

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Daniel Henrique Claro Silva

ABP NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: uma
abordagem de ensino e de avaliação para a aprendizagem

Rio de Janeiro
2024



Daniel Henrique Claro Silva

ABP NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: uma abordagem de ensino e de avaliação para a aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Christine Sertã Costa

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Daniel Henrique Claro
ABP nas aulas de inglês do ensino médio : uma abordagem de ensino e de avaliação para a aprendizagem / Daniel Henrique Claro Silva. - Rio de Janeiro, 2024.

135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Christine Sertã Costa.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem baseada em projetos. 3. Avaliação da aprendizagem. 4. Competências essenciais. 5. Habilidades - Educação. I. Costa, Christine Sertã. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Daniel Henrique Claro Silva

ABP NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: uma abordagem de ensino e de avaliação para a aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Christine Sertã Costa
MPPEB / Colégio Pedro II

Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
MPPEB / Colégio Pedro II

Professor Dr. Adolfo Tanzi Neto
PIPGLA / UFRJ

Rio de Janeiro
2024

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) colegas de profissão que, assim como eu, possuem uma constante inquietude e vontade de fazer mais e melhor pela educação de nossos(as) alunos(as).

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, não poderia deixar de expressar minha imensa gratidão às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada.

À minha família, meu porto seguro, que sempre me apoiou e acreditou em meus sonhos. Agradeço especialmente à minha mãe, Maria Pureza, pela força e pelo amor incondicional. À minha irmã, Ana Luiza, que, mesmo a um oceano de distância, me incentivou a todo momento. E ao meu pai, José Maria, que mesmo não estando mais fisicamente entre nós, permanece vivo em minhas lembranças, inspirações e em meu coração. Suas palavras de sabedoria e seu exemplo de resiliência foram minha luz nos momentos de dificuldade.

Aos meus amigos, que, com suas palavras de incentivo e gestos de carinho, estiveram presentes mesmo nas adversidades. Obrigado por me lembrarem que sempre há espaço para risos e leveza, mesmo em meio às responsabilidades.

Aos meus colegas de trabalho e alunos do Colégio Estadual Hebe Camargo, o meu muito obrigado por terem acreditado no potencial dessa pesquisa e por terem sido flexíveis para que todas as ações pudessem acontecer sem prejudicar a fluidez da rotina da escola.

Aos meus colegas da turma 2023 do MPPEB, companheiros de aprendizado e troca ao longo desses dois anos. A todos os professores do programa, que com sua experiência e dedicação, ajudaram a construir esse trabalho. Foi uma honra compartilhar esta caminhada com vocês, repleta de desafios, reflexões e crescimento mútuo. Agradeço por todas as discussões enriquecedoras e pela parceria inestimável.

À minha orientadora, Christine, cujo suporte foi essencial para a construção desta pesquisa. Sua paciência, seus direcionamentos precisos e seu comprometimento foram fundamentais para que eu conseguisse alcançar este objetivo. Obrigado por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei de minhas próprias capacidades.

Aos professores membros da banca, Alda e Adolfo, agradeço imensamente por suas contribuições, que foram de suma importância para a evolução e o crescimento desta pesquisa.

A todos vocês, minha eterna gratidão. Este trabalho não seria possível sem o apoio e a contribuição de cada um. Muito obrigado!

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.”

(Jean Piaget, 1973)

RESUMO

SILVA, Daniel Henrique Claro. **ABP nas aulas de inglês do ensino médio: uma abordagem de ensino e de avaliação para a aprendizagem.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), tem como foco a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia pedagógica e ferramenta avaliativa nas aulas de língua inglesa no ensino médio. A pesquisa busca responder como a ABP pode ser empregada para desenvolver e avaliar competências e habilidades de forma contextualizada e significativa, conforme os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Referencial de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos: investigar como a Aprendizagem Baseada em Projetos pode contribuir para o desenvolvimento e a avaliação de competências e habilidades na disciplina de inglês no ensino médio, em conformidade com a BNCC (2018) e o currículo da SEEDUC/RJ (2022); analisar os desafios e oportunidades da implementação da ABP como metodologia de ensino e ferramenta avaliativa, considerando seu impacto no desenvolvimento dos alunos e a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados; e examinar as percepções de professores e alunos sobre a ABP, avaliando sua influência na aprendizagem, no engajamento discente e na prática pedagógica docente. A pesquisa utiliza elementos da pesquisa-ação, abrangendo a aplicação de questionários, a elaboração de um diário de campo e a análise de feedbacks de docentes e discentes participantes. Os resultados incluíram o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de atividades práticas, o aumento do engajamento e autonomia dos alunos, além da implementação de processos avaliativos mais relevantes e diversificados. O produto final é um guia digital voltado para professores de inglês, contendo descrições de projetos e instrumentos avaliativos, com o objetivo de apoiar práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam aprendizagens mais autênticas e conectadas às demandas do século XXI.

Palavras-chave: ensino de inglês; aprendizagem baseada em projetos; avaliação; competências; habilidades.

ABSTRACT

SILVA, Daniel Henrique Claro. **PBL in high school English classes: a teaching and assessment approach for learning.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation, which has been developed in the Professional Master's Program in Basic Education Practices at Colégio Pedro II (MPPEB), focuses on using Project-Based Learning (PBL) as a pedagogical methodology and assessment tool in high school English classes. The research seeks to explore how PBL can be employed to develop and assess competencies and skills in a meaningful and contextualized way, following the guidelines of the National Common Core Curriculum (BNCC) and the English Language Curriculum of SEEDUC/RJ. To this end, three specific objectives were outlined: to investigate how Project-Based Learning (PBL) can contribute to the development and assessment of competencies and skills in high school English classes, in accordance with the BNCC (2018) and the SEEDUC/RJ curriculum (2022); to analyze the challenges and opportunities in implementing PBL as a teaching methodology and assessment tool, considering its impact on student development and the applicability of the evaluation instruments used; and to examine teachers' and students' perceptions of PBL, evaluating its influence on learning, student engagement, and teaching practices. The outcomes included the development of competencies and skills through practical activities, increased student engagement and autonomy, and the implementation of more relevant and diversified assessment processes. The final product is a digital guide designed for English teachers, featuring project descriptions and assessment tools aimed at supporting innovative pedagogical practices that foster more authentic and connected learning experiences tailored to 21st-century demands.

Keywords: English language teaching; project-based learning; assessment; skills; competencies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Apresentação do tema	11
1.2	Motivação	14
1.3	Objetivos	15
1.4	Justificativa	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	A aprendizagem baseada em projetos	18
2.2	As competências e habilidades da BNCC e do currículo de língua inglesa da SEEDUC/RJ	26
2.3	A avaliação da aprendizagem	32
3	PRODUTO EDUCACIONAL	38
3.1	Desenho do produto educacional	38
3.2	Descrição do projeto aplicado no campo de estudo	42
4	METODOLOGIA	46
4.1	O tipo de pesquisa e suas etapas	46
4.2	Caracterização do campo de estudo e dos participantes	47
4.3	Os instrumentos de coleta de dados	49
4.4	Metodologia de análise de dados	50
4.5	Aplicação do protótipo em campo	52
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
5.1	Conhecendo os docentes e suas práticas	62
5.2	A experiência dos discentes com o protótipo do PE	72
5.3	A validação do PE	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A - PERGUNTAS USADAS PARA DEBATE NO DIA 1.....	107
	APÊNDICE B - ATIVIDADE DE LEITURA USADA NO DIA 2	108
	APÊNDICE C - ATIVIDADE DE PRÁTICA GRAMATICAL USADA NO DIA 3	109
	APÊNDICE D - MODELO DE ROTEIRO DO TRABALHO EM GRUPO USADO NO DIA 4	110
	APÊNDICE E - FICHA DE AVALIAÇÃO	113
	APÊNDICE F - DESCRITORES AVALIATIVOS	114

APÊNDICE G - <i>FEEDBACK</i>	115
APÊNDICE H - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO	116
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PÓS APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO PARA ALUNOS (FORMATO DIGITAL)	118
APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA PROFESSORES DE INGLÊS (FORMATO DIGITAL)	120
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR PROFESSORES DE INGLÊS (FORMATO DIGITAL)	122
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP / CPII.....	124
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM UNIDADE ESCOLAR	125
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MENORES DE IDADE	126
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL	128
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MAIORES DE IDADE	130
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	132
ANEXO G - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE – ALUNOS	134
ANEXO H - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE – PROFESSORES	135

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, os currículos escolares passaram por mudanças, demandando ajustes no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas que compõem a educação básica, incluindo a de língua inglesa. Se antes os esforços dos professores dessa disciplina eram direcionados para que os alunos aprendessem os conteúdos e fossem capazes de demonstrar esse conhecimento nos momentos de testagem, agora com o foco no desenvolvimento de competências¹ e habilidades², incluindo as chamadas competências do século XXI, novos olhares para os processos de ensino e de avaliação precisam ser desenvolvidos.

Nesse sentido, consideramos que o aprendizado de uma língua adicional na escola deve facilitar a conexão com outras pessoas e informações, além de ampliar horizontes para novas maneiras de perceber, compreender e vivenciar o mundo. Segundo Welp, Didio e Finkler (2020), o ensino de inglês “[...] em qualquer cenário, deve preparar o educando para os desafios do mundo real, expandindo seu repertório de gêneros discursivos e oferecendo oportunidades de participação em diferentes práticas sociais [...]” (Welp; Didio; Finkler, 2020, p. 5). Em concordância com essa questão, a BNCC registra a importância de

[...] expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (Brasil, 2018, p. 485).

No entanto, o que se observa no dia a dia, especialmente no que diz respeito à avaliação, é o constante uso das mesmas ferramentas tradicionais, focadas em identificar as dificuldades e as partes do conteúdo que foram aprendidas (ou não). Esse comportamento, denominado por Furlani (2012) como classificador, não oportuniza entender o que falta para que a aprendizagem esteja mais próxima do esperado nem identifica caminhos que podem ser trilhados em busca de

¹ Entendemos por competência a capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas ou realizar tarefas em situações específicas.

² Compreendemos por habilidade as ações específicas ou capacidades que o aluno desenvolve para atingir uma competência.

melhores desempenhos. Se a avaliação não permite que, a partir dos dados obtidos, sejam feitas novas escolhas em função dos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar, tende a não ser uma ferramenta que atua a favor do processo avaliativo, e conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem. Em contraponto a uma avaliação apenas classificatória, o que propomos aqui é um processo avaliativo para a aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o ato de avaliar deve ser uma constante na prática docente, ou seja, é necessário fazer uso de instrumentos que forneçam informações para que discentes e docentes consigam compreender os reais problemas de aprendizagem que estão surgindo, sem se restringir necessariamente a notas ou resultados, e traçar estratégias que colaborem na minimização dos percalços encontrados. Em conformidade com essa percepção, Silva Júnior (2021) reforça que “[...] a avaliação é destacada como instrumento que retroalimenta o ensino, posto que indica o que deve ser retomado, revisto e ensinado ou re-ensinado mais uma vez, tomando, possivelmente, outro caminho metodológico” (Silva Júnior, 2021, p. 7).

Avaliar de forma relevante pode ser considerado como um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores. Por isso, além de elementos somativos e formativos, é importante que o processo de avaliação ofereça ao estudante o exercício de fazer escolhas críticas, a possibilidade de desenvolver a fala refletida e a escuta cuidadosa, além de oportunizar aprendizagens autênticas e significativas. Estas últimas, de acordo com Hernández e Ventura (2017), são aquelas em que se “[...] pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar” (Hernández; Ventura, 2017, p. 60).

Sob essa perspectiva, entendemos que o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem o potencial de propiciar essa conexão com o contexto de vida dos discentes. Bender (2014) a define como uma metodologia que se apoia na

[...] utilização de projetos baseados em problemas autênticos com o foco no ensino de conteúdos em um contexto que promova a cooperação entre os alunos, tornando sua realização algo motivador (Barell, 2007, 2010; Baron, 2010; Grant, 2002 *apud* Bender, 2014, p. 15).

Como se baseia em promover a aprendizagem de forma mais conectada com a realidade, a ABP possibilita o desenvolvimento de etapas que incluem pesquisa, planejamento, execução e apresentação dos resultados. Além disso, os alunos são incentivados a trabalhar com temas que sejam relevantes e interessantes para eles. Ao trabalhar com projetos, também é possível

desenvolver potencialidades fundamentais ao exercício de uma cidadania ativa, como trabalho em equipe, liderança, comunicação e resolução de problemas, por exemplo.

Diante das reflexões expostas, é possível explicitar a pergunta desta pesquisa: Como a aprendizagem baseada em projetos pode ser utilizada para desenvolver e avaliar competências e habilidades em língua inglesa (LI) no ensino médio? A sugestão desta abordagem como uma alternativa de ensino e de verificação da aprendizagem tem origem na necessidade de empregar uma metodologia que promova maior atividade do discente na construção do conhecimento. No que se refere à avaliação, objetivamos oferecer instrumentos diversificados que considerem a performance dos alunos em sua integralidade, priorizando uma aprendizagem personalizada e por meio da colaboração, promovendo motivação, engajamento, autonomia e sensação de progresso.

A partir disso, a nossa proposta de Produto Educacional (PE) foca na aplicação de modelos de projetos na disciplina de LI a serem desenvolvidos com turmas do ensino médio. As avaliações sugeridas se dão ao longo de todo o período de execução do projeto, seja por instrumentos formativos ou somativos. As atividades incluem, dentre outros tipos, “*thinking routines*” (“rotinas de pensamento”, tradução nossa)³, reflexões escritas, tarefas práticas em grupo e debates, por exemplo. Além disso, ao fim do período de aplicação do projeto, apresentamos outro instrumento baseado em protocolos definidos e justificados, organizados em uma ficha, que colaboram com a análise do nível de desenvolvimento das respectivas competências e habilidades.

É importante destacar que todo o conteúdo do PE, desde as sugestões de aplicação dos roteiros de cada projeto bem como as atividades indicadas como instrumentos de avaliação, é totalmente adaptável, possibilitando que o docente o utilize da forma que mais se adequar ao seu contexto. Assim, entendemos que seja possível tornar este guia mais próximo da realidade dos alunos, permitindo elevar o nível de personalização e engajamento dos discentes.

Vale ressaltar que as competências e habilidades citadas nesta pesquisa estão relacionadas aos mais diversos campos de atuação social como descreve a BNCC (2018) na área de linguagens e suas tecnologias, além do Currículo Referencial do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2022). Espera-se que ao engajar os alunos em problemáticas que estimulem, por exemplo, a comunicação, a colaboração e o pensamento

³ Uma lista de perguntas ou sequência de procedimentos para guiar e ajudar os alunos no processo de desenvolvimento do pensamento crítico. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>. Acesso em: 8 jan. 2025.

crítico, seja possível, de certa forma, cumprir com alguns dos deveres da escola no que se refere ao atendimento das necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania.

1.2 Motivação

Desde o início da minha carreira como professor, sempre busquei estar em contato e atualizado quanto as práticas desenvolvidas para o ensino de inglês. Fosse por meio da participação em congressos e seminários ou através da aquisição de livros sobre assuntos ligados à prática e metodologia de ensino, por exemplo. A preocupação por buscar a melhor experiência de aprendizagem para os alunos tem sido uma constante ao longo desses anos. Mesmo tendo entrado no mercado de trabalho antes de iniciar a jornada acadêmica, não tardei em ingressar na faculdade de Letras.

Com o intuito de aprofundar meus conhecimentos e habilidades na docência da língua inglesa, cursei a especialização nessa área alguns anos mais tarde. Na minha trajetória, que já tem mais de 20 anos, tenho percebido que, apesar de a forma como se aprende uma língua adicional tenha mudado, os instrumentos avaliativos utilizados têm se mantido os mesmos de outras épocas, e conseqüentemente tendem a não captar a totalidade das competências e habilidades dos estudantes, além de muitas vezes os desmotivarem.

Essa percepção me levou a buscar alternativas que não apenas avaliassem os discentes de maneira mais holística, mas que também promovessem seu engajamento e sua participação ativa. Foi então que me interessei por entender melhor a ABP. Ainda que já tivesse trabalhado de maneira mais informal com projetos, comecei a enxergar nessa abordagem uma possibilidade de não só de uma metodologia de ensino mais centrada no aluno como também uma ferramenta de avaliação promissora para tentar enfrentar esse desafio da minha prática profissional.

Após buscar por algum programa de mestrado que pudesse me proporcionar a realização dessa pesquisa, me identifiquei com a proposta do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II (CPII). O programa busca instrumentalizar os professores para que sejam capazes de aplicar teorias educacionais na prática cotidiana, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, tem como objetivo integrar a construção de conhecimentos pedagógicos e saberes interdisciplinares, produzindo resultados mais efetivos nas salas de aula dos diversos sistemas escolares. Esses pontos foram ao encontro

do meu propósito, uma vez que minha pesquisa visa desenvolver métodos de avaliação que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais relevante e motivador para os educandos.

1.3 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral propor o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos como uma alternativa de abordagem de ensino de língua inglesa e de ferramenta para a avaliação das competências e habilidades da disciplina no ensino médio. Como desdobramentos do supracitado objetivo, são propostas as seguintes ações:

- Investigar como a Aprendizagem Baseada em Projetos pode contribuir para o desenvolvimento e a avaliação de competências e habilidades na disciplina de inglês no ensino médio, em conformidade com a BNCC (2018) e o currículo da SEEDUC/RJ (2022);
- Analisar os desafios e oportunidades da implementação da ABP como metodologia de ensino e ferramenta avaliativa, considerando seu impacto no desenvolvimento dos alunos e a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados;
- Examinar as percepções de professores e alunos sobre a ABP, avaliando sua influência na aprendizagem, no engajamento discente e na prática pedagógica docente.

1.4 Justificativa

Como mencionado anteriormente, a ABP é uma estratégia pedagógica que tem se mostrado cada vez mais relevante na educação. Em pesquisa realizada no Google Acadêmico e em repositórios de dissertações e teses de algumas universidades do estado, como por exemplo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), além da análise feita em livros sobre o tema, observa-se que diversos autores pontuam os benefícios da ABP no ensino de LI.

Pereira e Beschizza (2022) argumentam que a Aprendizagem Baseada em Projetos se torna mais engajadora para os estudantes, uma vez que eles estão diretamente envolvidos em sua construção, seja na escolha do tema a ser desenvolvido ou nas ações que serão realizadas.

Bender (2014) destaca que trabalhar sob a ótica de projetos é uma forma de focar em problemas do mundo real, contribuindo, em muitos casos, para que os alunos possam atuar em suas próprias comunidades. Hernández e Ventura (2017) afirmam que esta metodologia favorece a articulação de conhecimentos escolares, organizando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, não foram encontrados estudos ou pesquisas em que a ABP seja proposta como ferramenta avaliativa de competências e habilidades na referida disciplina. Dessa forma, a proposição do seu uso como abordagem de ensino e principalmente como instrumento avaliativo feita neste trabalho visa dar contribuições para fomentar as discussões acerca não só do processo de ensino e aprendizagem como também dos ciclos avaliativos em LI. Entendemos, pois, ser necessário aprimorar a compreensão das práticas pedagógicas e conseqüentemente de verificação adequadas de acordo com o contexto educacional. Nossa pesquisa acadêmica nesse campo pode contribuir para a identificação de práticas diversificadas e de novas metodologias e estratégias de avaliação em inglês, resultando em um aperfeiçoamento do currículo e dos programas de ensino.

Um outro ponto a ser levantado é que pretendemos oferecer aos nossos colegas de profissão uma alternativa de estratégias pedagógicas, incluindo instrumentos avaliativos que possibilitam a apreciação do nível de desenvolvimento de competências e habilidades em LI, como uma forma de ajudar os educadores a melhorarem suas estratégias de “*feedback*” (“comentários”, “sugestões”, tradução nossa) e acompanhamento do progresso dos alunos, auxiliando-os na promoção de um ensino mais personalizado e individualizado.

Por fim, a pesquisa sobre o uso da ABP como ferramenta de avaliação de competências e habilidades em inglês no ensino médio pode impactar positivamente a sociedade. Acreditamos que, ao abordar questões que permitem o desenvolvimento de habilidades dos estudantes em um mundo globalizado, é possível que se tornem cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do século 21.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

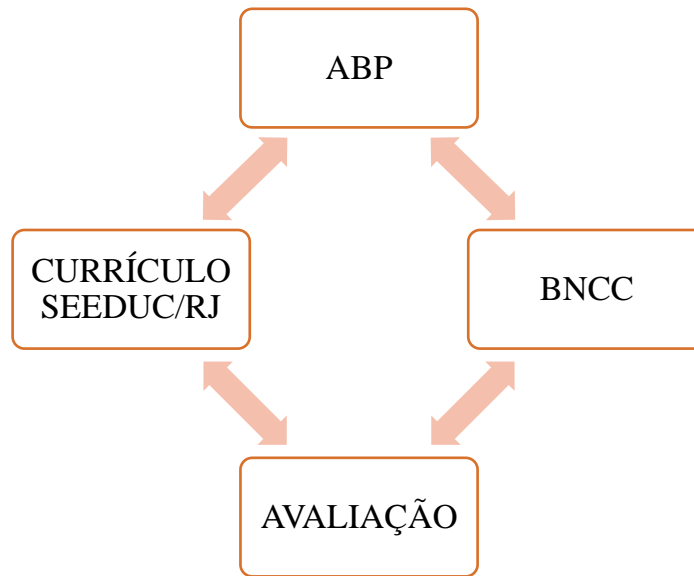
O presente capítulo constrói um alicerce teórico para a compreensão e análise da ABP como metodologia de ensino e ferramenta avaliativa no ensino de LI no ensino médio. Pretendemos explorar os principais conceitos, teorias e abordagens que sustentam a sua prática. Ademais, analisamos sua aplicação específica no contexto do ensino da referida disciplina considerando os documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro e do estado do Rio de Janeiro: a BNCC (2018) e o Currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022).

Inicialmente, trazemos uma definição dessa abordagem bem como suas características e princípios fundamentais. Em seguida, exploramos suas raízes teóricas com menção aos principais teóricos que contribuíram para o seu surgimento e aplicação como metodologia de ensino. Damos destaque a algumas competências e habilidades que podem ser desenvolvidas, além de discutirmos os benefícios de seu uso nas aulas do componente curricular em questão.

No que tange à BNCC (2018) e ao Currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022), fazemos uma contextualização, apresentando uma visão geral desses dois documentos e explicando seus propósitos e estruturas. Identificamos as competências e habilidades delineadas por eles, destacando a importância do seu desenvolvimento com os discentes. Discutimos também como essas competências e habilidades podem ser integradas à prática pedagógica dos docentes de inglês no que se refere à avaliação e acompanhamento do alunado. Além disso, abordamos alguns desafios na aplicação dessas diretrizes no cotidiano escolar, considerando as demandas e particularidades do ensino de LI.

Por fim, com base nos temas tratados, abordamos a avaliação no ensino de língua inglesa. Introduzimos o conceito de avaliação educacional e sua importância para a desenvolvimento dos estudantes. Fazemos uma comparação entre as ferramentas avaliativas tradicionais e a proposta desta pesquisa com o intuito de entender a intencionalidade do seu uso. Por último, discutimos como a avaliação da aprendizagem pode ser usada para monitorar o progresso dos discentes em relação às competências e habilidades definidas pela BNCC (2018) e pelo Currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022), como mostra a figura 1.

Figura 1 - Fundamentação teórica



Fonte: Os autores, 2024.

Com a ajuda dessa análise, buscamos oferecer uma base sólida para fundamentar a implementação da ABP como uma abordagem pedagógica de ensino e de avaliação diversificada no contexto do ensino de inglês no ensino médio. Ao compreender os princípios, benefícios e desafios da ABP, esperamos que os educadores possam se desenvolver a fim de promover uma educação de qualidade, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento integral de competências e habilidades. Mediante uma abordagem reflexiva e crítica, esperamos contribuir para o avanço do conhecimento nesta área e para a melhoria contínua das práticas educacionais.

2.1 A aprendizagem baseada em projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos, do inglês *Project-Based Learning (PBL)*, é uma metodologia de ensino do campo das chamadas metodologias ativas, que se caracterizam, segundo Bacich e Moran (2018), pela inter-relação entre educação e cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (Bacich; Moran, 2018, Apresentação xi). Em outras palavras, elas podem ser definidas como um grupo de estratégias que visam colocar

o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo sua participação ativa.

As metodologias ativas se alicerçam na necessidade de ter o discente como construtor de seu conhecimento. Dessa forma, é possível propiciar a sua preparação enquanto cidadão para um mundo em constante evolução, integrando o que se aprende na escola com o que acontece fora dela por meio do desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico. Dentre as suas principais características, Beschizza e Pereira (2022) destacam a personalização do ensino, a aprendizagem significativa, o compartilhamento de ideias, a avaliação constante, o trabalho em grupo, a escuta ativa e o compartilhamento de responsabilidade pela aprendizagem com o próprio aluno.

Dentro deste contexto, a ABP se destaca por sua ênfase nesse tipo de aprendizagem por ser significativa e contextualizada. Segundo Bender (2014),

[...] é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo da aprendizagem e, por essa razão, é recomendada por muitos líderes educacionais na atualidade (Barell, 2010; Baron, 2010; Cole; Wasburn-Moses, 2010; Larmer; Mergendoller, 2010 *apud* Bender, 2014, p. 15).

Nessa perspectiva, os alunos se envolvem em projetos complexos e autênticos, aplicando este conhecimento em situações do mundo real de forma colaborativa. Consequentemente, desenvolvem habilidades cognitivas, além de competências sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional. Essa ideia é reforçada por Markham, Larmer e Ravitz (2008), quando afirmam que

essa necessidade é determinada não apenas pelas demandas da força de trabalho por empregados com alto desempenho que possam planejar, trabalhar em equipe e se comunicar, mas também pela necessidade de ajudar todos os jovens a adquirir responsabilidade cívica e a dominar suas novas funções como cidadãos do mundo (Markham; Larmer; Ravitz, 2008, p. 17).

Como podemos perceber, essa metodologia é fundamentada na crença de que os alunos aprendem melhor quando estão engajados em atividades práticas e desafiadoras, que têm significado e relevância para suas vidas. Assim, a ABP busca promover uma aprendizagem mais profunda e duradoura, na qual os estudantes não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem competências e habilidades para resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe, por exemplo. Ao trabalhar com projetos, os educandos são incentivados a

explorar questões complexas, buscar informações relevantes, resolver problemas reais e comunicar suas descobertas de forma clara e persuasiva. Isso os torna agentes responsáveis no seu processo de aprendizagem, contribuindo para que se tornem sujeitos autônomos e criativos.

A interdisciplinaridade é um dos princípios que merecem destaque nessa abordagem, uma vez que envolve a integração de múltiplas disciplinas e suas respectivas habilidades em um mesmo projeto. Sendo assim, com a premissa de que as questões abordadas nos projetos requerem conhecimentos de diversas áreas do currículo, é possível favorecer a realização de conexões entre esses saberes que perpassam por distintos componentes curriculares. A ideia de superar a fragmentação disciplinar e buscar uma compreensão mais integrada e contextualizada do conhecimento é compartilhada por Morin (2011) quando argumenta que

a esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (Morin, 2011, p. 33).

Essa articulação do conhecimento como forma de organização da atividade de ensino e aprendizagem é reiterada por Hernández e Ventura (2017) quando afirmam que a função dos projetos

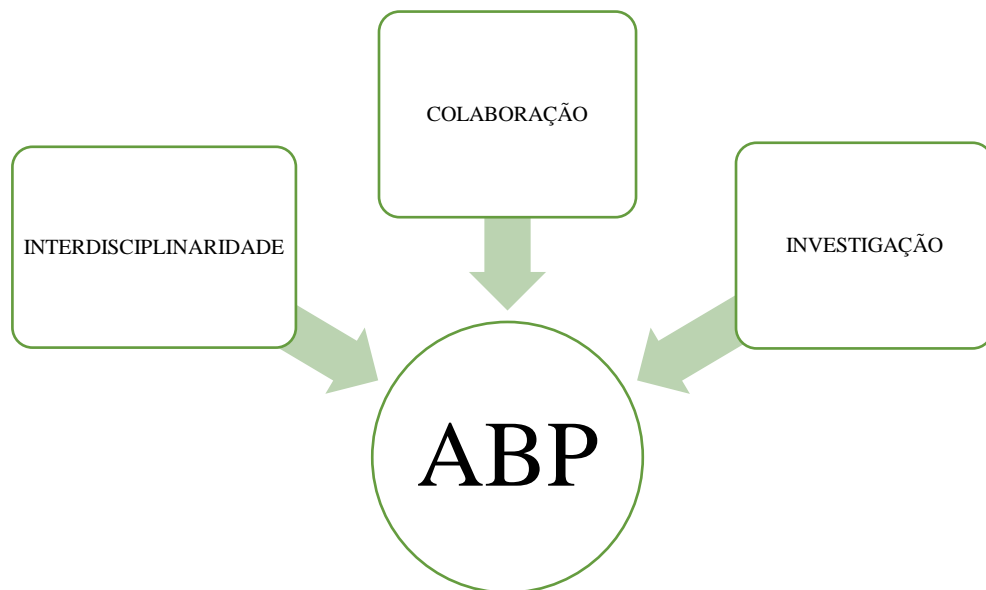
[...] é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández; Ventura, 2017, p. 59).

A colaboração é mais uma característica central da ABP, na qual os alunos trabalham em equipe para alcançar objetivos comuns e resolver problemas. A promoção de atividades em grupos é largamente incentivada nessa abordagem, pois oportuniza a construção do conhecimento por meio do compartilhamento de ideias, habilidades e recursos, enriquecendo a experiência de aprendizagem. “A ênfase em equipes na *PBL* é intencional, pois elas aproveitam o poder social da aprendizagem” (Boss; Larmer, 2024, p. 82). Além disso, dinâmicas de trabalhos coletivos promovem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais (tais como a criatividade, a autonomia, a comunicação), não só no âmbito escolar, mas também fora dele. Neste sentido, Beschizza e Pereira (2022) destacam que é necessário

[...] relacionar-se bem com todos, saber se comunicar, ter escuta ativa, respeitar opiniões e defender as suas através do entendimento e do diálogo, proporcionar um ambiente saudável, combinar e cumprir com combinados, papéis e demais definições para o bem comum e de todos (Beschizza; Pereira, 2022, p. 58).

Por fim, destacamos a investigação como outro elemento essencial na implementação dessa abordagem. Nela, os discentes assumem um papel ativo na busca de respostas para perguntas orientadoras ou problemas propostos pelo projeto. Este processo envolve a pesquisa, a avaliação de diferentes pontos de vista, o exercício de fazer escolhas e entender os possíveis riscos atrelados a elas, a análise e interpretação de dados, enfim, aspectos diversos que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Como consequência, os aprendizes desenvolvem, por exemplo, “[...] a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI” (Bacich; Moran 2018, p. 18). A figura 2 explicita habilidades importantes que são trabalhadas na Abordagem Baseada em Projetos.

