

Projeto “time capsule”: interdisciplinando saberes e experiências entre inglês e projeto de vida no Ensino Médio

“Time Capsule” Project: Interdisciplinary Approaches to Knowledge and Experience Between English and Life Project in High School

CORA ROMANAZZI TÔRRES

Discente de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas (UFSJ)
coraromanazzi.ufsj@gmail.com

DENISE SILVA PAES LANDIM

Professora Adjunta (UFBA)
deniselandim@ufba.br

Resumo: Este estudo discute uma proposta educacional que desafia a fragmentação do ensino, especialmente no ensino de inglês, idioma essencial na sociedade globalizada. Propõe-se uma abordagem interdisciplinar (Hu, 2020; Gomes; Carvalho, 2021; Gasperi; Welp, 2018; Thiesen, 2008; Silva *et al.*, 2018) que integra o ensino do inglês a outras áreas do conhecimento, destacando a relação entre Inglês e Projeto de Vida. A pesquisa, de caráter exploratório e qualitativo, iniciou-se com um estudo teórico sobre interdisciplinaridade no contexto brasileiro, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998-2000) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Defendeu-se que a integração de temáticas de interesse comum entre disciplinas transcende a mera aprendizagem gramatical e promove o empoderamento dos alunos como agentes sociais críticos e engajados. O ponto central foi a implementação do projeto “Time Capsule” em uma escola pública de Ensino Médio em São João del Rei (MG). Fundamentado na Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014; Lam, 2011) e apoiado pelos letramentos críticos (Duboc, 2014), o projeto contou com 10 aulas interativas que promoveram uma aprendizagem dialógica e colaborativa. A integração de temas transversais permitiu contextualizar o ensino do inglês, conectando-o às experiências pessoais e sociais dos alunos, incentivando reflexões sobre seus objetivos e aspirações futuras. Os resultados evidenciaram que a articulação entre Língua Inglesa e Projeto de Vida gerou maior engajamento dos alunos e desenvolveu habilidades críticas, interculturais e criativas. Assim, o projeto “Time Capsule” demonstrou seu potencial para transformar o ensino tradicional, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e oferecendo subsídios relevantes para aprimorar as práticas pedagógicas no contexto educacional.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; Projeto de Vida; ensino de inglês; Pedagogia de Projetos.

Abstract: This study discusses an educational proposal that challenges the fragmentation of teaching, particularly in the context of English language instruction—an essential language in a globalized society. It proposes an interdisciplinary approach (Hu, 2020; Gomes & Carvalho, 2021; Gasperi & Welp, 2018; Thiesen, 2008; Silva *et al.*, 2018) that integrates English language teaching with other areas of knowledge, highlighting the connection between English and the “Life Project”

curriculum component. This exploratory, qualitative research began with a theoretical investigation into interdisciplinarity in the Brazilian educational context, analyzing the National Curriculum Parameters (Brasil, 1998–2000) and the National Common Curricular Base (Brasil, 2017). It is argued that integrating themes of shared interest across disciplines transcends mere grammatical learning and fosters student empowerment as critical and engaged social agents. The core of the study was the implementation of the “Time Capsule” project in a public high school in São João del Rei (Minas Gerais, Brazil). Grounded in Project-Based Pedagogy (Jordão, 2014; Lam, 2011) and supported by critical literacies (Duboc, 2014), the project involved ten interactive lessons that promoted dialogic and collaborative learning. The integration of transversal themes allowed for contextualized English teaching, connecting it to students’ personal and social experiences while encouraging reflection on their goals and future aspirations. The results demonstrated that the articulation between English and Life Project fostered greater student engagement and the development of critical, intercultural, and creative skills. Thus, the “Time Capsule” project proved to be a powerful tool for transforming traditional teaching, contributing to the formation of critical and reflective citizens, and offering valuable insights to enhance pedagogical practices in the educational context.

Keywords: interdisciplinarity; Life Project; English teaching; Project-Based Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade do mundo contemporâneo exige abordagens educacionais que superem a fragmentação do conhecimento e promovam uma visão integrada do ensino. No contexto do ensino público, a Língua Inglesa, apesar de sua importância global, é frequentemente ensinada de forma tradicionalista e descontextualizada, dificultando a motivação e o engajamento dos alunos. Para enfrentar esse desafio, este estudo propõe uma abordagem interdisciplinar que relacione o ensino do inglês a temas significativos, destacando sua conexão com o Projeto de Vida dos estudantes.

O projeto pedagógico “Time Capsule” foi implementado em uma turma de ensino médio de uma escola pública de São João del Rei (MG), integrando Inglês e Projeto de Vida sem comprometer o currículo oficial. Fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014; Lam, 2011), o projeto buscou promover uma aprendizagem significativa, dialógica e colaborativa, incentivando o uso autêntico do inglês em contextos relevantes para os alunos.

A pesquisa, de caráter exploratório e qualitativo, baseou-se em autores como Hu (2020), Gomes e Carvalho (2021) e Duboc (2014), que defendem a interdisciplinaridade como estratégia para aproximar o ensino da realidade dos estudantes. A implementação do “Time Capsule” demonstrou que a integração de temas transversais no ensino do inglês favorece o engajamento, o pensamento crítico e a reflexão sobre os projetos de vida dos alunos.

Este estudo busca contribuir para o debate sobre práticas interdisciplinares no ensino médio público, reforçando a necessidade de iniciativas que articulem teoria e prática de maneira contextualizada. As seções seguintes apresentam a fundamentação teórica e a análise das aulas ministradas, evidenciando os impactos e desdobramentos do projeto “Time Capsule” no contexto educacional investigado.

1.1 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE INGLÊS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante dos desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessário compreender a perspectiva interdisciplinar como uma abordagem pedagógica capaz de atender às demandas educacionais contemporâneas. Uma visão interdisciplinar de ensino “pode promover a busca por novos caminhos para se obter uma aprendizagem significativa e favorecer o desenvolvimento integral dos educandos” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 154), pois, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade proporciona um ensino e aprendizado mais amplo e contextualizado.

