

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET

GABRIEL DO NASCIMENTO

PROJETO-SEQUÊNCIA: PLANEJAMENTO DE PROJETOS DE LÍNGUA INGLESA PARA O PAS UNB COM BASE NA MATRIZ DE 2022
UMA ABORDAGEM VOLTADA À REDE PÚBLICA

BRASÍLIA

2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET

GABRIEL DO NASCIMENTO

PROJETO-SEQUÊNCIA: PLANEJAMENTO DE PROJETOS DE LÍNGUA INGLESA PARA O PAS UNB COM BASE NA MATRIZ DE 2022 UMA ABORDAGEM VOLTADA À REDE PÚBLICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Lourenço Corrêa

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rachel Lourenço Corrêa (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Examinadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Virginia Andrea Garrido Meirelles (Examinadora)
Universidade de Brasília (UnB)

BRASÍLIA

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de estudar na Universidade de Brasília e por ter me dado fé para resistir aos maus dias.

Agradeço aos meus pais, que acreditaram na educação e me incentivaram ao desenvolvimento pessoal por meio dos estudos desde muito cedo. Agradeço por me proporcionarem, com muito esforço, tudo o que foi possível para que eu não desistisse, por sempre acolherem as minhas angústias e comemorarem as minhas alegrias.

Agradeço aos meus irmãos que sempre acreditaram na minha capacidade, muitas vezes quando eu mesmo não me sentia capaz. Sou grato por me motivarem, validarem as minhas ideias e, comigo, sonharem os meus sonhos.

Agradeço a todos os professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, e do Departamento de Teoria Literária e Literatura da UnB com quem tive a oportunidade de estudar, em especial à Professora Rachel Lourenço por ter aceitado ser minha orientadora, por acreditar na minha proposta de pesquisa, por ter me aceitado no PIBIC e no projeto Licenciaturas em Ação — que inspirou a criação deste trabalho —, pela disponibilidade e prontidão em me ajudar, pelas orientações e conselhos. Obrigado por ser inspiração pessoal e profissional, e por tornar a minha jornada acadêmica tão frutífera.

A todas essas pessoas, devo minha eterna gratidão, pois foram fundamentais para que eu me formasse como pessoa e como profissional.

RESUMO

O ensino da língua inglesa no Brasil é obrigatório no currículo escolar da Educação Básica e Ensino Médio, além de ser requerido por exames de admissão ao Ensino Superior, como o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS UnB). Apesar disso, é um conhecimento precarizado e pouco democratizado, sobretudo nas escolas públicas, o que reduz as chances de os alunos garantirem uma vaga na universidade. Diante disso, este trabalho tem como objetivo propor uma abordagem de ensino contextualizado, crítico e investigativo da língua inglesa para a rede pública de ensino do Distrito Federal, que não somente prepare os estudantes para o PAS UnB, mas que contribua, através do valor educativo do idioma, para sua emancipação e participação ativa como cidadãos globais. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica. Inicialmente, foram examinados os objetivos educacionais do Documento Norteador do PAS (UnB, 2022). Em seguida, investigaram-se as abordagens Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) e Sequências Didáticas (SDs), identificando princípios comuns e alinhamentos com tais objetivos. A partir disso, ABP, ABT e SDs foram integradas para a elaboração de um projeto-sequência de língua inglesa voltado para o PAS UnB, no qual o idioma é abordado por meio do gênero textual "reportagem", articulando estratégias de leitura e educação linguística às demandas educacionais do PAS. Espera-se que, caso implementada, a proposta amplie a motivação dos alunos nas aulas, favoreça a democratização do acesso à universidade e contribua para a formação integral de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos, Sequências Didáticas, Aprendizagem Baseada em Tarefas, PAS UnB, ensino de língua inglesa

ABSTRACT

The teaching of the English language in Brazil is required in the Basic and Secondary Education curriculum, in addition to being a requirement in Higher Education entrance exams, such as the Programa de Avaliação Seriada of the University of Brasilia (PAS UnB). Nevertheless, knowledge of a foreign language remains precarious and little democratized, especially in public schools, reducing students' chances of entering university. Given this fact, this study aims to propose a contextualized, critical and investigative educational approach to the teaching of English for public schools in Distrito Federal. In our view, this approach not only prepares students to take the PAS UnB exams, but also contributes, through the educational value of the language, to their emancipation and active participation as global citizens. To accomplish this, a qualitative study was carried out, including documental and bibliographical analyses. Initially, the educational objectives outlined in the Documento Norteador do PAS (*PAS Guidelines*, UnB, 2022) were examined. Then, Project-Based Learning (PBL), Task-Based Learning (TBL) and Didactic Sequences (DS) were investigated in order to identify common principles and alignments with those objectives. Based on this, PBL, TBL and DS were integrated for the development of an English language project-sequence for the PAS UnB exams, in which the language is approached through the textual genre "news report", articulating reading comprehension strategies and language education with the educational demands of PAS. If implemented, we expect that the proposal will increase students' motivation in class, promote the democratization of access to the University of Brasília, and contribute to the integral development of critical citizens who are aware of their role in the world.

Keywords: Project-Based Learning, Didactic Sequences, Task-Based Learning, PAS UnB, English language teaching

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 7
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 11
2.1. A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS 12
2.1.1. O PLANEJAMENTO DE PROJETOS 15
2.2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 18
2.2.1. ADAPTAÇÕES DO MODELO 22
2.2.2. ESTRUTURAÇÃO DA LÍNGUA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 23
2.3. A APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS (ABT) 24
2.4. OS TEXTOS NA ABT E NAS SDS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PROGRESSÃO 27
2.5. ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O PAS UNB 30
3. METODOLOGIA 33
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 37
4.1. PROJETO-SEQUÊNCIA: LIVING TO BUY OR BUYING TO LIVE? THE IMPACT OF OVERCONSUMPTION IN OUR LIVES 37
4.2. AS ETAPAS DO PROJETO-SEQUÊNCIA 41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 47
6. REFERÊNCIAS 49
Anexo I - Planejamento detalhado do projeto-sequência 52
Anexo II - Atividades desenvolvidas para os módulos 75
Anexo III - Textos usados para elaboração do projeto-sequência 80
Anexo IV - Rubrica para avaliação das produções finais 84
Anexo V - Objetivos educacionais da Matriz de Linguagens do PAS 85

1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa no Brasil é abrangente e disseminado, uma vez que o idioma é componente obrigatório no currículo escolar da Educação Básica e Ensino Médio, e está presente nos exames de admissão ao Ensino Superior (PAS UnB, ENEM, Vestibulares). Além disso, pelo status de língua franca, usada mundialmente em diversas áreas, saber falar inglês se torna uma vantagem competitiva no mercado de trabalho brasileiro.

Contraditoriamente, é um conhecimento que permanece pouco democratizado. Segundo uma pesquisa realizada pelo Conselho Britânico (2014), apenas 5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais declaram ter algum conhecimento do idioma. Esse percentual aumenta para 9,9% quando se trata da classe alta da sociedade. Uma das razões para esse fenômeno é o ensino de língua estrangeira precário e desvalorizado nas escolas públicas do Brasil, e no Distrito Federal essa realidade não é diferente.

Jorge (2020) aponta, com base em sua experiência em sala de aula como professora de inglês, que existe desvalorização e preconceito contra o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, incluindo o inglês, e que isso pode estar relacionado a três principais motivos: a falta de confiança dos alunos em aprenderem o inglês, aspectos socioculturais e a ideia de hierarquia epistemológica.

Com a experiência durante meus anos como aluno de escola pública no Distrito Federal e posteriormente nos estágios obrigatórios, mas sobretudo no programa de Residência Pedagógica, pude perceber com clareza a baixa autoestima dos alunos em relação à língua inglesa. Falas como “eu não preciso aprender inglês, eu não quero morar fora do Brasil.” ou “eu não sei nem português, que dirá inglês” faziam parte da rotina escolar e refletiam a falta de confiança e autoestima da maioria dos estudantes tanto com o inglês quanto com o próprio português, o que frequentemente dificultava o processo de ensino e aprendizagem, pois, ao se perceberem incapazes de aprender outra língua, preferiam não tentar. Para Jorge (2020), essa falta de confiança está também relacionada à dificuldade que os estudantes têm de compreender a própria língua, uma vez que muitos consideram que, por não dominarem plenamente o português, não serão capazes de aprender uma língua estrangeira.

Fatores socioculturais também contribuem para o preconceito em relação ao ensino da língua inglesa. Jorge (2020) observa que alunos de municípios menores são menos motivados a aprenderem inglês quando comparados àqueles de grandes centros urbanos, pois não planejam ingressar no ensino superior ou mesmo sair da cidade onde moram. No DF, é possível identificar perspectivas semelhantes em Regiões Administrativas mais afastadas do centro. Muito disso se

deve ao fato de que as aulas de inglês são geralmente descontextualizadas e não refletem os aspectos socioculturais que permeiam a comunidade escolar, além do recorrente emprego de práticas pedagógicas que desconsideram as vivências dos alunos, que passam a não se identificarem com os conteúdos abordados pelo professor (Jorge, 2020). A autora comenta que

> Muitas vezes, as escolas desconhecem a condição de ser jovem, negro, trabalhador, pai, mãe e tantas outras marcas das identidades de nossos educandos. Esse desconhecimento pode ser evidenciado na estruturação dos currículos, na escolha de materiais didáticos, nas imagens trabalhadas nas aulas, no funcionamento da escola, na seleção de temas e conteúdos etc. No caso do inglês, por exemplo, encontrei muitos professores que trabalham sempre o famoso verbo *to be*, listas de palavras que precisam ser traduzidas e memorizadas, e outras práticas distantes das realidades socioculturais dos nossos educandos. Também há professores que se preocupam em trabalhar com princípios mais comunicativos para o ensino de LE, e, mesmo bem-intencionados, trabalham com temáticas muito distantes das necessidades de seus alunos, resultando em desencontros com consequências bastante inibidoras do nosso trabalho. (Jorge, 2020, p. 165)

Como resultado, observa-se um comportamento de resistência a qualquer tentativa de ensino da língua, já que muitos estudantes não entendem como esse conhecimento pode ser benéfico quando aplicado à realidade imediata deles.

Por último, Jorge (2020) aponta que outro fator que leva à desvalorização do ensino da língua inglesa, assim como o preconceito por parte dos alunos, é a ideia de hierarquia epistemológica. As ciências exatas costumam ser socialmente percebidas como mais "importantes", "sérias" ou "úteis" do que as ciências humanas. Correntes filosóficas e econômicas importantes, que influenciaram fortemente as sociedades modernas, contribuíram para a formação dessa percepção. Auguste Comte, pai do Positivismo, classificou a matemática como uma ciência positiva devido ao seu caráter mensurável e à possibilidade de formular leis gerais a partir de fatos palpáveis. Assim, ela se situa na base da hierarquia das chamadas ciências abstratas (astronomia, física, química, biologia e sociologia, na ordem da mais simples e geral para a mais complexa e específica), pois todas as outras dependem de seus princípios e de suas ferramentas, as quais são indispensáveis à sua viabilização (Bacha, 2014). Dessa forma, no pensamento positivista, essa primazia funcional da matemática reforçou sua associação à ideia de progresso, o que contribuiu para a valorização social das ciências exatas em detrimento das ciências humanas.

Já no campo econômico e político, o neoliberalismo também moldou a forma como a sociedade enxerga a educação. Trata-se de uma corrente de pensamento político e econômico do século XX que reformulou o liberalismo econômico clássico, reforçando a ideia de Estado

mínimo, com a privatização de empresas estatais, desregulamentação trabalhista e promoção do livre mercado.

Segundo essa lógica, áreas que antes eram competência do Estado, inclusive a educação, são transferidas à iniciativa privada. Assim, a educação, que outrora se configurava como direito social, submete-se a uma lógica econômica que valoriza aspectos práticos e lucrativos do conhecimento em detrimento de seu valor educativo, transformando-se em mercadoria voltada à obtenção de lucro. Nesse contexto, as chamadas STEM[1] (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), ou seja, as ciências exatas, tendem a ser áreas do conhecimento mais valorizadas na lógica neoliberal, pois geram lucro direto. Por outro lado, as ciências humanas passam a ser percebidas como menos rentáveis. A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), proposta em 2016 e sancionada em 2017, é um exemplo dessa instrumentalização da educação promovida pelo neoliberalismo, na qual o aluno deixa de ser agente de mudança social para se tornar instrumento voltado a fins econômicos.

Paradoxalmente, a língua inglesa, hoje, é a língua utilizada pelas ciências, tecnologias e engenharias. Entretanto, nessas áreas, ela assume um valor prático e instrumental, mais do que educativo e formativo. Esses últimos aspectos do ensino de língua inglesa são os mais afetados pela lógica capitalista e neoliberal, pois, segundo essa concepção, se não há um fim prático e funcional, logo não há necessidade de investimento e valorização. A contradição reside no fato de que o mesmo sistema econômico que valoriza a língua inglesa, ainda que como um instrumento subordinado a outras áreas do conhecimento, é o mesmo que causa a precarização desse ensino nas escolas públicas. Ou seja, a desvalorização do idioma recai no formato e na qualidade de como ele é ensinado na rede pública. O resultado é a falta de acesso ao ensino de qualidade da língua inglesa às minorias sociais.

No Distrito Federal, essa preterição do ensino da língua inglesa é evidenciada pela carga horária destinada à disciplina nas escolas públicas, que corresponde a apenas 2 horas semanais, com aulas de aproximadamente 50 minutos cada. Somado a isso, parece existir um projeto político de precarização do trabalho docente promovido pelo Governo do Distrito Federal, que atualmente tem optado pela realização de concursos públicos para professores temporários em vez de concursos para cargos efetivos. Dados indicam que, em 2025, cerca de 39% dos professores das escolas públicas do DF são temporários, porém esse número chegou a 60,03% no ano de 2024 (Alves; Bastos, 2025). A falta de estabilidade e progressão de carreira somada ao menor salário proporcionado pelos cargos temporários levam muitos professores a

[1] Acrônimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics.

trabalharem em mais de uma instituição, o que afeta negativamente a qualidade das aulas e, consequentemente, a motivação dos alunos em aprender (Moriconi et al., 2024).

Uma alternativa de que os estudantes brasilienses dispõem para contornar esse déficit de ensino de línguas estrangeiras no ensino público regular e aprender outro idioma são os Centros Interescolares de Línguas (CILs). Essas escolas de idiomas públicas e gratuitas estão espalhadas por diversas Regiões Administrativas e oferecem cursos de línguas como inglês, espanhol e francês para alunos da rede pública e para a comunidade em geral. Elas contam com professores bem formados, materiais didáticos adequados e infraestrutura apropriada, o que é diferente da realidade das escolas de educação regular. Apesar de oferecerem cursos de qualidade, a quantidade de vagas disponibilizadas é limitada e a instituição não consegue absorver a demanda total.

A título de comparação, apenas no ano de 2025, o total de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio das escolas públicas regulares do Distrito Federal foi de 332.817, segundo dados do Censo Escolar 2025 (Eliseu, 2025). Em contraste, no período de 2019 a 2025, o número de estudantes matriculados nos CILs soma pouco mais de 350 mil (Spies, 2025). Ainda que se trate de recortes temporais distintos, os números revelam a insuficiência de vagas para atender à demanda educacional dos alunos do Distrito Federal no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.

Esse cenário desafiador afeta diretamente as chances de os alunos das escolas públicas do Distrito Federal obterem sucesso no ENEM, no Vestibular e no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS UnB) e, consequentemente, acessarem o Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, o que os coloca em desvantagem na corrida para o ingresso à universidade e aprofunda as desigualdades educacionais e sociais. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho se desdobra em duas vertentes: a) sugerir uma proposta de abordagem de ensino contextualizado, crítico e investigativo da língua inglesa nas escolas públicas para não somente preparar os estudantes para obter bons resultados no vestibular seriado da Universidade de Brasília ou melhores oportunidades no mercado de trabalho, mas também proporcionar sua emancipação e participação ativa como cidadãos globais através do valor educativo da língua inglesa, considerando sua condição de língua franca, e, a partir disso, b) entender de que modo é possível articular o ensino preparatório para o PAS UnB e o ensino regular.

Os objetivos específicos buscam:

a) descrever e integrar metodologias de ensino críticas que contemplam o conhecimento linguístico e conhecimento de mundo;

b) criar, a partir dessa integração, um instrumento de mediação pedagógica para os professores da rede pública;
c) apresentar um projeto-sequência de aplicação prática nas escolas públicas que coloca em diálogo os objetivos educacionais do PAS UnB com as metodologias de ensino em estudo neste trabalho.

Para isso, foi realizada uma análise dos objetivos educacionais descritos no Documento Norteador do PAS (2022) somada a uma pesquisa bibliográfica sobre as abordagens de Aprendizagem Baseada em Projetos, Sequências Didáticas e Aprendizagem Baseada em Tarefas. A partir dessa análise, foi elaborado o planejamento de um projeto-sequência voltado à preparação dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio para a segunda etapa do PAS. Nomeamos de "projeto-sequência" o plano de ensino proposto neste trabalho em alusão às duas principais abordagens que lhe dão forma e fundamento: Pedagogia de Projetos e as Sequências Didáticas.

Esperamos, assim, que este trabalho contribua para os esforços de ampliar a participação e a motivação dos alunos nas aulas de inglês, e dessa forma, não apenas favorecer a democratização do acesso à Universidade de Brasília, mas também promover a formação integral de cidadãos conscientes de si e de sua capacidade de agência no mundo para a transformação social.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O planejamento do projeto-sequência para este estudo tem como base teórica as reflexões trazidas por Thomas (2000); Gonçalves, Souza e Mastrella-de-Andrade (2024); Barbosa (2004); Brown (2007); Hughes (2003); Willis (1996); Schneuwly e Dolz (2011); Araújo (2013); e Cristóvão (2009) sobre Aprendizagem Baseada em Projetos, Pedagogia Crítica de Projetos, planejamento de aulas, avaliação de leitura em língua inglesa e planejamento de sequências didáticas.

A partir disso, procuramos entender a relação entre o ensino crítico da língua inglesa e a avaliação de leitura em língua inglesa, com o objetivo de articular as contribuições de cada teoria aos objetivos educacionais do PAS UnB para a elaboração de um instrumento pedagógico de aplicação prática.

2.1. A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A Pedagogia de Projetos é uma concepção pedagógica ampla que se inscreve na perspectiva construtivista de conhecimento, e que oferece um novo referencial filosófico-educacional para o ensino através de projetos como alternativa às idéias convencionais de educação. Essa abordagem surge em resposta à necessidade de atualizar a organização do trabalho didático para acompanhar as mudanças nas relações sociais do século XX, que trouxeram novas concepções de infância e adolescência, bem como novas teorias de aprendizagem decorrentes dos avanços nos estudos sobre cognição.

A abordagem tem ganhado espaço nas instituições de ensino modernas que buscam alternativas ao ensino tradicional e tem guiado professores em sua prática docente em diferentes disciplinas devido às suas concepções de educação, escola, professor e aluno. Na Pedagogia de Projetos, o conhecimento é entendido como prática social, colaborativamente construído; a escola é vista como um espaço de acolhimento e articulação de diferentes saberes; e a interação professor-aluno busca o desenvolvimento da autonomia e criticidade, valorizando o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem.

A partir da esquematização dos princípios dessa filosofia educacional surge a Aprendizagem Baseada em Projetos, ou *Project-Based Learning* (Thomas, 2000), doravante ABP. À luz da Pedagogia de Projetos, a ABP também propõe projetos como meio para a construção de conhecimento. Segundo essa metodologia, os projetos devem atender aos critérios de centralidade, pergunta geradora, investigações construtivas, autonomia do aluno e realismo[2] para serem considerados práticas pedagógicas sob essa perspectiva.

A *centralidade* está diretamente relacionada à conceituação de projetos da ABP. Aqui, projetos não são trabalhos pontuais, ocasionais e/ou complementares a outras práticas pedagógicas, mas sim o próprio currículo escolar, em torno do qual a aprendizagem se desenvolve.

A *pergunta geradora* é o ponto de partida de um projeto, a partir do qual ele se estrutura. Ela orienta a formulação de subperguntas e subproblemas necessários ao desenvolvimento das etapas dos projetos. Tanto a pergunta geradora quanto aquelas que surgem dela são fundamentais, uma vez que os alunos aprendem e se deparam com os conteúdos da disciplina no processo de investigação e busca de respostas ou soluções para os problemas levantados.

[2] Do original: “centrality, driving question, constructive investigations, autonomy, and realism” (Thomas, 2000. p. 3).

A esse propósito, a *investigação* aparece como outro critério da ABP e figura como recurso essencial para a construção do conhecimento. Para que ela ocorra, as atividades propostas em um projeto devem apresentar certo grau de dificuldade, de modo que desafiem os alunos e ofereçam oportunidades para a aquisição de novas habilidades e saberes ao longo do processo. Do contrário, se os alunos conseguem realizar as atividades com os conhecimentos e habilidades que já detêm, sem nenhuma dificuldade, então o projeto é um mero exercício.

Esse processo investigativo está diretamente relacionado ao desenvolvimento da *autonomia* dos alunos, sendo ela mais um critério da ABP. Dentro dos projetos, parte da investigação é feita de forma não supervisionada, levando os alunos a assumirem maior responsabilidade sobre sua aprendizagem e sobre a construção de sentidos. Dessa forma, o papel do professor muda: ele deixa de ser o transmissor exclusivo do conhecimento para se tornar mediador e orientador, que prepara o ambiente de aprendizagem para a investigação e articula os saberes.

Por fim, o *realismo*, ou *autenticidade*, refere-se à necessidade de os projetos estarem conectados a situações autênticas e significativas para os alunos. A preocupação é com problemas e desafios da vida real, em que as soluções apresentadas pelos alunos tenham potencial implementação prática. Para isso, o tópico, a pergunta motivadora, os conteúdos, as atividades, as produções dos alunos, o público para o qual essas produções são direcionadas e até os critérios de avaliação devem refletir aspectos do contexto em que os estudantes estão inseridos. Essa conexão com o mundo real amplia a perspectiva do aluno sobre o conteúdo apresentado/trabalhado, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, traz motivação intrínseca e promove senso crítico.

Essa concepção de Aprendizagem Baseada em *Projetos* se aproxima de outras abordagens e metodologias, como é o caso da Aprendizagem Baseada em *Problemas* e da Aprendizagem Baseada em *Tarefas* (Jordão, 2014). Thomas (2000), inclusive, aponta que a ABP pode ter origem nos modelos pós-secundários da Aprendizagem Baseada em Problemas. De todo modo, as três metodologias convergem na defesa de um ensino-aprendizagem centrado no aluno e em sua construção de sentido a partir da investigação colaborativa, que requer agência do estudante na busca por soluções de problemas.

Por analogia à Aprendizagem Baseada em Problemas, podemos ter uma noção dos benefícios da ABP para a aquisição de conhecimento. Dados apontam que a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*) tem efeito positivo na aquisição de pensamento crítico dos alunos (Thomas, 2000, p. 13). O autor menciona outra pesquisa do *Cognition and Technology Group*, em 1992, que mostrou que ela teve impacto significativo na

capacidade dos alunos em resolução de problemas, estratégias metacognitivas, e atitudes em relação à aprendizagem. Além disso, a adoção da Aprendizagem Baseada em Problemas se mostrou associada à diminuição da ansiedade que os alunos sentem em relação à aprendizagem, à maior tendência de entender o conhecimento como relevante para a vida cotidiana, e ao aumento da disposição em encarar desafios com uma atitude positiva (Thomas, 2000, p. 16-17).

A adoção da ABP para o ensino de língua inglesa encontra a primeira justificativa nos dados supracitados, uma vez que a língua inglesa é muitas vezes considerada um desafio para muitos estudantes, o que gera estresse e ansiedade. Parte dessa dificuldade reside ora na falta de significado desse conhecimento para a vida dos estudantes, ora em preconceitos em relação à língua inglesa. Entre eles, destacam-se a ideia de que, embora o inglês seja importante, ele não será necessário em sua trajetória futura (percepção associada à falta de perspectiva de futuro e da relevância desse conhecimento) e a crença de que jamais conseguirão aprendê-lo por não dominarem plenamente a própria língua (Jorge, 2020).

Entretanto, para além de aspectos quantitativos, o uso da Pedagogia de Projetos e, no caso deste estudo, da metodologia ABP para o ensino de língua inglesa encontram justificativas de outras ordens. Jordão (2014) apresenta razões epistemológicas e ontológicas que justificam o trabalho de língua inglesa sob a perspectiva desta abordagem.

