3.2 Métodos de Projeto	27
2.3.3 Projetos de Trabalho.....	31
2.3.4 Definindo Pedagogia de Projetos.....	34
2.3.4.1 Pedagogia de Projetos x Estratégias de Projetos.....	36
2.4 O ENSINO DE LÍNGUAS POR PROJETOS.....	38
2.4.1 Definindo Ensino de Línguas por Projetos (ELP).....	38
2.4.2 Ensino de ILA no presente: a realidade dos projetos	41
2.4.2.1 A relevância do contexto para o ELP pelo Professor: o senso de plausibilidade.....	44
2.4.2.2 Língua é ferramenta: interdisciplinaridade e aprendizagem significativa para o ensino de Inglês como Língua Adicional.....	46
2.5 CARACTERÍSTICAS DE UM PROJETO	50
2.5.1 A origem de um tema para o projeto	50
2.5.2 Da realidade ao aprendizado significativo	51
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	54

3.1 INTRODUÇÃO.....	54
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	54
3.2.1 A Natureza da Pesquisa.....	54
3.2.2 Estudo de caso.....	57
3.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	60
3.3.1 O contexto da pesquisa.....	60
3.3.1.1 A Escola: bilíngue ou internacional?	62
3.3.1.2 A disciplina em questão.....	70
3.3.2 Os participantes da pesquisa.....	76
3.3.3 Instrumentos de construção de dados	77
3.3.3.1 Anotações de Campo (diário de registro de dados do professor-pesquisador)	78
3.3.3.2 Questionários	79
3.3.3.3 Entrevistas.....	79
3.3.3.4 Observação de Campo e Conversas Informais	80
3.3.3.5 Exegese de Documentos.....	81
3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	82
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	84
3.5.1 Análise dos Dados.....	84
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	86
4.1 INTRODUÇÃO.....	86
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	86
4.2.1: <i>EHD</i> : uma disciplina viabilizada pelo ELP.....	87
CONCLUSÃO.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICE A - TCLE	123
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DE <i>ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT</i>	126
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O ASSESSOR BILÍNGUE DA REDE.....	128

**ANEXO A – MODELO DE PLANEJAMENTO DE PROJETO ESTABELECIDO
POR PATTON (2012)116**

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Com a crescente necessidade de se contextualizar conteúdos que sejam significativos para os aprendizes, surgem, com o passar do tempo, trabalhos, métodos, abordagens e estudos que têm como objetivo promover a aprendizagem escolar de maneira que essa faça sentido para os alunos, permitindo que eles utilizem, em situações reais, o conhecimento adquirido. Essa maneira de enxergar o ensino e a aprendizagem na educação escolar contribuiu para o surgimento do ensino por projetos, uma metodologia que servirá como base teórica e que norteará a perspectiva a ser trilhada neste estudo, visto que a origem deste se encontra na prática docente. (KILLPATRICK, 1929; HERNANDÉZ, 1984; JOLIBERT, 1990; PERRENOUD, 2000, LEFFA 2012, LEFFA E IRALA 2014)

As motivações que incentivaram a realização e o desenvolvimento deste estudo estão relacionadas ao meu próprio processo de aquisição/aprendizagem de Inglês e também à minha experiência profissional, que vem sendo adquirida há dez anos. A seguir, contarei brevemente a história deste estudo, pelo qual tenho como principal objetivo contribuir para a linha de pesquisa de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas e para meu próprio amadurecimento como profissional de ensino de Língua Inglesa.

1.1 A história deste estudo

Abordarei aqui o percurso histórico em que se situa esta pesquisa, visto que a sociedade está imersa em um mundo de relações sociais e que estas nos constroem. Dessa forma, penso que, como professora-pesquisadora, uma história que descreva este estudo se faz relevante uma vez que estamos nos desenvolvendo constantemente.

Aos treze anos de idade decidi que gostaria de estudar Inglês. Lembro-me até hoje que disse para minha mãe que aprender uma outra língua faria mais sentido para meu futuro – jamais imaginei que um dia estaria sentada redigindo minha dissertação para um mestrado em Linguística. Enfim, sonhos são plantados em nosso coração desde sempre,

basta cultivá-los. Lembro-me também de me interessar muito pelas aulas de Inglês em um centro de idiomas, visto que lá eu aprendia a língua utilizando livros, mas também por meio de muitas aulas de culinária, artesanato, entre outros. Cresci e, aos 16 anos, comecei a ministrar aulas de inglês no quintal de casa, para as crianças da Igreja. Comecei a desenvolver minha didática e gostava de ver meus alunos ativos. Ingressei no curso de Letras-Inglês e, logo depois, concomitantemente, ingressei em um curso de Pedagogia.

Em 2013, comecei a atuar como estagiária, em um Colégio Bilingue/Internacional¹, no qual ainda leciono. Neste colégio, iniciei como professora do projeto integral e, aos poucos, fui entrando em salas de aula. Hoje ministro algumas aulas de Inglês para turmas do Fundamental II e Ensino Médio e também de *Storytelling* para os 1^{os} e 2^{os} anos do Fundamental I.

A disciplina de *Storytelling* é a que me faz “me sentir em casa”. Ela está inserida na grande área de Linguagens e Códigos e, segundo o programa de ensino, os objetivos gerais da área são:

Propiciar situações que possibilitem ao educando:

- A leitura, a compreensão e a interpretação das mensagens transmitidas através de textos verbais e não verbais;
- A expressão, com clareza e coerência, de seus sentimentos, suas ideias e sua visão de mundo através das várias linguagens: verbal (oral e escrita), corporal, musical, plástica, cênica, etc., revelando o desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico, como também da capacidade de analisar e estabelecer relações entre textos, entre fatos e entre textos e fatos.
- A apreciação, desenvolvendo a escuta e a atenção, a percepção sonora, a habilidade de verbalização, o repertório, a imaginação, a memória, a compreensão e a retenção de informações. (PROGRAMA DE ENSINO DE *STORYTELLING*, 2017)

Uma das características dessa disciplina é que não há necessidade de adotar qualquer material didático, pois o planejamento é feito pela própria professora. As aulas são planejadas baseando-se nos objetivos gerais da disciplina, que são:

Contribuir para:

- a apreciação e o contato com a língua inglesa através de histórias e músicas de forma natural;

¹ Este Colégio Bilingue/Internacional, também citado posteriormente como Colégio, é o campo de pesquisa o qual forneceu dados para que este estudo fosse desenvolvido.

- a compreensão do vocabulário apresentado em língua inglesa;
 - aguçar a inteligência emocional e cognitiva das crianças;
 - a expressão oral, observando as diferentes situações comunicativas.
- (PROGRAMA DE ENSINO DE *STORYTELLING*, 2017)

Dessa forma, foram separados alguns livros e histórias pertinentes à faixa etária e aos conteúdos trabalhados nas séries. Essas histórias são divididas em partes e contadas ao longo de um trimestre. A partir dessa prática, são desenvolvidas várias atividades, como dobraduras, jogos e brincadeiras, utilizando vocabulário e atividades sistematizadas. Assim, por meio da contação de histórias, não ocorre somente o despertar da curiosidade e prazer por outra língua, como também contribui para a aquisição da mesma.

Em 2017, após alguns encontros com minha orientadora, passei a olhar para a disciplina de *Storytelling* de modo diferente e, juntamente com outra disciplina do núcleo Bilingue denominada *Environment and Human Development* (EHD), percebi que ambas desempenhavam uma função diferente para proporcionar aquisição de Inglês como Língua Adicional (ILA)². Ambas apresentavam algumas características semelhantes, como ensino significativo, utilizando a realidade das crianças a favor das aulas, flexibilidade por parte do professor em relação às aulas, entre outras.

Assim, passei a perceber que tanto eu quanto a professora de EHD estávamos ensinando inglês por meio de projetos. Ao observar o cotidiano escolar, a relação existente entre disciplinas e a maneira com que a professora de *Environemnt and Human Development* (EHD) desenvolvia suas aulas, pensei, juntamente com minha orientadora, sobre como tal jeito de ensinar era desenvolvido e colaborava para o ensino de Língua Inglesa na escola.

Desse modo, nas próximas seções, este estudo será contextualizado, a problematização e justificativa serão apresentadas, bem como os objetivos e as perguntas que o orientam.

² Língua Adicional é, neste estudo, o termo utilizado para se referir à língua outra, que não a língua materna. Na seção 2.4.2.2 este termo é descrito e contextualizado.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Como dito na seção anterior, leciono em um colégio bilíngue/internacional³ no interior do estado de São Paulo. Esta escola possui uma grade curricular diferenciada por conta da presença do Inglês como Língua Adicional (ILA) no cotidiano escolar. É uma escola com um projeto bilíngue, tendo assim um foco maior na língua inglesa. Dentre as disciplinas que compõem o Núcleo Bilíngue (NB), encontram-se Inglês, *Storytelling*, *Environment and Human Development*, *Fluency Development* e *Reading and Writing Strategies*. Cada disciplina possui suas características específicas, no entanto, muitas vezes percebe-se, não somente em disciplinas relacionadas com a aprendizagem da língua inglesa, mas sim em muitas disciplinas do currículo escolar, um certo desinteresse por parte dos alunos em relação à aprendizagem. A realidade aponta que, muitas vezes, estar na escola passa a ser um peso para certos alunos.

Hoje em dia muito se ouve sobre o desinteresse de alunos em ir para a escola pois muitos não entendem e não se envolvem com o que está sendo ensinado, sendo assim, na contemporaneidade, percebe-se uma necessidade de se trabalhar com temas relevantes para que os alunos se envolvam na aprendizagem. Para que isso ocorra, há uma crescente onda de teorias e práticas relacionadas à aprendizagem a partir de temas reais de maneiras que requerem o envolvimento e as tomadas de decisões por parte dos alunos. Para isso, muito é comentado sobre o aprendizado baseado em projetos⁴, o qual tem o propósito de fornecer uma estrutura na qual os estudantes demonstrem domínio do que é estudado, com entusiasmo e envolvimento. Assim, passo a pensar que o ensino por meio de projetos viabiliza a aprendizagem através do envolvimento dos estudantes com o objeto de estudo.

Deste modo, ao refletir sobre o meu contexto de atuação e em conversas com outros profissionais, fazendo relações entre a prática escolar e as teorias encontradas na literatura, passei a refletir sobre o fato de a disciplina *Environment and Human Development*, umas das que pertence ao Núcleo Bilíngue, ser desenvolvida a partir de uma perspectiva do ensino por projetos: como, então, na prática, se desenvolve essa

³ Tal instituição educacional se caracteriza atualmente como bilíngue e internacional, no entanto, buscaremos na seção 3.2.1 fazer uma breve análise dos documentos institucionais para futuramente tentarmos justificar tal nomenclatura.

⁴ Em Inglês *Project-based-learning (PBL)*

disciplina do NB ensinando por meio de projetos? Surge, então, uma questão a ser investigada: o fato de o ensino baseado em projetos ser um caminho para a aprendizagem significativa. Nessa escola a disciplina de EHD parece trabalhar com projetos fazendo relação da língua com outras áreas do conhecimento, portanto quero investigar como ela se desenvolve, qual percurso percorre e quais são os resultados a partir dessa disciplina. Pretendo investigar se o que diferencia a disciplina de EHD das outras se dá pelo fato de ela ser trabalhada por meio de projetos. Baseando-me nessa situação, estabeleço a seguir os principais objetivos desta pesquisa.

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

Estabeleço a seguir dois objetivos que servem como norteadores deste estudo:

- Investigar, por meio das relações entre teorias e práticas, como a disciplina *Environment and Human Development* é baseada no Ensino de Língua por Projetos (ELP);
- Buscar entender a relação da língua com outras áreas do conhecimento para pensar sobre a maneira como essa prática pedagógica contribui para o ensino de Língua Inglesa numa escola bilíngue/internacional

Esses objetivos fomentam duas principais perguntas de pesquisa, descritas na seção 1.4, a seguir.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Assim, baseando-me nos objetivos deste estudo, delineeii duas perguntas principais:

- 1) Como a disciplina de *Environment and Human Development* é desenvolvida por meio do Ensino de Línguas por Projetos?
- 2) De que forma essa prática pedagógica contribui para o ensino de Língua Inglesa numa escola bilíngue/internacional?

Tais questionamentos arrolados me conduzem a uma perspectiva que visa a atingir os objetivos estabelecidos para esta pesquisa. O principal deles é investigar como a disciplina *Environment and Human Development* é baseada no ELP e de que forma essa prática contribui para o ensino de Inglês numa escola bilíngue/internacional. Desse modo, por ser uma pesquisa investigada em um contexto específico que visa a interpretar a realidade, optei, como método de pesquisa, pelo estudo de caso, o qual está inserido na metodologia qualitativa interpretativista. Acredito que este método possibilita a realização de uma investigação empírica, que conta com diversas fontes de evidência para possíveis entendimentos sobre o fenômeno em foco. A seguir, apresentarei a organização desta dissertação.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco partes, assim como descrito abaixo:

➤ A primeira parte, a introdução, apresenta o estudo em questão, descrevendo a história que fomentou esta pesquisa, problematizando e justificando-a. Nela, também são apresentados os objetivos que embasam as perguntas de pesquisa que orientam este estudo.

➤ O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que embasa os dados registrados para este estudo, bem como a descrição do ensino por projetos. Ademais, é realizado um breve percurso histórico sobre o ensino por projetos (Métodos de Projeto,

Projetos de Trabalho, Pedagogia de Projetos e Estratégias de Projetos) para que se chegue à concepção de um Ensino por Projetos, focando no ensino de Língua Inglesa por meio dessa metodologia.

➤ O capítulo 3 aborda os aspectos metodológicos, caracterizando a natureza da pesquisa, o estudo de caso como via metodológica. O contexto em que o estudo foi desenvolvido também é descrito, empreendendo uma discussão sobre escolas bilíngues e internacionais. Os participantes da pesquisa são apresentados e os instrumentos de construção de dados são expostos. Finalmente, os procedimentos de análise de dados são descritos.

➤ O capítulo 4 apresenta a análise e a interpretação dos dados, os quais são cotejados com as teorias apresentadas no capítulo 2 de fundamentação teórica.

➤ A última parte expõe as conclusões e considerações finais as quais cheguei após desenvolver este estudo.

➤ Finalmente, nos apêndices, são disponibilizados os questionários enviados a professora da disciplina em foco e o roteiro para a entrevista semiestruturada realizada com o Assessor Bilíngue da Rede.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar a vida presente. Tão real e vital para a criança como o que ela vive em casa, no bairro ou no pátio.
John Dewey, 1859 - 1952

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo definir o termo ‘projeto’ e suas diferentes concretudes, que tem sido amplamente utilizado em diferentes contextos. Neste estudo, o termo em questão será descrito no campo educacional, mais especificamente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, serão apresentadas algumas das principais práticas pedagógicas iniciadas no final do século XIX que tinham como base o ensino por projetos e que ainda influenciam as atuais. Vale destacar que o ensino por projetos pode ser encontrado em propostas pedagógicas surgidas em contextos históricos diferentes, mas, em todos os casos, possuem grande similitude. Após um breve percurso histórico, descreverei a maneira com que se desenvolve o Ensino de Língua por Projeto.

2.2 O ENSINO POR PROJETOS

2.2.1 Projetos em sala de aula: concepções e usos

Embora seja um tema atual e em grande ascensão no campo da Educação, e mais recentemente na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, o ensino por projetos tem sido desenvolvido e aplicado há algumas décadas por diversos educadores. A seguir serão citados, mesmo que brevemente, importantes fatos no percurso histórico do ensino por projetos. Visto que o detalhamento do percurso histórico não é o foco deste estudo, abordarei somente autores cujas teorias e experiências são relevantes para o presente embasamento teórico.

Projeto é uma palavra oriunda do latim *projectum* e, de acordo com o dicionário

online Michaelis, significa “propósito de executar algo.” O termo projeto surgiu pela primeira vez na área da educação em 1904 e, segundo Abrantes (1995), foi utilizado pioneiramente por C. Richards, um educador que trabalhava com futuros professores e considerava importante que seus alunos desenvolvessem projetos que tivessem sido iniciados por problemas e tarefas práticas. Em 1995, Abrantes já falava sobre as novas tendências educativas acerca da ênfase dada ao trabalho autônomo dos alunos e no tocante às atividades prolongadas. O autor salienta que:

“num projeto, os alunos trabalham de modo autônomo, tomando decisões e executando-as, fazendo escolhas, adotando estilos, que têm a ver com a sua experiência, os seus conhecimentos e os seus gostos. O professor pode fazer propostas e deve apoiar os alunos. Mas não deve substituí-los, não deve retirar-lhes a arte de responsabilidade que lhes cabe na concepção e realização do projeto” (ABRANTES, 1995, p. 64)

O termo “projeto”, surge como designação de um conceito que procura unificar vários aspectos importantes relativos ao processo de aprendizagem, são eles: “(i) a ação, e de preferência a ação realizada com empenhamento pessoal, (ii) a intencionalidade dessa ação, isto é, a existência de um objetivo, e (iii) a sua inserção num contexto social.” (ABRANTES, 1995, p. 61)

Outros estudiosos (KILLPATRICK, 1929; HERNANDÉZ, 1984; JOLIBERT, 1990; PERRENOUD, 2000), no campo da Educação, definiram suas teorias e práticas pedagógicas tendo como base o ensino por projetos, no entanto, a maneira com que esses projetos são planejados e executados se diferem de acordo com a amplitude e a intensidade que eles tomam. Dependendo da linha teórica, para alguns estudiosos, os projetos determinam todo o currículo escolar, como é feito nos Projetos de Trabalho e na Pedagogia de Projetos. Para outros autores, o professor não pode deixar de trabalhar por meio de projetos só pelo fato de a escola em que leciona não tê-los como ponto de partida. Para essas situações existem as Estratégias de Projeto e o Ensino por Projetos. A próxima seção tem como objetivo detalhar e diferenciar as maneiras com que os projetos podem ser aplicados.

2.3 VIABILIZAÇÃO DE PROJETOS EM SALA DE AULA: MÉTODO, TRABALHO, PEDAGOGIA, ESTRATÉGIAS OU ENSINO?

2.3.1 Desenvolvimento de Projetos

Assim como descrito na seção 2.1, o termo ‘projeto’ pode ser desenvolvido de diversas maneiras, como o Método de Projeto, os Projetos de trabalho, a Pedagogia de Projeto, entre outros. Esta seção tem por objetivo explicitar as principais ideias de cada modo citado acima para que, em seguida, seja possível esclarecer e estabelecer a razão de um ensino por projetos. Iniciarei com o Método de Projeto, de Killpatrick, seguido de Hernández e seus Projetos de Trabalho. Então, caracterizarei a Pedagogia de Projetos, defendida por Josette Jolibert, com um adendo de Perrenoud e suas Estratégias de Projetos. Por último, chegarei à ideia de um Ensino por Projetos.

2.3.2 Métodos de Projeto

Atualmente falar sobre ensino por meio de projetos parece ser algo totalmente inovador. No entanto, esse tipo de prática pedagógica vem sendo desenvolvida e aplicada desde o movimento da Escola Nova, criado por John Dewey, surgido no fim do século XIX e início do século XX. Muitas mudanças aconteciam naquela época, dentre elas a industrialização, a democracia, a modernização e, conseqüentemente, novas posições a serem tomadas diante da vida. A sociedade passava a acreditar que a futura geração deveria ser preparada a pensar por si mesma. Por conseguinte, essas novas ideias advindas do movimento da Escola Nova passavam a questionar a maneira com que a educação era desempenhada. Propunha-se a adição de novas técnicas e novas habilidades para a ressignificação da escola, transformando-a em um lugar em que seria possível viver situações reais e aprender por meio delas, portanto,

[...] ao velho armazenamento da multiplicidade de matérias de estudo, isoladas umas das outras, fragmentadas, baseadas na repetição, deveria ser adicionados novos métodos e novas técnicas, novos conhecimentos e novas habilidades, visando a transformar a escola num ambiente onde se deve “viver o verdadeiro

viver”, e assim preparar a criança para enfrentar situações que a sociedade em mudança estava a exigir (MENEZES E CRUZ, 2007, p. 112).

Dessa forma, os envolvidos no processo de aprendizagem eram preparados para possíveis situações que a nova sociedade pudesse exigir. Segundo Menezes e Cruz (2007, p. 112) “A atitude técnica nesta perspectiva caracterizava-se por um espírito crítico em relação à atividade a ser executada, reflexão sobre ela e comparação entre seus elementos e seus resultados.” Os aprendizes passavam, então, de um estado de meros espectadores para atores de seu aprendizado, envolvendo-se em processos de reflexão.

Em suas análises, Dewey concebia o método como uma maneira de raciocinar de acordo com a lógica intuitiva. Menezes e Cruz (2007, p. 114) apresentam suas interpretações sobre as ideias de Dewey, colocando que o método, para o autor, envolvia alguns passos práticos, como: “o reconhecimento de um problema, a análise de seus elementos, a elaboração de uma hipótese, a comprovação da hipótese e a continuação do processo até que seja encontrada a solução.” (MENEZES E CRUZ, 2007, p. 114)

Para Dewey, essas sequências de atividades colocadas acima não se fundamentavam em regras, mas sim em um processo de experimentação, que proporcionava a construção do conhecimento, pois era dessa forma que ele concebia a educação, a saber, como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras” (DEWEY, 1973 p. 16 apud Menezes e Cruz, 2007, p. 112).

As ideias e concepções de Dewey foram seguidas por Kilpatrick, um dos seus discípulos. Essas ideias fundamentaram o surgimento do Método de Projetos, que tinha como principal objetivo relacionar a vida dentro e fora da escola. Kilpatrick (1929) sentiu a necessidade de unificar de forma mais completa um número de aspectos relacionados ao processo educativo. Tal conceito unificador deveria, segundo o autor, enfatizar o fator da ação, que fosse preferencialmente uma atividade totalmente vigorosa, ao mesmo tempo em que deveria promover um lugar para a utilização adequada das leis de aprendizagem e dos elementos essenciais para a qualidade ética de conduta, que deveria estar de acordo com a situação social em contexto e também com a atitude individual de

cada um envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Seguindo tais conceitos, o autor defende a ideia de que a “educação é a vida - tão fácil de dizer e tão difícil de delimitar”⁵ (KILPATRICK, 1929, p. 3, tradução minha⁶). Com essa frase, o educador explicita a principal ideia de sua proposta pedagógica: o princípio de que a vida precisa ser vivida e aprendida dentro da escola.

Levando em consideração o contexto histórico e político da época, Kilpatrick menciona o fato de a democracia se estender ao ambiente escolar. Já era uma ideia comum de Dewey e passou a ser de Kilpatrick também o fato de a escola ser considerada a própria vida, e não uma preparação para o futuro desta, afirmando:

Como o ato intencional é, portanto, a unidade típica da vida digna em uma sociedade democrática, também deveria ser a unidade típica do procedimento escolar. Nós da América há anos desejamos cada vez mais que a educação seja considerada como a própria vida e não como uma mera preparação para uma vida futura [...] Todos os argumentos para colocar a educação numa base de vida parecem, em todo caso, concorrer em apoio à esta tese. Nesta base, a educação tornou-se vida. E se o ato intencional, assim, faz da educação a própria vida, poderíamos raciocinar antecipadamente para **encontrar uma melhor preparação para a vida futura do que praticá-la agora?**⁷ (KILPATRICK, 1929, p. 6, grifo nosso, tradução minha).

Vale ressaltar a pergunta do autor que finaliza o excerto acima, a qual fundamenta os princípios dessa prática pedagógica: “Há, então, melhor preparação para a vida futura do que começar a vivê-la no presente?”. Em seus trabalhos, Kilpatrick enfatiza a importância de atividades que exprimissem a vida real dos alunos, proporcionando assim mais significado aos estudantes. Essas atividades que se fundamentavam em experiências da vida real na sala de aula deveriam ser desenvolvidas em forma de projetos, de modo que os alunos fossem sujeitos ativos nesse processo. Assim, os projetos deveriam “levar o aluno ao exercício da cidadania: respeito por si mesmo, autonomia, iniciativa, espírito crítico, liberdade de pensamento, persistência.” (MENEZES E CRUZ, 2007, p.115).

⁵ No original: “The important generalization that education is life- so easy to say and so hard to delimit”

⁶ Todas as traduções neste estudo são de minha responsabilidade.

⁷ No original: As the purposeful act is thus the typical unit of the worthy life in a democratic society, so also should it be made the typical unit of school procedure. We of America have for years increasingly desired that education be considered as life itself and not as a mere preparations for later living [...] All the arguments for placing education on a life basis seem, to me at any rate, to concur in support of this thesis. On this basis education has become life. And if the purposeful act thus makes of education life itself, could we reasoning in advance expect to find a better preparation for later life than practice in living now.

A fundamentação dessa prática pedagógica iniciada por Kilpatrick era advinda de um contexto social, em que o aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem se tornava o principal ator. Cada contexto social exigia uma atividade apropriada. Foi pensando nessas atividades com propósitos que o autor sentiu a necessidade de empregar o termo ‘projeto’, como descrito no excerto abaixo:

A ideia que eu procurava era encontrar na concepção de atividade intencional sincera que procedia em um ambiente social, ou, mais resumidamente, no elemento unitário de tal atividade, o ato proposital entusiasta. [...] É para esse ato intencional com ênfase na palavra propósito que eu mesmo aplico o termo 'projeto'. [...] É claro, então, que os projetos podem apresentar toda variedade que os propósitos apresentarem na vida.⁸ (KILPATRICK, 1929, p. 4, tradução nossa).

Seguindo essa linha de pensamento e considerando que os projetos advêm de contextos sociais e que a vida acontece nessa esfera de diversidades situacionais, Kilpatrick esclarece que os projetos variam de acordo com a alteração de propósitos que a vida exige. É relevante, então, apontar uma dúvida que pode surgir ao se relacionar essa flexibilidade em ensinar por meio de projetos e o termo ‘método’, meio fechado em si pelo qual é realizado esse trabalho flexível. ‘Flexibilidade’ e ‘método’ parecem não caminhar juntos. Dessa forma, trabalhar com os métodos de projeto de Kilpatrick é poder se basear em situações reais da vida, visto que esta é dinâmica e exige diferentes posicionamentos frente a diversas situações. Se essa prática pedagógica exige essa flexibilidade e maleabilidade de adequação a cada situação, por que é chamado de método, algo com um fim em si mesmo? Pode-se, então, chegar à ideia de que, na época em que Kilpatrick estudava e escrevia sobre seus Métodos de Projeto, não se tinha ainda a clareza da definição de ‘método’, tanto que o autor em seu texto não questiona nem justifica o uso de tal termo.

Para encerrar esta breve discussão sobre os Métodos de Projeto, é importante destacar que as convicções de Dewey e de Kilpatrick acarretaram grandes contribuições para a educação de hoje. A relação de situações da vida com as atividades desenvolvidas

⁸ No original: The unifying idea I sought was to be found in the conception of wholehearted purposeful activity proceeding in a social Environment, or more briefly, in the unit element of such activity, the hearty purposeful act. [...] It is to this purposeful act with the emphasis on the word purpose that I myself apply the term ‘project’. [...] It is clear then that projects may present every variety that purposes present in life.

na escola, a interdisciplinaridade, a experiência individual de cada criança são alguns exemplos de influências na educação moderna advinda das práticas pedagógicas iniciadas no fim no século XIX por esses educadores.

Na próxima seção, apresentarei as principais ideias de Hernández e Ventura (1998) e seus Projetos de Trabalho.

2.3.3 Projetos de Trabalho

Os Projetos de Trabalho (PT) tiveram início em 1984, na Escola Pompeu Fabra. Tal origem se deu, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 19), pelo “processo de reflexão e de trabalho que, junto com a trajetória anterior do centro [escola], a gerou e a tornou possível”. Esse processo é o que os autores denominam de “processo de introdução e desenvolvimento do campo do currículo da Escola Pompeu Fabra”, o que significa que, a partir daquele momento, o currículo passa a ser entendido como um contexto em que diversos conhecimentos convergem, como, por exemplo, as pesquisas, as decisões políticas, as propostas dos especialistas e as realizações dos docentes. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 19). O processo de origem dos PT, segundo Fernando Hernández e Montserrat Ventura, reúne

um conjunto das experiências realizadas a partir da prática pedagógica dos professores, ao que se uniu um esforço de reflexão crítica sobre a prática acompanhada pelo estudo de novas referências teóricas para a fundamentação e explicação psicopedagógica de sua intervenção na sala de aula (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 19).