Figura 2 - Características da ABP



Fonte: Os autores, 2024.

O uso da tecnologia como forma de investigação permite que os alunos acessem uma vasta gama de informações, colaborem de maneira mais eficaz e apresentem suas descobertas de formas variadas. Ideia essa defendida por Bender (2014), quando argumenta que

em uma era em que as mídias digitais permitem a comunicação instantânea e há disponibilidade de informações quase ilimitada na internet, os defensores da ABP sugerem que produzir sentido a partir da grande quantidade virtual de informações caóticas é exatamente o tipo de construção do conhecimento que todo aluno no mundo de hoje precisa dominar. (Barell, 2010; Partnership for 21st skills, 2007, 2009 *apud* Bender, 2014, p. 25)

A ABP tem suas raízes teóricas em diversos pensadores da educação, cujas ideias influenciaram o surgimento, o desenvolvimento e a evolução dessa metodologia de ensino ao longo do tempo. Reconhecidos como progressistas, defendiam que a educação era um instrumento formador de cidadãos capazes de atuar em prol de mudanças para a sociedade. Dentre os principais teóricos que contribuíram para as bases conceituais da abordagem baseada em projetos, estão John Dewey (2021), William Kilpatrick (1918), Lev Vygotsky (1978) e Jean Piaget (1973).

Dewey (2021), um dos pioneiros da educação progressista, considerava que a educação não deveria ser apenas a transmissão de conhecimento, mas um meio de promover a renovação contínua da vida social. Ele defendia que “a vida é um processo de autoconservação através da ação sobre o meio ambiente” (Dewey, 2021, p. 5, tradução nossa). Essa visão enfatiza que a educação deve envolver os estudantes em atividades que não apenas os preparem para a vida, mas que sejam uma parte integral delas. Isso se conecta diretamente com a ABP por conta do envolvimento dos educandos em projetos reais e em contextos autênticos.

O autor sustentava que era necessário que se utilizasse uma abordagem centrada no discente e no seu envolvimento ativo em experiências de aprendizagem significativas. Para ele, a aprendizagem ocorria melhor quando os alunos estavam envolvidos em atividades práticas e contextualizadas, nas quais pudessem aplicar o conhecimento em situações do mundo real. Lopes e Macedo (2011) reforçam essa conexão quando afirmam que

o foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade (Lopes; Macedo, 2011, p. 23).

Dewey (2021) também destacou a importância da comunicação e da interação social no processo educativo. Ele afirmava que “a sociedade existe através de um processo de transmissão tanto quanto a vida biológica” e que “essa transmissão ocorre por meio da comunicação de hábitos de fazer, pensar e sentir dos mais velhos para os mais jovens” (Dewey, 2021, p. 6,

tradução nossa). Essa comunicação e interação são centrais na ABP, onde os estudantes colaboram, discutem e refletem sobre suas experiências, desenvolvendo assim habilidades sociais e cognitivas essenciais.

Kilpatrick (1918) também teve um papel relevante no desenvolvimento e popularização dessa abordagem na educação. Expandiu as ideias de Dewey, adaptando-as para criar uma metodologia educacional prática e efetiva, que ficou conhecida como o Método de Projetos. Concordava com o pensamento de que a educação deveria ser centrada no aluno e que o aprendizado deveria ocorrer através de atividades práticas e pertinentes para suas vidas. De acordo com Ribeiro e Felizardo (2024), o autor

compartilhou, assim, com Dewey, o desejo de que o currículo da escola refletisse os interesses dos educandos e assumiu a preocupação de que as atividades de resolução de problemas constituíssem o cerne do processo educacional (Ribeiro; Felizardo, 2024, p. 1).

O Método de Projetos de Kilpatrick (1918) pode ser descrito como uma forma de aprendizagem onde os estudantes se envolvem em projetos que exigem planejamento, execução e avaliação. Ele acreditava que esses projetos ajudavam os alunos a desenvolverem habilidades práticas, pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos. Também enfatizou a importância de a aprendizagem ser um processo ativo, onde os educandos têm um papel central na construção de seu conhecimento.

Em sua análise do Método de Projetos, o autor ratificou a necessidade de um ensino que fosse além da simples memorização de fatos, enfatizando a importância de uma educação que promovesse a autonomia e o pensamento crítico. Ribeiro e Felizardo (2024) ressaltam que Kilpatrick (1918) “estabeleceu que a motivação do aluno é a característica crucial da metodologia do projeto e está intimamente ligada a aprendizagens significativas (Ribeiro; Felizardo, p. 4). Essa visão está em sintonia com as da ABP, que objetiva engajar os aprendizes em atividades que são relevantes para eles.

Lev Vygotsky (1978), por sua vez, desenvolveu a teoria sociocultural da aprendizagem, que enfatiza a importância do contexto social e da interação entre pares no processo de desenvolvimento cognitivo. Visão essa ratificada por Fonseca (2018) quando afirma que o autor argumentava que a aprendizagem é mediada pela interação com outras pessoas e pelo uso de ferramentas culturais, e que o aprendizado colaborativo é essencial para o desenvolvimento das habilidades mentais superiores. Essa perspectiva se alinha com a ABP, que valoriza a

colaboração entre alunos e professores e a construção coletiva do conhecimento por meio de projetos compartilhados.

Além disso, Fonseca (2018) corrobora a ideia de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo social e colaborativo, pois, segundo ele, “a fonte da cognição emana das relações interativas sociais, históricas, culturais e linguísticas entre os sujeitos” (Fonseca, 2018, p. 69). Este princípio se reflete diretamente na ABP, já que a interação social e a colaboração são alguns de seus pontos centrais, alinhando-se com a visão do autor de que o desenvolvimento cognitivo é fortemente influenciado pelo ambiente social e cultural.

Um outro ponto introduzido por ele foi o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definido como a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e o nível de desenvolvimento potencial que pode ser alcançado com orientação. Quando se trabalha com projetos, com o suporte adequado, podem alcançar novos níveis de compreensão e habilidades. Essa ideia comunga com o pensamento de Fonseca (2018), quando ressalta que

[...] tal interação inteligente deve respeitar determinadas premissas e critérios relacionais de transmissão de informação que refletem o estilo de mediatização do mediatizador, tais como: a intencionalidade, a significação, a transcendência, a partilha da observação e do conhecimento, a colaboração e a cooperação, o questionamento crítico, a transmissão de estratégias de captação e organização de dados, a busca de suposições, a generalização, a análise e classificação de atributos, o raciocínio hipotético e a interpretação, a verbalização extensiva e motivadora, e imaginação, a aplicação de fatos e princípios a novas situações etc (Fonseca, 2018, p. 90).

Jean Piaget (1973) contribuiu com a teoria construtivista da aprendizagem, ratificando a relevância do papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Ele argumentava que as crianças o faziam através de dois processos inseparáveis de assimilação e acomodação. Tal teorização é fundamental na aplicação de projetos. Em um ambiente baseado nesse tipo de aprendizagem, os educandos desenvolvem sua compreensão do mundo ao seu redor através de interações dinâmicas com o ambiente.

Piaget (1973) propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios e, segundo o autor, as crianças constroem conhecimento ativamente, ao invés de passivamente receber informações. Fonseca (2018) reitera esse entendimento, quando propõe que “o pensamento nasce de uma estrutura operacional sensório-motora, cuja raiz é a ação, que acaba por se interiorizar e se transformar em operações cognitivas” (Fonseca, 2018, p. 77). Essa visão reflete

a essência da ABP, onde os alunos são incentivados a engajar-se em atividades de aprendizado significativas e a resolver problemas autênticos de forma criativa e inovadora.

Como podemos perceber, esses teóricos influenciaram o desenvolvimento da abordagem baseada em projetos como uma metodologia de ensino que enfatiza a aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada. Ao integrar as ideias de Dewey (2011) sobre experiência e prática, as noções de aprendizagem ativa e experiencial de Kilpatrick (1918), os conceitos de Vygotsky (1978) sobre aprendizado colaborativo e mediação social, e as teorias de Piaget (1973) sobre construção do conhecimento, a ABP oferece uma abordagem holística e centrada no discente para a educação, além de prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e se tornarem aprendizes ao longo da vida.

Mediante o exposto, entendemos que essa abordagem representa uma alternativa que pode ser proveitosa para o ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, incluindo o de línguas adicionais. Ao proporcionar experiências de aprendizagem autênticas e significativas, a ABP oportuniza, dentre outras possibilidades, a preparação dos alunos para enfrentarem os desafios do século 21 e se tornarem cidadãos críticos, criativos e colaborativos. Ademais, no que se refere ao ensino de inglês, podemos citar alguns pontos relevantes quanto a sua utilização:

- Primeiramente, ela pode promover o engajamento dos estudantes, pois os projetos são criados para serem relevantes e conectados com suas realidades. Sobre essa questão, Beschizza e Pereira (2022) destacam cinco elementos que o oportunizam. São eles: a relevância da motivação intrínseca, o encorajamento para trabalhar temáticas importantes para o grupo e para a sociedade, a sensação de pertencimento, o empoderamento dos alunos e a ênfase na satisfação em concluir as atividades por meio de seu esforço.
- Essa abordagem tem o potencial de proporcionar a transferência de conhecimento, no qual os educandos aplicam habilidades e conceitos aprendidos em um contexto para resolver problemas em outro. Ou seja, trabalham em grupo para resolver problemas e criar produtos finais, utilizando o inglês em contextos autênticos. Com isso, é possível não apenas melhorar as suas habilidades linguísticas, mas também desenvolver competências sociais importantes, como trabalho em equipe e comunicação, por exemplo.
- Por fim, destacamos sua utilidade no desenvolvimento de competências essenciais no aprendizado de inglês como língua adicional. Sun e Zhu (2023), em sua pesquisa, destacam que a ABP ajudou os alunos a melhorarem em aspectos como interpretação,

síntese, aplicação de conhecimentos e argumentação com evidências. “Os resultados revelaram que a ABP tem muitos impactos positivos no desenvolvimento das competências-chave dos alunos do ensino médio em inglês como língua estrangeira” (Sun; Zhu, 2023, p. 8, tradução nossa).

Em resumo, podemos dizer que a aprendizagem baseada em projetos tende a oferecer uma abordagem dinâmica e prática para o ensino de língua inglesa, promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos de maneira significativa e natural. Ao integrar projetos autênticos e colaborativos ao currículo de LI, a ABP cria oportunidades para os discentes praticarem o idioma em contextos reais, incentivando o envolvimento, a aprendizagem relevante e a transferência de conhecimento.

2.2 As competências e habilidades da BNCC e do Currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ

A BNCC (2018) é um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Seu objetivo central é promover a equidade e a qualidade da educação no Brasil, assegurando que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a um currículo que contemple conhecimentos e habilidades fundamentais para seu desenvolvimento integral. Sua estrutura é orientada pelas dez competências gerais da Educação Básica, que visam formar cidadãos críticos, responsáveis e autônomos.

No que compete ao Ensino Médio, as aprendizagens estão organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas está estruturada em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos discentes ao longo das três séries desta etapa. Elas são progressivas e buscam garantir uma formação abrangente que os prepare tanto para a continuidade dos estudos quanto para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Beschizza e Pereira (2022) destacam que

[...] a Base, por meio de competências, procura quebrar o modelo disciplinar fragmentado. O centro da aprendizagem está no diálogo transversal entre os diferentes conteúdos, estimulando a sua aplicação em situações que fazem parte da vida do estudante. (Beschizza; Pereira, 2022, p. 37)

Como já mencionado, nesta última fase da Educação Básica há um foco maior no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e na preparação dos educandos para desempenharem seu papel de cidadãos e em sua eventual entrada no mercado de trabalho. Além disso, a BNCC (2018) promove uma maior flexibilidade curricular, permitindo que eles escolham itinerários formativos que melhor atendam seus interesses e necessidades.

O currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022) foi desenvolvido em alinhamento com as diretrizes da Base, buscando garantir uma formação ampla e integradora para os discentes. Em consonância com as orientações sobre a elaboração de currículos que incorporassem as competências e habilidades definidas por ela, o órgão estadual iniciou a elaboração de seu Documento de Orientação Curricular (DOC-RJ) para o Ensino Médio, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 2021.

A estrutura curricular desta disciplina, assim como a dos demais componentes curriculares, foi desenhada para desenvolver competências específicas que permitem aos alunos mobilizarem conhecimentos em situações significativas e relevantes para sua formação integral. Essas competências abrangem desde a compreensão e produção de textos até a análise crítica de informações, promovendo a autonomia e a capacidade de comunicação em diferentes contextos. As ações sugeridas por este documento buscam desenvolver também competências comunicativas que permitam aos estudantes interagirem em contextos diversos, utilizando a língua inglesa de maneira apropriada. Para isso, é enfatizado não apenas o aprendizado gramatical, mas também a capacidade de compreender e produzir textos orais e escritos, a partir de temas que estejam conectados à realidade do alunado e que dialoguem com suas vivências e interesses.

Entendemos que os dois documentos compartilham o objetivo de assegurar que todos os alunos adquiram as aprendizagens essenciais, respeitando a diversidade e promovendo a equidade educacional. As competências gerais prescritas no documento nacional visam formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de interagir com o mundo de maneira ética e responsável. Já as do currículo estadual objetivam contribuir para a formação linguística dos educandos, ampliando suas oportunidades de comunicação e compreensão intercultural, fundamentais para o mundo globalizado.

No que tange às competências específicas para LI, a BNCC (2018) preconiza a priorização da habilidade de comunicar-se em inglês através de diferentes mídias e o seu reconhecimento como uma ferramenta para acessar conhecimento e ampliar perspectivas culturais e sociais. Além disso, os discentes são incentivados a identificar similaridades e

diferenças entre esse idioma e outros, promovendo uma compreensão mais profunda da interculturalidade. Esse entendimento se deve, dentre outros fatores, ao fato de que o inglês passa a ter a definição de língua franca e não mais a de língua estrangeira. Em outras palavras,

a língua deixa de ter como referência os nativos e passa a ser compreendida como uma língua de diversas territorialidades e falantes, não sendo associada apenas aos falantes do inglês como língua materna. [...] quando compreendemos o inglês como língua franca, somos inseridos como parte dessa língua em vez de ocupar o lugar de estrangeiro (Modesto; Santana, 2022, p. 20).

Um outro exemplo também orientado pela Base é o uso de novas tecnologias para pesquisar, selecionar, compartilhar e produzir conteúdo, de forma ética e crítica. Essa competência se coloca como essencial no contexto atual, onde a fluência digital é cada vez mais relevante. Para mais, a utilização da tecnologia, por meio do uso de diferentes espaços para além da sala de aula, torna viável a troca de conhecimento e a integração de indivíduos de locais e culturas diversas. Visão esta corroborada por Beschizza e Pereira (2022) quando afirmam que

a tecnologia passou a representar um eixo estruturante para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, colaborativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, possibilitando a implementação de propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras. (Beschizza; Pereira, 2022, p. 42)

Dentre as habilidades específicas delineadas pelo currículo estadual, destacam-se a capacidade de planejar, produzir e editar textos em inglês que sejam adequados ao contexto sociocultural dos alunos. Essa habilidade não só melhora a sua competência linguística, mas também os prepara para participar ativamente em ambientes sociais e profissionais. Outrossim, o documento prevê o desenvolvimento de um pensamento crítico e argumentativo em inglês. Dessa forma, eles podem refletir sobre suas próprias produções e as dos outros, promovendo um entendimento mais profundo e crítico das diferentes manifestações culturais.

De maneira geral, as competências e habilidades delineadas pela BNCC (2018) e pelo currículo de LI da SEEDUC/RJ (2022) são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Elas podem proporcionar uma formação que vai além do simples domínio do idioma, englobando aspectos culturais, tecnológicos e críticos. Modesto e Santana (2022) reforçam essa narrativa, ressaltando que

as aulas de Inglês deixam de ser guiadas por um currículo que se preocupa com a linearidade das estruturas gramaticais para viabilizar a compreensão do mundo em que vivemos, com a exploração de novas possibilidades de pesquisas e construção de conhecimento, a expansão de repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais (Brasil, 2018 *apud* Modesto; Santana, 2022, p. 22).

Com isso, pretende-se oportunizar o amadurecimento dos alunos enquanto cidadãos globais, capazes de navegar e contribuir para um mundo cada vez mais interconectado. Ademais, eles desenvolvem condições para lidar com os desafios do século 21 de modo informado e reflexivo.

Conforme abordamos anteriormente, a Base estabelece que, no ensino médio, as competências devem ser organizadas por áreas do conhecimento. No caso da área que inclui a LI, destacam-se: a capacidade de entender e usar diferentes linguagens em contextos variados, e o uso crítico e ético de novas tecnologias para pesquisar, selecionar, compartilhar e produzir conteúdo. Em concordância com as diretrizes nacionais, o documento estadual também propõe o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas que permitam aos aprendizes utilizarem o inglês de forma eficaz e significativa em diferentes contextos.

Acreditamos que a integração delas à prática pedagógica dos professores seja essencial para promover o avanço das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes no ensino médio. No nosso entendimento, os docentes de língua inglesa deveriam se basear em metodologias ativas que incentivem a participação ativa dos alunos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Algumas estratégias e atividades sugeridas incluem a aprendizagem baseada em projetos que, de forma geral, engloba, o uso de tecnologias digitais, a leitura e análise crítica de textos, atividades culturais, e debates e apresentações orais.

Essas ações tendem a propiciar diversos benefícios para os discentes, pois promovem colaboração, comunicação e aplicação prática das competências linguísticas. Também expandem competências tecnológicas e habilidades de comunicação multimídia assim como melhoram sua compreensão linguística e capacidades crítica e argumentativa. Por fim, é possível facilitar a interculturalidade e a aplicação do inglês em contextos autênticos, desenvolvendo a fluência oral e a confiança em se expressar publicamente.

Para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficaz e significativa, é fundamental que a avaliação seja contínua, formativa e diagnóstica, visando não apenas a verificação do aprendizado, mas também a promoção de melhorias no processo educacional. Tomamos como definição de avaliação formativa

aquela que leva em conta todo o processo de aprendizagem do estudante em vez de “medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos” (Leal; Albuquerque; Morais, 2007, p. 99 *apud* Modesto; Santana, 2022, p. 50).

Tanto para a BNCC (2018) quanto para o Currículo Referencial de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022), este processo deve focar na desenvolvimento integral dos alunos, considerando tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais. Também é dada ênfase na identificação de suas dificuldades e potencialidades, permitindo ajustes no planejamento pedagógico para atender às necessidades individuais. A proposta é que a avaliação ultrapasse a simples verificação da aprendizagem, assumindo um papel central na construção do conhecimento.

A Base estabelece que a avaliação deve “orientar a prática pedagógica, identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e promover a autorreflexão” (Brasil, 2018, p. 24). Na mesma linha, o documento estadual estabelece que “a avaliação é um componente crítico do processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizada para verificar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos” (SEEDUC/RJ, 2022, p. 24). Ou seja, os instrumentos utilizados devem não apenas diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes, mas também orientar práticas pedagógicas e decisões educacionais.

Em síntese, as diretrizes nacionais e estaduais convergem para um objetivo comum: garantir uma formação ampla, equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Ao proporem um currículo baseado em competências, propõem a promoção de uma aprendizagem integrada e contextualizada, que prepare os alunos para os desafios do século 21. Além disso, ambos os documentos destacam a relevância da avaliação contínua e formativa e da adoção de metodologias ativas e de uma prática pedagógica centrada no estudante. Apesar dos avanços significativos apresentados pelas diretrizes da BNCC (2018) e do Currículo Referencial de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022), ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas para garantir que o ensino de LI promova uma formação integral e conectada às demandas contemporâneas.

Uma das questões é a disparidade percebida entre os objetivos gerais estabelecidos e os desafios enfrentados na sua implementação efetiva. Farias e Silva (2020) destacam que o foco excessivo em competências gerais e teóricas frequentemente negligencia a aplicação prática das habilidades comunicativas em situações reais. Embora o texto-base mencione a relevância de desenvolver competências comunicativas que permitam aos estudantes interagirem em

diferentes contextos, acreditamos que falta clareza sobre como essa interação será promovida de maneira significativa e prática.

Outro ponto é o uso da tecnologia no ensino de inglês, um elemento essencial em tempos de transformação digital. Mesmo que ambos os documentos enfatizem a importância do uso crítico e ético de tecnologias digitais, parece haver uma brecha evidente na apresentação de estratégias concretas que integrem essas ferramentas no ensino diário. Beschizza e Pereira (2022) sugerem que “a tecnologia deveria ser estruturante para o desenvolvimento de aprendizagens criativas e colaborativas” (Beschizza; Pereira, 2022, p. 42). Entretanto, na prática, entendemos que as orientações apresentadas não fornecem caminhos claros para que isso se concretize, o que reforça a necessidade de maior detalhamento nas propostas curriculares para alcançar essa integração.

Ademais, no que tange a abordagem intercultural do inglês como língua franca pela Base, embora inovadora, não encontra respaldo efetivo nas propostas didáticas para a sala de aula. Apesar de enfatizar competências comunicativas e habilidades práticas, o documento parece ignorar o papel fundamental da interculturalidade no aprendizado do idioma. Sousa e Nascimento (2023) observam que, apesar da redefinição do inglês como língua de diversas territorialidades, os currículos e materiais continuam reproduzindo uma visão eurocêntrica e limitada do idioma, dificultando a promoção de uma verdadeira compreensão intercultural.

Outro ponto que requer atenção é o processo de avaliação. Ainda que as diretrizes nacionais e estaduais estabeleçam que ele deva ser contínuo e conter aspectos formativos, na prática nos parece que essa questão continua sendo tratada de maneira superficial em relação ao ensino de língua inglesa. Como apontam Lima e Machado (2021), “a avaliação acaba por fazer dicotomizações, tais como ‘certo’ e ‘errado’ e ‘suficiente’ e ‘insuficiente’, limitando-se àquilo que é aprendido pelos estudantes” (Lima; Machado, 2021, p. 6). Nessa dinâmica, o processo avaliativo é tomado como forma de mensurar rendimento e, inevitavelmente, privilegia-se a forma e desconsidera-se conteúdo.

Por fim, é importante destacar a falta de uma política mais robusta para a formação continuada dos professores. Oss (2013) destaca, dentre outros aspectos, a necessidade de uma educação linguística mais aprofundada na formação desses profissionais, apontando que o tema é pouco explorado nos programas de ensino voltados à preparação para a carreira docente. Enquanto a Base e o currículo estadual propõem mudanças pedagógicas significativas, percebemos não haver o suporte apropriado para que os docentes as implementem de maneira satisfatória.

Entendemos que essas questões reforçam a necessidade de uma revisão e reflexão crítica cuidadosa acerca dos documentos curriculares, para que eles contemplem estratégias práticas e detalhadas que garantam a implementação de um ensino, especialmente de língua inglesa mais inclusivo, dinâmico e conectado às demandas contemporâneas. A promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, alinhadas ao uso da tecnologia e à abordagem intercultural, deve ser prioridade para alcançar uma formação integral dos estudantes.

2.3 A avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um elemento crucial no processo educacional, pois envolve a coleta sistemática de informações sobre o desempenho dos alunos com o intuito de guiar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2021), ela deve ser vista como uma ferramenta para promover o desenvolvimento integral dos discentes, ao invés de um mero mecanismo de medição quantitativa do desempenho. Ele a define como “[...] o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante tomado individualmente” (Luckesi, 2021, p. 370).

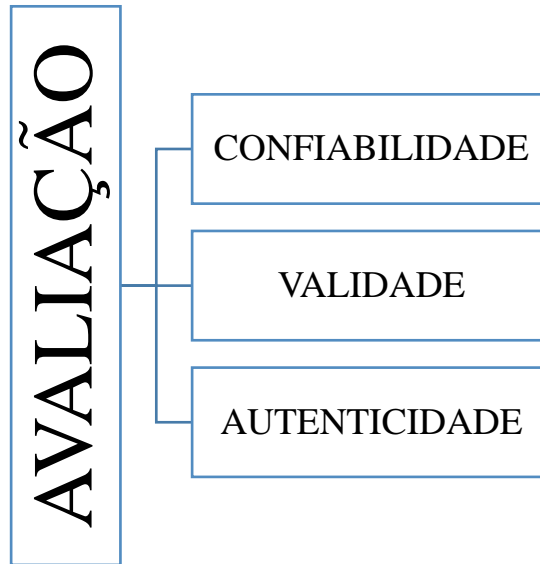
Tendo como base essa definição, é importante ressaltar que avaliar é uma fração deste processo, ou seja, não é algo feito à parte. Na prática, entendemos que quando se avalia, não estamos utilizando mecanismos de classificação dos aprendizes, e sim colocando as ferramentas à serviço das aprendizagens. Esta visão é compartilhada por Luckesi (2011) quando sustenta que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender” (Luckesi, 2011, p. 29).

Ao avaliar a aprendizagem, o professor recebe “*insights*” (“ideias”, tradução nossa) importantes sobre o progresso dos alunos, permitindo que sejam identificadas as áreas em que os resultados foram satisfatórios bem como aquelas que necessitam de reforço. Desse modo, é possível desenhar as ações que serão realizadas daquele momento em diante, seja para dar sequência ao plano de ensino seja para buscar o grau de satisfação que se tem intenção. De acordo com Luckesi (2021), a responsabilidade do educador sobre este processo é corroborada pelo autor quando reitera que a avaliação da aprendizagem, nesse contexto, serve para auxiliar o professor na gestão da sala de aula durante todas as etapas da ação pedagógica.

Um ponto importante a ser destacado quando se planeja avaliar é o papel de determinadas considerações éticas como confiabilidade, validade e autenticidade. Essas questões são fundamentais para garantir que a avaliação não apenas meça de forma justa e

precisa as capacidades e conhecimentos dos alunos, mas também respeite seus direitos e sua dignidade. Independente do instrumento avaliativo que se deseja utilizar, a sua construção, no nosso entendimento, deveria estar subjugada a estes fatores, como ilustra a figura 3.

Figura 3 - Considerações éticas na construção da avaliação



Fonte: Os autores, 2024.

Segundo Brown (2004), a confiabilidade está relacionada à consistência dos resultados da avaliação. Uma avaliação confiável deve produzir resultados similares quando aplicados em ocasiões diferentes. Sabe-se que existem variáveis que podem impactar na performance dos estudantes, como suas condições de saúde, questões sentimentais, dentre outras. Contudo, para garantir uma avaliação confiável, busca-se na sua criação, que os avaliados, dotados de determinadas habilidades e competências obtenham resultados parecidos com os de outros educandos que possuem condições semelhantes.

A validade diz respeito à precisão com que uma avaliação mede o que se propõe a medir. Para tal, ela deve refletir fielmente as habilidades e conhecimentos do aluno em relação ao conteúdo ensinado. Como sugere Brown (2004), para saber se um instrumento é válido, basta que o professor se pergunte se aquele instrumento de avaliação verifica o que realmente deve ser avaliado. É preciso levar em consideração, neste caso, como ele (o instrumento) será usado e as consequências de sua aplicação para quem será avaliado. Para assegurar a validade, é importante não só alinhar a avaliação ao currículo e aos objetivos de aprendizagem como utilizar múltiplas formas para avaliar.

A autenticidade envolve a criação de avaliações que são relevantes e significativas para os alunos, refletindo situações reais e contextos de vida. Villas Boas e Nobre (2020) reforçam essa questão, sobretudo no contexto do ensino de LI, pois segundo eles,

ao elaborar testes ou escolher métodos de avaliação, devemos nos esforçar para encontrar formatos e tarefas que reflitam situações que incentivem os alunos a usar a língua alvo de maneira autêntica - e não apenas exibir mecanicamente seu conhecimento formal, regras ou sua capacidade de memorizar estruturas (Villas Boas; Nobre, 2020, p. 21, tradução nossa).

É possível promover a autenticidade, por exemplo, por meio de avaliações baseadas em projetos, que envolvem problemas do mundo real e permitem que os alunos apliquem seus conhecimentos de maneira prática. Ademais, fazer uso desses tipos de métodos diversificados permite aos aprendizes demonstrarem suas habilidades e conhecimentos mais amplamente.

As estratégias avaliativas podem variar significativamente em termos de objetivos e métodos. Cada uma delas está relacionada a um modelo específico de visão de mundo e de educação que se transforma em prática pedagógica. Isso significa que a forma como se avalia “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (Luckesi, 2011, p. 76). Como já mencionado, o docente, que tem ingerência sobre esse processo, se utiliza de meios somativos⁴ e formativos⁵ para tal.

A avaliação somativa é exemplificada, na maioria dos casos, por testes e exames aplicados em momentos específicos, geralmente ao final de um período de ensino. Essas ferramentas são usadas para medir o quanto os educandos aprenderam até aquele ponto, atribuindo notas que representam a sua performance de forma quantitativa. Esse tipo de avaliação tem como objetivo principal verificar o conhecimento adquirido, facilitando a comparação e a aquisição de conteúdos e de competências.

No entanto, um dos problemas mais recorrentes é que os resultados gerados por estas ferramentas são utilizados como uma espécie de julgamento de valor. Ao invés de ajudar o educador na tomada de decisão para fins de revisitar a rota da sua prática de ensino, eles o induzem a classificar os estudantes, o que prejudica o seu desenvolvimento. O momento de avaliação deve ser uma pausa para ajustar o percurso de forma mais adequada, e não ser o ponto

⁴ “A tarefa de dar notas e tomar decisões finais sobre a aprendizagem dos alunos [...] (Russell; Airasian, 2014, p. 17).”

⁵ “As observações e o ‘*feedback*’ que têm o propósito de alterar e melhorar a aprendizagem dos alunos [...] (Russell; Airasian, 2014, p. 16).”

final, especialmente quando a aprendizagem, que é dinâmica, é o objeto da avaliação (Luckesi, 2011).

Em muitos casos, as escolas fazem desses instrumentos as principais formas de avaliar o desempenho. Com isso, eles adquirem o caráter somativo, ou seja, de classificar, de medir o quanto foi absorvido de determinado conteúdo. Como resultado, os alunos tendem a se preparar exclusivamente para esses momentos, desconsiderando o que mais importa, no caso, o seu processo de aprendizagem.

Não se pretende aqui fazer qualquer apologia à abolição de provas e testes, mas entendemos que o seu uso precisa ter um caráter diagnóstico. Dessa forma, o professor pode identificar em que estágio o aluno se encontra e o quanto falta para atingir a aprendizagem considerada satisfatória. Como consequência, torna-se viável a tomada de decisão e o subsequente planejamento para que ele possa avançar e crescer, desenvolvendo as competências necessárias para o atingimento dos objetivos de aprendizagem.