O primeiro motivo está na concepção de conhecimento defendida pela Pedagogia de Projetos: o conhecimento é resultado de uma prática social e discursiva, social e colaborativamente construído "a partir das possibilidades de interações que os sujeitos têm com o ambiente físico e social onde estão inseridos" (Barbosa, 2004, p. 8). A partir disso, Jordão apresenta o conceito de construção de sentidos (*meaning-making*), processo pelo qual os sentidos (conhecimentos) são criados na interação com o outro. Essa concepção de conhecimento se alinha ao ensino de língua inglesa quando a consideramos como discurso, que se forma a partir da interpretação, da produção de textos (orais e escritos) e da interação dos falantes. Portanto, nessa concepção, o foco se desloca da forma da língua para o uso da língua como discurso, em que os alunos aprendem a gramática e vocabulário como consequência da necessidade de criar sentidos.

O segundo motivo está relacionado ao papel da língua inglesa para a construção de identidade. Na Pedagogia de Projetos os sujeitos são entendidos como discursivamente constituídos (Jordão, 2014), ou seja, as identidades são construídas nas práticas sociais, na interação e na produção ativa de sentidos. Desse modo, a língua inglesa, como prática discursiva, se mostra indispensável à constituição do sujeito e de sua identidade, sobretudo no

contexto de um mundo globalizado, de modo que o ensino do idioma assume um papel central na formação identitária dos alunos como cidadãos globais.

O último motivo reside na concepção proposta pela Pedagogia de Projetos para a escola e sua relação com o mundo. A abordagem valoriza os conhecimentos do cotidiano, ou seja, os conhecimentos que os estudantes constroem a partir de sua vivência no mundo, e os coloca em diálogo com os saberes escolares, curriculares e institucionalizados. Assim, a escola não é vista como um espaço separado do mundo que a cerca, mas como parte integrante dele, consciente de sua complexidade e da diversidade de seus integrantes. Desse modo, ela se torna o melhor lugar para o tensionamento desses diferentes saberes e sujeitos, pois aqui eles são explicitados e problematizados para a conscientização das várias e possíveis formas de ver, sentir e construir sentidos. Essa concepção dá voz aos conhecimentos e sujeitos tradicionalmente discriminados e instaura a possibilidade da existência de diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem, o que desafia a relação professor-aluno legitimada pela educação bancária (Freire, 2022), na qual somente o professor é detentor e transmissor de conhecimento e os alunos, meros receptores.

Em suma, os projetos oferecem outra perspectiva do ensino da língua inglesa nas escolas públicas: uma que cria condições para que os estudantes se engajem no uso do idioma para atuar em seu próprio contexto. Trata-se, portanto, de uma perspectiva crítica e emancipadora, em que a língua é entendida como prática social. Assim, ter conhecimento do idioma deixa de ser critério de exclusão e se torna ferramenta de participação ativa na construção de uma sociedade mais justa, consciente e livre das várias formas de alienação impostas pelos múltiplos agentes de poder social.

2.1.1. O PLANEJAMENTO DE PROJETOS

Para o êxito de um projeto, é necessário que haja um planejamento cuidadoso, tanto do projeto em sua totalidade como das aulas que o compõem. Nessa abordagem, cada aula é essencial para o resultado final e contribui para que a pergunta geradora seja respondida ou para que o problema levantado seja resolvido.

Em primeiro lugar, o planejamento deve se comprometer com um ensino contextualizado. No nosso caso, a língua inglesa deve ser abordada a partir de situações reais que contemplem as necessidades, angústias e problemas dos alunos. Os conteúdos devem ser tratados de forma crítica e as atividades propostas devem provocar nos alunos reflexões sobre sua agência no mundo e seu papel na comunidade onde vivem.

O papel do professor e do aluno nos projetos também influencia diretamente a forma como os planos de aula são concebidos. Na Pedagogia de Projetos, o professor faz a mediação entre o conteúdo (no caso deste trabalho, o conteúdo linguístico) e a investigação dos alunos, articula os diversos saberes envolvidos no projeto e cria situações de aprendizagem. Já o aluno tem papel central, é o protagonista do próprio processo de aprendizagem, e se desenvolve por meio da busca ativa, do levantamento de dúvidas e da produção escrita ou oral. Essa dinâmica propõe uma revisão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno, como apontado anteriormente, o que leva à necessidade de reflexão e alteração dos planos de aula.

Por fim, sob esta abordagem, os planos devem ser flexíveis, ou seja, devem permitir adaptações para responder a situações inesperadas do cotidiano escolar, o que Harmer (2007) chama de "momentos mágicos" (*magic moments*), e reflexões sobre os múltiplos caminhos, soluções e descobertas, por meio da pesquisa, discussão e produção. Barbosa (2004) aponta que

> Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução. Ele envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (Barbosa, 2004, p. 9)

A autora ainda aponta que os projetos na Pedagogia de Projetos não apresentam uma estrutura única e pré-concebida. Contudo, Gonçalves et al. (2024) propõem uma forma de organizar, em etapas, projetos críticos de língua inglesa, que se assemelha, em alguns aspectos, às Sequências Didáticas, tratadas na próxima seção. Os autores apresentam a seguinte estrutura:

1. Problema e pergunta geradora: o projeto começa a partir de um problema, que parte das necessidades dos alunos. Dele surge a pergunta geradora.

2. Listagem: depois que a pergunta geradora foi definida, é feita uma lista de saberes que se quer aprender no projeto para responder à pergunta geradora.

3. Evento de entrada: o próximo passo é o evento de entrada, ou abertura, no qual o problema e a pergunta geradora são apresentados aos alunos. Exemplos de eventos de abertura são: debate, roda de conversa, entrevista com um especialista, passeio, filme, etc.

4. Definição da produção final: em seguida, é definido o formato da produção final que os alunos devem apresentar/entregar. É recomendado que ela seja algo que os estudantes possam implementar na vida real, que seja apresentada para o público fora da escola e que proponha uma solução para o problema. Além disso, a produção final deve permitir que os alunos adquiram outros saberes e que possam articulá-los para executar o que foi proposto. Um exemplo seria a produção de um *podcast*, que pode envolver conhecimentos diversos, não

somente da língua inglesa, mas também conhecimentos de ferramentas de edição, aspectos retóricos do texto e da fala, e do gênero proposto.

5. Definição de subtemas: até agora, tratamos do projeto de uma perspectiva macro (ou total), porém é com a definição de subtemas que adentramos os aspectos micro (ou segmentados) do projeto: os planos de aula e definição de subtemas para cada um deles. Baseados nos subtemas, os planos de aula do projeto permitem definir os objetivos específicos, selecionar os conteúdos mais adequados, escolher as estratégias de ensino e os recursos didáticos a serem utilizados.

6. Definição de diagnósticos: além da definição dos subtemas, é necessário definir as ferramentas de diagnóstico para identificar o que os alunos já sabem, a fim de ajustar as próximas etapas do projeto e os planos de aula. Para projetos do PAS UnB, um bom diagnóstico seria um simulado, com um texto e perguntas sobre o tema e/ou subtema.

7. Definição dos critérios de avaliação: em seguida, deve-se estabelecer os critérios de avaliação de cada etapa e da produção final. Avaliações do tipo formativa[3] se mostram uma alternativa que dialoga com os princípios dos projetos e das sequências didáticas, uma vez que se preocupam com o desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimento, além de atuarem como ferramentas para a identificação das necessidades dos alunos e o ajuste das estratégias de ensino.

8. Definição dos aspectos linguísticos a serem trabalhados em cada etapa: após a definição dos critérios de avaliação, este é o momento de definir os aspectos linguísticos da língua inglesa que serão desenvolvidos no projeto. Para os projetos do PAS, é possível analisar provas anteriores e identificar conteúdos recorrentes ou que se adequem aos objetivos educacionais descritos no Documento Norteador do PAS (UnB, 2022).

9. Definição de como cada etapa vai contribuir para a integração do projeto e para culminar na produção final: além do planejamento do projeto, também é essencial o planejamento de cada aula para o alcançar os objetivos estabelecidos. Cada encontro deve oferecer aos alunos ferramentas e conhecimentos que possibilitem a resolução dos problemas propostos, os quais, por sua vez, conduzirão à resposta da pergunta geradora e à elaboração do produto final. Assim, cada etapa do percurso pedagógico cumpre um papel específico dentro de

[3] As avaliações no contexto escolar possuem duas principais funções: somativa e formativa. A avaliação somativa tem o objetivo de mensurar o desempenho do aluno, geralmente segundo critérios quantitativos, tipicamente ao final de curso ou unidade de ensino. Logo, o foco recai sobre os resultados (Brown; Abeywickrama, 2018; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). Já a avaliação formativa avalia os estudantes de modo contínuo, "no processo de formação de suas competências e habilidades com o objetivo de os ajudarem a continuar esse processo de crescimento" (Brown; Abeywickrama, 2018, p. 8, tradução nossa) por meio de *feedback* apropriado sobre seu desempenho. Portanto, o foco está no processo de aprendizagem.

uma progressão lógica e coerente, o que procura garantir que o processo de aprendizagem seja significativo e orientado para resultados concretos.

10. Apresentação pública da produção final feita pelos(as) estudantes: a última fase do planejamento de projetos consiste na apresentação da produção final pelos estudantes. Essa etapa representa a materialização do princípio de realismo da APB, segundo o qual as produções dos alunos devem ser voltadas a um público real. Além disso, a apresentação potencializa a aplicação concreta do que foi desenvolvido, com o intuito de conferir sentido ao projeto e valorizar o protagonismo estudantil.

Muitos professores podem inicialmente considerar a ABP difícil de organizar e trabalhosa para implementar e conduzir. Essa percepção se deve, em grande parte, ao fato de que, nos projetos, as aulas se tornam mais imprevisíveis em razão da descentralização do processo de ensino-aprendizagem, e os alunos atuam com maior autonomia e interagem constantemente entre si, o que pode ser interpretado como um ambiente propício à desordem. Esses elementos podem gerar, especialmente em professores iniciantes, um sentimento de perda de controle, o que pode ser frustrante durante o processo de adaptação à dinâmica escolar.

No entanto, Scrivener (2011) argumenta que, apesar dessa impressão inicial, as aulas baseadas em projetos podem ser mais simples de conduzir, justamente por serem centradas no aluno, já que nesse modelo, os estudantes tendem a buscar orientação e conselhos do professor, mais do que depender de instruções constantes. São eles os responsáveis por identificar os problemas e trabalhar coletivamente na busca por soluções, desempenhando as tarefas propostas de maneira mais autônoma. As etapas mais exigentes desse processo, no entanto, são o planejamento e a fase inicial do projeto, uma vez que exigem do docente um planejamento minucioso das atividades e dos resultados esperados, bem como estratégias eficazes para engajar os alunos na proposta.

2.2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Além dos projetos sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos, as Sequências Didáticas (doravante SDs) são descritas neste trabalho como proposta para o trabalho com textos e gêneros textuais, com o objetivo de complementar os projetos com essa dimensão. Faz-se necessário, portanto, compreender o que é uma Sequência Didática e quais são seus princípios, uma vez que constituem elementos fundamentais deste estudo, justificando muitas das escolhas pedagógicas que sustentam a sequência-projeto aqui proposta.

Uma Sequência Didática consiste em um conjunto de atividades organizadas, planejadas e sistematizadas com base em gêneros textuais orais ou escritos, cuja finalidade é levar o aluno a dominar um gênero textual em específico. Assim como os projetos da ABP, as SDs se encaixam na perspectiva de educação construtivista, interacionista e social. Por meio de módulos, o aprendizado é construído de forma coletiva e colaborativa, o papel social de cada conteúdo é destacado e ao aluno é dada a oportunidade de desenvolver-se e aprimorar-se progressivamente.

Cristóvão (2009) aponta que os pressupostos que baseiam as SDs são: o trabalho integrado, a articulação de conteúdos e objetivos sugeridos por documentos oficiais (no caso deste trabalho, a matriz de referência de Linguagens do PAS) com aqueles do contexto específico (os planos de aula), o uso de suportes e atividades variadas, a progressão por meio do trabalho coletivo e colaborativo, a integração de diferentes habilidades de linguagem e conhecimentos, e a adaptação às diversas situações de comunicação e das classes.

O método se organiza em etapas que se conectam e dependem umas das outras, nas quais o conhecimento é desenvolvido de forma gradual. Ele é esquematizado da seguinte forma:

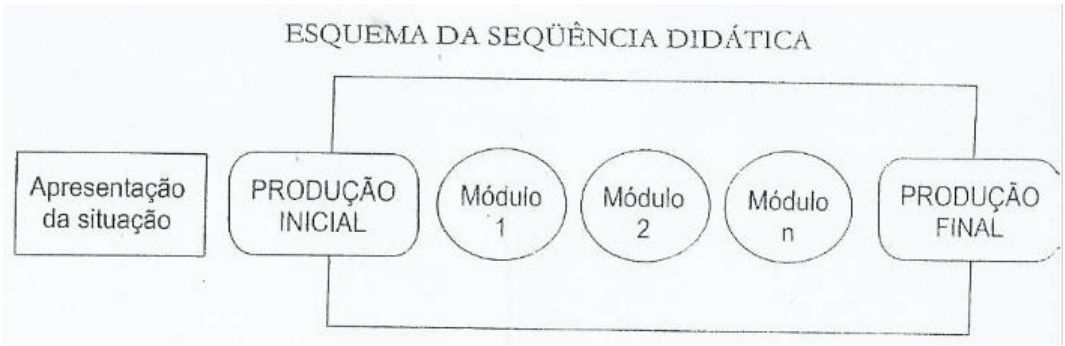


Figura 1. Esquema da Sequência Didática. Fonte: Schneuwly et al., 2011, p. 83.

A partir desse esquema, é fundamental entender cada etapa e como elas se relacionam umas com as outras:

Apresentação da situação

A primeira etapa consiste na apresentação da situação, na qual o gênero textual a ser trabalhado também é apresentado. Nessa etapa, são fornecidas aos alunos todas as informações referentes ao gênero textual e o conteúdo relacionado a ele com o objetivo de prepará-los para a produção inicial. Junto dessas informações iniciais, é apresentado também o problema que os alunos devem resolver no decorrer da sequência, culminando na materialização da(s) solução(ões): a produção final.

Pode-se dividir a apresentação em dois eixos:

1. A apresentação de um problema de comunicação bem definido, em que será explicado:
- o gênero textual a ser trabalhado (receita, reportagem, post em redes sociais…);
- o público para o qual aquela produção será desenvolvida (para os pais? para as autoridades políticas? para os outros alunos da escola?);
- a forma que a produção final deve assumir (podcast, texto, poema, música, documentário…); e
- quem vai participar da produção (preferencialmente todos os alunos, em grupos? em duplas? de maneira individual?).
2. A preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Segundo Schneuwly et al. (2011), é necessário apresentar aos alunos os conteúdos e a importância deles para alcançar os objetivos. Então, por exemplo, se for uma reportagem sobre o aquecimento global, aos alunos devem ser apresentadas as características de uma reportagem, o vocabulário típico desse gênero textual, expressões, tempos verbais relacionados ao gênero e etc.

Produção inicial

Em seguida, os alunos realizam a produção inicial. Nesta etapa, eles produzem textos, orais ou escritos, com base no que foi exposto na etapa de apresentação. Esse é o momento em que os professores e os próprios estudantes identificam tanto os saberes já consolidados quanto aqueles que necessitam de maior desenvolvimento, os quais serão aprofundados nos **módulos**.

Vale ressaltar que as produções iniciais não precisam ser perfeitas, na verdade provavelmente não serão. Isso não significa que a etapa de apresentação tenha sido um fracasso, pelo contrário: essas imperfeições constituem uma ferramenta essencial para diagnóstico da turma, e guiam o professor no planejamento e adaptação das próximas aulas em função das capacidades e necessidades dos alunos. Logo, a primeira produção cumpre função tanto diagnóstica como estruturante: é a partir das lacunas de aprendizagem apontadas por ela que os módulos se estruturam.

Por esse motivo, os resultados dessa etapa (e, na verdade, de todas as etapas seguintes) devem ser avaliados de maneira formativa, e não somativa, uma vez que o objetivo não é atribuir uma nota à produção, mas medir o progresso dos alunos a partir dela.

Módulos

Os módulos são as unidades em que os problemas levantados anteriormente são abordados e os instrumentos para superá-los e/ou transformá-los são fornecidos aos alunos.

Além do diagnóstico, feito a partir da primeira produção, a elaboração dos módulos leva em consideração o gênero textual a ser desenvolvido na sequência, uma vez que os diversos aspectos do gênero em questão são trabalhados separada e detalhadamente em cada um.

Essas unidades refletem a concepção de construção das Sequências Didáticas, segundo a qual a aprendizagem é concebida como "um *processo espiralado* de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe" (Cristóvão, 2009, p. 307, grifo do original), uma vez que é nos módulos que os conhecimentos já consolidados são expandidos e transformados.

Três questões se colocam quando se planejam os módulos de ensino. Em primeiro lugar, é importante pensar quais problemas identificados anteriormente devem ser priorizados. Schneuwly et al. (2011) apontam que os módulos devem preparar os alunos a lidarem com um problema textual (que surge no momento da mobilização de vários conhecimentos para a realização de uma produção) em diversos níveis, a saber: representação da situação de comunicação — construção, mais próxima da realidade, da imagem do destinatário do texto, da finalidade comunicativa e da posição do aluno como autor; elaboração de conteúdos — conhecimento das técnicas, específicas a cada gênero textual, para criar, organizar ou buscar conteúdos; planejamento do texto — estruturação do texto conforme a finalidade e o público-alvo; e realização do texto — escolha da linguagem mais eficaz para atingir os objetivos comunicativos.

A segunda questão está relacionada à variedade de atividades e exercícios usados nos módulos. Estes devem estar alinhados à ideia de *diferenciação pedagógica*, isto é, o professor deve estar consciente da heterogeneidade de conhecimentos que os alunos apresentam. Por isso, Schneuwly et al. (2011) e Cristóvão (2009) destacam a importância da diversidade de tipos de tarefas e atividades, também adaptadas em função das necessidades dos alunos, e da alternância delas para o enriquecimento do trabalho com a leitura e a escrita. Deste modo, as chances de os alunos se apropriarem dos instrumentos e conhecimentos propostos são maximizadas. Assim, as atividades realizadas nos módulos podem envolver a análise de textos, a produção de textos simplificados, ou seja, com extensão e linguagem controladas, e a elaboração de uma metalinguagem para facilitar a discussão sobre os aspectos do texto (estudo dos conceitos dos aspectos textuais).

Por último, outra questão que deve ser observada está relacionada à capitalização do que foi adquirido nos módulos. Uma prática eficaz é a documentação do que foi desenvolvido, ou seja, ao final de cada módulo, o professor, assim como os alunos, deve registrar todo o conhecimento adquirido durante esse período, isto é, os conteúdos abordados, a linguagem técnica trabalhada, o vocabulário desenvolvido, as características do gênero textual em questão

e etc. Para isso, o educador pode lançar mão, por exemplo, de glossários, listas de constatações ou lembretes.

Produção final

A última etapa das SDs é a produção final. Nela, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o conteúdo abordado durante os módulos na elaboração um texto escrito, um *podcast*, um vídeo ou uma apresentação, por exemplo.

Nesta etapa, a avaliação das produções se faz necessária para a verificação da efetividade da SD, diferentemente do que acontece na produção inicial. Até aqui, o processo avaliativo assumiu caráter formativo, ou seja, enfatizou o desenvolvimento de habilidades e acompanhou o progresso do aluno ao longo dos módulos. Entretanto, nessa última etapa, as produções devem ser avaliadas de forma somativa, pois ela permite mensurar, com base em critérios objetivos e quantitativos, o progresso dos alunos ao comparar as produções iniciais com as finais.

Para tanto, é importante que o professor elabore cuidadosamente rubricas[4], de modo a reduzir a influência de aspectos subjetivos e avaliar objetivamente os elementos desenvolvidos, o que reforça a importância da documentação durante os módulos. Assim, os critérios de avaliação descritos na rubrica devem ser claros e objetivos tanto para o professor quanto para os alunos.

2.2.1. ADAPTAÇÕES DO MODELO

O modelo proposto por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011), entretanto, não é isento de críticas e/ou reformulação. Isso é destacado, inclusive, pelos próprios autores quando afirmam que “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo” (Schneuwly et al., 2011, p. 107).

É importante ressaltar, também, que a abordagem proposta pelos autores leva em consideração o contexto educacional e social da Suíça, lugar onde o grupo desenvolveu essa perspectiva das SDs. Dito isso, é necessário que haja alterações quando aplicamos as SDs ao contexto e realidade das escolas públicas brasileiras, de modo que os objetivos de aprendizagem sejam condizentes às capacidades reais dos alunos e às limitações que o contexto impõe.

[4] No contexto educacional, rubrica se refere a um conjunto de critérios sistematizados e descritos de forma detalhada que orientam a avaliação objetiva de um trabalho, de uma atividade ou de desempenho.

Freitas (2004 apud Araújo, 2013, p. 324), em uma tentativa de implementação do modelo original nas escolas brasileiras observou que os alunos não estavam familiarizados com o gênero proposto para realizarem a primeira produção. Ele, então, adaptou a estrutura do modelo: retirou a etapa de produção inicial e focou em uma explicação mais substancial do gênero para então partir para uma produção.

Já Araújo (2013) propõe uma estruturação dos módulos baseada nas características temáticas e composicionais do texto. Desta forma, os primeiros módulos devem focar na leitura para reconhecimento das características temáticas e composicionais do gênero; os módulos intermediários devem focar na análise linguística para reconhecimento e aquisição de aspectos estilísticos; e os últimos devem ser focados na produção do texto.

2.2.2. ESTRUTURAÇÃO DA LÍNGUA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Schneuwly et al. (2011) frisam que as SDs se preocupam com o desenvolvimento das práticas de produção escrita e produção oral, sendo a língua um dos aspectos que compõem essas práticas. Nesse sentido, não compete às SDs a totalidade do trabalho com a língua, o que implica, portanto, na necessidade de abordagens complementares às SDs para levar os alunos ao seu domínio. Eles afirmam:

> As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (Schneuwly et al., 2011, p. 96)

Nas SDs, a língua se articula em função dos gêneros textuais, sendo suas estruturas e aspectos determinados por eles. Dois desses aspectos da língua que representam dificuldade para os alunos, e que por vezes são avaliados no PAS, são a morfologia e a sintaxe. Nas SDs, a forma como essas dimensões linguísticas são abordadas depende do gênero textual em desenvolvimento no momento, uma vez que cada um possui vocabulário e aspectos gramaticais característicos. Por exemplo, o gênero textual “receita” tem como característica o uso do imperativo verbal com a função de instrução, além do vocabulário relacionado a medidas e objetos da cozinha.

Por outro lado, o trabalho com a sintaxe é mais complexo que o da morfologia, pois seu domínio não está necessariamente relacionado a um gênero específico. Schneuwly et al. (2011)

apontam alguns problemas comuns relacionados à sintaxe que podem surgir ao longo das sequências, a saber: frases incompletas, falta de variedade de construção de frases, maior uso de coordenação do que subordinação, pontuação insuficiente.

A solução, no entanto, está relacionada à observação e análise das produções dos alunos, o que torna possível o levantamento de erros recorrentes para a elaboração de um *corpus* de "frases a serem melhoradas" (Schneuwly et al., 2011, p. 97). Essa abordagem para o ensino da sintaxe favorece o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão linguística, possibilitando que os alunos se apropriem das regras de funcionamento e organização da língua.

De todo modo, para os autores, o trabalho com a morfologia e a sintaxe não está integrado à sequência, de forma que é necessário que o professor reserve um tempo para o ensino do funcionamento da língua. O desenvolvimento desses aspectos, no entanto, alimenta as tarefas de produção e escrita ao mesmo tempo que se beneficia da contextualização que as SDs fornecem a esses conhecimentos, lhes conferindo mais sentido.

Araújo (2013) ressalta que Dolz, Noverraz e Schneuwly não definem, de forma sistemática, o papel da análise linguística nas SDs, apenas recomendam que o estudo dos aspectos funcionais da língua sejam abordados de forma complementar e paralela ao estudo textual realizado na sequência. No entanto, a autora aponta que trabalhos posteriores, de outros autores, trataram a análise linguística integrada às sequências didáticas.

Para as SDs voltadas ao PAS, o desenvolvimento dos aspectos textuais é tão imprescindível quanto o dos aspectos linguísticos. Para a prova de língua inglesa do exame, o trabalho integrado dessas duas dimensões se torna mais que necessário, uma vez que o estudo isolado das características dos gêneros textuais, sem conexão com os aspectos linguísticos que os compõem, e vice-versa, não são suficientes para o desempenho satisfatório do candidato.