Assim, percebe-se que o surgimento da organização do currículo por projetos de trabalho se dá a partir de experiências dos próprios professores da escola observada, juntamente com o estudo de teorias que sustentavam tais práticas pedagógicas. Não foi apenas a “criação de uma nova teoria”, mas sim o surgimento de uma teoria a partir de um contexto real que necessitava do suporte de novos estudos e novas referências teóricas.

Com os estudos e a percepção da situação em que a escola se encontrava, surge a necessidade de uma inovação, um processo que teve início na própria escola, que, como contexto social no qual diversos participantes estão inseridos, carecia da participação

desses sujeitos para que houvesse uma mudança real. Professores da escola, na época, diziam, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 22), que o grupo docente tinha vontade de trabalhar e que novos professores que entravam na escola aderiam à proposta da mesma. Assim, o grupo docente se fortalecia e a escola se firmava em suas propostas. Ainda, é importante ressaltar, dentre as citações feitas pelos professores da época, que o estilo da escola era, desde sempre, ter profissionais que nunca ficavam completamente satisfeitos com o que faziam e que sempre queriam fazer algo diferente.

Com tais propensões a mudanças, surge, então, o início da atividade de reflexão e análise sobre o currículo da escola. Algumas referências conceituais serviram para o processo de inovação da mesma, são elas:

1. O sentido de significatividade do ensino e da aprendizagem e a função que essa concepção outorga à atuação do professorado e dos alunos. O artigo de Pérez Gómez (1987), em que conclui com a necessidade de um docente flexível e reflexivo, tornou-se especialmente esclarecedor por referência à importância da atitude do professor na hora de avaliar se interpreta de uma forma adequada às intervenções do discente.

2. A partir da revisão e discussão de diferentes experiências de sala de aula, foram analisadas algumas das teorias implícitas que os docentes estavam utilizando como guia e fundamento de sua tomada de decisões na prática. As teorias que foram objeto de explicitação, reflexão e estudo foram as seguintes:

- a) A aprendizagem por descoberta, considerada o ótimo para o aluno. Esse modelo de aprendizagem considera fundamental partir de uma atividade, a partir da qual os alunos desenvolvem uma estratégia de indução que lhes permita, desde suas experiências imediatas, tratar de buscar, por si mesmos, respostas a suas necessidades e a informação requerida para complementá-las. As críticas a esse modelo de aprendizagem foram realizadas, sobretudo, em torno da hipótese de que nem tudo pode ser aprendido por descoberta, e ao risco que implica pensar que cada aluno ou aluna deva reiniciar, de maneira individual e segundo suas necessidades, sua aprendizagem em questões e temas que já são parte do patrimônio dos saberes compartilhados e organizados.

- b) Os estágios piagetianos sobre o desenvolvimento da inteligência e da lógica foram considerados rígidos demais para avaliar e classificar o momento evolutivo dos alunos. Esse enfoque implica, além disso, estabelecer a noção de maturidade de forma restritiva, dando ênfase no que o aluno "não tem" ou "onde não chegou", em vez de destacar o que já possui como ponto de partida para abrir novas reações e aprendizagens.

3. Descobrir, na prática, a maneira pessoal de agir, que tem seu reflexo tanto no docente e na tarefa de ensinar como no discente e na sua atividade de aprendizagem. Isso significa introduzir um certo sentido de relatividade na hora de tomar decisões ou ao estabelecer conclusões sobre o valor dos resultados de uma atividade ou na avaliação de um processo de sala de aula (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 24).

Portanto, como acima citado, esse trabalho originalmente desenvolvido na Escola Pompeu Fabra, implica a relação da teoria com a prática, reorganizando esta última a partir de uma reflexão crítica sobre o assunto. A partir de então, de acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 26), começam a ser introduzidos os projetos como forma de organização dos conhecimentos na escola.

Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 29), tal conceito foi planejado como uma forma de vincular a teoria com à prática e com a finalidade de alcançar alguns objetivos, os quais estão relacionados abaixo:

1. Abordar um sentido da globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-la e utilizá-la fossem levados adiante pelos alunos, e não pelo professorado, como acontece nos enfoques interdisciplinares.
2. Introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender.
3. Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:
 - a) Na sala de aula, é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele.
 - b) Cada tema se estabelece como um problema que um deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas.
 - c) A ênfase na relação entre ensino e aprendizagem é, sobretudo, de caráter procedimental e gira em torno do tratamento da informação.
 - d) O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende.
 - e) Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 29).

De maneira geral, os principais objetivos dos Projetos de Trabalho consistem em inovar o ensino e a aprendizagem de conteúdos a fim de que os mesmos, por meio da relação da teoria e prática, façam sentido para os aprendizes. Os professores não são os únicos responsáveis pelas atividades feitas em sala, mas sim todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, à medida que compartilham o que se aprende.

Levando em consideração a relação da teoria com a prática e a importância da aprendizagem significativa e dando continuidade à apresentação das principais práticas

pedagógicas que envolvem o ensino por meio de projetos, a seguir, será descrita a Pedagogia de Projetos, estabelecida por Josette Jolibert e colaboradores, na França.

2.3.4 Definindo Pedagogia de Projetos

Na década de 1990, na França, na Província Val-d'Oise, um grupo de educadores participantes de conselhos e institutos de educação no país pretendiam transformar a escola naquele contexto social. Juntamente com outros professores do Ensino Fundamental, que “aceitaram participar de um processo de pesquisa e transformação de suas práticas pedagógicas ligado ao aprendizado...” (JOLIBERT, 1994, p.7), propuseram estudos e pesquisas com o objetivo de tornar a escola um lugar de “construção de poderes funcionais por parte das crianças” (1994, p.7), com foco no campo da leitura e de seu aprendizado.

Para fundamentar a teoria de que a vivência e experimentação é de extrema importância para a promoção do aprendizado, Jolibert (1994, p.13) faz, de acordo com o contexto, a diferenciação entre aprender e ensinar. O primeiro termo significa “aprender sozinho qualquer coisa: uma criança aprende a nadar”. Nesse sentido, segundo a autora, promovem-se atividades de aprendizado, ou seja, é a criança quem ensina a si mesma, construindo seu saber e suas competências, sendo auxiliada por outros. Já o termo ensinar, contempla “ensinar algo a alguém, o instrutor ensina a criança a nadar”. Por conseguinte, criam-se atividades de ensino. Cabe ao professor elaborar, construir e difundir as propostas de atividades. Ainda sobre as atividades, Jolibert defende a ideia de que “a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório e que esse sujeito, que nunca está sozinho, isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor” (JOLIBERT, 1994, p.20). Um desses meios é a escola, que possui seu espaço, seu tempo, seu ritmo, seus rituais e sua população.

Assim, pensando nos aspectos citados e defendendo a ideia de a escola ser um meio essencial para promover aprendizado, esta assume o papel de um ambiente em que a criança se torna ator de seu aprendizado, por meio da vivência e de experiências inseridas nesse contexto social. A autora diz que:

[...] para a criança na escola, esse meio é essencial: estruturado e estruturante, deveria ser seu ponto de apoio, lugar de arraigamento, experimentação, realização, confronto, conflito, sucesso e preparação para a vida social... Lugar de construção do conjunto dos poderes sociais (JOLIBERT, 1994, p. 20).

Dessa forma, nessa modalidade de ensino, o professor assume a função social de promover situações de aulas cooperativas aos estudantes. Jolibert salienta que atitudes referentes a esta proposição é “uma escolha de educador” (JOLIBERT, 1994, p.20). Por conseguinte, a autora e seus colaboradores propõem que o ensino por meio da Pedagogia de Projetos se refere a aulas cooperativas, em que as atividades geradas são tanto de aprendizagem quanto de ensino. Como consequência de uma prática docente por projetos, a autora (JOLIBERT, 1994, p.21) relata alguns resultados que envolvem os alunos:

- não depender mais apenas das escolhas do adulto;
- viver a experiência positiva do confronto com os outros (aportes mútuos e conflitos a serem superados) e da solidariedade;
- decidir e comprometer-se após a escolha;
- projetar-se no tempo através do planejamento de suas ações e de seus aprendizados;
- assumir responsabilidades;
- ser agentes de seus aprendizados, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade (JOLIBERT, 1994, P.21).

Jolibert distingue três tipos de projetos por meio dos quais as proposições supracitadas possam ser atingidas: projetos referentes à vida cotidiana, projetos-empresendimentos e projetos de aprendizado. Esses projetos podem ocorrer simultaneamente no processo de ensino e aprendizagem, são eles:

- *Projetos referentes à vida cotidiana*: abrangem todas as decisões relacionadas à existência e ao funcionamento de uma coletividade de crianças e adultos neste lugar especial – a escola (grupo escolar e aulas): organização do espaço, do tempo, das atividades, das responsabilidades, das regras de vida, etc.
- *Projetos-empresendimentos*: são projetos de atividades complexas em torno de uma meta definida, com uma certa amplitude: organizar o pátio ou o canto de criação de animais, organizar uma exposição ou uma excursão, instalar e administras a biblioteca da escola ou da aula, etc.
- *Projetos de aprendizado*: trata-se de por ao alcance das crianças, como objetivos de trabalho para o ano, o conteúdo das instruções oficiais. (JOLIBERT, 1998, p. 22)

Assim, esses três tipos de projetos têm como principal função permitir que os estudantes sejam atuantes em seu processo de aprendizagem, em diferentes meios: em situações da vida que requerem tomadas de decisões e posicionamentos frente a situações, na organização de ambientes escolares, que retratam a organização da vida em si, e ao expor conteúdos às crianças, estabelecendo objetivos de trabalho para o ano letivo.

Por ser aplicada em todo o contexto escolar, transformando o currículo da escola, a Pedagogia de Projetos possivelmente limita a escolha do ensino por projetos, pois requer uma posição totalizadora em relação à prática pedagógica.

A seguir, serão apresentadas brevemente as principais características das Estratégias de Projeto, uma escolha para trabalhar com projetos sem transformar todo o contexto escolar, como colocado por Perrenoud (2000).

2.3.4.1 Pedagogia de Projetos x Estratégias de Projetos

Ainda sobre a Pedagogia de Projetos, Perrenoud (2000) faz a diferenciação entre esta e as Estratégias de Projeto. Abaixo, segue a definição de ambos os conceitos:

Falar sobre a pedagogia de projetos como um princípio geral de organização de trabalho, corre-se o risco de fazer fugir muito rapidamente todos aqueles que não aderem a uma pedagogia definida e sim a um leque de estratégias propostas pela tradição, formadores, pesquisadores em didática, movimentos pedagógicos ou outras correntes, com a gestão mental. Falar sobre estratégias de projeto tem a vantagem de não afastar todos aqueles para quem trabalhar com projetos não é uma orientação global, mas uma maneira, entre outras, de colocar os alunos para trabalhar.(PERRENOUD, 2000, p. 312, tradução minha)⁹

É interessante a distinção que o autor faz sobre o termo em questão. O fato de trabalhar os conteúdos escolares por meio de uma Pedagogia de Projetos parece ter uma

⁹ No original: *Hablar de pedagogía del proyecto como principio general de organización del trabajo corre el peligro de hacer huir de manera bastante rápida a todos aquellos que no adhieren a una pedagogía definida, pero hacen lo propio en el abanico de las estrategias propuestas por la tradición, los formadores, los investigadores en didáctica, los movimientos pedagógicos u otras corrientes, como la gestión mental. Hablar de estrategias del proyecto presenta la ventaja de no apartar de golpe a todos aquellos para quienes trabajar por proyectos no constituye una orientación global, sino una manera entre otras para poner a trabajar a los alumnos.*

abrangência maior, possivelmente atingindo e transformando todo o currículo escolar. Nem todas as escolas e seus devidos corpos docentes estão abertos a tais mudanças. No entanto, Perrenoud traz uma nova maneira de utilizar projetos nas escolas: por meio de estratégias de projeto, que, segundo o autor, podem ser um caminho, uma perspectiva para permitir que os alunos trabalhem de maneira significativa. As características de uma estratégia de projetos são as seguintes:

- É uma empresa coletiva liderada pelo grupo (o professor encoraja, mas não decide).
- É orientado para uma produção específica (no sentido amplo: texto, jornal, show, exposição, modelo, mapa, experiência científica, dança, música, produção manual, criação artística ou artesanal, festa, pesquisa, concurso, jogo, etc.);
- Sugere um conjunto de tarefas com as quais todos os alunos podem estar envolvidos e desempenhar um papel ativo, que pode variar de acordo com seus meios ou interesses;
- Promove a aprendizagem e os procedimentos de gerenciamento de projetos (decisão, planejamento, coordenação, etc.);
- Ao mesmo tempo, favorece outras aprendizagens (pelo menos imediatamente depois), que estão incluídas no programa de uma ou mais matérias (francês, música, educação física, geografia, etc.) (PERRENOUD, 2000, p. 312, tradução nossa)¹⁰.

Assim, como apresentado no excerto acima, as Estratégias de Projeto proporcionam aos estudantes trabalhar de forma coletiva, planejando e tomando decisões enquanto realizam um projeto encorajado pelo professor, que pode ter características de diversas disciplinas do contexto escolar, facilitando a aprendizagem, como indicado por Perrenoud.

Até aqui foram apresentadas as principais características de algumas das práticas pedagógicas que trabalham com o ensino por meio de projetos, como os Métodos de

¹⁰ No original: · *Es una empresa colectiva dirigida por el grupo del curso (el profesor o profesora anima, pero no decide).*

· *Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.);*

· *Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses;*

· *Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc);*

· *Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía,etc).*

Projeto, os Projetos de Trabalho, a Pedagogia de Projetos e Estratégias de Projetos. Todas elas possuem um ponto em comum: o ensino por projetos.

As práticas pedagógicas apresentadas anteriormente, que têm como função o ensino por projetos, possuem muitas semelhanças. Sendo assim, neste estudo utilizarei o termo Ensino por Projetos, visto que a prática deste (a aplicação do projeto) não se encaixa nas teorias citadas acima, pois, diferente da Pedagogia de Projetos, por exemplo, o Ensino por Projetos não se aplica a todo o contexto escolar, podendo ser apenas uma opção metodológica do professor. Essa e outras peculiaridades de cada teoria me levaram a utilizar o termo 'ensino', pois neste estudo procuro descrever o processo de um projeto aplicado por uma professora e como este contribui para o ensino de língua inglesa em um determinado contexto.

A seguir serão apresentados conceitos referentes ao Ensino por Projetos focalizando no Ensino de Línguas, unificando assim o meio de aplicação do projeto (o ensino), as características de um projeto e a realidade do ensino de línguas no presente.

2.4 O ENSINO DE LÍNGUAS POR PROJETOS

2.4.1 Definindo Ensino de Línguas por Projetos (ELP)

Assim como apresentado previamente, há muitas maneiras pelas quais os projetos podem ser aplicados. Para este estudo, decidi conceituar tal aplicação por meio do Ensino de Línguas por Projetos, visto que 'ensino' incorpora algumas características que norteiam a aplicação de um projeto. Vale ressaltar que o ELP tem sua ênfase na pedagogia crítica, no construtivismo e na aprendizagem baseada em projetos, assim como defendido por Leffa e Irala:

É bom que o professor saiba que o ensino de línguas (EL) na contemporaneidade vai além do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), não só incorporando resquícios de abordagens que são vistas como ultrapassadas, pela ênfase nos aspectos sistêmicos da língua e até no Instrucionismo, mas principalmente por incorporar também aspectos que surgiram mais tarde, como a ênfase na pedagogia crítica, no Construtivismo e na aprendizagem baseada em projetos. (LEFFA E IRALA, 2014, p. 43)

Ensino de Línguas vai além do Ensino Comunicativo de Línguas, pois este último possui uma orientação funcionalista. Para este trabalho, o ensino de línguas constitui-se por meio do construtivismo, objetivando a aprendizagem significativa efetivada por meio de projetos.

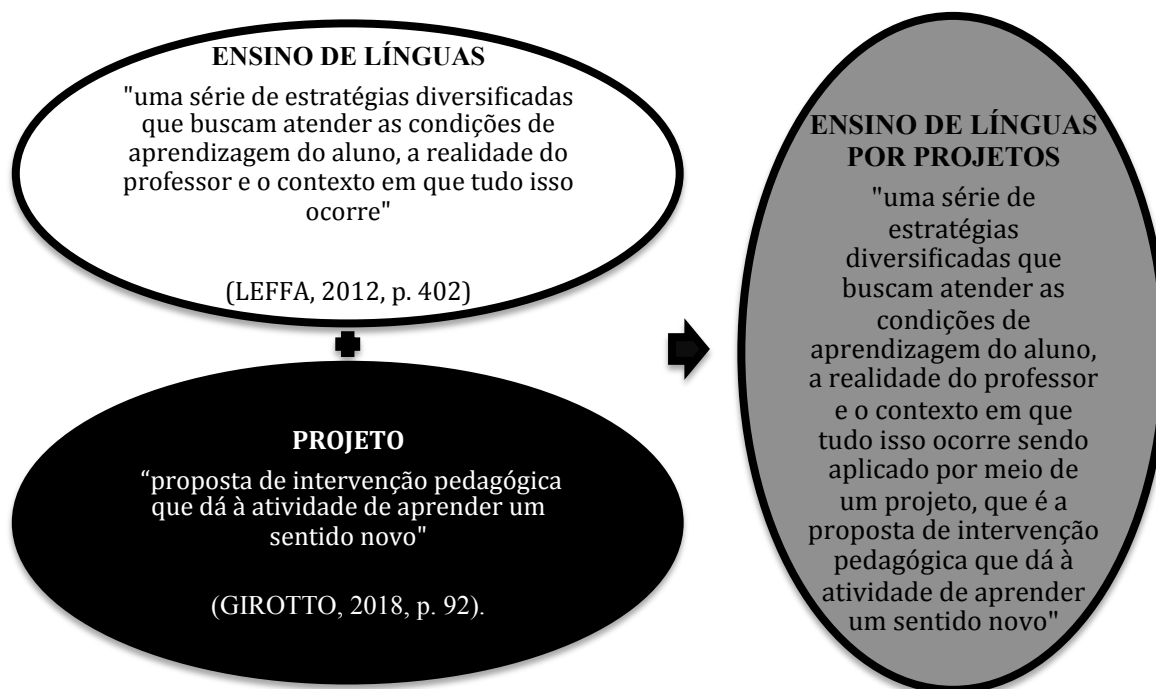
Busco aqui demonstrar como acontece o ensino de Língua Inglesa por meio de projetos. Não há interesse em estabelecer uma nova maneira de ensinar ou até mesmo descartar todas as teorias que embasam o ensino de línguas, pois estas fundamentam as considerações desenvolvidas neste estudo. Procuo, então, apresentar uma reflexão sobre a relação da prática de dentro de sala de aula com as teorias estudadas.

De acordo com Leffa (2012), o ensino de línguas no presente abarca uma série de estratégias que têm como objetivo atender as necessidades de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que esse ensino e aprendizagem ocorrem. Para este estudo, o termo ensino abstém-se de qualquer significado referente ao professor como detentor do conhecimento, referendando-se assim às estratégias criadas e mediadas pelo professor para que haja aprendizagem significativa. Dessa forma, Leffa defende que

o ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem. (LEFFA, 2012, p. 402)

Tendo em vista a afirmação acima, defino então o Ensino de Línguas como um conjunto de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre (LEFFA, 2012) e que os projetos são intervenções pedagógicas que trazem um novo sentido à atividade de aprender (GIROTTI, 2018). O fluxograma a seguir representa a relação e coerência entre o ensino de línguas e os projetos:

Figura 1: Fluxograma que representa o conceito de Ensino de Línguas por Projetos



Fonte: autoria própria (2018)

Assim, a aprendizagem significativa é o requisito central para o ensino de línguas no presente. Por meio de um projeto, o aluno tem a possibilidade de fazer relação da língua com o meio em que está inserido.

Essa nova reflexão tem seu lugar em meio a concepções e estudos sobre o ensino de Inglês como Língua Adicional, pois, segundo Giroto (2018, p. 89), um projeto não é uma mera técnica, mas sim “uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica”. Essa colocação é validada quando Leffa afirma que o ensino de línguas na contemporaneidade tem que fazer sentido, e isso acontece quando é estabelecida relação da língua com o contexto. Isso é proporcionado por meio de atividades experienciais, investigativas e reais: os projetos.

Ainda segundo Giroto (2018, p. 88), o processo de ensino e aprendizagem, a partir de um projeto, pode “corroborar e superar o processo de ensinar e aprender fragmentado, disciplinar, descontextualizado, unilateral, direcionador que se constata na

maioria das escolas.” Ou seja, é parte da proposta do ensino de línguas por projetos a superação do ensinar e aprender fragmentado e descontextualizado, visto que por meio de um projeto há relação da língua ensinada com a realidade experienciada.

Assim, Leffa, ao abranger as ideias de Prabhu sobre ensino de línguas, relata que

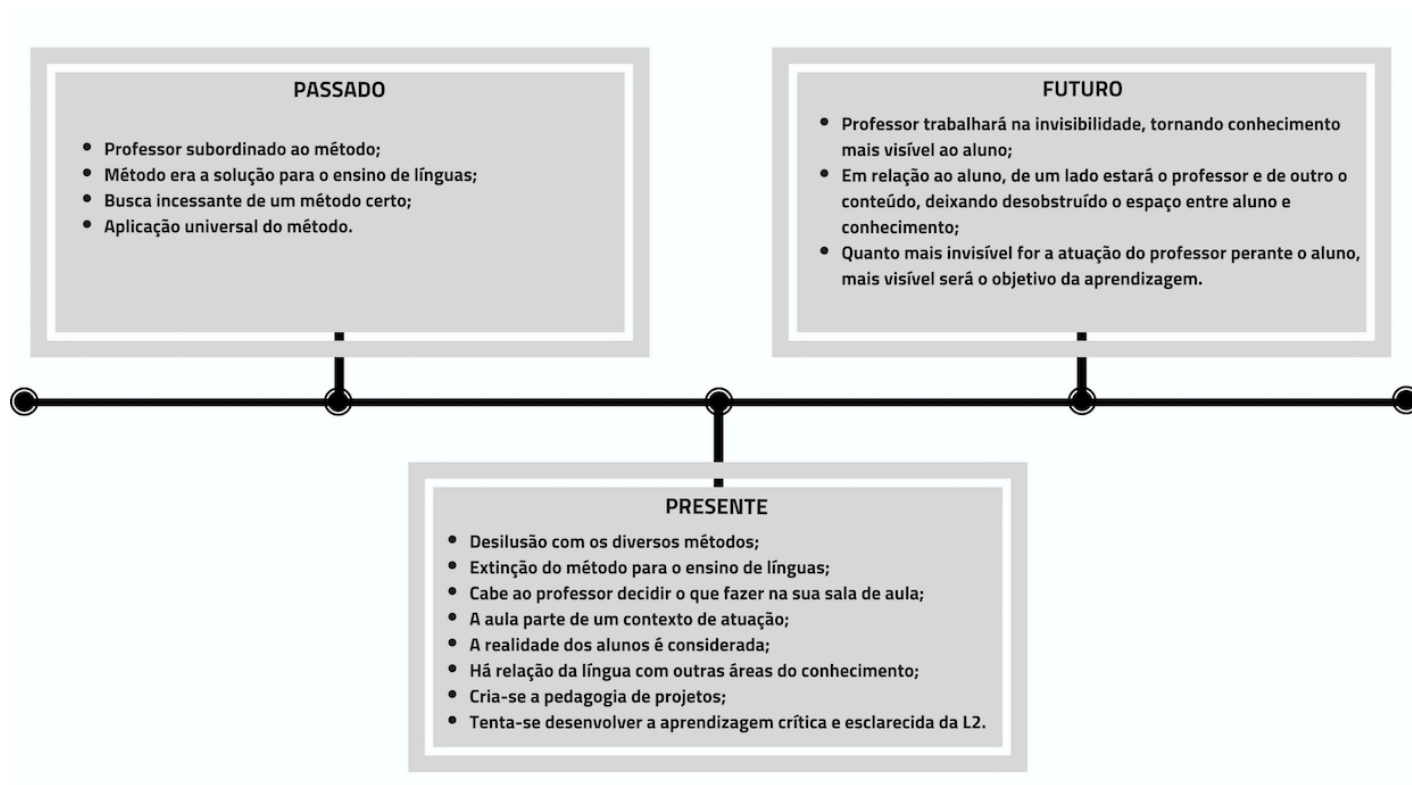
O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (LEFFA, 2012, p. 399)

O ensino de línguas pode ser complexo, pois envolve diversos fatores inseridos em uma sala de aula, como, por exemplo, as competências do professor implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional e outros aspectos, como os valores desejados pela instituição, a maneira de aprender do aluno, a abordagem do material adotado, o filtro afetivo do professor e do aluno. Todos esses aspectos, juntamente com as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar que o professor possui, também são essenciais e interferem na maneira com que o professor ensina. Para tanto, acho importante trazer algumas observações sobre outros autores que se concentraram em estudar o método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2003, 2006). Embora este não seja o foco deste trabalho, algumas colocações feitas pelos autores sobre o senso de plausibilidade e a liberdade para tomar decisões em sala de aula se fazem relevantes para este estudo.

