

A Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino das Disciplinas de Língua Inglesa na Academia Militar das Agulhas Negras

Problem-Based Learning in English Language Teaching at Agulhas Negras Military Academy

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em aulas de inglês na AMAN, partindo-se do pressuposto de que ela, como meio de ensinar por competências, pode contribuir para promover uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, desenvolveu-se o Projeto *Immersed in Problems* para ser executado em aulas cujo foco é a seção *Practical English* do livro didático adotado na Academia. Como referencial teórico, abordam-se teorias relativas ao ensino-aprendizagem por competências, ao Pós-método e à Pedagogia Conceitual. Na sequência, apresenta-se um projeto-piloto executado na disciplina de Língua Inglesa IV, seguido de seus resultados. Por fim, propõe-se que o emprego da ABP seja estendido a todas as disciplinas de Língua Inglesa da AMAN.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Ensino-aprendizagem por competências. Pós-método. Pedagogia Conceitual.

José Neyardo Alves de Araújo

Academia Militar das Agulhas Negras,
Resende, RJ, Brasil

Email: neyardo@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6581-0205>

Timóteo Salgado Pereira Pinto

Academia Militar das Agulhas Negras,
Resende, RJ, Brasil

Email: timoteosalgadopp@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3349-381X>

Marcelli Claudinni Teixeira Osorio

Academia Militar das Agulhas Negras,
Resende, RJ, Brasil

Email: marcelliosorio.teixeira@eb.mil.br

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-4414-2601>

Received:	15 Aug 2024
Reviewed:	Aug/Nov 2024
Received after revised:	03 Dec 2024
Accepted:	04 Dec 2024

ABSTRACT

The objective of this article is to present the adoption of the Problem-Based Learning (PBL) methodology in English classes at AMAN, based on the assumption that it, as a means of teaching by competencies, can contribute to promoting meaningful learning. In this regard, the *Project Immersed in Problems* was developed to be implemented in classes that focus on the *Practical English* section of the textbook adopted at the Academy. As a theoretical framework, theories related to teaching-learning by competencies, the Post-method and Conceptual Pedagogy are addressed. Next, a pilot project implemented in the subject named Língua Inglesa IV is presented, followed by its results. Finally, it is proposed that the use of PBL be extended to all English language subjects at AMAN.

Keywords: Problem-Based Learning. Teaching-learning by competencies. Post-method. Conceptual Pedagogy.



RAN

Revista Agulhas Negras
eISSN (online) 2595-1084

<http://www.ebrevistas.eb.mil.br/aman>



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



1 Introdução

Neste artigo pretende-se, com fulcro em Perrenoud (1999) e em Zabala e Arnau (2014), apresentar a aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como contribuição para o ensino-aprendizagem por competências, na disciplina de Língua Inglesa IV (3º ano) da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Essa metodologia foi aplicada em um projeto-piloto com base em atividades do material didático adotado na Academia Militar e adaptadas às necessidades dos discentes, a saber, 4 seções de *Practical English* do volume 2 da série *American English File*, 3ª edição, da *Oxford University Press*. Tal metodologia é apresentada, ainda, em alinhamento com preceitos do Pós-método, conforme Kumaravadivelu (2003), e da Pedagogia Conceitual, segundo Prabhu (1990) e Negueruela-Azarola (2013).

Em nossa prática docente foi prognosticado que a utilização de situações-problema auxilia o desempenho do aprendiz. Uma vez que o objetivo da língua é a comunicação, observa-se que a imersão mediante situações reais melhora o desempenho de nossos alunos.

O ensino de língua inglesa na AMAN se dá por meio de disciplinas acadêmicas do curso de Bacharelado em Ciências Militares, que faz parte do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira (CFO) da Linha de Ensino Militar Bélico (LEMB) do Exército Brasileiro (EB). A duração do CFO é de cinco anos, sendo o 1º ano do curso realizado na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), e o período compreendido do 2º ao 5º ano, na Academia Militar das Agulhas Negras. Na EsPCEEx, na condição de alunos, os discentes cursam uma disciplina de Língua Inglesa, com carga horária de 90 horas. Como cadetes da AMAN, têm a oportunidade de cursar quatro disciplinas de língua inglesa, totalizando 285 horas.

Em contraste com as instituições de ensino superior civis, que majoritariamente oferecem disciplinas de língua inglesa para fins específicos em modalidade eletiva (*English for Specific Purpose*), o CFO da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro inclui em seus objetivos educacionais a proficiência no idioma inglês (Brasil, 2021c). Dessa forma, o Aspirante a Oficial da Linha de Ensino Militar Bélico que concluir sua graduação, a partir de 2025, deve obrigatoriamente ter o Índice de Proficiência Linguística (IPL) 2-1-2-2 em língua inglesa (Brasil, 2021a). Esses algarismos indicam os níveis a serem atingidos, respectivamente, na compreensão auditiva (CA), na expressão oral (EO), na compreensão leitora (CL) e na expressão escrita (EE) (Brasil, 2021b). O IPL é aferido por meio de exames aplicados pelo Centro de Idiomas do Exército, com base na classificação do Quadro Comum Europeu de Referência. Em suma, o Oficial da LEMB, de 2025 em diante, deverá ter proficiência linguística mínima em inglês equivalente ao nível B1 nas habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora e expressão escrita e ao nível A2 na expressão oral.