No que se refere à busca por especialização, Hu (2020) reconhece a importância da disciplina como forma de organizar conteúdos. No entanto, destaca a interdisciplinaridade como um desdobramento natural da evolução e da transformação contínua das disciplinas: “à medida que mais conhecimento é produzido, deve haver mais conexões em vez de isolamento que são detectadas entre estruturas de conhecimento. É devido a essas conexões que disciplinas híbridas surgem¹” (Hu, 2020, p. 115-116). O autor sugere que o “estado de mudança nas disciplinas” não deve ser interpretado como um fator contrário à interdisciplinaridade, mas sim como um “terreno fértil” que a impulsiona (Hu, 2020, p. 116). Isso se deve ao fato de que, conforme as disciplinas evoluem, também se especializam internamente e enfrentam novos desafios e questões complexas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem valiosa para tratar de problemas que extrapolam os limites tradicionais das disciplinas, buscando apoio em outras áreas do conhecimento. Em vez de ser uma reação defensiva à mudança, a interdisciplinaridade se apresenta como uma oportunidade criativa e produtiva, “uma brecha” para explorar novas perspectivas e soluções, viabilizadas pela colaboração e integração de diferentes campos do saber.

Gomes e Carvalho (2021) ressaltam que a interdisciplinaridade não deve ser confundida com a simples eliminação ou reorganização arbitrária de disciplinas, mas sim considerada como uma busca por “pontos lógicos de intersecção” que possibilitem uma construção integrada do conhecimento. Para os autores, essa abordagem exige que as disciplinas se complementem mutuamente, rompendo com práticas desconectadas e descontextualizadas e favorecendo a construção e compreensão “dos conteúdos trabalhados no ambiente escolar” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 155). Nesse sentido, Lück (1995) reforça essa perspectiva ao argumentar que a interdisciplinaridade é essencial para superar a fragmentação do ensino, promovendo a interação entre as áreas do conhecimento e a aplicação desses saberes em situações concretas do cotidiano. Tal abordagem, segundo Lück (1995), permite que os estudantes desenvolvam uma visão mais global do mundo e sejam preparados para exercer “criticamente a cidadania”, fortalecendo-os para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea (Lück, 1995, p. 64).

¹ Essa e demais citações traduzidas são de nossa inteira responsabilidade.

A necessidade de superar a fragmentação do ensino e promover a integração do conhecimento no ambiente escolar encontra respaldo na perspectiva de Thiesen (2008), que destaca o papel da escola como um espaço legítimo de aprendizagem e construção do saber. Para o autor, a educação deve questionar e responder, criticamente, às demandas da contemporaneidade, permitindo que os cidadãos do futuro não apenas se adaptem às transformações científicas e sociais, mas também, principalmente, consigam identificar quais mudanças precisam e devem ser feitas em prol de toda a sociedade. Partindo-se desse princípio, a educação deve reavaliar conceitos tradicionais e propor novas formas de ensino que dialoguem com a complexidade do mundo atual:

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo (Thiesen, 2008, 550).

Diante desse cenário, em que as fronteiras do conhecimento se tornam cada vez mais fluidas, o ensino de uma língua estrangeira assume um papel essencial na formação do sujeito, uma vez que atua como um meio facilitador para o acesso a informações múltiplas, advindas de diversas áreas do saber, abrindo caminhos para o desenvolvimento integral e abrangente dos educandos, proporcionando seu engajamento em questões sociais e, conseqüentemente, sua participação em um mundo global. O aprendizado de uma língua estrangeira, no caso o inglês é, segundo Oliveira (2016, p. 51), “necessário por ser um instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal”. Pode-se encontrar nos PCN, estabelecidos pelo MEC (Brasil, 1998), o texto que reforça tal argumentação:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p.63).

Contudo, ainda se percebe, principalmente no ensino público, uma disciplina enclausurada na sala de aula e sustentada por práticas tradicionalistas, de forma descontextualizada do seu uso no mundo real que, por sua atual característica desmotivadora, traz desafios para o ensino e aprendizagem do idioma: professores e alunos desinteressados, inseridos em um ambiente estático incapaz de concorrer com as expectativas reais dos alunos. Na procura por uma solução para esse dilema, assume-se “que o fazer docente deve ir além de habilidades linguísticas e o processo de ensino deve priorizar uma perspectiva sociointeracional da língua, partindo da realidade do aluno para se obter um ensino contextualizado” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159). Trata-se, portanto, da língua inglesa ser ensinada por um novo viés que apresente significação e

que faça sentido na vida do aluno, caso contrário, certamente, ele não verá o porquê de aprender inglês para a sua vida.

De fato, em um mundo onde coexiste uma infinidade de relações e dinâmicas, a educação e as formas de ensinar e de aprender inglês não devem ser mais as mesmas: “um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente” (Thiesen, 2008, 551). O autor elucida que, em uma era caracterizada pela “complexidade e pela inteligência interdisciplinar”, as aprendizagens mais essenciais para estudantes e educadores residem na capacidade “de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (Thiesen, 2008, 551). Estas, sem dúvida, constituem as principais metas da educação, em evolução, no contexto do ensino-aprendizado de língua inglesa centrado na formação de um indivíduo atual e atuante em sua capacidade de usar o idioma em benefício próprio e da sociedade ao qual está inserido

Nesse sentido, Silva *et al.* (2018), em seus estudos sobre o ensino de inglês como língua franca, fundamentado pela BNCC, defendem a indissolubilidade entre língua e cultura, afirmando que “a aprendizagem de uma língua separada de sua cultura seria o mesmo que aprender uma língua esvaziada de sentido” (Silva *et al.*, 2018, p. 608). De fato, o ensino e aprendizado de inglês “obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial” (Brasil, 1996 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 608). Ademais, como afirma Paiva (2009, p. 32 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 609), “a língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa”, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais”. A própria BNCC concerne que

[...] trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo (Brasil, 2017 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 609).