2.4.2 Ensino de ILA no presente: a realidade dos projetos

Muitas foram as tendências de métodos e abordagens que embasaram e fomentaram o ensino de línguas durante seu percurso histórico. Houve mudanças no conceito de língua, na metodologia de ensino e no papel do professor, como também nas relações que se estabelecem entre esses componentes. Leffa (2012) faz uma distinção do modo de ensinar línguas no passado, no presente e no futuro. Abaixo há uma figura que sumariza as principais ideias do autor, expostas em uma linha do tempo:

Figura 2: Linha do tempo que demonstra o ensino de línguas no passado, presente e futuro, seguindo as ideias de Leffa (2012)



Fonte: autoria própria (2018)

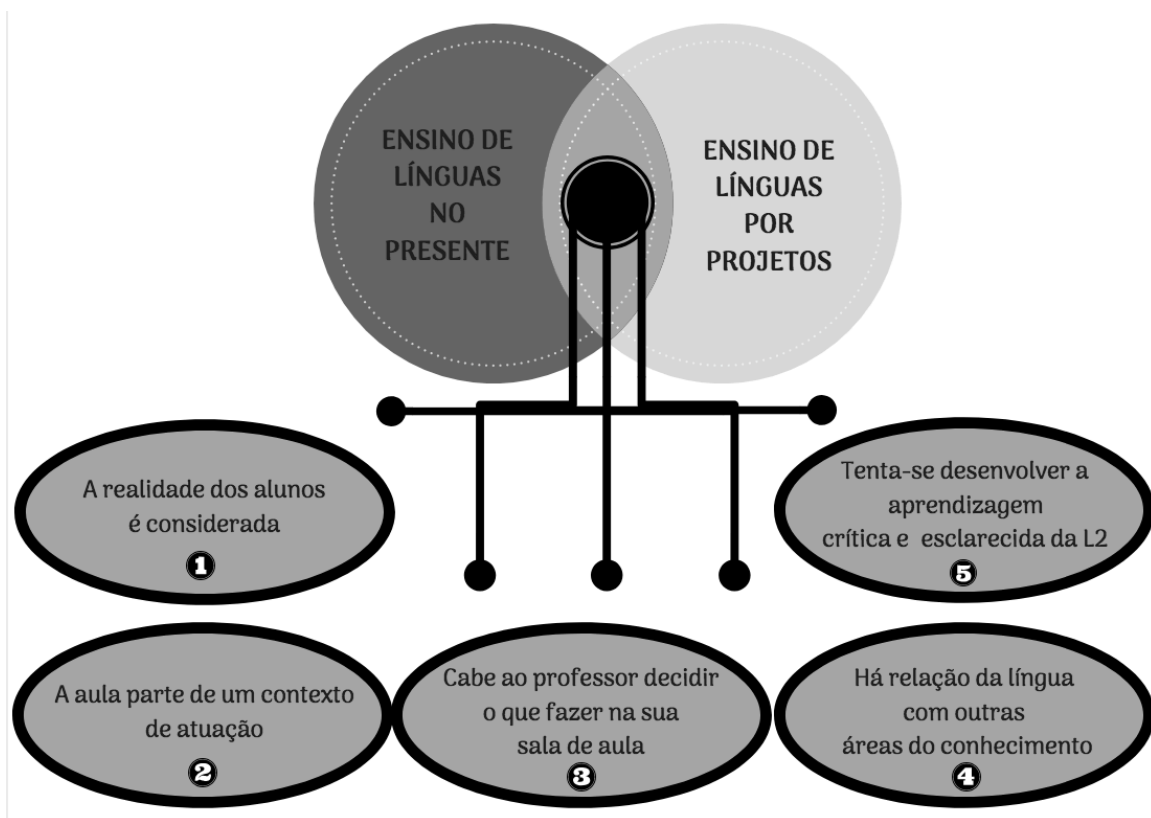
Levando em consideração que o ELP abrange a maioria das características apresentadas na figura 5 sobre o ensino de línguas no presente, posso afirmar, de maneira parcial, pois ainda há muito que se estudar e aprender sobre tal escolha, que o ensino de língua inglesa por projetos é válido e real para o tempo em que vivemos, o presente. Segundo o autor, e como explicitado na linha do tempo acima,

“No presente, depois de se chegar à constatação histórica de que o método produzia mais sequelas do que soluções, a desilusão foi tão grande que se optou drasticamente pela sua extinção; o ensino de línguas tinha chegado à era pós- método. Chegava-se à conclusão que cabia ao professor decidir o que fazer na sua sala de aula, partindo de seu contexto de atuação, considerando a realidade dos alunos e a relação com outras áreas de conhecimento. Para fazer a integração com o entorno cria-se a pedagogia de projetos e tenta-se desenvolver a aprendizagem crítica e esclarecida da L2” (LEFFA, 2012, p. 407)

Em seu texto, Leffa menciona que a pedagogia de projetos é um dos exemplos que podem ser apresentados sobre como implementar a integração de conteúdos de modo

significativo em sala de aula. No entanto, como foi colocado na seção 2.3.3 deste estudo, sabe-se que a pedagogia de projetos tem uma abrangência bem maior no ambiente e dia a dia escolar. Assim sendo, para contextualizar o ensino de língua na contemporaneidade, pensa-se na ideia de Projetos para o Ensino de Língua Inglesa. No capítulo de análise de dados, demonstrarei, de maneira prática, como se desenvolve tal ensino, mas posso adiantar que o ensino de línguas no presente, de acordo com o que diz Leffa (2012) e o ensino por projetos possuem características comuns, como demonstrada na imagem abaixo:

Figura 3: Aspectos comuns entre ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente

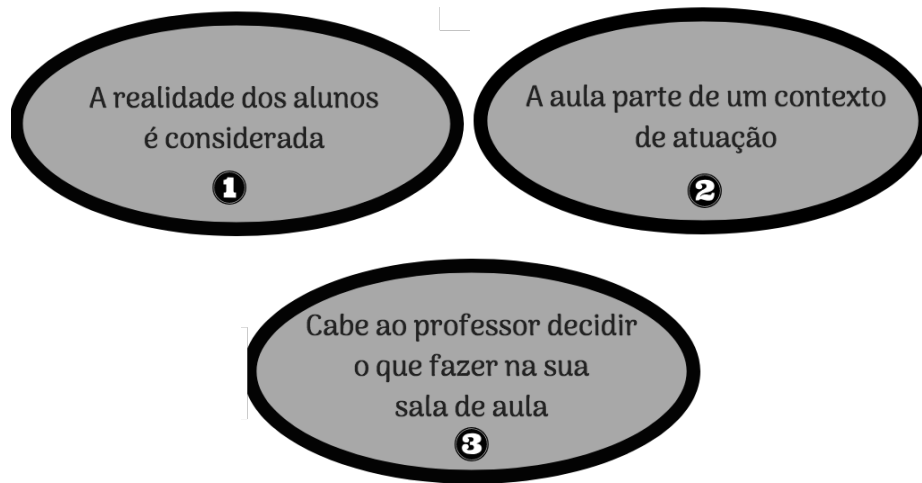


Fonte: autoria própria (2018)

Os aspectos citados na figura acima serão explicados a seguir, buscando assim validar a informação de que o ensino por projetos é uma concepção real e válida para o ensino de línguas no presente.

2.4.2.1 A relevância do contexto para o ELP pelo Professor: o senso de plausibilidade

Figura 4: Primeira imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente



Fonte: autoria própria (2018)

Assim como exposto anteriormente, o ELP proporciona ensino de línguas de maneira flexível, em que o fator determinante para a aula deixa de ser a assiduidade do uso de determinado planejamento de aula, material didático e práticas repetidas. No ELP, a escolha do que é ensinado parte do contexto e da realidade em que se ensina. Segundo Prabhu (1990, p. 162), “existem variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é melhor”¹¹. Assim, no ELP, o professor tem a autonomia de planejar suas aulas levando em consideração o contexto de ensino, seus alunos e seus objetivos. Leffa (2012, p. 391), ao descrever o ensino de línguas na contemporaneidade, diz que “agora é o professor e o contexto específico de aprendizagem que determinam o que acontece na sala de aula.”

Seguindo as ideias de Prabhu (1990, p. 164), “é somente quando podemos mostrar uma relação entre um fator contextual e uma decisão metodológica que o fator contextual

¹¹ No original: There are important variations in the teaching context that influence what is best (PRABHU, 1990, p. 162)

se torna significativo para a pedagogia¹²”. Assim, o contexto passa a receber importância quando a decisão do professor em como ensinar se baseia nele, ou seja, o professor que ensina línguas por projetos pode afirmar que ele ensina de determinada maneira pois o contexto em que está inserido proporciona condições para ensinar assim. O ensino, então, não parte de mera intuição, mas sim de um contexto vivo e real. Girotto (2018) salienta que os professores se constroem no dia a dia, durante o processo de ação-reflexão-ação, ao realizar a sua própria prática pedagógica tal termo pode se referir ao senso de plausibilidade do professor, idealizado por Prabhu. Segundo este autor,

o conceito resultante (ou teoria, ou, num estado mais adormecido, a intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece e como o ensino provoca ou apoia é o que pode ser chamado de senso de plausibilidade do professor em relação ao ensino. Esse senso pessoal de plausibilidade pode não apenas variar em seu conteúdo de um professor para outro, mas pode ser mais ou menos firme ou totalmente formado, mais ou menos conscientemente considerado ou articulado, entre diferentes professores.¹³ (PRABHU, 1990, p. 172, tradução nossa)

O contexto real proporciona ao professor a ativação de seu senso de plausibilidade, que, segundo Prabhu, demonstra se o professor é ativo ao ponto de criar condições de envolvimento tanto do professor quanto do aluno no ensino e na aprendizagem em determinado contexto. Prabhu prossegue dizendo que “a questão sobre o senso de plausibilidade de um professor não é se ele implica um método bom ou ruim, mas, basicamente, se ele é ativo, vivo ou operacional o suficiente para criar um senso de envolvimento tanto do professor quanto do aluno.¹⁴” (PRABHU, 1990, p. 173).

Ao ensinar por projetos, o professor precisa permanecer com seu senso de plausibilidade ativo, pois é necessário que ele considere as realidades linguística, cognitiva e social de seus alunos. Tais fatores podem gerar mudanças no contexto. Para

¹² No original: It is only when we show a relationship between a contextual factor and a methodological decision that the contextual factor becomes significant for pedagogy. (PRABHU, 1990, p. 164)

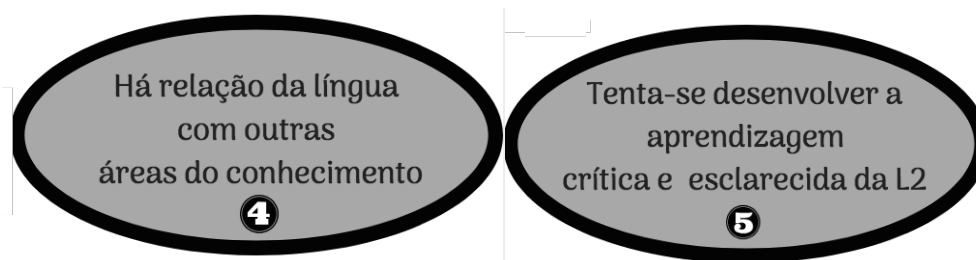
¹³ No original: The resulting concept (or theory, or, in a more dormant state, pedagogic intuition) of how learning takes place and how teaching causes or supports it is what may be called a teacher’s sense of plausibility about teaching. This personal sense of plausibility may not only vary in its content from one teacher to another, but may be more or less firmly or fully formed, more or less consciously considered or articulated, between different teachers. (PRABHU, 1990, p. 172)

¹⁴ No original: The question to ask about a teacher’s sense of plausibility is not whether it implies a good or bad method but, more basically, whether it is active, alive, or operational enough to create a sense of involvement for both the teacher and the student. (PRABHU, 1990, p. 173)

lidar com isso, o professor terá que adaptar suas necessidades, interesses, fantasias e projeções, fazendo o uso de suas competências e levando em consideração a instituição em que trabalha e seus objetivos para que, por meio de seu ativo senso de plausibilidade, consiga atingir os objetivos estabelecidos.

2.4.2.2 Língua é ferramenta: interdisciplinaridade e aprendizagem significativa para o ensino de Inglês como Língua Adicional

Figura 5: Segunda imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente



Fonte: autoria própria (2018)

Para este estudo, o Inglês é conceituado como Língua Adicional (ILA), devido à relevância deste para a pesquisa. O termo Língua Adicional já é utilizado em alguns países, no entanto, ainda é recente no Brasil. Uma definição simples do termo pode ser a de que “o aprendiz de Inglês como Língua Adicional (ILA) é uma criança cuja primeira língua é outra que não o Inglês.”¹⁵ (INGLATERRA, 2017). Talvez o termo se assemelhe a outros, como por exemplo Inglês como Língua Estrangeira, Inglês como Segunda Língua e Língua Internacional, no entanto, não possui características tão específicas como as destes previamente citados, como particularidades geográficas ou até mesmo as funcionais. ILA pode ser considerada como uma “língua outra” e até mesmo percebida como língua de acréscimo, a qual leva em consideração a realidade e contexto do aprendiz. Leffa e Irala (2014) discutem muito sobre o assunto e defendem a ideia de que é vantajoso utilizar esse termo, visto que

¹⁵ No original: *A learner of English as an additional language (EAL) is a pupil whose first language is other than English.*

[...] o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA E IRALA, 2014, P.32)

Assim sendo, é importante ressaltar que o que diferencia o ILA dos outros termos é o fato de a primeira língua do aprendiz também ser levada em consideração no processo de aprendizagem do Inglês, bem como a valorização do contexto do aluno, seus valores sociais e sua comunidade, promovendo assim uma visão crítica da aprendizagem da língua, assim como descrito por Leffa e Irala no excerto abaixo:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA E IRALA, 2014, P.22)

Portanto, no processo de Ensino de Língua Inglesa por Projetos, o Inglês é ensinado em um contexto. Vale lembrar que a linguagem é uma capacidade implícita e se desenvolve internamente, tornando a relação entre o ensino e a aprendizagem de línguas menos direta. Para Prabhu (1990, p. 170), “o que é menos consciente e menos observável é também menos diretamente ensinável¹⁶”. Dessa forma, um professor que ensina por projetos precisa “ensinar algo ensinável”, ou seja, seu foco principal não pode ser ensinar a língua em si, mas sim ensinar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, utilizando a Língua Inglesa como uma ferramenta, um meio pelo qual se ensina o conteúdo.

¹⁶ No original: what is less conscious and less observable is also less directly teachable. (PRABHU, 1990, p. 170)

Consequentemente, a língua só é percebida quando é utilizada por alguém que esteja em interação com outro. Ou seja, os aprendizes de ILA poderão percebê-la quando esta for usada em interações sociais. Dessa forma, o objetivo do professor passa a ser o de inserir os alunos em interações sociais por meio do ILA. Leffa (2012) diz que

[...] não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é a de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social. (LEFFA, 2012, p. 392)

Assim, ao ensinar conteúdos por meio do ILA, o professor proporciona aos estudantes a oportunidade de agir sobre a realidade, de perceber a língua inserida em um contexto social, trazendo sentido à aprendizagem da mesma. À vista disso, Leffa (2012, p. 397) afirma que “usamos a língua não apenas para relacionar a expressão ao seu conteúdo, espelhando a realidade, mas para agir sobre a realidade”. Ou seja, a língua não reflete a realidade, ela mesma é a realidade.

Em uma sala de aula na qual o professor ensina por projetos, em termos de língua, o foco principal passa a ser o uso dela de maneira natural, a fim de que os alunos aprendam os conteúdos propostos por meio do ILA, como representado na figura 9¹⁷ a seguir:

¹⁷ Para esta figura, foram utilizados tópicos referentes aos conteúdos observados durante a coleta de dados. Tal fator será detalhado na seção de análise de dados.

Figura 6: Uso do ILA em sala de aula permeando conteúdos de diversas áreas do conhecimento



Fonte: autoria própria (2018)

Nesse sentido, ao interagir por meio do ILA, a atenção do aluno se volta para o projeto (a atividade, tópico) em si, e não propriamente para a língua. Leffa (2012), ao escrever sobre o ensino de línguas no presente, cita algumas das ideias de Kumaravadivelu, entre elas a ideia de *merging*¹⁸, que pode ser definida como o fato de que todas as nossas ações são atravessadas pelas ações dos outros. Segundo o autor,

A aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim. Não se exclui a cultura do outro, mas também não se

¹⁸ No português, “fusão”

exclui a própria cultura. Integra-se, fazendo o “*merging*”. (LEFFA, 2012, p. 400)

Assim, o autor propõe que a língua ensinada precisa se estender ao contexto de atuação, à realidade dos alunos, fazendo relação com outros conteúdos, outras disciplinas escolares, promovendo assim aprendizado significativo do ILA. Leffa também ressalta que a aprendizagem de uma língua precisa estar alinhada aos interesses e necessidades da comunidade, a fim de que se possa exercer cidadania por meio da língua adicional. Dessa forma, ensinar língua no presente é propor uma integralização de conteúdos e agir sobre a realidade que é parte do contexto do aluno. Quanto mais próximo o aluno estiver do seu objeto de estudo, mais provável seja que ele o aprenda. Dessa forma, o ensino baseado em projetos pode atingir esses objetivos propostos por Leffa. Para tanto, acho interessante caracterizar um projeto para que futuramente seja possível descrever a sua aplicação.

2.5 CARACTERÍSTICAS DE UM PROJETO

2.5.1 A origem de um tema para o projeto

Quando se pensa na aplicação e desenvolvimento de um projeto, é, muitas vezes, inevitável refletir tanto sobre o tema sobre o qual o projeto será fundamentado quanto sobre quem propõe tal tema. Nas leituras realizadas sobre o desenvolvimento de ensino por projetos, ficou claro que muitas das teorias (Projetos de Trabalho, Estratégias de Projeto) defendem a ideia de que o tema para o projeto deve surgir dos alunos, caso contrário, o mesmo poderia ser considerado como algo imposto pelo professor. Outros defendem a ideia de que é o professor quem deve escolher o tema do projeto, fugindo assim de ações espontaneístas. No entanto, esquece-se que o ponto central de trabalhar com projetos é o envolvimento do grupo no processo e a significatividade e relevância que o tema pode ter para aquele contexto específico em que o projeto é desenvolvido. Giroto (2018, p. 94), relata que “o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema”. Assim, o mais importante para o

Ensino por Projetos é a maneira como ele é planejado e desenvolvido (aplicado), e não necessariamente a de onde ou de quem se originou o tema.

2.5.2 Da realidade ao aprendizado significativo

É importante ressaltar que o Ensino por Projetos não é um método, pois não é algo fechado em si. Ele deve ser uma maneira de repensar a função social da sala de aula, transformando-a em um espaço de aprendizagem que faça sentido para todos que nela estão inseridos. Tal termo se aplica a diversas áreas do conhecimento, como descrito na seção 2.1.1. A Educação e, conseqüentemente, o Ensino de Línguas estão entre elas. De acordo com Almeida (2002, p. 39):

O projeto distingue-se de conjecturas, porque está em constante comprometimento com ações explicitadas intencionalmente em um plano (esboço ou design) caracterizado pela plasticidade, pela flexibilidade e pela abertura ao imprevisível. É carregado de incertezas, ambigüidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis a priori e emergentes no processo, sendo continuamente revisto, refletido e reelaborado durante sua realização. (ALMEIDA, 2002, p. 39)

Assim, por estar inserido no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a abertura ao imprevisível deve ser algo assinalado. Em sala de aula, envolto pelas relações humanas, o ensino não pode ser ministrado como algo fixo e com um fim em si mesmo, mas sim flexível, que considera a realidade na qual se situa.

Legrand (1993) aponta algumas características dos Projetos em sala de aula, sendo elas: a relevância do valor afetivo que o aluno deve ter para com aquilo que ele está estudando, o trabalho por meio de atividades coletivas ao mesmo tempo em que se leva em conta a individualidade de cada estudante, o planejamento flexível e coletivo do projeto, o qual deve dar origem a uma “obra-prima”. Segundo o autor,

o projeto deve ser posto em prática de maneira flexível e propiciar que o aluno possa confrontar os objetivos enunciados no início do projeto e sua realização, exercitando sua autonomia, criatividade e socialização. O grupo deve, periodicamente, fazer o ponto da situação do seu trabalho, e quando necessário, reorientá-lo conscientemente levando em conta as dificuldades encontradas.

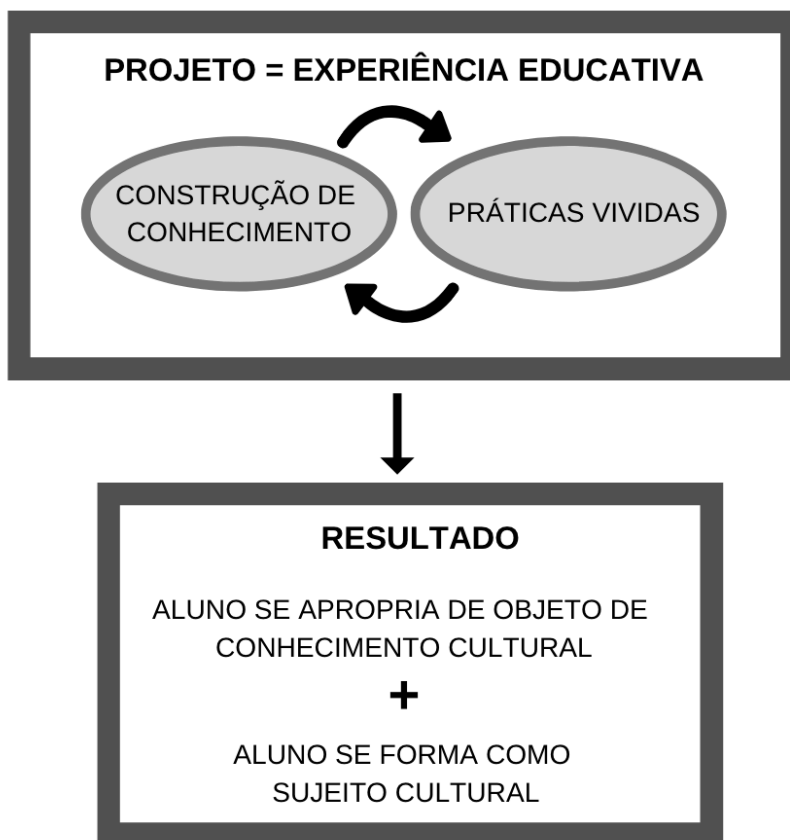
Segundo Moura (2010, p. 2), o trabalho por meio de projetos permite ao aluno uma formação integral, possibilitando que a construção de conhecimento seja contextualizada, significativa, prazerosa e dinâmica. Moura (2010, p. 5) afirma que, por meio do trabalho com projetos, “o educando se insere de forma efetiva e prática na sociedade contemporânea”, assim, o indivíduo tem acesso a oportunidades de formação integral, tornando-se um cidadão ativo, que sabe agir e interagir nas relações sociais.

O Ensino por Projetos visa à formação integral do aluno e permite que os projetos, ao se aproximarem da identidade e das experiências proporcionadas aos estudantes, promovam um vínculo dos conteúdos escolares entre si, relacionando tais conteúdos com os conhecimentos produzidos em contextos e situações da vida real. Essa relação enriquece a aprendizagem, dando sentido para o que o aluno está estudando, o qual pode ser capaz de, após ouvir sobre determinado conteúdo, fazer relações com situações cotidianas, aplicando na prática o que ouviu e adquiriu na escola. Girotto, ao mencionar as ideias de Jolibert e seus colaboradores, diz que o aluno, ao participar de um projeto

[...] está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e, que nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos. É impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou (GIROTTTO, 2018, p. 91).

Dessa forma, o projeto se caracteriza como uma experiência educativa que integraliza a construção de conhecimento às práticas que os alunos vivem. Assim, ao participar de projetos, o aluno tem a possibilidade de se apropriar do objeto de conhecimento cultural (o conteúdo em si) e também de receber contribuição para sua formação como sujeito cultural, capaz de se tornar ativo no meio em que vive, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 7: Projeto: relação da construção de conhecimento com as práticas vividas resultando na formação integral



Fonte: autoria própria (2018)

Por conseguinte, é possível afirmar, como defende Girotto (2018), que a construção do conhecimento se dá por meio da relação existente entre este e o contexto em que está inserido. A autora também defende que não é possível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que estão inseridos nesse processo. Girotto (2018, p. 91) salienta que a construção do conhecimento “é um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir no real não se encontram dissociados.” Dessa forma, é interessante refletir sobre o fato de que a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual, mas sim integral. Nesta seção, apresentei algumas características de um projeto. No próximo capítulo, descreverei os aspectos metodológicos que fundamentam e orientam este estudo.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento os aspectos metodológicos nos quais este estudo se baseia. Inicialmente a natureza da pesquisa e a área em que esta se aplica serão caracterizadas. Em seguida, o método de pesquisa Estudo de Caso será descrito e após tal descrição serão apresentados o contexto, os participantes e os instrumentos de construção de dados. Após a caracterização envolvendo a organização deste estudo, as considerações éticas para pesquisa em Linguística Aplicada (LA) serão apresentadas, partindo assim para a exposição dos procedimentos de análise de dados, os quais encerram este capítulo e fornecem embasamento teórico-metodológico para o capítulo seguinte que apresenta a análise de dados e os resultados.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.2.1 A Natureza da Pesquisa

Com o decorrer do tempo, a ciência conhecida como Linguística Aplicada passou por diversas mudanças e, de acordo com Holmes (1992), muitos linguistas aplicados e professores de línguas mudaram radicalmente suas atitudes em relação à pesquisa. Brown (2005, p. 478) define Linguística Aplicada como “qualquer inquérito sistemático e de princípios”, ou seja, pesquisa em LA pode ser um conjunto de atitudes que tem como objetivo averiguar verdades de fatos declarados nessa ciência. Este objetivo de investigar situações que se deparam com a realidade humana é não menos do que a própria ciência, a qual o senso comum tem por “busca por respostas” e apenas a “experimentação” como meio de obtenção delas. Ao contrário, pode-se concordar com Mizrahi, o qual defende a ideia de que “ciência é o processo de busca pelo conhecimento não apenas do mundo que nos cerca, mas também do próprio ser humano, de seres vivos e de tudo que sentimos à

nossa volta.[...]A observação, a reflexão e a explicação caracterizam as ciências.” (MIZRAHI, 2007).

Assim, por meio da observação, reflexão e explicação, tem-se acesso à ciência: ao conhecimento do mundo, da sociedade e da natureza. Neste estudo, tal conhecimento está relacionado com a linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas, situada na LA, a qual está inserida na Área Aplicada da Linguagem. A LA para o Ensino e Aprendizagem de Línguas é considerada, segundo Holmes (1992) “uma fusão da linguística, psicologia e ensino em sala de aula”¹⁹. Essa ciência foca na aprendizagem de línguas em sala de aula, e, de acordo com o autor, nesse ambiente, há certa dificuldade de lidar com fatores quantificáveis, visto que esses não medem as relações humanas. Nesse viés, Holmes expõe que

nossa própria disciplina lida com a aprendizagem de línguas na sala de aula, onde é difícil isolar fatores quantificáveis específicos. Além disso, os dados quantitativos também são notoriamente difíceis de avaliar ao examinar as relações humanas, e é raro que, ao lidar com nossos semelhantes, medimos produções. Na sala de aula, as produções mensuráveis podem ser importantes - como notas, mas raramente são características ou o processo de aprendizagem do dia-a-dia. (HOLMES, 1992, p. 41, tradução minha)²⁰

É pelo fato de não ser possível quantificar relações humanas que, para este presente estudo, optei por realizar o registro de dados, bem como a análise dos mesmos, a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa-interpretativista, a qual busca compreender e interpretar fenômenos sociais, tem caráter exploratório e volta a sua atenção para o processo, trabalhando com dados reais e gerados em contextos cotidianos. Nesta maneira de estudar a realidade, o pesquisador observa o contexto em que está presente, registrando assim os dados a partir da perspectiva de seu foco. Segundo Larsen-Freeman e Long (2014),

¹⁹ No original: *Applied linguistics came about in the fusion of linguistics, psychology and classroom teaching.*

²⁰ No original: *Our own discipline [applied linguistics] deals with language learning in the classroom, where it is difficult to isolate specific quantifiable factors. In addition, quantitative data are also notoriously difficult to evaluate when examining human relations, and it is rare that in dealing with our fellow human beings we measure commodities. In the classroom the measurable commodities may be important – like grades, but they are rarely features or the day-to-day learning process.*

a metodologia qualitativa é um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não estabelecem para testar hipóteses, mas sim para observar o que está presente a partir de seu foco, e conseqüentemente os dados, livres para variarem durante o curso da observação. (LARSEN-FREEMAN; LONG, 2014, p. 11, tradução minha)²¹

O paradigma qualitativo de pesquisa possui diversos atributos, de acordo com Larsen-Freeman e Long (2014). Este paradigma preocupa-se em compreender o comportamento humano dos indivíduos envolvidos, possui o foco na descoberta, é exploratório, expansionista, descritivo e indutivo, tem a atenção voltada para o processo, preocupa-se com a validade, pois trabalha com dados reais e aprofundados, é não-generalista porque se baseia no estudo de casos particulares, procura abranger o todo e assume uma realidade dinâmica.

Assim, esta pesquisa é qualitativa pois observa o que está presente a partir de um foco específico, e é interpretativista, visto que o objetivo principal é descrever e interpretar o fenômeno em estudo. De acordo com Holmes (1992, p. 41). “o interpretativismo também concentra dados qualitativos, de modo que o objetivo não é tanto poder medir os fenômenos, mas também descrevê-los e compreendê-los ou interpretá-los.”²²

Vários são os métodos²³ de pesquisa inseridos no paradigma qualitativo, dentre eles a pesquisa-ação, a introspecção e o estudo de caso. De acordo com Brown (2005, p. 478), há duas categorias em que se dividem as pesquisas realizadas na área da LA: pesquisa secundária, a qual deriva de pesquisas e escritos de terceiros e pesquisa primária, a qual deriva de algum tipo de coleta de dados. Assim, o autor subdivide a pesquisa primária em estudo de caso e estatística. Dessa maneira, é possível situar o presente estudo na categoria de pesquisa primária, visto que o estudo de caso é o método utilizado

²¹ No original: *Qualitative methodology is an ethnographic study which the researchers do not set out to test hypothesis, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation.*

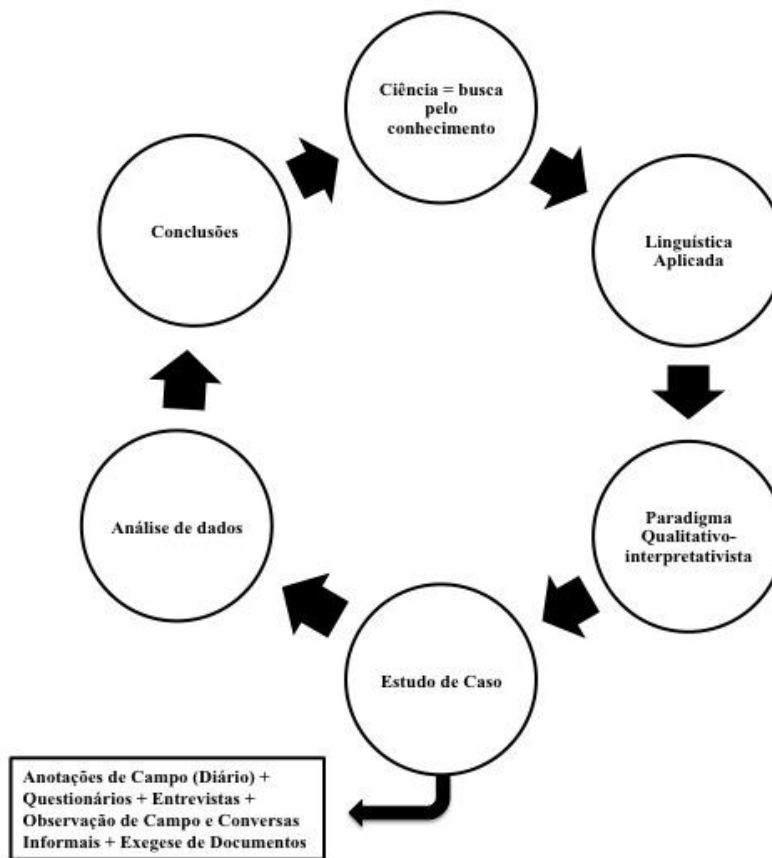
²² No original: *Interpretativism also focuses so qualitative data, so that the aim is not so much to be able to measure phenomena but to be able to describe them and then understand them or interpret them.*

²³ **Método de Pesquisa** é o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo professor para realizar sua investigação. Já **Metodologia de Pesquisa** diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos. (TELLES, 2002, p. 101, destaques do autor)

para o registro dos dados e que estes são apontados por mim, a professora-pesquisadora deste estudo. Esse método está conceituado e contextualizado na seção seguinte.