No que concerne à metodologia a ser adotada em sala de aula, quem a determina é o professor, a partir do que observa em seu ambiente de atuação. Isso é o que caracteriza o Pós-método, segundo entendido por Kumaravadivelu (2003), Prabhu (1990), entre outros. As quatro disciplinas de Língua Inglesa ministradas na AMAN enfatizam o desenvolvimento simultâneo e integrado das quatro habilidades linguísticas em inglês através da abordagem comunicativa. Com base nas necessidades discentes *sui generis*, próprias da Caserna, as disciplinas ainda incluem a prática de simulados de exames internacionais de proficiência linguística e a aprendizagem de conteúdos relativos ao contexto militar em língua inglesa. Por incluir a abordagem comunicativa, o ensino preparatório e o ensino para fins específicos militares, as disciplinas de Língua Inglesa da Academia se alinham ao ideário do Pós-método e da Pedagogia Conceitual para proporcionar aos cadetes as melhores oportunidades de aprendizagem de língua inglesa considerando suas especificidades e necessidades.

Esta é uma investigação de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, no intuito de proporcionar uma descrição integral seguida de análise particular (Serrano, 1990). Buscou-se utilizar atividades correntes em sala de aula como fonte de obtenção de dados, conforme as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994). A intervenção em sala de aula ocorreu no período de 8 a 11 de julho de 2024. Participaram 9 cadetes do 3º ano da Academia Militar das Agulhas Negras (4º ano CFO/LEMB), de faixa etária entre 20 e 26 anos, do sexo masculino, com conhecimento do idioma inglês equivalente ao nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

A fim de estabelecer os fundamentos do planejamento e aplicação da ABP em um contexto de ensino por competências, será abordado, a seguir, o referencial teórico. Na sequência, vem o percurso metodológico, a análise dos resultados e as considerações finais.

2 Referencial Teórico

2.1 A Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino-aprendizagem por Competências

De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Ensinar para desenvolver competências, segundo Zabala e Arnau (2014, p. 129), significa “utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade, em um complexo processo de construção pessoal com exercitações de progressiva dificuldade e ajudas contingentes conforme as características diferenciais dos alunos”. Ou seja,



consiste em usar metodologias de ensino para resolver situações-problema, assim entendidas: “Acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos, etc. que, mostrando toda a complexidade da realidade, obriguem os alunos a intervirem para chegar ao conhecimento ou à resolução do problema ou questão” (Zabala; Arnau, 2014, p. 236-237).

Nesse sentido, retomando o conceito ausubeliano de “aprendizagem significativa”, esses autores afirmam que “dispomos de muitas aprendizagens que não apenas somos capazes de reproduzir, como também que nos são úteis para responder a problemas reais e para compreender o que ocorre à nossa volta” (Zabala; Arnau, 2014, p. 110). E asseveram que, se situássemos as aprendizagens em um contínuo, teríamos em um dos polos as aprendizagens superficiais, de memorização, chamadas de “mecânicas”, e no outro polo, aprendizagens bem elaboradas, úteis para a compreensão e interpretação, consideradas como “aprendizagens profundas ou significativas”. Com isso, estabelecem uma gradação de aprendizagens, destacando que a aprendizagem significativa implica a compreensão de uma situação-problema e a intervenção nesse contexto para solucionar o problema:

Assim, ao longo desse contínuo podemos situar as aprendizagens com um maior ou menor grau de profundidade ou significado. Dentro desse contínuo, uma aprendizagem será mais ou menos significativa quando não apenas implicar uma memorização compreensiva, a lembrança daquilo que se compreendeu, mas sim quando for possível sua aplicação em contextos diferenciados e, portanto, for uma aprendizagem que possa ajudar a melhorar a interpretação ou a intervenção em todas as situações em que se fizerem necessárias (Zabala; Arnau, 2014, p. 110).

Vale aqui frisar quão importante é o papel do professor e sua atitude no processo de ensino-aprendizagem com vista a desenvolver competências. A respeito disso, em uma entrevista a Gentile e Bencini, Perrenoud (1999) defende que a prática docente seja baseada em princípios pedagógicos ativos construtivistas para levar o discente à resolução de problemas reais:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa [...]. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas (Perrenoud, 1999).

Perrenoud (1999, p. 59), contudo, adverte que uma situação-problema “não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado”. Entre várias características de uma situação-problema apresentadas por outros autores, ele destaca duas:



‘está organizada em torno da superação de um obstáculo pela classe, obstáculo este previamente identificado;

deve oferecer uma resistência suficiente, que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas representações, de maneira que leve ao seu questionamento e à elaboração de novas ideias’ (Perrenoud, 1999, p. 59).

Como se vê, Perrenoud defende que a prática docente deve ser fundamentada em princípios pedagógicos ativos construtivistas que conduzam o discente a resolver problemas reais. Assim sendo, a aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) alinha-se a esse pensamento.

No que tange ao sequenciamento das atividades no decorrer das unidades didáticas, Zabala e Arnau (2014, p.179) fazem referência ao conceito de “sequências didáticas” e suas fases:

As sequências de atividades de ensino-aprendizagem ou sequências didáticas são a maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

[...]

As sequências didáticas devem conter as seguintes fases: estabelecimento compartilhado dos objetivos, atividades e identificação da situação da realidade que será objeto de estudo; identificação das questões ou problemas que se apresentam; construção do esquema de atuação; expressão exata desses esquemas; revisão do conhecimento disponível para planejar sua aprendizagem e aplicação do esquema de atuação em situações reais diferentes, tantas vezes quantas forem necessárias (Zabala; Arnau, 2010, p. 179).

Quanto aos conteúdos, Zabala e Arnau (2014, p. 224) afirmam que três categorias são componentes básicos das competências, a saber, os conteúdos de aprendizagem atitudinais, conceituais e procedimentais:

Conteúdo atitudinal Tipo de conteúdo de aprendizagem que se enquadra na forma de ser da pessoa e cuja aprendizagem requer a experiencição de situações nas quais se deva agir de forma real para solucioná-las.

