

ORIGINAL ARTICLE

On Campus and Off Campus Guide: relato de uma experiência de projeto pedagógico na Educação Superior

Lívia Pretto Mottin¹, Makeli Aldrovandi²

¹ Universidade do Vale do Taquari (Univates). Lajeado, RS, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, RS, Brasil.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto de inglês como língua adicional para alunos brasileiros de níveis mistos. Baseado na perspectiva de aprendizagem por meio de projetos, e considerando a necessidade de um processo de ensino de língua adicional significativo, foi desenvolvido um projeto para criar um guia para alunos intercambistas que chegam à universidade. Para a elaboração deste guia, foram mobilizados 140 alunos de 5 turmas, orientados por duas professoras. O guia – produto final do projeto – foi disponibilizado para a Diretoria de Relações Internacionais da instituição para que fosse distribuído aos intercambistas que têm conhecimento em língua inglesa. O trabalho com projetos permite que todos os alunos se envolvam de forma integral, oferecendo ao grupo uma gama de conhecimentos e habilidades variados e igualmente importantes, fazendo da aula de língua adicional mais do que um momento de aprender regras sobre uma língua, mas um momento de troca de conhecimentos e promoção de interação.

PALAVRAS-CHAVE: inglês como língua adicional; aprendizagem por projetos; aprendizagem significativa; guia.

On Campus and Off Campus Guide: report on an experience of pedagogical project in Higher Education

ABSTRACT

This work aims to present a project of English as an additional language for Brazilian students of mixed levels. Based on the perspective of learning through projects, and considering the need for a meaningful teaching process of additional language, a project was developed to create a guide for exchange students arriving at the university. For the preparation of this guide, 140 students from 5 classes, led by two professors, were mobilized. The guide – the final product of the project – was made available to the International Relations Office of the institution to be distributed to the exchange students who have knowledge in the English language. Working with projects allows all students to be fully involved, offering the group a range of varied and equally important skills and knowledge, making the language lesson more than a time to learn rules about a language, but a moment to exchange knowledge and promote interaction.

KEYWORDS: English as an additional language; learning through projects; meaningful learning; guide.

Corresponding Author:

LÍVIA PRETTO MOTTIN
<liviamottin@univates.br>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ampliar o processo de internacionalização do Ensino Superior, a Universidade do Vale do Taquari – Univates tem investido em diversas ações que buscam integrar a dimensão internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da instituição. Dentre as diversas ações desenvolvidas está a oferta de disciplinas em língua inglesa para os cursos de graduação, especialmente o componente curricular Língua Inglesa I – Leitura e Produção de Texto, o qual é institucional. Isso significa que a disciplina é obrigatória na maioria dos cursos oferecidos na instituição. A disciplina, que tem carga horária de 60h, pode ser cursada, também, como eletiva ou como equivalência à proficiência no idioma, nos casos em que a proficiência é obrigatória. Considerando esse contexto, as turmas são constituídas por alunos oriundos de diversas áreas (saúde, humanas e engenharias, por exemplo), com contextos educacionais muito diversos e nível de conhecimento em língua inglesa também variado. Refletindo sobre os aspectos relativos aos objetivos da disciplina, seu público-alvo e nosso entendimento sobre qual deve ser o objetivo do ensino de uma língua adicional (LA) no ensino superior, nos questionamos sobre como poderíamos tornar o ensino e a aprendizagem da língua significativos para os alunos e propiciar a eles a oportunidade de interagir em discursos que se organizam em inglês, valorizando seus conhecimentos prévios sobre o idioma e sobre o mundo. Com esse objetivo, propusemos um projeto pedagógico (Hernández, 2014; Schlatter e Garcez, 2012) que culminou com a construção de um guia para os alunos intercambistas da Univates.