Em conclusão, Silva *et al.* (2018) enfatizam a necessidade de adicionarmos uma perspectiva crítica ao ensino e aprendizado de inglês, assumindo-o “na perspectiva de ILF (Inglês como Língua Franca), ou seja, em direção de uma tomada de consciência acerca dos muitos ingleses existentes e da força política, linguística e cultural que envolve esse idioma (Cruz, 2016 *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 610). Ao desvincularmos a língua de seus países nativos, principalmente da soberania de países como EUA e Inglaterra, estamos formando alunos capazes de se comunicarem com pessoas de diferentes culturas, assumindo-se como iguais. Como consequência, uma abordagem intercultural crítica expandiria as perspectivas dos alunos, apresentando falantes de diversas nacionalidades e estimulando a reflexão sobre o uso do inglês livre de

preconceitos. Além disso, destacaria a importância de respeitar a cultura local de aprendizagem, reconhecendo as experiências linguísticas prévias dos alunos como elementos essenciais no processo de aprendizado da língua. Ao empoderar os alunos a negociar, adaptar e mediar a comunicação de acordo com suas necessidades, essa abordagem crítica visaria não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação de cidadãos críticos capazes de promover a justiça social e transformação em suas comunidades.

Em síntese, os desafios decorrentes da fragmentação do ensino e da abordagem tradicional do inglês evidenciam a urgência de uma perspectiva verdadeiramente interdisciplinar, capaz de integrar saberes e conectar o idioma à realidade dos alunos. Essa integração não só propicia uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, como também contribui para a superação dos desafios impostos por métodos tradicionais, que, ao promoverem uma abordagem fragmentada e descontextualizada, tornam o ensino-aprendizado de inglês desinteressante e desmotivador. Nesse contexto, a articulação entre o ensino de língua inglesa e a disciplina de Projeto de Vida emerge como uma proposta inovadora, ao relacionar o aprendizado do idioma com as experiências, aspirações e desafios pessoais dos estudantes.

Na próxima seção, exploramos como essa interconexão não apenas potencializa a formação integral dos educandos, ampliando seu repertório crítico, mas também os prepara para enfrentar as provocações do mundo contemporâneo – situações que os incitam a contestar o *status quo* e a desenvolver uma consciência crítica e engajada.

2 CONECTANDO SABERES: A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE INGLÊS E PROJETO DE VIDA

A disciplina Projeto de Vida, ao desempenhar um papel fundamental na atualidade, objetiva formar o aluno a “pensar de maneira independente e crítica” (São Paulo, 2014, p. 6). Tal formação é considerada essencial para que “cada voz, cada opinião e cada pensamento sejam escutados e considerados, não para que sejam simplesmente aceitos, mas para que cada ideia possa ser debatida à luz dos direitos e dos deveres a exercer e a conquistar” (São Paulo, 2014, p. 6). Desse modo, ter um projeto de vida passa a ser fundamental na formação integral dos alunos, pois envolve a reflexão sobre o que se deseja ser no futuro, aprendendo e elaborando ações concretas para alcançar esse objetivo no presente. Ao alinharmos Projeto de Vida aos pressupostos da BNCC, compreendemos que

[...] no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação

e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Diante da complexidade que se espera para que um aluno do ensino médio se torne engajado globalmente, segundo Arantes (2020) em entrevista à revista *Iungo*, que aborda o tema “Projeto de Vida em Educação e Valores”, o foco da disciplina está direcionado a ajudar os jovens a descobrirem o que os motiva e a conectar suas motivações ao conceito de ética e colaboração social, ao invés de promover a competitividade individual. De fato, ao refletir sobre os desafios de sua própria vida, eles não apenas desenvolvem conhecimentos básicos, mas também passam a compreender a relação direta entre suas metas pessoais e um propósito coletivo mais abrangente. Esse enfoque sugere a possibilidade de construir projetos de vida que se fundamentam em valores sociais, na colaboração mútua e na ética, criando assim um caminho promissor para a formação de sujeitos mais conscientes e integrados com o mundo ao seu redor.

Considerando essa lógica, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) enfatiza que o principal objetivo da disciplina Projeto de Vida é oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver o “autoconhecimento, aguçando a percepção de si mesmos” (São Paulo, 2014, p. 6). Ademais, por intermédio de temas considerados fundamentais à sua formação, os alunos são direcionados a se reconhecerem como sujeitos complexos “impregnados por uma história, por uma cultura e pelas demandas sociais que se articulam com seus desejos”, sem negligenciar o reconhecimento que lhes pertence acerca de suas habilidades e possibilidades nesse processo.

Desse modo, dada a abrangência do Projeto de Vida para a formação integral dos alunos, a disciplina se destaca por sua natureza interdisciplinar, abraçando uma variedade de temáticas sociais fundamentais, denominados pelos PCN como temas transversais. De acordo com o texto das PCN (Brasil, 1998), a abordagem transversal proposta na Lei Federal n. 9.394/96 reflete a necessidade de difundir valores sociais e éticos essenciais, convergindo com o propósito do Projeto de Vida. Essa interseção se torna evidente pelo fato de a disciplina explorar temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (Brasil, 1998). Contudo, esses temas não se restringem a uma única área, mas permeiam várias disciplinas, enriquecendo suas abordagens. Ademais, Gasperi e Welp (2018) argumentam que “disciplinas diferentes podem se comunicar apenas através de áreas comuns. Na educação, o problema é que os estudantes, após aprenderem disciplinarmente, não conseguem recuperar o todo. Na busca dessa totalidade estão os esforços interdisciplinares (Gaspari; Welp, 2018, p. 22).

A busca da “totalidade” pela interdisciplinaridade funciona como um elo que integra diferentes áreas em torno de temas comuns, promovendo aprendizado contextualizado e mobilizando conhecimentos diversos. Dessa forma, mesmo que a totalidade nunca possa ser plenamente alcançada, a interdisciplinaridade atende a contextos educacionais situados e pode ser uma importante abordagem para adicionar criticidade às aulas de língua inglesa. Portanto, temas considerados em comum, assumidos como transversais, não apenas enriquecem o conteúdo, mas também promovem a interconexão entre diferentes campos do conhecimento, capacitando os

alunos a compreenderem e intervirem na complexidade da realidade social a qual eles pertencem. Os temas transversais, portanto, desempenham um papel fundamental na promoção da interdisciplinaridade na prática escolar, visto que funcionam como vínculos que conectam múltiplos campos do saber, proporcionando a troca e a integração de ideias, conceitos e até mesmo metodologias, permitindo que haja uma interação significativa do conhecimento entre diferentes áreas. Desse modo, tem-se, na abordagem interdisciplinar, a possibilidade de os conteúdos de Língua Inglesa serem “trabalhados em situações reais de ensino” para que o aluno compreenda “a necessidade de se aprender o inglês”, sentindo-se “incluído na sociedade globalizada” (Gomes; Carvalho, 2021, p. 159).