Conteúdo conceitual Tipo de conteúdo de aprendizagem teórico que engloba conceitos e princípios e que, para aprendê-lo, é necessário plena compreensão.

[...]

Conteúdo procedimental Tipo de conteúdo de aprendizagem prático que consiste em processos ou ações cuja aprendizagem requer um modelo prévio e uma exercitação posterior (Zabala; Arnau, 2014, p. 234, grifo nosso).

Além desses, há o conteúdo **factual**, que implica memorizar informações: “tipo de conteúdo de aprendizagem teórico que engloba dados como fatos históricos, nomes, datas, etc., e que, para aprendê-lo, é preciso memorização”.

No tocante à avaliação de competências, Zabala e Arnau (2014, p. 224) fazem a seguinte síntese:



A competência é um construto complexo, o qual representa a utilização de processos de avaliação que também são complexos.

Avaliar competências sempre significa avaliar sua aplicação em situações reais, em contextos também reais e que fazem referência a intenções que devem ser desenvolvidas fora da escola. Portanto, os meios para avaliar competências na aula são aproximações a essa realidade.

Para poder avaliar competências é necessário ter dados fidedignos sobre o nível de aprendizagem de cada aluno em relação à competência em questão. Isso requer o uso de instrumentos e meios muito variados em função das características específicas de cada competência e do contexto em que esta deve ou pode ser realizada.

Dado que as competências são constituídas por um ou mais conteúdos de cada um dos três componentes básicos, quer dizer, dos conteúdos de aprendizagem conceituais, procedimentais e atitudinais, é necessário identificar os indicadores de obtenção para cada um deles, mas integrados ou que se possam integrar na competência correspondente.

O meio para conhecer o grau de aprendizagem de uma competência será a intervenção do aluno ante uma situação-problema que seja reflexo, o mais aproximado possível, das situações reais nas quais se pretende que seja competente (Zabala; Arnau, 2014, p. 224).

Segundo Borochovicus e Tortella (2014, p. 268), a “ABP tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente”. Os autores, citando outros estudos, ressaltam, ainda, o vínculo entre a ABP e os princípios da psicologia cognitiva e do construtivismo:

De acordo com Mamede (2001), a perspectiva da ABP é delineada nos princípios derivados da psicologia cognitiva, caracterizada como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista e contextual. Levin (2001) afirma que a ABP está relacionada com a teoria construtivista da aprendizagem (Borochovicus; Tortella, 2014, p. 271).

Na AMAN, o ensino por competências é regulado pela Portaria – DECEX/C Ex Nº 463, de 13 de dezembro de 2022, do Departamento de Educação e Cultura do Exército, a qual aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências - 4ª Edição (IREC– EB60-IR-05.008), que orientam o trabalho pedagógico nos estabelecimentos de ensino a ela subordinados, entre os quais, a AMAN (Brasil, 2022). Essas instruções estão em consonância com a literatura técnico-científica acerca da temática de ensino-aprendizagem por competências e afins.

Diante desse panorama, percebe-se convergência para um entendimento mais abrangente e dinâmico do ensino-aprendizagem, que vai além das limitações de métodos tradicionais. É nesse contexto que surgem as novas dinâmicas do Pós-método (Kumaravadivelu, 2003) e da Pedagogia Conceitual (Negueruela-Azarola, 2013). A seguir, será explorada a relação entre essas linhas de pensamento e a ABP.

2.2 O ensino por competências no Pós-método e a Pedagogia Conceitual



Levando-se em consideração os papéis dos agentes de sala de aula, destacando o do professor, responsável por escolher os métodos e técnicas julgados mais adequados ao seu trabalho, serão abordados alguns aspectos da ação docente baseada na filosofia do Pós-método e da Pedagogia Conceitual e a sua relação com a metodologia da ABP.

A conjuntura de desenvolvimento da prática em sala de aula e da pesquisa proporcionou as condições para o surgimento do Pós-método. Kumaravadivelu (2003) observa que não há um método específico que atenda a complexidade relacionada ao ensino de idiomas, uma vez consideradas sua imprevisibilidade e inúmeras outras variáveis.

Para o autor, o professor deve ter autonomia para desenvolver a própria abordagem, observando as singularidades da sala de aula, os recursos à disposição, os discentes e suas idiosincrasias. O professor poderá aperfeiçoar seus procedimentos e desenvolver teorias mediante a observação e reflexão da sua prática. Nessa mesma linha de pensamento, Prabhu (1990) entende que a internalização dos conceitos ocorre mediante o ajuntamento de ideias e princípios coerentes formando um modelo próprio. A pedagogia do Pós-método permite, portanto, ir para além das limitações impostas pelo método. Kumaravadivelu (2003) visualiza o Pós-método como um sistema tridimensional, delineado pelos parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade.

No tocante ao parâmetro da particularidade, o autor entende que o ensino deve se preocupar com as especificidades e com as individualidades em sala de aula; devendo, portanto, ser relevante para um grupo particular de alunos e professores, possuidores de objetivos próprios (Kumaravadivelu, 2003). Nesse sentido, nenhum método é necessariamente melhor ou adequado para todos os alunos. A particularidade se relaciona estreitamente com o parâmetro da praticabilidade, tendo em vista que a prática docente é norteada não apenas por teorias de ensino, mas também pela observância das idiosincrasias no contexto de ensino. Isso leva o docente a uma reflexão acerca de sua prática e a uma ação refletida (práxis), de modo que a teoria orienta a prática ao mesmo tempo que a práxis docente permite ao professor teorizar com base em sua própria prática (Kumaravadivelu, 2003). Prabhu (1990) compreende essa capacidade de teorizar como senso de plausibilidade. Assim, o professor é o diretor do microcosmo da sala de aula, a fim de trabalhar na construção de sentidos. O parâmetro da possibilidade, por sua vez, “[...] enfatiza que as experiências vividas e trazidas pelos participantes ao ambiente pedagógico são compostas não apenas pelas experiências de sala de aula, mas também por aquelas de âmbito social, econômico e político do mundo que os cerca” (D’Esposito; Celani, 2017), isto é, são realçadas as potencialidades/capacidades advindas das experiências individuais, trazidas ao ambiente de ensino-aprendizagem com vista à construção do conhecimento. Dessa forma, os parâmetros acima elencados se interconectam e se influenciam de modo sinérgico, resultando numa totalidade