Neste artigo, relatamos o projeto *On Campus and Off Campus – Univates Exchange Student Guide*. Iniciamos o texto apresentando nossa percepção sobre o objetivo do ensino de língua inglesa como disciplina institucional na educação superior e as referências sobre projetos pedagógicos que conduziram a elaboração do trabalho. Em seguida, descrevemos o contexto e as etapas de planejamento, execução e avaliação do projeto. Terminamos expondo nossas considerações sobre os resultados do trabalho e as perspectivas e os desafios que se apresentam ao se escolher esse caminho.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Qual deve ser o objetivo do ensino de uma língua adicional na educação superior? Como podemos contribuir para a formação de um profissional crítico, criativo e atuante? Como tornar a aprendizagem de língua adicional significativa para nossos alunos? Como criar oportunidades para que os alunos se envolvam de forma integral e possam aprender uns com os outros, valorizando seus conhecimentos prévios? Como oportunizar aos graduandos interagir em contextos que se organizam também em língua inglesa? Essas inquietações nos motivaram a buscar uma inovação nas aulas de língua inglesa que permitisse que os alunos percebessem o quão próxima de sua realidade a língua pode estar, ainda mais estando inseridos no contexto em que estamos: um contexto de internacionalização da instituição, um contexto que busca fazer do aluno o responsável pelo seu aprendizado, de maneira ativa e autônoma, além, é claro, do contexto social de contínua demanda

do mercado por profissionais capazes de interagir, seja oralmente, seja por escrito, em língua inglesa. Aqueles questionamentos também nos desafiaram a pensar em novas formas de aprender e ensinar o idioma e conduziram a elaboração do nosso trabalho.

Adotamos o termo língua adicional por entender que é o que melhor se adequa ao que acreditamos que deva ser o ensino de uma língua que não a materna no contexto deste trabalho. Nossa visão está em consonância com a de Schlatter e Garcez (2012) que entendem que uma LA serve como acréscimo ao repertório linguístico que os alunos já possuem, é parte integrante e necessária para o exercício da cidadania contemporânea, e é usada para a comunicação transnacional. No que tange à internacionalização das universidades, a pesquisadora de políticas linguísticas Simone Sarmiento, em entrevista ao guia *Universidades para o Mundo* (2018), ressalta que o conceito vem sendo adotado por uma parcela representativa dos núcleos de línguas das instituições de ensino superior. O mesmo guia destaca a importância de reconhecer o idioma como uma habilidade básica para as relações internacionais e não como uma língua que pertence a uma cultura estrangeira.

Segundo Finardi e Porcino (2015, p. 112), o “papel formador da língua adicional se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura”. De acordo com as mesmas autoras, o papel funcional da língua adicional diz respeito à habilidade de se comunicar por meio de recepção e produção oral e escrita na língua.

Tendo como pressuposto inicial o conceito de língua adicional, buscamos alternativas que nos auxiliassem a tornar a aprendizagem significativa para os graduandos, fazendo com que se envolvessem, participassem de discursos organizados em língua inglesa e pudessem, também, trazer seus conhecimentos e experiências prévios às aulas. A educação com base em projetos pedagógicos, nesse sentido, “estimula o aprendizado por meio de um trabalho que envolve a participação e o engajamento do educando em cada etapa do processo, permitindo-lhe adquirir o conhecimento, relacioná-lo com aquilo que o cerca e refletir sobre suas ações” (Welp e Vial, 2016, p. 236). Na próxima seção, descrevemos a perspectiva de trabalho com projetos.

2.1 Aprendizagem por projetos pedagógicos

A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) (Hernández e Montserrat, 1998; Hernández, 2014) surgiu como alternativa ao ensino tradicional, organizado por matérias e conteúdos curriculares. A PEPT coloca a indagação, a interação e o diálogo como centrais no processo de aprendizagem, conferindo protagonismo a alunos e professores. O trabalho é orientado a partir de um tema conectado à realidade do grupo, e os recursos linguísticos, por sua vez, são aprendidos e praticados visando atingir propósitos comunicativos, seja de produção ou recepção, que surgirem ao longo do projeto, ou seja, em práticas sociais através das quais agimos no mundo, participamos em interações e construímos, dessa forma, nosso saber e fazer cotidiano (Clark, 1996, 2000). Sobre o trabalho com projetos no ensino superior, Hernández (2014) relata que suas experiências em sala de aula têm mostrado que os estudantes aprendem com sentido e extrapolam a aprendizagem de conteúdos disciplinares.