Visto que iniciei esta seção definindo ciência, vale salientar a maneira com que esta pesquisa pode colaborar para a constante busca pelo conhecimento, ou seja, o fazer ciência, observando o diagrama abaixo:

Figura 8: Fazendo Ciência



Fonte: autoria própria (2018)

3.2.2 Estudo de caso

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso. Os métodos qualitativos-interpretativistas serão utilizados para a análise dos registros, assim como descrito anteriormente. Segundo Yin, existem três condições para quando utilizar cada método de pesquisa, são elas:

- O tipo de questão de pesquisa proposto;
- A extensão do controle que um pesquisador tem sobre os eventos comportamentais reais;
- O grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em oposição aos eventos totalmente históricos; (YIN, 2015, p. 9)

Dentre as muitas possibilidades para a formulação das perguntas que orientam os estudos, o uso de certos vocábulos exprime as ideias de diferentes métodos de pesquisa. Primeiramente, são as questões que decidem a metodologia utilizada para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois, de acordo com Yin, para a escolha de um determinado método

não existe fórmula, mas a escolha depende, em grande parte, de sua(s) questão(ões) de pesquisa. Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, "como" ou "por que" algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e "profunda" de algum fenômeno social. (YIN, 2015, p. 4)

Assim, como expresso na afirmação, perguntas que envolvem “como” e “por que” possivelmente são questões pertinentes ao estudo de caso, pois de acordo com Yin (2015), elas são mais explicativas e vão além de meras frequências ou incidências por lidarem com vínculos operacionais que necessitam ser estabelecidos ao longo do tempo. Dessa maneira, percebe-se que a escolha das perguntas que orientam um estudo é a primeira e mais importante condição para diferenciar um método de pesquisa de outros. Vale retomar as perguntas que nortearam este estudo e apontar como elas se espelham na metodologia escolhida. São elas:

1: **Como** a disciplina de *Environment and Human Development* é desenvolvida por meio do Ensino de Língua Inglesa por Projetos?

2: **De que forma** essa prática pedagógica contribui para o ensino de Língua Inglesa numa escola bilíngue/internacional?

Percebe-se então que as questões explicitadas acima iniciam com as palavras/frases “como” e “de que forma”. É possível, então, concluir que tais perguntas requerem respostas explicativas, não preveem resultados e muito menos medem ocorrências.

A segunda condição para a escolha de um método é a extensão do controle que um pesquisador tem sobre os eventos comportamentais reais. Yin (2015) ressalta que este método de pesquisa é selecionado durante a observação de eventos contemporâneos quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O autor ainda destaca que uma característica do estudo de caso é que por meio dele o pesquisador tem a possibilidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, como entrevistas, documentos, artefatos e observações.

A terceira e última condição colocada pelo autor é o grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em oposição aos eventos totalmente históricos, ou seja, o estudo de caso foca na descrição e explicação de situações atuais. Nesta pesquisa, a situação em pauta é uma disciplina que está em vigor no núcleo bilíngue de uma escola situada em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo, um evento atual. Dessa forma, é importante utilizar a metodologia de estudo de caso quando:

- Se tem pouco ou nenhum controle de eventos comportamentais;
- Quando as perguntas envolvidas referem-se a como e porquê;
- Quando o foco recai sobre eventos contemporâneos.

Foram colocadas justificativas para a escolha do estudo de caso como metodologia de pesquisa para este estudo. Percebe-se, como mencionado acima, que as características deste estudo se adequam ao método de pesquisa em questão. Portanto, é necessário ressaltar que o estudo de caso, de acordo com Yin (2015), é uma investigação empírica a qual “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p.17). O autor ainda explica que o pesquisador pode pretender usar a pesquisa de estudo de caso por querer “entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso” (YIN, 2015, p.17). Assim, constata-se que tal modo de investigação pode ser desenvolvido quando fatos pertinentes a contextos específicos são observados, registrados e analisados. Tais observações são realizadas a partir da perspectiva do pesquisador, que as exerce a partir de um foco pré-determinado.

Yin (2015) caracteriza a investigação de estudo de caso da seguinte maneira:

- O estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado,
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2015, p. 18)

Levando-se em consideração as caracterizações descritas acima sobre o estudo de caso, é importante ressaltar, que tal modo de investigar a realidade conta com diversas fontes de evidência, ou seja, com diversos dados coletados de diferentes maneiras que possuem certa similitude em sua concepção, a qual pode ser observada, comparada e analisada: o estudo de caso possibilita a triangulação de dados e a implicação de resultados. Considerando os fatos pertinentes a esse método, a seguir serão apresentadas as características do contexto de pesquisa em que o presente estudo de caso foi desenvolvido.

3.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

3.3.1 O contexto da pesquisa

Brown (2004) elenca alguns aspectos para caracterizar a pesquisa em LA. O autor aponta alguns fatores contextuais que influenciam a pesquisa, são eles: contextos internacionais e nacionais, contextos profissionais, contextos institucionais, contextos locais e contextos pessoais²⁴ (BROWN, 2004, p. 479). Dessa forma, as características que mais se aproximam do contexto deste estudo são as concernentes aos contextos institucionais, visto que:

Os contextos institucionais na pesquisa em Linguística Aplicada podem se referir a tudo, desde distritos escolares inteiros, até programas individuais de língua, ou até situações de tutoria individual muito específicas. Nesses contextos institucionais, vários fatores podem influenciar o tipo e a qualidade

²⁴ *No original: International and National Contexts, professional contexts, institutional contexts, local contexts, personal contexts.*

da pesquisa: o tamanho da instituição, a disponibilidade de recursos para apoiar a pesquisa, as políticas e prioridades institucionais, as experiências passadas da instituição com pesquisadores e até mesmo as personalidades dos vários administradores e professores envolvidos.” (BROWN, 2004, p. 480)²⁵

Assim, a escola em que a pesquisa foi desenvolvida é considerada um contexto institucional fundado em 1881 (há 137 anos) por uma americana, a qual recebeu influência de uma tradição em educação iniciada por um líder religioso desta instituição na Inglaterra, em 1748. A instituição pesquisada foi a primeira de 13 escolas pertencentes a essa rede no Brasil. Essa escola foi construída e sustentada pelas mulheres metodistas norte-americanas, as quais tinham como principal objetivo promover a educação feminina no Brasil. Por tal motivo, no início, só havia internato para moças. A educação para meninos acontecia em regime de externato, até 1934, quando foi criado o internato masculino.

Nessa base, segundo os documentos históricos dessa instituição²⁶, o currículo oferecia, desde os primeiros anos, um variado elenco de disciplinas, estando muito à frente dos currículos das escolas da época. Os dados históricos também expõem que logo após a Proclamação da República, Prudente de Moraes foi nomeado governador do Estado de São Paulo e implantou a reforma do ensino público tendo como modelo o sistema de ensino da instituição.

Os anos passaram e a cidade em que a escola está situada se tornou um núcleo importante do desenvolvimento da região. De acordo com os documentos, vários cursos foram criados com o decorrer do tempo visando a atender as necessidades educacionais da região e deixou de ser só escola, passando a abrigar cursos superiores em 1964 e uma Universidade em 1975, hoje, com cerca de 12.000 alunos. Essa história começou com apenas uma professora e uma aluna.

Pelo fato de ter sido fundada por uma norte-americana e ter recebido influência de

²⁵ No original: *Institutional contexts in applied linguistics research can refer to everything from entire school districts, to individual language programs, or even to very specific individual tutoring situations. Within these institutional contexts a number of factors can influence the type and quality of research: the size of the institution, availability of resources to support research, institutional policies and priorities, the institution past experiences with researchers, and even the personalities of the various administrators and teachers involved.*

²⁶ Estes documentos foram disponibilizados para a professora-pesquisadora e servem como fontes de dados para a construção dos mesmos.

países falantes da língua inglesa, o contato com uma outra cultura e um outro modo de enxergar a realidade sempre estiveram presentes na instituição. Por isso, em 2007, houve a implantação do projeto bilíngue com a inserção de disciplinas ministradas em inglês e, alguns anos mais tarde, começa-se a falar sobre uma Escola Internacional. No entanto, tal denominação parece ainda não estar muito bem esclarecida, fazendo com que os próprios professores e integrantes da equipe diretiva não saibam exatamente como classificá-la, se bilíngue ou internacional. Com o objetivo de prover entendimentos sobre tais conceitos e chegar a uma conclusão em qual contexto este estudo se desenvolveu, os conceitos de escola bilíngue e escola internacional serão abordados na próxima seção, na qual as características da instituição serão apresentadas e, a partir do cotejamento dos conceitos teóricos com a realidade, proponho uma justificativa para o contexto no qual este estudo se desenvolveu.

3.3.1.1 A Escola: bilíngue ou internacional?

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola que se define como bilíngue/internacional, situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para ser possível chegar a uma conclusão sobre a nomenclatura utilizada pela instituição, faz-se primeiro necessário definir escola bilíngue e escola internacional. Atualmente, ser bilíngue tem-se tornado uma necessidade educativa. Möller e Zurawski (2017) estabelecem os *principais diferenciais* das escolas bilíngues, sendo eles:

- Os educadores nem sempre são estrangeiros, podendo ser apenas bilíngues. Sendo assim, geralmente, a equipe é composta em sua maioria por brasileiros fluentes no inglês, carregando em suas vivências um pouco das duas culturas, colocando as crianças em contato com as culturas das línguas que estão aprendendo;
- Na maioria das vezes segue-se o currículo brasileiro, mas com uma grande carga horária na L2, nesse caso o inglês. Ou respeita-se um programa, com algumas adaptações para a realidade brasileira e voltada para a aquisição da L2;
- O calendário escolar é o mesmo das escolas brasileiras, seguindo os feriados e as férias adotadas no país. De maneira geral, as escolas de educação bilíngue por imersão pretendem proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e contextualizada na L2, sem deixar de lado a cultura associada à L1, tendo como principal objetivo formar indivíduos com boa fluência em dois idiomas, pois, na maioria das vezes, existe um foco na L1 também. (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017, p. 116)

O artigo publicado por Möller e Zurawski (2017) aborda características interessantes sobre escolas bilíngues, no entanto, não deixa claras as particularidades da escola internacional. É possível interpretar as citações e levar em consideração o que já se conhece sobre escolas internacionais e estabelecer as principais diferenças entre os dois tipos de instituição, as quais estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Principais diferenças entre escola bilíngue e escola internacional, seguindo as colocações de (MÖLLER e ZURAWSKI, 2017)

ESCOLA BILÍNGUE	ESCOLA INTERNACIONAL
Segue-se currículo brasileiro;	Segue-se currículo de uma instituição internacional;
Pode receber alunos internacionais, mas a comunidade é menos diversificada;	Normalmente tem a maioria dos alunos advinda de outros países;
Equipe docente composta, na maioria, por brasileiros fluentes em inglês;	Equipe docente composta, em grande parte, por estrangeiros fluentes em inglês;
Calendário escolar é o mesmo das escolas brasileiras;	O calendário escolar seguido é o mesmo do país originário da escola;

Fonte: autoria própria (2018)

Sobre a tabela colocada acima, é possível observar que uma escola bilíngue segue as exigências do Ministério da Educação, adotando assim os currículos e calendário nacionais. Em uma escola internacional, esses itens seguem os padrões de seus países de origem. Normalmente, o currículo de escolas bilíngues no Brasil prioriza a formação brasileira, diferentemente das escolas internacionais, as quais se caracterizam por terem vínculo com outro país devido ao formato do currículo escolar, possuem uma forma de ensino que pode ser baseada e inspirada em outra forma de educação e até mesmo o perfil internacional da equipe docente, discentes, suas famílias e seus interesses em continuar

seus estudos em outros países. Ainda, as escolas bilíngues podem receber também alunos internacionais, no entanto, a comunidade é menos diversificada do que a de uma escola internacional, que normalmente possui a maior parte de estudantes advindos de outros países e culturas.

Historicamente, as escolas internacionais surgiram para suprir as necessidades de imigrantes que queriam dar uma educação aos seus filhos e que não falavam a língua do país de chegada. Assim, os estudantes mantinham sua língua de origem ao passo que também aprendiam a língua do país no qual estavam morando. Portanto, grande parte da comunidade escolar era estrangeira. Com o passar do tempo, essas escolas ganharam prestígio na sociedade devido à formação multicultural oferecida. Hoje, no Brasil, há muitas escolas internacionais, as quais mantêm vínculos com seus países de origem e possuem grande similitude com a educação oferecida nesses países, visto que muitas delas são credenciadas pelo IBO (*International Baccalaureate Organization*) oferecendo assim um currículo que facilita e concede a oportunidade de os alunos terem seus certificados aceitos em universidades internacionais. Essa característica não é pertinente a escolas bilíngues, visto que essas seguem o currículo Nacional.

Nesta seção 3.3.1.1 foram colocadas as principais diferenças referentes a escolas bilíngues e internacionais. A seguir, busco fazer uma breve análise dos documentos institucionais que apresentam esses conceitos na escola, campo de pesquisa, e então chegar a um conceito no qual esta melhor se enquadra. O documento Breve Histórico do Ensino Bilíngue, um dos documentos disponibilizados pela escola para o desenvolvimento deste trabalho, informa que

Já bem enraizado na competência e comprometimento com um ensino de qualidade, inovador em suas práticas pedagógicas e conscientizador da realidade com base na educação cristã, nasce o ensino bilíngue do Colégio [nome]. Na verdade podemos afirmar que ele renasce, pois resgata a proposta do Colégio [nome] desde sua fundação em 1881, a qual continua adequada à nossa realidade e necessidades atuais, sem deixar de lado seu pioneirismo e ousadia frente às demais propostas de ensino. [...] o ensino bilíngue no Colégio [nome] nasce da proposta de aulas de inglês com grupos divididos por nível linguístico e da necessidade sempre crescente do domínio de uma língua estrangeira – inglês. Em 1997 há uma reestruturação do ensino de Inglês; de duas aulas semanais por série, os alunos passam a ter aulas por níveis de proficiência, com número reduzido de alunos por turma. (HISTÓRICO DO ENSINO BILÍNGUE, 2011 , p. 3)

Assim, como descrito acima, o projeto bilíngue do colégio nasce com a proposta de turmas reduzidas e divididas por “nível linguístico”, o que pode ser entendido como “nível de proficiência em outra língua”. Dentre as ocorrências para a efetivação do ensino bilíngue, houve também a criação de outras disciplinas ministradas em inglês. Por ser uma instituição que promove interações entre outras culturas por meio de mais de uma língua, o documento ainda relata e se justifica como um colégio bilíngue, respaldando-se em leis nacionais, como descrito abaixo:

O Colégio [nome], por promover situações que levam nossos alunos a pensar e compreender o mundo como um ambiente multicultural está em consonância com documentos da prefeitura do município de São Paulo – Conselho Municipal de Educação (Protocolo CME nº 18/08):

- *Salienta-se que a educação bilíngüe deve visar não apenas a competência na comunicação em uma segunda língua, mas também seu consequente conhecimento dos significados culturais dos falantes dessa mesma língua, além da aceitação do pluriculturalismo existente em nossa sociedade.*

- *Recomenda-se que a carga horária de língua portuguesa seja sempre superior à da língua estrangeira e que esta, para que se caracterize o perfil bilíngüe da instituição, tenha não menos do que 25% da carga horária total.*

Estamos cientes de que a carga horária da Língua Estrangeira recomendada pelo documento acima citado, não se aplica a todas as séries, mas implementações têm sido gradativamente incorporadas. (HISTÓRICO DO ENSINO BILÍNGUE, 2011 , p. 4)

De acordo com o documento, o projeto bilíngue ainda está em desenvolvimento, por isso houve a criação de disciplinas, as quais se baseiam na proposta da escola, promovendo interação por meio da Língua Inglesa. Para promover tais interações, assim como mencionado no início desta seção, a instituição educacional dispõe de algumas disciplinas ministradas em inglês no Ensino Fundamental. As disciplinas do Núcleo Bilíngue ministradas no Ensino Fundamental, no ano de 2017, de acordo com o documento sobre o Histórico do Ensino Bilíngue, são:

- *Língua Inglesa Moderna* – é a partir do ensino fundamental que a língua inglesa começa a ser estruturada, ainda que de maneira natural e contextualizada;

- *Environment and Human Development* – o idioma é apenas um veículo para desenvolver e estudar conteúdos de várias áreas do conhecimento, abordando diversos aspectos da realidade e favorecendo a interdisciplinaridade;

- *Reading and Writing Strategies* – nos 4º, 5º, 6º, e 7º anos do Ensino Fundamental, o enfoque na escrita e na leitura ganha destaque e é onde

começamos a desenvolver a criatividade e objetividade da escrita no segundo idioma por meio da leitura de contos e literatura internacionais. A partir do 6º ano, os vários gêneros textuais são desenvolvidos, além de estudarmos escritores de renome da literatura americana e inglesa;

- *Fluency Development* – a fluência é nosso objetivo constante e é através da prática do idioma em nosso currículo que buscamos desenvolver a competência linguística e o senso crítico de nossos alunos. (HISTÓRICO DO ENSINO BILÍNGUE, 2011, p. 5 e 6)

Levando em consideração as disciplinas descritas acima, segue abaixo o quadro 2, que objetiva explicitar as disciplinas do Colégio, os anos em que são ministrados e a carga horária.

Quadro 2: Disciplinas que compõem o Núcleo Bilingue

Disciplina	Anos em que é ministrada	Carga horária
<i>Environment and Human Development</i>	Nível 4 e Nível 5 da Ed. Infantil	1 aula semanal
	1 ^{os} e 2 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	1 aula semanal
	3 ^{os} , 4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	2 aulas semanais
	6 ^{os} aos 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental II	2 aulas semanais
Storytelling	Nível 2 ao Nível 5 da Educação Infantil	1 aula semanal
	1 ^{os} e 2 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	1 aula semanal
	3 ^{os} , 4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	2 aulas semanais
Língua Inglesa Moderna Ministrada desde a Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio	Educação Infantil	1 aula semanal
	3 ^{os} aos 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental ²⁷	2 aulas semanais
Reading and Writing Strategies	3 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	1 aula semanal
	4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	2 aulas semanais
	6 ^{os} aos 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental II	2 aulas semanais
Fluency	4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	1 aula semanal

Pode-se perceber que há certa peculiaridade nas disciplinas ministradas, o que leva a considerar que a escola é sim diferente, no entanto, com o decorrer do tempo, o

²⁷ A partir do 6º ano do Ensino Fundamental II as aulas de Língua Inglesa são divididas por níveis de proficiência, sendo o Básico A o nível mais elementar até o Avançado.

colégio passou a ser denominado Colégio Internacional. Abaixo o documento que descreve a razão da mudança de termo:

[a cidade em que se situa a escola observada] tornou-se um dos maiores polos de desenvolvimento no interior de São Paulo, apresentando-se como importante centro econômico, cultural e educacional da região, possibilitando a chegada e a circulação de muitas pessoas e de diversas etnias. Os estrangeiros contribuíram profundamente com a história e o desenvolvimento de Piracicaba. (LEITE E OLIVEIRA, 2001, p. 3)

Além de caracterizar a cidade em que a escola está situada e descrever que tal contexto apresenta-se como um grande centro econômico, cultural e educacional da região, o documento também disponibiliza um breve histórico do colégio observado, o que o leva, mais adiante a assumir um papel de Colégio Internacional:

- Em 1881, chega ao Brasil a missionária norte americana [nome] e funda o Colégio [nome];
- Nos anos seguintes a sua fundação, além da fundadora, o Colégio recebeu mais professoras estrangeiras ampliando mais ainda as relações internacionais, multiculturais e interculturais entre a comunidade do Colégio. Com a presença das professoras norte-americanas, o Colégio tinha um programa de ensino de Língua Inglesa muito intenso.
- Com o passar dos anos, as atividades internacionais seguiram acontecendo no Colégio, mas em uma intensidade menor do que das primeiras décadas de sua existência.
- O ensino de idioma estrangeiro nunca esteve ausente da matriz curricular do Colégio, mas o programa de ensino de língua estrangeira também não tinha o mesmo enfoque das décadas iniciais.
- Em 1998 a direção do Colégio faz uma reestruturação no programa de ensino de língua inglesa e esse programa passa a ser oferecido por nível de conhecimento e com classes com um número reduzido de alunos.
- Junto com a reestruturação do programa de língua inglesa, foram feitas ações para intensificar a presença de estrangeiros na escola, oportunizar intercâmbio para os alunos do Colégio, incentivar atividades internacionais, etc. Tais ações foram executadas para retomar com mais intensidade a vocação internacional, multicultural e intercultural do Colégio.
- Entre as ações realizadas a escola passou a receber desde 2001 palestrantes internacionais e alunos de universidades americanas com o objetivo de desenvolver o ensino de inglês.
- No ano de 2006 foi iniciado no Colégio um programa de ensino de espanhol e desde então esse programa vem sendo ampliado por meio de ações que oportunizam a presença de pessoas de origem hispânica e espanhola na escola. Temos recebido alunos universitários de países hispânicos que têm trabalhado no ensino da língua espanhola com os professores de espanhol do Colégio e tem sido oferecido aos alunos oportunidades de intercâmbio na Argentina e no Peru.
- Avançando mais ainda na direção de sua vocação internacional, multicultural e intercultural, em 2007 é organizado o Projeto Bilíngue, permitindo que disciplinas fossem ministradas em Inglês e oferecidas desde a

Educação Infantil até o Ensino Médio.

- O colégio também recebe alunos estrangeiros que estudam na Universidade [situada na mesma cidade e pertencente a mesma instituição do Colégio pesquisado] que realizam trabalhos voluntários no Colégio e ministram aulas de espanhol, coreano, japonês e ajudam a escola a dar um suporte aos alunos estrangeiros e suas famílias.
- Com todo esse investimento na ampliação de nossa vocação internacional, multicultural e intercultural a instituição começou a ser buscada por famílias internacionais que vivem em [cidade] para que seus filhos estudem no Colégio. Já fizeram parte dessa experiência alunos da Alemanha, Coréia, Indonésia, Estados Unidos, Taiwan, Japão, Islândia e Malásia. (LEITE E OLIVEIRA, 2001, p. 3 e 4)

Dessa forma, neste artigo publicado por dois membros pertencentes à instituição educacional aqui descrita, chega-se à seguinte conclusão:

Com todo esse histórico de atividades internacionais, presença de pessoas de diferentes nacionalidades, tradição no ensino de idiomas estrangeiros e educação bilíngue e intercultural, o Colégio [nome] assume, no município de Piracicaba e região, a posição como COLÉGIO INTERNACIONAL. (LEITE e OLIVEIRA, 2001, p. 6, grifo do autor).

Assim, foram relatados fatos que contribuem para a concepção da escola, campo de pesquisa, como um Colégio Bilíngue ou Internacional. Tendo em conta as características apresentadas no início desta seção e as características da escola, posso definir que ela, ao contrário do que foi proposto por Leite e Oliveira (2001), não é uma Escola Internacional e sim uma escola com um Programa Bilíngue, pois ainda há caminhos a serem percorridos para que ela seja bilíngue. Cheguei a esta conclusão pois, dentre as diversas tipologias e definições de bilinguismo e escola bilíngue, Mello (2002, p. 114) define escola bilíngue ou sala de aula bilíngue como um ambiente onde “faz-se referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos, mesmo quando se espera que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses contextos.” Levando em consideração minha experiência como professora na instituição há mais de sete anos e as proposições apresentadas nessa seção sobre escola bilíngue e escola internacional, posso afirmar que a definição de Escola com um Programa Bilíngue se aplica ao meu contexto de trabalho e pesquisa, visto que:

- 1- A Língua Inglesa é sim usada neste contexto, ao mesmo tempo em que o Português é utilizado na maior parte das interações;

- 2- A base curricular da escola é fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não em algum outro currículo internacional;
- 3- Os participantes do contexto escolar são, em sua maior parte, brasileiros;
- 4- O calendário escolar seguido é o mesmo seguido por outras escolas brasileiras.
- 5- Pode-se ser chamada de Colégio com um Programa Bilíngue pois aqui o termo “programa” expressa a sua não totalidade, assim como exposto pelo próprio Colégio em excertos supracitados.

Sendo assim, defino meu contexto de pesquisa como um Colégio com Programa Bilíngue. Esta nomenclatura será utilizada daqui em diante. Vale ressaltar que há diversos conceitos e pensamentos concernentes à educação bilíngue e que, devido a diferentes fatores históricos, emocionais, sociais e econômicos, há certa dificuldade de prover apenas um significado para tal conceito, visto que cada escola bilíngue possui sua própria história e com isso seu conceito do que é ser bilíngue. Mello (2002, p.111) comenta que a educação bilíngue “é um campo de pesquisa bastante controverso, pois nem sempre se tem clareza sobre o que vem a ser, seus objetivos e orientações, os modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia.” Sobre as escolas bilíngues, segundo Möller e Zurawski (2017), afirma-se que a regulamentação para essas instituições

ainda possibilita que elas atuem de formas variadas; portanto, não existe um projeto pedagógico com parâmetros específicos para essas escolas. Como consequência, isso possibilita uma ampla gama de métodos pedagógicos para a educação bilíngue, permitindo que algumas escolas promovam apenas a intensificação de um segundo idioma. (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017)

Assim, observa-se que ainda não é possível moldar um parâmetro exato para escolas bilíngues, o que resulta em divergências em sua concepção. Na busca por documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que caracterizem as escolas bilíngues e internacionais, não foi encontrado nada além de um parecer jurídico disponibilizado no *site*. Neste documento, há um excerto que coloca que “o Conselho de Educação do Distrito Federal alertou a escola para o fato de que não há posicionamento

do CNE sobre o funcionamento de escolas internacionais no Brasil”. Assim, mesmo que curto, é possível afirmar que, mediante documento publicado pelo próprio MEC, não há um parecer oficial do Conselho Nacional de Educação sobre a atuação de escolas internacionais no país. Logo, tanto o conceito de escola bilíngue quanto o de escola internacional no Brasil permanecem ainda embaçados.

Na próxima seção, a disciplina foco de pesquisa será caracterizada dentro do breve conceito de Escola com Programa Bilíngue apresentada nesta seção.