sistêmica, significativamente maior do que a simples soma de partes ou elementos do sistema (Kumaravadivelu, 2003).

Nesse cenário, o Pós-método torna viável ao professor ser um pesquisador ativo, ao conciliar conhecimentos teóricos com práticos, observados os propósitos, a conjuntura, as demandas e os interesses. Devido à sua complexidade, pode-se afirmar com convicção que o processo de ensino de línguas estrangeiras não pode ser reduzido somente a métodos e abordagens (Pinto; Silva, 2023). É justamente pelos motivos acima elencados que se argumenta por um enfoque conceitual para o ensino de idiomas estrangeiros sob a égide da Pedagogia Conceitual, tal como foi defendido por Prabhu (1990) e Negueruela-Azarola (2013).

Negueruela-Azarola afirma que: “A pedagogia conceitual parte da ideia de que um dos elementos fundamentais ao aprender um idioma é a internalização de conceitos léxicos, gramaticais e pragmáticos” (Negueruela-Azarola, 2013, p. 60, tradução nossa¹). Esse enfoque de ensino se baseia em quatro princípios, a saber: o conceito como unidade mínima; a importância dos modelos didáticos; a necessidade de conceitualização; e a articulação de redes conceituais semânticas (Negueruela-Azarola, 2013).

Nessa perspectiva, os conceitos devem ser utilizados pelos alunos e professores em situações reais de comunicação, fomentando-se a autorreflexão e o uso de tais situações para a aplicação, ou evidênciação, dos conceitos internalizados (Pinto; Silva, 2023). Desse modo, toda a conceitualização estará entrelaçada em uma rede complexa conceitual, parte de nossa consciência.

Com base nas reflexões apresentadas sobre o Pós-método e a Pedagogia Conceitual, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem flexível e contextualizada para o ensino de idiomas, que reconheça a complexidade das salas de aula contemporâneas e as diversidades nesses ambientes. Do ponto de vista conceitual defendido por Prabhu (1990) e Negueruela-Azarola (2013), reforça-se a importância da internalização de conceitos linguísticos mediante a exposição a situações de comunicação reais, integrando teoria e prática em um processo contínuo de reflexão e aprimoramento.

Vê-se, pois, que o emprego da metodologia da ABP, como ferramenta no ensino por competências, está em pleno alinhamento com as correntes de pensamento acima expostas, uma vez que promove a resolução de problemas autênticos como meio de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, preparando os alunos para enfrentar desafios reais e complexos em suas vidas pessoais e profissionais. A seguir, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa.

¹ Texto original: *La pedagogía conceptual parte de la idea de que uno de los elementos fundamentales al aprender un idioma es la internalización de conceptos léxicos, gramaticales y pragmáticos.*



3 Percurso Metodológico: a aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas em aulas de inglês na AMAN

Primeiramente, cabe ressaltar que o ensino das disciplinas de Língua Inglesa na AMAN, por natureza, já pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades, haja vista que o trabalho docente nessas disciplinas é fundamentado na abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira, que visa ao desenvolvimento no discente de habilidades linguísticas e de capacidades (competências) comunicativas no uso da língua. Ressalte-se também que essa abordagem é aplicada numa relação de complementaridade com práticas baseadas no Pós-método e na Pedagogia Conceitual.

Neste trabalho, o objetivo é apresentar a aplicação da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas em aulas de inglês na AMAN, partindo-se do pressuposto de que ela, como meio de ensinar por competências, pode contribuir para promover uma aprendizagem significativa. Com esse intuito, desenvolveu-se o projeto *Immersed in Problems* para ser executado em aulas cujo foco é a seção *Practical English* dos livros didáticos adotados na Academia, os volumes 2 e 3 da série *American English File*, 3ª edição, da *Oxford University Press*. O objeto deste estudo, no entanto, é a aplicação do aludido projeto em 4 seções do volume 2, a título de projeto-piloto, e seus resultados, conforme descrito mais adiante.

A escolha da seção *Practical English* se justifica pela possibilidade de se trabalhar por projetos, visto que os dois livros englobam 11 dessas seções (6, no volume 2; e 5, no volume 3), as quais têm um elo comum: histórias que apresentam os mesmos personagens vivenciando problemas da vida real e utilizando aspectos da língua explorados nas unidades estudadas. As histórias servem como fio condutor, atravessando todos os volumes do livro, inclusive o primeiro, que não é foco deste trabalho por não ser adotado na AMAN, o que não compromete o entendimento dos episódios, posto que são independentes entre si em termos de temática.

O *Practical English* (ver Anexo A) simula situações-problema em que se exige o uso de língua em contextos reais de comunicação, buscando-se: compreender estruturas linguísticas socialmente compartilhadas com alta frequência; saber o que dizer em situações corriqueiras; e aprender a como superar os problemas típicos da vida cotidiana ou em viagens (no hotel, no restaurante, na loja, etc.).