Em conclusão, considerando que o “projeto de vida” de um aluno “nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida” (São Paulo, 2014, p. 7), a integração das disciplinas oferece uma perspectiva ampla e integrada para a formação dos estudantes. Isso permite que, consoante os PCN e a BNCC, eles não apenas adquiram conhecimento linguístico, mas também desenvolvam habilidades e competências para enfrentar a complexidade do mundo real, considerando não apenas a esfera acadêmica, mas também as demandas de sua própria vida cotidiana. Com efeito, ao promovermos a interdisciplinaridade entre Projeto de Vida e Língua Inglesa, promovemos também a compreensão de múltiplos aspectos da cidadania e preparamos os alunos para uma participação consciente e engajada na sociedade, pois estaríamos orientando-os para além da adequação ao mercado de trabalho, mas, principalmente, preparados-os para a vida.

Para que a interdisciplinaridade entre Língua Inglesa e Projeto de Vida se concretize, a pedagogia de projetos emerge como um caminho viável, pois rompe com uma visão tradicional do ensino de idiomas baseada exclusivamente no desenvolvimento prévio da competência linguística para, só então, permitir a aplicação prática da língua. Como destaca Jordão (2014, p. 20), essa abordagem “orienta o trabalho do professor como um todo, desde o planejamento das aulas até a escolha de estratégias de ensino, a seleção de materiais para uso em sala de aula e as formas de avaliação de aprendizagem”, possibilitando práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas. Ao privilegiar o engajamento dos alunos na construção de significados (*meaning-making*²) em inglês, essa metodologia não apenas fortalece a conexão entre teoria e prática, mas também potencializa o ensino da língua como um instrumento de participação social ativa. Dessa forma, a pedagogia de projetos amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar os conhecimentos linguísticos com os temas transversais de Projeto de Vida, permitindo que os alunos percebam o inglês não apenas como um código a ser dominado, mas também como uma ferramenta essencial para expressar ideias, questionar realidades e construir trajetórias pessoais e coletivas alinhadas às demandas do mundo contemporâneo.

² *Meaning-making* é compreendido como a “aprendizagem enquanto um processo colaborativo, centrado em questões significativas de ordem experiencial para os aprendizes” (Jordão, 2014, p. 19). A autora enfatiza que o conhecimento não é algo pré-determinado ou essencial, mas uma prática social construída coletivamente e em constante transformação, na qual diferentes “modos de conhecer” e “formas de saber” interagem para (co)construir significados sobre o mundo.

De fato, a Abordagem Baseada em Projetos (ABP), conforme corrobora Lam (2011), possui vários benefícios para o ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira. A autora defende que “os alunos demonstram aumento da autoestima e atitudes positivas em relação à aprendizagem” (Lam, 2011, p. 141), aprimorando sua autonomia, especialmente quando estão envolvidos ativamente no planejamento do projeto – quando se tornam ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Além do mais, a autora acrescenta que “as atividades autênticas podem fornecer a oportunidade para os alunos examinarem a tarefa de diferentes perspectivas, aprimorarem a colaboração e a reflexão”, permitindo ainda a integração natural de todas as quatro habilidades: leitura, escrita, escuta e fala” (Lam, 2011, p. 141-142).

Além desses benefícios, Lam (2011, p. 141) enfatiza que, ao envolver os alunos em tarefas com “relevância e utilidade no mundo real”, a ABP viabiliza o uso do inglês em contextos genuínos, tornando o aprendizado mais motivador e envolvente. Segundo a autora, essa abordagem não apenas aproxima a aprendizagem da realidade dos estudantes, mas também enriquece “a vida e as experiências de um aprendiz, pois ele é obrigado a estabelecer contatos com pessoas fora de seus contatos regulares” (Lam, 2011, p. 142). Dessa maneira, ao integrar a ABP com os temas transversais de Projeto de Vida, cria-se um ambiente de aprendizagem interdisciplinar no qual o inglês não é tratado como um conhecimento isolado, mas como um meio de interação e participação ativa no mundo contribuindo para a construção de projetos pessoais e coletivos.

No contexto da pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade entre Língua Inglesa e Projeto de Vida não se dá pela mera justaposição de conteúdos, mas pela criação de espaços que possibilitam a problematização do conhecimento e a construção coletiva de sentidos. Como aponta Duboc (2014), o ensino pós-moderno demanda uma abordagem que vá além da simples transmissão de conteúdos padronizados e homogêneos, reconhecendo que a diversidade linguística e cultural deve ser incorporada ao currículo de maneira ativa e significativa. Nesse sentido, a pedagogia de projetos opera como uma “brecha” nos currículos tradicionais, permitindo que saberes subjetivos e contextualizados se tornem parte integrante do processo educativo.

Ademais, essa perspectiva é essencial para o desenvolvimento do letramento crítico³, pois reconfigura o ensino de línguas, afastando-o de um modelo estático e aproximando-o de um espaço dinâmico de reflexão e negociação de sentidos. Em vez de buscar um método fechado e universal, o desafio está em manter uma “ação pedagógica alerta a tudo que acontece em nosso entorno” (Duboc, 2014, p. 211), permitindo que os conflitos e tensões inerentes à diversidade se tornem oportunidades de aprendizado. É com essa compreensão que o projeto “Time Capsule” foi concebido como uma experiência interdisciplinar que valoriza os encontros, os desafios e as ressignificações emergentes no percurso da aprendizagem.