Portanto, neste trabalho, o texto (oral ou escrito) em língua inglesa constitui o principal insumo, funcionando como espaço de integração dos elementos linguísticos e textuais. Ele possibilita o desenvolvimento dos aspectos linguísticos articulados às características textuais dos gêneros, pois oferece contextualização e propósito comunicativo aos conteúdos linguísticos, conferindo maior sentido e estimulando a motivação do aluno no processo de aprendizagem da língua.

2.3. A APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS (ABT)

Nos projetos, os alunos aprendem, geralmente, por meio de tarefas (Scrivener, 2011). Nesse contexto, torna-se relevante compreender o que se entende por tarefas e de que modo

elas se distinguem de outras atividades pedagógicas. A metodologia de Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), ou *Task-Based Learning*, apresenta uma concepção própria dessas práticas, a qual se aproxima, em seus princípios, da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e, por isso, pode ser integrada ao planejamento das aulas sob essa perspectiva.

As metodologias são tão próximas que Willis (1997) aponta que os projetos e as tarefas podem ser confundidas entre si. A autora elenca uma série de tarefas que podem ser usadas em aulas de língua estrangeira, sendo uma delas as "tarefas criativas" (*creative tasks*), que, assim como os projetos e as sequências didáticas, acontecem em mais de uma etapa, envolvem um trabalho menos controlado e em grupo, e produzem resultados a serem apreciados por um público determinado.

Além disso, assim como a ABP, a ABT parte da concepção de aluno como protagonista da própria aprendizagem, e busca desenvolver sua autonomia e criticidade para a produção de língua. Nessa metodologia, as tarefas são atividades em que a língua-alvo (no caso deste estudo, a língua inglesa) é usada pelos alunos com um propósito comunicativo. Com isso, o conteúdo linguístico emerge da necessidade de os estudantes adquirirem os recursos necessários para encontrarem uma solução. Deste modo, ao realizar a tarefa, o aluno não apenas pratica a língua, mas se engaja em um uso significativo e contextualizado do inglês.

Outra característica relevante da ABT é o trabalho integrado das habilidades linguísticas. Nas tarefas baseadas nessa metodologia, pelo menos duas das quatro habilidades — compreensão escrita e oral, expressão escrita e oral — são abordadas de modo interligado. Assim, a tarefa possibilita ao estudante não só desenvolver a escuta e a fala, mas também a leitura e a escrita. Em paralelo a Willis (1997), Harmer (2007) aponta a integração das habilidades como uma das características linguísticas centrais nos projetos, de modo que o professor, ao trabalhar por meio destes, tente "assegurar que um bom equilíbrio de habilidades, língua, atividades e eixos temáticos seja atingido durante o tempo em que os alunos estão trabalhando nos projetos"[5] (Harmer, 2007, p. 377), o que, mais uma vez, aproxima as duas metodologias.

Todos esses princípios são articulados e aplicados mediante uma estrutura que contém três etapas: pré-tarefa, ciclo de tarefa e foco linguístico. Essa organização de aulas baseadas em tarefas proposta por Willis (1997) está esquematizada a seguir:

[5] Do original: "we will try to ensure that a good balance of skills, language, activities and thematic strands is achieved throughout the time in which the students are working on the project." (Harmer, 2007, p. 377)

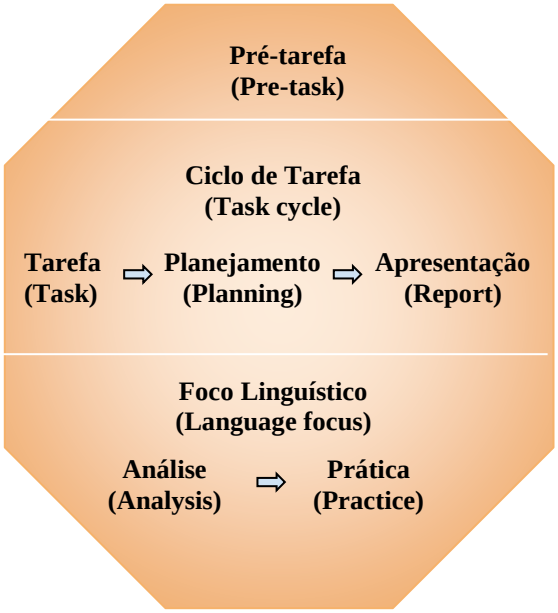


Figura 2. Estrutura de aulas baseadas em tarefas. Fonte: Elaboração do autor baseada em Willis, 1997.

Isto posto, faz-se necessário entender a natureza de cada etapa e como elas se relacionam.

A primeira etapa é a **pré-tarefa**. Nela, o professor introduz e explora o tópico da aula junto com os alunos, destaca palavras e frases importantes, ativa conhecimentos prévios e contextualiza conteúdos. Logo após essa introdução, ele apresenta a tarefa e fornece aos alunos as instruções necessárias para que ela seja realizada na etapa seguinte.

Em seguida, no **ciclo de tarefa**, a tarefa é realizada pelos estudantes de forma colaborativa, em grupos ou pares, enquanto o professor apenas monitora, ou seja, supervisiona o trabalho dos alunos. Após esse momento, os alunos se preparam e planejam o que apresentar na fase seguinte. Por último, eles compartilham oralmente o que descobriram, como realizaram a tarefa e o que decidiram, ou, em vez de apresentar, trocam relatórios escritos com outros grupos ou duplas e comparam os resultados.

A última etapa é denominada de **foco linguístico**. Nela, os aspectos linguísticos que surgiram durante a realização da tarefa são analisados e discutidos pelos alunos. Após esse levantamento, eles praticam, durante ou depois da análise, as novas palavras, frases e padrões.

Cabe salientar que, ainda que envolvam uma prática mais livre, menos controlada, as aulas baseadas em tarefas exigem planejamento e intencionalidade pedagógica. Em razão disso, é fundamental deixar bem claros os objetivos da tarefa proposta, especialmente quando se trata de aulas para alunos com níveis de proficiência mais básicos, o que é o caso de muitos na escola pública. Quando os objetivos estão claros, os alunos interagem melhor entre si e com o professor, é mais fácil avaliar o progresso deles, e o engajamento na tarefa proposta aumenta.

No caso deste trabalho, os objetivos das tarefas tomarão como base os objetivos educacionais do PAS.

2.4. OS TEXTOS NA ABT E NAS SDS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PROGRESSÃO

No contexto de preparação para o PAS, o uso de textos reaparece e é reforçado como elemento essencial nessa estrutura. Willis (1997) prevê, dentro da perspectiva da ABT, tarefas baseadas em textos, sendo estes o ponto de partida da aula. Nesse sentido, as tarefas de textos podem tanto conduzir à leitura ou, inversamente, surgir a partir dela. Em todo caso, a leitura se submete à lógica e aos princípios da ABT, ou seja, é realizada para se atingir um propósito comunicativo.

Nesse caso, a exposição do aluno a diferentes tipos de textos autênticos, com diferentes aspectos linguísticos, revela-se essencial para que ele aprenda a língua alvo e consiga usá-la em diversas situações comunicativas. Essa atenção à diversidade de textos, de diferentes gêneros, dialoga, também, com as Sequências Didáticas na medida em que textos orais ou escritos, bem como os gêneros textuais, são os principais elementos composicionais das aulas, de modo que todo o processo de aprendizagem se organiza a partir do trabalho com textos. Cristóvão (2009) ainda ressalta que

> a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação. Cada gênero de texto exigirá procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão. (Cristóvão, 2009, p. 316)

Deste modo, considerando o texto como o principal insumo neste contexto, evidencia-se a seleção criteriosa desses materiais como aspecto essencial no planejamento de aulas. Em primeiro lugar, deve-se considerar a fonte dos textos que serão utilizados nas tarefas. Eles podem ser provenientes de fontes públicas, isto é, jornais, revistas e artigos, ou de fontes não públicas, ou seja, de cartas e receitas médicas, por exemplo. De todo modo, é recomendado que sejam textos autênticos, ou seja, que não foram criados para uso pedagógico, uma vez que estes preparam melhor os estudantes a lidarem com a linguagem em diferentes contextos reais (Cristóvão, 2009, p. 319). Hughes (2003) ainda sugere que a seleção dos textos a serem trabalhados deve observar critérios como forma, tipo, recursos gráficos, assunto, estilo, público alvo, tamanho, dificuldade de leitura, vocabulário e estruturas gramaticais e gêneros textuais.

No que diz respeito à dificuldade de leitura, que também é determinada pelo vocabulário e pelas estruturas gramaticais, Christine Nuttall (apud Brown, 2007) discorre sobre o critério de **legibilidade**, ou **inteligibilidade** (*readability*). Segundo este, a dificuldade estrutural e lexical dos textos deve desafiar os alunos mas sem preocupá-los. Willis (1996) aponta que deve-se levar em conta a presença de palavras desconhecidas para os alunos, palavras conhecidas mas usadas de forma metafórica ou com outro significado, e frases e estruturas complexas.

Em consonância com este critério apresentado por Nuttall, e no que diz respeito ao tamanho de um texto, Willis (1996) propõe no contexto da ABT o conceito de **segmentação** (*chunk-ability*), segundo o qual um texto longo deve ser dividido em partes (*chunks*) para que os alunos possam pausar a leitura, de modo a facilitá-la.

Além da **legibilidade**, os textos escolhidos para as tarefas de leitura devem possibilitar sua exploração, critério que Nuttall chama de **explorabilidade** (*exploitability*). Nesse sentido, os materiais/textos devem ser suficientes para que o professor explore e extraia atividades, tarefas e o conteúdo linguístico a ser desenvolvido. A autora ainda apresenta o critério de **adequação do conteúdo** (*suitability of content*), segundo o qual o conteúdo deve ser adequado, interessante e prazeroso para os alunos, mas ao mesmo tempo desafiador e apropriado aos objetivos de aprendizagem.

Todos esses fatores impactam o nível de dificuldade das tarefas baseadas em textos para os alunos e devem ser ponderados. Isso não significa, no entanto, que elas não devam representar alguma dificuldade; pelo contrário, os alunos precisam se sentir estimulados pelas atividades propostas para que o princípio de investigação seja atingido. A solução, portanto, está em um equilíbrio entre o grau de complexidade do texto e a tarefa: se um texto é muito complexo ou denso, as tarefas devem ser fáceis; se o texto é fácil, o professor pode propor tarefas mais desafiadoras.

Quanto aos gêneros textuais, é importante observar ainda que existem gêneros naturalmente mais difíceis que outros (para muitos, uma notícia é mais difícil que uma carta) e que, algumas vezes, um texto parece mais difícil simplesmente porque está mal escrito, mal pontuado ou ambíguo, como aponta Willis (1996), de modo que o professor deve evitá-los.

No contexto das SDs, a complexidade dos gêneros é tratada na dimensão de progressão das sequências através de ciclos e séries. Schneuwly et al. (2011) apontam uma progressão baseada no gênero textual, em que dois caminhos são possíveis: trabalhar um gênero através dos ciclos/séries, aumentando progressivamente a complexidade dos aspectos do gênero e dos

objetivos; ou abordar as possibilidades de transferências entre diversos gêneros diferentes que guardam características em comum[6].

A primeira possibilidade está relacionada à ideia de *progressão em espiral*, na qual a concepção de que existem gêneros textuais mais fáceis, que funcionam como "pré-requisitos" para gêneros mais complexos, dá lugar à ideia de que um mesmo gênero seja retomado em diferentes etapas de aprendizagem, de forma cada vez mais complexa, para que o aluno o domine em diferentes níveis. Isso não justifica, no entanto, que o mesmo gênero se repita a cada ano, pelo contrário: "a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada" (Schneuwly et al., 2011, p. 105). Sobre os níveis de dificuldade, os autores afirmam ainda:

> Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade. O conto, por exemplo, será trabalhado em diferentes etapas do ensino fundamental, porém com objetivos graduados, tanto do ponto de vista da organização e da construção de personagens típicas como das unidades linguísticas que o caracterizam. Se, nos ciclos/séries inferiores, os alunos descobrem as principais características do conto, da 7ª à 8ª séries, o domínio do gênero pode permitir o distanciamento e a paródia. (Schneuwly et al., 2011, p. 105)

A ideia de progressão crescente de complexidade também é defendida pelo Documento Norteador do PAS UnB (UnB, 2022) e constituiu um dos aspectos orientadores para a elaboração das habilidades e dos objetivos educacionais da Matriz de Linguagens do PAS UnB — evidenciada pela escolha dos verbos "identificar", "reconhecer", "analisar", "refletir (criticamente)", "associar" — bem como é observada anualmente por quem elabora os itens do exame. Nesse sentido, o PAS UnB se orienta pela "valorização da construção progressiva do conhecimento a cada etapa, incentivando o equilíbrio entre aspectos teóricos e práticos e a resolução de problemas de forma crítica e criativa;" (UnB, 2022, p. 18)

No que diz respeito à variedade, as tarefas com textos que podem ser usadas nas aulas são diversas, como demonstra Willis (1997) ao listar algumas. Elegemos para este trabalho dois dos seis tipos sugeridos. As primeiras são as tarefas de previsão (*prediction tasks*), em que os estudantes devem prever ou reconstruir algo com base em pistas encontradas no texto, sem tê-lo lido inteiramente. As segundas são tarefas de organização (*jumbles*), em que os alunos

[6]Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011, p. 101) agrupam os gêneros orais e escritos em função do número de regularidades linguísticas e transferências possíveis, ou seja, dimensões comuns a eles. Os critérios usados para esse agrupamento são: (1) finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios sociais de comunicação de cada gênero; (2) retomada de distinções tipológicas específicas já descritas em manuais, planejamentos, e currículos; (3) homogeneidade das capacidades linguísticas implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

precisam organizar partes embaralhadas de um texto e colocá-las na ordem que acham ser a correta.

2.5. ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O PAS UNB

Devido à importância do texto para o desenvolvimento da linguagem e da língua inglesa, reiterada em diversos momentos, e ao fato de que, no PAS e em outros exames, os conhecimentos dos candidatos são testados por meio do texto, constatamos a necessidade de os alunos desenvolverem suas habilidades de leitura durante as etapas do projeto-sequência. Para isso, propomos o ensino de estratégias de leitura. Porém, antes de discutir as estratégias, é necessário compreender o que caracteriza o ato de ler.

A leitura é uma habilidade que vai além de reconhecer palavras e compreender seus significados. Trata-se, na verdade, de uma prática de natureza social, uma vez que o texto não possui sentido em si mesmo, sendo seus significados construídos na interação com o leitor, que usa seus conhecimentos prévios, emoções, experiências e cultura para atribuir sentido ao que lê.

Cristóvão (2009) enfatiza que o contexto de produção de um texto é definido pela combinação dos aspectos do mundo físico (a materialidade da produção – quando, onde, para quem e por quem o texto é produzido) e dos aspectos do mundo sócio-subjetivo (a situação de interação social – lugar social, objetivo, o papel social do enunciador e do destinatário). O mesmo acontece com a leitura, na qual

> a construção do significado vai se definindo pelas representações do mundo físico e sócio-subjetivo que o leitor mobiliza, isto é, pelas suas representações a respeito do autor e do seu papel social, da instituição, das representações sobre si mesmo e de seu papel social, sobre seus objetivos e propósitos de leitura. (Cristóvão, 2009, p. 319)

Sendo assim, a concepção de leitura varia conforme o propósito para o qual se lê, o tipo de texto e o contexto de produção/leitura. Esse diálogo entre o mundo físico e o mundo sócio-subjetivo influencia o modo como a leitura é realizada: rápida ou minuciosa; somente de um trecho do texto; ou para capturar a ideia geral.

Arthur Hughes (2003) argumenta que por muito tempo o ensino de leitura enfatizou o desenvolvimento de estratégias para a leitura lenta e minuciosa em detrimento da leitura rápida e eficiente, chamada por ele de “leitura estratégica” (*expeditious reading*), escolha que gerou problemas para os estudantes que precisam ler muitos textos em pouco tempo (como é o caso dos candidatos a exames como o PAS).

Em vista disso, a leitura estratégica de Hughes foi desenvolvida para fins específicos de avaliação, especialmente no contexto de exames de proficiência em inglês como língua estrangeira. Ela envolve três operações: *skimming*, *scanning* e *search reading*.

Skimming é a estratégia que compreende a leitura com o propósito de identificar as ideias centrais do texto. Por meio dessa estratégia, o aluno pode estabelecer de forma rápida a estrutura do texto e identificar partes dele que atendam às suas necessidades (Hughes, 2003). Por outro lado, por meio de *scanning*, o leitor pode encontrar prontamente informações específicas, como datas, nomes e palavras, assim como faz um escaneador. Finalmente, com *search reading*, é possível encontrar informações específicas em um tópico pré-determinado, como cozinhar determinado ingrediente em uma receita culinária (Hughes, 2003, p. 138).

Além das operações da leitura estratégica, Hughes (2003) ainda traz uma lista de operações mais complexas, diretamente relacionadas à retórica, sintaxe e semântica, chamadas de "leitura cuidadosa" (*careful reading*). São elas:

- identificar referência pronominal, marcadores de discurso, tópicos frasais, a organização lógica de um texto, a construção de um argumento, ideias principais explícita e implicitamente declaradas, o destinatário ou público do texto, o gênero textual;
- interpretar frases complexas;
- distinguir declarações gerais de exemplos, fatos de opiniões, hipóteses de fatos, fatos de boatos;
- reconhecer (perceber) as intenções, atitudes e emoções do autor;
- inferir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto;
- fazer inferências de proposições informacionais (inferências com base nas informações explícitas no texto), respondendo a perguntas sobre *quem*, *quando* e *o quê*;
- fazer inferências de proposições explicativas relacionadas à motivação, causa, consequência e capacitação, respondendo a perguntas sobre *por que* e *como*; e
- fazer inferências pragmáticas. (Hughes, 2003, p. 139)

Brown (2007) adiciona uma estratégia focada no vocabulário. Ele parte da ideia de que é comum, ao lermos um texto na nossa própria língua, encontrarmos termos cujos significados não sabemos. Essa dificuldade é maior quando se trata de textos de língua estrangeira, uma vez que muitas palavras usadas nos textos autênticos são pouco frequentes, menos coloquiais ou são específicas de um contexto ou tópico. A partir dessa problemática, ele propõe técnicas que envolvem a análise do vocabulário em questão. Desse modo, o leitor pode procurar por:

- prefixos (partículas que dão significado a uma palavra);
- sufixos (partículas que dão pistas da classe gramatical à qual aquela palavra pertence);

- radicais de palavras que lhe são familiares; e
- contexto gramatical e semântico (pistas que o tema do texto pode dar).

Além disso, ainda é possível tentar identificar cognatos com a língua portuguesa, processo que não representa dificuldade quando se trata de um texto mais formal ou acadêmico, já que muitas palavras usadas nesses gêneros textuais são derivadas do latim e, portanto, bastante similares ao português. Por isso, explorar os conteúdos de afixação, cognatos e falsos cognatos se revela como pertinente e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, sobretudo no contexto de projetos e sequências didáticas do PAS, ampliando a autonomia dos alunos na leitura de textos do exame.

Finalmente, o autor também propõe a técnica SQ3R como um procedimento eficiente para a leitura em línguas estrangeiras. A sigla corresponde às etapas que devem ser seguidas ao ler um texto: *survey* (pesquisar/investigar), *question* (questionar), *read* (ler), *recite* (recitar) e *review* (revisar).

A etapa de pesquisa/investigação envolve a estratégia de leitura para identificar ideias principais. A etapa seguinte diz respeito a perguntas que o leitor cria sobre o que ele quer saber do texto. Depois, procede-se com a leitura para identificar respostas para as perguntas previamente criadas. Em seguida, o leitor deve voltar aos principais pontos do texto por meio da fala ou escrita, o que demanda dele um papel mais ativo no processo de leitura. Por último, o leitor deve avaliar a importância do que foi lido e fazer associações de longo prazo (Brown, 2007, p. 375).

A sequência SQ3R, inclusive, dialoga com o conceito de letramento crítico para o ensino de línguas de que trata Silva e Nunes (2011). Na perspectiva do letramento crítico, o leitor está, na maior parte do tempo, consciente de como lê e como constrói significado, e reflete sobre sua responsabilidade no processo de leitura; ou seja, ele não apenas lê, mas lê, se lendo (Souza, 2011, apud Silva; Nunes, 2021, p. 191). O letramento crítico converge com a sequência SQ3R na medida em que ambos defendem uma leitura ativa na qual o leitor não é um mero receptor, mas agente no processo de construção de sentidos. Desse modo, o letramento crítico, bem como a técnica SQ3R, ampliam a perspectiva de leitura estratégica ao incorporar a dimensão da criticidade advinda dos conflitos gerados na mobilização dos aspectos dos mundos físico e sócio-subjetivo.

Por fim, Willis (1996) ainda sugere uma estratégia de leitura baseada em padrões encontrados em textos para o trabalho de leitura em línguas estrangeiras: as macro-estruturas do discurso. A autora argumenta que, assim como as frases, os textos possuem padrões particulares que permitem ao leitor se localizar na leitura. Esses padrões, as macro-estruturas

do discurso, apresentam marcas linguísticas explícitas que sinalizam ao leitor com que tipo de texto ele está lidando. São eles:

- **Situação-problema-solução-avaliação**: o texto começa com uma situação para contextualização. Em seguida, um problema, que surge dessa situação, é apresentado e discutido. Depois, o autor do texto apresenta uma solução para o problema levantado e por último avalia a sua importância.
- **Sequencial**: alguns gêneros textuais seguem uma sequência, como manuais de instrução. Esses são marcados por expressões como “primeiramente…”,”depois”, “então…” e “finalmente…”.
- **Geral-específico**: a ideia geral de um termo ou conceito é apresentado para em seguida ser aprofundado com detalhes, exemplos ou desdobramentos específicos.
- **Tópico-elaboração**: nesse tipo de padrão, algum elemento do texto que expressa a ideia central (títulos, subtítulos, primeira frase de um parágrafo) é apresentado para que essa ideia seja elaborada e desenvolvida com explicações, exemplos, argumentos ou dados.
- **Fatos principais-detalhes que os sustentam**: alguns gêneros textuais começam com um parágrafo que apresenta os principais fatos de uma história. Nos parágrafos seguintes, esses fatos são detalhados.
- **Hipótese-evidência-conclusão**: esse tipo de texto começa com uma hipótese sobre a relação de dois elementos (ou mais). Em seguida, são apresentadas evidências que mostram a conexão desses elementos. Por último, é apresentada uma conclusão com a avaliação do autor sobre a relação das evidências com a hipótese.

É importante ressaltar que esses padrões não são taxativos e excludentes entre si, então é possível que um texto apresente mais de um deles. Apesar disso, ter ciência das macro-estruturas do discurso e dos aspectos linguísticos que os sinalizam pode ser útil para os candidatos do PAS no trato de textos em língua inglesa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e proposta de intervenção baseada na teoria levantada. Ela se realizou em três etapas: análise do Documento Norteador do PAS UnB (UnB, 2022), pesquisa bibliográfica com estudo teórico e, por fim, articulação dos conceitos mapeados para a criação de uma proposta de prática pedagógica.

Em primeiro lugar, realizamos um estudo da Matriz de Referência na parte de Linguagens do Documento Norteador do PAS, na qual constam os saberes, habilidades e competências relacionadas a essa área do conhecimento, avaliadas durante as três etapas do PAS. Os objetivos deste momento eram a) compreender como o conhecimento linguístico era testado pelo exame e b) identificar orientações que pudessem orientar nossos planos de aula e prática docente.

A partir dessa análise, concluímos que o ingresso na UnB por meio do exame é resultado de um processo de ensino-aprendizagem que prioriza uma aprendizagem contextualizada e significativa, orientada, também, pela interdisciplinaridade. Somado a isso, verificamos que o exame requer dos candidatos, no que diz respeito à linguagem, habilidades de leitura crítica, na qual os aspectos sociais, culturais e históricos que cercam o texto são elementos essenciais para a sua interpretação. O documento estabelece que:

> Incluiu-se nas três etapas, tanto em língua estrangeira como em língua materna, habilidades imprescindíveis à leitura crítica no século XXI, tais como a identificação de fatos e opiniões, leitura, interpretação e análise de textos oriundos de fontes diversificadas e identificação dos recursos linguísticos utilizados para expressar pontos de vista em textos de diferentes gêneros. (Documento Norteador do PAS, 2022, p. 57)

Identificamos, também, os objetivos educacionais por trás de cada etapa, relacionados aos processos cognitivos mobilizados, que respondem ao ponto b). Entretanto, nem todos se aplicam à língua inglesa, sendo necessária uma investigação mais profunda para refinamento. O resultado dessa investigação, com a seleção dos objetivos educacionais pertinentes à língua inglesa nas três etapas do PAS, está descrito no **Anexo V**.