Entre 8 e 11 de julho de 2024, foi executado o projeto-piloto, dividido em 4 subprojetos baseados nas situações comunicativas dos episódios 1, 2, 4 e 5 do volume 2, ambientadas, respectivamente, no hotel, no restaurante, na farmácia e na rua (direções). Participaram 9 cadetes do 3º ano da AMAN (4º ano CFO/LEMB), com idades entre 20 e 26 anos, do sexo masculino, com



proficiência em língua inglesa correspondente ao nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência. Para a execução dos 4 projetos, os cadetes foram distribuídos em 1 trio e 3 duplas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com o intuito de proporcionar uma descrição integral seguida de análise particular (Serrano, 1990). Buscou-se utilizar atividades correntes em sala de aula como fonte de obtenção de dados, conforme as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994).

A seguir, será apresentado o projeto *Immersed in Problems*.

Idealizador e Coordenador: José Neyardo Alves de Araújo – Major, Chefe e Coordenador Pedagógico da Cadeira de Inglês da AMAN.

Executores: 9 cadetes do 3º ano da AMAN (divididos em 1 trio e 3 duplas), sob a orientação colaborativa dos autores deste trabalho e de outros professores da Cadeira de Inglês.

1º DIA

Contextualização

O professor frisou a importância de os discentes aprenderem e porem em prática as estruturas do inglês usadas com mais frequência na comunicação cotidiana entre falantes nativos; portanto socialmente compartilhadas. Tais estruturas são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes da língua.

A fim de simular uma imersão dos discentes na língua inglesa, focando em elementos sociolinguísticos e culturais, a partir de uma situação-problema, foram desenvolvidos/executados 4 projetos baseados nos episódios das seções 1, 2, 4 e 5 de *Practical English* do livro *American English File*, volume 2, que exploram situações comunicativas ambientadas, respectivamente, no hotel, no restaurante, na farmácia e na rua (direções).

Apresentação do problema

O professor apresentou aos grupos 4 situações-problema em uma folha de papel (ver Apêndices A ao D), elaboradas com base nas situações apresentadas nas seções de *Practical English* acima referidas. Nesse momento, os livros estavam fechados.

As situações-problemas foram formuladas tomando-se como referência as questões da subseção *Can you...?* e de outras subseções do livro relevantes para a resolução dos problemas, especialmente as estruturas relativas ao objetivo da seção e as de *Social English*.

O professor sondou se os discentes, com seus conhecimentos prévios, teriam condições de resolver o problema. Na sequência, com os livros fechados, foram apresentados os vídeos da seção



Practical English. Entre um vídeo e outro, o professor fazia pausas para verificar se os discentes conseguiam associar a cena à situação-problema.

No final, por sorteio, foi definido que situação-problema o trio e as duplas resolveriam.

2º E 3º DIAS

Resolução do problema

Os cadetes (trio/duplas) foram distribuídos em salas diferentes, que funcionaram como estúdio para escritura do script, ensaio, escolha de figurino, montagem de cenário e gravação, com a mediação de um professor.

Com os livros abertos na seção que serviu de subsídio para o seu projeto, os cadetes analisaram/discutiram a referida seção, a fim de buscarem os elementos necessários que os levassem a responder às perguntas e a resolver o problema.

Os cadetes montaram, então, um *script* para o vídeo que eles deviam gravar como resultado do estudo, ou seja, um vídeo que mostrasse uma situação comunicativa na qual ficassem evidenciados os aspectos sociolinguísticos e culturais explorados na seção e relacionados à situação-problema.

O professor acompanhou as análises/discussões dos discentes a fim de melhor orientá-los em alguma questão problemática. Os cadetes submeteram o *script* à análise do professor, que acatou ou devolveu para melhorias. Em seguida, começaram a ensaiar e a pensar no figurino e no cenário. Por fim, gravaram e editaram os vídeos, que deviam ter entre 3 e 4 minutos.

4º DIA

Apresentação dos resultados

Os cadetes (trio/duplas) que estavam na vez de apresentar leram a situação-problema para os demais da audiência, e estes disseram como resolveriam a situação-problema. O trio/dupla que estava na vez de apresentar fez, então, breves considerações sobre a solução do problema e o processo de criação do vídeo. Na sequência, os cadetes apresentaram as gravações.

O professor abriu espaço ao final de cada apresentação para que os outros cadetes pudessem contribuir com sugestões e para que ele pudesse sanar possíveis dúvidas dos discentes.

Avaliação

De posse da ficha de avaliação e do *script*, à medida que os vídeos iam sendo apresentados, uma banca de professores avaliou, formativamente, os conteúdos atitudinais previstos no Plano de Disciplina (PLADIS) de Língua Inglesa IV:



- Autoconfiança – 4 pontos (Listening e Speaking, pela compreensão prévia das orientações e pela exposição oral);
- Decisão – 3 pontos (Reading, pela compreensão da situação-problema e como a resolveu); e
- Organização – 3 pontos (Writing, pela escritura do *script*).

Após as apresentações/avaliações, foi dado *feedback* da avaliação aos cadetes, em uma sala à parte.

4 Resultados

Saliente-se, de início, que os discentes envolvidos no projeto-piloto *Immersed in Problems* foram previamente auxiliados pelos professores em todas as atividades propostas, inclusive na correção dos textos produzidos pelos grupos. Ademais, os docentes membros da banca avaliadora não foram os mesmos que mediarão o desenvolvimento das atividades do projeto, garantindo que todos os discentes e os vídeos produzidos fossem avaliados com total isenção e pelos mesmos critérios.

Foi elaborada uma ficha de avaliação, com o total de dez pontos, englobando os conteúdos atitudinais presentes no PLADIS de Língua Inglesa IV – autoconfiança, decisão e organização (ver Apêndice E) –, os quais serviram como parâmetro para avaliar a execução do projeto pelos discentes.