3.3.1.2 A disciplina em questão

Dentre as disciplinas mencionadas na seção anterior, encontra-se *Environment and Human Development (EHD)*, destacada na tabela abaixo:

Quadro 3: Disciplinas que compõem o Núcleo Bilíngue, com o destaque na disciplina de EHD

Disciplina	Anos em que é ministrada	Carga horária
<i>Environment and Human Development</i>	Nível 4 e Nível 5 da Ed. Infantil 1 ^{os} e 2 ^{os} anos do Ensino Fundamental I 3 ^{os} anos do Ensino Fundamental I 4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I 6 ^{os} aos 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental II	1 aula semanal 1 aula semanal 2 aulas semanais 3 aulas semanais 2 aulas semanais
Storytelling	Nível 2 4 Nível 5 da Educação Infantil 1 ^{os} e 2 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	1 aula semanal 1 aula semanal
Língua Inglesa Moderna Ministrada desde a Educação Infantil ao 3 ^o ano do Ensino Médio	Educação Infantil 3 ^{os} aos 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental	1 aula semanal 2 aulas semanais
Reading and Writing Strategies	3 ^{os} anos do Ensino Fundamental I 4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I 6 ^{os} aos 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental II	1 aula semanal 2 aulas semanais 2 aulas semanais
Fluency	4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental I	1 aula semanal

Essa disciplina me chamou muito a atenção, pois, em diversos momentos, ao presenciar conversas entre a professora responsável por ela e as professoras polivalentes do Ensino Fundamental I, percebi que a disciplina em foco e a de Ciências compartilhavam características semelhantes. Também, em reuniões pedagógicas, em que o grupo docente e a coordenação se reuniam para discutir assuntos relacionados ao cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento das aulas, por diversos momentos, houve conversas e comentários sobre a interdisciplinaridade entre *Environment and Human Development* e outras disciplinas escolares e sobre a conexão entre teoria e prática que os alunos desenvolvem quando diferentes disciplinas se relacionam.

Em conversas com outros profissionais e ao pensar sobre o assunto e começar a fazer relações entre a prática escolar e as teorias encontradas na literatura, passei a refletir sobre a maneira com que a professora da disciplina de *Environment and Human Development* ensina Língua Inglesa. Assim, registro aqui o fato da possibilidade desta disciplina ser caracterizada como uma disciplina desenvolvida por projetos, composta por tarefas²⁸ que acarretam o desenvolvimento e conclusão dos projetos. Foi essa a principal indagação que impulsionou a presente pesquisa. Vale ressaltar que a escola não identifica essa disciplina assim, no entanto, o termo ‘projeto’ é constantemente utilizado pela professora responsável pela disciplina, e sua prática também revela isso. No capítulo 4, caracterizo na análise de dados como a disciplina de EHD é desenvolvida por projetos.

A disciplina de *Environment* possui, assim como as demais disciplinas da instituição, um programa de ensino que detalha o objetivo geral da área em que a disciplina se insere, o objetivo geral da disciplina e também os conteúdos, objetivos específicos e procedimentos metodológicos trabalhados em cada trimestre do ano letivo. Estes serão explicitados a seguir, devido à necessidade da caracterização da disciplina, foco deste estudo.

²⁸Neste estudo o conceito de tarefa levado em consideração é o proposto por Prabhu, o qual defende tarefa como uma “atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo.” (PRABHU 1987, p. 24)

É costume da escola requerer que os professores revisitem os programas de ensino de suas disciplinas no início de cada ano letivo. O programa de ensino aqui descrito serviu de base para uma aula semanal de *EHD* ministrada para cinco turmas do segundo ano, do Fundamental I, durante o ano de 2017. A professora responsável por essa disciplina, nesse ano, era a Még (pseudônimo escolhido pela participante).

De acordo com o Programa de Ensino de *EHD*, o objetivo geral da área é o de propiciar situações que possibilitem ao educando:

- a leitura, a compreensão e a interpretação das mensagens transmitidas através de textos verbais e não-verbais;
- a expressão, com clareza e coerência, de seus sentimentos, suas ideias e sua visão de mundo através das várias linguagens: verbal (oral e escrita), corporal, musical, plástica, cênica, etc., revelando o desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico, como também da capacidade de analisar e estabelecer relações entre textos, entre fatos e entre textos e fatos. (PROGRAMA DE ENSINO DE ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT, 2017)

Assim sendo, é possível apresentar os objetivos principais da disciplina, que são o de contribuir para

- a percepção de aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento da vida humana, considerando a perspectiva da preservação do ambiente, das relações sociais e dos meios e recursos necessários para a qualidade da experiência de vida;
- atribuir à organização do currículo escolar a dimensão da interdisciplinaridade, abordando temas de relevância social e significado cultural;
- oportunizar o aprofundamento do conhecimento do inglês como segunda língua. (PROGRAMA DE ENSINO DE ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT, 2017)

O ano letivo é dividido em três trimestres. O primeiro contempla os meses de fevereiro, março e abril, o segundo: maio, junho e agosto e o terceiro: setembro, outubro e novembro. No ano de 2017, os conteúdos e seus respectivos objetivos trabalhados durante o primeiro trimestre bem como os procedimentos metodológicos para o alcance dos mesmos listados no programa de ensino encontram-se na tabela abaixo:

Quadro 4: Conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos do 1o trimestre da disciplina de EHD

1º TRIMESTRE		
CONTEÚDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none">● O indivíduo como ser único: quem sou eu?;● Partes do corpo;● Os 5 sentidos e as partes do corpo responsáveis por eles.	<ul style="list-style-type: none">● Nomear as partes do corpo;● Descrever e identificar os 5 sentidos e suas funções.	<ul style="list-style-type: none">● Explorar com os alunos suas características e elencá-las na lousa para comparação e obtenção de vocabulário● Músicas e gestos sobre as partes do corpo (“Head, shoulders knees and toes”/ “Simon Says”).● Conversa em roda sobre funções do corpo;● Degustar, ouvir, tocar, ver, cheirar diferentes materiais;● Elaboração de desenhos sobre os Cinco Sentidos.

Fonte: Programa de Ensino de *Environment and Human Development* (2017)

No segundo trimestre, os conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos foram distribuídos como exemplifica a tabela abaixo:

Quadro 5: Conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos do 2o trimestre da disciplina de EHD

2º TRIMESTRE		
CONTEÚDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none">● Relações familiares humanas;● Relações familiares animais;● Humanos e suas habilidades;● Animais e suas habilidades.	<ul style="list-style-type: none">● Identificar e nomear os vocabulários referentes às suas relações familiares humanas e dos animais;● Relacionar os animais e os humanos às suas habilidades.	<ul style="list-style-type: none">● Pintura e desenho;● Prática de escuta de texto e reprodução em desenho,● Demonstrar os cuidados necessários para um ser vivo,

Fonte: Programa de Ensino de *Environment and Human Development* (2017)

Foi no terceiro trimestre que algumas aulas da disciplina foram observadas. Estes são os conteúdos estabelecidos para esse período:

Quadro 6: Conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos do 3o trimestre da disciplina de EHD

3º TRIMESTRE		
CONTEÚDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • Estações do ano e clima; • Partes da planta; • De que as plantas necessitam para viver. • Livro: “<i>Katie grows a beanplant</i>” • <i>Food</i> - Descrição de preferências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear as estações do ano e clima; • Descrever a aparência usando vocabulário estudado; • Identificar vocabulário sobre alimento e apresentar sua preferência pessoal. • Nomear as partes da planta e identificar suas principais funções. • Identificar quais elementos necessários para a o ciclo de vida das plantas. • Ler e inferir sobre o livro paradidático “<i>Katie grows a beanplant</i>”; • Relacionar vocabulário estudado às figuras do livro paradidático; • Realizar os exercícios de interpretação do livro paradidático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura e desenho; • Prática em sala / cozinha sobre cozinhar (um lanche, picnic, etc) • Leitura e discussão do livro paradidático “<i>Katie grows a beanplant</i>”. • Degustação de alimentos (partes das plantas).

Fonte: Programa de Ensino de *Environment and Human Development* (2017)

O programa de ensino também mostra a forma como os alunos seriam avaliados:

Quadro 7: Avaliação da disciplina de EHD apresentada no Programa de Ensino

AVALIAÇÃO
<p>O aluno será avaliado seguindo os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: A avaliação ocorrerá através de atividades individuais ou em grupos, apresentação de trabalhos e participação em aula. Os aspectos observados serão a pronúncia, entonação, fluência e uso de vocabulário respeitando o processo de aprendizagem do aluno. • Compreensão auditiva: A avaliação ocorrerá através de atividades individuais ou em grupos que estimulem o desenvolvimento da habilidade auditiva do aluno. Por exemplo: compreensão de vídeos, letras de música e ou gravações em CDs de áudio; • Aspectos atitudinais e procedimentais: A avaliação ocorrerá através da observação do professor sobre a pontualidade do aluno para atender a aula, a colaboração com o crescimento do grupo, a responsabilidade quanto ao material e entrega de tarefas como também a participação em aula.

Fonte: Programa de Ensino de *Environment and Human Development* (2017)

A bibliografia utilizada para o planejamento das aulas também é apresentada no programa de ensino. Essa é uma disciplina que não possui um livro para ser seguido como material didático, sendo assim, os materiais são criados de acordo com o senso de plausibilidade do profissional responsável pela disciplina. Neste documento, essa é a bibliografia apresentada por Még:

Quadro 8: Bibliografia utilizada pela professora da disciplina de EHD apresentada no Programa de Ensino

BIBLIOGRAFIA
Utilizada pelo Professor: Variados recursos em vídeo. Recurso paradigmático: “ <i>Katie grows a beanplant</i> ”.

Fonte: Programa de Ensino de *Environment and Human Development* (2017)

Még, professora da disciplina, também me enviou o plano de aulas para o ano de 2017. Como as aulas observadas foram no terceiro trimestre, acho relevante apresentar o plano de aulas desse período.

Quadro 9: Plano de aula da professora Még para a disciplina de EHD ministrada para alunos do 2o ano do Ensino Fundamental I

ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT – TEACHER MÉG		
2ºs ANOS A, B, C, D, E		
3º TRIMESTRE/2017		
DATA	CONTEÚDO	STATUS
1. 14/09	Estações do ano e clima	OK
2. 21/09	Atividade avaliativa: Estações do ano e clima	OK
3. 20/09	Livro: “ <i>Katie grows a beanplant</i> ”	OK
4. 28/09	Instalação do experimento (vasos com sementes e sem privação e vasos com semente e com privação de sol, água e solo); Partes da planta: seed De quê as plantas necessitam para viver: soil, germination	
5. 05/10	Partes da planta: stem + leaf De quê as plantas necessitam para viver: air (O ₂ , CO ₂) and light (photosynthesis)	
6. 19/10	Partes da planta: flower + fruit De quê as plantas necessitam para viver: water, pollination	

7.	26/10	Observação dos vasos, conversa sobre os fenômenos e redação do relatório (avaliação)	
8.	09/11	Atividade avaliativa: partes da planta e de quê as plantas necessitam para viver.	
9.	16/11	Plants we eat: descrição de preferências pessoais.	
10.	23/11	Experimento: observação da temperatura e do clima (observação anual) Avaliação dos dados e construção de gráfico	
11.	30/11	Experimento: observação da temperatura e do clima (observação anual) Avaliação dos dados e construção de gráfico	
12.	07/12	Aula extra	
13.	14/12	Aula extra	

Fonte: Plano de aulas de EHD para o 3º trimestre me enviado pela professora Még (2017)

Visto que a disciplina em questão foi descrita nesta seção, bem como seus objetivos e até mesmo o plano de aula para o trimestre cujas aulas foram observadas, faz-se necessário que os participantes da pesquisa sejam enfim caracterizados. Isso será realizado na próxima seção.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os atores do contexto escolar que de alguma forma estão envolvidos com a disciplina e o estudo em foco. Inicialmente, existia a ideia de fazer entrevistas com alguns membros da instituição e também entregar questionários para diversos professores de LI (alguns lecionavam no colégio há mais de 10 anos). No entanto, como o fazer ciência na LA pode ser imprevisível, justamente no dia no dia em que os questionários para os participantes da pesquisa e os devidos *e-mails* para agendar

as entrevistas foram enviados, começou a demissão de diversos profissionais do Colégio. Devido a esse fato, tornou-se necessário fazer algumas mudanças na escolha dos participantes, uma vez que quatro que já haviam confirmado a participação e estavam dispostos a contribuir fosse por entrevistas ou questionários, haviam sido demitidos.

Assim sendo, confesso que como pesquisadora me preoquei com o ocorrido, primeiramente, com o triste fato das demissões de meus caros colegas de trabalho e em menor escala, com os rumos que meu trabalho tomaria. No entanto, aprendi, no decorrer do ano, que o fazer ciência é independente do resultado, seja este positivo ou negativo. Dessa maneira, prossegui com a coleta de dados, com os participantes que permaneceram na instituição. Dentre as diversas mudanças, o Assessor do Ensino Bilíngue, responsável pelas escolas da Rede, teve seu escritório base montado na escola, campo de pesquisa, o que possibilitou a inclusão de mais um participante, não antes considerado.

Assim sendo, os participantes que colaboraram com este estudo são:

- A professora Még²⁹ da Disciplina de *Environment and Human Development*, a qual teve suas aulas observadas por mim. Még é Engenheira Agrônoma e também licenciada em Letras Inglês e Português. A participante trabalhou por muito tempo em escolas de idiomas e leciona no Colégio há 4 anos. Tem vasta experiência com a área de Ciências Naturais.
- O Assessor do Bilíngue da Rede, que comentou sobre a contribuição dessa disciplina para a aprendizagem de Inglês.

Acredito que os participantes envolvidos no registro/coleta de dados são essenciais para o desenvolvimento deste estudo, visto que suas contribuições servirão como base para a discussão e análise a partir do foco da pesquisa.

3.3.3 Instrumentos de construção de dados

Existem diversas maneiras de coletar dados, ou seja, variados procedimentos metodológicos de pesquisa, bem como técnicas auxiliares de registro. É importante ressaltar que nenhum instrumento de pesquisa é suficiente sozinho, mas que para chegar a perspectivas e promoção de triangulação de dados, é necessário que haja a combinação de vários instrumentos (ABRAHÃO, 2006). Nesta pesquisa, utilizei as anotações de campo

²⁹ Todos os nomes apresentados na pesquisa foram indicados pelos próprios participantes.

(diário de registro de dados do professor-pesquisador), questionários, entrevistas, observação de campo e conversas informais e exegese de documentos como formas de coleta e registro de dados. Esses instrumentos são pertinentes para um estudo que tem o estudo de caso como método de pesquisa, o qual está inserido em um paradigma qualitativo, cujos pesquisadores investigam as experiências dos participantes, suas interpretações sobre suas experiências e até mesmo suas concepções sobre o mundo social em que vivem. (ABRAHÃO, 2006)

Segundo Cunha (2007), “observar é o primeiro ato de fazer ciência”. Ao abordar o procedimento metodológico tido como observação, optei por utilizar o verbete “registro de dados” ao invés de “coleta de dados”, pois ao observar e tomar notas, o pesquisador de alguma maneira já está interpretando a realidade observada. Cunha (2007, p. 61) relata que “não há dados verdadeiramente brutos (puros) pois, de alguma forma, o registro já é editado e transformado pelo homem ou por seus instrumentos.” A mesma autora diz que “as pessoas veem a realidade a partir do ângulo em que elas se colocam e, assim, dois observadores, posicionados em pontos distintos de uma sala não têm dela a mesma visão” (CUNHA, 2007, p. 62).

3.3.3.1 Anotações de Campo (diário de registro de dados do professor-pesquisador)

O diário do professor-pesquisador é um relato sistemático que é geralmente escrito mas pode ser também realizado por meio de gravação tanto em áudio quanto em vídeo (CUNHA, 2007). Neste estudo, os dados que foram notados por mim como observadora não participante foram registrados de forma escrita, em um caderno. Logo após o término da aula observada, gravei um áudio contando detalhes sobre essa aula, para que, quando chegasse o momento de análise de dados, tivesse à disposição tanto os registros escritos, como os falados, os quais poderiam me lembrar de detalhes dos fatos ocorridos durante a observação.

3.3.3.2 Questionários

A aplicação de questionários para alguns participantes da pesquisa também é um outro procedimento de registro de dados que foi desenvolvido, o qual, segundo Cunha (2007),

compõe-se de um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles. Essas questões são elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e podem ser fechadas, abertas ou relacionadas. (CUNHA, 2007, p. 70)

Esse instrumento de coleta de dados tem como objetivo investigar as opiniões e experiências dos participantes sobre o foco da pesquisa. Ainda, segundo Marconi e Lakatos (2010), questionários são formados por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo participante sem a presença do entrevistador. Após respondidos, eles devem ser devolvidos ao pesquisador.

O questionário (vide apêndice B) foi utilizado para coletar dados da professora Még, a professora da disciplina de *Environment and Human Development*, com questões concernentes à sua disciplina e ao conteúdo ministrado nas aulas observadas. Ele foi criado em uma plataforma *online* e enviado ao *e-mail* da participante. Esse formulário poderia ser respondido no tempo em que a participante tinha disponível, no conforto de sua casa ou até mesmo em seu *smartphone*. Isso foi pensado para que não houvesse tanto incômodo na vida pessoal e profissional da participante.

3.3.3.3 Entrevistas

A entrevista é um procedimento metodológico utilizado na investigação social para a coleta de dados, o qual tem como principal objetivo a obtenção de informações sobre determinado assunto pela perspectiva do entrevistado (MARCONI e LAKATOS, 2010). Dentre os tipos de entrevistas (estruturada, semiestruturada e informal ou livres), optei pela semiestruturada, pois ela, segundo Cunha (2007, p. 72) “parte[m] de um roteiro inicial de perguntas pré-estabelecidas, mas é possível que o pesquisador altere as perguntas dependendo do que ocorrer durante a interação”. Assim, enquanto eu dialogava com o Assessor do Bilingue da Rede, pude fazer perguntas que não constavam em meu

roteiro, ao sentir que o ambiente estava propício para as realização das mesmas. Desse mesmo modo, Burns (1999) diz que

as entrevistas semiestruturadas, por outro lado, são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. Este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda da investigação” (Burns 1999 em Abrahão 2006, p. 222)

Inicialmente, o pesquisador deve explicar a finalidade da pesquisa, seu objetivo e importância, estabelecendo uma conversação amistosa para que o participante se sinta confortável em responder às perguntas de forma espontânea e ressaltar a relevância da colaboração do entrevistado, deixando bem claro que as informações fornecidas são de caráter confidencial.

Neste estudo, duas entrevistas foram realizadas: a primeira foi feita em uma manhã de quarta-feira, com a Assessora de Ciências Humanas e da Natureza (questões iniciais vide apêndice F), em sua sala. A segunda (questões iniciais vide apêndice E) foi feita com o Assessor do Bilíngue da Rede, na mesma manhã, em sua sala também. Ambas as entrevistas foram gravadas em um *smartphone* e também em áudio no computador, para garantir que nada fosse perdido.

3.3.3.4 Observação de Campo e Conversas Informais

Observar o contexto e a situação de pesquisa, bem como as atitudes dos participantes e concepções sobre determinados assuntos, fazem parte da observação como um procedimento metodológico. Cunha (2007, p. 64) informa que observar “é ouvir com atenção os atores do cenário de pesquisa, seguindo cuidadosamente suas ações. Não é só olhar e escutar, mas, na medida em que o fazemos, examinar criticamente os eventos relevantes e os fatos recorrentes.” Dessa maneira, o pesquisador, à medida que observa, também examina as ações e situações recorrentes no contexto observado.

Há dois tipos principais de observação: a sistemática e a assistemática, também chamada de simples. A observação sistemática é aquela que, segundo Cunha (2007, p.

64), “o pesquisador já tem pré-selecionados os aspectos da atividade do grupo que vai observar”. Ou seja, nesse tipo de observação geralmente são utilizadas tabelas para enquadrar as ações e recorrências dos observados. Já na pesquisa assistemática, o pesquisador observa o cenário e os sujeitos da pesquisa de maneira espontânea, geralmente mantendo uma postura de espectador. (CUNHA, 2007).

Tal observação, a assistemática, pode ser participante ou não participante. A observação não participante, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 176) se dá quando o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele”, não se envolve nas situações, fazendo o papel de espectador. Neste presente estudo, optei pela observação assistemática e não-participante, pois eu permaneci alheia ao cenário e aos participantes da pesquisa, observando a situação de maneira espontânea – ou o mais próximo do espontâneo possível, pois, segundo o sociolinguista William Labov, a presença do observador pode afetar o desempenho dos sujeitos de pesquisa (William Labov apud CUNHA 2007, p. 65).

É importante também ressaltar que eu, professora-pesquisadora, faço parte da comunidade observada e, assim como dito anteriormente, leciono como professora das mesmas turmas observadas e sou colega de trabalho da professora de *EHD*. Cunha (2007) ressalta algo importante a ser apresentado, que é o fato de o pesquisador ser membro da comunidade investigada. Segundo a autora, isso deve ser explicitado para que se anule qualquer viés em sua análise.

3.3.3.5 Exegese de Documentos

Por fim, o último procedimento metodológico que serviu para o levantamento de dados foi a exegese de documentos, a qual pode auxiliar na análise de ações, diretrizes e políticas presentes na escola. Segundo Cunha (2007), no contexto escolar, há muito registro escrito, como os documentos escolares, Projeto Político Pedagógico (PPP) e os conteúdos programáticos. Esta pesquisa, por ter sido desenvolvida em uma escola bilíngue/internacional, teve alguns documentos escolares analisados além do PPP, como, por exemplo, o Histórico do Ensino Bilíngue no Colégio, a Proposta Bilíngue do Colégio, um documento que contém a descrição das disciplinas do Núcleo Bilíngue e o Programa

de Ensino da disciplina de *Environment and Human Development*.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Brown (2005, p. 497) elenca alguns passos que podem ser seguidos para evitar “armadilhas éticas” em pesquisa em LA. O autor divide essas responsabilidades em três categorias: problemas dos participantes, responsabilidades de análise e preocupações para o público de um estudo. O autor cita primeiramente algumas preocupações concernentes aos problemas que podem ocorrer com os participantes da pesquisa. Para evitar que ocorram, o autor diz ser importante:

1. Evitar, de qualquer forma, explorar os participantes de um estudo, incluindo sua integridade física, tempo ou esforço; Também pode ser importante obter o consentimento informado dos participantes por escrito.
2. Evitar aproveitar-se de qualquer colega coletando dados de seus alunos sem sua permissão ou usando muito de suas preciosas horas de aula.
3. Recompensar a cooperação e os esforços de todos os participantes e colegas, pelo menos, dando-lhes *feedback* ou informação sobre o que aconteceu no estudo. ³⁰ (BROWN, 2005, p. 497, tradução nossa)

Em relação aos padrões éticos que devem ser aplicados aos participantes da pesquisa, é importante ressaltar que estes incluem a professora da disciplina de *Environment and Human Development*, cinco professores do núcleo bilíngue, duas professoras polivalentes, o Assessor do Bilíngue da Rede e a Assessora de Ciências Humanas e da Natureza. Esse grupo de participantes demanda precauções éticas: termos de consentimentos sobre a participação na pesquisa ao responder questionários e participar de entrevistas. Todos os participantes são maiores de dezoito anos. Não serão utilizadas fotos ou filmagens.

Em termos de responsabilidades de análise, o autor diz ser crucial:

³⁰ No original:

1. *Avoid abusing the participants in a study in any way, including a least abuses of their persons, time, or effort; it may also be important to obtain the participants' informed consent in writing.*
2. *Avoid abusing any colleagues by collecting data from their students without their permission or by using too much of their precious class time.*
3. *Reward the cooperation and efforts of all the participants and colleagues, at very least by giving them feedback or information on what happened in the study.*

4. Guardar-se contra a modificação consciente ou inconsciente de dados ou interpretações para que eles apoiem visões e preconceitos pessoais.
5. Selecionar o (s) método (s) de pesquisa apropriado (s) e a melhor interação possível de características de pesquisa para os propósitos do projeto de pesquisa específico envolvido.
6. Selecionar a interação mais adequada de padrões possível para os propósitos do projeto de pesquisa específico envolvido. ³¹(BROWN, 2005, p. 498, tradução nossa)

É devido a esses padrões éticos que os dados provenientes da observação foram registrados, pois o que foi observado, foi também escrito. Já os dados advindos das entrevistas e dos questionários foram coletados. Por isso achei importante fazer essa diferenciação, para que não houvesse modificação dos dados registrados/coletados.

E com relação às preocupações com os leitores de um estudo, o autor diz ser essencial:

7. Explicar claramente a pesquisa para que possa ser entendida pelos leitores.
8. Organizar o relatório usando seções tradicionais, títulos e outras convenções [...] para que os leitores possam seguir facilmente o estudo.
9. Interpretar os resultados com muito cuidado, protegendo contra qualquer tentativa de sobre-interpretar ou generalizar além do que os dados e os resultados podem suportar.³²(BROWN, 2005, p. 498, tradução nossa)

Estes três últimos padrões englobam as principais preocupações desta seção denominada “Aspectos Metodológicos”, visto que há a necessidade de explicar como a pesquisa foi desenvolvida, organizando-a de acordo com as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para facilitar a compreensão do estudo pelos leitores.

³¹No original:

4. *Guard against consciously or subconsciously modifying data or interpretations so they support personal views and prejudices.*
5. *Select the appropriate research method and technique(s) and best possible interaction of research characteristics for the purposes of the particular research project involved.*
6. *Select the most appropriate interaction of standards possible for the purposes of the particular research project involved.*

³²No original:

7. *Explain the research clearly so it can be understood by the readers.*
8. *Organize the report using traditional sections, headings, and other conventions [...] so readers can easily follow the study.*
9. *Interpret results very carefully while guarding against any temptation to over-interpret, or generalize beyond what the data and results can support.*

O próximo capítulo tem como título Análise e Discussão de Dados, que levará em consideração o nono e último padrão ético estabelecido por Brown, o qual apresentará os resultados que foram interpretados com muito cuidado e livre de generalizações. Ainda a partir do ponto de vista de Brown (2005, p. 498), todos os pesquisadores em LA têm duas principais responsabilidades éticas: a primeira, segundo o autor, é a de continuar lendo, aprendendo e crescendo como pesquisadores para melhor servir este campo de pesquisa. A segunda, é desenvolver pesquisa efetiva que possa prover respostas para muitas perguntas importantes que permanecem sem retorno nessa área de estudo. Portanto, como pesquisadora da área de LA, reafirmo aqui meu compromisso de acrescentar e servir a esta ciência.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.5.1 Análise dos Dados

Todos os dados coletados e registrados a partir da aplicação dos procedimentos metodológicos supracitados foram observados, triangulados e analisados. É relevante ressaltar a importância dos dados coletados pelo pesquisador, pois, segundo Cunha (2007, p. 62), eles “*são aceitos como a fonte de informação mais confiável de um pesquisador por seu círculo acadêmico. Assim, o trabalho científico formaliza-se com dados, para os quais o pesquisador sempre retorna na sua análise e interpretação dos fatos.*”

Em suma, o registro e a coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa foram compostos pelos seguintes instrumentos:

- Análise do Diário e das minhas observações nas aulas de *Environment and Human Development*;
- Questionário específico para a professora de *Environment and Human Development* sobre os objetivos e desenvolvimento da disciplina que ministra;
- Entrevista com o Assessor do Bilíngue da Rede : eu dialoguei com esse membro da instituição a fim de ouvir outra voz sobre o mesmo assunto;

- Exegese de documentos, a análise de documentos escolares: o Projeto Político Pedagógico bem como outros documentos sobre o Colégio foram lidos e analisados.

Após as observações e a coleta de dados, os mesmos foram analisados, categorizados e interpretados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

4.1 INTRODUÇÃO

Até aqui foram estabelecidos conceitos teóricos que embasam os dados registrados nesta pesquisa. Neste capítulo inicio a apresentação desses registros com o apoio dos instrumentos e procedimentos de coleta expostos no capítulo 3, dedicado aos aspectos metodológicos. Este capítulo se divide em duas seções principais, tendo como ponto de partida as perguntas de pesquisa. A seção 4.2.1, tem por objetivo descrever a maneira com que a disciplina de *EHD* é viabilizada por Projetos. Na seção 4.2.2, tenho como objetivo descrever como a disciplina de EHD, viabilizada por Projetos, contribui para o ensino de LI em um Colégio com Programa Bilíngue. Para este capítulo utilizo o registro de observação não-participante, o questionário enviado à professora Még e a entrevista feita com o Assessor Bilíngue da Rede. Os dados auxiliam a mostrar como esses atores da pesquisa percebem os projetos para a aprendizagem de Inglês neste contexto específico.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção tem como objetivo principal apresentar os dados coletados, cotejando-os com as teorias apresentadas no capítulo 2, a fim de responder às perguntas de pesquisa. Ressalto que grande parte dos dados foi coletada antes da escolha da fundamentação teórica, para que não houvesse o registro dos mesmos influenciado pelo viés teórico escolhido. O único dado coletado após a escolha da fundamentação teórica é o questionário referente ao planejamento do projeto, o qual foi enviado por e-mail para que a professora Még o preenchesse.