Um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma conectada aos objetivos de aprendizagem da disciplina e que envolve a participação dos alunos nos contextos por onde circulam (Schlatter e Garcez, 2012, p. 90). No ensino de línguas, a proposta de produção, normalmente concebida na forma de um produto final, é a culminância do trabalho, e objetiva colocar em uso os itens linguísticos estudados no processo, em situações reais de interlocução, possibilitando a participação social efetiva dos alunos envolvidos. Além disso, conforme explicitado por Gonzalez e Schlatter (2016), o produto construído coletivamente pela turma oportuniza aos estudantes participação no mundo e construção e ampliação de conhecimentos. É o produto, também, que possibilita a contemplação dos resultados atingidos ao longo do trabalho, tornando o percurso visível e a aprendizagem mais significativa (Andrighetti, 2012, p. 73). Schlatter e Garcez (2009, p. 145) ressaltam a importância do compartilhamento do produto final com seus interlocutores reais. Exemplos de projetos podem ser diversas atividades nas quais nos engajamos em nosso dia a dia. Quando decidimos viajar no final de semana, por exemplo, estamos engajados em um projeto: precisamos escolher um meio de transporte, avaliar a melhor rota, efetuar reserva de hotel, verificar a previsão do tempo para arrumar mala e planejar passeios.

Na sala de aula, a temática dos projetos pode ser decidida em conjunto com os alunos ou pode ser sugerida pelo professor com base no que ele conhece de seus alunos e da realidade em que estão inseridos (Schlatter e Garcez, 2009, p. 145; Hernández e Montserrat, 1998). Nesse sentido, uma temática que seja de interesse dos alunos pode auxiliá-los a dar sentido ao mundo em que estão inseridos e até mesmo a eles próprios (Hernández, 2001). A partir da escolha da temática a ser trabalhada, há um percurso a ser seguido no sentido de planejamento, para garantir o alcance dos resultados que buscamos. Na Tabela 1, elaborada por nós, sistematizamos as etapas de planejamento de um projeto (Hernández e Montserrat, 1998; Schlatter e Garcez, 2009, 2012; Welp e Vial, 2016). Na primeira coluna, aparecem as etapas a serem seguidas pelo professor e, na segunda, uma descrição dos procedimentos que cada uma dessas etapas contempla.

Tabela 1. Etapas de planejamento de um projeto.

Etapa	Descrição
Definição da temática	Nesta etapa, é definida a temática do projeto. A definição acontece a partir de uma inquietação dos próprios alunos ou pode ser definida pelo professor com base no seu conhecimento sobre a turma. Neste estágio, são definidos também os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) estruturantes.
Elaboração do cronograma do projeto	Na elaboração do cronograma, são definidas as etapas e ações do projeto. São considerados aspectos como divisão de grupos de trabalho, delimitação de tempo e procedimentos necessários para o alcance do resultado esperado.
Seleção de textos	Nesta etapa acontece a escolha dos textos que serão usados ao longo do projeto. Esta escolha deve estar ancorada nos gêneros selecionados na etapa 1.
Definição dos objetivos do projeto	Neste estágio do planejamento, são definidos os objetivos de leitura e produção dos textos selecionados, que orientarão a próxima etapa.
Definição dos propósitos de uso da língua e itens linguísticos	A partir dos objetivos de leitura e produção de textos, nesta etapa são definidos os propósitos de uso da língua a serem focalizados, e identificados os recursos linguísticos necessários para atingir tais propósitos.
Planejamento das etapas do projeto	Nesta etapa, são planejadas e elaboradas as tarefas e atividades que serão propostas em cada estágio do trabalho e que contemplarão os itens definidos na etapa anterior.
Definição da avaliação e autoavaliação	Por último, são definidos os critérios e procedimentos de avaliação do projeto e autoavaliação dos alunos, com o objetivo de diagnosticar e verificar o alcance dos resultados esperados e as aprendizagens construídas durante o projeto.

Fonte: Autoras.

É relevante ressaltar que, apesar de contar com uma organização rígida, um projeto exige flexibilidade para o acolhimento de situações, questões, ou problemas não previstos no planejamento, já que os estudantes são participantes ativos no trabalho e na co-construção das aprendizagens.

Nas próximas seções, descrevemos nossa experiência de trabalho com projeto na Univates.