³ O letramento crítico refere-se a uma abordagem educacional que vai além da decodificação de textos, incentivando a análise, interpretação e questionamento das informações a partir de uma perspectiva sociocultural e política. Como destaca Duboc (2014), essa abordagem enfatiza a diversidade linguística e cultural, trazendo para a sala de aula saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados, permitindo que os alunos compreendam e desafiem relações de poder nos discursos hegemônicos.

Sendo assim, na próxima seção, são analisadas algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo das 10 aulas que compõem o projeto, evidenciando, na prática, como a pedagogia de projetos pode atuar como um meio eficaz para transformar a relação dos alunos com a língua inglesa e com suas próprias trajetórias de vida.

3 O PROJETO INTERDISCIPLINAR “TIME CAPSULE”: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A proposta central do projeto interdisciplinar “Time Capsule”, baseado nos pressupostos da ABP defendidos por Jordão (2014) e Lam (2011), consiste na produção de uma carta em inglês pelos alunos, armazenada em uma cápsula do tempo e aberta após o prazo de três anos. Essa carta inclui uma prospecção das expectativas futuras dos estudantes, acompanhada de imagens de objetos e pessoas significativas no presente, proporcionando uma experiência reflexiva e significativa. No entanto, a escrita da carta é precedida por um conjunto de atividades estruturadas para oferecer suporte gradual ao aprendizado, ou “scaffolds”, de modo que os alunos desenvolvam conhecimentos tanto da língua inglesa quanto dos conceitos de Projeto de Vida. Esse processo garante que, ao redigir a carta, os alunos possuam autonomia suficiente para expressar suas ideias de forma clara e coerente. Como enfatiza Leffa (2007, p. 39), “a produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa”, o que prioriza não apenas o produto final, mas também a experiência e o aprendizado resultantes da realização da atividade.

Para o ensino da gramática, o projeto incorpora tanto a abordagem *Task-Based Learning* (TBL) quanto a estrutura *Present, Practice, Produce* (PPP), conforme proposto por Larsen-Freeman (2014). Segundo essa autora, é essencial criar condições na sala de aula que favoreçam o aprendizado de todos os alunos, garantindo oportunidades equitativas para explorar a língua de forma significativa. Dessa forma, os planos de aula foram elaborados para promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio de um ensino que foca ora na forma, ora no conteúdo, reconhecendo que a exposição ao idioma, por si só, não garante sua apropriação. Por isso, é necessário um aprendizado significativo para que os estudantes realmente se apropriem da língua.

Em consonância com os pressupostos de Lam (2011), o planejamento curricular das disciplinas envolvidas no “Time Capsule” foi cuidadosamente estruturado para que os conteúdos previstos pelas professoras das disciplinas não ficassem em segundo plano. Cada aula foi intencionalmente desenhada para promover, de forma integrada com os livros didáticos dos alunos, o aprendizado das estruturas gramaticais, do vocabulário e do trabalho com gêneros textuais no ensino de Inglês e a abordagem dos temas transversais no Projeto de Vida. Conforme orienta Lam (2011), “o objetivo que os estudantes seguem devem ser apoiados por atividades, para que o projeto final possa atender aos padrões definidos no currículo” (Lam 2011, p. 143).

Para assegurar a clareza dos objetivos, o cronograma das aulas foi estruturado para definir metas viáveis e oferecer a cada aluno “oportunidade igual de participação, interpretação de conteúdo, colaboração eficaz e desenvolvimento do projeto” (Lam, 2011, p. 143). Essa organização não apenas permitiu a criação de espaços dedicados à

troca contínua de *feedbacks* entre alunos e professores, mas também possibilitou a reavaliação e adaptação constante das atividades. Sendo assim, ao promover uma dinâmica colaborativa que valoriza o trabalho em pares, o projeto favoreceu a flexibilidade e a personalização do processo de ensino-aprendizagem, aspectos essenciais para aflorar a afetividade e garantir o êxito da proposta pedagógica. Em decorrência dessa abordagem, optou-se por avaliações processuais, que dispensaram o uso de notas tradicionais e permitiram momentos de revisão e (re)ensino conforme as necessidades identificadas ao longo do desenvolvimento.

A seguir, a análise de trechos selecionados dos 10 planejamentos de aula, com o objetivo de discutir como os fundamentos teóricos se traduziram na prática pedagógica e quais os resultados reais foram observados em sala de aula. Essa abordagem crítica busca evidenciar a eficácia da interdisciplinaridade, destacando pontos positivos e possíveis áreas para aprimoramento, e contribuir para a reflexão sobre práticas de ensino mais contextualizadas e significativas. Vale destacar que o planejamento completo pode ser acessado por meio do *link* <https://docs.google.com/document/d/1nGd9T-rHRZRYa_6aaULf5tTytvPSmDu1/edit?usp=sharing&oid=100217849190093897280&rt=pof=true&sd=true>.

A preparação do Plano de Aula A (aulas 01 e 02), bem como dos demais, foi realizada após um período de observação da turma, permitindo ao(a) professor(a) conhecer melhor os alunos, identificar suas potencialidades e dificuldades e, assim, criar um ambiente motivacional propício para o engajamento no projeto. A escolha dos materiais – desde os “fortune cupcakes”, que introduzem a temática do futuro e da sorte, até a análise da música “Never gonna give you up” –, contribui para estabelecer conexões entre aspectos culturais, linguísticos e existenciais, reforçando a ideia de que a aprendizagem se dá de forma integrada e contextualizada.

Em consonância com Larsen-Freeman (2014, p. 269), “equiparar a gramática a formas sem sentido, descontextualizadas do uso, e equiparar o ensino da gramática ao ensino de regras linguísticas explícitas são indevidamente limitantes”. O projeto demonstrou que um ensino de gramática que valoriza o uso contextual e real da língua potencializa o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais para a comunicação eficaz. Portanto, a abordagem interdisciplinar adotada evidenciou, de maneira contundente, o objetivo de transcender a mera aquisição de regras gramaticais, priorizando a competência comunicativa e a expressão significativa dos alunos.