Após a apresentação das gravações em vídeo pelos 4 grupos e a avaliação dos discentes pela banca examinadora, verificou-se que os cadetes se empenharam na escrita colaborativa do *script* e na gravação dos vídeos que retrataram situações comunicativas reais relacionadas à situação-problema sorteada para cada grupo, a saber, situações-problema no hotel, no restaurante, na farmácia e na rua (direções). Assim, os discentes demonstraram organização. Do mesmo modo, foi observado que os discentes, em geral, conseguiram encenar a situação-problema exatamente como solicitado, demonstrando autoconfiança e decisão. Ao final, dois grupos obtiveram grau 9,0; um grupo, 8,0; e um grupo, 5,0.

Portanto, a utilização da metodologia ABP no projeto auxiliou no desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pelos discentes, visto que mobilizaram competências, saberes e informações para solucionar situações-problema reais como proposto por Zabala e Arnau (2014). Dessa forma, atingiram os objetivos propostos no projeto.

Os discentes precisaram refletir e aplicar conceitos léxicos, gramaticais e pragmáticos do idioma estrangeiro já internalizados para agir nas situações-problema propostas, evidenciando mais uma vez a aplicabilidade da Pedagogia Conceitual e a validade do Pós-Método para adequar as



atividades às necessidades dos discentes. Porém, alguns ainda apresentaram erros gramaticais e de pronúncia, além de elevada dificuldade em se expressar oralmente nos vídeos, ocasionando falhas na comunicação, visto que os membros da banca examinadora não conseguiram compreender alguns trechos das falas presentes nos vídeos ainda que munidos do *script*. Tal observação indica que certos conceitos ainda não haviam sido internalizados por alguns discentes e que é necessário trabalhar tais dificuldades para que eles transponham esse entrave na comunicação.

É notório que a execução das atividades do projeto constituiu um desafio para os cadetes, pois a maioria dessas atividades eram voltadas para o desenvolvimento do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência, e o público-alvo do projeto possuía o nível A2 aferido em expressão oral de língua inglesa. Ressalve-se, porém, que eles já tinham estudado em sala, nas disciplinas anteriores, todos os aspectos da língua necessários para conseguirem executar o projeto. Como apontado por Perrenoud (1999), os discentes envolvidos necessitaram mobilizar seus conhecimentos, trabalhar em grupo e elaborar novas ideias para transpor o obstáculo de solucionar uma situação-problema de nível B1 em língua inglesa.

Verificou-se que o projeto *Immersed in Problems* auxiliou os cadetes no desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e de sua capacidade comunicativa, visto que utilizaram saberes, capacidades e informações para solucionar problemas com base em situações reais de comunicação em inglês, além de trabalharem de maneira colaborativa em grupos.

5 Considerações finais

Neste artigo, buscou-se apresentar a aplicação da metodologia ativa de ABP na disciplina de Língua Inglesa IV da AMAN. O objetivo foi investigar como essa metodologia pode contribuir para o ensino-aprendizagem por competências, alinhando-se aos preceitos da abordagem comunicativa, considerando a conjuntura do Pós-método e a Pedagogia Conceitual.

A análise dos resultados obtidos a partir da implementação do projeto-piloto *Immersed in Problems*, através de uma pesquisa-ação, revelou que a ABP favorece a imersão dos alunos em situações reais de comunicação, promovendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas. Observou-se que a utilização de situações-problema, como aquelas simuladas nas seções *Practical English* dos livros didáticos adotados, permitiu aos cadetes trabalhar sua proficiência no idioma inglês nas quatro habilidades², conforme os critérios de

² Compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora, expressão escrita.



proficiência linguística estabelecidos pelo Exército Brasileiro e em conformidade com o Quadro Comum Europeu de Referência.

A aplicação da ABP mostrou-se eficaz não apenas pelo seu alinhamento com os princípios do ensino por competências, conforme discutido por Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2014), mas também pela sua conformidade com as diretrizes do Pós-método (Kumaravadivelu, 2003). A autonomia do professor em adaptar as atividades às necessidades específicas dos discentes e ao contexto militar da AMAN foi um fator determinante para o sucesso da metodologia aplicada. Além disso, a integração da ABP com a Pedagogia Conceitual, conforme proposto por Negueruela-Azarola (2013), destacou a importância da conceitualização e da aplicação desses conceitos em situações comunicativas reais, permitindo-lhes enfrentar desafios autênticos e complexos.

Dessa forma, conclui-se que a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas é uma estratégia eficaz para o ensino de línguas estrangeiras na AMAN, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das competências necessárias aos futuros Oficiais da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. O sucesso do projeto-piloto sugere a viabilidade de sua ampliação e integração contínua nas práticas pedagógicas da Academia, visando à formação de profissionais proficientes e competentes em contextos de comunicativos reais.

Em suma, a ABP, em consonância com os princípios do Pós-método e da Pedagogia Conceitual, não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem de línguas na AMAN, promovendo também o desenvolvimento de atitudes nos cadetes para o enfrentamento dos desafios que sobrevirão em suas carreiras militares.



Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Livraria Porto, 1994.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 22, b. 83, p. 263-294, abr./ jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. **Portaria nº 316, de 27 de janeiro de 2021**. Aprova a Diretriz para o Sistema de Ensino de Idiomas e Certificação de Proficiência Linguística do Exército (EB20-D-01.020), 3ª Edição, 2021a. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006_outras_publicacoes/01_diretrizes/04_estado-maior_do_exercito/port_n_316_eme_27jan2021.html. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria nº 241, de 19 de julho de 2021**. Aprova as Normas para o Subsistema de Certificação de Proficiência Linguística (EB60-N-52.001), 3ª Edição, 2021b. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/005_normas/01_normas_diversas/07_departamento_de_educacao_e_cultura_do_exercito/port_n_241_decex_19jul2021.html. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria nº 527, de 30 de dezembro de 2021**. Aprova as Instruções Reguladoras para a Organização, o Funcionamento e a Matrícula nos Cursos de Formação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico (EB60-IR-06.002), 2ª Edição, 2021c. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/copiar.php?codarquivo=1263&act=sep. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria nº 463, de 13 de dezembro de 2022**. Aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências (IREC– EB60-IR-05.008), 4ª Edição, 2022. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/002_instrucoes_gerais_reguladoras/02_reguladoras/07_departamento_de_educacao_e_cultura_do_exercito/port_n_463_decex_13dez2022.html. Acesso em: 25 jul. 2024.

D'ESPOSITO, M. E. W.; CELANI, M. A. A. O DIÁLOGO ENTRE O PÓS-MÉTODO E A COMPLEXIDADE: CRIANDO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 38, n. 2, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i2a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32586>. Acesso em: 25 jul. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: Macrostrategies for language teaching. Yale: Yale University Press, 2003. 339 p.

LATHAM-KOENIG, Christina, et al. **American English File 2**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2021.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. **Miríada Hispánica**, [s. l.], v. 6, p. 53-70, abr. 2013. Disponível em: <https://www.miriadahispanica.com/revista/0014c36b8b805b3be79786b22dd44e73480b39cb.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



PINTO, T. S. P.; SILVA, E. R. Contribuições da Gramática da Língua Portuguesa ao Ensino da Língua Espanhola: uma proposta para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua estrangeira. **Revista Agulhas Negras**, v. 7, n. 10, p. 113-132, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://www.ebrevistas.eb.mil.br/aman/article/view/11890>. DOI: <https://doi.org/10.70545/ran.v7i10.11890>.

Acesso em: 25 jul. 2024.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**, National University of Singapore, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

SERRANO, M. G. P. **Investigación-acción**: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.



Apêndice A – Situação-problema 1

REAL-WORLD PROBLEMS

Have you ever booked a hotel online?

Did you have any problems?

What problems can someone have in a hotel?

PROBLEM 1

You live in Resende and your best friend lives in Manaus. You two planned a vacation in Hawaii to have fun and relax. You booked the hotel online and made all the reservations in advance, in order not to have any problems while enjoying your vacation.

You haven't seen your best friend for two years, it would be good to spend some days with him again. After a 17-hour flight, you arrived at the airport and your friend was already there. You and your friend arrived at the hotel and it was totally different from what you expected. The pictures on the internet were very different from reality. You tried to find another place online, but there were no hotels available in the area. You were so tired that you made the check-in anyway.

When you walked into your room, there was only one single bed for both of you and there was no hot water.

You have to stay there for 5 days.

How would you greet a friend you haven't seen for a long time? How would you solve the hotel problem? Who would you call? What would you say? How could they offer to solve your problem?

GET DOWN TO IT

- Discuss the problem with your group
- Find and write down some ways you could solve it based on Practical English sections
- Write a script of both scenes, meeting your friend and solving the problem
- Record your group role playing the scene
- Your video must be 3 to 4 minutes long



Apêndice B – Situação-problema 2

REAL-WORLD PROBLEMS

Have you ever made a restaurant reservation?

Did you have any problems?

What problems can someone have in a restaurant?

PROBLEM 2

After graduating from AMAN, you decided to go on vacation abroad with your dad for the first time. You stayed in New York City throughout the whole month of August. You were having a great time during the trip.

For Father's day, which is celebrated on August 11th, you had the idea to take him to Balthazar Restaurant³, an expensive local restaurant, and your father accepted the invitation, so you made a dinner reservation through your cellphone.

When you arrived there, the first problem you faced was that they took a long time to find your reservation. You were very upset, but you did not want to leave the restaurant because all the other ones nearby were fully booked. So you ordered cocktails while waiting.

Then you finally got to your table and were ready to order. However, the restaurant was full and noisy. The waiter got your starters right but your main courses wrong; he also forgot to bring the wine and two bottles of water you ordered. At the end of the dinner, when the check arrived, the first cocktails and the dessert that your father ate were left off it.

How would you invite your father to have dinner with you? How would you make a restaurant reservation? How would you solve the reservation problem? How would you solve the problem with your orders and with the check? What would you say? How could the waiter offer to solve your problems?

GET DOWN TO IT

- Discuss the problem with your group
- Find and write down some ways you could solve it based on Practical English sections
- Write a script of the three scenes, inviting your father, making a reservation, and solving the restaurant problems
- Record your group role playing the scenes
- Your video must be 3 to 4 minutes long

³ <https://balthazarny.com/>



Apêndice C – Situação-problema 3

REAL-WORLD PROBLEMS

Have you ever been ill while away from home?

What were your symptoms?

How did you recover?

PROBLEM 3

You are traveling through the UK with your best friend as backpackers. You are in better shape. Your friend is a bit tired, but he tries to continue because the trip is worth it.

After two weeks hiking in Scotland and after a heavy storm, he starts feeling really sick, but he does not want to go to the doctor. You persuade him to go to the local pharmacy.

The pharmacist has a strong Scottish accent, but you try to communicate with him to explain how your friend is feeling and get some medicine.

How would you motivate your friend to continue the trip? How would you convince your friend to go to the pharmacy? How could you explain his symptoms to the pharmacist?