3. O EXCHANGE STUDENT GUIDE

A Universidade do Vale do Taquari – Univates recebe semestralmente dezenas de alunos de intercâmbio nos seus mais diversos cursos de graduação. Esses alunos são recebidos e orientados pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) que lhes dá todo o suporte desde antes de sua chegada ao Brasil. Dentre os diversos materiais que a DRI envia aos intercambistas antes de sua vinda, está o *Exchange Student Guide*: um documento que mostra aos intercambistas o passo a passo para uma boa experiência na instituição, em termos de documentação necessária, de como funcionam os diferentes espaços da instituição, como biblioteca, atendimento ao aluno, etc. O *Exchange Student Guide* que nos propusemos a fazer objetivou complementar esse guia oferecido pela Univates, de maneira a fazer com que o intercambista tivesse uma experiência mais completa na cidade e no estado, aproveitando os espaços dentro e fora da universidade como os alunos locais o fazem. Nosso *Guide* procurou compartilhar as experiências dos alunos locais e ser um guia de aluno para aluno, que mostrasse como aproveitar completamente o período de intercâmbio.

3.1 Contexto e Objetivo do Projeto

A disciplina Língua Inglesa I – Leitura e Produção de texto é uma disciplina institucional na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Isso significa que os alunos da maioria dos cursos devem cursá-la. Por ser institucional, alunos de muitos cursos diferentes e muitos contextos educacionais constituem as turmas. Além disso, o nível de conhecimento da língua inglesa é muito diversificado. Há alunos que têm certo domínio da língua por terem realizado cursos da língua fora da universidade. Outros, fazem parte dos cursos de idiomas da própria instituição, e outros ainda não têm contato algum com a língua desde a escola.

Tendo esse contexto em vista, propusemo-nos a desenvolver o projeto intitulado *On Campus and Off Campus Guide*, cujo objetivo foi construir um guia para alunos internacionais da Univates que os auxiliasse em sua adaptação à cidade e à instituição, bem como que os ajudasse a ter uma experiência mais completa e diversificada para além da sala de aula.

3.2 Planejamento

O projeto foi planejado e implementado de forma colaborativa por duas professoras e 140 alunos distribuídos em cinco turmas. Inicialmente, foi realizada, pelas professoras, uma entrevista com alunos que já fizeram intercâmbio na instituição. Essa entrevista foi feita através de formulário *on-line* e os contatos dos alunos foram disponibilizados pela própria DRI, que apoiou o projeto desde sua concepção.

Para a entrevista, foram feitas três perguntas fechadas, com alternativas de respostas, quais sejam: 1. Quais foram suas maiores dúvidas em relação à vida de intercambista na Univates antes do semestre de intercâmbio? 2. Quais foram suas maiores dúvidas em relação à vida de intercambista na Univates nas primeiras semanas do intercâmbio? e 3. Quais conhecimentos você acredita serem válidos para o estudante intercambista que ainda não chegou à Univates? Na pergunta 1, as alternativas mais citadas pelos intercambistas foram: (i) como são as aulas; (ii) o que você não pode deixar de fazer em Lajeado; e (iii) o que levar na mala. Sobre as dúvidas na primeira semana de intercâmbio (pergunta 2), as respostas mais recorrentes foram: (i) como é o sistema de notas e avaliações; (ii) onde fazer compras para casa; (iii) a quem recorrer em caso de dificuldades; e (iv) como evitar desentendimentos culturais. Ao perguntarmos quais conhecimentos poderiam ser válidos aos intercambistas dos semestres seguintes, as opções com maior índice de respostas foram: (i) como é o sistema de notas e avaliações; (ii) o que você não pode deixar de fazer em Lajeado; (iii) onde fazer compras para casa; e (iv) como evitar desentendimentos culturais.

Ao final de cada pergunta, havia a alternativa “outro”, caso o aluno quisesse destacar algum aspecto não citado nas alternativas. Dentre as respostas inseridas no campo “outro”, foram apontados os aspectos dispostos no quadro abaixo (*ipsis litteris*).

Quadro 1. Aspectos mencionados pelos intercambistas na entrevista.

- Como posso ter um dinheiro extra e como é o transporte.
- Uso da plataforma virtual da univates.
- Entender algumas gírias na fala.
- Como utilizar é o transporte na cidade.
- O custo de vida e possibilidades de fazer voluntariados, estádios, bolsistas e demais atividades que o intercambista pode aplicar para fazer pelos 5 meses.
- O custo de vida que tem em comparação com o país de origem.