Nesse sentido, a elaboração do cartaz coletivo, atividade destinada à etapa de *Production*, destaca-se por exigir dos alunos a aplicação prática de conhecimentos gramaticais – notadamente o uso do futuro com o auxiliar “will” e sua forma informal “gonna” – e, simultaneamente, a reflexão sobre suas trajetórias pessoais e coletivas. Essa articulação entre língua e projeto pessoal promoveu não apenas a aquisição de estruturas linguísticas, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e de autonomia na construção do próprio futuro. Portanto, essa aula constituiu parte do embasamento necessário – a ser reforçado pelas aulas subsequentes – para que, ao final do projeto, os alunos se tornassem aptos a escrever suas cartas utilizando os verbos no futuro, demonstrando que planejar intenções é fundamental, mas que essa prospecção permanece flexível, permitindo constantes reinvenções e novas descobertas em suas trajetórias de vida.

Partindo-se para o Plano de Aula B (aulas 3 e 4), o momento central para a abordagem interdisciplinar residiu na construção do gênero “mind map” sobre os estilos de aprendizagem, que funcionou como o ponto de convergência entre o autoconhecimento e a aplicação prática das estratégias de aprendizado do inglês. Essa etapa não apenas consolidou as atividades preestabelecidas – envolvendo a exploração de múltiplas inteligências, a reflexão sobre o significado de “intelligent” e o debate sobre a expressão “think outside the box” – como também impulsionou os alunos a identificarem, de forma ativa, seus estilos individuais e a relacioná-los com práticas de aprendizagem mais eficazes.

Ao propor a criação do *mind map*, o plano promoveu uma integração efetiva entre as disciplinas de Projeto de Vida e Inglês, permitindo que os estudantes construíssem um artefato visual e significativo que articulasse suas descobertas pessoais com a aplicação prática desses conhecimentos no aprendizado do idioma. Essa atividade evidenciou a importância de reconhecer que a aprendizagem é um processo multifacetado, no qual cada aluno possui uma maneira única de absorver e processar informações – uma perspectiva que reforça, com autoridade, os argumentos de Lam (2011) acerca da necessidade de envolver os alunos ativamente em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, ao incorporar discussões sobre o uso consciente de tecnologias, como os sites de inteligência artificial, o projeto estimulou a autonomia e o pensamento crítico, preparando os alunos para um aprendizado de inglês como parte de um processo personalizado, integrado e orientado para a realização de projetos de vida realmente significativos.

Um destaque especial foi dado à atividade das linhas do tempo, presente no Plano de Aula C (aulas 5 e 6), em que os alunos, conscientes de suas potencialidades, organizaram suas metas para os próximos três anos. Essa etapa, fundamentada pelo vídeo “Plan a great life” – que reforçou a ideia de que um plano de vida deve ser flexível e questionador –, proporcionou um embasamento concreto para a discussão sobre a importância de planejar o tempo e cumprir prazos para se alcançar metas. Tal atividade alinhou-se à proposta de Lam (2011, p. 141-142), que valoriza o uso de construções autênticas para que “os alunos examinem a tarefa de diferentes perspectivas, aprimorando a colaboração e a reflexão” e, assim, integrem as quatro habilidades linguísticas.

A participação da personagem Izabel, escolhida não apenas por seu domínio da língua inglesa, mas também por sua representatividade com os alunos e seu compromisso com a produção de materiais autênticos, foi outro ponto crucial do plano. Izabel serviu de exemplo prático e real, apresentando opiniões que não só motivaram as produções dos alunos, como também estabeleceram um elo afetivo e um guia referencial para o desenvolvimento das atividades. Essa estratégia, embora não tenha eliminado totalmente a resistência dos estudantes em escrever em inglês, contribuiu para a aproximação do conteúdo com a realidade dos alunos.

Como afirma Jordão (2014, p. 19), “a concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, centrado em questões significativas de ordem experiencial para os aprendizes” é essencial para o trabalho com a língua, o que justifica tanto a presença de exemplos autênticos, como o uso estratégico do português como ferramenta de apoio para a compreensão e produção dos conhecimentos compartilhados. Ademais, a

abordagem metodológica adotada enfatizou o uso de *scaffolding* e a criação de condições de aprendizado na sala de aula, de forma a possibilitar que todos os alunos participassem ativamente. Por essa concepção, conforme destaca Larsen-Freeman (2014, p. 257), é fundamental “criar condições de uso na sala de aula em que as oportunidades de aprendizado estejam lá para todos os alunos”. Isso ficou evidente na forma como o(a) professor(a) auxiliou os estudantes a superar o receio inicial do uso do inglês, garantindo que todos se sentissem confortáveis e participativos. Além disso, no contexto da abordagem do ILF, a fluência não é um conceito absoluto, mas algo que se subordina às práticas, necessidades e negociações dos falantes, o que reforça a importância de um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico.

Em relação ao Plano de Aula D (aulas 7 e 8), foi evidenciada a importância do *feedback* entre pares como ferramenta para promover um trabalho verdadeiramente horizontal e dialógico. Ao organizar atividades em que os alunos trocavam seus diagramas de Venn e utilizavam comparativos em inglês para descrever as qualidades dos colegas, o(a) professor(a) garantiu que a aprendizagem acontecesse de maneira colaborativa, permitindo que os estudantes se beneficiassem do olhar crítico e construtivo uns dos outros. De mais a mais, a incorporação no projeto “*Time Capsule*” do livro didático “*Joy*” (Oliveira, 2020), adotado pela professora da turma, demonstrou que é possível trabalhar de forma crítica e criativa a partir das “brechas” existentes no currículo (Duboc, 2014), sem a necessidade de eliminá-lo por completo. O livro de inglês, como material concreto e acessível, serviu como ponto de partida para a reflexão e a construção de conhecimentos, integrando os conteúdos de forma interdisciplinar com o livro “*Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios*” (Pereira, 2020), permitindo que saberes subjetivos e contextualizados se tornassem parte integrante do processo educativo. Essa estratégia reforça a ideia de que os projetos interdisciplinares podem incorporar os materiais tradicionais, adaptando-os às necessidades dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Finalizando a análise deste artigo, tem-se o Plano de Aula E (aulas 9 e 10), que foi destinado, essencialmente, à escrita da carta e a produção de um *feedback* final para a conclusão do projeto. O percurso metodológico, baseado em uma aula *Task-Based Learning* (Larsen-Freeman, 2014) demonstrou, de forma reiterada, a relevância de todo o trabalho realizado até o momento, além do compromisso firmado entre professor e alunos, enfatizando a afetividade e a esperança depositada no futuro deles.