A avaliação formativa, por outro lado, é um processo contínuo e interativo, focado no desenvolvimento das habilidades dos aprendizes ao longo do tempo. Essa abordagem envolve a observação e interpretação do seu desempenho por parte dos educadores e deles mesmos, com o objetivo de tomar decisões que melhorem o processo de instrução. A avaliação formativa inclui uma variedade de métodos, como *feedbacks* contínuos, autoavaliação, dentre outros, todos centrados em promover uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Sobre a eficácia dessa abordagem, Brown (2004) argumenta que segredo para uma avaliação formativa eficaz está em o professor oferecer um feedback sobre o desempenho do aluno que seja realmente assimilado por ele, sempre levando em conta como a aprendizagem pode ser desenvolvida continuamente. Tal prática dialoga com os preceitos da BNCC (2018) no que se refere a garantir as aprendizagens essenciais quando institui que o professor precisa

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17).

Um outro ponto positivo sobre este modo de avaliar é que ele pode contribuir com a melhoria da qualidade e efetividade do que se ensina. Melhor dizendo, não só os discentes como também nós, docentes, temos condições de saber o que está funcionando ou não, além de quais problemas precisam de atenção. Isso permite o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica de modo geral. Portanto, “a avaliação formativa pode girar em torno do que os

alunos precisam priorizar, bem como das mudanças necessárias em um programa acadêmico” (Villas Boas; Nobre, 2020, p. 14, tradução nossa).

No que se refere à língua inglesa, a avaliação pode adquirir caracteres diferentes de acordo com seu propósito. Ela pode ser feita no formato de, segundo Villas Boas e Nobre (2020, p. 30-32, tradução nossa):

- testes de proficiência, que servem para medir a habilidade ou competência em uma determinada língua, ou seja, especificam o que os candidatos precisam saber fazer para serem considerados proficientes;
- testes de nivelamento, cuja intencionalidade é prover informações sobre em que estágio do programa o aluno deve ser situado de acordo com as habilidades demonstradas;
- testes finais, que estão diretamente ligados a cursos de idiomas livres, e tem o propósito de estabelecer o quão bem-sucedido um estudante / grupo de estudantes / curso foi em atingir os objetivos de aprendizagem;
- testes diagnósticos, que são usados para descobrir os pontos fortes e de desenvolvimento em relação à língua;
- testes de aptidão, que focam na aquisição de conteúdo de uma língua e não no seu uso propriamente dito;
- testes padronizados, que são desenvolvidos para prover resultados de acordo com conteúdos previamente fixados e possuem diretrizes uniformes de aplicação e correção.

Como já abordamos, independente da ferramenta utilizada, é crucial enfatizar que ela não deve se limitar apenas a medir o desempenho dos educandos, mas que seja também para orientar o ensino. Bachman e Palmer (2010) ratificam essa visão, pois essa efetividade envolve

a coleta de informações para a tomada de decisões e tem a ver com o atingimento dos objetivos de aprendizagem, a percepção, a atitude e os sentimentos dos alunos sobre seu aprendizado, além da efetividade da nossa prática pedagógica (Bachman; Palmer, 2010, p. 26, tradução nossa).

A BNCC (2018) também tem essa premissa em suas diretrizes, e estabelece que o ato de avaliar diagnostique as necessidades dos estudantes, identificando o seu nível de proficiência e suas dificuldades específicas. Também preconiza o monitoramento do desenvolvimento de competências por meio do acompanhamento do progresso em relação às competências gerais e

específicas estabelecidas. Por fim, indica que esses insumos devem ser usados para ajustar metodologias e abordagens de ensino.

No currículo da SEEDUC/RJ (2022), as competências, alinhadas com o documento nacional, são divididas em linguísticas, interculturais e tecnológicas. A avaliação deve, portanto, abranger esses aspectos de forma integrada. Para promover esse alinhamento entre as orientações nacionais e estaduais, podem ser utilizados diversos métodos como portfólios, autoavaliação, avaliações formativas e projetos interdisciplinares. Esses instrumentos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e centrado no aprendiz, proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento integral.

Como apresentado anteriormente, o objetivo deste trabalho é propor a utilização da ABP como uma alternativa de metodologia de ensino e ferramenta avaliativa de competências e habilidades em LI no ensino médio. Ao adotarmos essa abordagem, entendemos que estamos valorizando não apenas o conhecimento linguístico, mas também as habilidades comunicativas e a capacidade dos alunos de usar a língua de forma adequada em situações reais. Como esta prática pedagógica faz uso de problemáticas do cotidiano que se relacionam com a realidade dos estudantes, é possível promover o engajamento e o desenvolvimento das competências e habilidades de acordo com os objetivos de aprendizagem.

3 PRODUTO EDUCACIONAL

3.1 Desenho do produto educacional

O produto educacional (PE) está classificado como um guia didático no formato de *e-book* (“livro digital”, tradução nossa), e intitulado “Transformando a avaliação de inglês no ensino médio: desvendando os segredos da abordagem baseada em projetos”, cuja capa, na sua versão inicial, está ilustrada na figura 4.

Figura 4 – Primeira capa do produto educacional



Fonte: Os autores, 2024.

Trata-se de uma proposta de aprendizagem voltada para alunos deste segmento inseridos no contexto da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, envolvendo sugestões de projetos a serem desenvolvidos por eles e mediados pelo professor da disciplina. O objetivo principal é propor quatro modelos de projetos para avaliar as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de inglês e que foram elencadas para cada bimestre pela SEEDUC/RJ. Entretanto, é possível adaptar as ideias propostas em outros contextos de aprendizagem, conforme o interesse do educador.

O material foi elaborado a partir dos estudos realizados nesta pesquisa e aprimorado com as trocas obtidas por meio da discussão do material frente a docentes de língua inglesa e das experiências compartilhadas com os discentes das turmas da 3ª série do Colégio Estadual Hebe Camargo, população da pesquisa, e vai ao encontro do que propõe a BNCC (2018) quando sinaliza que

é necessário desenvolver e implementar procedimentos de avaliação formativa que considerem os contextos e as condições de aprendizagem, utilizando esses registros como referência para aprimorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17).

As etapas de concepção do PE e da aplicação no campo foram as seguintes:

- Criação de um modelo de projeto, usado como protótipo, cujo tema se baseou no resultado de uma enquete realizada pela escola feita com os discentes para identificar áreas e temáticas de interesse. Este foi acompanhado de uma ficha construída com protocolos avaliativos visando a coleta de evidências sobre o nível de atingimento das competências e habilidades trabalhadas ao longo do bimestre;
- Execução do protótipo em quatro turmas da 3ª série do ensino médio;
- Elaboração de um diário de campo do professor pesquisador durante o período de prototipação;
- Aplicação de um questionário *online* para os alunos participantes da pesquisa para avaliação da experiência com o protótipo;
- Análise dos dados obtidos nesse questionário;
- Aprimoramento do protótipo e a construção dos demais modelos de projetos que compõem o PE;
- Organização de um minicurso *online* para professores de língua inglesa sobre ABP;
- Validação do produto pelos professores participantes do minicurso ofertado no programa de extensão do Colégio Pedro II por meio de um questionário *online*;
- Aprimoramento dos modelos de projetos que compõem o PE.

O *e-book* está estruturado conforme o sumário apresentado na figura 5.

Figura 5 – Primeiro sumário do PE⁶



SUMÁRIO	
07	Carta de apresentação
08	Fundamentação teórica
09	Estrutura do PE
10	Projeto 1: Explorando o mundo do audiovisual - luz, câmera, microfone e ação
28	Projeto 2: Jogando o jogo - criando games para brincar e aprender.
40	Projeto 3: Nossas juventudes - criatividade para expressar as individualidades.
53	Projeto 4: Vida sustentável - repensando nossa cultura e relação com os alimentos.
65	Fichas de avaliação
86	Considerações finais
87	Referências
88	Apêndices

Fonte: Os autores, 2024.

O corpo do *e-book* está dividido em seis partes. Na primeira trazemos uma carta de apresentação, contextualizando o PE. A segunda parte fornece a base teórica que fundamentou a sua elaboração. Já na terceira seção tratamos da descrição da organização do material como um todo, possibilitando ao leitor que entenda o seu conteúdo. O quarto capítulo do PE detalha os planos de ensino dos quatro projetos sugeridos como instrumentos avaliativos. A seção seguinte é composta pelas fichas de avaliação que propiciam a verificação do nível de atingimento das competências e habilidades trabalhadas em cada um dos projetos. E por fim, encerramos com as considerações finais sobre o PE, além das referências e apêndices utilizados no material.

Como mencionamos, a quarta seção do produto educacional traz a descrição dos modelos de projetos propostos como ferramentas de desenvolvimento e avaliação das

⁶ Quanto ao conteúdo do sumário, leia-se: Carta de apresentação (página 7), Fundamentação teórica (página 8), Estrutura do produto educacional (página 9), Explorando o mundo do audiovisual – luz, câmera, microfone e ação (página 10), Jogando o jogo – criando *games* para brincar e aprender (página 28), Nossas juventudes – criatividade para expressar as individualidades (página 40), Vida sustentável – repensando nossa cultura e relação com os alimentos (página 53), Fichas de avaliação (página 65), Considerações finais (página 86), Referências (página 87), Apêndices (página 88).

competências e habilidades trabalhadas. Além disso, reiteramos que as escolhas das temáticas se basearam no resultado de uma pesquisa feita com todas as turmas pela direção do colégio. Sendo assim, elencamos os temas selecionados para compor esta parte do PE:

- Tema 1: *Explorando o mundo do audiovisual – luz, câmera, microfone e ação*. Este projeto visa a promoção da reflexão sobre o mundo das produções audiovisuais que são divulgadas pelos meios de comunicação. A partir das reflexões, pesquisas, práticas e avaliações, os alunos serão incentivados a criar uma propaganda sobre algo que considerem relevante, reforçando seu papel de cidadão.
- Tema 2: *Jogando o jogo – criando games para brincar e aprender*. Este projeto foca nos diversos tipos de jogos existentes. Os estudantes serão convidados a refletir sobre as regras dos jogos e de como eles refletem práticas sociais mais amplas. Com isso, eles terão a oportunidade de criar seus próprios jogos com regras e direcionamentos.
- Tema 3: *Nossas juventudes – criatividade para expressar as individualidades*. Este projeto objetiva a discussão acerca dessa fase da vida que é caracterizada pela definição de valores, gostos e preferências, além do planejamento profissional. A ideia é que eles possam se expressar da forma que sabem e gostam, valorizando suas potencialidades e individualidades.
- Tema 4: *Vida sustentável – repensando nossa cultura e relação com os alimentos*. Este projeto promove a reflexão e discussão sobre a relação entre alimentação, cultura e sustentabilidade. Por meio das atividades, propomos a criação de trabalhos que tragam à tona a necessidade de repensarmos nossas atitudes com a comida que consumimos e a cultura existente na sociedade.

De modo geral, sugerimos que cada uma das temáticas seja trabalhada ao longo de um bimestre letivo, incluindo os momentos para apresentação dos trabalhos finais. Os docentes têm total liberdade para ajustar a duração das atividades de acordo com seus cronogramas e a carga horária que dispõem a fim de conduzir as ações sugeridas e atingir os objetivos de aprendizagem. Além disso, é possível adaptar as tarefas levando em conta os recursos disponíveis na unidade escolar. Os planos de ensino contêm não só a descrição das etapas como também os materiais necessários (digitais e/ou analógicos), ofertando alternativas de adaptação para ajudar os professores no diálogo com a realidade do seu contexto de ensino.

3.2 Descrição do projeto aplicado no campo de estudo

Nesta seção, apresentamos uma descrição detalhada do projeto selecionado para aplicação com os alunos, incluindo seus objetivos, etapas de desenvolvimento e estratégias de avaliação. A escolha deste projeto se deu com base em sua relevância para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas nos documentos curriculares oficiais e sua viabilidade dentro do campo de estudo em questão. Embora apenas um dos projetos tenha sido implementado, os demais seguem a mesma proposta metodológica e estruturam-se de forma semelhante, permitindo sua adaptação para diferentes contextos e necessidades pedagógicas.

Tanto o projeto aplicado quanto os criados posteriormente passaram por ajustes após as considerações feitas pelos discentes por meio do preenchimento do questionário, e de validação com professores de inglês participantes do minicurso ofertado dentro do programa de extensão do Colégio Pedro II. A partir das sugestões e reflexões dos envolvidos, foram realizadas adequações nos projetos, visando aprimorar suas etapas e tornar os instrumentos avaliativos ainda mais claros na verificação das competências e habilidades trabalhadas.

O projeto, intitulado “Explorando o mundo do audiovisual - luz, câmera, microfone e ação!”, como já citado, é um dos quatro projetos que constituem o PE. Seu plano de ensino se inicia com uma visão geral do projeto para que os educadores possam entender de forma superficial a proposta da temática. Em seguida, estão listados seus objetivos principais, que são:

- Desenvolver a compreensão das diferentes linguagens audiovisuais;
- Estimular a participação em processos de produção colaborativa;
- Promover o desenvolvimento de textos argumentativos sobre produções audiovisuais em língua inglesa;
- Estimular a criação de projetos audiovisuais transdisciplinares com protagonismo dos estudantes.

Também estão elencadas as competências e habilidades da BNCC (2018) e do Currículo da SEEDUC/RJ (2022) relacionadas ao projeto, que são:

- EM13LGG104: Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social;
- EM13LGG104.RJ01: Desenvolver textos argumentativos, a partir de um pensamento crítico e de acordo com seu repertório teórico e estético, sobre suas produções artísticas [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] e dos outros;

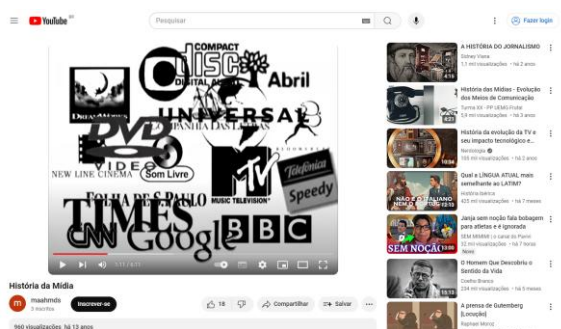
- EM13LGG301: Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos;
- EM13LGG301.RJ01: Criar projetos artísticos [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] de forma transdisciplinar e protagonista, em diferentes contextos e realidades escolares diferentes.

Para finalizar esta parte introdutória, são mencionados os recursos necessários para a execução do projeto. É importante ressaltar que incluímos opções de adaptação, possibilitando aos educadores realizarem as ações de acordo com seu contexto escolar.

A parte seguinte traz a metodologia utilizada em cada um dos dias de desenvolvimento do projeto. Esse planejamento inclui um detalhamento com recomendações como forma de guiar os professores. Ademais, ele possui tarefas para contextualização (incluindo recursos visuais e/ou audiovisuais, por exemplo), apresentação de vocabulário e/ou gramática e prática desse conteúdo no formato digital e/ou analógico (escrito e/ou oral). Reforçamos que toda e qualquer parte elaborada por nós é passível de modificações por parte dos educadores, pois entendemos que as aulas devem ser planejadas de maneira personalizada, levando em consideração os aprendizes da escola em que estejam inseridos.

O primeiro dia tem como objetivo introduzir o tema do projeto. As atividades descritas no protótipo visam a promoção de discussões em grupo, com sugestões de perguntas para guiar os debates (Apêndice A) bem como recursos visuais e audiovisuais, estimulando e engajando os educandos a participarem, como mostra a figura 6.

Figura 6 - Vídeo “História da mídia”

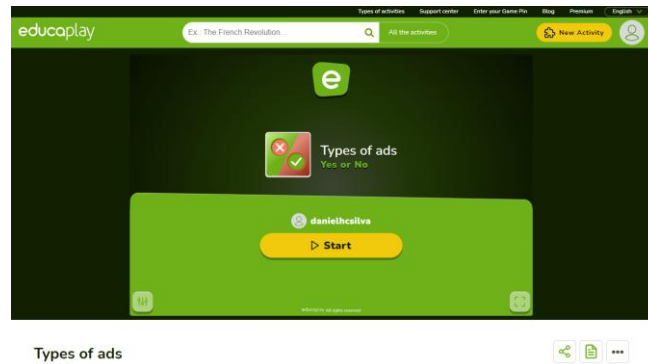


Fonte: Página do Youtube⁷. Acesso em: 28 mar. 2024.

⁷ O vídeo A História da Mídia traça a evolução dos meios de comunicação, desde as formas orais de transmissão de conhecimento, passando pela invenção da escrita e da imprensa, até os meios eletrônicos e digitais. O vídeo aborda como cada avanço tecnológico impactou a sociedade e a maneira como as pessoas se comunicam e compartilham informações. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UJLklClawxM>.

O segundo dia descreve a continuidade das atividades com reflexões e discussões sobre o tema, avançando para o campo das mídias de massa e sua influência na sociedade. Este processo se dá com atividades de leitura (Apêndice B), introdução de vocabulário e prática por meio de atividades digitais, como ilustra a figura 7.

Figura 7 - “Print” de tela da atividade usada no dia 2



Fonte: Plataforma Educaplay⁸. Acesso em: 28 mar. 2024.

O terceiro dia traz no seu planejamento o prosseguimento do trabalho com a temática, como forma de apresentação do conteúdo linguístico (modo imperativo em inglês). Além disso, foi listada a proposta de sequência de atividades para consolidação, com atividades escritas (Apêndice C) e digitais, como mostra a figura 8.

Figura 8 - “Print” de tela da atividade usada no dia 3



Fonte: Plataforma Educaplay⁹. Acesso em: 28 mar. 2024.

O quarto dia narra os procedimentos utilizados para a apresentação da proposta de trabalho pelo educador às turmas, a ser desenvolvido em grupos, com a subsequente leitura do

⁸ Disponível em: <https://bit.ly/3TGWeMO>.

⁹ Disponível em: <https://bit.ly/4aE1Cr3>.

roteiro (Apêndice D), discussão das ideias iniciais e os esboços dos roteiros. As ideias sugeridas para a continuidade do desenvolvimento dos temas dos grupos foram abordadas no planejamento do dia 5 descrito no protótipo. Por fim, o dia 6 traz as recomendações para a organização da apresentação dos trabalhos das turmas.

Como citado na introdução deste trabalho, o processo avaliativo se deu durante todo o desenvolvimento do projeto com instrumentos de caráter formativo e somativo. Ao final de cada dia de execução da proposta, foi incluída uma opção de atividade que pode ser usada pelo professor como avaliação. Reiteramos que esta prática se repete nos outros três modelos que compõem o PE. É importante reforçar que estas sugestões são oriundas das contribuições dadas pelos docentes de inglês participantes do minicurso oferecido no programa de extensão do CPII. Com relação aos trabalhos apresentados pelos alunos no fim da aplicação do projeto, a avaliação foi feita com uma ficha (Apêndice E) contendo os critérios (competências e habilidades da BNCC e do Currículo da SEEDUC/RJ), descritores indicando o nível de atingimento em cada um deles (Apêndice F) e a subsequente nota atribuída. Para mais, a ficha contém comentários com *feedback* de acordo com a performance (Apêndice G).

Uma outra contribuição de extrema importância dada pelos estudantes, e adotada por nós, foi a criação de uma ficha de autoavaliação (Apêndice H). Este instrumento foi construído em sala com as turmas, e o arquivo final apresentado e validado pelo alunado. Nele, os educandos são convidados a refletirem sobre sua participação e desenvolvimento no decorrer do projeto. O questionário é composto por questões abertas e fechadas. Na primeira pergunta, eles devem marcar as opções (mais de uma caso se aplique) que correspondam às competências que acreditam que conseguiram desenvolver. A segunda, em formato de escala (excelente, bom, regular, preciso melhorar), os educandos precisam escolher qual o nível de atingimento de acordo com os itens propostos. Para finalizar, há três perguntas abertas para que possam dizer o que poderiam ter feito de diferente, além descrever quais foram suas maiores conquistas e desafios.

O ciclo de prototipação incluiu a aplicação de um questionário destinado aos alunos participantes com o objetivo de entender como foi a sua experiência durante este período (Apêndice I). Tal instrumento foi aplicado na primeira semana após o retorno do recesso escolar e seu preenchimento se deu dentro do horário de aula de cada turma. A análise e discussão dos resultados será apresentada no capítulo 5.

4 METODOLOGIA

4.1 O tipo de pesquisa e suas etapas

O projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. O trabalho passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII) e obteve sua aprovação sob o CAAE 77215924.3.0000.9047 (Anexo A). Além disso, sua aplicação foi autorizada pelo Diretor Geral do Colégio Estadual Hebe Camargo (Anexo B), instituição escolhida para ser o campo de estudo em 2024.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizada pela coleta de dados descritivos e não numéricos, que permitem uma compreensão profunda dos fenômenos estudados. De acordo com Creswell (2014), “a pesquisa qualitativa é um método para explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2014, p. 32, tradução nossa). Como veremos mais adiante, alguns dos instrumentos utilizados incluem questionários e diários de campo, gerando dados descritivos que são essenciais para entender as percepções e experiências dos participantes.

A abordagem escolhida possui um delineamento que se aproxima da modalidade pesquisa-ação, que busca não só o avanço teórico, mas também a solução de problemas práticos. Thiollent (2011) afirma que esta tipologia visa à solução de problemas coletivos por meio da participação cooperativa dos envolvidos e da utilização de técnicas de pesquisa. No caso deste trabalho, a pesquisa-ação foi utilizada para desenvolver intervenções educativas que poderiam ser imediatamente aplicadas no contexto escolar. Além disso, essa metodologia envolve uma participação ativa e colaborativa entre pesquisador principal e os participantes, que seu deu por meio do desenvolvimento e aplicação dos projetos, colaborando diretamente com alunos e professores.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos, as competências e habilidades da BNCC (2018) e do Currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022) e sobre a questão da avaliação da aprendizagem. A construção das etapas da pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

- Aplicação de um questionário *online* (Apêndice J) sobre processos avaliativos para professores de língua inglesa;
- Análise dos dados obtidos nesse questionário, visando obter um panorama sobre o pensar dos educadores no que se refere à avaliação;

- Elaboração do protótipo do produto educacional, neste caso, um modelo de projeto, com base nos fundamentos da ABP, composto por uma sequência de atividades baseadas em um tema norteador, culminando em um trabalho desenvolvido e apresentado em grupos pelos estudantes para fins de avaliação e sua respectiva ficha com protocolos avaliativos que proporcionem ao educador a coleta de evidências sobre o atingimento (ou não) das competências e habilidades trabalhadas;
- Aplicação do protótipo do produto educacional em quatro turmas da 3ª série do ensino médio;
- Criação de um diário de campo do pesquisador principal durante a aplicação do protótipo;
- Aplicação de um questionário *online* (Apêndice I) para os alunos da 3ª série do ensino médio participantes da pesquisa para avaliação da experiência com o protótipo;
- Análise dos dados obtidos nesse questionário;
- Aprimoramento do protótipo e a construção dos demais modelos de projetos;
- Validação do PE por professores participantes do minicurso ofertado no programa de extensão do CPII por meio de um questionário *online* (Apêndice K);
- Análise dos dados obtidos nesse questionário.

4.2 Caracterização do campo de estudo e dos participantes

A instituição observada está subordinada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sendo ela o Colégio Estadual Hebe Camargo, localizado em Pedra de Guaratiba, área urbana na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A escola atende tanto a população do bairro onde se localiza como também estudantes residentes em seus arredores e em outras localidades. As turmas, 12 no total, sendo 4 de cada série escolar, têm aulas em tempo integral das 7 da manhã às 5 da tarde.

O colégio oferece a modalidade de ensino médio itinerário integrado técnico em telecomunicações. Ou seja, além da matriz curricular existente nas escolas regulares, o currículo é composto por disciplinas específicas que, ao fim do ensino médio, conferem aos educandos o certificado de técnico em telecomunicações. Ademais, são oferecidas como algumas das disciplinas eletivas itinerários formativos, como reforço escolar e estudos orientados, por exemplo, que visam diminuir a defasagem da aprendizagem de conceitos básicos observada principalmente nas áreas de linguagens e matemática.

Os participantes da pesquisa são professores de inglês da educação básica e alunos matriculados no colégio mencionado. O pesquisador principal leciona nessa escola desde 2014, ano de sua inauguração, turmas das três séries deste segmento. Sendo que, desde 2016, por conta da antiguidade na instituição, passou a lecionar majoritariamente as turmas da 3ª série. Levando em consideração a familiaridade com este contexto escolar e a experiência com a série em questão, destacamos estes como os motivos para a escolha do colégio e do ano de escolaridade para a concepção e aplicação do produto educacional.

Foram estabelecidos três critérios de inclusão:

- No caso dos professores, aqueles que lecionam a disciplina LI que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo F). A inclusão destes se deve pela necessidade de analisar o objeto da pesquisa sob a ótica de profissionais da mesma área de atuação.
- Com relação aos alunos, é necessário estar matriculado no colégio supracitado e alocado nas turmas de 3ª série. Tal necessidade visa a garantia de aplicação da pesquisa, pois, segundo critérios de resolução¹⁰, a alocação de turmas se dá pela antiguidade do servidor na unidade escolar, iniciando a montagem do quadro de horários pelas turmas da última série do ensino médio. Como mencionado anteriormente, por ser o professor mais antigo da disciplina em questão, tais turmas são sempre alocadas na grade do pesquisador principal.
- Ainda em relação aos alunos, aqueles que tem 18 anos ou mais e assinaram o TCLE (Anexo E) ou no caso dos menores de idade, que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Anexo D) e tiveram a autorização dos seus representantes legais por meio da assinatura do TCLE (Anexo E).

Quanto aos critérios de exclusão, foram definidos os seguintes:

- No que tange os professores, aqueles que lecionam quaisquer outras disciplinas da matriz curricular ou ainda docentes de língua inglesa que não assinaram o TCLE. Como já citado, o critério observa o foco do objeto da pesquisa levando em conta a experiência dos docentes de inglês.
- Os estudantes que, mesmo matriculados no colégio supracitado, estejam alocados nas turmas de 1ª ou 2ª séries. O critério se coloca como necessário, uma vez que, de acordo com a nova matriz curricular, a disciplina de língua inglesa não é ofertada na 2ª série.

¹⁰ Resolução SEEDUC/RJ 6018/2021. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Além disso, as turmas da 1ª série são sempre alocadas na grade do outro professor da unidade escolar onde atua o pesquisador principal.

- Ainda sobre os discentes, aqueles que, sendo menores de 18 anos, não assinaram o TALE e/ou não tiveram a autorização de seus representantes legais por meio da assinatura do TCLE. E no caso dos educandos maiores de idade, aqueles que não assinaram o TCLE.

4.3 Os instrumentos de coleta de dados

Como procedimentos para geração de dados, foram desenhados os instrumentos a seguir:

- Um questionário *online* (Apêndice J) sobre práticas docentes e processos avaliativos para professores de LI que tem como objetivos: investigar o seu pensar sobre os instrumentos de avaliação usados em suas aulas e entender o seu nível de conhecimento a respeito da ABP enquanto abordagem para o ensino de inglês e como alternativa de ferramenta para avaliar competências e habilidades da disciplina.
- Um diário de campo do pesquisador principal durante a aplicação do protótipo do produto educacional com o intuito de descrever a sua implementação, o comportamento dos alunos e a performance deles no desenvolvimento das atividades propostas.
- Um questionário *online* (Apêndice I) sobre o uso da ABP como ferramenta avaliativa com os discentes participantes após a aplicação do protótipo, visando compreender a experiência deles durante todo o período de aplicação, obtendo percepções sobre o real ganho do uso deste instrumento na avaliação da disciplina, contribuindo para o aprimoramento do produto educacional e indicando possíveis ajustes a serem realizados.
- Um questionário *online* (Apêndice K) sobre o PE intitulado “Transformando a avaliação de inglês no ensino médio: desvendando os segredos da aprendizagem baseada em projetos”, objetivando a sua análise e avaliação pelos professores participantes do minicurso oferecido no programa de extensão do CPII.

Toda pesquisa implica algum nível de risco, e no contexto desta, ele pode ser considerado mínimo. Com o intuito de diminuí-los, foi dada aos participantes a opção de interromper sua participação a qualquer momento no caso de constrangimento ou desconforto ao longo da realização da pesquisa. Além disso, o pesquisador principal se propôs a intervir em

situações com declarações julgadas inadequadas no âmbito da sala de aula. Três riscos principais estão listados abaixo:

- O primeiro deles é sobre o conteúdo dos questionários usados com os docentes e discentes para coleta de dados. Levando esta importante questão em consideração, perguntas com temáticas controversas (religião, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras) não fizeram parte dos corpos destes instrumentos.
- Outro risco se refere ao sentimento de cansaço ou aborrecimento que pode ser gerado ao responder questionários. Pensando nisso, eles foram compostos, em sua maioria, por questões objetivas, com no máximo 12 perguntas.
- O último diz respeito ao possível desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento por parte dos educandos durante as gravações de áudio por receio de que seu conteúdo fosse usado com fins de avaliação ou que prejudicasse suas notas bimestrais. O pesquisador principal ressaltou que o conteúdo das gravações serviu somente para complementar o diário de campo da pesquisa, não havendo qualquer utilização para a avaliação do bimestre.

Quanto aos benefícios, não podemos oferecer tal garantia aos participantes; no entanto, a pesquisa pode oferecer contribuições para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos dentro da disciplina de língua inglesa. Ademais, em se tratando dos docentes, a pesquisa pode aprimorar a sua prática pedagógica por meio de contribuições importantes sobre ferramentas e processos avaliativos.

4.4 Metodologia de análise de dados

Como tratado no início deste capítulo, nossa pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, por isso a pesquisa-ação foi escolhida como modalidade que mais se aproxima do seu delineamento. Consideramos sua relevância não apenas por expandir o conhecimento teórico, mas principalmente por contribuir com ações para a resolução de problemas reais e legítimos. Pois, como afirma Thiollent (2011), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2011, p. 22).

Neste caso, tratamos do desenvolvimento e da avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da aprendizagem baseada em projetos, cuja proposta é apresentar intervenções que possam ser implementadas durante o processo, e não apenas após a obtenção

dos resultados. Sobre essa questão, o autor destaca que uma das condições necessárias para a definição da pesquisa-ação está na relação de dois tipos de objetivos. São eles:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc. (Thiollent, 2011, p. 24).

Para a coleta e análise de dados, utilizamos técnicas de análise de conteúdo conforme descritas por Bardin (2015). A análise de conteúdo, segundo ela, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. A autora destaca ainda que essa metodologia é útil para interpretar o material coletado, identificando padrões e categorias relevantes para a pesquisa. Sendo assim, a análise dos dados foi conduzida em etapas. Primeiramente, fizemos uma leitura do material coletado. Em seguida, houve a definição das categorias e a subsequente organização dos dados, que permitiu identificar temas recorrentes e padrões de respostas. Por fim, foi realizada a interpretação dos dados, buscando relacionar as informações obtidas com as hipóteses e os objetivos da pesquisa.