Fonte: Autoras.

Depois de levantar os pontos sobre os quais os intercambistas mais sentiram necessidade durante sua estadia, foram definidos os aspectos que seriam parte do guia. Uma preocupação constante durante essa etapa de planejamento do projeto era a formação dos grupos de trabalho dos alunos para garantir que todos tivessem participação ativa na escrita do guia e porque a realização das tarefas preparatórias também teria enfoque coletivo. Assim, foram elencados 26 tópicos e as turmas foram divididas em 26 grupos de 5 ou 6 componentes cada. Dentre os tópicos selecionados para compor o guia, destacamos alguns que vão ao encontro dos aspectos levantados na entrevista:

Quadro 2. Exemplos de tópicos do guia.

- *What classes are like*
- *How the grading systems works*
- *How Ambiente Virtual works*
- *Grocery shopping*
- *Around Vale do Taquari*
- *You can't miss*
- *The weather in Lajeado*
- *Cultural issues*
- *Useful slangs*
- *Padrinho internacional (Brazilian buddy)*

Fonte: Autoras.

Com o intuito de promover uma maior interação entre colegas de diferentes áreas do conhecimento, os grupos foram sorteados. Da mesma forma, para garantir justiça na distribuição dos tópicos, eles também foram sorteados entre os grupos.

3.3 Implementação

O trabalho em sala de aula teve início com a apresentação do projeto para os alunos. Em seguida, foram analisados dois guias para alunos já existentes: o guia que a DRI já disponibilizava para os intercambistas e uma guia produzido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelos alunos do curso de Letras para os calouros do curso¹. A análise dos textos foi guiada por perguntas que levaram em consideração o gênero textual *guia* e suas características de formatação, de linguagem, de diagramação, etc. As tarefas foram realizadas de forma coletiva e, dentre os elementos que os alunos deveriam analisar estavam a capa, os elementos de informação não-verbal, tipos de informação fornecidos, etc. O padrão de linguagem utilizado e a diagramação ou apresentação do guia foram analisados de forma a compreendermos quem eram os interlocutores do texto – quem o escreveu para quem – e qual a imagem que o locutor procurava passar de si. O guia da Univates tinha um *layout* mais institucionalizado, com as cores e a logomarca da instituição. Isso lhe dava um aspecto mais formal e os alunos chegaram à conclusão que se tratava de um texto institucional escrito para os alunos intercambistas em que havia uma relação mais profissional entre locutor – interlocutor. Por sua vez, o guia da UFRGS era um guia mais colorido, abordando tópicos menos institucionais e de maneira mais informal. Chegou-se à conclusão de que se tratava de um texto escrito de alunos para alunos, em uma relação de igualdade e de proximidade.

Os sumários dos dois guias também foram analisados e, em seguida, nosso sumário inicial foi apresentado. Os tópicos selecionados pelas professoras foram aprovados pelos alunos, apenas com o acréscimo de um tópico que não havia sido considerado.

Na aula seguinte, os alunos deram início à pesquisa sobre os tópicos sorteados e à escrita do texto. Por se tratarem de turmas de nível inicial de inglês, os textos que os alunos foram solicitados a escrever foram, de fato, parágrafos informativos sobre o tema de sua competência. Assim, os grupos, inicialmente, pesquisaram sobre o assunto que lhes coube utilizando-se da internet e de conversas com pessoas que tivessem o domínio do assunto. Por exemplo, os membros do grupo que trataram do tópico *Padrinho Internacional* apenas haviam ouvido falar sobre o programa, mas não sabiam como ele, de fato, funcionava. Dessa forma, eles buscaram informações no site da Universidade e, como não consideraram aquelas informações suficientes, entraram em contato com um membro da DRI para que a funcionária lhes explicasse em detalhes como funciona o apadrinhamento. Eles também contataram uma intercambista e a aluna da instituição que a havia apadrinhado e conversaram com elas sobre a experiência de cada uma.

¹ Nosso trabalho foi inspirado nesse guia, desenvolvido por alunos e professores do curso de Letras/Inglês da UFRGS para os calouros do curso.

Depois do processo inicial de pesquisa, os alunos iniciaram a escrita de seus textos. Alguns, escreveram o texto inicialmente em português e, com a ajuda de dicionários - físicos e *on-line* - fizeram a tradução. Outros, que tinham membros com um domínio maior do idioma, realizaram todo o processo de escrita em inglês.