Em vista disso, durante o *Warming-up* (Dinâmica de Preparação) adotou-se uma abordagem de letramento crítico fundamentada em Duboc (2014), que evidenciou a evolução da turma durante o projeto “*Time Capsule*”. Nas aulas iniciais, os alunos apresentaram certa resistência para discutir interpretações diversas; entretanto, na penúltima aula, ao serem confrontados com as distintas realidades das cápsulas do tempo – uma em Nova Iorque e outra no Rio de Janeiro – demonstraram estar aptos a argumentar criticamente. Após a leitura dos textos que abordavam os objetivos gerais de uma nação para a criação de uma cápsula (história, memória, educação, legado, reflexão) e a análise dos objetos nelas contidos, os alunos passaram a debater questões sociais, culturais e ideológicas com maior desenvoltura. Conforme Duboc (2014, p. 215), “não basta trazermos fatos e informações [...] devemos levar os alunos a questionar o

significado dos fatos para si e para o outro”, evidenciando que o que é lido, visto ou ouvido pode variar em significado para cada pessoa.

No processo para a produção da carta, os alunos revisaram suas linhas do tempo e projeções futuras, ajustando seus planos a partir dessa retomada. A inserção da música “Everything is gonna be alright”, de Bob Marley – na interpretação de Gilberto Gil, o que valorizou a expressão de um falante não nativo – reforçou a revisão gramatical dos tempos verbais do futuro, dos adjetivos e das expressões idiomáticas, estabelecendo um ambiente de positividade e esperança. Em seguida, foi apresentada a carta-exemplo de Izabel, dividida em partes, para orientar a produção dos alunos. Além disso, a carta veio acompanhada de um glossário com a tradução de verbos e expressões complexas, o que possibilitou o uso da técnica “cloze”, conforme sugerido por Paiva (2012, p. 59), para que os alunos reconstruíssem o texto incluindo informações adicionais. Abaixo, encontra-se, na íntegra, o texto:

Hi, Future Izabel!

I’m 20 years old and study Letters at IF-MG. I reside in São João del-Rei with my mother and our three pets: Rebecca, Gata, and Edgar. The primary motive behind this letter is my curiosity to know if Future Izabel will indeed accomplish what Present Izabel imagined – it’s like a challenge!

Currently, I believe my strengths lie in my honesty and empathy. I detest social injustice and all forms of prejudice. I always try to “put myself in someone else’s shoes.” Soon, I’m going to become independent, but I will always make sure to visit my mother and siblings whenever possible – they’re my family.

Come rain or shine, marriage and children are not on my mind; I just want to go out and have fun with my friends. Next year, I’m gonna graduate as a teacher and sign up in a language master’s program. If accepted, I’m gonna move to Mexico, work there, and I will save enough money to pursue my studies.

Even if I have to “change horses in midstream,” I’m confident that the future holds something very good. As mementos of the past, I include photos of my beloved pets because they are my babies; the sneakers and old shorts that represent my style; the teddy bears I’ve collected over the years; and my college friends’ pictures that I love. Hum... I can almost see you getting teary-eyed reading this...

Wishing you a wonderful journey ahead!

Present Izabel.

A atividade *Pre-task* (Atividade anterior à tarefa), que utilizou a expressão idiomática “(Don’t) change horses in midstream” (“Não troque de cavalo no meio do rio”), incentivou a reavaliação dos projetos pessoais, considerando que alguns alunos já haviam definido com clareza seus planos enquanto outros demonstravam indecisão. Contrariando o sentido da expressão mencionada, a intenção era mostrar aos alunos que somos capazes e devemos reavaliar constantemente nossos planos para o futuro, ajustando-os quando necessário (Pereira, 2020).

Durante a produção da tarefa, a apresentação da carta modelo ocorreu parágrafo por parágrafo, com leituras, traduções e discussões, permitindo que dúvidas

fossem esclarecidas coletivamente – estratégia que, por meio do “recasting” (Larsen-Freeman, 2001 *apud* Paiva, 2012, p. 63), incentivou a autocorreção sem constrangimentos. Adicionalmente, em consonância com os pressupostos de uma abordagem ABP, ressalta-se que “o conhecimento e as competências dos alunos devem ser avaliados como resultado do trabalho do projeto, e a avaliação adequada deve ser baseada em padrões claramente definidos; reflexão e revisão do aluno” (Lam, 2011, p. 143). Essa perspectiva enfatiza a importância de um modelo avaliativo contextualizado na proposta do projeto, priorizando a integração dos conteúdos trabalhados em detrimento da mera identificação de erros. Assim, ao evitar cobranças desnecessárias, promove-se uma reflexão contínua que estimula a evolução dos aprendizes, contribuindo de maneira significativa para o sucesso global da iniciativa.

Ao final da produção, todas as cartas foram reunidas e lacradas em uma única cápsula, que, em vez de ser enterrada na escola, ficou sob responsabilidade pessoal da professora. Essa escolha facilitará o contato com os alunos após três anos, quando, em conjunto, será definido um local para a abertura da cápsula e o resgate da experiência pedagógica.

No que tange ao *feedback* final, embora os alunos não tenham apresentado opiniões concretas para a reestruturação de alguma atividade específica, demonstraram motivação na escrita e emoção ao lacrar a cápsula. Alguns alunos evidenciaram dificuldade em lidar com a língua inglesa, mesmo com o suporte do exemplo da Izabel. Em contrapartida, outros afirmaram ter “aprendido inglês misturado com Projeto de Vida” (fala dos alunos), demonstrando, em suas próprias palavras, a efetivação da abordagem interdisciplinar crítica proposta. No que diz respeito à disciplina de Projeto de Vida, a maioria ressaltou a importância de refletir e organizar um plano futuro baseado em acontecimentos reais – “não em ficar rico, né!? Isso é se Deus quiser...” (fala de um aluno) – considerando que, desde o início do projeto, foi necessário reconhecer que um plano para o futuro exige ações concretas no presente (Pereira, 2020).