No primeiro instrumento, as categorias levaram em conta os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes, sua familiaridade com a ABP, a realização de alguma formação voltada para a sua aplicação e a frequência de seu uso, fosse para o ensino ou para fins avaliativos. No segundo, elas se referiram ao nível de inovação das aulas com a implementação da ABP, à comparação dessa abordagem com outras ditas mais tradicionais, às competências desenvolvidas ao longo do bimestre, o engajamento dos estudantes nas aulas e na avaliação promovido pelo uso dessa metodologia, além de possíveis melhorias, de acordo com a percepção dos educandos. O último focou, na visão dos participantes do minicurso, na adequação do PE ao contexto educacional, na relevância e clareza de seus objetivos, na sua aplicabilidade e usabilidade, na inovação e criatividade do conteúdo, na sua eficiência para

desenvolver competências e habilidades, nas contribuições do guia para a desenvolvimento profissional dos docentes, e na apresentação visual e organizacional do material.

Conforme tratamos anteriormente, os dados foram coletados por meio de questionários *online* aplicados a professores e alunos, além de um diário de campo mantido pelo pesquisador principal. Os questionários para educadores visaram investigar as práticas avaliativas em uso e o conhecimento sobre a ABP, além da análise e validação do PE oriundo desta pesquisa. Para os estudantes, os questionários focaram na experiência com a ABP como metodologia de ensino e ferramenta avaliativa. O diário de campo documentou observações durante a aplicação do protótipo do produto educacional. Os resultados, bem como a sua análise detalhada, serão descritos e discutidos mais adiante, no capítulo 5.

4.5 Aplicação do protótipo em campo

O protótipo, como já mencionado, é constituído por um modelo de projeto usado como uma das ferramentas de avaliação do bimestre. É importante ressaltar que, de acordo com o parágrafo 4 do capítulo 1 da portaria 419 da SEEDUC/RJ¹¹, nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 3 (três) instrumentos avaliativos diversificados com valores definidos pelo professor para composição da nota bimestral do discente. Ou seja, além da proposta desta pesquisa, foram aplicadas outras duas avaliações. No que se refere ao valor de cada uma delas, em reunião pedagógica com o corpo docente e a equipe diretiva do colégio no início do ano letivo, foi acordado que, a cada bimestre, todas as disciplinas seriam avaliadas por três instrumentos com os seguintes valores:

- Avaliação 1: 2 pontos;
- Avaliação 2: 3 pontos;
- Avaliação 3: 5 pontos.

Como a proposta desta pesquisa é centrada na ABP, optamos por atribuir ao protótipo o peso da avaliação 3 do bimestre. Esta escolha se baseia em fundamentos já abordados por nós no capítulo 2 e que justificam a relevância e a utilidade dessa abordagem no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da disciplina de LI. Conforme mencionamos, em linhas gerais, acreditamos que essa metodologia tem a capacidade de promover uma

¹¹ Disponível em: <https://normaseducacionaisrj.blogspot.com/2013/10/portaria-seeduc-4192013-avaliacao-do.html>. Acesso em: 29. jun. 2024.

aprendizagem engajadora, relevante e integral, em conformidade com os princípios teóricos e diretrizes educacionais vigentes. Mesmo assim, trazemos alguns pontos importantes que reiteram nossa visão:

- Essa forma de aprendizagem utiliza projetos baseados em problemas autênticos, promovendo a cooperação e tornando a aprendizagem mais motivadora. Conforme discutido por Bender (2014), os estudantes são envolvidos de maneira profunda, permitindo que eles trabalhem em temas relevantes e engajadores. Além disso, é centrada no estudante e incentiva a aprendizagem ativa, participativa e contextualizada.
- É possível proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades delineadas pela BNCC (2018) e pelo Currículo de Língua Inglesa da SEEDUC/RJ (2022), como a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico, por exemplo. Ao utilizarmos a ABP como instrumento avaliativo principal, estamos promovendo um alinhamento com o objetivo de desenvolver integralmente os educandos, por meio de uma aprendizagem significativa e contextualizada.
- Luckesi (2021) também destaca a importância de uma avaliação que promova o desenvolvimento global dos alunos, ao invés de simplesmente medir o desempenho quantitativo. A ABP oferece uma avaliação mais holística, considerando tanto as habilidades cognitivas quanto socioemocionais. Este enfoque integral é crucial para uma avaliação que não apenas mensure, mas também promova o aprendizado.
- Avaliações autênticas refletem situações reais e contextos de vida, permitindo a aplicação de conhecimentos de maneira prática e significativa. Villas Boas e Nobre (2020) argumentam que esse tipo de avaliação incentiva o uso da língua alvo em contextos reais. Sendo assim, a ABP torna essa prática mais relevante e representativa do aprendizado dos alunos.

Através de uma série de atividades e discussões, o alunado foi incentivado a transitar de consumidor passivo para produtor responsável de conteúdo. Sua estrutura foi pensada para que a proposta fosse desenvolvida ao longo de um bimestre.

Na aplicação no campo, foram destinados 3 dias de aula (sendo cada um deles composto de 2 tempos de 50 minutos) para fazer a introdução e sensibilização do tema sobre a importância da alfabetização midiática, explorar a influência das mídias de massa na sociedade e compreender os diferentes tipos de propaganda, além de apresentar o uso do modo imperativo em inglês e sua aplicação na criação de “*slogans*” (“lemas”, tradução nossa) publicitários. Para mais, outros 3 dias foram utilizados para apresentação da proposta, desenvolvimento dos temas

e preparação de parte dos trabalhos em sala, além da apresentação dos produtos finais pelas turmas.

O primeiro dia, como mencionado, foi dedicado à sensibilização do projeto, também chamada de âncora, cuja serventia, de acordo com Pereira e Beschizza (2022) “[...] é chamar a atenção para que se interessem e sintam-se motivados a participar do projeto ou a encontrar uma solução pra o problema” (Pereira; Beschizza, 2022, p. 64). As atividades focaram na sensibilização dos alunos sobre a importância da alfabetização midiática.

O professor pesquisador iniciou a aula apresentando uma imagem relacionada ao audiovisual e conduziu um “*brainstorming*” (“levantamento de ideias”, tradução nossa) com perguntas direcionadas. Em seguida, foi exibido um vídeo mostrando a história da mídia, que ajudou na contextualização. Para finalizar, a turma foi dividida em dois grupos, sendo um contra e o outro a favor, para debater a ideia de que a mídia se transformou no “quarto poder”¹² e elencar as influências da mídia e da publicidade na sociedade. Para facilitar a construção dos argumentos, cada grupo recebeu uma folha com perguntas relacionadas ao ponto de vista defendido. A aprendizagem com apoio é uma prática essencial quando se trabalha com projetos, pois “os suportes permitem que os estudantes alcancem avanços que, de outra forma, talvez não conseguissem” (Tomlinson, 2017; Wood; Bruner; Ross, 1976 *apud* Boss; Larmer, 2024, p. 128).

A abordagem utilizada nesta aula reflete os princípios da ABP discutidos por Bender (2014), que destaca a importância de envolver os discentes em problemas autênticos e relevantes para promover a cooperação e a aprendizagem significativa. Além disso, as atividades incentivaram a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania ativa, como temos discutido neste trabalho. A BNCC (2018) e o Currículo da SEEDUC/RJ (2021) também enfatizam a importância de expandir os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, o que é abordado neste momento inicial.

O segundo encontro começou com uma breve recapitulação sobre o que foi abordado na anterior, utilizando uma estratégia de construção de nuvem de palavras para reativar as ideias discutidas. Em seguida, o professor pesquisador propôs a leitura de um texto sobre a influência das mídias de massa na sociedade com tarefas de pré e pós-leitura. Posteriormente, promoveu-se uma discussão sobre propagandas acompanhada de uma apresentação de alguns de seus tipos. Por fim, os alunos participaram de um jogo em uma plataforma *online* para praticar os conceitos introduzidos.

¹² Termo utilizado para se referir ao poder da mídia que possui tanta influência quanto os três poderes do Estado: Legislativo, Judiciário e Executivo.

A proposição da temática sobre mídias de massa e propaganda nesta aula está alinhada com a visão de Dewey (2021) sobre a educação como um processo de renovação contínua da vida social e a importância de envolver os alunos em atividades práticas e contextualizadas. A BNCC (2018) e o Currículo da SEEDUC/RJ (2022) destacam a necessidade de desenvolver competências comunicativas e críticas, fato este que podemos observar nas atividades de leitura crítica e discussão sobre propaganda. Para mais, a abordagem colaborativa e a utilização de tecnologia educacional refletem não só os princípios da ABP como a ênfase em métodos ativos e centrados no aluno.

Para começar o terceiro dia, foi feita uma retomada sobre os assuntos tratados na semana anterior, onde os discentes listaram os pontos discutidos em grupos e os compartilharam com toda a turma. Feito isso, exemplos de algumas logomarcas conhecidas e seus respectivos *slogans* foram apresentados por meio de recursos visuais seguido de uma discussão sobre a sua importância na propaganda. Para introduzir o modo imperativo em inglês, outros *slogans* foram mostrados para demonstrar a estrutura de forma indutiva, ou seja, com a participação dos educandos na construção do conhecimento. Inicialmente, eles participaram de um jogo de correlacionar as logomarcas aos seus respectivos *slogans*. O professor pesquisador guiou a turma na identificação da estrutura comum dos *slogans* apresentados, destacando o uso do imperativo.

Os alunos praticaram o ponto gramatical por meio de algumas atividades. A primeira delas, numa plataforma *online*, no formato de um jogo de perguntas e respostas, o foco era na escolha dos *slogans* corretos de acordo com as opções de logomarcas apresentadas. Em seguida, realizaram uma tarefa mais estruturada, completando frases usando o imperativo de acordo com imagens dadas. Para concluir, os alunos realizam uma atividade musical, em que tiveram que completar as lacunas da letra com a forma correta dos verbos no imperativo, seguido da checagem das respostas por meio da escuta da canção.

O uso do modo imperativo em inglês e a criação de *slogans* publicitários está em consonância com a visão de Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem como um processo social e colaborativo, mediado pela interação e uso de ferramentas culturais. Outrossim, a ABP enfatiza a aplicação prática do conhecimento em contextos autênticos, o que é refletido nas propostas realizadas na terceira aula. As diretrizes estipuladas pela BNCC (2018) e pelo Currículo da SEEDUC/RJ (2022) também enfocam o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, incentivando os alunos a utilizarem o inglês de forma eficaz em diferentes contextos.

O encontro seguinte foi utilizado para apresentar a proposta do trabalho culminante, realizado em grupos, que teve início com a definição de uma temática escolhida por cada grupo. Como já abordamos anteriormente, para a ABP, o trabalho em equipe é de extrema importância, pois

os alunos, em grupos, dividem-se para a realização de todas as tarefas que um projeto envolve, trabalham coletivamente para chegar a uma resolução do problema apresentado, ouvem-se, dão feedback e desenvolvem a empatia, o pensamento crítico, as trocas de ideias para aprenderem juntos (Pereira; Beschizza, 2022, p. 67).

A partir da escolha do tema, os alunos tiveram que se engajar na criação de uma espécie de campanha publicitária com o intuito de dar visibilidade a ela e, por meio de uma propaganda em vídeo, divulgar seu conteúdo ao público de modo geral. A campanha deveria conter uma logomarca para representar a pauta escolhida com um *slogan*, que deveria ser uma frase no modo imperativo em inglês. Esta estrutura linguística também precisava estar presente no vídeo do comercial criado. O roteiro, explicitado no apêndice G, com essas e outras informações, foi lido e explicado pelo professor pesquisador e uma cópia deste documento foi distribuída para cada grupo, além de ter sido enviada para os *e-mails* (endereços eletrônicos) das turmas.

Mediante o exposto, os grupos se dividiram e começaram o planejamento, discutindo ideias e organizando as etapas do projeto. Com o objetivo de ajudar na estruturação do plano e literalmente colocar as ideias no papel, também foi fornecido à cada uma das equipes uma folha para esboçarem seus trabalhos. Nela, foram incluídos itens como as atividades usadas como âncora bem como a questão motriz, que nada mais é do que uma pergunta que dá origem ao projeto. Segundo Pereira e Beschizza (2022), o professor deve ter o cuidado ao construí-la com os alunos, pois ela não deve ser

[...] algo respondido por um site de buscas, o que desestimula e traz um resultado com respostas prontas e clichês, sem a exigência de uma pesquisa, ponto chave e propósito da ABP. [...] Os melhores tipos de perguntas são os que dão margem a uma pesquisa dentro de um contexto determinado, próximo do aluno e que lhe afeta de alguma forma (Pereira; Beschizza, 2022, p. 65).

Neste caso a questão motriz estabelecida foi a seguinte: “Como a propaganda elaborada por nós pode influenciar o comportamento das pessoas na escola?”. É possível observar que a pergunta em questão estabelece uma relação entre o educando e sua realidade. Também constam na folha de planejamento campos destinados às etapas a serem executadas, materiais necessários,

métodos de pesquisa e possíveis fontes de consulta, além de como a apresentação poderia ser estruturada.

A organização e o planejamento dos trabalhos em grupo refletem os princípios de Piaget (1973) sobre a aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento através da interação dinâmica com o ambiente. A ABP também promove a colaboração e o trabalho em equipe, desenvolvendo competências essenciais para a cidadania ativa. A BNCC (2018) e o Currículo da SEEDUC/RJ (2022) destacam a importância do trabalho colaborativo e de sua aplicação prática do conhecimento, pontos esses abordados no encontro aqui descrito.

A quinta semana foi dedicada à continuidade do desenvolvimento dos trabalhos em grupo. Os alunos utilizam o tempo para dar sequência à realização dos projetos, refinando os detalhes e garantindo que todos os elementos necessários estivessem incluídos. O professor pesquisador fez ponderações em cada grupo, oferecendo orientação e “*feedback*”, ajudando assim a resolver possíveis dúvidas e problemas que surgissem. Este encontro foi uma ótima oportunidade para os estudantes colaborarem intensivamente, aplicando as habilidades e conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. É necessário dizer que os grupos tiveram mais duas semanas para a finalização dos projetos até o dia das apresentações.

O foco no desenvolvimento contínuo e na finalização dos trabalhos em grupo está alinhado com a visão de Kilpatrick (1918) sobre a educação centrada no aluno e no aprendizado através de atividades práticas e relevantes. A abordagem tratada nesta pesquisa enfatiza a importância do planejamento, execução e avaliação dos projetos, permitindo que os educandos desenvolvam competências práticas e colaborativas. Ambos os documentos nacional e estadual preconizam o desenvolvimento de competências comunicativas e colaborativas, incentivando o trabalho em equipe e a aplicação do conhecimento em contextos autênticos.

No sexto encontro aconteceram as apresentações dos trabalhos em grupo. O professor pesquisador iniciou com um agradecimento a todos pela participação e empenho ao longo das aulas, destacando o esforço e a dedicação das turmas. Os grupos tiveram um tempo para fazer as últimas verificações e se organizar para as apresentações. Cada grupo apresentou seu trabalho em aproximadamente 15 minutos, seguindo a ordem definida pelos próprios discentes. Durante a apresentação, conforme explicado anteriormente, eles tiveram que falar sobre a temática abordada, a escolha da logomarca e do *slogan*, além de justificar sua relevância por meio de informações oriundas das pesquisas realizadas. Para concluir as apresentações, houve a mostra dos vídeos contendo, dentre outros itens, as frases utilizando o modo imperativo em inglês.

Após as apresentações, este dia foi finalizado com uma roda de conversa, permitindo que, de forma voluntária, que todos expressassem suas opiniões e ideias sobre os trabalhos,

destacando os aspectos mais interessantes ou desafiadores. O professor pesquisador também ofereceu um *feedback* inicial sobre as apresentações, destacando pontos fortes e áreas a serem melhoradas. As fichas de avaliação foram enviadas posteriormente, e uma nova roda de conversa foi realizada a fim de discutir os resultados e para que os alunos pudessem responder o questionário, exemplificado pelo apêndice H. O resultado da análise dos dados gerados por esse instrumento, bem como os outros usados nesta pesquisa, serão apresentados e discutidos no capítulo 5.

Como já tratado no capítulo anterior, a avaliação dos trabalhos foi baseada nos critérios ligados às competências e habilidades da BNCC (2018) e do Currículo da SEEDUC/RJ (2022) relacionadas ao projeto, garantindo uma análise justa e criteriosa do desempenho dos grupos. A ficha criada para tal, foi dividida em quatro partes: a primeira delas lista os critérios de avaliação. Em seguida, há os descritores avaliativos, e a subsequente nota dada de acordo com a performance. A quarta parte contém o *feedback* relacionado ao nível de atingimento da competência/habilidade em questão com sugestões de melhoria. Esta última foca em aspectos como a criatividade, a eficácia do uso da estrutura linguística (neste caso, o modo imperativo em inglês), a clareza da comunicação e a colaboração entre os membros do grupo. Nossa visão de *feedback* está alinhada com a de William (2018), quando afirma que “[...] para ser eficaz, o *feedback* precisa direcionar a atenção para o que precisa ser feito ao invés de focar no que o aluno fez de bom ou ruim no seu trabalho [...]” (William, 2018, p. 143, tradução nossa).¹

No que tange à elaboração dos descritores e das sugestões de melhoria, essa construção foi feita visando garantir que os alunos recebam orientações práticas e aplicáveis para melhorar suas competências e habilidades. Sendo assim, concebemos a divisão de cada um deles em três níveis, pois nos permitiria uma avaliação mais precisa e detalhada do desempenho dos estudantes, reconhecendo os diferentes graus de competência. Essas escolhas objetivam que o *feedback* seja significativo, relevante e prático, propiciando o desenvolvimento contínuo de suas competências e habilidades na língua.

Os descritores permitem uma avaliação diferenciada que reconhece o nível de competência dos educandos, facilitando a personalização. Além disso, oferecer sugestões de melhoria específicas, orienta os alunos sobre qual caminho devem seguir para melhorar, evitando orientações genéricas e difíceis de aplicar. Outro ponto importante é que quando oferecemos desafios apropriados ao nível em que se encontram ajuda a manter a motivação e o engajamento, incentivando o progresso contínuo. Por último, as sugestões de *feedback* foram projetadas para oferecer suporte e recursos adequados, ajudando os alunos a desenvolverem suas habilidades de forma estruturada e gradual.

Em face do exposto, temos a ambição de que o PE possa ser replicado em diferentes contextos educacionais, bem como combinado com outros materiais, por docentes que desejem explorar diferentes alternativas de ferramentas avaliativas nas aulas de inglês. Além disso, esperamos que as sugestões de projetos sejam expandidas em suas práticas pedagógicas e compartilhadas com seus pares, podendo ser ajustadas para outros gêneros discursivos ou até mesmo para outros componentes curriculares. Como esclarecem Rôças e Bomfim (2018)

os PE não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes. A função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país. Os PE desenvolvidos no lócus dos MP não são imutáveis. Nos aventuramos a dizer, que por possuírem licenças *Creative Commons* e atenderem às cinco liberdades, estes produtos não estão totalmente prontos e/ou fechados (Rôças; Bomfim, 2018, p. 2).

Dessa forma, reafirmamos que o PE aqui apresentado pode representar um ponto de partida para a reflexão e a prática docente, configurando-se como uma proposta flexível e adaptável às realidades e necessidades dos diferentes contextos educacionais. Almejamos que os professores se sintam motivados a apropriar-se deste material de forma crítica e criativa, promovendo ajustes e ampliações que enriqueçam suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o PE não visa atender às demandas específicas de ensino e avaliação no ensino de inglês, mas também se colocar como um recurso para o desenvolvimento de práticas colaborativas e inovadoras, respeitando as diversidades locais e incentivando o protagonismo docente na construção de caminhos pedagógicos mais significativos e inclusivos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo objetiva apresentar os resultados obtidos na coleta de informações sobre as práticas de ensino e de avaliação de professores de inglês da educação básica, na análise da experiência da prototipação de um dos projetos do Produto Educacional pelos alunos da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Hebe Camargo, e na validação do PE, um guia didático, por docentes de língua inglesa participantes do minicurso oferecido no programa de extensão do Colégio Pedro II. Enfatizamos que o objetivo geral do guia é abordar o desenvolvimento e a avaliação de competências e habilidades na disciplina LI no ensino médio por meio da ABP.

Tendo em vista o primeiro objetivo, foi elaborado um questionário (Apêndice J) para que os docentes de inglês da educação básica, das redes pública e privada, pudessem relatar brevemente suas práticas pedagógicas bem como a sua familiaridade com um dos tipos de metodologias ativas, neste caso, a ABP. Este instrumento foi construído em formato *online*, por meio da ferramenta *Google forms*. A participação na pesquisa estava condicionada a aceitação dos termos existentes no TCLE e no Termo de Confidencialidade. Seu compartilhamento pelo pesquisador principal ocorreu via *WhatsApp* e com postagens em redes sociais, como *LinkedIn*, por exemplo. O total de respostas recebidas foi de 80 (oitenta) educadores.

Foram elaboradas 11 (onze) perguntas divididas em duas partes. A primeira delas foca na identificação, tempo de experiência docente e formação. Esta é composta por 4 (quatro) questões fechadas, visando identificar alguns dados pessoais, como idade e gênero; seu tempo de atuação enquanto professor do componente curricular em questão; e o seu grau mais alto de formação acadêmica. Já a segunda está direcionada para as práticas pedagógicas nas aulas de inglês. Ela é composta por 7 (sete) perguntas abertas e fechadas, com o intuito de identificar quais instrumentos avaliativos fazem parte do seu cotidiano; se estão familiarizados com a ABP; se já participaram de alguma formação voltada para esta abordagem; se já a utilizaram em suas aulas, trazendo breves exemplos em caso afirmativo; e se já fizeram uso dela como ferramenta de avaliação, exemplificando de que forma em caso positivo.

Para o segundo objetivo, foi criado um questionário (Apêndice I) para que os estudantes supracitados tivessem a oportunidade de descrever a sua vivência durante o bimestre em que foi aplicado o protótipo do PE, intitulado *Explorando o mundo do audiovisual – luz, câmera, microfone e ação*. Este instrumento foi elaborado no mesmo formato do primeiro e aplicado nas quatro turmas durante o respectivo horário da aula da disciplina. Sua aplicação ocorreu sob a orientação do pesquisador principal e seu compartilhamento com o alunado se deu por meio

de “QR codes” (“códigos QR”, tradução nossa). A participação na pesquisa estava condicionada a aceitação dos termos existentes no TALE, no caso dos discentes menores de idade, juntamente com a permissão do responsável legal por meio da assinatura do TCLE. Para os maiores de idade, o mesmo se aplicou aos termos do TCLE e do Termo de Confidencialidade.

Foram elaboradas 10 (dez) perguntas divididas em duas partes. A primeira delas foca na identificação e no perfil dos educandos. Esta é composta por 3 (três) questões fechadas, visando identificar alguns dados pessoais, como idade e gênero; e se eles se consideram autônomos nos estudos. Já a segunda está direcionada para as práticas pedagógicas aplicadas nas aulas do bimestre. Ela é composta por 7 (sete) perguntas abertas e fechadas, com o intuito de identificar se os alunos consideram que as aulas do bimestre foram inovadoras; como classificam as aulas dadas segundo alguns dos preceitos inspirados na ABP se comparadas àquelas dadas com metodologias ditas tradicionais; quais das competências relacionadas eles entendem que conseguiram desenvolver nas aulas; se a metodologia em questão propiciou uma avaliação mais precisa dessas habilidades; se projetos como o que foi desenvolvido no bimestre podem ser mais motivadores enquanto ferramentas avaliativas do que outras; de que forma a ABP influenciou a motivação e o engajamento; e o que poderia ser melhorado nas aulas sob essa abordagem.

No que tange o último objetivo, foi desenhado um questionário (Apêndice K) para que os participantes do minicurso realizassem a avaliação e a validação do PE, intitulado *Transformando a avaliação de inglês no ensino médio: desvendando os segredos da Aprendizagem Baseada em Projetos*. Este instrumento foi concebido seguindo os moldes dos anteriores, ou seja, também por meio da ferramenta *Google forms*. Assim, como procedido nos outros instrumentos, a participação na pesquisa estava condicionada a aceitação dos termos existentes no TCLE e no Termo de Confidencialidade. Seu compartilhamento e aplicação pelo pesquisador principal se deu durante o último encontro do curso *PBL nas aulas de inglês: uma abordagem de ensino e de avaliação para a aprendizagem*.

Foram elaboradas 16 (dezesesseis) questões abertas e fechadas divididas em oito partes. Cada uma das perguntas fechadas foi seguida de uma outra aberta com a finalidade de obter uma justificativa ou um exemplo que ilustrasse a opção escolhida. As questões abertas estão ligadas ao nível de adequação do PE ao contexto educacional; ao grau de relevância e clareza dos seus objetivos; à aplicabilidade e usabilidade em sala; ao nível de inovação e criatividade; à sua eficiência no desenvolvimento de competências sociais e habilidades linguísticas; ao ponto de contribuição para a desenvolvimento profissional dos professores; ao “*layout*” (“desenho”, tradução nossa) e apresentação do PE; e às sugestões de melhorias.

Mediante o exposto, tentamos compreender como, ou se, a ABP tinha o potencial para desenvolver e avaliar competências e habilidades em LI no ensino médio. Para tal, foram utilizados os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2015). A seguir, serão apresentados os dados coletados.

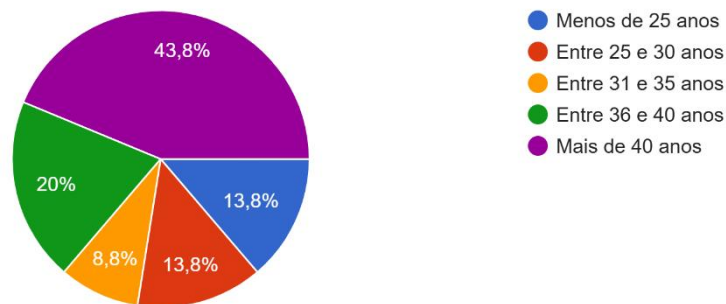
5.1 Conhecendo os docentes e suas práticas

O questionário (Apêndice J)¹³ buscou investigar as características profissionais dos professores participantes, suas práticas pedagógicas e o uso da ABP em aulas de língua inglesa, com ênfase na avaliação de competências e habilidades. O *corpus* de análise é composto por dados quantitativos, como as frequências das respostas fechadas sobre idade, gênero, formação acadêmica, práticas avaliativas, familiaridade com a ABP e uso dessa abordagem, além de dados qualitativos, como as descrições de exemplos de projetos realizados, destacando a implementação e avaliação por meio da metodologia em questão.

Este instrumento foi respondido por 80 (oitenta) professores de inglês da educação básica, atuantes nas redes pública e privada. Destes, a maioria (43,8%) tem mais de 40 anos. 20% têm entre 36 e 40 anos, 13,8% têm menos de 25 anos. Este é o mesmo percentual daqueles que tem entre 25 e 30 anos, e a minoria (8,8%), tem entre 31 e 35 anos, conforme demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores

Idade
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

¹³ Entrevista de pesquisa concedida de forma remota entre 01 de maio e 13 de novembro de 2024.

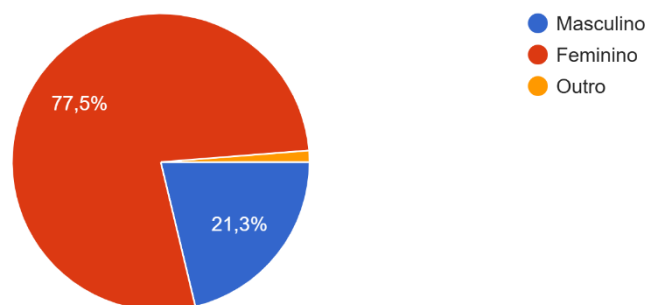
Consideramos que a experiência é um fator positivo no sentido de garantir domínio sobre o conteúdo e práticas pedagógicas consolidadas. Contudo, professores mais experientes podem, em alguns casos, apresentar maior resistência a metodologias inovadoras, como a ABP, devido à familiaridade com métodos tradicionais. Por outro lado, os docentes mais jovens podem estar mais abertos a abordagens novas, mas tendem a sentir dificuldades na execução prática devido à falta de experiência.

Dessa forma, a diversidade do público respondente permite uma análise mais abrangente sobre a aceitação e os desafios da implementação da ABP como metodologia de ensino e avaliação. A presença significativa de professores experientes sugere um potencial para consolidar práticas diferenciadas a partir de sua vivência pedagógica, enquanto os docentes com menos tempo de atuação podem trazer novas perspectivas e maior disposição para mudanças metodológicas. Assim, compreender como diferentes perfis de professores percebem e aplicam a ABP é essencial para traçar estratégias que favoreçam sua adoção e implementação.

A segunda pergunta versou sobre gênero. Conforme o gráfico 2, a grande maioria dos respondentes são mulheres (77,5%), enquanto 21,3% são homens e 1,2% se identificam com outro gênero.

Gráfico 2 – Gênero

Gênero
80 respostas



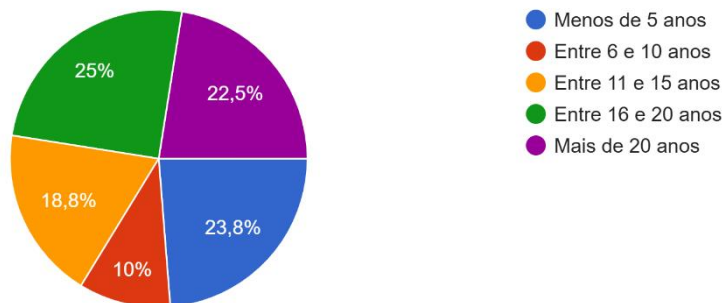
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados refletem a predominância feminina entre os professores de inglês na educação básica no Brasil. De acordo com uma pesquisa nacional¹⁴ realizada pelo Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, promovida pelo governo britânico e desenvolvida pelo British Council, 80,34% dos docentes de inglês são mulheres, enquanto 19,66% são homens. Esses números estão alinhados com a tendência geral do magistério no país, onde há uma maior representação feminina na docência.

Quando perguntados sobre há quanto tempo atuam como professores da disciplina em questão, o gráfico 3 mostra que um grande percentual deles possui bastante experiência: 18,8% atuam na área entre 11 e 15 anos, 25% estão na carreira entre 16 e 20 anos e 22,5% lecionam há mais de 20 anos. Em contrapartida, há também um percentual expressivo de respondentes que ingressaram há pouco tempo no magistério, sendo 23,8% dos educadores. 10% dos participantes possuem entre 6 e 10 de profissão, como ilustrado pelo gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de atuação

Tempo de atuação como professor (a) de língua inglesa
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Essa divisão reflete um equilíbrio entre profissionais experientes e iniciantes, o que pode enriquecer o debate sobre práticas pedagógicas. Ainda assim, isso pode sugerir desafios na capacitação, já que ambos os grupos têm a propensão de apresentar necessidades formativas distintas. Como abordamos anteriormente, professores com mais experiência podem ter maior familiaridade com os desafios do ensino de inglês na educação básica, mas também é possível que estejam mais ligados a práticas tradicionais. Já o grupo de professores menos experiente

¹⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/mulheres-sao-maioria-entre-professores-de-ingles-na-rede-basica>. Acesso em: 29 jan. 2025.

traz a possibilidade de introduzir novas ideias, mas também pode demandar maior suporte para entender como implementar a ABP em suas práticas diárias.