Para a terceira aula do projeto, os grupos finalizaram a escrita de seu tópico – em língua inglesa – e foram encorajados a utilizar um *software* livre de revisão textual chamado *Polish My writing*, que analisa o texto e sugere modificações de cunho gramatical ou estilístico.

Ao final dessa aula, cada grupo compartilhou com os demais colegas o que havia feito até então, apresentando seu texto e as imagens que desejavam inserir no guia. Sempre com o intuito de promover a troca de conhecimentos e experiências que cada aluno trouxe para as aulas e valorizar os diferentes saberes envolvidos na realização de um projeto pedagógico, os alunos do curso de *Design* de todas as turmas foram desafiados a criar uma capa para o guia. Os *designs* criados foram colocados em votação, e o mais votado foi o escolhido para ser a capa do guia (cf. Imagem 1).

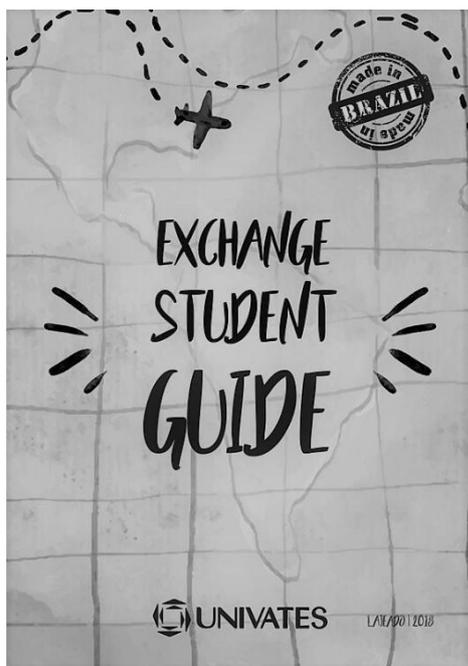


Imagem 1. Capa do guia.
Fonte: Autoras.

Nosso papel, enquanto professoras, foi de mediadoras: oferecemos auxílio na delimitação do tema, quando era muito abrangente, como o tema Saúde, por exemplo; apontamos pessoas com as quais os grupos poderiam entrar em contato para obter maiores informações, como a funcionária da DRI para falar sobre o programa *Padrinho Internacional*; auxiliamos na escrita dos parágrafos, principalmente em relação à seleção de vocabulário e organização frasal; dentre outras tarefas.

Como a ementa da disciplina não prevê conteúdo gramatical e foca, principalmente, nas estratégias de leitura, nenhum trabalho específico de análise linguística foi feito antes da escrita dos textos. Nosso papel de

mediadoras também procurou sanar esta lacuna: quando surgiam dúvidas, os grupos solicitavam nosso auxílio e a explicação acontecia apenas para o grupo específico e para ajudá-los naquela necessidade. Quando as dúvidas eram frequentes em mais de um grupo, as explicações eram feitas para a turma toda.

Na última aula do projeto, os alunos fizeram a entrega virtual de seus textos e avaliaram tanto o projeto como seus companheiros de grupo. A diagramação do guia ficou sob a responsabilidade das professoras que também utilizaram um *software* livre, *Canva*, para organizar a versão final do guia (Imagem 2), após a revisão e correção dos textos.



Imagem 2. Versão final.
Fonte: Autoras.

A versão final do guia foi enviada pelas professoras aos alunos, por *e-mail*, e disponibilizada à Diretoria de Relações Internacionais para que, caso houvesse interesse, enviasse aos futuros intercambistas.

3.4 Avaliação dos resultados do projeto

Durante o processo de avaliação, os alunos teceram comentários sobre os seguintes pontos: Aspectos positivos do projeto; Aspectos negativos do projeto; Aprendizados do projeto; Sugestões. Dentre os aspectos positivos, foram apontadas questões do uso prático da língua inglesa, o trabalho com colegas de outras áreas de conhecimento como forma de enriquecimento da produção, os novos conhecimentos sobre aspectos da universidade, da cidade e da região, o dinamismo do projeto, e o exercício de empatia proporcionado pelo projeto. Quanto aos aspectos negativos, o curto espaço de tempo em que o projeto se desenvolveu e a falta de comprometimento de alguns colegas foram os mais citados. Quanto aos aprendizados proporcionados pelo

projeto, foram citados o trabalho em grupo, vocabulário e expressões úteis, o uso de ferramentas de revisão textual, etc. Poucas sugestões foram feitas sobre o projeto, mas dentre elas estava a aplicação do projeto com novas turmas e a ampliação do tempo destinado ao projeto.