Decidimos, então, que o projeto seria elaborado para atender as necessidades hipotéticas (pois o projeto-sequência não foi aplicado) dos estudantes do 2° ano do Ensino Médio da rede pública de ensino e, portanto, os objetivos educacionais considerados foram os do PAS 2. Dos 20 objetivos elencados pela Matriz de Linguagens do PAS (Anexo V, p. 85-90), que contemplam artes, língua materna e língua estrangeira, selecionamos os seguintes, específicos para a língua estrangeira:

- **[PAS2 LING5]** Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
- **[PAS2 LING6]** Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
- **[PAS2 LING7]** Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
- **[PAS2 LING8]** Analisar a integridade das declarações e/ou credibilidade de fontes de textos.

- **[PAS2 LING12]** Analisar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros, fontes e tipos.
- **[PAS2 LING13]** Identificar, em textos de diferentes gêneros e por meio da análise dos procedimentos argumentativos e dos recursos linguísticos utilizados, quais são seus objetivos, seu público-alvo, suas opiniões e seu grau de parcialidade.
- **[PAS2 LING14]** Analisar a integridade das declarações e/ou a credibilidade de fontes e de textos, comparando-os.
- **[PAS2 LING15]** Analisar e avaliar relações entre uso de formas linguísticas e expressividade semântica.
- **[PAS2 LING16]** Analisar e avaliar recursos linguísticos usados para comparar, contrastar ou hipotetizar perspectivas e pontos de vista no texto.
- **[PAS2 LING17]** Analisar e integrar passagens de texto usadas para formar uma compreensão do significado transmitido no texto ou em partes do texto.

Eles envolvem uma abordagem mais complexa e crítica do texto, o qual assume o papel de instrumento principal de mediação entre língua e conteúdo, reforçando a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, significativo e interdisciplinar, capaz de favorecer o desempenho dos estudantes no exame.

Além disso, os objetivos educacionais propõem um trabalho textual em diferentes níveis, a saber:

1. compreensão básica: ideias principais, detalhes e significados;
2. organização: a forma como as informações estão estruturadas no texto e a forma que as ideias estão conectadas entre as sentenças ou entre parágrafos;
3. inferência: ideias não expressas diretamente no texto e a intenção do autor, propósito ou atitude não explicitamente expressas no texto;
4. vocabulário e referência: o significado das palavras e de palavras de referência como *his*, *them*, *this* ou *none* (Beaumont, 2006, p. 10).

Portanto, a análise e identificação destes componentes no Documento Norteador foram centrais para esta pesquisa, porque um dos elementos essenciais no planejamento de aulas são os objetivos, que atuam como guia e oferecem contexto pedagógico para o trabalho docente (Brown, 2007, p. 164). Portanto, a partir deles procedemos com as etapas seguintes e delineamos a construção do instrumento pedagógico proposto.

Vale mencionar que a análise do Documento Norteador vem sendo realizada ao longo de pelo menos dois anos por meio dos projetos de extensão “Criação de testes simulados de língua inglesa para o PAS UnB” e “Criação de materiais de língua inglesa para o PAS UnB”, que, apesar de contemplarem outra dimensão da Matriz de Referência de linguagens — os

conhecimentos essenciais —, forneceram subsídios empíricos e experiências prévias que contribuíram para essa análise e para a presente pesquisa.

Concluída essa etapa, iniciamos a revisão bibliográfica, apresentada na seção anterior, que tinha por objeto de estudo a Pedagogia de Projetos, a Aprendizagem Baseada em Projetos, as Sequências Didáticas e a Aprendizagem Baseada em Tarefas. O objetivo era aprofundar a compreensão acerca dessas abordagens e metodologias para a elaboração do projeto-sequência. Para isso, lançamos mão da bibliografia do curso "Laboratório de Ensino 1 — Metodologia", ofertado no curso de Letras Inglês — Licenciatura da UnB, bem como dos textos teóricos que fundamentaram a prática docente dos professores-residentes no Programa de Residência Pedagógica, sobretudo no que diz respeito à Pedagogia Crítica de Projetos. As perguntas que nos ajudaram nesse estudo teórico foram:

a) Essas abordagens e metodologias propõem um ensino de língua inglesa significativo, contextualizado e crítico, conforme preconiza o exame?
b) De que forma elas se preocupam em formar integralmente os estudantes pelo valor educativo da língua?
c) Quais princípios essas abordagens e metodologias guardam em comum e como podem contribuir para que os objetivos educacionais sejam atingidos?

Por último, identificamos a necessidade de incluir em nosso projeto-sequência estratégias de leitura, já que o conhecimento linguístico no PAS é testado por meio de textos escritos. Para contemplar essa necessidade, recorremos às estratégias propostas por Brown (2007) e Hughes (2003), sobretudo no que diz respeito às operações de leitura estratégica e às operações de leitura cuidadosa, que contemplam grande parte dos objetivos educacionais descritos.

Finalmente, a partir da compreensão da relação entre o ensino crítico da língua inglesa e a avaliação de leitura e interpretação em língua estrangeira, iniciamos a última etapa. Nela, articulamos as contribuições de cada teoria aos objetivos educacionais do PAS UnB para a elaboração de um projeto-sequência de língua inglesa, que se desenvolve ao longo de 24 aulas, período equivalente a um bimestre letivo no Distrito Federal. A intenção é que o projeto-sequência seja a materialização das ideias e dos princípios das abordagens e metodologias que o fundamenta para não somente preparar adequadamente os estudantes de escolas públicas para o exame, mas também formar cidadãos críticos e conscientes da sua capacidade de agência em um mundo globalizado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A teoria descrita até aqui embasou a elaboração de uma proposta pedagógica que busca evidenciar o caráter e a importância social da língua inglesa no contexto brasileiro das escolas públicas: o projeto-sequência. Consideramos, ao mesmo tempo, que é importante que a proposta forneça conhecimento crítico-linguístico que prepare os alunos para o PAS UnB, pois compreendemos o acesso ao ensino superior como importante movimento social para a diminuição das desigualdades perpetuadas pelos diversos agentes sociais.

O instrumento proposto se alinha à natureza social da linguagem ao se valer dos gêneros textuais para abordar o ensino da língua inglesa. De forma semelhante, as tarefas elaboradas, que constituem os módulos, buscam promover o letramento, "ou seja, a participação *do aluno* em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE." (Schlatter, 2009, grifo nosso), e nas quais os estudantes podem relacionar o idioma ao seu contexto imediato, o que contribui para seu desenvolvimento e sua formação.

Por fim, vale mencionar que o processo de ensino-aprendizagem contemplado neste trabalho integra procedimentos indutivos e dedutivos, dos quais a ABP, as SDs e a ABT estão imbuídas, como alternativa à educação bancária (Freire, 2022) tradicionalmente predominante nas escolas brasileiras. Portanto, o professor age como facilitador e articulador do conhecimento por meio de uma postura dialógica, quase maiêutica[7], em vez de transmitir explícita e unilateralmente os conteúdos. Dessa forma, o estudante é convidado a trazer suas contribuições para o centro da aula e a pensar criticamente sobre os problemas propostos.

A seguir, descrevemos o projeto-sequência, objeto deste estudo, e tecemos comentários relacionados ao seu processo de elaboração e seus resultados.

4.1. PROJETO-SEQUÊNCIA: LIVING TO BUY OR BUYING TO LIVE? THE IMPACT OF OVERCONSUMPTION IN OUR LIVES

O planejamento do projeto-sequência busca, primeiramente, alinhar os princípios da Abordagem Baseada em Projetos (ABP), Sequências Didáticas (SDs) e Abordagem Baseada

[7] A maiêutica é um método filosófico dialógico desenvolvido por Sócrates que leva o interlocutor a examinar suas próprias ideias, refletir e questionar-se para que possa construir o conhecimento por si mesmo. "Sócrates acreditava que, ao fazer perguntas incisivas, era possível ajudar os alunos a se conscientizarem de suas próprias ideias e preconceitos, promovendo uma aprendizagem mais significativa." (Vincent, 2024)

em Tarefas (ABT) aos objetivos educacionais descritos na Matriz de Linguagens do Documento Norteador do PAS, sendo esses os objetivos que cada módulo busca atingir.

A aprendizagem colaborativa, contextualizada e voltada para situações reais de comunicação é um dos princípios comuns entre as metodologias que tornaram possível sua integração e que fundamentaram o projeto-sequência. Essa afinidade permitiu um diálogo entre elas, de forma que ora se confundiam, ora se complementavam.

Além da similaridade de características e dos aspectos orientadores, a estruturação de ambas permite estabelecer correspondências e paralelos entre as etapas que as constituem (Mello et al., 2021), de modo que foi possível associá-las e complementá-las para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, o projeto-sequência foi sistematizado e nele a ABP atua como o eixo central em torno do qual a Sequência Didática se constrói, a partir de um problema ou desafio proposto. Abaixo, o Quadro 1 aponta os paralelos possíveis entre as etapas da ABP e das SDs.

Relações entre as etapas da ABP e das SDs	
Projetos	**Sequências Didáticas**
Problema e pergunta geradora Listagem Evento de entrada Definição da produção final	Apresentação da situação
Definição dos critérios de avaliação Definição de diagnósticos Definição do modo como cada etapa integra o projeto	Produção inicial
Definição de subtemas Definição dos aspectos linguísticos	Módulos
Apresentação da produção final	Produção final

Quadro 1. Relações entre as etapas da ABP e das SDs. Fonte: Elaboração do autor.

Como é possível perceber, ambas se concentram em organizar o trabalho didático em nível macro, ou seja, existe uma preocupação em estruturá-lo em etapas e em conectá-las. Contudo, elas não detalham a organização interna de cada aula ou, no caso das Sequências Didáticas, dos módulos, revelando uma lacuna no arranjo do processo de ensino-aprendizagem em nível micro.

Por isso, para a organização das aulas que compõem os módulos e para o tratamento da língua inglesa de forma mais metódica, nos baseamos na estrutura proposta pela ABT de Willis (1996). Essa escolha justifica-se pelo diálogo que é possível estabelecer entre as tarefas sob a perspectiva da ABT, da ABP e das SDs, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio de investigação e ao processo de aprendizagem colaborativa entre os estudantes, pontos de interseção entre as três metodologias.

O planejamento se destina aos alunos do 2º ano do Ensino Médio e, portanto, se baseou nos objetivos educacionais descritos nas Matrizes de Referência do PAS 2 (UnB, 2022). Tomamos como referência, também, o tema do PAS 2, "direitos humanos e contextos socioambientais", para definir a temática do projeto-sequência: consumismo. Trata-se de um tópico que se tornou especialmente relevante nos últimos anos devido ao crescimento das chamadas "ultra fast-fashions" e à popularidade dos influenciadores nas redes sociais. São fatores que impactam diretamente a juventude atual, constantemente bombardeada por anúncios de produtos e pela venda da ideia de consumo como estilo de vida, e que repercutem diretamente no agravamento da crise ambiental, degradação das relações sociais e de trabalho.

Em seguida, com base no tema definido, nomeamos o projeto como "*Living to buy or buying to live? The impact of overconsumption in our lives*" (Viver para comprar ou comprar para viver? O impacto do consumo excessivo nas nossas vidas). Em função do impacto do problema na vida dos estudantes e com a finalidade de dar voz às suas opiniões, que posteriormente serão reelaboradas para criar suas produções, criamos a pergunta geradora: "*How can we change our consumption habits to reduce consumerism?*" (Como podemos mudar nossos hábitos de consumo para diminuir o consumismo?), que convida os alunos a refletirem e a buscarem ativamente soluções, ou, ao menos, alternativas para um desafio que possui inúmeros desdobramentos negativos para a sociedade.

Escolhido o tema e criada a pergunta geradora, nos concentramos na definição do gênero textual a ser abordado. Depois de uma análise das provas do PAS anteriormente aplicadas, identificamos uma alta incidência de textos expositivos e informativos, de modo que o gênero "reportagem" nos pareceu apropriado para ser desenvolvido. O conceito de reportagem que fundamenta o desenvolvimento do gênero neste trabalho é:

> REPORTAGEM (v. MATÉRIA, NOTÍCIA): texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva. (Costa, 2014)

Além deste conceito, consideramos os seguintes elementos, aspectos composicionais e temáticos, organizados no Quadro 2:

Reportagem		
Elementos	**Aspectos composicionais**	**Aspectos temáticos**
● manchete ● subtítulo ● lide ● *nut graph* ● corpo	● linguagem clara e objetiva, mas com recursos estilísticos ● uso de dados e fontes confiáveis ● intertítulos e elementos gráficos ● multiplicidade de vozes e pontos de vista ● presença do jornalista	● foco em temas de interesse público ● aprofundamento do tema ● atualidade e relevância ● exploração de causas e consequências

Quadro 2. Características do gênero textual "Reportagem". Fonte: Elaboração do autor.

É importante ressaltar que "reportagem" é um gênero textual que pode assumir mais de uma capacidade de linguagem, isto é, pode expor, descrever, relatar, argumentar, narrar, explicar e etc. Entretanto, neste trabalho, o foco está na capacidade de expor e relatar.

A escrita da reportagem tomará como ponto de partida a pergunta geradora, de modo que os alunos deverão buscar respondê-la em seus textos, que serão compartilhados e apresentados na última etapa do projeto, com a finalidade de conscientizar a comunidade sobre o consumismo e seus impactos negativos.

Para a seleção dos textos, escolhemos reportagens reais de fontes públicas disponíveis na internet. Além disso, consideramos os critérios de **legibilidade** (estimamos que o nível de proficiência em língua inglesa dos alunos do 2° ano do Ensino Médio seja A2-B1, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – QCER[8], **segmentação**, **explorabilidade** e **adequação do conteúdo** (as reportagens escolhidas buscam relacionar o tema "consumismo" a outros temas que podem ser interessantes para os alunos). O nível de proficiência A2-B1 também foi usado como referência para a elaboração das tarefas e atividades deste trabalho.

Por fim, para melhor visualização da proposta, o projeto-sequência foi esquematizado no fluxograma a seguir, baseado no esquema de Schneuwly et al. (2011):

[8] No QCER, a categoria A2 se refere ao nível básico. Nesse nível, é esperado que o falante seja capaz de compreender, comunicar e descrever tarefas e informações simples relacionadas a necessidades imediatas e contextos que lhe é familiar. A categoria B1 se refere ao nível intermediário. Nesse nível, é esperado que o falante seja capaz de compreender conteúdos essenciais em linguagem clara sobre temas familiares, produzir discursos simples, coerentes sobre assuntos pessoais e descrever experiências e apresentar e justificativas para opiniões.

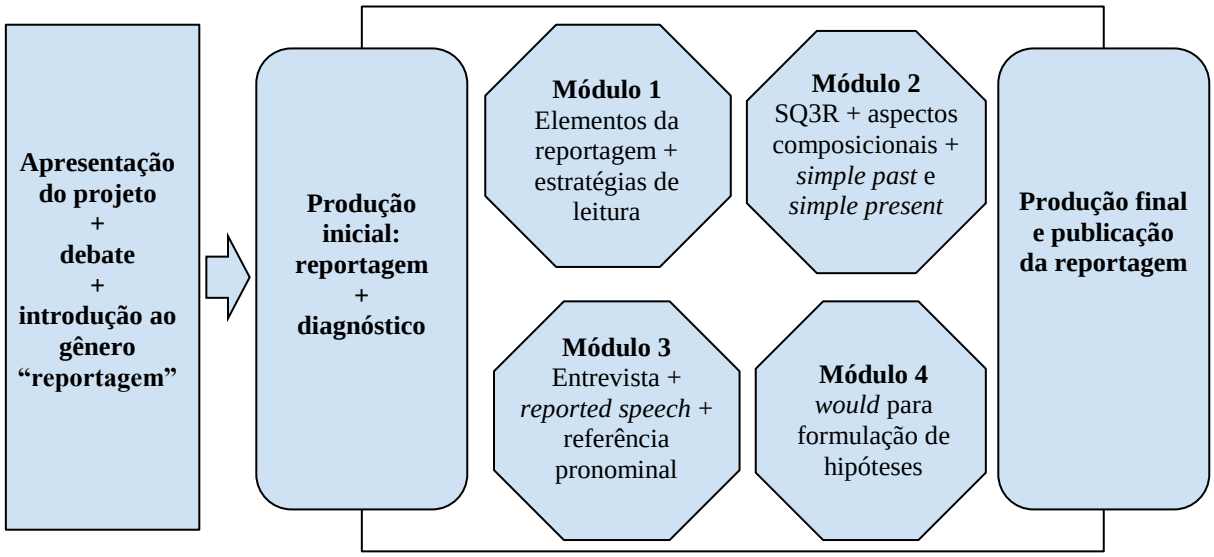


Figura 3. Esquema para o Projeto-Sequência. Fonte: Elaboração do autor baseada em Schneuwly et al., 2011.

Descrevemos em detalhes o projeto-sequência esquematizado acima no planejamento presente no **Anexo I**, disposto em duas colunas. A primeira apresenta o plano de aula e indica a duração em aulas, os objetivos educacionais do PAS trabalhados em cada etapa, o texto-base e os procedimentos. Na segunda coluna, tecemos comentários e explicações relacionados ao raciocínio teórico, amparado pela revisão de literatura anteriormente exposta, por trás de cada etapa e tarefa. O objetivo da segunda coluna é esclarecer, para o professor que irá executar o plano, as escolhas feitas para os procedimentos descritos na primeira coluna. Nesta seção, buscamos sintetizar o planejamento completo e explicar brevemente o fluxograma acima.

4.2. AS ETAPAS DO PROJETO-SEQUÊNCIA

A carga horária semanal dedicada à língua inglesa nas escolas da rede pública do Distrito Federal é de 2 horas, e cada aula tem duração de 50 minutos (anexo VIII do Parecer nº 325/2008-CEDF). De acordo com o calendário escolar de 2025, divulgado pela Secretaria de Estado de Educação, um bimestre tem aproximadamente 12 semanas. Com base nessas informações, estimamos que o projeto-sequência terá a duração de um bimestre, ou 24 aulas.

Apresentação do projeto (Anexo I, p. 52 a 54)

Na primeira etapa, o professor apresenta o tema aos alunos e propõe o projeto-sequência. A língua inglesa será abordada por meio da leitura, permitindo um trabalho contextualizado do

vocabulário relacionado ao tema. A produção inicial e final será a escrita de uma reportagem em inglês que responde à pergunta geradora. O objetivo educacional do PAS a ser explorado na etapa de apresentação é o [PAS2 LING5], que visa o trabalho de expressões e vocábulos relacionados ao tema do projeto.

Na ideia de promover reflexão sobre o tema, o segundo momento conta com um debate, no qual os estudantes podem contribuir com suas ideias. A discussão se dará a partir da pergunta geradora para que alunos pensem coletivamente em soluções e as desenvolvam nas próximas etapas, de modo que a mesma pergunta seja retomada e respondida ao final do projeto.

Por fim, o professor propõe a leitura de uma reportagem e solicita que os alunos marquem no texto palavras que conhecem. Essa tarefa se baseia na estratégia de leitura focada em vocabulário proposta por Brown (2007). A partir disso, o professor introduz o gênero "reportagem" e explica-o.

Produção inicial (Anexo I, p. 54 a 55)

Nesta etapa, os alunos realizam sua primeira tentativa de produção. A escrita é algo que preocupa muitos alunos, e isso se agrava com a adição do fator "língua inglesa", o que pode desmotivar os alunos e prejudicar a progressão do projeto. Em razão disso, para minimizar esses problemas, o professor pode propor que a escrita da produção inicial e final seja feita em grupos. Somado a isso, é importante esclarecer aos alunos que não há problema em errar na produção inicial, pois eles terão a oportunidade de revisitar seus trabalhos, corrigi-los e aprimorá-los durante as aulas-módulo e na etapa de produção final.

Por fim, os alunos devem ser informados que, diferentemente da produção inicial, a produção final será avaliada com base em critérios definidos, apresentados na etapa anterior, e que, portanto, eventuais erros poderão impactar a nota. Para isso, elaboramos uma rubrica, apoiados pelos princípios de avaliação ética (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 11-18), com parâmetros e critérios que orientam objetivamente o processo avaliativo das produções finais (Anexo IV), permitindo mensurar o progresso dos alunos na etapa de produção final em relação à inicial, assim como defendem as metodologias articuladas neste projeto-sequência, sobretudo as SDs, as quais preconizam a definição de critérios para as avaliações somativas.

Uma vez que a primeira escrita da reportagem se relaciona diretamente à ampliação e consolidação do repertório lexical necessário para a realização da tarefa e, consequentemente, para melhores resultados nos exames do PAS, o objetivo educacional em desenvolvimento aqui é o [PAS2 LING5].

Caso haja tempo, e como sugestão de atividade extra, que pode trazer mais segurança para os alunos e ampliar seu repertório, o professor pode propor, após, ou durante, a etapa de apresentação da situação, uma atividade de reflexão, na qual os alunos pensam sobre quais outros assuntos podem estar atrelados ao tema "consumismo". A partir das ideias levantadas, a turma é dividida em grupos, conforme a quantidade de tópicos elencados. Como dever de casa, cada grupo é incumbido de um tópico e de pesquisar na internet reportagens em fontes como "*The Guardian*", "*The New York Times*" e "*BBC*" que apontem relações entre "consumismo" e o problema em questão. Em uma aula posterior, os alunos apresentam suas reportagens e opiniões. Ao oferecer modelos autênticos de escrita jornalística, essa dinâmica não só prepara os estudantes para a produção inicial, como também amplia suas referências temáticas para que escrevam suas próprias reportagens. Brown (2007) aponta que, ao ensinar como escrever, é essencial que o professor conecte a leitura com a escrita, pois

> Claramente, os estudantes aprendem a escrever em parte ao observar cuidadosamente o que já está escrito. Isto é, eles aprendem ao observar, ou ler, a palavra escrita. Ao ler e estudar uma variedade de tipos de textos relevantes, os estudantes podem perceber elementos importantes sobre como eles devem escrever e sobre o assunto que pode vir a ser o tópico da sua escrita.[9] (Brown, 2007, p. 403).

Além de Brown, essa proposta pedagógica também encontra respaldo em Cristóvão (2009), que aponta como princípio para o trabalho com gêneros textuais a ideia de indissociabilidade entre compreensão e produção, uma vez que a leitura (compreensão) fornece informações e serve como modelo para produções originais, neste caso a escrita. Logo, quanto mais leitura e referências de reportagens autênticas, maior será o repertório disponível para os alunos realizarem suas produções.

Vale ressaltar que, como discutido anteriormente, a efetivação da **produção inicial** é imprescindível para o planejamento das aulas e módulos subsequentes, uma vez que estes se estruturam a partir das lacunas de aprendizagem identificadas nesse momento. Entretanto, este projeto-sequência não foi aplicado, o que implicou a necessidade de formular hipóteses acerca dos conhecimentos linguísticos e textuais que deveriam ser desenvolvidos nas etapas seguintes. Além disso, partimos do pressuposto de que todos ou ao menos a maioria dos objetivos educacionais do PAS deveriam ser contemplados para garantir uma preparação adequada aos estudantes, razão pela qual foram também adotados como referenciais para a elaboração dos

[9] Do original "Clearly, students learn to write in part by carefully observing what is already written. That is, they learn by observing, or reading, the written word. By reading and studying a variety of relevant types of text, students can gain important insights both about how they should write and about subject matter that may become the topic of their writing" (Brown, 2007, p. 403)

módulos.

Módulo 1 (Anexo I, p. 55 a 59; Anexo II, p. 75 a 76)

Iniciamos o módulo 1 com uma pré-tarefa que tem por objetivo contextualizar a reportagem do módulo e exercitar a estratégia *skimming* por meio da antecipação de ideias a partir da manchete. A primeira tarefa, inspirada em Willis (1996), propõe um quebra-cabeça para que os alunos analisem e organizem a reportagem, identificando e ordenando seus elementos estruturais para a compreensão do texto ([PAS2 LING17]).

A segunda tarefa busca interpretar as informações do texto e levar os alunos a refletirem sobre a relevância das informações, o público alvo e o grau de credibilidade e imparcialidade ([PAS2 LING6], [PAS2 LING8], [PAS2 LING13] e [PAS2 LING14]) a partir da submanchete, lide e *nut graph* (parágrafo que explica ao leitor quais são os principais pontos da matéria e porque ela é relevante), além de dar continuidade ao trabalho com *skimming* e desenvolver a estratégia *scanning*.

Na etapa de análise, esses elementos são retomados para relacionar estratégias de leitura, aspectos composicionais do gênero e conteúdos linguísticos (*present perfect* — presente perfeito — e vocabulário sobre fontes e dados). Por fim, a prática consolida a aprendizagem com exercícios de compreensão, vocabulário e debate sobre consumismo, conectando o trabalho às habilidades exigidas no PAS.