GET DOWN TO IT

- Discuss the problem with your group
- Find and write down some ways you could solve it based on Practical English sections
- Write a script of the three scenes
- Record your group role playing the scene
- Your video must be 3 to 4 minutes long



Apêndice D – Situação-problema 4

REAL-WORLD PROBLEMS

Have you ever been lost in any place?

How did you feel about that?

Did you ask passers-by for help?

PROBLEM 4

You were in an exchange program in West Point Military Academy with another Brazilian cadet. You two had a weekend off to visit New York City. Your internet signal wasn't working but you decided to visit the city anyway. You discussed the places you would like to go. The tourist attractions were: Central Park, Times Square, Empire State Building and Brooklyn Bridge. You asked an American cadet for some directions and then got on a cab to Central Park. You arrived there and had a great time. Then, after some time, you were on your way to Times Square when you noticed that you had already passed through a subway station twice. So, you realized that you were lost. It was necessary to ask some passers-by how to get to Times Square. First you felt desperate. Then, you thought for a while about the questions and decided which of you would ask for help. You had three more places to visit before going back to West Point.

How would you ask the American cadet for directions? How would you talk to the cabdriver? How would you solve the problem of being lost? How would you ask for help and for the directions of the places?

GET DOWN TO IT

- Discuss the problem with your group
- Find and write down some ways you could solve it based on Practical English sections
- Write a script of both scenes, meeting your friend and solving the problem
- Record your group role playing the scene
- Your video must be 3 to 4 minutes long



Apêndice E – Ficha de avaliação

FICHA DE AVALIAÇÃO – PROJETO <i>IMMERSED IN PROBLEMS</i>			
Grupo: _____			Pontuação
AUTOCONFIANÇA (Listening/ Speaking)	Segurança / Convicção	0 - 2	
	Capacidade Comunicativa/ Habilidades Linguísticas	0 - 2	
DECISÃO (Reading)	Solução adequada à proposta	0 - 1	
	Método na produção do vídeo	0 - 1	
	Uso do tempo	0 - 1	
ORGANIZAÇÃO (Writing)	Gramática adequada ao contexto	0 - 1	
	Coerência	0 - 1	
	Uso do vocabulário-chave	0 - 1	
OBSERVAÇÕES:		Pontuação total: _____	



Anexo A – Seção *Practical English Hotel Problems*

1 Practical English Hotel problems
calling reception

1 INTRODUCTION

a 1.30 Watch or listen to Jenny. Number the pictures 1–6 in the order she mentions them.

b Watch or listen again and answer the questions.

- 1 What does Jenny do?
- 2 Where did she go a few months ago?
- 3 Who's Rob Walker?
- 4 What did they do together?
- 5 What does she think of Rob?
- 6 What's Rob's one negative quality?
- 7 How long is Rob going to be in New York?

2 CALLING RECEPTION

a 1.31 Cover the conversation on p.13 and watch or listen. Who does Rob call? Why?

b Watch or listen again. Complete the **You hear** phrases.

You hear	You say
Hello, reception.	Hello. This is room 613.
How can I _____ you?	There's a problem with the air-conditioning. It isn't working, and it's very hot in my room.
I'm sorry, sir. I'll _____ somebody up to look at it right now.	Thank you.
Good? _____ reception.	Hello. I'm sorry to bother you again. This is room 613.
How can I help you?	I have a problem with the wi-fi. I can't get a signal.
I'm sorry, sir. I'll _____ you through to IT.	Thanks.

c 1.32 Watch or listen and repeat the **You say** phrases. Copy the *rhythm*.

I'll
A There's a problem with the air-conditioning.
B I'll send somebody to look at it.
I'll = I will. We use 'I'll + verb to offer to do something.

d Practice the conversation with a partner.

e **in pairs, role-play the conversation.**
A (book open) You are the receptionist.
B (book closed) You are a guest. You have two problems with your room (think about what they are).
A Offer to do something about B's problems. You begin with Hello, reception.

f Change roles.

3 JENNY AND ROB MEET AGAIN

a 1.33 That evening Jenny goes to the hotel to meet Rob and they go out to a café. Watch or listen and mark the sentences **T** (true) or **F** (false).

- 1 Rob says he doesn't like the hotel.
- 2 Jenny is going to show him around the city tomorrow.
- 3 Barbara is Jenny's boss.
- 4 Rob is hungry.
- 5 It's four in the morning for Rob.
- 6 They're going to meet at eleven.
- 7 Jenny thinks that Rob is going to get lost.

b Watch or listen again. Say why the **F** sentences are false.

c Look at the **Social English** phrases. Can you remember any of the missing words?

Social English

- 1 Rob It's _____ to be here.
- 2 Jenny Do you have a _____ view?
- 3 Jenny You _____ be really tired.
- 4 Rob I guess you're _____.
- 5 Rob By the _____.
- 6 Jenny It's great to see you, _____.

d 1.34 Watch or listen and complete the phrases. How do you say them in your language? Then watch or listen and repeat the phrases.

e Complete conversations A–E with **Social English** phrases 1–6. Practice with a partner.

A You had a very long flight.	<input type="checkbox"/>	No, I'm fine.
B What's your room like?	<input type="checkbox"/>	Yes, I can see the mountains.
C It's so good to see you again.	<input type="checkbox"/>	
D We need to get up early tomorrow.	<input type="checkbox"/>	Yes, _____.
E That was a great meal.	<input type="checkbox"/>	Yes, delicious. _____ what time's the meeting tomorrow?

CAN YOU...?

- tell somebody about a problem (e.g., in a hotel)
- offer to do something
- greet a friend who you haven't seen for a long time

Go online to watch the video, review the lesson, and check your progress

Fonte: Latham-Koenig et al (2021, p.12-13)