Além de avaliarem o projeto, os alunos se autoavaliaram e avaliaram os outros membros do grupo a partir dos seguintes critérios: Assiduidade; Interesse; Organização; Trabalho em equipe. A avaliação dos colegas foi anônima e constituiu parte da nota final. Pensamos que a avaliação dos membros dos grupos por pares se fez necessária porque o trabalho com projetos pedagógicos não é uma metodologia tão comum em salas de aula de graduação e dá aos alunos mais liberdade em termos de produção do que as aulas convencionais. Portanto, para evitar que apenas alguns membros dos grupos se comprometessem mais do que outros e tivessem uma carga maior de trabalho, utilizamos a estratégia de avaliação por pares como um incentivo à participação ativa de todos os componentes dos grupos no projeto.

Abaixo, apresentamos duas das avaliações de alunos.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Considere o projeto desenvolvido na disciplina e comente os seguintes aspectos:

- Aspectos positivos: Trabalho Interativo, com atividades dinâmicas que incentivam a pesquisa e o envolvimento com o tema.
- Aspectos negativos: Não poder trabalhar com o grupo de escolha própria foi um ponto negativo para o desenvolvimento do trabalho, principalmente pela integração do grupo, porém não chega a ser negativo por que na vida sempre trabalhamos com pessoas diferentes e não de nossa escolha.
- Aprendizados do projeto: Novas técnicas de pesquisa e de ferramentas auxiliares para trabalhar com outra língua, assuntos inspiradores.
- Sugestões: Trabalhos maiores com mais tempo para o desenvolvimento, por que o trabalho foi muito legal, e trouxe muitas coisas novas, aprendizados, talvez possam ser utilizados novos temas, mais com os mesmos objetivos. Talvez possa ser feito um guia específico para cada curso, cada semestre grupos de alunos do mesmo curso fazendo guias específicos de locais, dicas para o estudante de "tal" curso, onde comprar materiais, laboratórios utilizados, lazer na área.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Considere o projeto desenvolvido na disciplina e comente os seguintes aspectos:

- Aspectos positivos:
- Aspectos negativos:
- Aprendizados do projeto:
- Sugestões:

Achei a iniciativa deste trabalho muito bacana, porque não só visou a inovação do Exchange Guide, com o objetivo de auxiliar os intercambistas de forma mais informal e detalhada, como também possibilitou à nós, alunos, envolvimento com um projeto maior e, com toda certeza, crescimento pessoal e crescimento em relação à língua inglesa. Acredito que seria bom se o período para organização e desenvolvimento do trabalho fosse um pouco maior, pois, apesar de meu grupo ter finalizado logo o trabalho, observei que outros grupos tinham tópicos mais extensos a serem trabalhados, e na última aula antes dessa, haviam grupos apresentando uma parte do trabalho, ainda precisando finalizar. Também, seria muito significativo se houvesse uma socialização entre as turmas participantes para compartilhamento de seus trabalhos, como fizemos em nossa turma, como uma forma de nos envolvermos ainda mais no trabalho. Acrescento ainda uma última sugestão: creio que seria muito interessante se o guia abordasse não só a cidade de Lajeado, mas sim o Vale do Taquari. Por exemplo, focando em Lajeado, pois é onde a Univates está localizada, mas também estendendo para outros pontos do Vale do Taquari, talvez de forma mais breve.

4. CONCLUSÃO

O trabalho com línguas adicionais, como todo o trabalho educacional, propõe desafios aos professores em termos de promover, por parte dos alunos, o interesse pelo que está sendo desenvolvido de modo a torná-los agentes de seu aprendizado. Esse desafio se torna ainda maior em um contexto em que a disciplina não faz parte do núcleo das disciplinas específicas do curso de opção dos alunos, e em que os estudantes tenham níveis tão distintos de conhecimento da língua.