Por fim, respaldando-se em Lam (2011), o envolvimento em tarefas com relevância e aplicabilidade no mundo real permitiu aos alunos utilizar a língua em contextos significativos, integrando experiências que perpassam a sala de aula. Esse reconhecimento das diversas realidades, conforme Menezes de Souza (2011), promoveu uma escuta crítica e a busca construtiva de convivência com as diferenças. Assim, um projeto interdisciplinar, desvinculado de “verdades absolutas e imutáveis” (Duboc, 2014, p. 216) e fundamentado no letramento crítico (Jordão, 2021), possibilitou que o conhecimento deixasse de ser meramente constatado para ser problematizado e recriado pelos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de inglês na contemporaneidade é essencial para a inclusão social e valorização pessoal, mas a abordagem tradicional fragmentada não atende às demandas da sociedade globalizada. Para superar esse modelo, é necessário integrar saberes e promover uma aprendizagem contextualizada, fortalecendo o letramento crítico, a autonomia e a interação sociocultural.

A pesquisa realizada em uma escola pública de São João del Rei (MG) adotou uma abordagem que conecta o ensino do inglês ao Projeto de Vida dos alunos, incentivando o autoconhecimento e a projeção de futuros possíveis. Essa proposta interdisciplinar utiliza a pedagogia de projetos para ampliar a proficiência linguística e o engajamento social dos estudantes.

A implementação do projeto “Time Capsule” demonstrou o impacto positivo dessa metodologia ao longo de 10 aulas interativas, desenvolvendo habilidades como comunicação, criticidade e trabalho em equipe. Apesar das dificuldades iniciais, os alunos superaram desafios e ganharam confiança no aprendizado, evidenciando o potencial transformador dessa abordagem. De mais a mais, foi especialmente relevante testemunhar a emergência de uma afetividade – um ingrediente surpreendente que trouxe profundidade à experiência – e a consolidação de uma interação dialógica, na qual os alunos se sentiram à vontade para dar opiniões e repensar seus objetivos de vida e perspectivas futuras. Esse momento de abertura foi fundamental, sobretudo em uma fase decisiva em que os jovens estão prestes a deixar a escola, marcando um período crucial de autoconhecimento e projeção para o futuro. Dessa forma, o inglês passou a ser encarado não apenas como uma simples disciplina de línguas, mas também como um meio de construir trajetórias pessoais e coletivas mais significativas.

Por fim, as reflexões e os resultados apresentados reforçam a contribuição desta pesquisa para a Linguística Aplicada, evidenciando que a interdisciplinaridade pode transformar o ambiente educacional e ampliar os horizontes do ensino de inglês. Ao promover a integração entre as disciplinas, o estudo convida para uma reavaliação dos currículos e das práticas pedagógicas, sugerindo caminhos alternativos que ultrapassam os limites do ensino tradicional. Assim, espera-se que esta investigação inspire futuras iniciativas que, por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, contribuam para a formação de cidadãos críticos, éticos e capazes de intervir de forma transformadora em sua realidade.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. **Projeto de Vida em Educação e Valores**. Entrevista transcrita das duas partes da live “Iungo Convida: Projetos de Vida”, abril, 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/projeto-de-vida-e-educacao-em-valores/>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Ensino Fundamental. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

DUBOC, A. Letramento Crítico nas Salas de Aula de Língua Inglesa. *In*: TAKAKI, Nara ; MACIEAL, Ruberval (org.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008, p. 29-53. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>.

GASPERI, F. V.; WELP, A. K. S. Projeto *Crazy Stories*: a interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua adicional. **Revista ProLíngua**, Paraíba, v. 13, n. 2, dez., p. 21-36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/41776>.

GOMES, W. F. A. R; CARVALHO, E. M. S. O Ensino da Língua Inglesa na Perspectiva Interdisciplinar. **Anais Eletrônicos do VI Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, v. 6, 2021. p. 152-162.

HU, Y. The Concepts of Disciplines and Interdisciplinarity and Interdisciplinary Inspirations in Teaching ESL/EFL. **Human Sciences Monograph Series**. Laurentian University, Canada, v. 25, p. 109-133, 2020.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. *In*: Kadri, M. S; Passoni, T. P; Gamero, R. **Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa**: propostas didáticas para a educação básica. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-52. Disponível em: https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA_DE_PROJETOS_E_L%C3%8DNGUA_INGLESA.

LAM, N. T. V. Project-Based Learning in Teaching English as a Foreign Language. **VNU Journal of Science, Foreign Languages**, Vietnam: Foreign Languages Department, Vinh University, n. 27, p. 140-146, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. *In*: CELCE-MURCIA, Marianne (org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle, 2014.
LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (org.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 01-08. Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o.

OLIVEIRA, D. de A. S. **Joy!** Obra Específica de Língua Inglesa. Área do Conhecimento: Linguagem e suas tecnologias. Ensino Médio. São Paulo: Editora FTD, 2020.

OLIVEIRA, O. C. O sentido da interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira. **Acta Tecnológica**, v.11, nº. 1, p. 47-55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/434/269>.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino de gramática. *In*: PAIVA, V. L. M. de O. **Ensino de língua inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM Ltda., 2012. p. 51-64.

PRACTICAL WISDOM. **Planejamento de Vida: 4 Passos para um futuro brilhante**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lzWuD6IHcCc>.

PEREIRA, A. B. O meu encontro com os outros. *In*: PEREIRA, A. B. **Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios**. Canoas: Editora Tulipa, 2020. p. 69-108

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Projeto de Vida. Ensino Médio**. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2014 (Caderno do Professor).

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Projeto de Vida**, v. 4, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. (Caderno do Professor. Anais Finais).

SILVA, L. S.; LADEIA, S. R.; CRUZ, G. F. Interculturalidade, Ensino de Inglês como Língua Franca e a Base Nacional Comum Curricular. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n.1, p. 599-616, 2018.

THIESEN, J, S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.