Módulo 2 (Anexo I, p. 59 a 64; Anexo II, p. 77 a 78)

O módulo 2 começa com uma pré-tarefa que contextualiza com perguntas o tema do texto que será trabalhado, seguida de uma atividade de vocabulário que visa preparar os alunos para a leitura da reportagem do módulo ([PAS2 LING5]). Para a primeira tarefa, o professor divide a turma em grupos e entrega a cada um uma parte de um texto, e propõe que escrevam um resumo guiado por perguntas elaboradas com base na técnica “SQ3R” ([PAS2 LING13], [PAS2 LING8] e [PAS2 LING14]).

A segunda tarefa solicita que os grupos ordenem seus subtextos para a reconstrução da reportagem completa, ao mesmo tempo em que analisam como o autor organiza ideias e argumentos ([PAS2 LING6], [PAS2 LING12] e [PAS2 LING17]). A terceira faz uso de perguntas para levar os alunos a identificarem os tempos verbais passado simples (*simple past*) e presente simples (*simple present*) ao mesmo tempo que os estimulam a refletir sobre o

emprego destes para a progressão e organização do texto ([PAS2 LING6] e [PAS2 LING12]).

Na etapa de análise, os elementos trabalhados no módulo são retomados, relacionados e explicados. Por fim, a etapa de prática consolida a aprendizagem com exercícios de aplicação dos tempos verbais e questões que simulam as do PAS.

Módulo 3 (Anexo I, p. 65 a 71; Anexo II, p. 79)

O módulo 3 é o mais longo do projeto-sequência, contando 4 tarefas de múltiplas etapas. Aqui, a pré-tarefa propõe um debate com a finalidade de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto que será abordado no módulo e instigar uma reflexão crítica sobre mudanças de hábitos.

A primeira tarefa convida os alunos a identificarem os recursos usados no texto para provocar reflexão e mudar os comportamentos dos leitores ([PAS2 LING7]). A tarefa seguinte é dividida em duas etapas. A primeira pede que os alunos identifiquem os autores de falas retiradas do texto, com o objetivo de indicar que o uso de dados e entrevistas são elementos que fundamentam os argumentos apresentados em uma reportagem e podem provocar mudança de hábitos ([PAS2 LING7], [PAS2 LING8] e [PAS2 LING12]). A segunda propõe uma análise das falas da etapa anterior para que os alunos identifiquem as características do discurso direto e indireto (*reported speech*) ([PAS2 LING15]) e que, em seguida, classifiquem cada uma.

De modo semelhante, a terceira tarefa é composta por duas etapas. A primeira apresenta uma dramatização em dupla na qual os alunos escolhem uma pessoa famosa para interpretar e realizam entrevistas entre si. Os resultados dessas entrevistas serão usados na segunda etapa, na qual os alunos reescrevem as falas dos colegas usando o discurso indireto (*reported speech*) ao mesmo tempo que examinam suas características e como são formados.

Na última tarefa, os alunos recebem um trecho da reportagem com pronomes destacados e, em grupo, devem identificar os termos aos quais eles se referem com a finalidade de identificar as relações anafóricas entre eles e como contribuem para a progressão do texto ([PAS2 LING6], [PAS2 LING12] e [PAS2 LING15]). Por fim, o professor procede com a análise e explicação dos conteúdos do módulo e propõe atividades para praticá-los.

Módulo 4 (Anexo I, p. 71 a 73)

O último módulo tem como pré-tarefa a exibição do vídeo *Right to repair: a new life for consumer goods* (O direito ao conserto: uma nova vida para bens de consumo). O professor

propõe perguntas para contextualizar, ativar conhecimentos prévios e evitar dispersão.

Na primeira tarefa, os alunos lêem uma reportagem que se relaciona ao tema do vídeo e identificam, de forma indutiva, o verbo modal *would*, enquanto a segunda tarefa explicita suas funções e permite que os alunos analisem como *would* introduz hipóteses, condições e pontos de vista da autora, alinhando-se aos objetivos [PAS2 LING15] e [PAS2 LING16].

Nas etapas de análise e prática, o professor retoma as perguntas das tarefas para explicar o conteúdo linguístico, e os alunos aplicam o verbo modal em uma atividade de escrita livre relacionada ao combate ao consumismo, retomando a pergunta geradora e preparando-os para a produção final.

É possível perceber que, ao longo destas unidades, lançamos mão de perguntas como principal instrumento mediador entre o texto e os diversos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Ora elas assumem papel contextual, ora facilitam a compreensão do texto, ora levam o aluno a questionar como está lendo e inferir outros sentidos não explícitos.

No entanto, a elaboração e/ou seleção de perguntas deve ser feita de modo cauteloso. Isso porque, conforme aponta Cristóvão (2009), uma das críticas ao uso de perguntas é que, muitas vezes, elas se limitam ao reconhecimento e localização de ideias, processos relacionados a *skimming* e *scanning*.

Isso não implica, entretanto, que esses tipos de perguntas devam ser abolidos — e, dado o contexto do PAS, nem poderiam. Porém, é importante assegurar, sobretudo no âmbito da ABP e das SDs, que as perguntas não se restrinjam apenas a esses aspectos, mas que priorizem a criação de diferentes sentidos que nascem da relação texto-leitor, e que promovam o aluno como "*meaning-maker*", isto é, "agente na construção de sentidos, implicado em um contexto sócio-histórico" (Cristóvão, 2009, p. 311).

Produção final (Anexo I, p. 74)

Depois de todo o conhecimento desenvolvido ao longo dos módulos, os alunos terão a oportunidade de aprimorar suas produções iniciais ou, se preferirem, produzir um novo texto. Assim como na produção inicial, a final será realizada em grupos e organizada em etapas.

Para tornar essa reescrita mais significativa e autêntica, sugerimos que ao longo do projeto os alunos tenham a oportunidade de entrevistar especialistas e membros da comunidade, a fim de investigar e levantar dados sobre o que fazem para evitar o consumo excessivo. Para isso, é recomendado que os alunos elaborem perguntas que orientem a entrevista. Essa etapa é relevante não apenas por proporcionar diferentes pontos de vista sobre o tema, mas também por

constituir um elemento composicional importante do gênero trabalhado.

Por fim, o professor deve avaliar as produções dos alunos segundo os critérios estabelecidos (Anexo IV, p. 84) e verificar se os objetivos foram alcançados, em maior ou menor grau, enquanto os alunos publicam suas reportagens pelo meio escolhido na etapa de apresentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo sugerir uma proposta de ensino contextualizado, significativo e crítico da língua inglesa por meio da integração da Aprendizagem Baseada em Projetos, Sequências Didáticas e Aprendizagem Baseada em Tarefas em um projeto-sequência voltado aos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal, e conciliar o ensino preparatório para o PAS UnB, com a abordagem das estratégias de leitura, e educação linguística crítica da língua inglesa.

Ao contrário das metodologias tradicionais, que preconizam memorização exaustiva de regras gramaticais, temas que em nada se relacionam à realidade dos alunos brasileiros, e aquisição de vocabulário de forma descontextualizada e isolada, as abordagens e metodologias descritas neste trabalho propõem a língua como prática social que se desenvolve por meio da criação e negociação de sentidos, não uma mera reprodução de regras inculcadas pelos professores. Mais ainda, propõem que a língua se manifesta por meio de enunciados, orais ou escritos, organizados em discursos e textos que refletem as condições específicas do campo da atividade humana da qual estão ligados (Bakhtin, 2006, p. 262). Por esse motivo, situá-la nessas dimensões, contextualizando no texto e no discurso a gramática, a sintaxe e o vocabulário, favorece o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tornando-o mais significativo e relevante para os estudantes.

O projeto-sequência buscou não apenas contemplar os estudantes, mas também os professores de língua inglesa (e por que não de outras línguas estrangeiras?) das escolas públicas, que muitas vezes, diante da escassez de recursos, da desvalorização profissional e dos desafios estruturais e sociais que permeiam a realidade da educação pública, acabam persistindo e alicerçando sua prática docente em metodologias e abordagens que concebem o processo de ensino-aprendizagem como transmissão unilateral de conhecimento. Nesse sentido, o planejamento (Anexo I) constitui instrumento de mediação pedagógica que pode ser usado como guia no trabalho com a língua inglesa e com o PAS, não devendo ser compreendido como um método, mas uma orientação a quem queira implementar a mesma proposta, passível de

adaptações, assim como propõe Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011), para atender às diversas especificidades do contexto escolar brasiliense.

É importante mencionar, no entanto, que uma das limitações deste estudo se refere à elaboração do planejamento do projeto-sequência. Em virtude de não ter sido construído junto a turmas reais nem implementado em contexto concreto, foi necessário formular hipóteses e fazer estimativas de níveis de proficiência, das dificuldades que os alunos poderiam apresentar em relação à língua e ao gênero textual, do tema que poderia ser interessante e relevante para eles e da duração do projeto-sequência. Esses aspectos impactaram o modo como o planejamento se desenvolveu, sobretudo os módulos, que são estruturados mediante o diagnóstico das necessidades reais dos alunos, e limitaram as possibilidades de adaptação do modelo. O tempo destinado para as aulas de inglês sugerido pelos documentos oficiais consultados, ou seja, de aproximadamente 2 horas por semana, também pode representar uma limitação à flexibilidade do projeto-sequência, principalmente no que diz respeito ao princípio de investigação. Com tantos conteúdos para abordar e pouco tempo disponível, o espaço para reflexão, investigação e possibilidade de outros caminhos se torna diminuto.

Desse modo, acredito que uma possível expansão desta pesquisa incluiria a aplicação real desse instrumento didático em diferentes turmas e/ou escolas públicas para a obtenção de dados quantitativos que permitam entender quais são as reais implicações desta proposta e das articulações feitas entre as metodologias descritas aqui no contexto educacional do Distrito Federal.

Assim, esperamos que o instrumento proposto aqui auxilie os professores em suas aulas de língua inglesa, promovendo maior engajamento e identificação dos alunos com os conteúdos abordados. Como consequência, esperamos contribuir também para a democratização do acesso à universidade pública e do conhecimento da língua inglesa, ainda restrito a poucas pessoas, potencializando a formação linguística e social dos alunos, e diminuindo as desigualdades sociais causadas pelas desigualdades educacionais.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Clara; BASTOS, Fernanda. DF avança em contratos, mas ainda tem 39% de professores temporários na rede pública. **G1**, Brasília, 26 jul. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/07/26/df-avanca-em-contratos-mas-ainda-tem-39percent-de-professores-temporarios-na-rede-publica.ghtml. Acesso em: 6 jan. 2026.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?**. *Entrepalavras*, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BACHA, Maria de Lourdes. **Comte e Peirce, sobre a classificação das ciências: o status da matemática**. *História da ciência e ensino: construindo interfaces*, São Paulo, v.9, p. 75-91, mai., 2014. Disponível em:https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/19428/14397. Acesso em: 06 nov. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?. **Projeto - Revista de Educação**, [s.l.], p. 8-13, 2004. Disponível em: https://adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Por%20que%20voltamos%20a%20falar%20e%20a%20trabalhar%20com%20a%20pedagogia%20de%20projetos.pdf. Acesso em: 8 nov. 2025.

BEAUMONT, John. **Northstar: building skills for the TOEFL IBT**. Nova Iorque: Pearson Education, 2006

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Pearson Education, 2007.

BROWN, H. Douglas; ABEYWICKRAMA, Priyanvada. **Language assessment: principles and classroom practices**. 3. ed. [s.l.]: Pearson Education, 2018

CONSELHO BRITÂNICO. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular**. 1. ed. São Paulo: Conselho Britânico Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>.

CONSELHO BRITÂNICO. British Council Brasil. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).** Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr. Acesso em: 23 nov. 2025.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Parecer n° 325/2008-CEDF**. Brasília, 2008. p. 14-19 Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/11/325-2008-CEDF-SEDF-SUBEB_1_1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

CRISTÓVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

ELISEU, João Pedro. SEEDF publica Censo Escolar 2025 com informações sobre a rede. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, Brasília, 24 dez. 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/seedf-publica-censo-escolar-2025-e-divulga-informacoes-da-rede-publica-de-ensino/. Acesso em: 7 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, suas críticas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 79-106

GONÇALVES, Victor Felipe de Castro; SOUZA, Clécia Alves de; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Vivências com projetos críticos de inglês no ensino médio: como nossas aulas podem convidar à participação, à criticidade e à agência. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF**. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024. p. 53-77.

HUGHES, Arthur. **Testing for language teachers**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Essex: Pearson Longman, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de Projetos e língua inglesa. *In*: KADRI, Michele Salles El; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (org.). **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. [s.l.]: Pontes, 2014. p. 17-52

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

MELLO, A. F. de; CAETANO, J. M. P. ; SOUZA, C. H. M. de. A prática da análise linguística nas sequências didáticas: produzindo ativamente o gênero artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02120, 2021

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; COUTO, A. A.; ALVES, T. Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil. Nota técnica. n. 8. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; D3e - Dados para um Debate Democrático na Educação, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18222/fcc-d3e_2. Acesso em: 6 jan. 2026.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08641, 2021.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr, 2009. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109. Acesso em: 21 nov. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching: the essential guide to English language teaching**. 3. ed. Londres: Macmillan, 2011.

SILVA, Nayara Stefanie Mandarino; NUNES, Thainná Melo. Letramento crítico no planejamento de aulas de inglês: promovendo o "ler, se lendo". **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, Mato Grosso - MT, v. 14, n. 1, p. 187-201, jul., 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4812/pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

SPIES, Jak. Centro Interescolar de Línguas completa 50 anos com histórias de transformação e inclusão. **Agência Brasília**, Brasília, 27 jul. 2025. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/centro-interescolar-de-linguas-completa-50-anos-com-historias-de-transformacao-e-inclusao. Acesso em: 7 jan. 2026.

THOMAS, John W. **A review of research on Project-Based Learning**. California: The Autodesk Foundation, 2000. Disponível em: <https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf> . Acesso em: 22 ago. 2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Documento Norteador: PAS**. 1. ed. Brasília: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://pas.unb.br/images/pas/pas_documento_norteador.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

VINCENT, Fabiana Campos de Borba. Maiêutica socrática como metodologia ativa no estágio de filosofia no ensino médio: uma adaptação. *In*: BLASS, Leandro (org.); IRALA, Valesca (org.). **Metodologias ativas e reflexões pedagógicas: inovações na prática educativa.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. p. 79-86.

WILLIS, Jane. **A framework for Task-Based Learning**. 1. ed. Harlow: Longman, 1996.

Anexo I - Planejamento detalhado do projeto-sequência

Living to buy or buying to live? The impact of overconsumption in our lives.

Tema: Consumismo – PAS 2: Direitos humanos e contextos socioambientais
Pergunta geradora: How can we change our consumption habits to reduce consumerism?
Gênero textual: Textos expositivos: Reportagem

Apresentação da situação

Plano de aula	**Comentários**
Duração: 3 aulas **Texto:** The Buy Nothing Movement **Objetivo(s) educacional(is) PAS:** ● [PAS2 LING5] - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. **1. Introdução/Contextualização** Para começar a aula e dar início ao projeto-sequência, o professor faz algumas perguntas aos alunos para contextualizar e ativar conhecimentos prévios sobre o tema. ● What is consumerism? (O que é consumismo?) ● What comes to your mind when you hear the word "consumerism"? (O que você pensa quando ouve a palavra "consumismo"?) ● Are you a compulsive shopper or do you know someone who is? What negative impacts has overconsumption caused to you or to that person? (Você é um comprador compulsivo ou conhece alguém que é? Quais impactos negativos o consumo exagerado gerou a você ou a essa pessoa?) Use a segunda pergunta para abordar vocabulário: à medida que os alunos falam o que vem à mente, escreva no quadro as palavras que dizem, mas em inglês.	O objetivo dessa etapa é apresentar o tema aos alunos e propor o projeto-sequência. A língua inglesa será abordada por meio da leitura, permitindo um trabalho contextualizado do vocabulário relacionado ao tema, de modo que o que for discutido ajude-os com suas produções iniciais: a escrita de uma reportagem em inglês. O objetivo educacional do PAS a ser explorado na etapa de apresentação é o [PAS2 LING5], que visa o trabalho de expressões e vocábulos relacionados ao tema "direitos humanos e contextos socioambientais". A maior parte dos momentos da etapa de apresentação é composta por perguntas que têm o objetivo de engajar os estudantes e levá-los à reflexão sobre o tema. O professor pode lançar mão dessas perguntas, também, como recurso para trabalhar novas palavras: a segunda pergunta do primeiro momento, por exemplo, poderia ser usada para introduzir vocabulário relacionado ao tema e, consequentemente, familiarizar os alunos com palavras e expressões em inglês que podem aparecer nos textos nas próximas etapas.

2. Debate Depois disso, o professor sugere um debate a partir das perguntas: ● Do people live to consume or do they consume to live? Why? (As pessoas vivem para consumir ou consomem para viver? Por quê?). ● How can we change our consumption habits to reduce consumerism? (Como podemos mudar nossos hábitos de consumo para reduzir o consumismo?). Enquanto os alunos falam, o professor coloca no quadro suas contribuições.	Dando continuidade ao processo reflexivo iniciado no primeiro momento, o segundo momento consiste em um debate no qual os estudantes podem contribuir com suas ideias. É importante notar que a segunda pergunta do debate corresponde à pergunta geradora do projeto-sequência. Ela é apresentada aqui intencionalmente, como ponto de partida para que os alunos elaborem, coletivamente, ideias embrionárias sobre possíveis soluções, as quais serão desenvolvidas nas etapas seguintes. Assim, a mesma pergunta é retomada e respondida ao final do projeto, na produção final, mas dessa vez com respostas mais elaboradas e embasadas.
3. Leitura do texto Após o debate, o professor propõe a leitura do texto "The Buy Nothing Movement". A reportagem mostra o problema do consumismo no Reino Unido e o que muitas pessoas têm feito para combater esse problema. Enquanto lêem, os alunos devem marcar as palavras que conhecem. Após a leitura, peça para os alunos apresentarem as palavras do texto que eles conhecem e pergunte se tem alguma que eles gostariam de saber.	A preparação para o exame do PAS é mais evidente no terceiro momento, a leitura. Aqui, os estudantes devem marcar no texto as palavras que conhecem. Essa tarefa se baseia na estratégia focada em vocabulário descrita por Brown (2007), ao mesmo tempo que tem como objetivo a apreensão das ideias gerais e detalhes do texto. Ao marcarem o texto, os alunos interagem ativamente com ele, o que os motiva e facilita seu entendimento.
4. Entendendo o texto Com a finalidade de preparar a turma para a explicação do projeto-sequência e da produção final, o professor faz as seguintes perguntas: ● What is the text about (sobre o que é o texto?) ● The text talks about what people are doing in the United Kingdom to fight consumerism. Do we have the same problem in Brazil? Why (not)? (O texto fala sobre o que as pessoas estão fazendo no Reino Unido para lutar contra o consumismo. Nós temos o mesmo problema no Brasil? Por quê (não)?) ● Is there any movement similar to the Buy Nothing movement in Brazil? (Existe algum movimento parecido com o Buy Nothing no Brasil?) ● What kind of text is this? (Que tipo de texto é esse?) ● What are the objectives of a news report? (Quais são os objetivos de uma reportagem?) ● How often do you read news reports? (Com que frequência você lê reportagens?)	Antes de apresentar o projeto-sequência, o professor faz perguntas para explorar a reportagem e ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tipo de texto em questão e para posteriormente promover uma exposição dialogada.

5. Explicação do projeto-sequência Depois dessa discussão, o professor explica o objetivo do projeto-sequência: estudar inglês por meio do gênero textual "reportagem" para responder à pergunta geradora. Para prover os alunos com informações gerais sobre gênero, o professor promove uma explicação dialogada sobre o que é uma reportagem e os elementos que a compõem. **6. Produção inicial e final** Por último, informe aos alunos que a produção inicial será a escrita de uma reportagem que responde à pergunta geradora e que será feita em grupo. Além disso, esclareça aos alunos que eles podem consultar outros grupos, usar dicionários e tirar dúvidas com o professor a qualquer momento. Informe também que, apesar de a produção inicial não ser pontuada, ela será retomada durante todas as aulas seguintes e servirá de base para a produção final, que será avaliada. Por isso, a não realização da produção inicial tem um impacto negativo direto na nota final. Aproveitando esse gancho, apresente, explique e discuta os critérios de avaliação da produção textual. Por fim, diga a eles para escolherem o público-alvo das reportagens que vão produzir e qual será o meio pelo qual elas serão compartilhadas (redes sociais? mural da escola?).	A produção inicial e final consistem na escrita de uma reportagem em inglês com o tema do projeto-sequência. O fato de o texto ter de ser escrito em inglês pode representar uma preocupação com relação à completude da tarefa proposta. A escrita é algo que inquieta e provoca ansiedade em muitos alunos, e isso se agrava com a adição do fator "língua inglesa", o que pode desmotivá-los e prejudicar a progressão do projeto. Por isso, para minimizar esses problemas, uma solução é que a produção inicial e final sejam feitas em grupos. Além disso, é importante esclarecer aos estudantes que não há problema em errar na produção inicial, pois eles terão a oportunidade de revisitar seus trabalhos, corrigi-los e aprimorá-los durante as aulas-módulos e na etapa de produção final. Uma outra recomendação para diminuir a preocupação dos alunos quanto a escrita da reportagem em inglês é que as produções, melhorias e atualizações sejam feitas em sala de aula, pois dessa forma eles podem contar com a ajuda de outros grupos, do professor e de outros recursos. Contudo, o professor deve ressaltar que, diferentemente da produção inicial, a produção final será avaliada com base em critérios previamente definidos e, portanto, eventuais erros poderão impactar a nota. Esses critérios devem ser apresentados e discutidos com a turma neste momento. Por fim, com o objetivo de aumentar a motivação e participação ativa dos alunos para a realização do projeto, eles devem escolher o público-alvo das reportagens que vão produzir e qual será o meio pelo qual elas serão compartilhadas (redes sociais? mural da escola?).

Produção inicial	
Plano de Aula	**Comentários**
Duração: 3 aulas **Texto:** The Buy Nothing Movement **Objetivo(s) educacional(is) PAS:** ● [PAS2 LING5] – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao	Ainda pensando na complexidade que a escrita de uma reportagem em inglês representa, além da divisão da sala em grupos para a realização da tarefa, dividimos o processo de escrita em etapas, de modo que ela seja desenvolvida ao longo de três aulas. Além disso, é importante fornecer aos estudantes algumas instruções para

seu tema. **1. Introdução/Releitura do texto** Para iniciar a produção inicial, o professor deve reler a reportagem "The Buy Nothing Movement" com os alunos e revisar os elementos que compõem o texto jornalístico. Após isso, ele deve verificar se há dúvidas e responder, se for o caso. **2. Produção Inicial** A turma será dividida em pequenos grupos, de até quatro alunos. Cada grupo produzirá uma reportagem e o texto será escrito em etapas, durante três aulas. Os alunos poderão utilizar recursos como dicionários, auxílio de colegas de outros grupos, tirar dúvidas com o professor e, ocasionalmente, a internet. Algumas perguntas podem ser disponibilizadas para ajudá-los no processo de escrita: ● Qual é o tema da reportagem? O que ela busca responder ou expor? ● Qual será a manchete da reportagem? ● Por que o tema é relevante? Para quem é relevante (público)? ● Qual aspecto do tema eu quero abordar? ● Quais informações eu já tenho sobre o tema? Como elas podem me ajudar a sustentar minha ideia principal? ● Quais outras informações podem contribuir para a escrita do meu texto? ● O que as pessoas sabem/acham do tema? ● As ideias estão conectadas? qual relação elas guardam entre si? adição, contraste, explicação… ● Como vou encerrar a minha reportagem? Com uma reflexão? Com uma previsão (baseada nos dados) a respeito do problema? Com uma opinião de um especialista? ● A minha manchete realmente combina com o conteúdo da reportagem?	direcionar sua escrita e facilitá-la. Essas instruções podem vir na forma de perguntas-guia, por exemplo. Durante a realização da produção inicial, os alunos estarão constantemente em contato com a língua inglesa, o que favorecerá a aquisição de expressões e vocabulário característicos tanto do gênero textual quanto do tema do projeto. Assim, o objetivo [PAS2 LING5] pode também ser contemplado nesta etapa, pois está diretamente relacionado à ampliação e consolidação do repertório lexical necessário para a realização da tarefa e, consequentemente, para melhores resultados nos exames.