4.2.1: *EHD*: uma disciplina viabilizada pelo ELP

Para que seja possível realizar a análise dos dados com o objetivo de responder á primeira pergunta que norteia este estudo, é relevante lembrá-la:

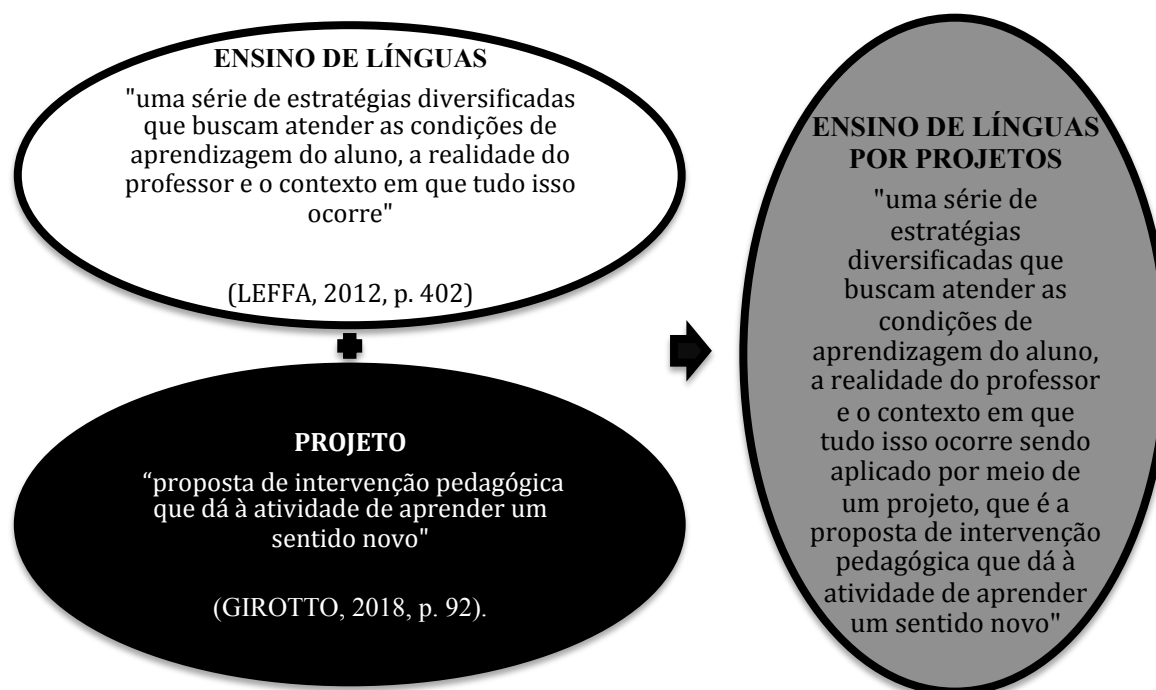
1: Como a disciplina de *Environment and Human Development* é desenvolvida por meio do Ensino de Línguas por Projetos?

Descrevo, assim como a disciplina de *EHD* é viabilizada por meio do Ensino de Línguas por Projetos (ELP). Para isso, levo em consideração as características do ELP apresentadas na seção 2.5.2, relacionando-as com a realidade da disciplina de *EHD* de acordo com o questionário³³ respondido pela professora Még e pelos meus registros de dados como observadora não-participante.

As etapas e características da disciplina de *EHD* são apresentadas de acordo com os dados construídos. Para que os dados apresentados aqui estejam teoricamente embasados, relembro a definição de ELP apresentada na seção 2.4.1:

³³ Questionário completo disponibilizado no Apêndice B.

Figura 9: Fluxograma que representa o conceito de Ensino de Línguas por Projetos



Fonte: autoria própria (2018)

Assim, os projetos, canais para intervenção pedagógica, se constituem de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, dando assim à atividade de aprender um sentido novo. Essas estratégias diversificadas precisam ser descritas e as etapas precisam ser estabelecidas para que haja entendimento sobre o projeto PLANTS desenvolvido na disciplina de EHD.

Para que tal descrição fosse possível, busquei modelos que auxiliassem o professor na elaboração de projetos. Cheguei à conclusão de que o modelo³⁴ estabelecido por Patton (2012) forneceria os dados necessários para demonstrar como a disciplina de EHD é viabilizada por projetos. O modelo foi enviado à Még em forma de questionário, a qual solicitamente preencheu e me enviou na forma de arquivo. Még relatou que, para ela, foi interessante preencher o modelo, embora o tenha feito após o desenvolvimento do projeto. Abaixo, seguem figuras³⁵ com as etapas do projeto:

³⁴ Modelo original apresentado no Anexo A

³⁵ Há três figuras em sequência sem comentários entre elas. Os mesmos serão feitos posteriormente.

Figura 10: Primeira parte do planejamento do Projeto PLANTS

1. Resumo do projeto

O que seus alunos vão fazer e porque farão isso?

Os estudantes observarão o desenvolvimento da planta eleita (o feijoeiro) desde a semente até a frutificação. Através desta observação, os estudantes terão a oportunidade de questionar os fenômenos que ocorrem ao longo do desenvolvimento de uma planta a partir da semente (germinação, fotossíntese, respiração e polinização). Além disso, os estudantes testarão a influência dos fatores que determinam o desenvolvimento de uma planta (luz, água, solo e ar): um vaso ficará sem luz; outro, sem água; e outro vaso terá a semente exposta (sem solo). Com o decorrer do tempo, os estudantes anotarão o observado e, a partir daí os estudantes com auxílio da professora concluirão os experimentos. [Questionário]

2. Questões essenciais

Uma pergunta essencial deve inspirar os alunos, requer que eles conduzam uma pesquisa séria e a relacionem com um problema no mundo real.

*De onde vem o alimento que consumimos?
Como o oxigênio chega até nós?
Como as plantas crescem? [Questionário]*

3. Produtos

O que você quer que os alunos façam/escrevam/criem/construam ?

Os estudantes devem plantar sementes em vasos e conduzir as futuras plantas. Devem também montar ensaios com as supressões dos fatores para o desenvolvimento das plantas. Também, eles devem anotar nos relatórios suas observações. [Questionário]

4. Objetivos de aprendizagem

O que você quer que seus alunos aprendam?

Identifique o conteúdo curricular que os alunos aprenderão nesse projeto.

Planta: fases do seu desenvolvimento e elementos necessários para o seu desenvolvimento. [Questionário]

Identifique habilidades chave as quais os alunos aprenderão nesse projeto. Liste apenas aquelas habilidades que você planeja avaliar.

- a.) identificar quais elementos necessários para a o ciclo de vida das plantas;*
- b.) compreender os fenômenos que ocorrem enquanto a planta se desenvolve (germinação, fotossíntese, respiração e polinização);*
- c.) redigir relatórios científicos na língua inglesa. [Questionário]*

Figura 11: Segunda parte do planejamento do Projeto PLANTS

5. Linha do tempo/Marco Histórico

Liste as datas-chave e os importantes marcos para este projeto.

*28/09/2017: instalação do experimento (vasos com sementes e sem privação e vasos com semente e com privação de sol, água e solo);
26/10/2017: observação dos vasos, conversa sobre os fenômenos e redação do relatório (avaliação);
09/11/2017: atividade avaliativa. [Questionário]*

6. Personalização

Diga como você personalizará o projeto, especialmente para estudantes que precisarão de suporte especializado

Os relatórios descritivos serão feitos com desenhos e palavras. [Questionário]

7. Lugar de exibição

Onde será a exibição do projeto?

Na sala de aula e na apresentação de final de ano no teatro da escola por meio de um vídeo. [Questionário]

8. Plano para exibição

Como a exibição será promovida? Como seus estudantes exibirão seus trabalhos?
Quem será convidado?

*Os vasos ficarão expostos com etiquetas explicativas. Também, fotos serão feitas para mostrar a condução do experimento.
Outros estudantes, professores e as famílias serão convidados. [Questionário]*

Figura 12: Terceira parte do planejamento do Projeto PLANTS

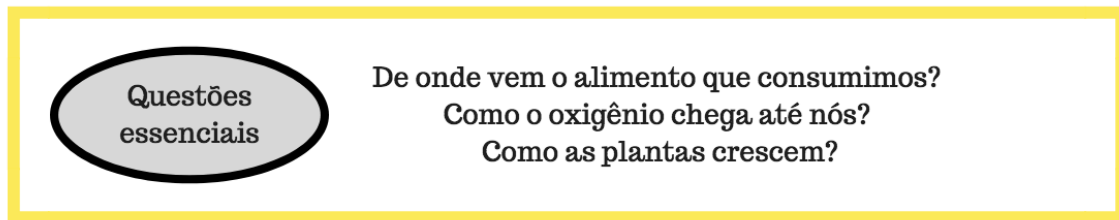
<p>9. Critérios de avaliação Como você avaliará os objetivos de aprendizagem que você identificou?</p>
<p><i>Conteúdo curricular:</i></p> <p><i>Os estudantes demonstrarão o que aprenderam com um desenho que deva contemplar as fases de desenvolvimento das plantas e o que elas precisam para se desenvolverem. [Questionário]</i></p>
<p><i>Habilidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><i>a.) Para identificar quais elementos necessários para o ciclo de vida das plantas, os estudantes completarão uma atividade de assinalar tais elementos. Desenhos e palavras serão utilizados.</i><i>b.) Para compreender os fenômenos que ocorrem enquanto a planta se desenvolve (germinação, fotossíntese, respiração e polinização), os estudantes efetuarão uma atividade de recorte e colagem.</i><i>c.) Para redigir relatórios científicos na língua inglesa, os estudantes efetuarão caça-palavras, redação de legendas em figuras.</i><i>d.) Avaliação oral também será feita: individualmente os estudantes serão questionados sobre os processos vistos nas aulas. Nesta fase, alguns estudantes também poderão responder usando desenhos e cores. [Questionário]</i>

Assim, a partir do modelo de projetos estabelecido por Patton (2012) preenchido por Még, é possível perceber como a disciplina de EHD é desenvolvida, visto que suas características cumprem as etapas estabelecidas nesse modelo. PLANTS está fundamentado no que foi apresentado na seção 2.2.1, sobre as colocações de Abrantes (1995), o qual ressalta os aspectos importantes relativos ao processo de aprendizagem contemplados em um projeto, sendo o primeiro deles a ação com empenhamento pessoal para a realização do mesmo, as intenções dessa ação, as quais foram colocadas acima como objetivos e a inserção deste num contexto social.

Abaixo disponibilizo figuras que expõem visualmente as etapas do projeto descritas acima, para melhor entendimento de como este se desenvolveu. Cotejo as imagens descritivas com os dados coletados por meio da observação não participante e teoria apresentada no capítulo dois, a fim de proporcionar o entendimento do desenvolvimento da disciplina que trabalha por projetos.

Na seção 2.5.1, foi discutida a origem do tema para um projeto. Aqui, apresento as perguntas que norteiam o projeto PLANTS desenvolvido pela professora Még e os alunos dos 2os anos do Ensino Fundamental I. É necessário lembrar que o importante para a definição do tema para o projeto, segundo Girotto (2018) não é a sua origem, mas sim o tratamento que ele recebe.

Figura 13: Imagem que representa a primeira etapa do projeto PLANTS



Fonte: autoria própria (2019)

Na figura acima é possível observar as questões que orientam o projeto proposto por Még, colocadas por Patton (2012) como questões essenciais. Para que o projeto tenha fundamento, suas questões foram baseadas no conteúdo curricular definido no plano de ensino da disciplina de EHD³⁶, o qual teve sua origem a partir dos conteúdos das disciplinas de Ciências, História e Geografia, assim como apontado pela professora Még, no quadro 10³⁷.

Quadro 10: Resposta de Még sobre o planejamento do Projeto

16. Como foi o planejamento do trabalho realizado sobre o conteúdo “Plantas”?
O planejamento do Projeto PLANTS ocorreu juntamente com as Professoras Polivalentes do 2º ano EFI. Elas me mostraram as propostas dos livros didáticos de Ciências, História e Geografia. Estudei-os e montei o planejamento. [Questionário]

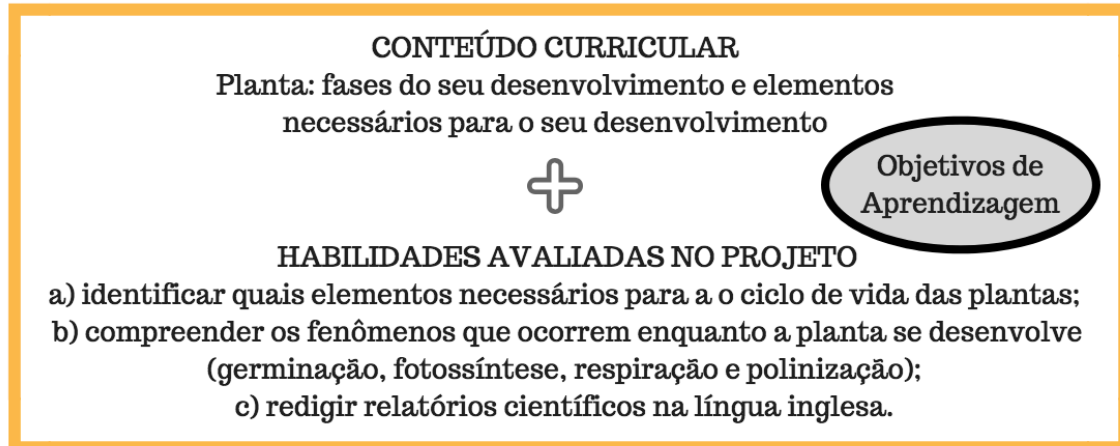
Fonte: autoria própria (2019)

³⁶ Este plano de ensino pode ser encontrado na seção 3.3.1.2, nos quadros de 4 a 8.

³⁷ As respostas serão apresentadas com a numeração original do questionário, o qual pode ser encontrado no apêndice B. Portanto, estarão fora de ordem numérica.

Assim, o conteúdo abordado e as habilidades avaliadas no projeto são estas apresentadas na figura 14, abaixo:

Figura 14: Imagem que representa a segunda etapa do projeto PLANTS



Fonte: autoria própria (2019)

A figura acima representa os objetivos de aprendizagem considerados para o projeto PLANTS, os quais abrangem o conteúdo curricular e as habilidades avaliadas no projeto. Ressalto aqui que o uso e desenvolvimento da Língua Inglesa não é colocado como um objetivo a ser conquistado. Perguntei à Még sobre suas expectativas iniciais e finais em relação ao projeto. Sua resposta está apresentada no *quadro 11* abaixo, de maneira positiva.

Quadro 11: Resposta de Még sobre os objetivos do projeto

18. O que você esperava no início desse trabalho? Em sua opinião, quais desses objetivos foram alcançados?

Eu esperava que os estudantes compreendessem a germinação, as partes das plantas e suas funções. No final do Projeto, além desses objetivos acima mencionados, tive certeza de os estudantes sabiam o que o excesso e a escassez de água fazem à planta (feijoeiro), o que a falta da luz solar causa nas plantas e como se planta (desde a confecção dos vasos até o plantio). Foi surpreendente o resultado. [Questionário]

Fonte: autoria própria (2018)

Outra etapa importante do projeto são os Marcos Históricos (PATTON, 2012), que definem pontos importantes no trabalho. Essa etapa auxilia o professor que planeja seu projeto a se programar para atividades específicas que a turma deve desenvolver.

Ressalto que Még planejou tarefas ao longo do projeto e explicou as etapas em que o conteúdo foi trabalhado em uma das suas respostas ao questionário, como apresentada no excerto abaixo:

Quadro 12: Resposta de Még sobre as etapas trabalhadas no projeto

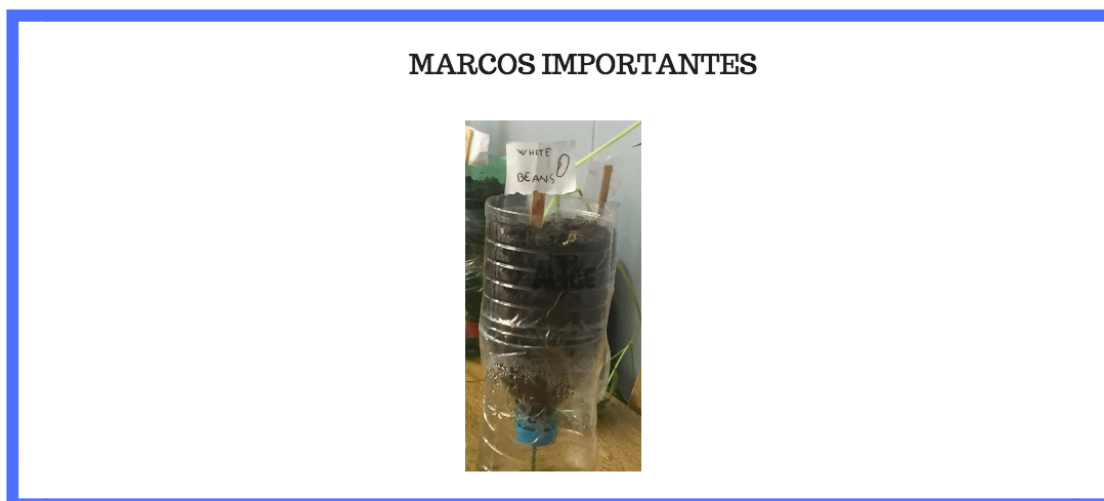
17. Você pode explicar as etapas em que este conteúdo foi trabalhado?

Primeiramente, lemos/interpretamos o livro paradidático "Katie grows a bean plant". Levantei o conhecimento sobre plantas dos estudantes, mostrando-lhes fotos, partes de plantas, processos de crescimento, etc. Depois, fiz adequações em um projeto antigo e iniciei-o. Plantamos feijões (diferentes variedades) em vasos feitos com garrafas PET (vasos auto-molháveis). A partir do plantio, estudamos as partes de um feijoeiro, suas funções (não muito aprofundado por conta de ser 2º anos EFI). Enquanto as plantas se desenvolviam, os estudantes usavam seus próprios materiais (os feijoeiros) para estudá-los. Também pudemos fazer testes ao longo do projeto: testamos a escassez e o excesso de água e a falta total de luz solar. Ao final de cada encontro, os estudantes redigiam um relatório. Ao final do Projeto (cerca de 8 aulas semanais), os estudantes tinham um livro-relatório em mãos com as anotações. [Questionário]

Fonte: autoria própria (2018)

A imagem a seguir apresenta o vaso de plástico feito pelos estudantes, mencionado na resposta de Még citada acima e também no Planejamento do Projeto na figura 11.

Figura 15: Imagem que representa a terceira etapa do projeto PLANTS



Fonte: autoria própria (2019)

Vale ressaltar que os marcos históricos (PATTON, 2012) não contemplam todas as tarefas desenvolvidas, mas sim as que merecem maior destaque. Acredito que um dos principais marcos históricos do projeto foi quando as crianças tiveram seu primeiro contato com os feijões já crescidos. Abaixo coloco um excerto da minha observação não-participante em uma das salas do 2º ano do Ensino Fundamental I, quando presenciei um desses momentos:

S to S: Look at this! (mostrando um vaso para o colega)

As crianças ficam empolgadas com os vasos e os feijões plantados. Manuseiam as plantas, bem animados.

S: Ah o meu falta semente...

(Algumas crianças haviam faltado no dia do plantio, então agora a professora estava auxiliando as crianças a plantarem o feijão)

Még: Look, with this finger I do this (Még abre um burquinho na terra que colocou no vaso de plástico)

Crianças em roda observando a professora que coloca “soil” nos vasos de plástico de quem faltou.

S: É a gente que vai por?

Még: (em português) “vocês pegam a terra e põe. Depois, lavem as mãos.”

S: Teacher e quem não tem semente? [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano C]

Outro marco importante foi quando as crianças realizaram o plantio e começaram a ficar curiosas sobre os resultados que viriam, assim como apresentado na parte abaixo, retirada do registro de observação não-participante:

S: Teacher, feijão vermelho demora mais para crescer?

Még: I don't know, we are going to see... [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano C]

Os produtos originados a partir das atividades propostas compõem outra etapa importante do Projeto. Aqui, o principal resultado foi o feijão plantado pelas próprias crianças, em vasos confeccionados por eles, os quais foram etiquetados com seus

desenhos. Nesta etapa, onde o envolvimento dos alunos é muito visível, as ocorrências expressivas são constantes e a relação que as crianças fazem entre o produto com o contexto social e com a vida são muito interessantes. Abaixo estão algumas fotos dos produtos confeccionados pelos estudantes:

Figura 16: Imagem que representa a quarta etapa do projeto PLANTS



Fonte: autoria própria (2019)

Legrand (1993) destaca que, **ao trabalhar por projetos, existe a origem a uma “obra-prima”**, aqui sendo ela, o produto final: o plantio desenvolvido pelos estudantes dos 2^{os} anos. Nesta etapa na qual o produto já havia sido confeccionado, as crianças receberam seus vasos e tiveram a oportunidade de conversar sobre eles juntamente com a professora Még, fazendo apontamentos interessantes, os quais foram registrados e são apresentados nos excertos a seguir.

Még: Look at Roberto's plant, it died. It's not green anymore. It's dead because there's too much water. Too much water, not good for the plant. Too little water, not good for the plant.

Még: We are going to take this [the seed] out and plant a new seed.

Crianças observam na prática o que uma planta precisa e o que uma planta não precisa para crescer e sobreviver. [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano A]

Legrand (1993) ressalta também que por meio de projetos **ocorre o trabalho por meio de atividades coletivas ao mesmo tempo em que se leva em conta a individualidade de cada estudante.** Nesta etapa cada aluno era responsável pelo seu vaso, mas as atividades de produção e interação eram coletivas. Abaixo, apresento um excerto no qual ocorre interação entre as crianças presentes na sala, ao comentarem sobre seus vasos:

Professora entra na sala, alunos também e eles se surpreendem com as plantas. Professora começa a chamar nome por nome e cada aluno senta no chão com sua planta. Eles observam seus vasos de plástico com o feijão. Alguns alunos comparam o tamanho e dizem “o meu é um adolescente, o da fulana é uma avó já.”

SS: “é criança, é adolescente”... [Comparando os tamanhos das plantas com os de humanos]

S: “A de fulana é recém-nascido, sabe porquê? Tem semente!”

Crianças com os vasos nas mãos, observando e maravilhados com o resultado.

Még: If you have this result: dead plant... its ok... its a result. You can take it home and plant it again. Everything is a result: big plants, dead plants, small ones. It is good to have each result. [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano C]

Outra característica colocada por Legrand (1993) é **o fato de haver relevância do valor afetivo que o aluno deve ter para com aquilo que ele está estudando.** Nesta etapa ‘produtos’ os estudantes dão valor ao que produziram, sendo este por meio da decepção, quando se depararam com o fato do feijão ter morrido, ou por meio da alegria e empolgação ao ver que a semente havia crescido. Tal valor pode ser observado no excerto abaixo:

Crianças chegam na sala, correndo para ver seus vasos. Uma menina percebe que não cresceu, é a primeira a sentar no chão e começa a chorar: “a minha não cresceu .”. Mas você chega em casa e planta outra. Outras crianças conseguiram lidar bem “a minha morreu”, “é, a minha também”.

Még: Sofia’s vase grew nothing. Its ok, it’s a result.

S: Ahh, a minha morreu de sede.

Még: Oh yeah, so you know what’s the problem. [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano A]

Legrand (1993) também ressalta que quando se trabalha por projetos, **incide-se o planejamento flexível e coletivo deste**. Provavelmente a professora Még não esperava que os vasos de argila se desmancharam por conta da água, no entanto, a flexibilidade é uma característica visível no projeto, já que há possibilidade de refeitura e mudança de caminhos de acordo com os resultados alcançados em cada etapa, assim como registrado no excerto abaixo:

Como parte do conteúdo, as crianças fizeram um clay vase (vaso de argila) para plantar o feijão, mas não deu certo porque o vaso se desmanchou com a água utilizada para regar o feijão. Então, perceberam que precisariam fazer um vaso de plástico. A professora começa a revisar o que aconteceu no decorrer das aulas. Os alunos estão sentados em roda, assim todos conseguem se ver.

Még: What's important for the seed to grow?

SS: Water, soil...

Még: (chamou a atenção dos alunos em Português) Posso continuar? Eu gostaria de continuar em inglês sem ter que chamar a atenção em Português. We planted the seeds in the cotton and what happened?

S1: grow!

Még: Do you need soil to grow?

S2: No!

Még: But we need plant to grow!

S3: Dormir...

Még: Yes, we need to sleep in order to grow! [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano C]

Os excertos acima apresentam a relação do conteúdo estudado com a vida, assim como colocado na seção 2.5.2, na qual é ressaltado que o Ensino por Projetos precisa permitir que a função social da sala de aula seja repensada e se torne um espaço de aprendizagem que faça sentido para os que nela estão inseridos.

Seguindo o modelo de Patton (2012), a próxima etapa que constitui um Projeto é a exibição deste. A Figura a seguir explicita a maneira com que PLANTS foi exibido.

Figura 17: Imagem que representa a quinta etapa do projeto PLANTS



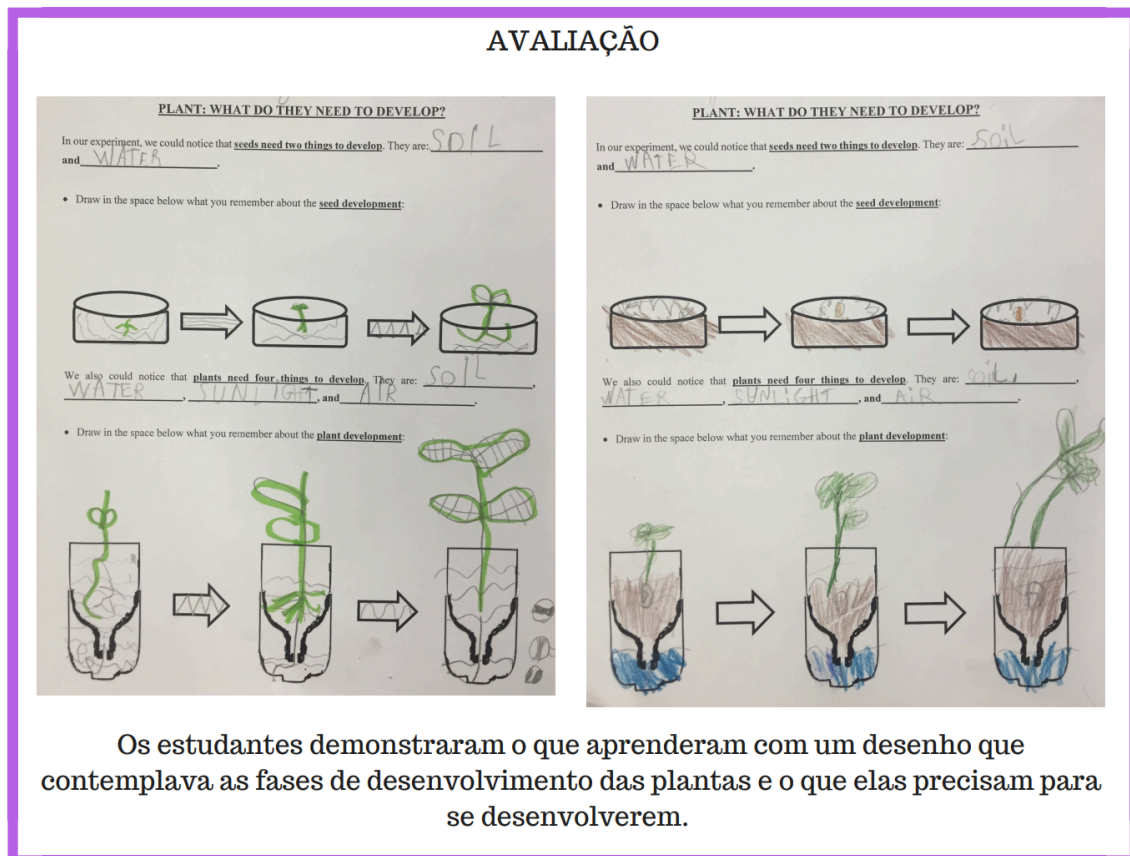
Fonte: autoria própria (2019)

Retomando o que foi colocado na seção 2.5.5, Legrand (1993) defende a ideia de que um projeto deve dar origem a uma obra-prima. Tal obra deve ser exposta, mostrando assim o produto final confeccionado individual e coletivamente. No contexto do Projeto PLANTS, a exibição ocorreu de duas maneiras: primeiramente no contexto interno e mais informal da escola, no qual os vasos foram expostos na própria sala de aula, a qual recebia visitas de diversos alunos no cotidiano escolar – não de forma agendada. E por seguinte, por meio de fotos e vídeo explicativo sobre o desenvolvimento do Projeto. Este vídeo foi exibido na apresentação de final de ano para todas as famílias dos alunos dos 2^{os} anos, turmas participantes do Projeto.