Mobilizadas por esse desafio e reconhecendo a oportunidade que o momento institucional de internacionalização nos ofereceu, pensamos que a realização de um projeto de trabalho pudesse oferecer-se como uma solução. A experiência foi enriquecedora tanto para os alunos quanto para nós, professoras.

Pudemos perceber que, a partir do trabalho com projetos, houve um maior envolvimento nas aulas por parte dos alunos, já que o que estavam produzindo era um texto real que seria lido por outras pessoas. Além disso, o fato de o projeto promover a descentralização da aula - do professor para os alunos - fez com que os estudantes se vissem como responsáveis por seu aprendizado, pois deveriam criar, pesquisar e produzir seu próprio conteúdo e contar com o professor apenas como mediador entre eles e a tarefa.

Outro aspecto muito positivo do trabalho com projetos pedagógicos é o aprendizado significativo, e isso foi percebido e apontado pelos alunos no momento da avaliação. As palavras e expressões novas aprendidas são apenas um dos muitos aprendizados promovidos pelo *On Campus and Off Campus Guide*, uma vez que trabalhar em equipe requer habilidades que vão muito além da aula de língua adicional. O aprendizado também se tornou significativo, pois foi construído tendo por base os diferentes saberes que cada membro trouxe para a equipe. A integração desses conhecimentos com o objetivo de escrever um capítulo do guia valorizou os pontos fortes de cada aluno, e não deu destaque apenas para aqueles que tinham maior conhecimento linguístico.

Alguns percalços foram encontrados no decorrer do projeto: como cada turma tinha aulas em um dia diferente da semana, alguns atrasos no desenvolvimento do projeto e na finalização da diagramação do guia ocorreram em virtude de feriados. Outra dificuldade enfrentada foi o volume de trabalho demandado para a diagramação do guia, uma vez que foi preciso adicionar os vinte e seis textos que compunham o sumário e mais as imagens que cada grupo selecionou para ilustrar seu capítulo. No entanto, todas essas questões estão sendo repensadas e serão ajustadas para a próxima aplicação do projeto que se dará em breve com novas turmas e novos desafios. Sentimos falta de um momento de compartilhamento em que as cinco turmas que trabalharam no projeto estivessem reunidas, no entanto, o fato de os horários das aulas de cada turma serem muito variados e dado o perfil do aluno da instituição, em sua maioria trabalhadores, sem muito tempo disponível para atividades que acontecem fora do horário de aula, isso não foi possível.

Compreendemos que desenvolver projetos de trabalho pode ser uma alternativa eficaz para os mais diferentes contextos de ensino, mesmo os

mais desafiadores, uma vez que eles possibilitam trocas de saberes entre os alunos, estimulam o trabalho em equipe e, principalmente, contribuem para o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Andrighetti, Graziela. H. 2012. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente* (p. 71-90). Porto Alegre: Bem Brasil.
- Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- British Council Brasil. 2018. Universidades para o mundo – Desafios e oportunidades para a internacionalização. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf>. Acesso em 21 maio 2018.
- Clark, Herbert H. 2000. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, 9, p. 49-71. [Tradução por Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez de: Clark, Herbert H. 1996. The use of language. In Herbert H. Clark. *Using language* (p. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.]
- Finardi, Kyria R. & Porcino, Maria C. 2015. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 14(1), p. 109-134.
- Gonzalez, Nancibel Webber & Schlatter, Margarete. 2016. Aprendizagem de Português como Língua Adicional em um projeto colaborativo online. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 15(2), p. 115-142.
- Hernández, Fernando, Ventura, Montserrat. 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, Fernando. 2001. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto: Revista de Educação* (Porto Alegre), 4, p. 2-7.
- Hernández, Fernando. 2014. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. *Revista Bem Legal*, 4(1), p. 65-72. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez>. Acesso em 23 maio 2018.
- Schlatter, Margarete & Garcez, Pedro de Moraes. 2009. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (p. 125-172). Porto Alegre: Secretaria da Educação.
- Schlatter, Margarete & Garcez, Pedro. 2012. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.
- Welp, Anamaria de Souza K. & Vial, Ana Paula S. 2016. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. *Revista Entrelinhas*, 10(2), p. 230-254.

Submetido: 20/06/2018
Aceito: 24/07/2018