MÓDULO 1	
Plano de Aula	**Comentários**
Duração: 3 aulas **Texto:** The dark side of brands – How FOMO fuels obsessive passion and compulsive	O módulo 1 se desenvolve ao longo de três aulas e conta com duas tarefas principais. Na etapa de "pré-tarefa", o professor faz perguntas com o objetivo de ativar os

buying **Objetivo(s) educacional(is) PAS:** ● [PAS2 LING5] – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. ● [PAS2 LING6] – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. ● [PAS2 LING8] – Analisar a integridade das declarações e/ou credibilidade de fontes de textos. ● [PAS2 LING13] – Identificar, em textos de diferentes gêneros e por meio da análise dos procedimentos argumentativos e dos recursos linguísticos utilizados, quais são seus objetivos, seu público-alvo, suas opiniões e seu grau de parcialidade. ● [PAS2 LING14] – Analisar a integridade das declarações e/ou a credibilidade de fontes e de textos, comparando-os. ● [PAS2 LING15] – Analisar e avaliar relações entre uso de formas linguísticas e expressividade semântica. ● [PAS2 LING17] – Analisar e integrar passagens de texto usadas para formar uma compreensão do significado transmitido no texto ou em partes do texto. **PRÉ-TAREFA** **1. Perguntas para contextualização** O professor apresenta a manchete da reportagem "*The dark side of brands – How FOMO fuels obsessive passion and compulsive buying*" e faz perguntas para ativar o conhecimento prévio dos alunos e contextualizar o tema abordado pela reportagem. ● Have you ever bought something just because you saw someone else buying it or posting about it on social media? (Você já comprou algo só porque você viu alguém comprando ou postando nas redes sociais?) ● Have you ever heard about FOMO (fear of missing out)? What do you think it is? (Você já ouviu falar de FOMO (medo de ficar de fora)? O que você acha que é isso?) ● What do you think will be discussed based on the heading? (Com base na manchete, o que você acha que será discutido?)	conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da reportagem que será lida em seguida. Além de ativar os conhecimentos prévios, as perguntas da pré-tarefa proporcionam contextualização, permitindo ao leitor criar expectativas sobre o que vai ler. Cristóvão (2009) defende que esse movimento contribui para a construção de sentidos, na medida em que o leitor age ativamente no seu processo de interpretação. Sob essa concepção é que fazemos uso recorrente de perguntas para contextualização ao longo do projeto-sequência. A última questão foi pensada para explorar a manchete da reportagem e exercitar a estratégia *skimming* (busca pela ideia geral), uma vez que a manchete é um elemento textual característico do gênero e ajuda o leitor a identificar rapidamente e antecipar a ideia geral de um texto, habilidade/conhecimento importante para o PAS. Ao ler a manchete, o leitor não a usa somente para identificar a ideia geral, mas também para formular hipóteses sobre as possíveis ideias de apoio antes da leitura (Brown, 2007).
TAREFA 1 **2. Quebra-cabeça**	A primeira tarefa consiste em um quebra-cabeça inspirado em uma proposta de trabalho com textos descrita por Willis (1996), no âmbito da abordagem baseada em tarefas. O objetivo é desenvolver a capacidade de analisar, compreender e organizar

Após essa discussão, divida o texto de acordo com os elementos que compõem uma reportagem e faça o seguinte: ● Coloque no quadro a estrutura de uma reportagem (*headline*, *subheadline*, *lede*, *nut graph*, e *body*). ● Divida a turma em trios ou grupos, dê uma parte do texto a cada um e peça que os alunos leiam suas partes. ● Diga que eles devem colocar o texto na ordem, caminhando pela sala para achar outro trio ou grupo que tenha a parte que se encaixa com a da deles, de modo que obtenham a reportagem completa. ● Dê alguns minutos para que eles completem a atividade e planejem suas justificativas. Eles precisam dar um motivo do porquê escolheram determinada ordem. ● Finalmente, cada trio ou grupo dirá como o seu trecho se encaixou no texto e a justificativa para tal.	uma reportagem a partir da identificação e ordenação de seus elementos estruturais para a compreensão do texto. Nessa atividade, os alunos interagem de forma ativa e colaborativa com a materialidade do texto e, assim, compreendem indutivamente a estrutura retórica do gênero. Nesse sentido, o objetivo educacional em questão é o [PAS2 LING17].
TAREFA 2 **3. Exploração do texto** Nos mesmos trios e grupos, os alunos devem responder às seguintes perguntas: ● What is the text about? (Sobre o que fala o texto?) ● Who is this text addressed to? (A quem o texto se dirige?) ● Why is it important? (Por que ele é importante?) ● What is the source of information used in the text? Can we trust it? Why? (Qual é a fonte de informação usada no texto? Podemos confiar nela? Por quê?) ● In your opinion, how can FOMO impact the environment? (Na sua opinião, como o sentimento de FOMO pode impactar o meio ambiente?) Dê a eles algum tempo para analisarem o texto, responderem às perguntas e planejarem o que vão falar. Após isso, peça para que eles apresentem o que acharam e anote no quadro as contribuições dos alunos enquanto eles falam.	O objetivo da segunda tarefa é desenvolver, além do *skimming*, a estratégia de leitura *scanning*, com perguntas que direcionam os alunos à busca de informações específicas nos elementos iniciais do texto jornalístico: manchete, submanchete, lide e *nut graph* (parágrafo que sintetiza a relevância do tema). Esses elementos apresentam as principais ideias que serão aprofundadas nos parágrafos seguintes. As perguntas também possibilitam aos alunos inferir "o quê", "quem", "quando", "onde" e "por quê", informações contidas na lide, analisarem criticamente a relevância do tema para o leitor, expressa no *nut graph*, e a avaliarem o grau de credibilidade e imparcialidade do texto, considerando a natureza e a confiabilidade das fontes utilizadas. Ao articular a precisão do *scanning* com a compreensão global proporcionada pelo *skimming*, e ao promover o exercício de interpretação crítica das informações obtidas, considero que a tarefa apresenta elevado potencial de contribuição para a preparação dos alunos para o PAS, uma vez que se encontra ancorada nos objetivos educacionais [PAS2 LING6], [PAS2 LING8], [PAS2 LING13] e [PAS2 LING14]
FOCO LINGUÍSTICO **ANÁLISE** **4. Análise e explicação**	Na etapa de análise, o professor retoma às perguntas da "tarefa 2" com o objetivo de usar as respostas dos alunos para analisar e explicar os conteúdos linguísticos, as estratégias de leitura usadas e os aspectos textuais abordados. Os aspectos textuais a serem abordados são os primeiros aspectos composicionais e estruturais do texto reportagem: a manchete, o subtítulo, a lide e o *nut graph*. As

Enquanto os alunos apresentam suas respostas da "tarefa 2", relacione as perguntas ao seu respectivo aspecto linguístico, composicional ou temático:

- **What is the text about?**

Pergunta para analisar o item: Which text elements have helped you to answer this question? (Quais elementos do texto te ajudaram responder a esta pergunta?)

Peça que os alunos, em dupla, reflitam sobre essa pergunta e que compartilhem suas respostas. Depois, explique sobre o papel da manchete, do subtítulo, da lide e do *nut graph*. Relacione e explique esses elementos com a estratégia de leitura "skimming" para identificação da ideia principal do texto.

- **Who is this text addressed to?**

Perguntas para analisar o item: How much of the text did you have to read to answer this question? Go back to the text and mark it. (Quanto do texto você teve que ler para responder a esta pergunta? Volte ao texto e marque.)
How does the author approach the reader at those parts? (De que forma o autor se aproxima do leitor nessas partes?)

Peça que os alunos, em dupla, reflitam sobre essas perguntas e que compartilhem suas respostas. Depois, fale sobre a lide e como a primeira frase de um texto jornalístico deve chamar a atenção e despertar o interesse do leitor. Nesse caso, o autor usa uma pergunta retórica que permite que o leitor se identifique com o tema a ser abordado e o motiva a continuar lendo. Para isso, o autor usa o *present perfect*, que pode ser usado para falar sobre experiências de vida. Então, explique o "present perfect", como ele é usado para falar sobre experiências e eventos passados que repercutem no presente, e como ele foi usado para conectar o público ao texto.

- **Why is it important?**

Which part of the text tells you this information? (Qual parte do texto te dá essa informação?)

Peça que os alunos, em dupla, reflitam sobre essa pergunta e que compartilhem suas respostas. Em seguida, fale sobre o *nut graph*, parágrafo ou conjunto de parágrafos curtos, que explica o tema da reportagem, e por que aquele tema importa. Explique que uma reportagem tem como característica a atualidade e a relevância e por isso uma reportagem deve falar sobre um assunto atual, importante e relevante para o

estratégias de leitura *skimming* e *scanning* serão relacionadas a esses elementos e explicadas para fornecer aos alunos ferramentas úteis para leitura em língua estrangeira.
É importante destacar que as fontes e dados usados nas reportagens para embasamento de opiniões serão trabalhados aqui apenas como elementos composicionais do texto jornalístico. Mais à frente, esses mesmos elementos serão abordados como ferramentas usadas para mudança de comportamentos e hábitos.
Os conteúdos linguísticos desenvolvidos neste módulo serão o "present perfect" e o vocabulário relacionado a fontes e dados. O autor da reportagem faz uso de uma pergunta retórica na lide com o "present perfect" para se dirigir ao leitor e aproximá-lo do texto, provocando uma reflexão sobre a questão que será desenvolvida. É importante explicar aos alunos que o "present perfect" é usado para falar sobre ações que começaram no passado e continuam acontecendo no presente e, também, sobre experiências de vida. Já o vocabulário ensinado consiste em algumas palavras e expressões que estão relacionadas a, ou introduzem fontes ou dados, elementos necessários no momento em que os alunos reescreverem suas reportagens. O trabalho da língua inglesa nessa análise está, portanto, alinhada aos objetivos [PAS2 LING5] e [PAS2 LING15].
A última etapa é a "prática". Nela, os alunos podem praticar os conteúdos que aprenderam durante o módulo. Na primeira atividade, os alunos devem classificar assertivas, baseadas em um texto, em "certo" ou "errado". A segunda atividade busca trabalhar o vocabulário que aparece na reportagem lida no módulo. Para finalizar, o exercício 3 propõe a participação ativa dos alunos no debate sobre consumismo, em que eles podem propor soluções para combater o sentimento de *fear of missing out.* (Anexo II)

público-alvo. ● **What is the source of information used in the text?** **Did you have to reread the text to find this information? Did you reread it quickly or slowly? (Você teve que reler o texto para achar essa informação? Você o releu rapidamente ou devagar?)** Explique que uma reportagem precisa conter fontes e dados para o embasamento das informações apresentadas e seriedade do assunto abordado. Trabalhe o vocabulário que está ligado a dados e fontes (*brand passion*, *compulsive buying*, *researchers*, *to survey*). E por fim, explique a estratégia *scanning* como recurso para encontrar informações específicas e detalhes de forma rápida. **PRÁTICA** **5. Consolidando o conhecimento** Peça que os alunos façam exercícios para que possam praticar o que aprenderam. O exercício 1 tem o objetivo de praticar a estratégia de leitura "skimming" e os primeiros elementos do gênero reportagem por meio da classificação de afirmativas em certo ou errado, no formato do PAS. O exercício 2 tem o objetivo de trabalhar novas palavras e expressões que aparecem no texto e que estão relacionadas ao tema "consumerism". Já no exercício 3, o estudante deve propor soluções para combater o sentimento de FOMO.	

MÓDULO 2	
Plano de Aula	**Comentários**
Duração: 4 aulas **Texto:** *How Buying Stuff Drives Climate Change*! **Objetivo(s) educacional(is) do PAS:** ● [PAS2 LING5] – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. ● [PAS2 LING6] – Identificar os elementos que concorrem para a progressão	A pré-tarefa tem como objetivo introduzir o módulo e contextualizar o tópico do texto por meio de perguntas que evidenciam a importância do assunto para a realidade dos alunos. Após isso, o professor sugere uma atividade de vocabulário, na qual os alunos devem relacionar imagens a palavras. O objetivo é possibilitar a aquisição de vocabulário relacionado ao tópico, (no caso, a relação entre consumismo e problemas climáticos) além de facilitar a leitura do texto, que será

temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. ● [PAS2 LING8] – Analisar a integridade das declarações e/ou credibilidade de fontes de textos. ● [PAS2 LING12] – Analisar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros, fontes e tipos. ● [PAS2 LING13] – Identificar, em textos de diferentes gêneros e por meio da análise dos procedimentos argumentativos e dos recursos linguísticos utilizados, quais são seus objetivos, seu público-alvo, suas opiniões e seu grau de parcialidade. ● [PAS2 LING14] – Analisar a integridade das declarações e/ou a credibilidade de fontes e de textos, comparando-os. ● [PAS2 LING17] – Analisar e integrar passagens de texto usadas para formar uma compreensão do significado transmitido no texto ou em partes do texto; **PRÉ-TAREFA** **1. Contextualização** Para contextualizar o tópico do texto e trazê-lo para a realidade dos alunos, faça as seguintes perguntas: ● **How do you feel when you buy something new?** (Como você se sente quando compra algo novo?) ● **Do you think shopping can be bad for the planet? Why?** (Você acha que comprar pode ser ruim para o planeta? Por quê?) **2. Relacionando palavras a imagens** Depois da breve discussão anterior, o professor propõe uma atividade (Anexo II) para trabalhar vocabulário potencialmente desconhecido pelos alunos. Nesta atividade, os alunos encontrarão algumas imagens que devem ser relacionadas às palavras correspondentes a elas. O vocabulário trabalhado na atividade foi retirado do texto "*How Buying Stuff Drives Climate Change!*". A atividade deve ser realizada em duplas. As palavras são: ● wage ● fossil fuels	feita em seguida.

• fast fashion stores • car • household goods • ribbon • climate change • repair • washing machine • food	• devices • carbon emission • gift • television (TV) • landfill • break • healthy stuff • refrigerator

Depois que os alunos finalizarem, eles devem compartilhar suas respostas.
O professor corrige e fornece mais informações sobre o vocabulário trabalhado. Em seguida, ele explica que todas as palavras ou expressões estão relacionadas ao consumismo, a problemas ambientais ou ambos e pede para que os alunos coloquem cada uma em uma caixa com três colunas: *consumerism*, *environmental issues* ou *both*. Depois, peça para que eles compartilhem suas respostas, e pergunte por que classificaram da forma que fizeram.

TAREFA 1

3. Interpretação de texto com estratégias de leitura

Antes da leitura da reportagem "*How Buying Stuff Drives Climate Change!*", mostre aos alunos apenas o título do texto e pergunte:

- **Look at the heading of this news report. What do you think the text is about?** (Olhe a manchete desta reportagem. Sobre o que você acha que é o texto?)

Para facilitar a leitura e promover um trabalho colaborativo, o professor deve dividir a sala em pequenos grupos e entregar, a cada um, uma seção da reportagem, que está dividida em temas, organizados em subtextos indicados por subtítulos.
Cada grupo deve escrever um pequeno resumo do trecho que recebeu. Para isso eles podem se guiar pelas seguintes perguntas:

- **What is this text about?** (Sobre o que é o texto?)
- **Why was this text written? To inform? To warn?** (Por que esse texto foi escrito? Para informar? Para alertar?)
- **Does it show any facts, data or quotes from experts? Which ones? Why were they added?** (Ele mostra algum fato, dado ou citações de especialistas?

O texto analisado neste módulo apresenta subtextos que serão divididos para a realização da "tarefa 1". Nela, os alunos trabalharão em grupos e cada um receberá um subtexto diferente. Eles devem escrever um pequeno resumo do texto que receberam com o auxílio de algumas perguntas-guias que buscam facilitar a compreensão e a interpretação textual.
Além de interpretarem o texto em grupo, o que torna esse processo um trabalho colaborativo, os alunos podem pedir ajuda a outros colegas fora do grupo, usar dicionário e consultar o professor.
As perguntas foram elaboradas com base na técnica de leitura SQ3R (Brown, 2007) e os objetivos da tarefa são:

- trabalhar as estratégias de leitura *skimming*, para identificar ideias principais do texto, e *scanning*, para identificação de informações específicas.
- reconhecer as intenções do autor ([PAS2 LING13]);
- identificar o uso de dados e fontes confiáveis para o embasamento das informações apresentadas ([PAS2 LING8] e [PAS2 LING14]).
- trabalhar entrevistas como aspecto composicional da reportagem.

A apresentação oral do resumo feita pelos grupos possibilita que todos os alunos expressem e compartilhem suas interpretações, além de facilitar a compreensão geral do texto (foco da próxima tarefa), construindo seu sentido em conjunto. Assim, a

Quais? Por que foram adicionadas?) ● **What are the most important facts or ideas in the text?** (Quais são os fatos ou ideias mais importantes no texto?) ● **What solutions or suggestions are mentioned?** (Quais soluções ou sugestões são mencionadas?) ● **Why is the information presented important?** (Por que as informações apresentadas são importantes?) Ao final, cada grupo deve apresentar seu resumo para toda a turma. Esse resumo deve ser claro para que todos possam entender os principais pontos da reportagem e para formar uma compreensão geral do texto.	tarefa se alinha ao objetivo educacional [PAS2 LING17].
TAREFA 2 **4. Argumentação e progressão temática** Após essa tarefa de leitura, o professor informa os alunos que os textos que receberam fazem parte de uma única reportagem e escreve no quadro alguns padrões de textos descritos por Willis (1996), entre eles o de "situação-problema-solução-avaliação", padrão do texto em questão: **All those texts belong to a single news report. Try to organize the sections in the correct order and say which of these patterns the text follows.** (Todos esses textos pertencem a uma única reportagem. Tente organizar as seções na ordem correta e diga qual desses padrões o texto segue) Depois, propõe-se a seguinte tarefa: **Now answer these questions:** (Agora responda estas perguntas:) ● **How does the author build the argument across the text?** (Como o autor constrói o argumento ao longo do texto?) ● **What changes from one section to the next?** (O que muda de uma seção para a próxima?)	Na tarefa 2, os alunos devem analisar os seus resumos e apresentações para ordenar os subtextos com a finalidade de reconstruir a reportagem completa, ao mesmo tempo que se familiarizam com as estruturas teóricas que compõem o padrão "situação-problema-solução-avaliação" (Willis, 1996) . Em seguida, devem responder às perguntas propostas, cujo objetivo é chamar a atenção dos alunos para a argumentação do autor e a forma como ele organiza as ideias para a progressão textual. A tarefa articula elementos dos objetivos descritos em [PAS2 LING6], [PAS2 LING12] e [PAS2 LING17].
TAREFA 3 **5. Tempos verbais e funções comunicativas** O professor fornece aos alunos algumas frases no *simple past* e *simple present*, retiradas das duas primeiras seções da reportagem (Anexo II), e solicita que respondam às perguntas em duplas,:	Para finalizar o ciclo de tarefas, o professor propõe a tarefa 3, cujo objetivo é explorar e investigar como os tempos verbais do presente e passado em inglês são usados para descrever ou reportar fatos ou dados em textos do gênero reportagem e como o uso desses tempos verbais contribuem para a progressão do texto, contextualização e organização temporal dos fatos expostos. Alinhados a essa tarefa estão os objetivos [PAS2 LING6] e [PAS2 LING12].

• **Quais frases estão no passado? e quais estão no presente? Por que?** • **Qual é a função comunicativa de cada uma? Relatar acontecimentos, fatos ou dados específicos do passado? Relatar fatos ou verdades atuais?** Para modelar a tarefa, selecione duas sentenças dos textos e responda às perguntas junto com os alunos, como no exemplo abaixo: **Exemplos** **Simple Past para relatar acontecimentos, fatos ou dados específicos do passado:** "A 2015 study found that the production and use of household goods and services was responsible for 60 percent of global greenhouse gas emissions." **Simple Present para relatar fatos ou verdades atuais:** "wealthy countries have the most per capita impact." Após alguns minutos de investigação peça para que algumas duplas compartilhem suas respostas, colocando no quadro as contribuições de cada e responda às dúvidas que surgirem.	Cabe ressaltar que as perguntas da tarefa estão em português porque, para respondê-las, os alunos não estão usando a língua, mas pensando a respeito da sua estrutura e de como ela funciona. Por esse motivo, a língua materna se mostra mais adequada ao desenvolvimento desse raciocínio metalinguístico que a língua estrangeira.
FOCO LINGUÍSTICO **ANÁLISE** **6. Análise e explicação** **TAREFA 2** • **How does the author build his arguments across the text?** (Como o autor constrói seus argumentos ao longo do texto?) • **What changes from one section to the next?** (O que muda de uma seção para a outra?) **Pergunta para analisar essa tarefa:** **How did you answer these questions? What clues does the text give to answer these questions?** (Como você respondeu essas perguntas? Quais pistas o texto fornece para responder essas perguntas?) Retome essas perguntas da "tarefa 2" e analise-as com o auxílio das perguntas de análise. A partir das respostas dos alunos, explique a estrutura textual "situação-problema-solução-avaliação", presente em vários textos jornalísticos, e seus	O foco linguístico é o momento em que os conteúdos apresentados durante as tarefas são consolidados. A análise consiste em uma explicação dialogada que parte da reflexão dos alunos acerca das estratégias empregadas na resolução das questões propostas nas tarefas. Para concluir o módulo, os alunos colocam em prática o que foi abordado anteriormente. O primeiro exercício foi elaborado para que pratiquem, de forma contextualizada, os tempos verbais estudados e suas funções comunicativas. O segundo exercício simula itens do PAS, possibilitando que experimentem o conteúdo no formato do exame.

elementos retóricos. Além disso, explique como a progressão de uma reportagem se dá por argumentos baseados em dados, estatísticas, entrevistas e fontes confiáveis, que permitem uma abordagem parcial do problema e trazem credibilidade.
Por fim, chame a atenção dos alunos para como o autor aborda as várias questões relacionadas ao tema "consumismo" em subtextos que contribuem para a formação da unidade textual.

TAREFA 3

- **Quais frases estão no passado? e quais estão no presente? Por quê?**

Pergunta para analisar essa tarefa:
Quais elementos da frase indicam que ela está no passado? E quais mostram que está no presente?

À medida que os alunos compartilham suas respostas, o professor as escreve no quadro e explora o conteúdo "simple past" e "simple present" e explica como esses tempos são usados para relatar e descrever fatos ou verdades, atuais ou antigas.
No caso do "simple present", mostre que o tempo verbal pode ser usado também para descrever hábitos. Ensine as regras para escrever frases no "simple present", nas formas afirmativas, negativas e interrogativas. Depois, faça o mesmo para o "simple past".
Por fim, explique como os argumentos são construídos pela descrição de fatos e verdades, no passado ou presente e como o autor faz isso usando os tempos verbais em questão.

PRÁTICA

7. Praticando o Simple Present e o Simple Past
Para praticar, peça aos alunos que identifiquem, no resto do texto, frases no *simple present* e *simple past*. Eles devem circular cinco verbos no presente e cinco no passado, e dizer se a frase que contém o verbo está na afirmativa, negativa ou interrogativa.
Em seguida, eles devem dizer o que aquela frase está expressando, sua função comunicativa (está descrevendo um fato?, uma situação?, rotina?).
Por fim, eles devem responder uma atividade de certo ou errado baseada nos primeiros textos da reportagem (Anexo II).