E por fim, a etapa que encerra o modelo de Projeto utilizado neste estudo é a avaliação. Még relatou que os alunos demonstrariam o que aprenderam por meio de um desenho que contemplaria as fases de desenvolvimento das plantas e o que elas precisam para se desenvolverem. Abaixo é apresentada a figura 18, a qual contém imagens da

avaliação aplicada a dois alunos³⁸. Na primeira parte o estudante deveria demonstrar as fases de desenvolvimento da semente, desenhando-a nas figuras que se assemelham à potes. Então, deveriam falar coletivamente e escrever individualmente quatro coisas que as plantas precisam para se desenvolver, sendo elas solo, água, luz solar e ar. Por último, a criança precisou demonstrar, por meio do desenho, o que aprendeu sobre a maneira com que ocorre o desenvolvimento de uma planta.

Figura 18: Imagem que representa a sexta etapa do projeto PLANTS



Fonte: autoria própria (2019)

Assim, pode-se perceber que por meio das tarefas desenvolvidas durante o projeto, chegou-se a um produto final. Por meio da imagem acima é possível observar e concluir que as crianças atingiram o objetivo principal do projeto, compreendendo o conteúdo trabalhado: Planta: fases do seu desenvolvimento e elementos necessários para

³⁸ A mesma avaliação foi aplicada aos outros alunos das turmas. A realização e o resultado final de todas as avaliações foram muito semelhantes. Optei por deixar apenas duas fotos na figura 18.

o seu desenvolvimento. Com o objetivo de contextualizar o leitor no momento em que a avaliação era aplicada aos alunos, apresento abaixo alguns excertos do registro da minha observação não-participante:

Még: This is the final report. We are going to fill in this report.

Crianças sentam no chão em roda para realizar a atividade. Por meio da observação, as crianças conseguem completar a atividade, a qual foi realizada em um contexto real com todos os alunos dos segundos anos.

Még: Let me explain: In our experiement we learned that seeds need two things to grow: what are they?

SS: soil and water (em inglês!!)

W-A-T-E-R – Teacher spells the words, several times.

S-O-I-L –

Como alunos estão sentado em roda, um ajuda o outro, corrigindo. Professora auxilia alguns alunos que não conseguem completar a atividade.

Um aluno não entende. Ela senta com ele, e ajuda a preencher a atividade , explicando em inglês. Depois os alunos completam e desenham a primeira parte. Então, a professora devolve os vasos, colocando-os na frente dos alunos debruçados no chão, que completam a atividade. Então professora pergunta o que as PLANTS precisam para desenvolver. WATER, SOIL, SUNLIGHT AND AIR. Crianças tem dúvidas na escrita, então a professora digita no computador e projeta no telão, assim, todas as crianças tem a chance de ver como escrever as palavras. Depois, ao observar os vasos colocados em sua frente, os alunos completam a última parte da atividade, na qual devem desenhar o que eles lembram sobre plant development. [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano C]

Még: Porque algumas crescem e outras não? Olha, algumas só tem mato... Vocês lembram quando fomos no minhocário? Então, o que vimos lá? O que cresceu sem ninguém plantar? Mato! Porque no solo tem umas sementinhas.

S: é, a minha faltou water...

Még: I will read with you. Attention please. Plant, what do they need to develop? They need four things to develop. What do they need? CRIANÇAS NÃO RESPONDEM.

Então uma aluna explicou tudo em português o que a professora havia falado: lembra gente, no vasinho de argila que pegamos papel e semente e ela não cresceu então? Porque? [Aluna mesmo responde...] ah, não estava na terra!

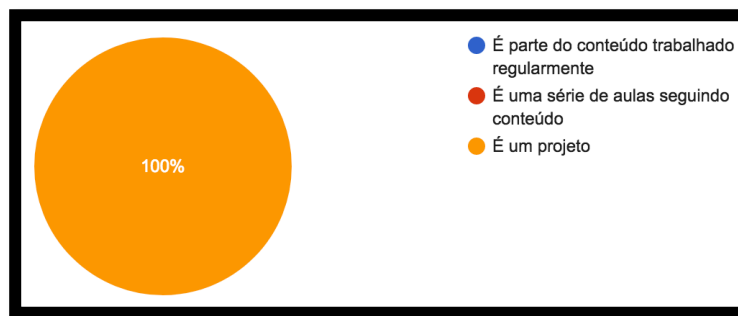
Még: Yes, so ... Soil is one... What's the other one?

SS: Water!

Crianças continuam completando a atividade. Professora passa com um potinho de sementes colocando-as nos vasos de quem não tinha. [Registro de observação não-participante na sala do 2º ano A]

Dessa forma, acredito que PLANTS seguiu as etapas estabelecidas por Patton (2012), envolvendo os estudantes em experiências significativas. A própria professora Még classificou o trabalho realizado em suas aulas de *Environment and Human Development* como um projeto, como colocado no gráfico em resposta ao questionário representado, na figura 19 abaixo:

Figura 19: Imagem do gráfico retirado do questionário da professora Még, sobre a disciplina de EHD



Fonte: Gráfico gerado pelo *GoogleForms* após resposta de Még

Assim, Még justificou sua escolha por meio da resposta colocada no quadro 13 abaixo:

Quadro 13: Resposta de Még sobre o fato do trabalho ser um projeto

20. Justifique sua resposta à questão anterior:

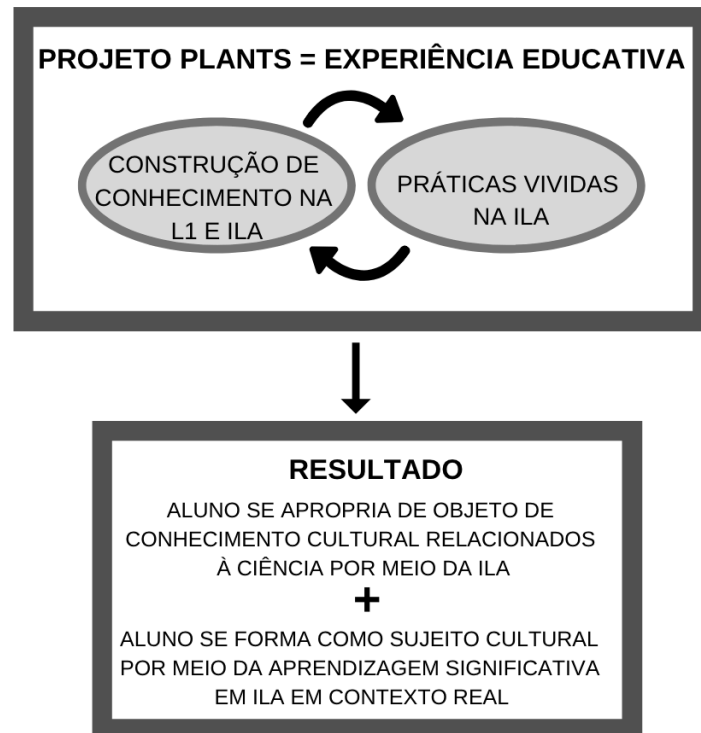
Eu o executei [o projeto] em partes pré-estabelecidas, mas que, de alguma forma, podiam ser alteradas, dependendo do desenvolvimento do projeto.

Fonte: autoria própria (2018)

Visto que o Projeto PLANTS foi caracterizado acima, é relevante, então, rerepresentar o esquema da figura 7 apresentada na seção 2.5.2, no entanto, agora, com informações sobre o projeto descrito neste estudo, esquematizando a formação integral do

aluno por meio da relação da construção de conhecimento às práticas vividas pelas crianças, seguindo a ideia de Girotto (2018) sobre o envolvimento dos alunos no projeto:

Figura 20: Projeto: relação da construção de conhecimento com as práticas vividas durante o projeto PLANTS, resultando na formação integral



Fonte: autoria própria (2018)

À vista disso, o projeto PLANTS se caracteriza como uma experiência educativa que integraliza a construção de conhecimento às práticas que os alunos vivem. Assim, ao participar do projeto, o aluno tem a possibilidade de se apropriar do objeto de conhecimento cultural, neste caso, do conteúdo relacionado ao desenvolvimento das plantas e também de receber contribuição para sua formação como sujeito cultural. Este último aspecto pode ser observado nos excertos em que as crianças fazem relação do que estão aprendendo com a vida, animando os colegas e se posicionando frente a situações que enfrentam, sendo capazes de se tornarem ativos no meio em que vivem.

Deste modo, finalizo esta seção na qual descrevi a maneira com que a disciplina de *EHD* é viabilizada por meio de Projetos, seguindo o modelo de Patton (2012). O foco

foi demonstrar como PLANTS foi desenvolvido. Na seção seguinte, descrevo como a disciplina de EHD, viabilizada por Projetos, contribui para o ensino de LI neste Colégio com Programa Bilíngue.

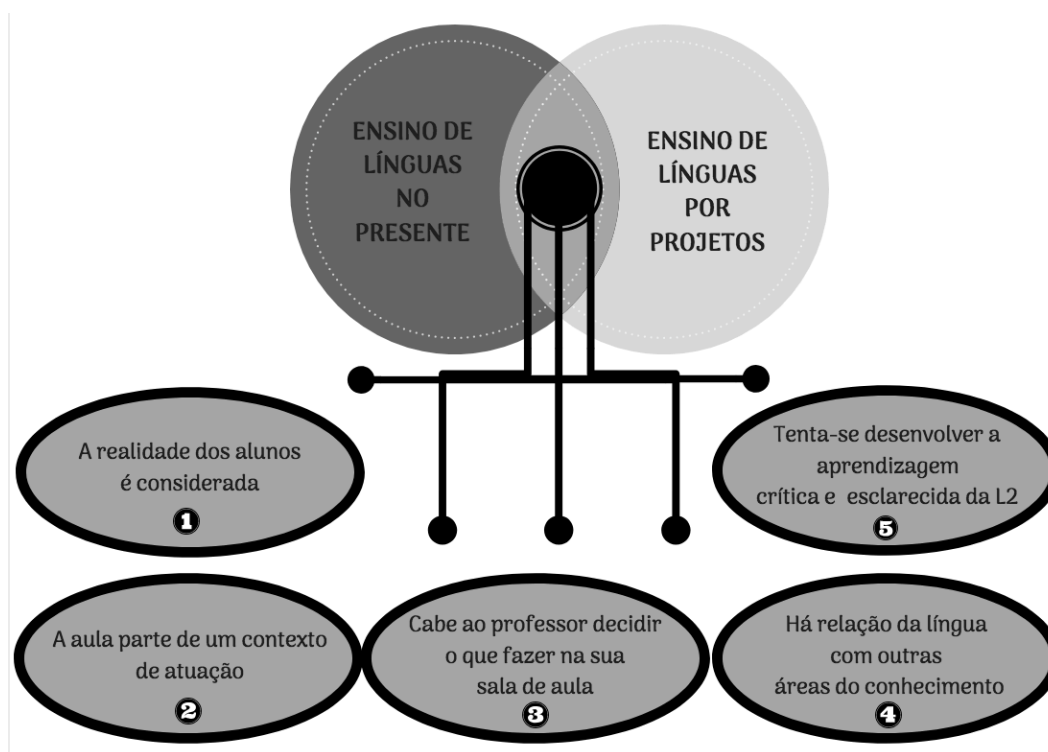
4.2.2 Ensino de Língua Inglesa: o projeto PLANTS

Nesta seção descrevo como se deu a contribuição para o ensino de Língua Inglesa por meio de um projeto trabalhado na disciplina de EHD, em um Colégio com Programa Bilíngue. A segunda questão que orienta este estudo é, portanto:

2. Como a disciplina de EHD, viabilizada por Projetos, contribui para o ensino de LI em um Colégio com Programa Bilíngue?

Para que esta descrição seja possível, relembro a figura colocada na seção 2.4.2, a qual explicita os aspectos comuns entre o ensino por projetos e o ensino de línguas no presente (LEFFA, 2012). Apresento, então, cada aspecto que resulta dessa relação, cotejando-os com os dados construídos para este estudo a fim de expor a contribuição dos projetos para o ensino de línguas, neste caso, a Língua Inglesa.

Figura 21: Aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente

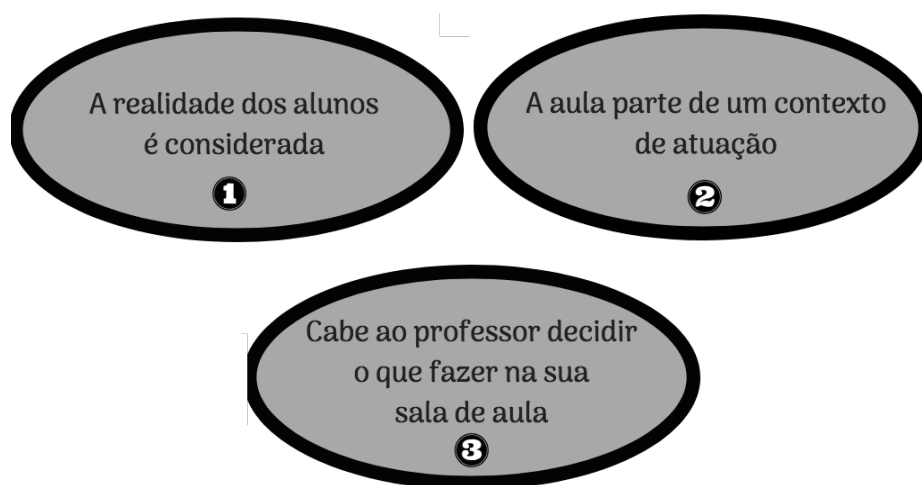


Fonte: autoria própria (2018)

É possível observar que a relação entre o ensino de línguas por projetos é embasada na maneira de ensinar línguas no presente, visto que compartilham características fundamentais. A seguir, apresento as características a fim de demonstrar como a Língua Inglesa pode ser ensinada por meio de Projetos. Faço essa apresentação também baseada na teoria apresentada no capítulo 2, cotejando-a com os dados coletados pela metodologia descrita no capítulo 3.

A primeira característica é o fato de a realidade dos alunos ser considerada para o desenvolvimento do projeto. Portanto, vale lembrar que Kilpatrick (1918) propõe que basear a educação em projetos é “identificar o processo de educação com a própria vida” (KILPATRICK, 1918, p. 323).

Figura 22: Primeira imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente



Fonte: autoria própria (2018)

Dessa maneira, o Ensino de Língua Inglesa no contexto deste estudo é efetivo, visto que o próprio nome da disciplina *Environment and Human Development* leva em consideração a realidade dos alunos, vide respostas da professora Még no quadro 14 abaixo:

Quadro 14: Respostas de Még sobre a relação do projeto em Língua Inglesa com a realidade do aluno

10. De que maneira essa disciplina influencia a formação integral do aluno?
<i>Quando nos conhecemos e conhecemos tudo que está no meio, aprendemos a respeitar/conservar outras pessoas que vivem junto e o local, por exemplo. Aprendemos a tolerar as diferenças, quando sabemos que ela existe e como ela é. [Questionário]</i>
24. Qual a relevância desse estudo para a vida cotidiana da criança?
<i>Acho que foi uma experiência muito significativa para os estudantes: a compreensão do nascer, crescer, reproduzir e morrer. [Questionário]</i>
25. Você percebeu, em sala, alguma fala ou observação dos alunos fazendo referência a alguma situação da vida cotidiana em que se embasa o seu trabalho?
<i>Com relação ao projeto PLANTS, percebi que alguns fizeram analogia com a perda de algum parente/animal, com o nascimento de irmãos. [Questionário]</i>
26. De forma indireta, você acha que esse conteúdo colabora para o crescimento integral da criança em outras áreas da vida? Justifique sua resposta.

Sim. Quando se estuda o ciclo de vida, acredito que o estudante extrapola o que ele aprende para outros setores da sua vida. É muito interessante ouvir os estudantes tratando da morte com muita naturalidade (e como deve ser!). Acho que o jeito que a disciplina Environment and Human Development vem sendo ministrada ajuda o estudante a preencher muitas lacunas na sua "nuvem" de conhecimento. [Questionário]

Fonte: autoria própria (2018)

Como observado acima, a realidade de vida dos alunos é considerada, pois o tempo todo se fala sobre ela, e relações são feitas com a vida dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, Még acredita que a maneira com que a disciplina de EHD tem sido ministrada auxilia o estudante a se formar de maneira integral, por meio da Língua Inglesa, uma vez que as interações são feitas, na maioria das vezes, em inglês. Abaixo apresento o quadro 15 com respostas de Még sobre suas percepções referentes ao projeto e a vida dos estudantes participantes deste.

Quadro 15: Percepções de Még sobre a relação do projeto com a vida dos estudantes

11. Como você enxerga a disciplina de Environment and Human Development e sua relação com a vida cotidiana dos alunos?

A base da disciplina é a observação, a formulação da hipótese, o teste das hipóteses e a interpretação dos resultados. É o que fazemos diariamente: quando vamos à livraria olhamos todos os tipos de livros. Escolhemos dois deles que mais nos chamam a atenção e começamos a conversa com o inconsciente ("se eu levar este, terei este tipo de conhecimento", "mas ele é muito caro", "este outro é a indicação de um amigo", etc.). Escolhemos um deles (o viável para aquele momento). Lemos e chegamos à conclusão de que o qual escolhemos foi bom. Mas, e se ... "lesse o outro?" "Será que é viável neste momento?" ... e o processo recomeça. Nossa vida cotidiana está baseada em observações e tomadas de decisão.

1. Quais são as características principais da disciplina de Environment and Human Development?

Estimular o estudante a observar/questionar o ambiente em que vive usando a língua inglesa como ferramenta.

Fonte: autoria própria (2018)

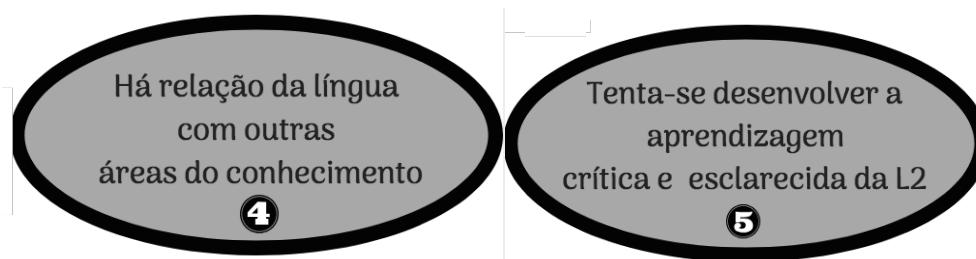
Dessa forma, a própria resposta da professora demonstra como nossa vida se baseia em observações e tomadas de decisões, sendo esse o encaminhamento dado às situações emergentes nas aulas de EHD. Cabe, então, ao professor conduzir essas instigações e decidir o quer fazer na sala de aula.

Pode-se afirmar que o senso de plausibilidade da professora Még é real ao ensinar pelo projeto PLANTS, devido à flexibilidade e autonomia que ela possui em sala de aula, criando assim a possibilidade de envolvimento de ambas as partes no projeto proposto, pois este parte de um contexto real e significativo, e não abstrato. Még precisou mudar o

rumo do projeto quando percebeu que os vasos de argila não seriam a melhor opção para o plantio, decidindo assim, confeccionar vasos de plástico. Prabhu (1990, p. 174), defende a ideia de que o professor precisa permanecer vivo e aberto a modificações, relatando que “é importante para o senso de plausibilidade de um professor permanecer vivo e, portanto, aberto a mudanças - não congeladas, mas fluidas em algum grau³⁹”. Assim, o senso de plausibilidade do professor, ou seja, a liberdade que possui para tomar decisões em sua aula, necessita permanecer viva e flexível às mudanças que o contexto apresenta, como experienciado por Még.

Portanto, as três características apresentadas na figura 22 foram contextualizadas primeiramente nesta seção. A seguir apresento os dois últimos aspectos elencados ao Ensino de Línguas por Projetos no presente. Essa colocação é, talvez, a mais importante deste capítulo de análise de dados, pois é a seção na qual será possível perceber como ocorre o ensino de Língua Inglesa nesse contexto e as recorrências do uso de ILA em sala de aula.

Figura 23: Segunda imagem parcial dos aspectos comuns entre o ensino de línguas por projetos e o ensino de línguas no presente



Fonte: autoria própria (2018)

A figura acima mostra as duas últimas características originadas entre a relação do ensino de línguas no presente e ensino por projetos, sendo elas o fato de ambas relacionarem-se com outras áreas do conhecimento e o desenvolvimento da

³⁹ No original: [...] it is important for a teacher's sense of plausibility to remain alive and therefore open to change – not frozen but fluid in some degree. (PRABHU, 1990, p. 174)

aprendizagem esclarecida na L2⁴⁰. Inicialmente, é interessante revelar o que o Assessor bilíngue da Rede pensa sobre o uso do inglês nas aulas de EHD, visto que há mais de 10 anos ele mesmo participou da criação dessa disciplina para o Colégio. Assim, durante a entrevista, o Assessor colaborou com suas opiniões sobre o ensino de ILA por meio da disciplina de EHD, como exposto abaixo:

((Pesquisadora)) é:(+) ãhm (+) por que que essa disciplina é ministrada em inglês? ((Assessor)) ela:, ela é ministrada em inglês pela própria importância que a língua inglesa tem globalmente, (+) é(+) e isso:: (+) isso tem também a ver um pouco com a própria(+), própria origem da instituição, que ãhm(+), o Colégio é um colégio americano, ele foi fundado por missionárias americanas, 136 anos atrás, vai completar 137 agora em setembro, e por(+), por muitos anos teve no início, no início né da exis, existência, ele tinha um modelo, (+) um modelo bem americano de ensino e sempre o ensino de língua inglesa foi forte, devido a essa:: (+) essa origem, e aí também, porque a própria, própria demanda da sociedade, a própria demanda da sociedade que: (+) que:: (+) que coloca a língua estrangeira de maior importância de aprendizado o inglês, isso é global né? Uma língua franca que é!.../ ((Pesquisadora)) e... de que maneira essa disciplina contribui para o ensino de inglês nessa escola? ((Assessor)) ela::(+), ela:: (+) é uma oportunidade pros alunos assim, realmente praticarem o conhecimento adquirido na língua inglesa, é(+) fora de um contexto somente da língua inglesa, a língua inglesa passa a ser uma ferramenta, é:: (+) e:: (+) com isso, vo(+), você capacita mais os alunos a usarem o idioma, a ampliarem o seu conhecimento, e:: e:: até melhorar o nível, né? Melhorar o nível... [Entrevista com o Assessor Bilíngue da Rede]

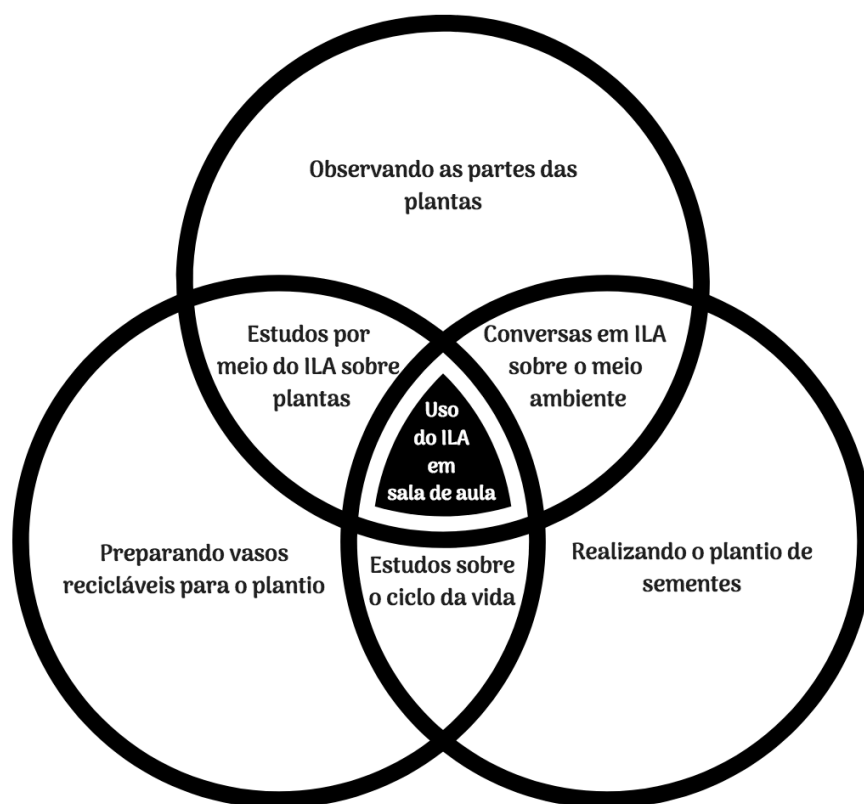
O Assessor relata que a forma de contribuição da disciplina de EHD ser dada em inglês é pelo fato de que nesta, os alunos praticam o conhecimento adquirido na língua inglesa, tendo ela como uma ferramenta, a qual capacita os alunos a usarem o idioma, ampliando seu conhecimento. Desse modo, é interessante ressaltar a perspectiva teórica sobre Língua que norteia este estudo. Na seção 2.4.2.2 apresentei a Língua Inglesa como uma Língua Adicional. Retomo a citação de Leffa e Irala (2012) a qual descreve essa “língua outra”:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA E IRALA, 2014, P.22)

⁴⁰ L2 aqui não se refere à “segunda-língua”, mas sim à “língua outra”.

À vista disso, a Língua Inglesa na disciplina de EHD valoriza o contexto do aluno e promove uma visão crítica⁴¹ da aprendizagem deste, assim, este aprende por meio da Língua Inglesa. Igualmente, seguindo as ideias de Prabhu (1990), há a necessidade de o professor ensinar algo ensinável, sendo esta a maneira com que ocorre a aprendizagem da língua nesse contexto, por meio de conteúdos e tarefas. Retomo então a figura, apresentada na seção 2.4.2.2, a qual representa o uso da língua na aula de EHD, onde o foco principal passa a ser o uso da ILA de maneira natural, a fim de que os alunos aprendam os conteúdos⁴² propostos por meio dela, como representado na figura 24 a seguir.

Figura 24: Uso do ILA em sala de aula permeando conteúdos de diversas áreas do conhecimento



Fonte: autoria própria (2018)

⁴¹ Visão crítica nesse trecho se refere à atitude de investigar por meio da língua e não necessariamente refletir sobre a gramática, as funções e o léxico desta. Vale lembrar que a ILA é ensinada para crianças nesse contexto específico.

⁴² A figura abrange os tópicos trabalhados durante o projeto, os quais já foram apresentados ao longo deste estudo.