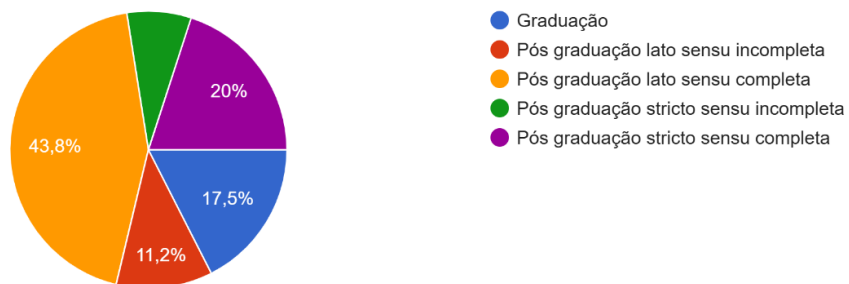
No entanto, a adoção de novas metodologias exige um esforço coletivo de capacitação que atenda às diferentes necessidades desses dois grupos. Acreditamos que os mais experientes podem se beneficiar de formações focadas em estratégias para integrar práticas progressistas a seus métodos de ensino já consolidados, enquanto os iniciantes podem necessitar de apoio prático para compreender o planejamento e a condução de projetos de forma satisfatória. Assim, criar momentos de troca de experiências entre esses dois grupos pode ser uma estratégia poderosa para promover uma implementação mais efetiva da ABP, por exemplo, fortalecendo a integração entre teoria e prática.

Além disso, o equilíbrio observado entre professores com tempos de atuação distintos sugere que as escolas deveriam considerar esse fator ao planejar ações de desenvolvimento profissional. A organização de programas de formação contínua que combinem “*workshops*” (“oficinas”, tradução nossa), mentorias e grupos de estudos pode favorecer a construção de um repertório pedagógico diversificado e alinhado às demandas do ensino contemporâneo.

A última pergunta desta parte versa sobre o grau máximo de formação dos professores. O gráfico 4 demonstra que um pequeno percentual, 17,5%, é somente licenciado na área. A grande maioria deu continuidade à sua formação; destes, 11,2% iniciaram algum tipo de especialização, mas não a finalizaram, enquanto 43,8% possuem o curso de pós-graduação *latu sensu* completo. 7,5% dos respondentes deram início a algum tipo de pós-graduação *stricto sensu*, mas sem concluí-la, enquanto 20% possuem a titulação.

Gráfico 4 – Formação

Formação
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O alto índice de educadores com formação continuada mostra um corpo docente que busca aprimoramento. Contudo, um ponto relevante é a necessidade de alinhar a formação acadêmica às práticas pedagógicas contemporâneas. Apesar da alta qualificação de muitos docentes, entendemos que parte das especializações atualmente ainda se concentra em abordagens tradicionais, o que pode limitar o impacto dessas formações na transformação do ensino de inglês, por exemplo. Nesse sentido, os programas de formação continuada precisam enfatizar práticas atuais, para possibilitar que o conhecimento adquirido se traduza em experiências pedagógicas mais dinâmicas e relevantes para os aprendizes.

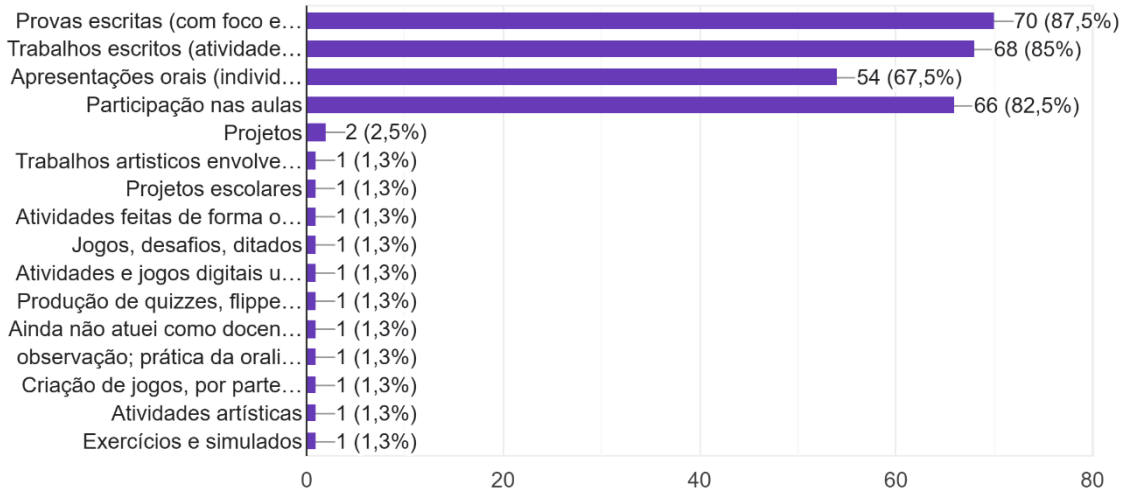
Para mais, a diversidade de níveis de formação observada entre os respondentes reforça a importância de promover a troca de saberes entre os docentes, permitindo que aqueles com maior formação acadêmica ou experiência compartilhem práticas e estratégias com seus colegas, ao mesmo tempo que aprendem com a criatividade e inovação que professores em formação inicial podem trazer para o campo educacional. Essa integração pode fortalecer a cultura de colaboração no ambiente escolar e impulsionar a qualidade do ensino deste componente curricular na educação básica.

Como tratamos anteriormente, a segunda parte deste questionário versou sobre as práticas pedagógicas dos educadores. Quando questionados sobre os instrumentos para fins avaliativos utilizados em suas aulas, podendo escolher mais de uma opção caso se aplicasse, o gráfico 5 mostra que 87,5% dos participantes afirmaram usar provas escritas, fossem elas de cunho lexical/gramatical ou para avaliar habilidades de compreensão escrita/oral e de produção escrita. Além disso, 85% disseram que fazem uso de outras atividades escritas, como trabalhos no caderno, por exemplo. 82,5% utilizam a participação dos alunos nas aulas como ferramenta de avaliação e 67,5% deles informaram que atividades com foco na oralidade, individuais ou em grupos, fazem parte do seu processo avaliativo. Somente 2,5% citaram que os projetos são parte integrante das suas avaliações, enquanto há menções sobre outras formas tais como: trabalhos artísticos (2,6%), projetos da escola (1,3%), atividades *online*, jogos (2,6%), “*quizzes*” (“questionários”, tradução nossa) e “*flipped classroom*” (“sala de aula invertida”, tradução nossa) (1,3%), exercícios e simulados (1,3%), prática de oralidade e de escrita (1,3%).

Gráfico 5 – Instrumentos de avaliação

Métodos de avaliação utilizados atualmente em suas aulas de língua inglesa. (Marque todos que se apliquem.)

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

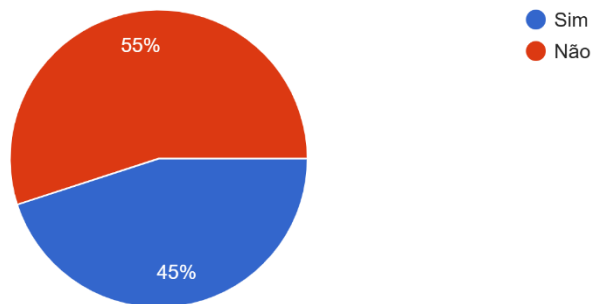
A predominância de avaliações tradicionais pode estar associada a diversos fatores, como a cultura educacional vigente, o peso atribuído às provas no sistema de ensino ou a formação dos professores, priorizando métodos mais convencionais. Ainda assim, a baixa adesão a estratégias como projetos é preocupante, especialmente considerando os benefícios da implementação das metodologias ativas já apresentados, como o desenvolvimento de habilidades colaborativas, o pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, por exemplo. Projetos, quando bem planejados e alinhados ao currículo, podem proporcionar aos estudantes oportunidades reais de usar a língua em contextos significativos, o que potencializa a aprendizagem e a retenção do conteúdo.

Outro ponto que merece atenção é a diversidade limitada nas práticas avaliativas relatadas. Estratégias como jogos, *quizzes* e sala de aula invertida possuem grande potencial para engajar os estudantes e integrar diferentes habilidades de forma dinâmica. Entretanto, parecem ser pouco exploradas pelos participantes. Isso pode indicar uma necessidade de formação continuada para capacitá-los a diversificar seus métodos de avaliação e incorporar outras práticas, especialmente aquelas que dialogam com as demandas do século 21 e os princípios das metodologias ativas, conforme proposto por Bacich e Morin (2018).

No que tange o conhecimento da aprendizagem baseada em projetos, conforme demonstra o gráfico 6, 55% dos docentes disseram não estar familiarizados com esta abordagem. Em contrapartida, 45% deles afirmaram que já a conhecem.

Gráfico 6 – Familiaridade com a ABP

Você está familiarizado com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)?
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O percentual significativo de professores que já conhecem a ABP sugere uma abertura inicial para práticas pedagógicas mais modernas. Consideramos que este seja um indicador promissor de que há um grupo potencialmente preparado para explorar essa metodologia em suas aulas. Entretanto, ter apenas uma noção teórica sobre a abordagem pode não ser suficiente para garantir sua aplicação efetiva.

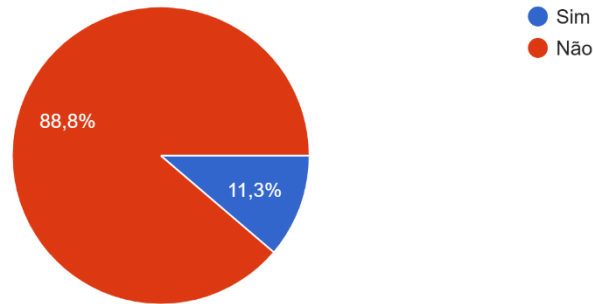
Por outro lado, a ausência de familiaridade entre mais da metade dos docentes é um ponto de atenção. O desconhecimento pode estar associado a lacunas na formação inicial e continuada dos professores, que frequentemente prioriza abordagens mais tradicionais. Além disso, a falta de materiais didáticos e recursos que facilitem a sua aplicação no ensino de inglês pode contribuir para essa realidade. Por isso, é crucial promover formações que articulem teoria e prática, oferecendo subsídios concretos para que os docentes desenvolvam competências necessárias à condução de projetos significativos.

Ainda sobre a ABP, quando perguntados se já haviam recebido qualquer tipo de formação para a aplicação desta metodologia, a grande maioria dos docentes (88,8%) não tiveram nenhum treinamento sobre o assunto, enquanto apenas 11,3% disseram ter participado de atividades formadoras sobre a abordagem, como ilustra o gráfico 7.

Gráfico 7 – Formação sobre ABP

Você recebeu alguma formação específica sobre a implementação da ABP nas aulas de língua inglesa?

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

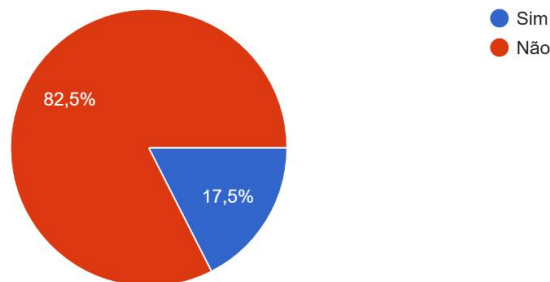
A lacuna de formação mais avançada pode ser um dos fatores que limitem o real entendimento e a subsequente implementação da ABP. Essas metodologias demandam maior envolvimento com teorias pedagógicas e experiência em estratégias didáticas menos convencionais, além de um planejamento detalhado e interdisciplinar. Com isso, reiteramos nosso entendimento de que existe a necessidade de investimento em formações voltadas para o desenvolvimento de abordagens que favoreçam a centralização da aprendizagem no aluno.

A questão seguinte versou sobre o uso da ABP nas aulas de inglês. Os participantes, em sua maioria (82,5%), responderam que nunca a utilizaram com suas turmas. Um pequeno percentual, 17,5%, afirmaram já terem feito uso da abordagem, como mostra o gráfico 8.

Gráfico 8 – Uso da ABP nas aulas de inglês

Você já utilizou a ABP em suas aulas de língua inglesa?

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Esses números corroboram uma lacuna formativa significativa, considerando o impacto potencial da ABP no desenvolvimento de competências importantes, como comunicação, pensamento crítico e autonomia. Mesmo que muitos professores demonstrem interesse em práticas inovadoras, a falta de oportunidades para treinamento formal dificulta a transição para a aplicação dessa metodologia.

Entretanto, dentre os docentes que a utilizaram, citamos alguns relatos que revelam, por exemplo, a integração multidisciplinar. “Utilizo nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental 1 de uma escola particular, em que associamos o ensino de LI, ciências, história e geografia” (Professor 12). Também houve menção ao uso de projetos com o foco na oralidade e na produção escrita.

Alunos visitaram uma feira de leitura (LER) e registraram o que viram em fotos e vídeos. Em sala de aula fizemos um debate sobre o aprendizado adquirido nas palestras e no evento como um todo. Em seguida, escrevemos juntos um pequeno roteiro para a criação de um vídeo em inglês sobre o evento (Professor 7).

Também houve destaque a trabalhos que propiciaram o desenvolvimento de competências transversais, como trabalho em equipe, criatividade e resolução de problemas.

Sempre trabalho com projetos desenvolvidos pelos alunos, em que esses têm a oportunidade de desenvolver desde o tema, levantamento de um problema a ser estudado, questões a serem respondidas e apresentação de um produto final. As formas de apresentação, podem ser diversificadas. Já desenvolvemos por exemplo um projeto chamado A África em nós, em que eles puderam mostrar através de apresentações, artigos, animações, suas pesquisas que abordavam questões relacionadas ao racismo (Professor 18).

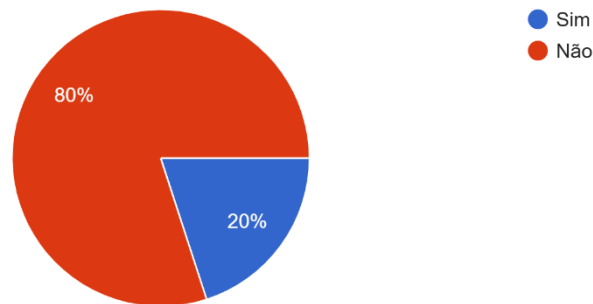
Essas práticas mostram que a ABP tem potencial para ser aplicada em diferentes contextos e que os educadores que a utilizam reconhecem seus benefícios.

A última pergunta deste questionário diz respeito ao uso da ABP como instrumento de avaliação de competências e habilidades na disciplina. Desse total, 80% nunca fizeram uso desta abordagem como uma ferramenta avaliativa. Apenas 20% dos educadores disseram que ela já fez parte do ciclo de avaliações, como ilustra o gráfico 9.

Gráfico 9 – Uso da ABP como avaliação

Você já usou a ABP para avaliar competências e habilidades em língua inglesa?

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em consonância com os dados apresentados, a falta de formação, dentre outros fatores tende a limitar o uso da ABP, não só como abordagem de ensino como também para a avaliação, refletindo na predominância de métodos tradicionais. Contudo, citamos alguns relatos de professores que utilizaram a ABP para avaliar competências e habilidades. Dentre eles, destacamos o uso de rubricas para medir competências específicas, como fluência oral, organização e criatividade. Outra proposta focou na avaliação de produtos finais (ex.: criação de vídeo sobre os 200 anos da independência do Brasil, elaboração de campanha sobre a importância do trabalho voluntário, apresentações com releituras de obras literárias etc.) em combinação com o acompanhamento do processo.

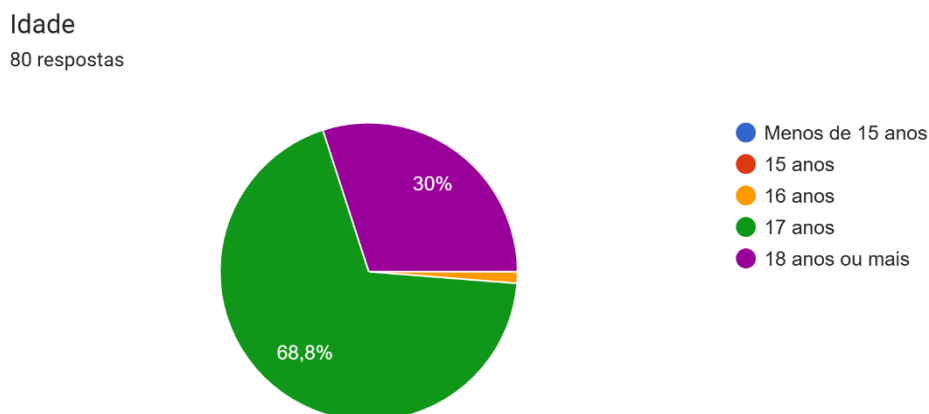
No que tange a baixa utilização de projetos como forma de avaliação, entendemos que os professores possam enfrentar alguns desafios em integrar essa abordagem em suas práticas diárias. Essa resistência pode estar atrelada a falta de formação, pois muitos professores parecem não ter capacitação específica para planejar e avaliar projetos de forma eficiente. Ademais, a estrutura curricular rígida e a cultura escolar orientada por provas dificultam a implementação de práticas mais flexíveis. Outro fator importante é a falta de materiais e apoio pedagógico que pode desmotivar os educadores a adotar metodologias que exigem maior planejamento e adaptação.

5.2 A experiência dos discentes com o protótipo do PE

O questionário (Apêndice I)¹⁵ buscou investigar a percepção de autonomia dos alunos; a recepção e o impacto da ABP nas aulas de língua inglesa, considerando aspectos como inovação, motivação, engajamento e avaliação; e as competências desenvolvidas com a metodologia além de sugestões de melhoria para sua implementação. O *corpus* de análise é composto por dados quantitativos, como as frequências das respostas fechadas sobre idade, gênero, a identificação de autonomia nos estudos, o reconhecimento de inovação nas aulas, a comparação entre a ABP e metodologias tradicionais, as competências e habilidades desenvolvidas, a eficiência desta abordagem enquanto ferramenta avaliativa e o engajamento por meio da participação em projetos semelhantes. Além disso, também houve a análise de dados qualitativos, como a influência da ABP na aprendizagem da língua e sugestões de melhorias no uso dessa metodologia nas aulas.

Este instrumento foi respondido por 80 (oitenta) dos 100 (cem) estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Hebe Camargo, representando 80% do público-alvo. Destes, a maioria é composta por menores de 18 anos, tendo 68,8% deles 17 anos e 1,2% 16 anos. Já 30% são discentes que atingiram a maioridade, como demonstrado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Faixa etária dos educandos



Fonte: Dados da pesquisa. 2024.

¹⁵ Entrevista de pesquisa concedida de forma remota entre 28 e 29 de agosto de 2024.

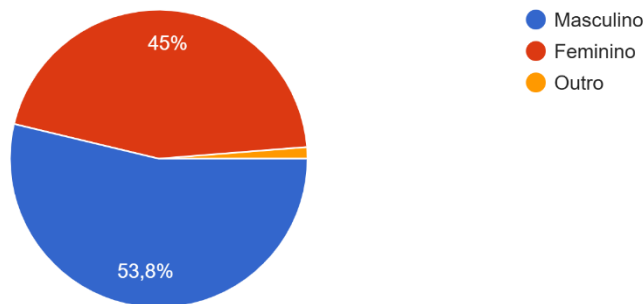
Essa diversidade etária dentro da mesma série traz implicações pedagógicas importantes. O perfil etário pode influenciar diretamente a forma como os alunos se envolvem com atividades que demandem maior autonomia e responsabilidade, como as propostas pela aprendizagem baseada em projetos. Estudantes mais jovens podem necessitar de maior orientação e suporte para desenvolver habilidades como o trabalho em grupo, a gestão do tempo e a resolução de problemas, enquanto os mais velhos podem se sentir mais confiantes para assumir papéis de liderança e colaboração.

A presença de alunos com diferentes faixas etárias também pode ser vista como uma oportunidade para fomentar a troca de experiências e promover o aprendizado colaborativo. Atividades que incentivem a interação entre esses grupos podem enriquecer as dinâmicas de sala de aula, estimulando o compartilhamento de ideias e a construção de um ambiente inclusivo e diverso.

Em relação ao gênero, como mostra o gráfico 11, a grande maioria dos respondentes são do sexo masculino (53,8%), enquanto 45% são do sexo feminino e 1,2% se identificam com outro gênero.

Gráfico 11 – Gênero

Gênero
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A diversidade de gênero não apresenta relação direta com as percepções relatadas, mas representa uma amostra equilibrada para explorar como diferentes perfis se envolvem com este tipo de metodologia. O equilíbrio entre estudantes do sexo masculino e feminino pode indicar que estratégias de ensino e avaliação devam considerar possíveis diferenças nas formas de engajamento, interesses e dinâmicas interpessoais de cada grupo. Ao mesmo tempo, a presença

de estudantes que se identificam com outro gênero reforça a necessidade de um ambiente inclusivo, que respeite e valorize a identidade de todo o alunado, garantindo que se sintam acolhidos e representados no espaço escolar.

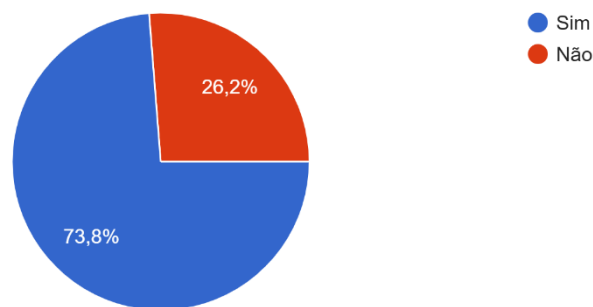
Por um lado, a diversidade de gênero pode enriquecer as discussões e projetos realizados em sala de aula. Ações que incentivem a reflexão sobre questões de identidade, respeito e diversidade podem ser especialmente significativas nesse cenário, promovendo debates enriquecedores e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Em contrapartida, existem possíveis desafios relacionados à desigualdade de gênero ou estereótipos ainda presentes no ambiente escolar. Sendo assim, cabe a nós educadores adotarmos práticas que incentivem a desconstrução de preconceitos, promovendo um espaço de aprendizado equitativo e inclusivo. Essa visão é corroborada por Freire (2023), considerando que ensinar é uma tarefa que exige risco, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação. Segundo o autor, “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2023, p. 37).

A última pergunta desta parte diz respeito ao olhar dos alunos sobre seu próprio processo de aprendizagem. Quando perguntados se se consideram autônomos nos estudos, 73,8% deles afirmaram que possuem autonomia para estudar. Já 26,2% deles consideraram que seus estudos não se dão de forma autônoma, como demonstra o gráfico 12.

Gráfico 12 – Autonomia nos estudos

Você se considera um (a) aluno (a) autônomo (a) nos estudos?

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A percepção de autonomia dos estudantes é um indicativo positivo, especialmente em um contexto de transição para a educação superior ou para o mercado de trabalho, onde a

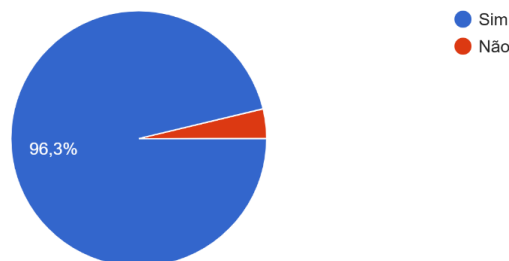
capacidade de autogerir o aprendizado é cada vez mais valorizada. Esses aprendizes podem estar mais preparados para explorar novas metodologias de ensino, especialmente as que demandam maior participação ativa, e engajamento no processo de construção do conhecimento. Todavia, os que não se consideram autônomos merecem atenção especial. Tal percepção pode estar associada a fatores como dificuldades de organização, ausência de motivação ou até mesmo barreiras no ambiente escolar, como práticas pedagógicas excessivamente centradas no professor. Dessa forma, usar estratégias que os orientem no desenvolvimento de habilidades de gestão do tempo, resolução de problemas e pensamento crítico, por exemplo, que são competências essenciais para alcançar maior independência no aprendizado, pode ser benéfico.

Além disso, entendemos que esses dados tendem a reforçar a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada, que reconheça e valorize os diferentes ritmos de aprendizagem. Para isso, é fundamental que ela incentive a autonomia, com estratégias de suporte inicial e, progressivamente, haja maior liberdade para que os educandos assumam responsabilidades sobre seu aprendizado. A ABP, por exemplo, pode ser uma ferramenta poderosa nesse sentido, pois promove a participação ativa em projetos que conectam o conteúdo escolar à realidade prática.

A segunda parte deste questionário versou sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelo pesquisador principal ao longo do bimestre em que o protótipo de um dos projetos do PE foi aplicado nas turmas. Quando perguntados se consideraram as aulas daquele período inovadoras, a grande maioria, 96,3%, respondeu afirmativamente, enquanto apenas 3,8% entenderam que não houve inovação nas aulas, como mostra o gráfico 13.

Gráfico 13 – Inovação nas aulas de inglês

Você considera que as aulas deste bimestre foram inovadoras?
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A alta taxa de aprovação por parte dos alunos evidencia que a ABP foi percebida como uma abordagem capaz de engajá-los de forma mais ativa e dinâmica no processo de ensino e aprendizagem. Esse impacto positivo pode estar relacionado às características práticas da metodologia que possibilitaram não apenas a melhor compreensão dos conteúdos trabalhados, mas também uma retenção mais duradoura do conhecimento, como apontado nos relatos dos participantes.

Um deles destacou a relevância de uma abordagem prática no aprendizado, em contraste com métodos tradicionais, frequentemente descritos como mecânicos e desgastantes.

Com uma aula mais prática você consegue absorver mais conteúdo, copiar tudo num caderno e fazer o mesmo na pressa, é muito desgastante, você não consegue fazer com que você fixe aquilo na sua cabeça e vai precisar de uma revisão sobre o conteúdo muito mais elaborada (Aluno 19).

Esse depoimento ilustra como a ABP pode oferecer um aprendizado mais significativo, no qual o estudante se conecta ativamente com os conteúdos, corroborando a premissa da abordagem, como descrito por Bender (2014).

Outro ponto levantado ressaltou a organização e a originalidade das aulas baseadas em projetos como elementos que facilitam a memorização e o engajamento.

Diria que foi, pois só pelo fato da aula já ter seu rumo diferentemente das demais aulas, ela torna a capacidade de lembrar de cada aula algo mais fácil. Os projetos inovadores, sempre um diferente do outro, realça nossa capacidade de lembrar de cada um individualmente (Aluno 24).

Essa observação reflete um dos principais benefícios da ABP, que é oportunizar experiências contextualizadas conectadas à realidade dos estudantes.

Uma outra questão levantada apontou o uso de recursos visuais e a dinâmica das aulas como fatores que tornaram a experiência mais envolvente e acessível. “Achei interessante pois trabalhou mt com o visual e aulas mais dinâmicas” (Aluno 25). Essa fala destaca a importância de diversificar os recursos pedagógicos, mostrando como a integração de elementos visuais e atividades interativas pode atrair a atenção dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos.

Por outro lado, o percentual de alunos que não consideraram as aulas inovadoras aponta para a necessidade de refletir sobre as estratégias utilizadas, garantindo que a abordagem seja inclusiva e adaptada a diferentes perfis. Esses dados sugerem que, mesmo em metodologias inovadoras, é fundamental acompanhar de perto o impacto sobre os educandos e ajustar as

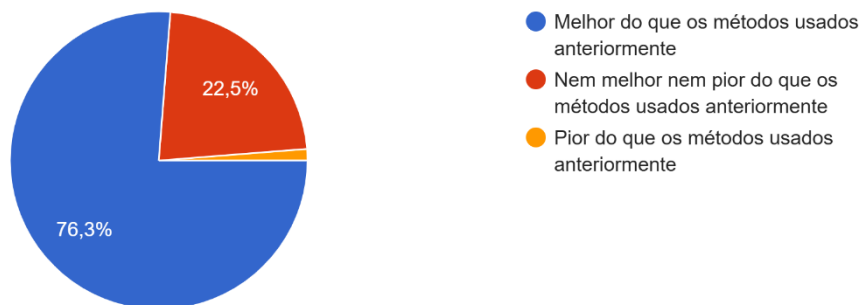
práticas conforme necessário. Em vista disso, a fim de propiciar maior conexão e engajamento, foram incluídos no PE mais momentos de uso da tecnologia nas aulas, com atividades interativas e outras baseadas em jogos.

A pergunta seguinte focou na comparação entre o uso da ABP nas aulas e metodologias ditas tradicionais. Conforme o gráfico 14, para 76,3% dos alunos, a abordagem usada no bimestre é muito superior àquelas utilizadas anteriormente. Já 22,5% do alunado disseram que não viam a ABP como uma abordagem melhor ou pior do que as que foram implementadas em outros momentos. Um pequeno percentual (1,2%) consideraram esta metodologia pior do que as anteriores.

Gráfico 14 – Comparação entre a ABP e metodologias tradicionais

Como você enxerga a Aprendizagem Baseada em Projetos usada nas aulas do bimestre em comparação com métodos tradicionais de ensino?

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O reconhecimento da superioridade da ABP pela maioria dos alunos reflete seu potencial em promover um aprendizado mais relevante e conectado à prática e ao protagonismo discente. Muitos estudantes destacaram a dinamicidade e a relevância das atividades realizadas, que contrastaram positivamente com a passividade frequentemente associada às aulas expositivas tradicionais. Houve relatos, por exemplo, sobre a importância das gincanas em grupo no processo de aprendizado, evidenciando como essa prática aumentou a atenção e participação.

Acredito que as aulas, do modo que foram conduzidas, tiveram mais dinamismo e ‘forçaram’ uma maior atenção e participação dos alunos. As gincanas em grupo, por exemplo, me fizeram estar bem atento às expressões, termos e ideias passadas nas aulas, me ajudando no aprendizado e, conseqüentemente, me trazendo mais motivação para comparecer às aulas e interagir (Aluno 3).

Essa fala reflete como atividades colaborativas podem estimular o interesse e a dedicação dos estudantes, além de promover um ambiente de aprendizado mais colaborativo.

Houve destaque no sentido de que a abordagem inovadora e didática das aulas foi um diferencial positivo. “Particularmente gostei da forma como as aulas foram feitas, me ajudou a entender bem o conteúdo de uma forma didática e diferente do tradicional” (Aluno 32). Essa percepção reforça que a ABP pode ser uma alternativa vantajosa se comparada às metodologias convencionais, facilitando a compreensão dos conteúdos por meio de práticas que se conectam às necessidades e interesses dos alunos, como apontado por Pereira e Beschizza (2022).