MÓDULO 3	
Plano de Aula	**Comentários**
Duração: 5 aulas **Texto:** *How Buying Stuff Drives Climate Change!* **Objetivo(s) educacional(is) do PAS:** ● [PAS2 LING6] – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. ● [PAS2 LING7] – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. ● [PAS2 LING12] – Analisar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de ● diferentes gêneros, fontes e tipos ● [PAS2 LING15] – Analisar e avaliar relações entre uso de formas linguísticas e expressividade semântica. ● [PAS2 LING16] – Analisar e avaliar recursos linguísticos usados para comparar, contrastar ou hipotetizar perspectivas e pontos de vista no texto. **PRÉ-TAREFA** **1. Debate** Para contextualizar o tema do próximo texto, "Becoming more conscientious consumers", da mesma reportagem, "How Buying Stuff Drives Climate Change", e promover uma reflexão crítica sobre o assunto, o professor propõe um debate coletivo com a pergunta: ● **What can you do to change people's bad habits?** (O que você pode fazer para mudar os maus hábitos das pessoas?)	Para iniciar o módulo, o professor propõe um debate como pré-tarefa. A finalidade é instigar os alunos a uma reflexão crítica sobre mudanças de maus hábitos e contextualizar o texto que será abordado no módulo.
TAREFA 1 **2. Leitura e interpretação** O professor propõe a leitura do texto e as perguntas abaixo para que os alunos respondam: ● **What resources does the author use to make people change their**	Na tarefa 1, os alunos devem ler o texto e responder às perguntas propostas. A primeira pergunta tem como objetivo levar o aluno a reconhecer o uso da opinião de um especialista como recurso para conferir credibilidade aos argumentos e estimular a reflexão sobre os comportamentos apresentados. Na reportagem, o autor utiliza esse recurso para reforçar os aspectos negativos mencionados anteriormente. Já a segunda pergunta busca fazer com que o aluno identifique os recursos empregados

consumption habits? Why do you think the author used such resources? (Quais recursos o autor usa para fazer as pessoas mudarem seus hábitos de consumo? Por que você acha que o autor usou tais recursos?) Expected answer: She interviews Sandra Goldmark, who is director of Campus Sustainability and Climate Action at Barnard College, that is, an expert on the theme, and quotes her suggestions. The author uses a reliable expert opinion, which adds more credibility to the arguments, leading people to reflect on their behaviors and maybe change them. (Resposta esperada: Ela entrevista Sandra Goldmark, que é a diretora do Campus Sustainability and Climate Action na Barnard College, ou seja, uma especialista no tema, e cita as sugestões dela. A autora usa a opinião de uma especialista confiável, o que dá mais credibilidade aos argumentos, levando as pessoas a refletirem sobre seus comportamentos e talvez a mudá-los.) ● **How does Sandra Goldmark try to change readers' behavior? What resources does she use?** (Como Sandra Goldmark tenta mudar o comportamento dos leitores? Quais recursos ela usa?) Expected answers: Sandra Goldmark uses extensions to the concepts (analogies) so people can see how to apply them in their lives. She also uses examples, shows possibilities, uses emotional appeal (money or care for the environment), gives recommendations. (Resposta esperada: Sandra Goldmark usa extensões aos conceitos (analogias) para que as pessoas possam entender como aplicá-los em suas vidas. Ela também usa exemplos, mostra possibilidades, usa apelo emocional (dinheiro ou preocupação pelo meio-ambiente), dá recomendações. Depois de algum tempo, ele pede para os alunos compartilharem suas respostas e faz comentários.	pela entrevistada para provocar reflexão nos leitores. Nesse caso, ela menciona estratégias que utiliza para convencer as pessoas a mudarem seus hábitos de consumo. Deste modo, a tarefa está alinhada ao objetivo [PAS2 LING7].
TAREFA 2 **3. Quem disse isso?** Nesta tarefa, o professor pede aos alunos que leiam algumas frases tiradas do texto e digam quem disse cada uma delas. **Who said that?** **Read the sentences below from the text "Becoming more conscientious consumers" and identify who said it: Vox survey, Meinrenken's study, Sandra Goldmark or Michael Pollan.** (Quem disse isso? Leia as frases abaixo do texto	A próxima tarefa conta com duas etapas: a primeira prevê que os alunos leiam algumas falas retiradas do texto e identifiquem quem as disse. O objetivo é levar os alunos a entender como o autor de uma reportagem pode provocar reflexões, mudar comportamentos e pontos de vista dos leitores ao apresentar dados, entrevistas com especialistas e informações de fontes confiáveis. Assim, essa tarefa se alinha ao objetivo [PAS2 LING7]. A segunda etapa propõe a análise sob uma perspectiva textual das falas selecionadas na Tarefa 2, com a finalidade de identificar as características do discurso direto e indireto e como ele é empregado no texto. Antes de iniciar a análise, é necessário que os alunos leiam a reportagem e localizem nela as frases correspondentes. Em

"Becoming more conscientious consumers" e identifique quem a disse: Vox survey, Meinrenken's study, Sandra Goldmark or Michael Pollan.) ● "I always think that it helps to show people that they're already engaging in a lot of these kinds of 'healthy stuff' activities," **(Sandra Goldmark)** ● the number one change people said they wanted to maintain after the pandemic was to reduce their consumerism **(Vox survey)** ● 45 percent of a product's total carbon emissions occurs upstream in the supply chain. **(Meinrenken's study)** ● "Eat food. Not too much. Mostly plants." **(Michael Pollan)** ● "They don't really care so much about the environmental part, or for them, that's just a bonus." **(Sandra Goldmark)** ● "Good stuff is well designed for a long life cycle, made of the right materials, has parts that are easily available and replaceable…" **(Sandra Goldmark)** **4. Reported Speech** Divida a turma em seis grupos, entregue uma das frases da "TAREFA 2" a cada grupo e dê as seguintes instruções: Uma das características do gênero reportagem é a inclusão de diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema, que são reportados pelo jornalista direta ou indiretamente. Esse recurso é conhecido como discurso direto, no inglês, *direct speech*, ou indireto, no inglês, *reported speech*. Considerando isso, leia novamente o texto e, em grupo, diga se a frase atribuída é um discurso direto (direct speech) — quando o jornalista reproduz exatamente o que a pessoa disse, entre aspas — ou discurso indireto (reported speech) — quando o jornalista relata o que foi dito com as próprias palavras.	seguida, com base nessa análise inicial, os alunos resolvem dois problemas voltados para o uso do discurso indireto (*reported speech*). A proposta busca levar os alunos a perceberem o discurso direto e o indireto como recursos linguísticos empregados para introduzir e expressar diferentes perspectivas. Assim, os objetivos da tarefa se alinham aos [PAS2 LING15] e [PAS2 LING16].
TAREFA 3	A Tarefa 3 também conta com duas etapas: a primeira consiste em uma dramatização em dupla, na qual os alunos alternam os papéis de entrevistador e entrevistado. Essa atividade tem como objetivo dar continuidade ao trabalho com discurso indireto (*reported speech*) desenvolvido nas tarefas anteriores e contextualizar a análise que

5. The Press Conference Divida a turma em duplas. Cada aluno desempenhará, alternadamente, o papel de uma pessoa famosa e de um entrevistador. A atividade seguirá os seguintes passos: 1. Cada aluno deve criar três perguntas para fazer ao colega, que estará representando uma celebridade. 2. Realizar a entrevista, fazendo as perguntas elaboradas e anotando as palavras exatas ditas pelo "famoso". **6. Problem solving** Depois disso, peça que os alunos analisem as diferenças entre o discurso direto e o discurso indireto ao solucionar os seguintes problemas. Releia o texto e, apoiando-se na explicação sobre *reported speech* da **Tarefa 2**, reflita sobre o uso do discurso direto e indireto para resolver os problemas propostos: 1. Imagine you are writing a news article and you want to write the **exact words** of the person you interviewed. (Imagine que você está escrevendo uma reportagem e você quer escrever as palavras exatas da pessoa que você está entrevistando.) ● **How can you show the readers that you are using the exact words?** (Como você pode mostrar para os leitores que você está usando as palavras exatas?) 2. Now imagine you want to report the same idea in **your own words** (not the exact words), but you still need to tell the readers who said it. (Agora imagine que você quer informar a mesma ideia em suas próprias palavras (não as palavras exatas), mas ainda precisa dizer aos leitores quem a disse.) ● **How can you show the readers that you are using your own words to report something that another person said?** (Como você pode mostrar aos leitores que está usando suas próprias palavras para informar algo que uma outra pessoa disse?)	será desenvolvida na segunda etapa da tarefa. Na segunda etapa, os alunos resolvem dois problemas relacionados ao uso do discurso indireto (*reported speech*) em nível linguístico. A partir dos resultados da primeira etapa, as perguntas buscam levá-los a perceber o discurso direto e o indireto como recursos linguísticos empregados para introduzir e expressar diferentes perspectivas. Por meio delas, os alunos se apropriam progressiva e indutivamente do uso deste recurso para enriquecer seus textos jornalísticos, uma vez que é comum que reportagens empreguem o discurso direto e indireto para reproduzir falas de entrevistados e informações de fontes. Assim, os objetivos da tarefa se alinham às habilidades [PAS2 LING15] e [PAS2 LING16]. Na segunda etapa, os alunos resolvem dois problemas voltados para o uso do discurso indireto (*reported speech*) em nível linguístico. A partir dos resultados da primeira etapa, os problemas buscam levar os alunos a perceberem o discurso direto e o indireto como recursos linguísticos empregados para introduzir e expressar diferentes perspectivas. Assim, os objetivos da tarefa se alinham aos [PAS2 LING15] e [PAS2 LING16].

• **What changes when you report to someone what another person said?** (O que muda quando você informa a alguém o que uma outra pessoa disse?	
TAREFA 4 **7. Pronomes e anáfora (referência pronominal)** Divida a turma em grupos e distribua trechos do texto (Anexo II). Algumas palavras estão destacadas. No caso, são pronomes sujeito (caso reto), pronomes objeto (caso oblíquo), pronomes possessivos e os pronomes relativos *that* e *who*, termos que retomam uma ideia anterior ou fazem referências a outras já mencionadas, contribuindo para a progressão do texto sem precisar repetir palavras. • **Look at the words in bold. They refer to ideas or terms mentioned previously in the text. Identify what each one refers to.** (Observe as palavras em destaque. Elas se referem a idéias ou termos mencionados anteriormente no texto. Identifique a que cada uma delas se refere.) Dê algum tempo para que os alunos respondam e planejem o que vão apresentar e, então, peça para que os grupos apresentem. Corrija se necessário e faça os comentários que forem necessários.	Por fim, a última tarefa foca em outro aspecto linguístico: referência pronominal. Os alunos serão divididos em grupos, e cada grupo receberá um trecho do texto com pronomes destacados. A atividade consiste em identificar os termos aos quais esses pronomes fazem referência. Com essa tarefa, os alunos compreenderão as relações anafóricas presentes no texto, neste caso, entre pronomes e seus referentes, e como tais relações contribuem para a evolução, progressão e estruturação do texto, evitando repetições e promovendo a coesão textual. Portanto, essa atividade está alinhada aos objetivos [PAS2 LING6] e [PAS2 LING12].
FOCO LINGUÍSTICO **ANÁLISE** **8. Análise e explicação** **TAREFA 4** Para conduzir uma análise com os alunos, pergunte: • **How do those words contribute to text progression? What is their function?** (Como essas palavras contribuem para a progressão textual? Qual	

é a função delas?)

À medida que os alunos respondem, coloque no quadro os pronomes pessoais, tanto do caso reto (*subject*), quanto do oblíquo (*object*), os pronomes possessivos e os pronomes relativos *that* e *who*/*whom*. Explique que *that* pode funcionar como pronome relativo ou como pronome demonstrativo e que, para diferenciá-los, é necessário analisar se ele retoma algum substantivo mencionado anteriormente.

TAREFA 1

Pergunta para analisar a tarefa:

- **Quando você lê uma reportagem, o que faz com que você confie nas informações apresentadas?**
- **De que forma o autor constrói a credibilidade do texto?**

TAREFA 3

- **How can you show the readers that you are using the exact words someone said?** (Como você pode mostrar aos leitores que você está usando as palavras exatas que alguém disse?)
- **How can you show the readers that you are using your own words to report something that another person said?** (Como você pode mostrar aos leitores que você está usando suas próprias palavras para informar algo que uma outra pessoa disse?)

Perguntas para analisar a tarefa:

- **Quais elementos no texto te ajudaram a responder às perguntas?**
- **Quais mudanças ocorrem quando você reporta algo que alguém disse?**

A partir dessas perguntas, junto com os alunos, analise o uso de discurso direto e indireto no texto, usando as frases da TAREFA 2 para isso. Discuta os problemas da TAREFA 3 e a partir das respostas dos alunos, explique o conteúdo *reported speech*, qual é a sua função no texto jornalístico, o uso de aspas no discurso direto *direct speech* para escrever exatamente o que uma pessoa disse, os "*reporting verbs" to say, to write*,

to tell, to reply, e as mudanças verbais, de pronomes e de advérbios de tempo que acontecem quando usamos o discurso indireto (*reported speech*) **PRÁTICA** **9. Praticando "reported speech"** 1. Peça para os alunos identificarem no texto *What government policies could help?* pronomes que se referem a termos anteriores. 2. Peça que os alunos façam o exercício 2 (Anexo II). Nesse exercício, eles encontrarão frases em discurso direto ou discurso indireto. Os alunos devem reescrever as que são discurso direto em discurso indireto e vice-versa.	

MÓDULO 4	
Plano de Aula	**Comentários**
Duração: 3 aulas **Texto:** *How Buying Stuff Drives Climate Change!* **Objetivo(s) educacional(is) do PAS:** ● [PAS2 LING15] – Analisar e avaliar relações entre uso de formas linguísticas e expressividade semântica. ● [PAS2 LING16] – Analisar e avaliar recursos linguísticos usados para comparar, contrastar ou hipotetizar perspectivas e pontos de vista no texto. **PRÉ-TAREFA** **1. Contextualização** Para começar o módulo, contextualizar e preparar os alunos para uma segunda leitura da última parte do texto, "What government policies could help?", faça a pergunta: ● **What do you usually do when an electronic device or appliance breaks?** (O que você geralmente faz quando um aparelho eletrônico ou um eletrodoméstico quebra?) ● **Is it easy to repair products in this city? Why (not)?** (É fácil consertar	O módulo final se inicia com perguntas que contextualizam o vídeo da pré-tarefa e o tema da última parte da reportagem, estimulando a participação dos alunos. Em seguida, o professor exibe o vídeo *Right to repair: a new life for consumer goods*, uma reportagem do Parlamento Europeu que fala sobre o conserto de produtos como alternativa ao consumismo. Para chamar a atenção dos alunos para o vídeo e evitar dispersão, o professor propõe uma pergunta que deve ser respondida ao final da exibição. Por fim, o professor discute e compreende o vídeo. A pré-tarefa trabalha tanto habilidades de leitura, uma vez que a legenda será exibida, como habilidades de compreensão oral.

produtos nesta cidade? Por quê (não)?). **2. Vídeo "Right to repair: a new life for consumer goods"** Em seguida, mostre uma vez o vídeo "Right to repair: a new life for consumer goods", mas antes peça aos alunos que, enquanto assistem, tentem encontrar a resposta para a pergunta: ● **What is a "repair score" mentioned by Anna Cavazzini?** (O que é um "repair score" mencionado por Anna Cavazzini?) Depois, repita o video e promova uma discussão com os alunos, respondendo às seguintes perguntas: ● **What is the video about?** (Sobre o que é o vídeo?) ● **What are the new rules that the European Parliament is calling for?** (Quais são as novas regras que o Parlamento Europeu está propondo?) ● **Which country mentioned in the video already uses a "repair score"?** (Qual país mencionado no vídeo já usa o "repair score"?) ● **Do we have a "repair score" in Brazil? What do you think about this idea?** (Temos um "repair score" no Brasil? O que você acha dessa ideia?) Ao responder a estas perguntas, os alunos podem discutir sobre o conteúdo do vídeo para entender melhor as informações apresentadas e se preparar para a releitura do texto *What government policies could help?*, última parte da reportagem *How Buying Stuff Drives Climate Change*.	
TAREFA 1 **3. Hipóteses com "would"** Proponha a leitura do texto e faça comentários complementares. Depois, faça as seguintes perguntas para que os alunos discutam em duplas: ● **What is the relation between repair and consumerism?** (Qual é a relação entre conserto e consumismo?) ● **What hypothetical solutions are mentioned in the text? Who is responsible for them: the government or people? Why?** (Quais soluções hipotéticas são mencionadas no texto? Quem são os responsáveis por elas: o governo ou as pessoas? Por que?) Depois que os alunos discutirem e se prepararem, peça para que eles apresentem suas respostas.	A TAREFA 1 consiste na releitura do texto e propõe perguntas que guiarão os alunos a identificarem, indutivamente, o verbo modal "would" de forma contextualizada.

TAREFA 2 **4. “Would” e suas funções** A segunda tarefa tem como objetivo o trabalho com o verbo modal “would” e sua função no texto, nesse caso, como marcador de hipóteses. Na segunda tarefa, o professor deve propor o seguinte: ● **Find sentences with “would” and say the function you think this word has in the text:** (Encontre frases com “would” e diga qual função você acha que essa palavra tem no texto:) **Express a hypothesis;** (Expressar uma hipótese) **Express a condition;** (Expressar uma condição) **Talk about habits in the past;** (Falar sobre hábitos no passado) **Show politeness.** (Demonstrar educação) Os alunos devem trabalhar em dupla e se preparar para apresentar suas respostas.	Já a TAREFA 2 é mais direcionada e explicita o verbo modal ao colocar suas funções como alternativas. Os alunos devem encontrá-lo no texto, analisar e dizer qual é a sua função. É esperado que eles compreendam, com essa análise, que “would” introduz e indica hipóteses ou condições, uma vez que o verbo modal é usado no texto para apresentar cenários hipotéticos de solução, sinalizar propostas condicionais que dependem de ações futuras, e expressar o ponto de vista da autora, projetando as consequências desejadas dessas ações. Ambas as tarefas, 1 e 2, cumprem os objetivos descritos em [PAS2 LING15] e [PAS2 LING16].
FOCO LINGUÍSTICO **ANÁLISE** **5. Explicação** Enquanto os alunos apresentam, explique que “would" está sendo usado para elaborar hipóteses e que o verbo modal também pode ser usado para expressar condições, descrever desejos, preferências e fazer pedidos de forma educada. **PRÁTICA** **6. Criando soluções para o combater o consumismo** Para praticar “would” na sua função de descrever hipóteses, proponha o seguinte exercício: ● (negrito?) Create your own proposals to solve the problem of consumerism and explain how they would contribute to reducing overconsumption. (Crie suas próprias propostas para solucionar o problema do consumismo e explique como elas contribuiriam para reduzir o consumo exagerado.) Example answer: I would propose the creation of places where people exchange their products or repair the ones they have. This would reduce consumerism because people wouldn’t need to buy new products.	As etapas de análise e prática finalizam o módulo. Para que os alunos entendam melhor, o professor deve retomar as perguntas das tarefas e explicar o conteúdo linguístico a partir das respostas dos alunos. Por fim, os alunos praticam o *would* com uma atividade de escrita menos controlada, na qual eles podem contribuir com as suas ideias para combater o consumo exagerado. Esse é o último exercício do projeto-sequência e retoma a pergunta geradora. Ele foi pensado para ajudar os alunos na etapa de produção final, quando eles poderão reescrever suas reportagens, mas agora munidos de todo conhecimento desenvolvido durante as aulas.

PRODUÇÃO FINAL

Duração: 3 aulas
Objetivo(s) educacional(is) do PAS: Todos os objetivos educacionais do PAS 2 elencados ao longo dos planos de aula e específicos para a língua estrangeira, integrados e aplicados à produção escrita.

Depois de todo o conhecimento desenvolvido ao longo dos módulos, os alunos terão a oportunidade de aprimorar suas produções iniciais ou, se preferirem, criar uma nova. Assim como na etapa de produção inicial, a produção final será realizada em grupos e organizada em etapas.

Para tornar essa reescrita mais significativa e participativa, sugere-se propor entrevistas com especialistas e membros da comunidade, a fim de investigar o que fazem para evitar o consumo excessivo. Para isso, os alunos deverão elaborar perguntas que orientem a entrevista com o auxílio do professor, que os ajudará, em um momento à parte, a estruturar e ordenar as perguntas, assim como a registrar as respostas para uso posterior. A entrevista é interessante para o projeto não apenas por proporcionar diferentes pontos de vista sobre o tema, mas também por constituir um elemento composicional importante do gênero trabalhado. E, como também é um outro gênero textual, que pode ser oral ou escrito, pode funcionar como um ganho para outro projeto-sequência.

É importante ressaltar que a produção final será avaliada de acordo com os critérios pré-estabelecidos e que, diferente da produção inicial, será pontuada. Por fim, os alunos devem publicar suas reportagens pelo meio que foi escolhido na etapa de apresentação. Sugestões de meios de publicação incluem posts em redes sociais, mural da escola, jornal impresso para distribuição na comunidade, ou criação de um blog/site.

Anexo II - Atividades desenvolvidas para os módulos

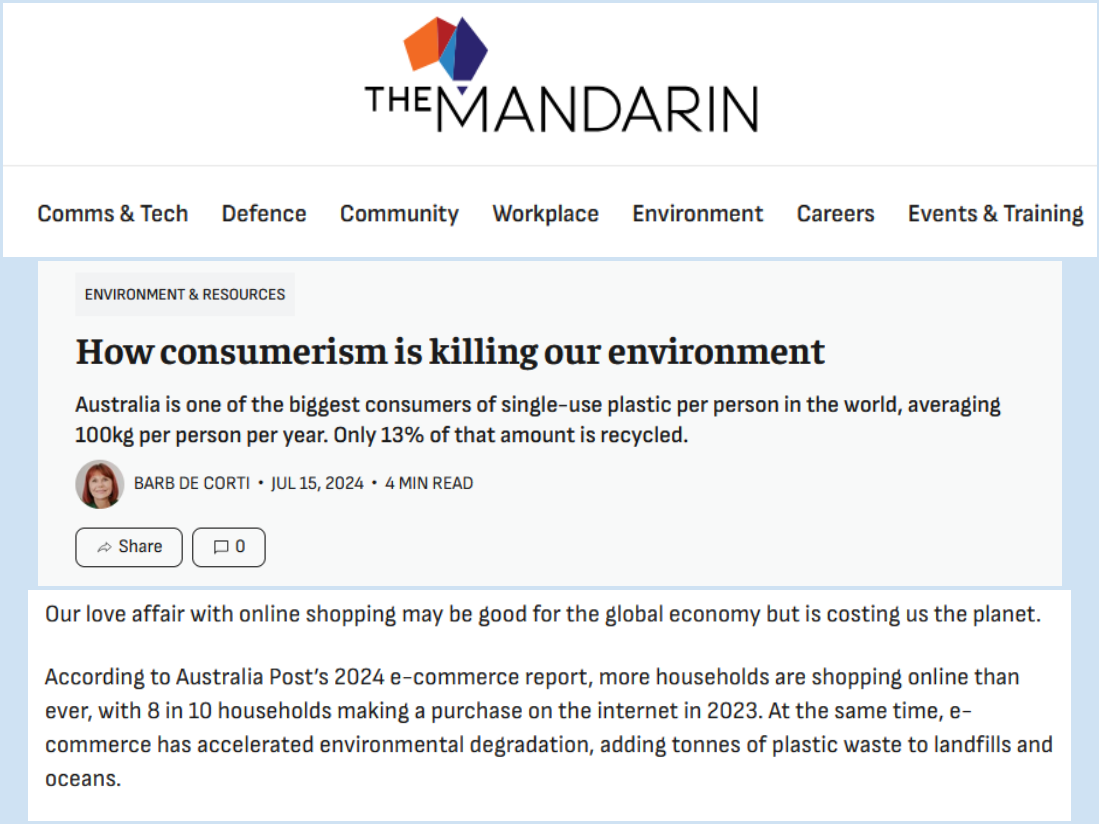
Atividades – Módulo 1

PRÁTICA

1. *Skimming* é uma estratégia de leitura que permite ao leitor entender a(s) ideia(s) geral(is) de um texto apenas com "um passar de olhos", sem precisar ler palavra por palavra. No caso da leitura de um texto em inglês, a estratégia *skimming* envolve:

- leitura de títulos e subtítulos (fornecem pistas do contexto semântico);
- identificação de palavras que o leitor conhece e de cognatos;
- identificação de prefixos e sufixos.

Nas reportagens, os elementos *headline*, *subheadline*, *lede* e *nut graph* podem ajudar o leitor a descobrir do quê o texto se trata. Com base nessas informações, leia o trecho abaixo e julgue as alternativas com **C** para certo, ou **E** para errado.



Source: https://www.themandarin.com.au/250729-how-consumerism-is-killing-our-environment/

a) The text is about the positive relation between environment and consumerism. (incluir ponto)
b) The text is written to British and Australian consumers.
c) The topic is important because it warns consumers about the use of coupons for online shopping.
d) Although consumerism helps the economy grow, it is destroying our planet.
e) Online shopping also contributes to environmental degradation.

2. Marque a alternativa que melhor representa o significado da palavra:

I. Consumerism

a) I had only one pair of sneakers and they were very worn-out. Because of that, I bought the new Adidas sneakers that everybody has been talking about.

b) Charles bought a new phone last week. He didn't need to, because the one he had was brand new, but every time a new model **comes out**, he buys it.

c) Sara saved money to travel on her vacation so that she could relax on a beautiful beach in Porto de Galinhas.

II. FOMO (fear of missing out)

a) Bruno Mars was going to perform in Brasilia and everybody was posting pictures of their tickets on Instagram. I don't even like Bruno Mars's songs but I bought a ticket before it sold out.

b) Everybody at my school was getting nose piercings. I think it is nice but I know it is just one of those trends, so I'm not getting one.

c) George doesn't like sleepovers because he is afraid that if he is at a friend's house, he will suddenly miss his family.

III. Debt

a) I always buy things using debit cards because I'm rich and don't need to use credit cards.

b) Lucas pays his bills on time and never spends more money than he earns.

c) Ana used her credit card to buy clothes, food, and concert tickets. Now she owes the bank a lot of money and can't pay the full amount.

IV. Compulsive buying

a) Julia carefully compared prices before choosing a new laptop that she had been saving up for over six months.

b) Bruno went to the mall just to look around, but ended up buying five pairs of shoes that he didn't plan to get and doesn't even need.

c) Carlos only buys new things when the old ones stop working, and he always sticks to his monthly budget.