Nesse sentido, ao interagir por meio do ILA, a atenção do aluno se volta para o projeto (a atividade, tópico) em si, e não propriamente para a língua, no entanto, esse fato não isenta o aprendiz de produzir em ILA. A característica principal é que esta produção é feita por meio de entendimentos reais do que é estudado. A professora Még relatou que o foco de sua disciplina é no conteúdo, assim, quando questionada sobre o porquê dessa resposta, respondeu da seguinte maneira:

Quadro 16: Resposta de Még sobre o foco da disciplina de EHD

5. Explique sua resposta à questão anterior:
O conteúdo (ciências) é o foco das aulas. A língua inglesa é a ferramenta. Então, se o estudante ouve inglês e compreende o conteúdo lecionado, ele pode iniciar sua produção na língua materna (portuguesa, coreana) e, com o tempo, "transformá-la" em produção em inglês, sem questionamentos das regras da língua inglesa. [Questionário]

Fonte: autoria própria (2018)

A colocação acima pode ser validada de acordo com Abrantes (1995), o qual defende a ideia de que a aprendizagem decorre do envolvimento e interação dos alunos em experiências significativas. Essa aprendizagem também está relacionada à aprendizagem de ILA, pois ao aprender sobre o conteúdo estudado, o estudante também se apropria da Língua pela qual aprende, aprendendo-a também. Para que isso seja visível por meio dos dados coletados, acho interessante apresentar um quadro⁴³ com as ocorrências do uso do Inglês como Língua Adicional pelos alunos nas seis aulas de EHD aulas por mim observadas:

Quadro 17: Ocorrências do uso do Inglês como Língua Adicional em 6 aulas de EHD

CONTEXTO	RECORRÊNCIA	DATA	TURMA
Még pergunta em inglês onde estava um aluno e outra criança responde:	<i>S: I don't know</i>	28 de setembro	2º ano C
Még perguntando sobre o crescimento das plantas, as crianças respondem:	<i>SS: Water, soil...</i>	28 de setembro	2º ano C
Még perguntando sobre o crescimento das plantas, as crianças respondem:	<i>SI: grow!</i>	28 de setembro	2º ano C

⁴³ As ocorrências foram registradas de forma geral, sem o objetivo de considerar o *background* linguístico de cada aluno presente neste contexto.

Még perguntando sobre o crescimento das plantas, as crianças respondem:	<i>S2: No!</i>	28 de setembro	2º ano C
Um aluno mostrando um vaso para o colega, diz:	<i>S to S: Look at this!</i>	28 de setembro	2º ano C
Um aluno perguntando se eles mesmos vão molhar a planta:	<i>S: we are going to do this?</i>	28 de setembro	2º ano C
Resposta à pergunta de Még se precisaria tirar os alunos da sala pela falta de bom comportamento:	<i>S: No</i>	28 de setembro	2º ano C
Na aula sobre enxertia, um aluno diz:	<i>S: Eu vou ver meu tomate e juntar com minha <u>potato</u></i>	28 de setembro	2º ano A
Tentativa de resposta à seguinte pergunta da Még: <i>What happenend to the beans? They died, why? Because they didnt have sun, water, the vase...</i>	<i>S: "xuped"</i>	5 de outubro	2º ano C
Még falando dos vasos, sobre de que material eles eram feitos:	<i>S: Argila!</i> <i>T: How do you say argila in English ?</i> <i>S: <u>Clay!</u></i>	5 de outubro	2º ano A
Ao responder ao relatório coletivamente, <i>SS</i> dizem:	<i>SS: <u>PAPER!</u></i>	5 de outubro	2º ano A
No relatório final a professora Még pergunta: <i>"In our experiment we learned that seeds need two things to grow: what are they?"</i> Alunos respondem:	<i>SS: <u>soil and water</u></i>	26 de outubro	2º ano C
Criança falando sobre sua planta:	<i>S: é, a minha faltou <u>water...</u></i>	26 de outubro	2º ano C
Resposta à professora Még, sobre o que é necessário para as plantas crescerem. <i>Env. T</i> diz: <i>"Yes, so ... Soil is one... What's the other one?"</i>	<i>Kids: <u>Water!</u></i>	26 de outubro	2º ano C

Pode-se perceber que a maior ocorrência da ILA em sala de aula está relacionada ao vocabulário relacionado sobre o que foi desenvolvido no decorrer do projeto, assim como destacado no quadro acima. Ao observar o quadro, é possível também notar que as produções dos alunos estão livres de mera repetição ou até mesmo apenas de vocabulário ensinado fora de contexto, mas sim inserida em uma prática. Assim, retomo o que foi exposto na seção 2.4.2.2, sobre o uso da língua quando os alunos se envolvem nas atividades propostas:

Pelo fato de os alunos se envolverem em comunicações com propósito para completar atividades autênticas, eles têm a oportunidade de usar a língua em

um contexto relativamente natural e participar de atividades significativas as quais requerem o uso da língua de maneira prática.⁴⁴ (6TH INTERNATIONAL OPENTESOL CONFERENCE, 2018)

É perceptível então, que o uso da língua pelos estudantes ocorre em um contexto natural de sala de aula, ao participarem de atividades que fazem sentido para eles. Még também compartilhou seus pensamentos sobre o uso do Inglês em sala de aula ao responder ao questionário que foi lhe enviado, expostos no quadro abaixo:

Quadro 18: Respostas de Még sobre a Língua Inglesa em suas aulas

21. Há benefícios na aprendizagem de inglês por meio dessa prática pedagógica?
<i>Sim. Os estudantes acompanham o projeto do início ao fim. É concreto (importante para esta faixa etária). E eles são protagonistas. [Questionário]</i>
22. Quais aspectos da língua inglesa aparecem em sala, por parte dos alunos? (vocabulário, entendimentos sobre o conteúdo, etc.)
<i>Vocabulário (visível durante as aulas). Entendimento sobre o conteúdo (mesmo produzindo em português, às vezes, os estudantes mostram o conteúdo adquirido). [Questionário]</i>
23. Como foi a avaliação desse trabalho em termos de aquisição e aprendizagem de inglês?
<i>Acredito que os estudantes tiveram mais prazer na execução do Projeto do que ocorreu em outros anos (aulas expositivas e pouco interativas). [Questionário]</i>
7. Em termos de aprendizagem de língua estrangeira, quais são os principais objetivos dessa disciplina?
<i>Fazer com que os estudantes estejam em contato com a língua estrangeira durante o estudo das ciências naturais, o que aguça a curiosidade dos estudantes, principalmente nos primeiros anos escolares. [Questionário]</i>
8. De que maneira essa disciplina contribui para o ensino de Inglês nessa escola?
<i>Muitos vocabulários adquiridos nas aulas de Environment são usados nas outras disciplinas do núcleo bilingue. O estudante usa o que já está consolidado (resultado das aulas de Environment) para aprender novo conteúdo. [Questionário]</i>
13. Porque essa disciplina é ministrada em inglês?
<i>Porque ela é parte do Núcleo Bilingue e a escola é internacional. [Questionário]</i>
3. Qual o principal objetivo da disciplina?
<i>Ensinar ciências utilizando a língua inglesa. [Questionário]</i>

Fonte: autoria própria (2018)

Még destaca que um dos benefícios para a aprendizagem de língua nessa prática é que ela se desenvolve de maneira concreta, no entanto, quando perguntei sobre sua avaliação em termos de aquisição e aprendizagem de inglês (pergunta número 7), seu

⁴⁴ No original: *Because students engage in purposeful communication to complete authentic activities, they have the opportunity to use language in a relatively natural context and participate in meaningful activities, which require practical language use.*

foco não estava em responder sobre o ILA, mas sim sobre seu projeto. Még demonstrou assim ter grande foco em ensinar por meio da língua, utilizando-a como ferramenta, proporcionando atividades e interações para que a Língua Inglesa fosse falada, fosse ouvida e fosse também um meio pelo qual houvesse compreensão dos conteúdos trabalhados de forma significativa.

Conduzo então este último parágrafo do capítulo de análise de dados para a conclusão, na qual farei uma breve sumarização e observações finais sobre este trabalho.

CONCLUSÃO

Esta parte do trabalho revê e resume a pesquisa de dissertação, retomando as perguntas de pesquisa que orientam este estudo e respondendo-as.

Por estar inserida em um contexto no qual a Língua Inglesa tem grande relevância, refleti sobre como ocorre o envolvimento dos estudantes nos conteúdos trabalhados em uma disciplina escolar específica de um Colégio com Programa Bilíngue: a disciplina de *Environment and Human Development*. Percebendo o envolvimento dos estudantes com o objeto de estudo, concluí que o ensino, nesse contexto, era viabilizado por meio de projetos. À vista disso, investiguei como se desenvolvia, na prática, essa disciplina do NB, ensinada por meio de projetos.

Para que esse entendimento fosse alcançado, optei por realizar o registro de dados, bem como a análise dos mesmos, a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa-interpretativista, o estudo de caso, o qual busca compreender e interpretar fenômenos sociais, tem caráter exploratório e volta a sua atenção para o processo, trabalhando com dados reais e gerados em contextos cotidianos, nesse caso, o próprio Colégio e a disciplina de EHD. Por meio da observação não-participante, questionários e entrevistas, construí os dados que me levaram aos resultados apresentados no capítulo 4.

Assim, é interessante retomar a primeira pergunta de pesquisa, na qual questiono como a disciplina de *Environment and Human Development* é desenvolvida por meio do Ensino de Línguas por Projetos. No capítulo 4, apresentei que essa disciplina é desenvolvida por projetos, já que estes são uma nova maneira de compreender a realidade. Assim, sendo embasada teoricamente por Giroto (2018) e Leffa (2012), a disciplina de EHD é desenvolvida seguindo o modelo de Patton (2012), pelo fato de o projeto seguir as etapas estabelecidas nesse modelo, constituindo-se de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, dando assim à atividade de aprender um sentido novo. O projeto PLANTS desenvolvido pela professora Még considera também a realidade do ensino de línguas no presente, o qual supera o aprender fragmentado, trazendo o estudante para um contexto onde existe o aprender significativo.

A segunda pergunta que orienta esta pesquisa investiga a forma com que essa prática pedagógica, a saber, os projetos, contribui para o ensino de Língua Inglesa nessa escola com Programa bilíngue. Assim, ressalto os pontos positivos dessa prática, a qual parte da proposta de o Ensino de Línguas por Projetos por acarretar na superação do ensinar e aprender fragmentado e descontextualizado, visto que por meio de um projeto há relação da língua ensinada com a realidade experienciada. Nesse sentido e contexto, ao interagir por meio do ILA, a atenção do aluno se volta para o projeto (a atividade, tópico) em si, e não propriamente para a língua, no entanto, esse fato não isenta o aprendiz de produzir em ILA. A característica principal é que esta produção é feita por meio de entendimentos reais do que é estudado. Essa prática pedagógica contribui para o ensino de Língua Inglesa de forma significativa, pois ao aprender sobre o conteúdo estudado, o estudante também se apropria da Língua pela qual aprende, aprendendo-a também.

Os resultados apontam que o ensino de línguas para crianças por meio de projetos é um caminho para a aprendizagem significativa e concreta, uma vez que foi possível identificar essas características nos dados apresentados. Ressalto, no entanto, como uma crítica construtiva, que em projetos futuros, deva-se dar uma ênfase maior à aprendizagem da língua adicional em si, colocando esta como parte dos objetivos a serem alcançados, elencando vocabulário, expressões e estruturas relacionadas ao conteúdo estudado para que, além da avaliação do conteúdo, possa ser possível avaliar a aprendizagem de língua nesse contexto.

Dessa forma, esta pesquisa aponta para futuras pesquisas, levando-me a imaginar como eu mesma desenvolveria um projeto, previamente planejado de acordo com o modelo de Patton (2012), levando em consideração as teorias e críticas aqui apresentadas, focalizando nas recorrências linguísticas dos alunos para que a aquisição e a aprendizagem de língua pudessem ser mais efetivamente observadas e avaliadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como colocado na conclusão acima, acredito que o Ensino de Línguas por Projetos é um caminho para o ensino e aprendizagem significativos, proporcionando atividades interessantes e reais. Os projetos, se forem planejados e tiverem seus objetivos bem definidos, podem contribuir muito para a prática pedagógica concernente ao ensino de línguas.

Nesse cenário, investiguei como ocorre essa prática de projetos por meio de uma disciplina em um Colégio com Programa Bilíngue, a saber, a disciplina de *Environment and Human Development*. Para que tal investigação fosse possível, fiz, no arcabouço teórico, um breve histórico do ensino por projetos e do ensino de Inglês como Língua Adicional.

Acredito também que tive limitações no decorrer do trabalho, pois tive dificuldade de encontrar definições baseadas na Lei para escolas declaradas internacionais e bilíngues, visto que a visão sobre isso no Brasil é ainda embaçada.

À vista disso, acredito que este estudo é relevante para diversos casos, sendo eu mesma a primeira a me beneficiar com ele, pois, mesmo estando em estudos iniciais, aprendi muito com as leituras e as conclusões às quais cheguei por meio dele, tendo a prática como origem destas. Esta pesquisa enriquece minha formação como professora, não somente pelos resultados obtidos, mas principalmente pelo processo pelo qual percorri para que chegasse a eles.

Espero que este estudo também sirva para a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas, professores polivalentes e outros atores que estão inseridos em contextos nos quais o ensino de outras línguas se faz presente e constante, visto que o ensino por projetos é um dos caminhos que levam o estudante ao aprendizado integral e contextualizado. Pretendo, em um futuro próximo, apresentar os resultados deste estudo para professores do Colégio e principalmente à Még, que procura constantemente melhorar sua prática pedagógica.

Desse modo, acredito que a teoria do Ensino de Línguas por Projetos ainda encontra-se em construção, visto que a mesma surge em relação à prática, de suma importância para estudos desenvolvidos na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas,

inserida na Linguística Aplicada. Sendo assim, pretendo continuar com os encaminhamentos referentes a este estudo, pensando futuramente em planejar e aplicar um projeto seguindo o modelo de Patton (2012), englobando a formação de professores para essa prática pedagógica, a fim de me aprofundar nos estudos sobre o Ensino de Línguas por Projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6TH INTERNATIONAL OPENTESOL CONFERENCE, 6., 2018, Ho Chi Minh City. **PROJECT-BASED LEARNING: FROM THEORY TO EFL CLASSROOM PRACTICE**. Ho Chi Minh City: 6th International Opentesol Conference, 2018. 13 p. Disponível em: <file:///Users/abfranchi/Downloads/Project-Based_Learning_From_Theory_to_EF.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: *Avaliação e Educação Matemática*, RJ:MEM/USU – GEPEM, 1995.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2002.

ANTHONY, M. Edward. **Approach, method and technique**. English Language Teaching, vol. 17, 1963.

BRASIL. FRANCISCO APARECIDO CORDÃO. . **Consulta sobre possibilidade de autorização para funcionamento de escola internacional em Brasília**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2260-pceb023-09-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. KUNO PAULO RHODEN. . **Consulta sobre a regularidade do funcionamento, no Distrito Federal, da instituição educacional denominada “Brasília International School”**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb040_03.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BROWN, James Dean. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. **The Handbook of Applied Linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2004.

COLÉGIO [nome]. **Ensino Bilíngue no Colégio**. Piracicaba, 2011. 17p.

COLUNISTA PORTAL - EDUCAÇÃO. **A Pedagogia de Projeto e sua Progressão Histórico-Teórica**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-pedagogia-de-projeto-e-sua-progressao-historico-teorica/25938>>. Acesso em: 9 maio 2018.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos

Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais:** em português para falantes de outras línguas. Brasília: Editora Unb, 2007. p. 57-85.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Page 1 87 A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINAR-E-APRENDER: A PEDAGOGIA DE PROJETOS EMCONTEXTO.** Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1PZB36TRecYJ:www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A resignificacao do ensinar.pdf+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1PZB36TRecYJ:www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20resignificacao%20do%20ensinar.pdf+%26amp;cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

INGLATERRA. ESSEX COUNTY COUNCIL. (Org.). **English as an Additional Language.** 2017. Disponível em: <<https://schools.essex.gov.uk/pupils/EMTAS%20Ethnic%20Minority%20and%20Traveller%20Achievement%20Service/EAL/Pages/Definitions.aspx>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras de texto.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *Formando crianças produtoras de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KILPATRICK, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Southern California: Pergamon Press Inc., 2002. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf>. Acesso em: 7 set. 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** New York: Routledge, 2014.

Leffa, V. J. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro [Foreign language teaching: Past, present, future]. *Revista de Estudos da Linguagem*, 20(2): 3–411.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.* Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEGRAND, Louis. A pedagogia do projecto. In: *Trabalho de projectos: leituras comentadas.* 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. (coleção Ser Professor) p.36-39.

LEITE, Marcelo; OLIVEIRA, Marilice Trentini. A vocação intercultural e internacional do Colégio no contexto do município de Piracicaba/SP. In: ALAIME - ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INSTITUCIONES METODISTAS DE EDUCACIÓN, 7., 2012, Piracicaba. **A vocação intercultural e internacional do Colégio [nome] no contexto do município de [nome]/SP**. El Martes, 30 Octubre 2012 14:54: Não Possui, 2012. p. 1 - 7. Disponível em: <<https://docs.google.com/a/panpab.com/file/d/0BwDIz-f3neACbC1xQ0pvMmJXaXM/edit>>. Acesso em: 1 set. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **"O PORTUGUÊS É UMA ALAVANCA PARA QUE ELES POSSAM DESENVOLVER O INGLÊS": EVENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA SALA DE AULA DE ESL DE UMA "ESCOLA BILÍNGÜE"**. 2002. 333 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2002. Disponível em: <file:///Users/abfranchi/Downloads/Mello_HeloisaAugustaBritode_D.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MÖLLER, Aline Nunes; ZURAWSKI, Maria Paula. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Veras**, [s.l.], v. 7, n. 1, p.109-130, 8 jul. 2017. ISE Vera Cruz. <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol7.n1.ano2017.art297>.

MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de projetos: Contribuições para uma educação transformadora. **Sopedagogia**, Sine Loco, p.1-5, out. 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedegogiadeprojetos/>>. Acesso em: 21 set. 2017. O QUE é uma escola internacional? Disponível em: <<https://educacaobilingue.com/2016/10/11/o-que-e-uma-escola-internacional/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PATTON, Alec. **Work that matters: The teachers guide to project-based learning**. 2012. Disponível em: <<https://www.phf.org.uk/publications/work-matters-teachers-guide-project-based-learning/>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. Aprender en la escuela a traves de proyectos:¿por qué?, ¿cómo? **Revista de Tecnología Educativa**, Santiago, v. 3, n. 19, p.311-321, mar. 2000. PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

REVISTA ESPAÇO ABERTO. São Paulo: Usp Ccs, n. 83, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco83set/0comportamento.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Ted. **Method: Approach, design, and procedure.** In. *Tesol quarterly*, Vol 16, Number 2, June 1982.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, nº 2, 2012. p. 91 – 116

THOMAS, John W.. **A REVIEW OF RESEARCH ON PROJECT-BASED LEARNING.** 2000. Disponível em: <<http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

WORK THAT MATTERS: The teachers guide to project-based learning. United Kingdom: Paul Hamlyn Foundation, 2012. Disponível em: <<https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/Teachers-Guide-to-Project-based-Learning.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

YIN, Robert K.. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A disciplina de *Environment and Human Development* para crianças de um Colégio Bilingue/Internacional: um trabalho com projetos?**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Ana Bacciotti Franchi e sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSCar.

O objetivo desta pesquisa é investigar como a disciplina de *Environment and Human Development*, baseada numa abordagem por projetos, contribui para o ensino de Inglês numa escola bilíngue/internacional e também buscar entender de que maneira os atores (professores, assessores) percebem a interdisciplinaridade para a aprendizagem de Inglês nesse contexto específico. Para isso, a pesquisadora utilizará como instrumentos de coleta de dados o diário da professora-pesquisadora, questionários, entrevistas e exegese de documentos escolares.

Foram elaborados três questionários para a coleta de dados, os quais serão enviados por e-mail aos participantes da pesquisa, que poderão respondê-lo e reenviar para a pesquisadora por e-mail. O primeiro questionário, sobre os objetivos e desenvolvimento da disciplina de *Environment and Human Development*, será enviado para a professora desta disciplina. O segundo questionário será enviado às professoras polivalentes dos segundos anos (Fundamental II), com o objetivo de investigar os entendimentos que elas possuem sobre a disciplina de *Environment and Human Development* e seus possíveis efeitos tanto em suas salas de aula quanto ao ministrarem os conteúdos programáticos. O terceiro e último questionário será enviado aos professores do núcleo bilíngue, os quais poderão cooperar com entendimentos sobre o ensino de inglês na escola campo de pesquisa.

Outro instrumento de coleta de dados são as entrevistas, as quais serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e feitas pessoalmente pela pesquisadora com as pessoas responsáveis pela Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental I, Assessoria de Assuntos Internacionais e Assessoria de Ciências Humanas e da Natureza: a professora-pesquisadora dialogará com esses membros da instituição a fim de entender suas opiniões sobre o mesmo assunto. As entrevistas serão gravadas em áudio e somente a voz/depoimento/experiência do participante serão gravadas, sem o uso da sua imagem.

Servirão também como instrumentos de coleta de dados o diário e observações da professora-pesquisadora nas aulas de *Environment and Human Development* e também a exegese de documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico bem como outros documentos sobre o Colégio. Após as observações e a coleta de dados, os mesmos serão analisados, categorizados e interpretados pela pesquisadora.

Esta pesquisa justifica-se por ser relevante para a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pois verificará como a abordagem por projetos para o ensino de inglês se desenvolve. Os benefícios decorrentes deste estudo são: buscar entender como ocorre, na prática, o ensino de língua inglesa por meio de projetos de trabalho, uma autorreflexão da abordagem de ensino da professora-pesquisadora e futuras conversas com os professores do núcleo bilíngue do Colégio para capacitação docente.

Sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento referente a sua participação nesta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. Para esta pesquisa não haverá despesas e não está prevista indenização ou ressarcimento de quaisquer natureza.

Os riscos existentes ao participar da presente pesquisa são mínimos, como cansaço físico por ter que responder questionários ou participar de entrevistas. Para tanto, realizaremos as coletas de dados via e-mail, podendo o participante responder ao questionário de acordo com sua disponibilidade e as entrevistas serão marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, assim como dito anteriormente. Ademais, há a possibilidade de desconforto ao executar as atividades e responder as questões dos questionários e entrevistas, já que esses instrumentos exigem que o participante reflita sobre seu processo de ensino, portanto, será aconselhado ao participante que o faça de acordo com sua disponibilidade e ritmo, evitando assim, desconfortos com relação às respostas e ao uso do computador.

As informações obtidas na coleta de dados serão confidenciais, sendo usadas apenas para fins científicos, sendo assegurado o sigilo total sobre sua participação. Os dados serão divulgados, porém, não será possível identificá-lo como participante ou sua identidade. Comprometo-me, assim, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como informá-lo sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Informamos que os usos das informações que você prestará estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), assim como foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.⁴⁵

Desde já agradeço por sua compreensão e me coloco à disposição para esclarecer possíveis dúvidas ou receber críticas e sugestões durante, ou até mesmo depois da coleta de dados.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A disciplina de *Environment and Human Development* para crianças de um Colégio Bilíngue/ Internacional: um trabalho com projetos?**”, de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão em continuar se assim o desejar. Declaro que

⁴⁵Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - UFSCar, funcionamento na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP, Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br. - Horário de funcionamento: Segunda à Sexta: 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:30.

concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Data: ____ / ____ / 2018

Assinatura do Participante

Ana Bacciotti Franchi (Pesquisadora)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DE *ENVIRONMENT AND HUMAN DEVELOPMENT*

Meu nome é Ana Bacciotti Franchi, sou aluna do Mestrado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e estou escrevendo uma dissertação sobre a Pedagogia de Projetos em um Colégio Internacional no interior do estado de São Paulo, sob a orientação da Prof. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. Sua contribuição para essa pesquisa é essencial e é por isso que estou lhe entregando este questionário. Posso garantir que todas as informações e identidades serão mantidas em sigilo. Se possível, por favor responder as perguntas abaixo:

Sobre o trabalho desenvolvido no 2º ano do Ensino Fundamental I, relacionado com plantas:

1. Como foi o planejamento desse trabalho de plantio?
 2. Você pode explicar as etapas em que este conteúdo foi trabalhado?
 3. O que você esperava no início desse trabalho? Em sua opinião, quais desses objetivos foram alcançados?
 8. Como você classifica esse trabalho, de acordo com as proposições abaixo:
 É parte do conteúdo trabalhado regularmente
 É uma série de aulas seguindo conteúdo
 É um projeto
- Justifique sua resposta:
-

4. Há benefícios na aprendizagem de inglês por meio dessa prática pedagógica?
5. Quais aspectos da língua inglesa aparecem em sala, por parte dos alunos? (vocabulário, entendimentos sobre o conteúdo, etc.)
9. Como foi a avaliação desse trabalho em termos de aquisição e aprendizagem de inglês?
6. Qual a relevância desse estudo para a vida cotidiana da criança?
7. Você percebeu, em sala, alguma fala ou observação dos alunos fazendo referência a alguma situação da vida cotidiana em que se embasa o seu trabalho?
10. De forma indireta, você acha que esse conteúdo colabora para o crescimento integral da criança em outras áreas da vida? Justifique sua resposta.

Sobre aspectos gerais da disciplina de *Environment and Human Development*:

1. Quais são as características principais da disciplina de *Environment and Human Development*?
2. O que a diferencia das outras disciplinas do núcleo bilíngue?
3. Qual o principal objetivo da disciplina?
4. Qual o foco da disciplina?

() foco na língua, na estrutura () foco no conteúdo

Explique sua resposta:

5. Por que *Environment é Human Development*?
6. Em termos de aprendizagem de língua estrangeira, quais são os principais objetivos dessa disciplina?
7. De que maneira essa disciplina contribui para o ensino de Inglês nessa escola?
8. Em meio a tantas disciplinas e tantos contextos em que se pode ensinar e aprender uma língua estrangeira, porque a área de meio ambiente e desenvolvimento humano foi selecionada?
9. De que maneira essa disciplina influencia a formação integral do aluno?
5. Como você enxerga a disciplina de *Environment and Human Development* e sua relação com a vida cotidiana dos alunos?
10. Há alguma relação dessa disciplina com alguma outra disciplina do currículo escolar para o currículo do 2º ano do Fundamental I?
11. Porque essa disciplina é ministrada em inglês?
12. A disciplina de *Environment and Human Development* faz parceria e relação com outras disciplinas de inglês?
13. Há relação de completude entre as disciplinas do núcleo bilíngue?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O ASSESSOR BILÍNGUE DA REDE

1. Quais são as características principais da disciplina de *Environment and Human Development*?
2. O que a diferencia das outras disciplinas do núcleo bilíngue?
3. De que maneira essa disciplina contribui para o ensino de Inglês nessa escola?
4. A disciplina de *Environment and Human Development* faz parceria e relação com outras disciplinas de inglês?
5. Há alguma relação entre essas disciplinas? Qual?
6. O que a diferencia das outras disciplinas do núcleo bilíngue?
7. Porque essa disciplina é ministrada em inglês?
8. Como são definidos os conteúdos a serem ministrados nessa disciplina?
9. Quais orientações são passadas ao professor ao montar o programa de ensino?
10. Quais orientações são dadas ao professores em relação a maneira de como trabalhar os conteúdos em sala de aula?
11. Por que *Environment é Human Development*?
12. Em meio a tantas disciplinas e tantos contextos em que se pode ensinar e aprender uma língua estrangeira, porque a área de meio ambiente e desenvolvimento humano foi selecionada?
13. Em termos de aprendizagem de língua estrangeira, quais são os principais objetivos dessa disciplina?
14. De que maneira essa disciplina influencia a formação integral do aluno?
15. Como você enxerga a disciplina de *Environment and Human Development* e sua relação com a vida cotidiana dos alunos?
16. A escola trabalha com projetos? O que significa trabalhar com projetos?
17. Você enxerga a pedagogia de projetos nessa escola?

**ANEXO A – MODELO DE PLANEJAMENTO DE PROJETO ESTABELECIDO
POR PATTON (2012)**

Project planner

You can use this to help you to design your project, and to help you to explain the project to your colleagues during the project tuning.

PROJECT NAME:

.....

TEACHER(S):

.....

SUBJECT(S):

.....

1. Project summary

What are your students going to do, and why are they doing it?

2. Essential questions

An essential question should inspire students, require them to conduct serious research, and relate to a real world issue

3. Products

What do you want students to do/write/create/build?

4. Learning goals

What do you want students to learn?

Identify the curriculum content that students will learn in this project.

Identify key skills students will learn in this project. List only those skills you plan to assess.

5. Timeline/milestones

List the key dates and important milestones for this project.
(eg check-ins, critique sessions, deadlines for drafts and specific product components)

6. Personalisation

Say how you will personalise the project, especially for individual students who will need specialized support

7. Exhibition venue

Where will the exhibition take place?

8. Exhibition plan

How will the exhibition be promoted? How will your students exhibit their work? Who will you be inviting?

9. Assessment criteria

How will you be assessing the learning goals you identified?

Curriculum content:

Skills:

(Note: Once you've completed this section, make sure you add all the assessment points to the project timeline)