No entanto, os depoimentos também ajudam a compreender os desafios enfrentados durante a implementação dessa metodologia. Houve um relato a respeito do desconforto gerado pela apresentação pública dos trabalhos. “Por mais que seja necessário, o trabalho que tinha que ser entregue na frente de toda turma desenvolveu um desconforto e desmotivação por vergonha, ansiedade, falta de tempo para efetuar” (Aluno 10). Essa observação ressalta a necessidade de flexibilizar a forma como os produtos finais dos projetos são apresentados, permitindo que os alunos escolham entre diferentes formatos. Levando em consideração tipo de questionamento, a construção dos projetos que compõe o PE traz formas diversas de entrega dos trabalhos de culminância, como apresentações gravadas, exposições em pequenos grupos ou até mesmo entregas individuais. Essa adaptação pode ajudar a incluir alunos que enfrentam ansiedade ou desconforto com apresentações públicas, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Outro ponto destacado foi o equilíbrio entre teoria e prática. O Aluno 21 sugeriu a mescla de elementos das metodologias tradicionais com a ABP: Segundo ele, poderia haver uma mescla de ensino tradicional e projetos. Em outras palavras, a parte linguística sendo feita com toda a explicação no quadro com exemplos e exercícios, e avaliações em forma de projetos. Essa fala evidencia que, embora a ABP seja bem recebida, ainda existe o reconhecimento do valor das explicações mais estruturadas e exercícios sistemáticos para consolidar a base teórica. No que tange a apresentação dos conteúdos linguísticos, sugerimos que ela seja conduzida de forma indutiva, ou seja, partindo de exemplos com a estrutura em questão e que sejam relacionados à temática, e por meio de perguntas, o professor guie os educandos a compreensão de suas regras. Ainda assim, essa abordagem é totalmente passível de adaptação, como reforçado no PE.

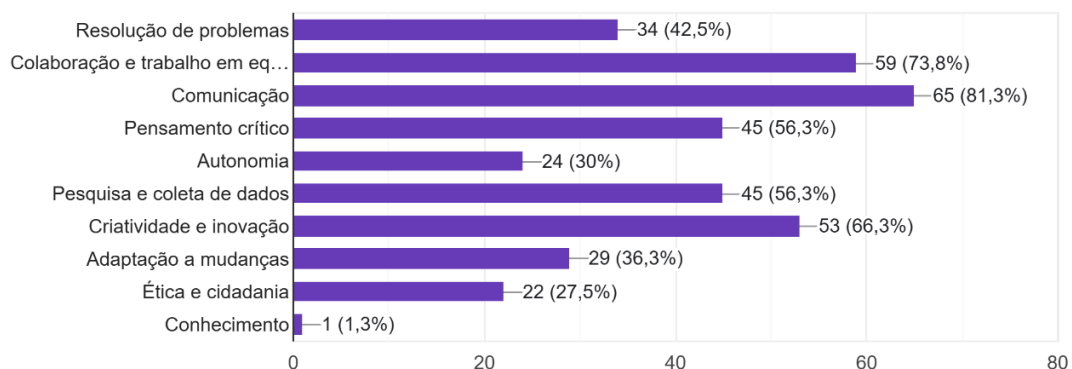
Também houve relatos sobre certa dificuldade em compreender as etapas dos projetos, o que foi visto como uma barreira para alguns estudantes. Houve destaque para a importância de maior clareza nas orientações: “As etapas para efetuar um projeto de avaliação foi uma parte que tive dificuldade de entender e acompanhar, poderia ser mais debatido em sala de aula o desenvolvimento para não haver erro de comunicação entre professor e alunos” (Aluno 7). Essa dificuldade pode ser minimizada ao dedicar momentos regulares durante as aulas para revisar o progresso dos projetos, esclarecer dúvidas e explicar as próximas etapas de forma detalhada. Essa prática não apenas ajuda a facilitar a execução dos projetos, mas também a dar maior segurança e confiança aos aprendizes.

Quando perguntados sobre quais competências e habilidades acreditavam ter desenvolvidos por meio da ABP, podendo escolher mais de uma opção caso se aplicasse, o gráfico 15 mostra que 81,3% dos estudantes perceberam que houve desenvolvimento na comunicação, 73,8% entenderam que suas habilidades de colaboração e de trabalho em equipe evoluíram. Para 66,3% houve melhora na criatividade e inovação. Mais da metade dos respondentes (56,3%) também afirmaram que desenvolveram criticidade e habilidades para pesquisa e análise de dados. Para 42,5% dos alunos, houve evolução em resolução de problemas, e 36,3% disseram que se viram mais adaptáveis a mudanças. 30% consideraram que estão mais autônomos, enquanto 27,5% se perceberam mais éticos. Houve menção de 1,3% dos respondentes afirmando que desenvolveram mais conhecimento por meio da ABP.

Gráfico 15 – Competências e habilidades desenvolvidas

Quais competências e habilidades você acredita terem sido enfatizadas durante o desenvolvimento do projeto? (Marque todas as opções que se aplicarem.)

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A comunicação foi a competência mais mencionada, evidenciando que os projetos proporcionaram práticas reais de uso da língua inglesa, especialmente em atividades orais e colaborativas. Durante a aplicação do protótipo, houve momentos em que os alunos puderam expressar ideias, tanto em inglês quanto na língua materna, incluindo a apresentação do trabalho de culminância. Essa oportunidade prática permitiu que os estudantes utilizassem a língua de maneira significativa e contextualizada, desenvolvendo maior confiança e habilidade na comunicação.

A colaboração e o trabalho em equipe, mencionados por mais da metade dos alunos, refletem o impacto positivo das atividades coletivas, uma característica central da ABP. Muitos destacaram como as dinâmicas em grupo foram engajadoras e promoveram maior interação.

Acredito que as aulas, do modo que foram conduzidas, tiveram mais dinamismo e 'forçaram' uma maior atenção e participação dos alunos. As gincanas em grupo, por exemplo, me fizeram estar bem atento às expressões, termos e ideias passadas nas aulas, me ajudando no aprendizado e, conseqüentemente, me trazendo mais motivação para comparecer às aulas e interagir (Aluno 3).

Essa fala evidencia como as atividades colaborativas não apenas aumentaram o engajamento, mas também facilitaram a aprendizagem de conteúdos de maneira prática. Em concordância com essa ideia, segundo outro relato, “Foi muito legal, e melhor por ter trabalho em grupo e as adivinhações das placas etc., foi algo diferente do que é trabalhado na escola” (Aluno 7). Outro destaque em relação aos jogos usados foi que “Sim, as atividades em grupos são ótimas para o nosso desenvolvimento, os jogos para nós fazermos aprender mais também” (Aluno 16). Esses pontos indicam que o trabalho coletivo foi percebido como uma oportunidade de aprendizado dinâmico e diferenciado.

A criatividade e inovação, citadas por mais da metade do alunado, sinaliza o estímulo à produção original, criação de projetos e resolução de desafios. É importante ressaltar que, embora a proposta do trabalho fosse comum a todos, cada grupo teve total liberdade de escolha sobre a temática que seria desenvolvida e apresentada no dia da culminância. Ademais, embora uma das exigências tenha envolvido a produção de um comercial em vídeo, os estudantes puderam decidir de que forma suas produções seriam criadas, sem qualquer julgamento de valor ou interferência no seu processo criativo.

Outra competência muito citada foi o pensamento crítico. A análise de informações e a resolução de problemas foram percebidas como aprimoradas. Um dos pontos que trazemos como referência é a última atividade do dia 1 do PE, sugerida em forma de debate, em que as turmas foram divididas em três grupos. Dois deles teriam que defender um dos pontos de vista

propostos e o terceiro deveria, ao final das discussões, ponderar e decidir qual das equipes defendeu suas ideias de maneira mais satisfatória. Um dos estudantes falou sobre essa questão. “Foi mais interessante. Pois teve diversas atividades diferentes. Como o debate, na aula sobre o que a mídia influência na vida das pessoas, fez com que abrisse mais a mente do que a internet faz com nossos pensamentos e certas atitudes” (Aluno 29). Essa dinâmica incentivou os alunos a analisarem informações de forma mais crítica e a desenvolver argumentação sólida.

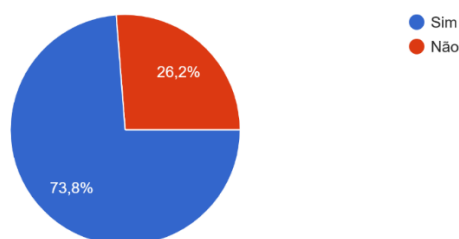
Em relação à pesquisa, o Aluno 1 comentou que “Eu tive um desenvolvimento a mais em pesquisas durante as atividades que foram propostas” (Aluno 1). Já o Aluno 27 destacou que “Com esse tipo de abordagem me ajudou, incentivou a pesquisar o que significava e prestar atenção em como se pronunciar a palavra” (Aluno 27). Esses depoimentos reforçam que a pesquisa foi uma etapa fundamental nos projetos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades analíticas e investigativas.

Algumas competências não tiveram uma percepção de desenvolvimento tão grande. A resolução de problemas e a adaptação a mudanças, embora sejam importantes no contexto do aprendizado ativo, foram menos percebidas pelos alunos. No caso da autonomia, o índice menor que o esperado pode indicar que o modelo da ABP incentivou parte dos educandos a se tornarem mais independentes no processo de aprendizagem. Em relação à ética e cidadania, mesmo mencionada em menor grau, ainda é relevante em atividades que demandaram reflexão social.

A pergunta seguinte buscou a compreensão dos educandos no que se refere à avaliação de habilidades na disciplina. Quando perguntados se a ABP propiciou uma avaliação adequada dessas habilidades, a grande maioria, 73,8% deles afirmaram que a avaliação se deu de forma satisfatória, enquanto 26,2% foram contrários a essa afirmação.

Gráfico 16 – Precisão da ABP na avaliação de habilidades em inglês

Você acredita que a Aprendizagem Baseada em Projetos permitiu uma avaliação mais precisa de suas habilidades em língua inglesa?
80 respostas



A maioria dos alunos destacaram aspectos positivos da ABP em relação à avaliação de suas habilidades. Houve menções ao caráter natural e criativo da abordagem, que a tornaram mais motivadora e engajante do que os métodos tradicionais. O Aluno 12, por exemplo, enfatizou como a liberdade criativa dentro de limites bem definidos contribuiu para um aprendizado mais envolvente.

Acredito que um trabalho mais criativo com uma certa liberdade obviamente limitada pelo assunto/matéria motiva bem mais do que um ciclo repetitivo de explicação e avaliação. Um trabalho que exige mais criatividade do aluno do que um caderno cheio de matéria que te obriga a ficar lendo várias vezes apenas para responder uma questão pode trazer mais motivação para o aluno na hora de realizar o trabalho (Aluno 12).

Essa fala reflete a capacidade da ABP de conectar o processo avaliativo à criatividade e ao protagonismo estudantil, promovendo um aprendizado mais ativo e menos mecânico. Além disso, o Aluno 21 destacou o conforto proporcionado por avaliações que não dependem exclusivamente de provas tradicionais. “Interessante, a forma de avaliação sem ser uma prova física faz com que seja mais confortável e melhore o desempenho” (Aluno 21). Esse depoimento evidencia que ao oferecer uma abordagem menos convencional para avaliar habilidades foi possível contribuir para reduzir a pressão e a ansiedade relacionadas a provas escritas, favorecendo um ambiente mais tranquilo para o aprendizado.

Apesar das percepções majoritariamente positivas, uma parcela dos aprendizes demonstrou insatisfação com o processo avaliativo, principalmente em relação à predominância de atividades em grupo. Essa insatisfação está relacionada à percepção de que o desempenho individual nem sempre foi avaliado de maneira justa ou que a dinâmica grupal acabou prejudicando alguns estudantes. O Aluno 24 sugeriu a inclusão de mais trabalhos individuais como forma de equilibrar as avaliações.

Uma coisa que seria interessante mudar seriam a frequência dos trabalhos em grupo. Não necessariamente são ruins, mas poderiam ter mais trabalhos individuais também, pois pendura um aluno a depender da vontade e da capacidade dos outros. Com trabalhos individuais, a avaliação independente seria mais precisa, além de que cada aluno seria responsável pela sua própria nota às vezes (Aluno 24).

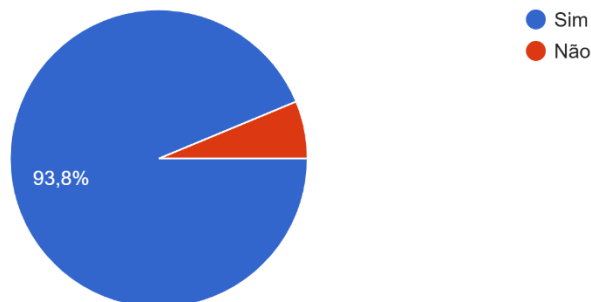
Essa perspectiva foi reforçada pelo Aluno 31, que destacou a importância de oferecer opções entre atividades individuais e em grupo. “Ter a opção de ser individual ou em grupo, porque nem todos do grupo se comprometem com o trabalho” (Aluno 31).

Essas falas refletem a necessidade de equilibrar o trabalho colaborativo com ferramentas de avaliação individual que permitam aos estudantes demonstrarem suas competências sem necessariamente depender do desempenho do grupo. Tal equilíbrio é crucial para garantir que todos sejam avaliados de forma justa e para promover o desenvolvimento de responsabilidades individuais. Como tratamos anteriormente, além do trabalho de culminância, outras duas ferramentas de avaliação individuais foram aplicadas no bimestre. Mesmo assim, foram incluídas mais opções de atividades no PE que os educadores podem fazer uso no processo avaliativo.

A pergunta seguinte versou sobre a crença dos respondentes sobre o fato de projetos serem mais motivadores do que outros métodos tradicionais de avaliação. Para a grande maioria, 93,8%, o uso de projetos é mais engajador do que outras formas de avaliar, enquanto 6,2% pensam que este não é um instrumento que lhes motive.

Gráfico 17 – Comparação entre o uso de projetos e de outros métodos tradicionais como ferramentas de avaliação

Você acredita que projetos semelhantes ao deste bimestre poderiam ser mais motivadores do que métodos tradicionais de avaliação?
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A preferência pelos projetos reflete que a ABP tende a promover um aprendizado mais dinâmico, prático e contextualizado, características frequentemente ausentes nos métodos de avaliação convencionais que são usados normalmente. “Essas formas de avaliação fogem do cotidiano (papel e caneta)” (Aluno 45). Muitos estudantes apontaram que o uso de projetos contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais ativo, no qual eles podem aplicar conhecimentos de forma concreta e criativa. “Me motivou graças as avaliações de práticas e

jogos em aula que me fez aprender mais e querer aprender um pouco mais” (Aluno 68). Essa abordagem permite que os alunos participem ativamente da construção do próprio aprendizado, o que fortalece o engajamento e o interesse pelos conteúdos.

Além disso, o elevado índice de aprovação sugere que os projetos atendem melhor às expectativas dos estudantes em relação ao aprendizado e à avaliação, oferecendo uma alternativa menos mecânica e promovendo melhor sensação de progresso. Ao contrário de métodos tradicionais, como provas escritas, os projetos permitem maior liberdade criativa, integração entre diferentes habilidades e personalização, fatores que tornam o processo avaliativo mais atrativo e relevante para os discentes.

Por outro lado, o percentual de alunos que não se sentiram motivados pelos projetos aponta para a necessidade de investigar possíveis limitações na implementação da metodologia. Dificuldades como falta de clareza nas orientações, desafios na colaboração em grupo ou preferência por métodos mais estruturados podem explicar essa percepção. Para atender a esses alunos, como já mencionado, buscamos diversificar as estratégias de avaliação dentro dos modelos de projetos do PE, oferecendo opções que conciliem atividades individuais e coletivas, além de garantir suporte para aqueles que enfrentam barreiras na adaptação ao método.

Quando perguntados sobre como a ABP influenciou sua motivação e engajamento nas atividades de aprendizado em língua inglesa, percebemos que houve um impacto amplamente positivo na motivação e no engajamento no aprendizado da língua inglesa. Os relatos revelaram que a metodologia, ao romper com a monotonia das aulas tradicionais, trouxe dinamismo, criatividade e significado às atividades, despertando maior interesse e promovendo a participação ativa dos estudantes. Elementos como jogos, debates, música e trabalhos práticos foram mencionados como aspectos que tornaram as aulas mais atrativas e acessíveis, criando uma experiência diferenciada que motivou os alunos a se engajarem mais profundamente com os conteúdos.

Muitos destacaram o caráter interativo e lúdico das atividades como fator de engajamento. O uso de dinâmicas diversificadas, como debates e gincanas, foi amplamente elogiado. “Essa forma de ensino não fadiga e traz nossa atenção e foco. A interação em si nos faz aprender de forma mais leve e menos cansativa” (Aluno 44). “Essa ideia de projeto me motivou muito porque não fica uma aula chata e desinteressante” (Aluno 4). Esses relatos evidenciam que a ABP, ao oferecer atividades práticas e colaborativas, facilitou o aprendizado ao torná-lo menos monótono e mais profundo.

A interação social promovida pela abordagem também foi muito valorizada. Trabalhos em grupo e debates foram percebidos como oportunidades de aprendizado coletivo, nos quais

os alunos puderam compartilhar ideias e construir conhecimento juntos. “Por meio do trabalho de debate, aprendemos também com os conhecimentos e opiniões dos outros” (Aluno 34). “Fazer trabalhos em grupo com meus colegas me ajudou a compreender melhor e foi mais divertido” (Aluno 66). Esses exemplos reforçam que a abordagem contribuiu não apenas para o aprendizado da língua, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração.

A criatividade e a liberdade para explorar os projetos foram apontadas como fatores que despertaram maior interesse pelo aprendizado. “Acredito que um trabalho mais criativo com uma certa liberdade, obviamente limitada pelo assunto/matéria, motiva bem mais do que um ciclo repetitivo de explicação e avaliação” (Aluno 12). Além disso, a integração de práticas como o uso de música, *slogans* e comerciais ajudou a conectar o aprendizado a elementos do cotidiano dos alunos, facilitando a compreensão e a retenção dos conteúdos.

Por outro lado, algumas respostas apontaram desafios na adaptação à nova metodologia. Alguns estudantes mencionaram dificuldades para se acostumar ao formato mais interativo e menos convencional das aulas. “Ficou um pouco difícil se acostumar com as aulas” (Aluno 42). “Não influenciou tanto minha motivação, pois eu já tinha vontade de aprender” (Aluno 80). Além disso, a predominância de atividades em grupo foi vista como um ponto de atenção por alguns, que sugeriram um equilíbrio maior com atividades individuais. Essa percepção reforça a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação e de proporcionar maior autonomia na execução de suas atividades.

Apesar dessas limitações, muitos educandos relataram que a abordagem despertou o desejo de se aprofundar no aprendizado da língua inglesa. Relatos como “Me motivou, quero me aprofundar mais na língua inglesa” (Aluno 48) e “Essa forma de ensino me fez querer aprender mais” (Aluno 61) mostram o impacto duradouro da ABP, que conseguiu instigar a curiosidade e o interesse dos alunos.

A última pergunta versou sobre algo que gostariam de mudar ou melhorar na aprendizagem baseada em projetos, caso houvesse. As respostas mostraram que a metodologia foi amplamente aprovada pelos aprendizes. Eles, em sua maioria, reconheceram o potencial como uma abordagem moderna, motivadora e eficiente no aprendizado de inglês. Uma parte significativa demonstrou satisfação, afirmando que ela atende às suas expectativas e necessidades. Isso evidencia que a ABP tem sido bem recebida e percebida como uma alternativa que rompe com a monotonia das aulas tradicionais. Além disso, muitos destacaram a diversidade e a criatividade das atividades como pontos fortes, reforçando que a abordagem é dinâmica e atrativa.

No entanto, também houve indicações com sugestões e críticas construtivas que apontaram caminhos para o seu aprimoramento. Como já abordado por nós, algumas críticas ressaltaram a necessidade de ajustes no equilíbrio entre teoria e prática. Alguns estudantes mencionaram dificuldades em compreender o que era esperado nos projetos e sugeriram que explicações mais estruturadas e teóricas poderiam ajudar no entendimento das atividades práticas.

Gostei bastante da ideia. Porém, já estamos tão acostumados com os métodos tradicionais, que confesso que ficamos meio perdidos em relação ao que exatamente estava sendo pedido. [...] Acho que funcionaria melhor se o senhor desse uma aula teórica, anotando, escrevendo (de uma forma bem tradicional), e as outras fossem com a mão na massa (Aluno 32).

Esse tipo de comentário indica que uma transição mais equilibrada entre explicações teóricas e atividades práticas pode facilitar a adaptação e o entendimento de alguns dos estudantes.

Outro ponto recorrente nas respostas foi a demanda por maior diversificação das estratégias pedagógicas. Muitos alunos sugeriram a inclusão de mais tecnologias e jogos, como *quizzes* e atividades *online* para complementar os projetos. “Mais exercícios *online* e mais dinâmicos, como jogos, músicas, e etc. (Aluno 13)”. Percebe-se aqui o interesse por atividades lúdicas e interativas que tornem o aprendizado ainda mais envolvente. Além disso, alguns sugeriram ampliar o uso de debates e rodas de discussão como forma de engajar os alunos em reflexões críticas e argumentativas.

A predominância de trabalhos em grupo, já tratado anteriormente, foi outro aspecto mencionado, solicitando um maior equilíbrio com avaliações individuais. Embora o trabalho em equipe tenha sido valorizado por muitos, outros apontaram que nem todos os integrantes se comprometem igualmente, o que pode gerar desigualdades na avaliação. “Uma coisa que seria interessante mudar seriam a frequência dos trabalhos em grupo. Não necessariamente são ruins, mas poderiam ter mais trabalhos individuais também, pois pendura um aluno a depender da vontade e da capacidade dos outros” (Aluno 24). Oferecer opções de avaliações individuais pode atender a essa demanda e garantir que cada aprendiz seja avaliado com base em seu desempenho individual.

A clareza nas orientações e etapas dos projetos também foi destacada como um ponto que pode ser melhorado. Alguns discentes mencionaram dificuldades em acompanhar o desenvolvimento dos projetos, sugerindo que explicações mais detalhadas e revisões periódicas poderiam ajudar a evitar confusões.

Melhoraria mais as etapas para efetuar um projeto de avaliação. Foi uma parte que tive dificuldade de entender e acompanhar, poderia ser mais debatido em sala de aula o desenvolvimento para não haver erro de comunicação entre professor e alunos (Aluno 7).

Comentários como esse reforçam a importância de um acompanhamento constante e de orientações claras ao longo do processo.

De modo geral, os resultados evidenciaram que a ABP enriqueceu o ensino da língua inglesa nesse contexto escolar, promovendo o desenvolvimento e a avaliação de competências alinhadas às demandas do século XXI. A análise revelou que essa metodologia teve um impacto transformador na percepção dos alunos sobre as aulas de inglês, promovendo motivação, engajamento e desenvolvimento de competências-chave. Apesar disso, ajustes na comunicação, no equilíbrio entre teoria e prática e no acolhimento das necessidades individuais podem aumentar a efetividade e a aceitação dessa abordagem. A continuidade do seu uso, aliada a essas melhorias, pode contribuir significativamente para a formação integral dos educandos.

5.3 A validação do PE

Como já abordamos, este instrumento (Apêndice K)¹⁶ foi aplicado ao final do curso oferecido no programa de extensão do CPII. O objetivo central foi identificar percepções sobre a adequação, clareza, aplicabilidade, inovação, relevância e eficácia do PE para atender às demandas educacionais da educação básica. O *corpus* analisado inclui respostas de 19 (dezenove) professores, com questões fechadas e abertas, abordando as seguintes categorias: adequação ao contexto educacional, clareza e relevância dos objetivos, aplicabilidade e facilidade de uso, inovação e criatividade, desenvolvimento de competências sociais e habilidades em língua inglesa, contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores, além do layout e apresentação visual do produto.

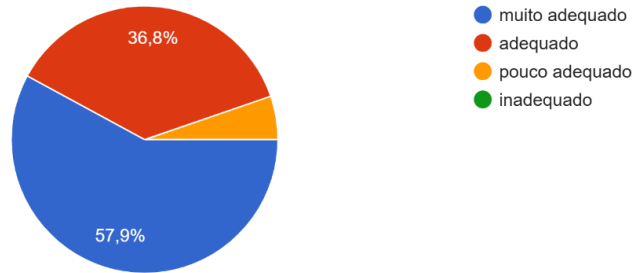
A primeira pergunta focou na adequação do PE ao contexto educacional. Segundo a grande maioria, 94,7%, o guia está alinhado ao que se almeja para esta etapa da educação básica. Do total de respondentes, 57,9% disseram que ele é muito adequado para a realidade e

¹⁶ Entrevista de pesquisa concedida de forma remota entre 13 e 20 de novembro de 2024.

necessidade dos estudantes e 36,8% o acharam adequado. Para 5,3% há pouca adequação à realidade do aluno, conforme demonstrado no gráfico 18.

Gráfico 18 – Adequação do PE ao contexto educacional

O produto é _____ para a realidade e necessidades dos alunos da educação básica.
19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O alto índice de adequação confirmou que o PE foi planejado considerando o referido contexto. Os professores destacaram que o guia está alinhado às diretrizes da BNCC e às demandas atuais da educação básica. “O projeto foi muito bem elaborado. Também dou aulas para a educação básica e consigo ver total aplicabilidade” (Professor 5). “O produto dialoga com as diretrizes e contextos da educação básica” (Professor 6). Houve inclusive menções ao fato de que ele pode ser implementação em escolas públicas e privadas. “Contém ideias que podem ser usadas em qualquer contexto educacional, seja ele na esfera particular ou pública” (Professor 11). Isso demonstra que o PE oferece oportunidades de aprendizagem significativa, conectando os temas abordados à realidade social e ao desenvolvimento de competências para o mundo contemporâneo.

Além disso, os docentes afirmaram que ele foi pensado para o contexto dos alunos, utilizando metodologias atraentes e temas relevantes que favorecem o protagonismo discente. “É adequado tendo em vista que estimula o protagonismo dos estudantes nas atividades a serem desempenhadas. Os temas são interessantes e os alunos ficarão engajados na resolução dos problemas” (Professor 9). “Adequado pois atinge o objetivo de gerar protagonismo dos estudantes” (Professor 10). O uso de temas contextualizados e propostas atrativas foi amplamente citado como um diferencial que torna o PE relevante e eficiente para os alunos da educação básica.

Por fim, também declararam que o PE dialoga com a realidade dos estudantes e aborda habilidades necessárias para o mundo contemporâneo, como a aplicação prática do aprendizado.

O produto é o resultado final do projeto, onde os alunos mostram ao público o que aprenderam e eu acredito que ele seja muito adequado para as necessidades dos alunos da educação básica. O produto ajuda os alunos a verem como que o tema pesquisado tem importância na sociedade (Professor 4).

Entretanto, os educadores apontaram que a sua aplicação concreta exige mais suporte institucional e formação docente para superar resistências culturais e estruturais.

O trabalho com projetos em sala de aula está totalmente alinhado com o mundo atual e para onde acredito que a educação precisa caminhar. No entanto, nós professores ainda sentimos falta de preparo para tanto. O produto ajuda a exemplificar com projetos reais como PBL pode e deve ser aplicado (Professor 16).

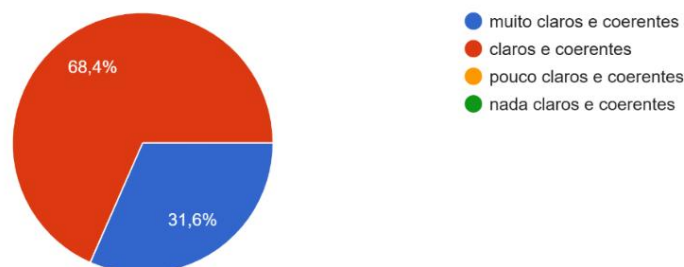
Para nós, essa fala corrobora nossa visão sobre a necessidade de ampliação da oferta de cursos que promovam a formação continuada dos educadores, especialmente no que diz respeito ao campo das metodologias e práticas de ensino, permitindo a constante atualização e a consequente melhora na qualidade das aulas.

Quando perguntados sobre a clareza e a coerência dos objetivos do PE, 68,4% afirmaram que eles são claros e coerentes com os desafios de ensino do componente curricular na educação básica e 31,6% entenderam que o nível destes pontos é alto, como mostra o gráfico 19.

Gráfico 19 – Relevância e clareza dos objetivos

Os objetivos do produto são _____ com os desafios de ensino de inglês na educação básica.

19 respostas



Dados: Fonte da pesquisa, 2024.

Nota-se que a maioria reconhece a clareza e relevância dos objetivos. Os professores destacaram que os objetivos estão alinhados com a faixa etária, a legislação vigente e as necessidades dos aprendizes. “Os temas são relevantes para os jovens do mundo atual” (Professor 16). Além disso, reforçaram que a linguagem utilizada no material é clara, o que favorece o planejamento das atividades. “A linguagem utilizada está bem colocada. Fácil leitura e interpretação” (Professor 5). Essa percepção reflete o planejamento cuidadoso do PE em relação às demandas da legislação atual e às necessidades dos aprendizes, o que reforça que o produto está alinhado tanto com os interesses da faixa etária quanto com os desafios educacionais contemporâneos.

A transversalidade no ensino foi destacada como um diferencial da ABP incorporada pelo PE. Professores mencionaram que os objetivos vão além do ensino da língua, promovendo competências amplas, como pensamento crítico, colaboração e conexão com outros saberes. Essa abordagem transversal foi elogiada por permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento e favorecer aprendizagens mais significativas. “Tendo em vista que estão voltados para a abordagem PBL e não trata apenas do inglês, pois pode-se trabalhar de forma transversal” (Professor 9). Isso evidencia que os projetos podem promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o mundo contemporâneo.

No entanto, emergiram preocupações sobre fatores que podem dificultar a implementação do PE. A resistência institucional à abordagem por projetos e o baixo engajamento dos alunos foram apontados como barreiras que comprometem a clareza e a aplicação prática dos objetivos.

Marquei claros e coerentes pois como havia dito na questão passada, o produto e seus objetivos têm extrema importância no projeto. Mas, sabendo como há diversos desafios no ensino de inglês na educação básica, dependendo da escola e da sua resistência para PBL, pode não ser tão claro para todos (Professor 4).

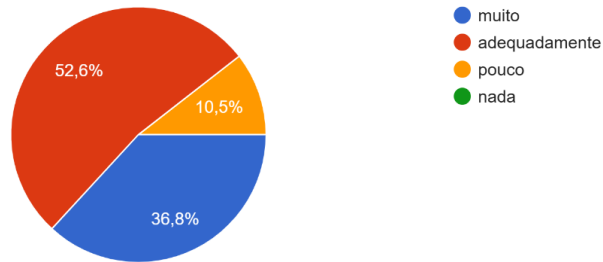
Esses desafios reforçam a importância de envolver toda a comunidade escolar, garantindo que educadores, gestores e discentes compreendam e se engajem com os objetivos do projeto. Além disso, a contextualização e o diálogo com a realidade do alunado são essenciais para assegurar que as aprendizagens sejam relevantes e motivadoras.