V. Researcher

a) Lucas spends hours in the lab conducting experiments and collecting data to understand how a new medicine works.

b) Camila loves reading science fiction books and always imagines becoming a superhero.

c) Felipe works as a cashier at a pharmacy and helps customers choose the right medicine.

VI. Study (noun)

a) A research published last month shows a strong connection between sleep quality and academic performance.

b) Laura studied for her math test all night and was very tired the next day.

c) João likes quiet places where he can concentrate and study for hours.

3. What can you do to fight FOMO?

Atividades - Módulo 2

PRÉ-TAREFA

1. Match the pictures to the words or the expressions: (Combine as imagens com as palavras ou as expressões):

1. 	**2.** 	**3.** 	**4.** 
5. 	**6.** 	**7.** 	**8.** 
9. 	**10.** 	**11.** 	**12.** 
13. 	**14.** 	**15.** 	**16.** 
17. 	**18.** 		

a. **wage**
b. **fast fashion stores**
c. **car**
d. **household goods**
e. **ribbon**

f. climate change
g. repair
h. washing machine
i. food
j. fossil fuels
k. devices
l. carbon emission
m. gift
n. television (TV)
o. landfill
p. break
q. healthy stuff
r. refrigerator

2. Read each word or expression from the previous activity. Is it about consumerism, environmental issues, or both? Put it in the correct box.

Consumerism	Environmental issues	Both

TAREFA 3

Frases para a realização da tarefa 3:

- "A new U.N. report found that the richest one percent of the global population emit more than twice the amount than the poorest 50 percent."
- "The wealthier people become, the more energy they use."
- "A typical American's yearly carbon emissions are five times that of the world's average person."
- "U.S. consumers with more than $100,000 in yearly household income made up 22.3 percent of the population."
- "People splurged on new appliances."
- "Consumption is essential to economic growth."
- "Our demand for things makes companies profitable and provides employment."

PRÁTICA

Read the sections "What's all this got to do with climate change?", "The problem with stuff", "The psychology of consumption" and judge the following items right (C) or wrong (E).

01. Consumer habits impact the environment and contribute to the worsening of climate change.
02. The solution to climate change is simply to consume more sustainably produced goods, with no need to reduce consumption.
03. Consumers are not responsible for greenhouse gas emissions because large oil companies are the biggest emitters.
04. Products are intentionally made not to last so that people keep buying products they don't need.
05. Advertisers use psychological strategies to create consumption needs by exploiting people's emotions.
06. The author organizes the texts by themes, and each one is developed using reliable sources such as studies and facts.

Atividades - Módulo 3

TAREFA 4

Texto para a tarefa 4, com os pronomes em destaque:

Becoming more conscientious consumers

COVID-19, with **its** enforced restrictions on our usual activities, showed many people that it's possible to live happier, simpler and less materialistic lives. According to one Vox reporter's survey, the number one change people said **they** wanted to maintain after the pandemic was to reduce **their** consumerism.

To help change consumption habits, Sandra Goldmark, director of Campus Sustainability and Climate Action at Barnard College and theater professor, has adapted Michael Pollan's advice about food ("Eat food. Not too much. Mostly plants.") to stuff: *"Have good stuff (not too much), mostly reclaimed. Care for **it**. Pass **it** on."*

The tools people employ to change any habits, such as food or exercise, can be applied to consumption. Goldmark recommends starting small and setting realistic goals. "I always think that it helps to show people that **they**'re already engaging in a lot of these kinds of 'healthy stuff' activities," **she** said. "For example, a lot of people already love buying used items in certain categories. So if you can just explain to **them** the incredible impact of shifting your 'stuff diet' from new to used, **they** might be like, 'Wow, I'm already doing **that**.' And then it becomes a question of turning up the volume on certain behaviors and turning down the volume on other behaviors." Recognizing that one is already practicing some good habits makes expanding **them** feel achievable.

People can be motivated to change **their** consumption habits for different reasons. For some, awareness of environmental impacts might be key, such as the pushback **that** occurred after the environmental impacts of fast fashion were exposed. For others, **it** might be saving money — for example, the ability to get a great deal on outdoor gear. "There are people **whom** I've spoken to about those used gear sites **that** are super excited, because **they** know **they** can get expensive high quality Patagonia or REI gear at a really low price," said Goldmark. "**They** don't really care so much about the environmental part, or for them, **that'**s just a bonus."

When making purchases, **she** recommends looking for good materials and design, and repairability. In **her** new book, *Fixation*, Goldmark, wrote, "Good stuff is well designed for a long life cycle, made of the right materials, has parts **that** are easily available and replaceable, and was produced in a socially and environmentally ethical process."

And when buying a new appliance or device **that** claims to be more energy efficient, take into account the energy **that** was embodied in **its** production — consider the life cycle carbon implications of goods. Meinrenken's study found that 45 percent of a product's total carbon emissions occurs upstream in the supply chain — in other words, from the sourcing of and type of raw materials **that** go into the product. So, when shopping for certain types of items, you can compare carbon emissions.

PRÁTICA

2. Rewrite each sentence in the **opposite form**: if it's in direct speech, change it to reported speech; if it's in reported speech, change it to direct speech.

a. "The Beatles are the best rock band in the world," Miguel said.
b. "We clean the house everyday", said my parents.
c. Ana said she didn't like chocolate ice cream.
d. The President said, "We ended hunger in this country".
e. Jonas told me that his favourite superhero was Spider Man.
f. Isabela wrote a letter saying she loved her parents very much.
g. "We're having a great time here on holiday!", my friends in Salvador said.
h. "Do you like football?", Lucas asked me.
i. My teacher told us, "Study for the test."

Anexo III - Textos usados para elaboração do projeto-sequência

Reportagens utilizadas ao longo do projeto-sequência:

The Buy Nothing Movement

Social media, magazines and shop windows bombard people daily with things to buy, and British consumers are buying more clothes and shoes than ever before. Online shopping means it is easy for customers to buy without thinking, while major brands offer such cheap clothes that they can be treated like disposable items – worn two or three times and then thrown away. In Britain, the average person spends more than £1,000 on new clothes a year, which is around four per cent of their income. That might not sound like much, but that figure hides two far more worrying trends for society and for the environment. First, a lot of that consumer spending is via credit cards. British people currently owe approximately £670 per adult to credit card companies. That's 66 per cent of the average wardrobe budget. Also, not only are people spending money they don't have, they're using it to buy things they don't need. Britain throws away 300,000 tons of clothing a year, most of which goes into landfill sites.

People might not realise they are part of the disposable clothing problem because they donate their unwanted clothes to charities. But charity shops can't sell all those unwanted clothes. 'Fast fashion' goes out of fashion as quickly as it came in and is often too poor quality to recycle; people don't want to buy it second-hand. Huge quantities end up being thrown away, and a lot of clothes that charities can't sell are sent abroad, causing even more economic and environmental problems.

However, a different trend is springing up in opposition to consumerism – the 'buy nothing' trend. The idea originated in Canada in the early 1990s and then moved to the US, where it became a rejection of the overspending and overconsumption of Black Friday and Cyber Monday during Thanksgiving weekend. On Buy Nothing Day people organise various types of protests and cut up their credit cards. Throughout the year, Buy Nothing groups organise the exchange and repair of items they already own. The trend has now reached influencers on social media who usually share posts of clothing and make-up that they recommend for people to buy. Some YouTube stars now encourage their viewers not to buy anything at all for periods as long as a year.

Two friends in Canada spent a year working towards buying only food. For the first three months they learned how to live without buying electrical goods, clothes or things for the house. For the next stage, they gave up services, for example haircuts, eating out at restaurants or buying petrol for their cars. In one year, they'd saved $55,000. The changes they made meant two fewer cars on the roads, a reduction in plastic and paper packaging and a positive impact on the environment from all the energy saved. If everyone followed a similar plan, the results would be impressive. But even if you can't manage a full year without going shopping, you can participate in the anti-consumerist movement by refusing to buy things you don't need. Buy Nothing groups send a clear message to companies that people are no longer willing to accept the environmental and human cost of overconsumption.

Disponível em: https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b2-reading/buy-nothing-movement
Acesso em 10/09/23

The dark side of brands – How FOMO fuels obsessive passion and compulsive buying

A new study published investigates how FOMO is pushing consumers toward compulsive buying.

Ever scrolled through Instagram or TikTok and felt a sudden rush to buy something before it's gone? You're not alone. A new study published in the Journal of Business Research, investigates how a "fear of missing out" (FOMO) and intense brand passion are pushing many consumers toward compulsive buying – often leading to stress, debt, and even anxiety.
Researchers from the University of Portsmouth surveyed 511 consumers to understand the connection between FOMO, brand passion, and compulsive buying. The results reveal that FOMO is a key trigger, but what happens next depends on how people channel their brand passion.
Brand passion can be a double-edged sword and comes in two forms:

- Harmonious passion: Where people enjoy a brand in a balanced, healthy way.
- Obsessive passion: Where the brand starts controlling people, leading them to buy impulsively, even if it causes financial strain.

"Our study reveals that while the fear of missing out can drive strong connections with brands, it also has the potential to fuel harmful spending habits, especially among younger consumers."
Yuksel Ekinci, Professor of Marketing and Sales at the University of Portsmouth

Yuksel Ekinci, Professor of Marketing and Sales at the University of Portsmouth said: "Our study reveals that while the fear of missing out can drive strong connections with brands, it also has the potential to fuel harmful spending habits, especially among younger consumers. It's crucial that brands acknowledge their role in shaping consumer behaviour and adopt more ethical approaches that encourage healthy, harmonious passion rather than obsessive purchasing."
The study highlights that for marketers, understanding how to responsibly engage with consumers driven by FOMO and passion is key. By fostering harmonious brand passion, companies can promote healthier buying habits, allowing customers to enjoy their purchases without the stress of regret or debt. However, when brands encourage obsessive passion (as seen with fast fashion or instant services), they must do so carefully, particularly when targeting younger audiences.
Ethical marketing tips suggested by the study include:

- Create urgency without pushing customers into unhealthy buying habits.
- Offer transparency and focus on sustainability, not just quick sales.
- Promote responsible consumption—emphasising quality, not quantity.
- Build community spaces where consumers can share their experiences with a brand in a balanced way.

This research highlights the darker side of FOMO-driven marketing and urges brand owners to be more accountable. As younger consumers continue to battle social pressure and compulsive spending, brands have a responsibility to balance their marketing strategies. Encouraging consumers to enjoy their favourite brands in a healthy, fulfilling way could not only improve their lives but also build stronger, long-term brand loyalty.

Disponível em: https://www.port.ac.uk/news-events-and-blogs/news/the-dark-side-of-brands-how-fomo-fuels-obsessive-passion-and-compulsive-buying
Acesso em: 06/11/2025

How Buying Stuff Drives Climate Change

by Renée Cho
December 16, 2020

Did you know that Americans produce 25 percent more waste than usual between Thanksgiving and New Year's Day, sending an additional one million tons a week to landfills? This COVID-19 holiday season, with online shopping the preferred gift giving method for many, we will likely generate even more waste mailing packages all over the country. In addition, over two billion Christmas cards are mailed every year, with enough paper to fill a football field 10 stories high. More than 38,000 miles of ribbon are thrown away and usually end up in landfills. Over the holidays, Americans discard half their total yearly paper waste, mostly holiday wrapping and decorations—about nine billion tons. And each person wastes almost 100 pounds of food.

What's all this got to do with climate change?

In fact, our consumer habits are actually driving climate change. A 2015 study found that the production and use of household goods and services was responsible for 60 percent of global greenhouse gas emissions. Not surprisingly, wealthy countries have the most per capita impact. A new U.N. report found that the richest one percent of the global population emit more than twice the amount than the poorest 50 percent; moreover, the wealthier people become, the more energy they use. A typical American's yearly carbon emissions are five times that of the world's average person. In 2009, U.S. consumers with more than $100,000 in yearly household income made up 22.3 percent of the population, yet produced almost one-third of all U.S. households' total carbon emissions.

As more people around the world enter the middle class and become affluent, the problem is worsening.

After basic needs are met, consumers begin buying items for social status; as people try to acquire more and more status, more and more expensive status products are needed. Producing all these things generates climate-changing greenhouse gas emissions. And in fact, across its life cycle, the average product results in carbon emissions of 6.3 times its own weight, according to a study done by Christoph Meinrenken, associate research scientist at the Earth Institute's Research Program on Sustainability Policy and Management.

Technology can provide energy efficiency measures that help combat climate change, but "consumption (and to a lesser extent population) growth have mostly outrun any beneficial effects of changes in technology over the past few decades," according to a June paper. The research concluded that it is not enough simply to "green" consumption by buying more sustainably produced goods — it is essential to reduce consumption. This is because 45 percent of global greenhouse gas emissions comes solely from the production of the things we use and buy every day.

The problem with stuff

While large oil companies like ExxonMobil, Shell, BP, and Chevron are the biggest emitters of greenhouse gas emissions, we consumers are complicit. We demand the products and energy made from the fossil fuels they

provide. One scientist found that 90 percent of fossil fuel companies' emissions are a result of the products made from fossil fuels.

The accepted wisdom about the economy has been that consumption is essential to economic growth, since our demand for things makes companies profitable and provides employment.

To keep this engine running, companies intentionally plan obsolescence of their products by changing how they look, such as in the fashion industry, or updating the design or software of products and discontinuing support for older models. Prices are kept artificially low to encourage us to buy because the real costs of their creation — which should include their environmental and social justice impacts — are not figured in. So we keep buying, and as a result, only one percent of "stuff" is still in use six months from its purchase, according to Annie Leonard's "The Story of Stuff", the iconic 2007 film.

The psychology of consumption

After World War II, consumer spending was encouraged because the U.S. economy needed to rebuild. People splurged on new appliances such as washing machines, refrigerators, televisions, and cars.

Advertisers perfected strategies to keep people buying by exploiting our emotions, such as fears of what would happen if we didn't buy a product, our need not to miss out, or our desire to be more attractive. By 1960, Vance Packard wrote in his classic book, The Wastemakers, "The lives of most Americans have become so intermeshed with acts of consumption that they tend to gain their feelings of significance in life from these acts of consumption rather than from their meditations, achievements, inquiries, personal worth, and service to others."

For many today, leisure time is often spent shopping, but the pleasure it provides — getting a thrill from newness or a bargain, escaping one's problems, or reveling in the status of owning the latest thing — is fleeting. This is because it is linked to the act of buying, not the product itself. If we really loved the products we purchased, we would take better care of them and not want to replace them.

What government policies could help?

Some products are designed to be difficult or impossible to repair when they break, either because they are glued together or contain proprietary parts that require a special tool to make repairs. These constraints mean that when the product breaks, it is almost always destined for a landfill. To avoid this, Goldmark says that a policy requiring the repairability of products would be a good start. She noted that in 2021, France will introduce a repairability index that indicates how easy certain consumer products are to repair.

She also would like to see repair providers get tax rebates and "pay as you throw waste collection" which would enable people to feel the cost of their consumption. But ultimately, she said, "Until people are being paid a living wage to make our products, the prices are going to be artificially depressed, and the circular economy is going to have a hard time keeping up with the new goods economy. So international wage standards would be huge."

Adaptado. Disponível em: https://news.climate.columbia.edu/2020/12/16/buying-stuff-drives-climate-change/
Acesso em: 06/11/2025

Anexo IV - Rubrica para avaliação das produções finais

Critérios de avaliação		Plenamente	Parcialmente	Insuficientemente
1. Observância do tema e das características do gênero textual	A reportagem trata do tema proposto e responde à pergunta geradora.			
	A reportagem segue a estrutura característica do gênero e apresenta os elementos que o constituem.			
2. Organização do texto e progressão textual	As ideias são apresentadas de forma lógica e são bem encadeadas.			
	Há uso de recursos que contribuem para a progressão do texto e das ideias.			
	O texto está dividido em parágrafos ou subtextos que agrupam ideias afins e complementares.			
3. Uso da língua inglesa e do conteúdo linguístico trabalhado	O texto foi escrito em língua inglesa.			
	Há emprego adequado dos tempos verbais trabalhados.			
	Há uso do vocabulário relacionado ao tema.			
	Há uso do discurso indireto (*reported speech*) em entrevistas ou para introduzir dados.			

Anexo V - Objetivos educacionais da Matriz de Linguagens do PAS

Objetivos educacionais da Matriz de Linguagens do PAS 1, 2 e 3 (UnB, 2022). Os objetivos relacionados ao ensino de língua inglesa estão em destaque.

PAS 1 — Tema: Práticas culturais e práticas sociais
● [PAS1 LING1] Recordar os elementos composicionais das artes visuais, cênicas e da música nas expressões artísticas fundacionais e seculares dos contextos sociais e culturais e do comportamento humano; ● [PAS1 LING2] Descrever as práticas artísticas em artes visuais, cênicas e música nas diferentes dimensões da vida humana: social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética que contribuíram para a concepção dos contextos fundacionais e seculares da cultura, da sociedade e do comportamento humano; ● [PAS1 LING3] Reconhecer os processos de criação das artes visuais, cênicas e da música, individuais e/ou coletivos, originados nos contextos fundacionais e seculares da cultura, da sociedade e do comportamento humano como expressões artísticas; ● [PAS1 LING4] Reconhecer os espaços de divulgação e recepção das expressões artísticas das artes visuais, cênicas e da músic concebidos desde os contextos fundacionais e seculares da cultura; ● **[PAS1 LING5] Associar vocábulos e expressões de um texto escrito em LEM ao seu tema;** ● **[PAS1 LING6] e [PAS1 LING12] Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);** ● **[PAS1 LING7] Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);** ● **[PAS1 LING8] Analisar a integridade das declarações e/ou credibilidade de fontes de textos (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);**

- [PAS1 LING9] Identificar e compreender os elementos que caracterizam as línguas humanas como sistemas linguísticos inatos, organizados em estruturas sintagmáticas, composicionais e sujeitos à variação;
- [PAS1 LING10] Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro;
- [PAS1 LING11] Recorrer aos conhecimentos sobre a norma padrão do português para resolver problemas e propor soluções por meio da expressão linguística;
- **[PAS1 LING13] Identificar, em textos de diferentes gêneros, por meio da análise dos procedimentos argumentativos e dos recursos linguísticos utilizados, quais são seus objetivos, seu público-alvo, suas opiniões e seu grau de parcialidade (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);**
- **[PAS1 LING14] Analisar a integridade das declarações e/ou a credibilidade de fontes e de textos (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);**
- **[PAS1 LING15] Reconhecer relações entre uso de formas linguísticas e expressividade semântica (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);**
- **[PAS1 LING16] Identificar recursos linguísticos usados para comparar, contrastar ou hipotetizar perspectivas e pontos de vista no texto (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);**
- **[PAS1 LING17] Reconhecer passagens de texto usadas para formar uma compreensão do significado transmitido no texto ou em partes do texto (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras);**
- [PAS1 LING18] Reconhecer aspectos discursivos dos textos literários;
- [PAS1 LING19] Associar o texto literário ao seu contexto de produção e de recepção;
- [PAS1 LING20] Analisar os temas de textos literários de diferentes gêneros em relação ao seu contexto de produção.

(Documento Norteador, UnB, 2022, p. 63-65)

PAS 2 — Tema: Direitos Humanos e contextos socioambientais
● [PAS2 LING1] Justificar os usos dos elementos composicionais das artes visuais, cênicas e da música para expressar artisticamente os problemas dos contextos socioculturais, do comportamento humano e para elaborar alternativas de transformações visando superar os problemas contextualizados; ● [PAS2 LING2] Investigar as práticas artísticas das artes visuais, cênicas e da música nas diferentes dimensões da vida humana: social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, para a concepção de contexto sociocultural e do comportamento humano dirigido para a paz, justiça e democracia; ● [PAS2 LING3] Explicar de que maneira os processos de criação das artes visuais, cênicas e da música, individuais e/ou coletivos, e das expressões em artes visuais, cênicas e música podem contribuir para assegurar a igualdade de gênero, a redução das desigualdades e a superação dos estereótipos e preconceitos de raça e etnia; ● [PAS2 LING4] Defender as práticas e os processos de criação em artes visuais, artes cênicas e música como estratégias essenciais para a proteção da vida terrestre e em defesa do desenvolvimento sustentável dos ecossistemas; ● **[PAS2 LING5] Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema;** ● **[PAS2 LING6] Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos;** ● **[PAS2 LING7] Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos;** ● **[PAS2 LING8] Analisar a integridade das declarações e/ou credibilidade de fontes de textos;** ● [PAS2 LING9] Analisar os elementos que caracterizam as línguas humanas como sistemas linguísticos inatos, organizados em estruturas sintagmáticas, composicionais e sujeitos à variação;

- [PAS2 LING10] Analisar, em textos de diferentes gêneros e em diferentes fontes, as marcas linguísticas que singularizam as variantes linguísticas sociais, regionais e de registro;
- [PAS2 LING11] Recorrer aos conhecimentos sobre a norma padrão do português para resolver problemas e propor soluções por meio da expressão linguística;
- **[PAS2 LING12] Analisar os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros, fontes e tipos;**
- **[PAS2 LING13] Identificar, em textos de diferentes gêneros e por meio da análise dos procedimentos argumentativos e dos recursos linguísticos utilizados, quais são seus objetivos, seu público-alvo, suas opiniões e seu grau de parcialidade;**
- **[PAS2 LING14] Analisar a integridade das declarações e/ou a credibilidade de fontes e de textos, comparando-os;**
- **[PAS2 LING15] Analisar e avaliar relações entre uso de formas linguísticas e expressividade semântica;**
- **[PAS2 LING16] Analisar e avaliar recursos linguísticos usados para comparar, contrastar ou hipotetizar perspectivas e pontos de vista no texto;**
- **[PAS2 LING17] Analisar e integrar passagens de texto usadas para formar uma compreensão do significado transmitido no texto ou em partes do texto;**
- [PAS2 LING18] Analisar a composição e o estilo de textos literários de diferentes gêneros;
- [PAS2 LING19] Comparar textos literários de diferentes épocas quanto às escolhas temáticas;
- [PAS2 LING20] Reconhecer em um texto literário os diferentes recursos de linguagem para produção de sentido e de efeitos de sentido.

(Documento Norteador, UnB, 2022, p. 117-120)

PAS 3 — Identidade e protagonismo juvenil e cultura digital
• [PAS3 LING1] Defender os usos dos elementos composicionais das artes visuais, cênicas e da música para expressar artisticamente aspectos individuais e coletivos das identidades e subjetividades humanas, em especial, das juventudes; • **[PAS3 LING2] Leitura geral em em línguas estrangeiras modernas;** • **[PAS3 LING3] Leitura para busca de informações específicas em línguas estrangeiras modernas;** • **[PAS3 LING4] Inferência lexical;** • **[PAS3 LING5] Conteúdos léxico-gramaticais para leitura e interpretação de textos em línguas estrangeiras modernas;** • [PAS3 LING6] Justificar a aplicação das práticas artísticas das artes visuais, cênicas e da música para a criação de modelos atualizados das dimensões da vida humana: social, cultural, política, histórica, econômica, estética e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos processos de criação e expressão artísticas; • [PAS3 LING7] Explicar de que maneira os processos de criação em artes visuais, cênicas e música, individuais e/ou coletivos, e as expressões artísticas podem contribuir com o incentivo ao protagonismo juvenil e ao incremento das culturas juvenis; • [PAS3 LING8] Defender os espaços de divulgação e recepção; e o sistema de circulação das artes visuais, cênicas e da música como espaços de empoderamento social e cultural e de respeito à diversidade e igualdade de gênero, sexualidade, raça e etnia; • **[PAS3 LING9] Relacionar em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos voltados para Identidade, protagonismo juvenil e cultura digital;** • **[PAS3 LING10] Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos;** • **[PAS3 LING11] Inferir em um texto, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados, quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo;**

- **[PAS3 LING12] Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras;**
- **[PAS3 LING13] Analisar a presença de intertextualidade e interdiscursividade em textos literários e não literários;**
- **[PAS3 LING14] Analisar a integridade das declarações e/ou credibilidade de fontes de textos;**
- [PAS3 LING15] Refletir criticamente sobre os elementos que caracterizam as línguas humanas como sistemas linguísticos inatos, organizados em estruturas sintagmáticas, composicionais e sujeitas à variação;
- [PAS3 LING16] Avaliar e refletir criticamente, em textos de diferentes gêneros e em diferentes fontes, sobre as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro;
- [PAS3 LING17] Recorrer aos conhecimentos sobre a norma padrão do português para resolver problemas e propor soluções por meio da expressão linguística;
- **[PAS3 LING18] Refletir criticamente sobre os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros, fontes e tipos;**
- **[PAS3 LING19] Refletir criticamente, em textos de diferentes gêneros e em diferentes fontes, sobre os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.**

(Documento Norteador, UnB, 2022, p. 165-167)