A pergunta seguinte versou sobre a praticidade de uso do guia. Como ilustra o gráfico 20, de acordo com 36,8% dos respondentes, ele é prático e fácil de ser aplicado. Para 52,6%, o

PE pode ser implementado de maneira satisfatória. 10,5% afirmaram que ele é pouco prático e fácil de ser aplicado.

Gráfico 20 – Aplicabilidade e facilidade do uso

O produto é _____ prático e fácil de ser implementado em sala de aula.
19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por um lado, a estrutura detalhada do PE foi amplamente elogiada, destacando que ele fornece um passo a passo claro e direto, o que facilita o planejamento e a execução das atividades. Ela foi vista como uma ferramenta prática e versátil, capaz de inspirar os educadores e poupar tempo, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades em criar atividades próprias. “A vontade ao ler o documento foi de imprimir e utilizar tudo em minhas aulas. “Está tão bem descrito, o passo a passo, bem ‘mastigado’ para utilizarmos. Ainda mais professores como eu que tem pouco tempo para criar” (Professor 5).

Além disso, muitos reconheceram que as atividades podem ser adaptadas a diferentes contextos escolares, utilizando tanto recursos simples quanto avançados. “Eu consigo ver os projetos sendo feitos em diversos tipos de contextos escolares” (Professor 13). “Sim, as atividades propostas podem ser executadas e os recursos podem ser desde materiais simples” (Professor 9). Essas afirmações reforçam a versatilidade do guia, que permite aos educadores ajustarem as propostas de acordo com as condições específicas de suas escolas.

Contudo, emergiram preocupações sobre a dependência de recursos, apoio institucional e engajamento dos participantes para a implementação prática do PE. Alguns docentes apontaram que, em escolas públicas ou com infraestrutura limitada, o uso de materiais específicos ou tecnológicos pode ser um desafio. “Depende muito do meio e recursos para ser aplicado” (Professor 2). Tal comentário sugere que a infraestrutura escolar pode influenciar diretamente na viabilidade de utilização do guia. Outros relataram que o engajamento do corpo docente e discente, bem como da coordenação pedagógica, é crucial para que os projetos

tenham sucesso. “Depende do quão dispostos e dedicados estão os alunos, a coordenação, os professores envolvidos, etc.” (Professor 4). Esses relatos apontam para a importância de uma abordagem coletiva e integrada na sua implementação.

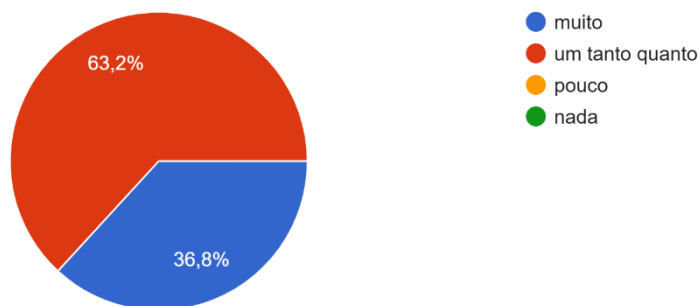
Entendemos a dificuldade de engajar todos os envolvidos para que um projeto transcorra de forma adequada. Todavia, uma opção sugerida por nós é fazer uso de uma das estratégias citadas nessa pesquisa, que foi a aplicação de uma enquete que envolva todo o alunado da escola para entender quais temas são de seu interesse. A partir dos resultados, o corpo docente juntamente com a equipe diretiva pode construir uma proposta interdisciplinar que não só permita o ensino, mas também a avaliação de maneira formativa.

O item seguinte tratou do nível de inovação e criatividade do *e-book*. Como mostra o gráfico 21, 36,8% dos professores declararam que o PE traz estratégias muito inovadoras ou criativas e 63,2% deles afirmaram que elas são satisfatórias nessas condições.

Gráfico 21 – Inovação e criatividade

O produto apresenta estratégias _____ inovadoras ou diferenciadas que possam motivar e engajar os alunos.

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A maioria dos professores avaliaram positivamente o caráter inovador e criativo do PE. A combinação de metodologias ativas e temas atrativos, como jogos, músicas e debates, foi apontada como um diferencial que aumenta o engajamento dos alunos ao conectar os conteúdos ao seu universo cotidiano. “Estratégias muito positivas e diversificadas, o que é excelente para captar o interesse dos alunos. Jogos e músicas são exemplos de atividades que os cativam” (Professor 13).

Além disso, o uso de recursos tecnológicos, atividades interativas e referências ao universo dos adolescentes, como propagandas de marcas famosas, foi amplamente reconhecido

como um elemento que torna os projetos mais relevantes e alinhados às experiências dos estudantes.

Sim. Acredito que sim, pois vimos estratégias utilizando propagandas com marcas famosas, que fazem parte do universo dos adolescentes, utilização de jogos online e também a criação de um jogo pelos alunos, músicas, perguntas com prós e contras fazem os alunos pensarem sobre o tema e se envolverem mais (Professor 3).

Esses aspectos evidenciam que a inovação do PE reside na capacidade de tornar o aprendizado dinâmico, contextualizado e conectado aos interesses dos jovens.

Outro aspecto fortemente valorizado pelos participantes foi o incentivo ao protagonismo dos discentes no processo de aprendizagem. A abordagem por projetos foi vista como uma forma de torná-los mais ativos e engajados ao colocá-los no centro da resolução de problemas e da construção do conhecimento. “O aluno é levado a ser protagonista da atividade na resolução dos problemas” (Professor 9). Essa característica foi percebida como um elemento inovador que diferencia a ABP de abordagens mais tradicionais, ao transformar os estudantes de receptores passivos em agentes ativos do aprendizado. Essa ênfase no protagonismo reflete o alinhamento do produto com competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração, promovendo uma experiência de aprendizado mais significativa e empoderadora.

Embora o PE tenha sido amplamente reconhecido como inovador, alguns professores experientes destacaram que parte das estratégias apresentadas possui semelhanças com metodologias já conhecidas, o que pode atenuar a percepção de inovação para educadores com maior contato prévio com abordagens como a ABP. “Algumas características são semelhantes a outras metodologias” (Professor 2). Outra percepção foi a de que a inovação depende mais da aplicação prática do que do método em si: “Inovação e criatividade não vêm de métodos” (Professor 17).

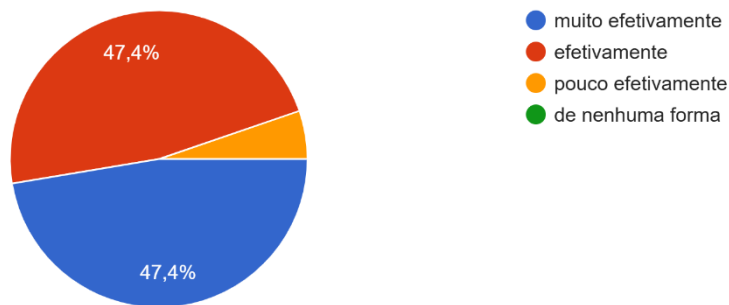
Essas observações sugerem que a percepção de inovação pode estar relacionada à experiência do educador e à forma como ele utiliza as estratégias propostas. Entendemos que inovar por meio de uma abordagem não reside necessariamente em possuir características inéditas, mas na maneira como ela é implementada e adaptada. Embora professores experientes possam identificar semelhanças entre a ABP e outras metodologias, o diferencial está na ênfase que ele promove a participação ativa do aluno, ao conectar o aprendizado a problemas reais e ao desenvolver competências essenciais para as demandas contemporâneas. Para mais, essa metodologia fornece uma estrutura flexível que incentiva a criatividade docente e a

personalização do ensino, permitindo que cada professor encontre formas de engajamento de maneira significativa. Assim, o valor da ABP está não apenas na sua proposta, mas na transformação que promove quando o educador a utiliza como uma ferramenta para integrar saberes e tornar a aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e alinhada a essas demandas.

Quando perguntados sobre a eficiência do PE para desenvolver competências sociais, 47,4% declararam que ele o faz de modo muito eficiente e o mesmo percentual enxergou a sua efetividade de maneira satisfatória. Já para 5,2% dos participantes, o guia é pouco efetivo nesse sentido, como demonstra o gráfico 22.

Gráfico 22 – Eficácia para o desenvolvimento de competências

O produto contribui _____ para o desenvolvimento de competências sociais.
19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados indicam que o PE é amplamente reconhecido como eficiente para desenvolver competências sociais. Os relatos reforçam que a ABP favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como trabalho em grupo, argumentação, escuta ativa e fala em público. “Os alunos precisam trabalhar em grupo, tomando decisões e resolvendo os problemas que aparecem pelo caminho. O que é uma habilidade muito necessária na sociedade” (Professor 3). Além disso, a necessidade de apresentações, seja por meio do uso da tecnologia ou pessoalmente, foi apontada como um diferencial que ajuda os estudantes a desenvolverem competências sociais relevantes.

Muitos dos produtos, se não todos, precisam que os alunos falem em público, o que ajuda muito a desenvolver competências sociais. Além de todas as competências desenvolvidas durante o projeto, como a troca de ideias, pesquisa, argumentação, ouvir o colega etc (Professor 4).

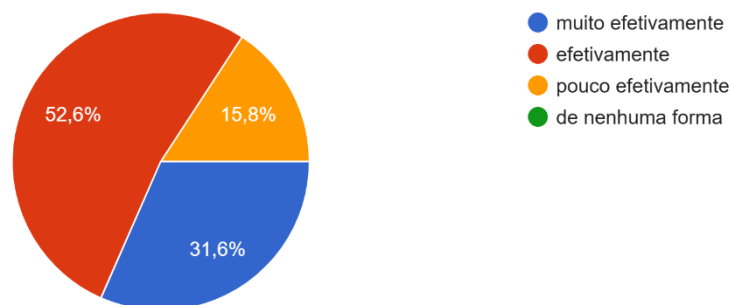
Essa percepção sugere que o PE não apenas promove o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também prepara os alunos para situações do mundo real, nas quais habilidades como comunicação, colaboração e negociação são indispensáveis. A integração dessas competências sociais às atividades contribui para a sua formação integral, conectando a prática pedagógica às demandas atuais da sociedade.

A próxima pergunta também se referiu a eficiência do PE, mas agora no que tange à desenvolvimento de habilidades em inglês. Como mostra o gráfico 23, 31,6% dos docentes declararam que o material é efetivo para desenvolver habilidades no idioma alvo e 52,6% acreditam que ele o faz de modo adequado. Para 15,8% dos respondentes, o PE se mostrou pouco eficaz para esta necessidade.

Gráfico 23 – Eficácia para o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa

O produto contribui _____ para o desenvolvimento de habilidades específicas em língua inglesa.

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades no idioma alvo, os relatos destacam que a integração de habilidades linguísticas — escrita, oralidade, leitura e audição — em atividades práticas e motivadoras é um dos pontos fortes do PE. “Sinto que o *PBL* é muito efetivo nessa questão, pois os alunos adquirem esses aspectos linguísticos de forma muito mais leve e fluida, muitas vezes sem sequer notarem que estão aprendendo um novo vocabulário e conhecimentos gramaticais” (Professor 12). “Acredito que sim, pois é uma oportunidade de desenvolvimento da língua através de atividades atrativas aos estudantes. Consequentemente, conforme eles vão se engajando, mais propícios eles ficarão ao desenvolvimento da língua inglesa” (Professor 13). Esses depoimentos evidenciam que a metodologia cria um ambiente favorável para a prática da

língua inglesa, estimulando o aprendizado de forma contextualizada e conectada às atividades propostas.

Apesar dos elogios, alguns docentes apontaram desafios relacionados à implementação do PE para desenvolver habilidades em inglês. Um dos principais pontos levantados foi o uso frequente do português durante as atividades, o que pode limitar a prática da língua alvo. “Talvez os alunos usem muito português durante o processo, até mesmo por conta da empolgação e engajamento. É preciso estar atento e monitorar de perto” (Professor 19). Outro desafio identificado foi a falta de interesse de alguns estudantes em se engajarem no uso do inglês. “Não há interesse por parte do corpo discente nesta questão” (Professor 17). Esses fatores indicam que a aplicabilidade do PE depende, em grande parte, da mediação do professor e do incentivo constante ao uso do inglês durante as atividades. Monitorar a interação entre os aprendizes e criar estratégias que promovam a prática contínua da língua são passos que podem ajudar a superar essas limitações.

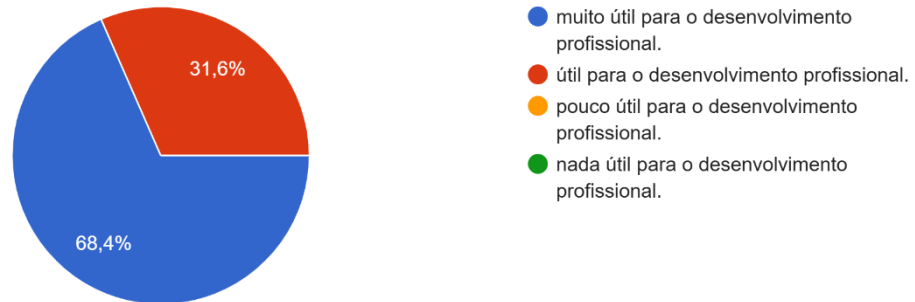
As falas acima de fato têm pertinência e são válidas. Apesar disso, é importante reiterar que a ABP permite criar contextos reais e significativos que incentivam o uso do inglês de maneira prática, superando barreiras como a preferência pelo português. Embora a empolgação e o engajamento possam levar ao uso do idioma nativo, o papel do educador é crucial para mediar e direcionar essas interações, estabelecendo regras claras e incentivando o uso da língua como parte essencial do processo. Quanto à falta de interesse, tal prática pedagógica, ao conectar o aprendizado a temas relevantes e próximos à realidade dos alunos, tem o potencial de engajar até mesmo aqueles que demonstram menor motivação inicial, especialmente quando o professor adota estratégias que valorizem a participação ativa e a colaboração em inglês.

A pergunta seguinte versou sobre as contribuições do PE para ajudar os educadores a se desenvolverem profissionalmente. Conforme demonstrado pelo gráfico 24, 68,4% enxergaram muita utilidade para ajudá-los nesse quesito e 31,6% apontaram que o guia promove seu desenvolvimento de forma satisfatória.

Gráfico 24 – Contribuição para o desenvolvimento profissional do professor

No que se refere à orientação para a prática docente e ampliação das competências do professor em metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, o PE é:

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

É notório que o PE tem utilidade e traz contribuições para a prática docente, e conseqüentemente colabora para a desenvolvimento dos pares. Uma das principais ajudas apontadas foi o detalhamento e clareza do material, que oferece orientações práticas e exemplos aplicáveis diretamente à sala de aula. Foi destacado que a organização do PE, aliada às sugestões de rubricas e atividades, facilita a implementação da ABP e amplia o repertório metodológico dos docentes.

O PE é incrível, claro, objetivo. Com exemplos, que é o melhor para quem quer colocar em prática os projetos em sala de aula. Já fiz cursos sobre projetos, e esse é de longe o material mais claro e bem-organizado que já tive acesso. As sugestões, as temáticas e principalmente os apêndices com as atividades, rubricas, são os melhores pois traduzem para quem está lendo o que é cada parte do projeto, como cada coisa foi pensada (Professor 3).

Outro educador enfatizou o desejo de aplicar os projetos propostos: “Novamente reforço que minha vontade é ter a cópia dos projetos e aplicar. Pois tudo está escrito com riqueza de detalhes e dá gosto, e curiosidade em aplicar na minha sala de aula” (Professor 5).

Além disso, foi ressaltado que o guia oferece suporte tanto para professores experientes quanto para aqueles com pouca vivência na aplicação de metodologias como a ABP. A estrutura bem planejada do material permite que educadores menos experientes tenham segurança para implementar os projetos, enquanto incentiva reflexões sobre formas alternativas de avaliação. “Pois apresenta uma abordagem que pode ser implementada, ainda que o professor tenha pouca experiência, pois os planos são bem estruturados. Este poderá refletir quanto a outras formas de

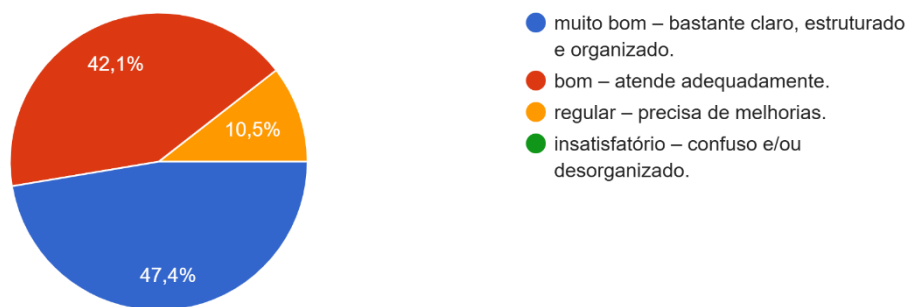
avalição que fogem do convencional” (Professor 9). Essas percepções reforçam que o produto não é apenas um guia prático, mas também um instrumento formativo que inspira os educadores a repensarem suas práticas e experimentarem novas abordagens pedagógicas.

Esse *feedback* positivo é, sem dúvida, muito importante para reiterar as hipóteses levantadas nesta pesquisa, mas principalmente porque nos fez perceber que as ideias propostas neste *e-book* são de fato condizentes com o que os educadores vivenciam em sala de aula. Todo o trabalho de criação, desde as temáticas que foram escolhidas pelos estudantes, passando pelo desenvolvimento e aplicação do protótipo até a finalização do PE, se deu a várias mãos. Sem as contribuições dos nossos colegas professores e principalmente dos alunos, não seria viável a construção de um material que tivesse condições de promover um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e que refletisse o contexto escolar dos discentes.

A última pergunta tratou das opiniões dos participantes em relação à apresentação visual do PE. O gráfico 25 mostra que 47,4% gostaram muito do visual, da estrutura e da organização. Para 42,1%, o guia está adequado visualmente e é organizado, enquanto 10,5% afirmaram que o material precisa de melhorias.

Gráfico 25 – Layout e apresentação do PE

O layout do produto educacional, incluindo capa, organização visual e design gráfico, é:
19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Alguns dos pontos de melhoria trazidos pelos professores foram, por exemplo, ajustar a fonte dos títulos, que foi considerada difícil de ler. “Talvez pudesse usar outra fonte nos títulos internos pois na página sumário ficou difícil para entender” (Professor 5). “Eu mudaria apenas a fonte utilizada nos títulos pois achei um pouco difícil de ler” (Professor 11). Outra parte sinalizada a ser melhorada foi o design da capa, sugerindo elementos mais relacionados ao tema

e garantir um *layout* mais atrativo com o uso de cores e maior clareza na disposição das informações. “Acredito que a capa poderia ser revista, pois será se o cadeado e as correntes estes dando a ideia de desvendando” (Professor 9)? “Achei a fonte dos ‘*headings*’ (‘títulos’, tradução nossa) confusa. De que forma a imagem da capa dialoga com o tema” (Professor 19)?

Tendo em vista o que foi citado, realizamos uma revisão na capa assim como na fonte utilizada nos títulos. Entendendo a pertinência dos comentários, esses itens foram modificados a fim de que houvesse maior harmonia entre a parte imagética e o conteúdo. A figura 9 mostra a nova proposta da capa do PE.

Figura 9 – Capa do PE



Fonte: Os autores, 2024.

É importante destacar também que outras mudanças ocorreram em virtude das contribuições dos participantes. Uma delas diz respeito ao destaque dado nas páginas de introdução dos projetos. Além da inserção de imagens para ilustrar cada tema, o texto ganhou certos realces com o intuito de chamar a atenção para determinadas palavras-chave. Outra modificação tem relação com o ciclo de avaliação sugerido. Inicialmente, trouxemos como proposta as fichas com rubricas a fim de avaliar o trabalho final dos grupos. Entretanto, foi sinalizado que houvesse outras ferramentas que avaliassem o processo de forma contínua. A partir disso, houve a criação e inclusão das atividades com esse propósito ao final de cada dia de desenvolvimento do projeto, como mencionamos anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs a utilização da aprendizagem baseada em projetos como uma alternativa de metodologia que possibilitasse o desenvolvimento e a avaliação de competências e habilidades em língua inglesa no ensino médio. A pesquisa foi motivada pela necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas e os processos avaliativos, tornando-os mais significativos e motivadores para os alunos. Esta abordagem pedagógica, ao utilizar temáticas autênticas e contextualizadas, mostrou que possui o potencial de promover a aprendizagem ativa, colaborativa e relevante. O referencial teórico foi importante para que conseguíssemos estabelecer pontes entre a ABP, as diretrizes da BNCC e do currículo da SEEDUC/RJ, a avaliação da aprendizagem e as vivências no ambiente escolar.

O estudo permitiu reafirmar que o uso dessa metodologia contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes, indo além de práticas tradicionais de ensino e avaliação. Os projetos desenvolvidos, aplicados e validados durante a pesquisa demonstraram a eficiência dessa metodologia ao envolver os alunos em situações reais e contextualizadas. Por meio de atividades colaborativas, reflexivas e críticas, a ABP fomentou o protagonismo discente, a motivação e o engajamento, que são elementos essenciais para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escolha dessa abordagem como foco da pesquisa responde à necessidade de reformulação do processo de ensino e aprendizagem, mas principalmente o avaliativo em LI, tradicionalmente marcado por práticas classificatórias. Ao longo deste trabalho, foi possível identificar lacunas consideráveis na forma como a avaliação é conduzida no contexto educacional, em especial nas disciplinas de língua adicional. Esse cenário apontou para a urgência de se adotar abordagens mais holísticas e personalizadas, que não apenas mensurem resultados, mas que também promovam a reflexão, a autonomia e o senso de progresso dos aprendizes.

Dentre os principais resultados da pesquisa, destacamos primeiramente a validação da ABP como abordagem pedagógica. Os professores participantes do minicurso confirmaram a sua relevância e a aplicabilidade na prática, apontando benefícios como o aumento do engajamento discente e a possibilidade de desenvolver competências alinhadas às exigências do século 21. Para mais, evidenciamos o desenvolvimento de instrumentos avaliativos inovadores. A proposta de protocolos e fichas de avaliação demonstrou ser eficiente para verificar o progresso dos educandos de forma mais justa e inclusiva, promovendo um ensino

centrado no aluno. Por fim, salientamos o engajamento do alunado. A sua experiência com o protótipo do Produto Educacional indicou que a ABP pode tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, além de proporcionar situações autênticas de uso da língua inglesa. Este resultado corroborou as premissas teóricas apresentadas no referencial, que indicam que a ABP, ao integrar temas autênticos e práticas sociais, promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar dos avanços obtidos, a pesquisa também apontou desafios que merecem atenção. Dentre eles, está a necessidade de formação continuada para que os docentes se sintam mais confiantes e capacitados para implementar a ABP em suas salas de aula. Ademais, a realidade de muitas escolas brasileiras, marcada por recursos limitados e turmas superlotadas, pode dificultar a aplicação plena dessa metodologia, o que demanda soluções criativas e adaptações para diferentes contextos. Por último, é essencial promover uma mudança na cultura escolar, de modo que a avaliação formativa seja valorizada como uma ferramenta pedagógica e não apenas como instrumento de classificação.

Este estudo também reforçou a relevância de se considerar o contexto sociocultural dos educandos e os desafios impostos pela globalização no ensino de língua inglesa. O conceito de inglês como língua franca, abordado por nós, reiterou a necessidade de se ampliar o repertório linguístico e cultural dos alunos, capacitando-os para interagir em um mundo interconectado e multicultural.

Com base nos achados desta pesquisa, algumas direções para estudos futuros podem ser sugeridas para aprofundar e ampliar as reflexões sobre a ABP. Uma possibilidade seria a realização de estudos comparativos entre turmas que adotam essa metodologia e outras que utilizam métodos tradicionais com o intuito de analisar de forma mais detalhada as diferenças no impacto na aprendizagem e na motivação dos estudantes. Outra linha relevante seria a análise da sua aplicabilidade em outros componentes curriculares, verificando a adaptabilidade em diferentes áreas do conhecimento. Estudos qualitativos voltados para a percepção dos professores sobre os desafios e benefícios da implementação dessa abordagem também poderiam contribuir para um melhor entendimento no que tange as necessidades de formação docente. Não menos importante, considerando a crescente digitalização da educação, futuras pesquisas poderiam explorar o uso de tecnologias e plataformas digitais para potencializar a experiência da ABP no ensino de línguas adicionais, analisando como ferramentas digitais podem facilitar a colaboração, a avaliação formativa e o engajamento dos estudantes.

Finalmente, este trabalho, no nosso entendimento, contribuiu para a discussão sobre metodologias ativas e estratégias avaliativas na educação básica, oferecendo subsídios teóricos

e práticos para professores de inglês. Espera-se que os resultados apresentados inspirem outros educadores a refletir sobre suas práticas e a buscar inovações que promovam um ensino mais significativo e inclusivo. Portanto, ao concluirmos esta pesquisa, reafirmamos o nosso compromisso com a melhoria da educação pública e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente transformem a experiência de aprendizagem dos estudantes. Que este estudo seja um passo importante nesse processo e que suas implicações contribuam para avançar na qualidade da educação no país.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BOSS, Suzie; LARMER, John. **Ensino baseado em projetos: como criar experiências de aprendizagem sólidas e envolventes**. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. White Plains: Longman, 2004.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Bhopal: True Sign Publishing House, 2021.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FARIAS, P.; SILVA, R. I'm gonna leave you with the backlash blues: uma análise acerca da concepção do ensino de língua inglesa na base nacional comum curricular sob o viés da pedagogia crítica. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 137-157, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44910>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FURLANETO, Priscila F. **O professor global e o ensino de língua inglesa: uma visão a partir do pós-método.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

KILPATRICK, William H. **The project method.** New York: Teachers College Press, 1918.

LIMA, Jane Helen Gomes de; MACHADO, Pierre Silva. Avaliação no ensino de língua inglesa: problematizações à luz da pedagogia histórico-crítica, da teoria histórico-cultural e do inglês como língua franca. **Revista de letras Juçara**, v. 5, n. 2, p. 79-94, 2021. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/download/2698/1922/7408>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MARKHAM, Thom.; LARMER, John.; RAVITZ, Jason. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio.** Tradução de Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MODESTO, Lourdes; SANTANA, Senaria. **Novas práticas para o ensino médio – Inglês.** 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NETO, José Pinheiro de Queiroz.; VASCONCELOS, Juliana Sales. **Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: formando alunos autônomos.** Curitiba: Appris, 2021.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 677-709, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fJ3vX3K9v7M7JGqXmMMqtsS/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, Danielle Toledo; BESCHIZZA, Rafaela Magalhães França. **Aprendizagem baseada em projetos: planejamento e aplicação.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos.** São Paulo: Vozes, 1973.

RIBEIRO, E.; FELIZARDO, S. Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Viseu, v. 6, p 1-6, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/5595>. Acesso em: 31 mai. 2024.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. *Ciênc. educ. (Bauru)*, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2024.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO - SEEDUC. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio**. Rio de Janeiro, RJ: SEEDUC, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo-referencial>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA JÚNIOR, G. J. da. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4973>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SOUSA, A. de A. O.; NASCIMENTO, J. F. do. Ensino de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular à luz de uma teoria crítica. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e42/1–21, 2023. DOI: 10.5902/1984644465098. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65098>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SUN, X.; ZHU, P. Implementing Project-Based Language Teaching to Develop EFL High School Students' Key Competences. **Sustainability**, v. 15, n. 2, p. 1658, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/2/1658>. Acesso em: 25 mai. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLAS BOAS, Isabela de F.; NOBRE, Vinicius. **Getting into ELT assessment**. São Paulo: Cengage, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; DIDIO, Álvaro Rutkoski; FINKLER, Bibiana. Contemporary issues in cinema and literature: the design of a task sequence for the teaching of English as an additional language. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e35861, 2019. DOI: 10.15448/2178-3640.2019.2.35861. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/35861>. Acesso em: 8 jan. 2025.

WILLIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. 2. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2018.

APÊNDICE A – PERGUNTAS USADAS PARA DEBATE NO DIA 1

A favor

- Podemos considerar a mídia como um poder que molda a opinião e os comportamentos das pessoas?
- Qual é o papel da publicidade na mídia e como ela pode criar desejos nos consumidores?
- Quais são os exemplos históricos e contemporâneos que demonstram o poder da mídia na formação da sociedade e da cultura?
- A publicidade está simplesmente atendendo a demandas do mercado ou ela está criando desejos nos consumidores que não existiam anteriormente?

Contra

- Até que ponto a mídia é responsável por moldar os desejos dos consumidores em comparação com outros fatores, como educação e experiências pessoais?
- A publicidade é uma mera ferramenta de informação sobre produtos ou uma forma de manipulação psicológica?
- Quais são os exemplos de resistência ou reações negativas da sociedade em relação à influência excessiva da mídia e da publicidade?
- Quais são os riscos de considerarmos a mídia como o "quarto poder" da república em termos de concentração de poder e manipulação da opinião pública?

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA USADA NO DIA 2

Mass media and its influence on society

By M. A Mughal.

In the last five decades or so, the media and its influence on the societies has grown exponentially with the advance of technology. [...]

First there was the telegraph and the post offices, then the radio, the newspaper, magazines, television and now the internet and the new media including palmtops, cell phones etc. There are positive and negative influences of mass media, which we must understand as a responsible person of a society.

[...] the three basic functions of mass media [...] are providing news/information, entertainment, and education. The first and foremost function of the media in a society is to provide news and information to the masses [...].

People need news/information for various reasons, on one hand it can be used to socialize and on the other to make decisions and formulate opinions. Entertainment would be the other function of the mass media where it is mostly used by the masses to amuse them in present day hectic environment. Educating the masses about their rights, moral, social and religious obligations is another important function of mass media, which needs no emphasis.

[...] After seeing thousands of advertisements we make our buying decisions based on what we saw on TV, newspapers or magazines. These are the effects of mass media especially on teenagers, they buy what they see on TV [...].

[...]

The media has a huge impact on society in shaping the public opinion of the masses. They can form or modify the public opinion in different ways depending on the objective.

[...]

MUGHAL, M. A. Mass media and its influence on society. The Daily Journalist, December 11th, 2013.
Disponível em:

<<http://thedailyjournalist.com/pen-and-pad/mass-media-and-its-influence-on-society>>. Acessado em:
29/03/2024.

Complete a tabela com as informações pedidas:

As três funções básicas da mídia de massa são...			
Essas funções ajudam as pessoas a...			

APÊNDICE C – ATIVIDADE DE PRÁTICA GRAMATICAL USADA NO DIA 3

Look at the pictures and complete the sentences using an imperative in positive or negative form. Use the verbs in the box.

be drink drive fish smoke ~~stop~~ talk turn turn
off wash write



Example:



Stop the car.

1. Please, _____.
2. _____ in this area.
3. _____ your mobile phone.
4. _____ right.
5. Please, _____ in this area.
6. _____ your name here.
7. _____ careful. The floor is wet.
8. _____ your hands.
9. _____ slowly.
10. _____ this water.

APÊNDICE D - MODELO DE ROTEIRO DO TRABALHO EM GRUPO USADO NO DIA 4

Projeto 1: "Explorando o Mundo do Audiovisual - Luz, Câmera, Microfone e Ação!"

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão das diferentes linguagens audiovisuais;
- Estimular a participação em processos de produção colaborativa;
- Promover o desenvolvimento de textos argumentativos sobre produções audiovisuais;
- Estimular a criação de projetos audiovisuais transdisciplinares e protagonistas.

Habilidades da BNCC e do Currículo da SEEDUC/RJ relacionadas ao projeto:

- EM13LGG104: utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social;
- EM13LGG104.RJ01: desenvolver textos argumentativos, a partir de um pensamento crítico e de acordo com seu repertório teórico e estético, sobre suas produções artísticas [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] e dos outros;
- EM13LGG301: participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos;
- EM13LGG301.RJ01: criar projetos artísticos (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) de forma transdisciplinar e protagonista, em diferentes contextos e realidades escolares diferentes.

Roteiro:

1. Formação dos grupos

- 1.1. O trabalho será realizado em grupos de no máximo 6 (seis) estudantes cada.
- 1.2. A turma ficará responsável por fazer a divisão dos grupos respeitando os números mínimo e máximo de membros por grupo.
- 1.3. A turma, na figura de seu (sua) representante, deverá enviar ao professor por e-mail (daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br) a lista contendo a relação dos grupos e seus respectivos temas até 1 (uma) semana antes da data da apresentação.

2. Escolha do tema

- 2.1. O grupo deverá escolher uma temática, produto ou serviço que considerem relevante. Para isso, é necessário pensar no impacto social, educacional e informativo do tema escolhido.

3. Planejamento

- 3.1. Elaborar um roteiro detalhado da propaganda.
 - 3.1.1. O vídeo, que pode ser feito em português, deve conter pelo menos 4 (quatro) orações usando verbos no modo IMPERATIVO em INGLÊS.
- 3.2. Criar uma logo e um “*slogan*” usando 1 (um) verbo no modo IMPERATIVO em INGLÊS.
- 3.3. Definir o público-alvo e a mensagem principal que querem transmitir.
- 3.4. Esquematizar as cenas, diálogos, locações e recursos necessários.

4. Divisão de tarefas

4.1. Distribuir as funções entre os membros do grupo (direção, produção, edição, atuação etc.). Todos devem participar ativamente e colaborar em mais de uma função, se necessário.

5. Produção

5.1. Utilizar recursos audiovisuais para gravar a propaganda.

5.2. Aplicar conhecimentos de artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro conforme a necessidade do projeto.

5.3. Garantir a qualidade técnica do áudio e vídeo.

6. Edição e finalização

6.1. Editar o material gravado, inserindo elementos gráficos, efeitos sonoros e música, se necessário.

6.2. Revisar a propaganda para assegurar que a mensagem seja clara e impactante.

7. Apresentação

7.1. Cada grupo deverá apresentar sua propaganda para a turma.

7.1.1. A apresentação deve incluir uma breve introdução sobre o processo de criação e os objetivos da propaganda.

7.1.2. Cada grupo terá no máximo 10 (dez) minutos para fazer a sua apresentação.

7.2. Os grupos farão as apresentações nas seguintes datas:

7.2.1. 3001 – 27/06

7.2.2. 3002 – 27/06

7.2.3. 3003 – 26/06

7.2.4. 3004 – 27/06

8. Critérios de avaliação e descritores avaliativos

8.1. Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

8.1.1. Compreensão e produção textuais avançadas, com amplo domínio das diferentes linguagens.

8.1.2. Compreensão e produção textuais moderadas, com certo domínio das diferentes linguagens.

8.1.3. Compreensão e produção textuais limitadas, com uso básico das diferentes linguagens.

8.2. Desenvolver textos argumentativos, a partir de um pensamento crítico e de acordo com seu repertório teórico e estético, sobre suas produções artísticas [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] e dos outros.

8.2.1. Desenvolvimento de textos argumentativos avançados, com pensamento crítico refinado e repertório amplo e preciso.

8.2.2. Desenvolvimento de textos argumentativos razoáveis, com pensamento crítico desenvolvido e repertório satisfatório.

8.2.3. Desenvolvimento de textos argumentativos básicos, com pensamento crítico incipiente e repertório limitado.

8.3. Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

8.3.1. Participação ativa e proativa em processos de produção, com amplo domínio das diferentes linguagens.

8.3.2. Participação consistente em processos de produção, com compreensão moderada das diferentes linguagens.

8.3.3. Participação limitada em processos de produção, com compreensão limitada das diferentes linguagens.

8.4. Criar projetos artísticos [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] de forma transdisciplinar e protagonista, em diferentes contextos e realidades escolares diferentes.

8.4.1. Criação de projetos artísticos exemplares, com integração eficaz de diferentes linguagens e protagonismo evidente.

8.4.2. Criação de projetos artísticos satisfatórios, com integração moderada de diferentes linguagens e certo protagonismo.

8.4.3. Criação de projetos artísticos básicos, com integração limitada de diferentes linguagens e falta de protagonismo.

8.5. Habilidade Específica - Utilizar o "Imperativo" em inglês.

8.5.1. Emprega o imperativo de forma precisa e eficaz, demonstrando domínio completo na formação e aplicação, contribuindo para a clareza e eficácia da comunicação.

8.5.2. Utiliza o imperativo de maneira satisfatória na maioria das situações, embora possa haver alguns erros ou falta de precisão.

8.5.3. Demonstra dificuldade em utilizar o imperativo de forma correta e adequada, cometendo erros frequentes na formação e aplicação.

9. Dicas e sugestões:

9.1. Pesquisar exemplos de propagandas bem-sucedidas para inspiração.

9.2. Ensaiar as falas e cenas antes da gravação final.

9.3. Utilizar aplicativos e softwares gratuitos de edição de vídeo para aprimorar a produção.

9.4. Considerar o uso de diferentes locais e cenários para enriquecer a narrativa visual.

APÊNDICE E – FICHA DE AVALIAÇÃO

Tema do trabalho			
Normes dos alunos:			
Turma:			
Critérios	Descritor avaliativo	Pontuação	Feedback
1. EM13LGG104 - Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.			
2. EM13LGG104,RJ01 - Desenvolver textos argumentativos, a partir de um pensamento crítico e de acordo com seu repertório teórico e estético, sobre suas produções artísticas [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] e dos outros.			
3. EM13LGG301 - Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.			
4. EM13LGG301,RJ01 - Criar projetos artísticos [artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro] de forma transdisciplinar e protagonista, em diferentes contextos e realidades escolares diferentes.			
5. Habilidade Específica - Utilizar o "Modo Imperativo" em inglês.			
Nota final		0,0	

APÊNDICE F – DESCRITORES AVALIATIVOS

Descritores Avaliativos					
1	2	3	4	5	
Compreensão e produção textuais avançadas, com amplo domínio das diferentes linguagens.	Desenvolvimento de textos argumentativos avançados, com pensamento crítico refinado e repertório amplo e preciso.	Participação ativa e proativa em processos de produção, com amplo domínio das diferentes linguagens.	Criação de projetos artísticos exemplares, com integração eficaz de diferentes linguagens e protagonismo evidente.	Emprega o imperativo de forma precisa e eficaz, demonstrando domínio completo na formação e aplicação, contribuindo para a clareza e eficácia da comunicação.	
Compreensão e produção textuais moderadas, com certo domínio das diferentes linguagens.	Desenvolvimento de textos argumentativos razoáveis, com pensamento crítico desenvolvido e repertório satisfatório.	Participação consistente em processos de produção, com compreensão moderada das diferentes linguagens.	Criação de projetos artísticos satisfatórios, com integração moderada de diferentes linguagens e certo protagonismo.	Utiliza o imperativo de maneira satisfatória na maioria das situações, embora possa haver alguns erros ou falta de precisão.	
Compreensão e produção textuais limitadas, com uso básico das diferentes linguagens.	Desenvolvimento de textos argumentativos básicos, com pensamento crítico incipiente e repertório limitado.	Participação limitada em processos de produção, com compreensão limitada das diferentes linguagens.	Criação de projetos artísticos básicos, com integração limitada de diferentes linguagens e falta de protagonismo.	Demonstra dificuldade em utilizar o imperativo de forma correta e adequada, cometendo erros frequentes na formação e aplicação.	

APÊNDICE G – FEEDBACK

Feedback					
1	2	3	4	5	
<p>Continue explorando e experimentando diferentes gêneros textuais e linguagens (verbal, visual, sonora) participando de atividades que envolvam a escrita criativa e a leitura crítica para aprofundar ainda mais suas habilidades.</p>	<p>Tente participar de debates e clubes de leitura focados em temas de seu interesse, além de escrever resenhas e críticas para manter e aprimorar suas habilidades argumentativas.</p>	<p>Procure assumir papéis de liderança em projetos colaborativos e explorar novas formas de expressão como a criação de performances multimedial ou a organização de eventos culturais na escola, por exemplo.</p>	<p>Continue desafiando-se com projetos inovadores que integrem várias formas de arte, e busque oportunidades de exibição e apresentação de seus trabalhos em eventos e competições.</p>	<p>Tente praticar a aplicação do imperativo em outras situações reais, como em tutoriais em vídeo ou instruções de projetos, por exemplo, e explore variações mais complexas do uso do imperativo.</p>	
<p>Busque ler e interpretar textos mais complexos e variados, como artigos de revistas / da internet de seu interesse e / ou obras literárias, além de praticar a escrita em diferentes formatos para expandir seu repertório linguístico.</p>	<p>Explore a leitura de textos argumentativos e resenhas críticas, e pratique a escrita de textos argumentativos regularmente, recebendo feedback de professores e colegas para identificar pontos de melhoria.</p>	<p>Tente envolver-se ainda mais em projetos extracurriculares que exijam colaboração e expressão artística, como grupos de teatro ou bandas, e busque o feedback contínuo para melhorar a integração das diferentes linguagens.</p>	<p>Experimente trabalhar em projetos que exijam a colaboração com outros alunos, e busque pela mentoria dos professores para aprimorar a qualidade e a coesão dos projetos.</p>	<p>Procure revisar as regras gramaticais e praticar a estrutura com exercícios de correção de erros, além de utilizar o imperativo em contextos práticos, como dar instruções a colegas em atividades colaborativas, por exemplo.</p>	
<p>Procure realizar atividades de leitura e escrita guiadas, focando em compreender e reproduzir estruturas básicas de textos, além de participar de grupos de discussão para melhorar a interpretação e produção textual.</p>	<p>Experimente assistir a vídeos e ler artigos que expliquem técnicas de argumentação e crítica, além de participar de atividades de escrita orientada para desenvolver a habilidade de construir argumentos coerentes e fundamentados.</p>	<p>Busque participar com mais frequência de atividades que incentivem a prática colaborativa e ofereçam suporte para o desenvolvimento de habilidades básicas em diferentes linguagens artísticas e verbais.</p>	<p>Pense em participar mais de atividades que promovam a experimentação e cooperação, como clubes de arte ou grupos de estudo de acordo com seus interesses, e procure focar na construção de projetos simples, mas bem executados, para ganhar confiança.</p>	<p>Tente realizar exercícios focados majoritariamente no uso do imperativo, como completar frases e criar listas de instruções, por exemplo, e receber feedback regular para corrigir erros comuns.</p>	

APÊNDICE H – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Autoavaliação

Aluno(a): _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

Nome do Projeto: _____

Quais habilidades você acredita ter desenvolvido com este projeto? Marque com um X todas as opções achar necessário.

() Trabalho em equipe

() Gestão do tempo

() Capacidade de pesquisa

() Resolução de problemas

() Criatividade

() Comunicação

() Outra(s): _____

Marque com um X os espaços que representam sua avaliação quanto aos itens abaixo:

Item / Avaliação	Excelente	Bom	Regular	Preciso melhorar
organização e gestão do tempo				
participação e colaboração				
responsabilidade e compromisso				
desempenho individual				

O que você poderia ter feito de diferente para melhorar seu desempenho no projeto?

Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o desenvolvimento do projeto?

Qual foi sua maior conquista durante o projeto?

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PÓS APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO PARA ALUNOS (FORMATO DIGITAL)

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, **ABP NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DE ENSINO E PARA A APRENDIZAGEM**, realizada pelo professor Daniel Henrique Claro Silva, e-mail: daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br.

Parte I: Sobre o aluno.

1. Idade
 - () Menos de 15 anos
 - () 15 anos
 - () 16 anos
 - () 17 anos
 - () 18 anos ou mais

2. Gênero
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Outro

3. Você se considera um (a) aluno (a) autônomo (a) nos estudos?
 - () Sim
 - () Não

Parte II: Práticas Pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa.

4. Você considera que as aulas deste bimestre foram inovadoras?
 - () Sim
 - () Não

5. Como você enxerga a Aprendizagem Baseada em Projetos usada nas aulas do bimestre em comparação com métodos tradicionais de ensino?
 - () Melhor do que os métodos usados anteriormente
 - () Nem melhor nem pior do que os métodos usados anteriormente
 - () Pior do que os métodos usados anteriormente

6. Quais competências e habilidades você acredita terem sido enfatizadas durante o desenvolvimento do projeto? (Marque todas as opções que se apliquem.)
- Resolução de problemas
 - Colaboração e trabalho em equipe
 - Comunicação
 - Pensamento crítico
 - Autonomia
 - Pesquisa e coleta de dados
 - Criatividade e inovação
 - Adaptação a mudanças
 - Ética e cidadania
 - Outras: _____
7. Você acredita que a Aprendizagem Baseada em Projetos permitiu uma avaliação mais precisa de suas próprias habilidades em língua inglesa?
- Sim
 - Não
8. Você acredita que projetos semelhantes ao deste bimestre poderiam ser mais motivadores do que métodos tradicionais de avaliação?
- Sim
 - Não
9. Como a Aprendizagem Baseada em Projetos influenciou sua motivação e engajamento nas atividades de aprendizado em língua inglesa?
- _____
- _____
10. Se houvesse algo que você gostaria de mudar ou melhorar na Aprendizagem Baseada em Projetos, o que seria?
- _____
- _____

**APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA
PROFESSORES DE INGLÊS (FORMATO DIGITAL)**

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, **A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA ABORDAGEM BASEADA EM PROJETOS**, realizada pelo professor Daniel Henrique Claro Silva, e-mail: daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br.

Parte I: Sobre o professor (Sua vida acadêmica e profissional).

1. Idade

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Mais de 40 anos

2. Gênero

- Masculino
- Feminino
- Outro

3. Tempo de atuação como professor (a) de língua inglesa no Ensino Médio

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

4. Formação

- Graduação
- Pós graduação lato sensu incompleta
- Pós graduação lato sensu completa
- Pós graduação stricto sensu incompleta
- Pós graduação stricto sensu completa

Parte II: Práticas Pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa.

5. Métodos de avaliação utilizados atualmente em suas aulas de língua inglesa no ensino médio
- () Provas escritas (com foco em gramática e/ou vocabulário e/ou interpretação textual e/ou compreensão auditiva e/ou produção textual)
- () Trabalhos escritos (atividades no caderno e/ou similares)
- () Apresentações orais (individuais e/ou em duplas/grupos)
- () Participação nas aulas
- () Outros: _____
-
6. Você está familiarizado com a Abordagem Baseada em Projetos (ABP)?
- () Sim () Não
7. Você recebeu alguma formação específica sobre a implementação da ABP nas aulas de língua inglesa?
- () Sim () Não
8. Você já utilizou a ABP em suas aulas de língua inglesa no ensino médio?
- () Sim () Não
9. Em caso afirmativo, descreva um exemplo de como ela foi utilizada.
-
-
10. Você já usou a ABP para avaliar competências e habilidades em língua inglesa?
- () Sim () Não
11. Em caso afirmativo, descreva um exemplo de projeto que tenha utilizado e como ele foi avaliado em relação às competências e habilidades em língua inglesa.
-
-

**APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL POR PROFESSORES DE INGLÊS (FORMATO DIGITAL)**

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, **ABP NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DE ENSINO E PARA A APRENDIZAGEM**, realizada pelo professor Daniel Henrique Claro Silva, e-mail: danielhcsilva@gmail.com.

Parte I: Adequação ao contexto educacional.

O produto é _____ para a realidade e necessidades dos alunos da educação básica.

- () muito adequado
- () adequado
- () pouco adequado
- () inadequado

Justificativa:

Parte II: Relevância e clareza dos objetivos.

Os objetivos do produto são _____ com os desafios de ensino de inglês na educação básica.

- () muito claros e coerentes
- () claros e coerentes
- () pouco claros e coerentes
- () nada claros e coerentes

Justificativa:

Parte III: Aplicabilidade e facilidade de uso.

O produto é _____ prático e fácil de ser implementado em sala de aula.

- () muito
- () adequadamente
- () pouco
- () nada

Justificativa:

Parte IV: Inovação e criatividade.

O produto apresenta estratégias _____ inovadoras ou diferenciadas que possam motivar e engajar os alunos.

- () muito
- () um tanto quanto
- () pouco
- () nada

Justificativa:

Parte V: Eficácia para o desenvolvimento de competências e habilidades.

O produto contribui _____ para o desenvolvimento de competências sociais.

- () muito efetivamente
 () efetivamente
 () pouco efetivamente
 () de nenhuma forma

Justificativa:

O produto contribui _____ para o desenvolvimento de habilidades específicas em língua inglesa.

- () muito efetivamente
 () efetivamente
 () pouco efetivamente
 () de nenhuma forma

Justificativa:

Parte VI: Contribuição para o desenvolvimento profissional do professor.

No que se refere à orientação para a prática docente e ampliação das competências do professor em metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, o PE é:

- () muito útil para o desenvolvimento profissional.
 () útil para o desenvolvimento profissional.
 () pouco útil para o desenvolvimento profissional.
 () nada útil para o desenvolvimento profissional.

Justificativa:

Parte VII: Layout e apresentação do PE.

O layout do produto educacional, incluindo capa, organização visual e design gráfico, é:

- () muito bom – bastante claro, estruturado e organizado.
 () bom – atende adequadamente.
 () regular – precisa de melhorias.
 () insatisfatório – confuso e/ou desorganizado.

Sugestões de melhorias:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP / CPII

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.pdf	22/01/2024 17:08:23	DANIEL HENRIQUE CLARO SILVA	Aceito
-----------------------------------------------------------	---------------------	------------------------	--------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Abril de 2024

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM UNIDADE ESCOLAR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

Título da Pesquisa: A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos

Pesquisador (a) responsável: Daniel Henrique Claro Silva

Telefone: (21) 99705-4791

Instituição/Departamento: Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Hebe Camargo

Eu, William Oliveira Menezes Junior, CPF nº 089.496.027-09, ocupante do cargo de Diretor Geral, declaro ciência e autorização para a condução da pesquisa acadêmica intitulada **A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos**, vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, a ser realizada no Colégio Estadual Hebe Camargo.

<p>William Oliveira Menezes Junior Nome do (a) diretor (a) Matrícula: 0967567-9</p>	 <p>Assinatura do (a) diretor (a)</p>	<p>Data: 28/12/2023</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MENORES DE IDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. Queremos analisar o potencial pedagógico da abordagem baseada em projetos como ferramenta de avaliação de competências e habilidades em língua inglesa no ensino médio.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm entre 16 e 18 anos de idade. A pesquisa será feita no Colégio Estadual Hebe Camargo, localizado em Pedra de Guaratiba, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, RJ. Durante a pesquisa, você irá participar das aulas que farão parte de um projeto desenvolvido pela turma juntamente com o pesquisador e responder a um questionário on-line após sua finalização. As atividades previstas na pesquisa são as seguintes: discussões sobre as temáticas propostas, pesquisas para aprofundamento dos conteúdos abordados, prática de exercícios envolvendo compreensão leitora e auditiva, gramaticais e de vocabulário, desenvolvimento e apresentação oral de um trabalho em grupo.

Para coletar dados durante a realização da pesquisa, o pesquisador utilizará papel e caneta com a finalidade de fazer o relato do andamento das ações ao longo das aulas, além de um gravador de áudio. O uso deste último item servirá para gravar, de forma coletiva, a participação dos alunos durante as aulas como forma de complementar de forma mais minuciosa seu diário de bordo. A utilização destas ferramentas é considerada segura, mas ainda assim, é possível que você se sinta preocupado (a) com a confidencialidade das suas respostas ou incomodado (a) durante a participação nas aulas, pois pode haver conflito de opiniões ou resistência em participar em uma ou mais atividades da pesquisa. É importante salientar que o conteúdo das gravações não será divulgado pelo pesquisador e que as informações provenientes delas serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da pesquisa. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Mas também há coisas boas que podem acontecer, pois esta pesquisa pode contribuir para proporcionar a você e seus colegas aprendizagens lúdicas que valorizem a diversidade e o pensamento crítico.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado (a) ou chateado (a) com você se disser “não”. Você pode pensar a respeito e falar depois se quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois, e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale com eles sobre o que pretende fazer, se quer ou não participar. Também pode discutir a questão com o pesquisador, que responderá as suas dúvidas em qualquer momento.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2ii/>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



Vale reforçar que, caso desista de participar no decorrer da pesquisa, não será possível eliminar o conteúdo de áudio gerado por você das gravações das aulas, uma vez que elas serão feitas de forma coletiva. No entanto, estes dados não serão incluídos na pesquisa. Um outro ponto relevante é que a pesquisa será realizada no horário de aula da disciplina. A recusa na participação na pesquisa não isenta você de estar presente nas aulas, ou seja, a frequência continua sendo obrigatória, já que o conteúdo abordado nas aulas faz parte do currículo escolar e servirá como insumo de todas as avaliações do bimestre corrente.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa e tampouco daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Você receberá uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone (21) 3891-0020 ou pelo e-mail cep@cp2.g12.br.

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do (a) participante	Data: ____ / ____ / ____
--------------------------------	--------------------------

Eu, Daniel Henrique Claro Silva obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do (a) participante da pesquisa.

Assinatura do (a) pesquisador (a)	Data: ____ / ____ / ____
-----------------------------------	--------------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2/>

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado (a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para que o (a) menor _____ participe como voluntário (a) da pesquisa denominada **A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa será feita no Colégio Estadual Hebe Camargo, localizado em Pedra de Guaratiba, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, RJ.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar o potencial pedagógico da abordagem baseada em projetos como ferramenta de avaliação de competências e habilidades em língua inglesa no ensino médio.

2. PROCEDIMENTOS: A forma de participação do (a) menor consistirá em participar das aulas que farão parte de um projeto desenvolvido pela turma juntamente com o pesquisador e responder a um questionário *on-line* após sua finalização. As atividades previstas na pesquisa são as seguintes: discussões sobre as temáticas propostas, pesquisas para aprofundamento dos conteúdos abordados, prática de exercícios envolvendo compreensão leitora e auditiva, gramaticais e de vocabulário, desenvolvimento e apresentação oral de um trabalho em grupo.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Para coletar dados durante a realização da pesquisa, o pesquisador utilizará papel e caneta com a finalidade de fazer o relato do andamento das ações ao longo das aulas, além de um gravador de áudio. O uso deste último item servirá para gravar, de forma coletiva, a participação dos alunos durante as aulas como forma de complementar de forma mais minuciosa seu diário de bordo. A utilização destas ferramentas é considerada segura, mas ainda assim, é possível que o (a) menor se sinta preocupado (a) com a confidencialidade das suas respostas ou incomodado (a) durante a participação nas aulas, pois pode haver conflito de opiniões ou resistência em participar em uma ou mais atividades da pesquisa. É importante salientar que o conteúdo das gravações não será divulgado pelo pesquisador e que as informações provenientes delas serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da pesquisa. Caso aconteça algo errado, o (a) aluno (a) pode procurar o pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Mas também há coisas boas que podem acontecer, pois esta pesquisa pode contribuir para proporcionar aos (as) discentes aprendizagens lúdicas que valorizem a diversidade e o pensamento crítico.

4. GARANTIA DE SIGILO: Ninguém saberá que o (a) aluno (a) está participando da pesquisa e tampouco daremos a estranhos as informações que ele (a) nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CP II**



precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo. Vale reforçar que, caso o (a) aluno (a) desista de participar no decorrer da pesquisa, não será possível eliminar o conteúdo de áudio gerado por ele (a) das gravações das aulas, uma vez que elas serão feitas de forma coletiva. No entanto, estes dados não serão incluídos na pesquisa. Um outro ponto relevante é que a pesquisa será realizada no horário de aula da disciplina. A recusa na participação na pesquisa não isenta ao (a) menor de estar presente nas aulas, ou seja, a frequência continua sendo obrigatória, já que o conteúdo abordado nas aulas faz parte do currículo escolar e servirá como insumo de todas as avaliações do bimestre corrente.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do (a) menor _____ na pesquisa.

Assinatura do (a) responsável /representante legal	Data: ____ / ____ / ____
----------------------------------------------------	--------------------------

Eu, Daniel Henrique Claro Silva obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do pesquisador	Data: ____ / ____ / ____
---------------------------	--------------------------

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MAIORES DE IDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar o potencial pedagógico da abordagem baseada em projetos como ferramenta de avaliação de competências e habilidades em língua inglesa no ensino médio.

2. PROCEDIMENTOS: Durante a pesquisa, você irá participar das aulas que farão parte de um projeto desenvolvido pela turma juntamente com o pesquisador e responder a um questionário on-line após sua finalização. As atividades previstas na pesquisa são as seguintes: discussões sobre as temáticas propostas, pesquisas para aprofundamento dos conteúdos abordados, prática de exercícios envolvendo compreensão leitora e auditiva, gramaticais e de vocabulário, desenvolvimento e apresentação oral de um trabalho em grupo.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Para coletar dados durante a realização da pesquisa, o pesquisador utilizará papel e caneta com a finalidade de fazer o relato do andamento das ações ao longo das aulas, além de um gravador de áudio. O uso deste último item servirá para gravar, de forma coletiva, a participação dos alunos durante as aulas como forma de complementar de forma mais minuciosa seu diário de bordo. A utilização destas ferramentas é considerada segura, mas ainda assim, é possível que você se sinta preocupado (a) com a confidencialidade das suas respostas ou incomodado (a) durante a participação nas aulas, pois pode haver conflito de opiniões ou resistência em participar em uma ou mais atividades da pesquisa. É importante salientar que o conteúdo das gravações não será divulgado pelo pesquisador e que as informações provenientes delas serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da pesquisa. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Mas também há coisas boas que podem acontecer, pois esta pesquisa pode contribuir para proporcionar a você e seus colegas aprendizagens lúdicas que valorizem a diversidade e o pensamento crítico.

4. GARANTIA DE SIGILO: Ninguém saberá que você está participando da pesquisa e tampouco daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado (a) ou chateado (a) com você se disser “não”. Você pode pensar a respeito e falar depois se quiser.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois, e tudo continuará bem. Você pode discutir a questão com o pesquisador, que responderá as suas dúvidas em qualquer momento. Vale reforçar que, caso desista de participar no decorrer da pesquisa, não será possível eliminar o conteúdo de áudio gerado por você das gravações das aulas, uma vez que elas serão feitas de forma coletiva. No entanto, estes dados não serão incluídos na pesquisa. Um outro ponto relevante é que a pesquisa será realizada no horário de aula da disciplina. A recusa na participação na pesquisa não isenta você de estar presente nas aulas, ou seja, a frequência continua sendo obrigatória, já que o conteúdo abordado nas aulas faz parte do currículo escolar e servirá como insumo de todas as avaliações do bimestre corrente.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone (21) 3891-0020 ou pelo e-mail cep@cp2.g12.br.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) participante	Data: / /
--------------------------------	-----------------

Eu, Daniel Henrique Claro Silva obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do pesquisador	Data: / /
---------------------------	-----------------

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é avaliar o potencial pedagógico da abordagem baseada em projetos como ferramenta de avaliação de competências e habilidades em língua inglesa no ensino médio.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em responder um questionário para investigar o seu pensar no que se refere aos instrumentos com fins de avaliação usados em suas aulas, além do nível de conhecimento a respeito da ABP não só como abordagem para o ensino de inglês como também como alternativa de ferramenta para mensurar competências e habilidades da disciplina língua inglesa. Para isso, será usado um formulário digital para coletar as respostas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o (a) participante pode apresentar preocupação com a confidencialidade das suas respostas; desconforto ao responder o questionário, pois o tema pode ser considerado sensível por parte dos (as) participantes; ou resistência em participar em uma ou mais atividades da pesquisa. Objetivando minimizar esses riscos, o (a) participante não terá seu nome divulgado quando a pesquisa for publicada; terá acesso na introdução a explicações sobre os objetivos, justificativa e demais informações acerca da relevância da pesquisa e da importância de sua participação como voluntário (a); serão solicitadas apenas informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa; poderá contactar o pesquisador responsável para esclarecer dúvidas e enviar sugestões; será tratado (a) com ética e respeito. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: compartilhar com os (as) docentes participantes ferramentas que auxiliem na avaliação de competências e habilidades em língua inglesa.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 20921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Daniel Henrique Claro Silva pelo telefone (21) 99705-4791 ou pelo e-mail daniel.silva@prof.educacao.rj.gov.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) participante	Data: ____ / ____ / ____
--------------------------------	--------------------------

Eu, Daniel Henrique Claro Silva obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do pesquisador	Data: 28/12/2023
---------------------------	------------------

ANEXO G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE – ALUNOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE - DISCENTES

Título da Pesquisa: A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos

Pesquisador (a) responsável: Daniel Henrique Claro Silva

Instituição/Departamento: Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

Telefone: (21) 99705-4791

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Hebe Camargo

O pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos (as) participantes, cujos dados serão coletados por meio do uso de papel, caneta, gravador de áudio e questionário *on-line* no Colégio Estadual Hebe Camargo. O pesquisador declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda do pesquisador responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Daniel Henrique Claro Silva Nome do pesquisador responsável	 Assinatura do pesquisador	Data: 28/12/2023
----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	------------------

ANEXO H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE – PROFESSORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE - DOCENTES

Título da Pesquisa: A avaliação de competências e habilidades em língua inglesa por meio da abordagem baseada em projetos

Pesquisador (a) responsável: Daniel Henrique Claro Silva

Instituição/Departamento: Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

Telefone: (21) 99705-4791

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Hebe Camargo

O pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados *on-line* por meio de um questionário. O pesquisador declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda do pesquisador responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Daniel Henrique Claro Silva Nome do pesquisador responsável	Assinatura do pesquisador	Data: 28/12/2023
----------------------------------------------------------------	---------------------------	------------------