

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS BASEADA EM PROJETOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

APRENDIZAJE DE IDIOMAS BASADA EN PROYECTOS EN LÍNEA: UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA

ONLINE PROJECT-BASED LANGUAGE LEARNING: A COLLABORATIVE EXPERIENCE



Carolina VIANINI¹
e-mail:carolvianini@ufsj.edu.br

Como referenciar este artigo:

VIANINI, C. Aprendizagem de línguas baseada em projetos na modalidade a distância: Uma experiência colaborativa. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024019, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18798>



| **Submetido em:** 10/12/2023
| **Revisões requeridas em:** 25/03/2024
| **Aprovado em:** 16/04/2024
| **Publicado em:** 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei – MG – Brasil. Professora do curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas do Departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ.

RESUMO: Este trabalho visa compartilhar uma experiência colaborativa entre duas professoras na concepção e execução de uma proposta de Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos. A iniciativa foi desenvolvida na modalidade a distância e envolveu estudantes de inglês e português como línguas estrangeiras de três universidades, uma brasileira e duas estadunidenses, resultando na produção de um e-book bilíngue sobre justiça social. O processo foi documentado por meio de narrativas orais gravadas pelas professoras após os encontros síncronos, refletindo sobre suas experiências. São apresentados o percurso seguido para a elaboração da proposta, bem como os recursos utilizados. Com o intuito de contribuir com as iniciativas pedagógicas que integram tecnologia e metodologias ativas são discutidos os sucessos obtidos e desafios enfrentados ao longo do processo. A colaboração entre professores é apontada como possibilidade para lidar com a carga excessiva de tempo e dedicação exigidos na concepção e implementação de projetos de alta qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos. Metodologias Ativas. Tecnologias. Experiências de Ensino.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia colaborativa entre dos profesoras en la concepción y ejecución de una propuesta de Aprendizaje de Lenguas Basada en Proyectos. La iniciativa fue desarrollada en modalidad a distancia e involucró a estudiantes de inglés y portugués como lenguas extranjeras de tres universidades, una brasileña y dos estadounidenses, culminando en la producción de un e-book bilingüe sobre justicia social. El proceso fue documentado mediante narrativas orales grabadas por las profesoras, reflexionando sobre sus experiencias. Se presentan el camino seguido para la elaboración de la propuesta, así como los recursos utilizados. Con el objetivo de contribuir a las iniciativas pedagógicas que integran tecnología y metodologías activas, se discuten los éxitos obtenidos y los desafíos enfrentados a lo largo del proceso. La colaboración entre profesores se señala como una posibilidad para abordar la carga excesiva de tiempo y dedicación requeridos en proyectos de alta calidad.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje de Idiomas Basado en Proyectos. Metodologías Activas. Tecnologías. Experiencias de Enseñanza.

ABSTRACT: This paper aims to share a collaborative experience between two teachers in the conception and implementation of a Project-Based Language Learning proposal. The initiative was developed in a distance learning format and involved students of English and Portuguese as foreign languages from three universities, one Brazilian and two American, culminating in the production of a bilingual e-book on social justice. The process was documented through oral narratives recorded by the teachers after synchronous meetings, reflecting on their experiences. The path taken for the proposal's development and the resources used are presented. In order to contribute to pedagogical initiatives that integrate technology and active methodologies, the successes achieved and challenges faced throughout the process are discussed. Collaboration among teachers is highlighted as a possibility to deal with the excessive time and dedication required in the conception and implementation of high-quality projects.

KEYWORDS: Project-based Language Learning. Active Methodologies. Technologies. Teaching Experiences.

Introdução

Buscando corresponder às demandas da sociedade contemporânea conectada, as metodologias ativas de aprendizagem incentivam a aplicação prática do conhecimento, estimulam a criatividade, a colaboração e a proatividade (Morán, 2015). A articulação dessas metodologias com a tecnologia potencializa a experiência de aprendizagem por permitir a “integração de todos os espaços e tempos” e a consequente ampliação da sala de aula, interligando simbioticamente o mundo físico e o digital (Morán, 2015, p. 16). Para atingir esses objetivos, professores precisam transcender abordagens tradicionais de ensino, de modo a efetivamente conferir protagonismo ao estudante.

Com o intuito de contribuir com as iniciativas pedagógicas que integram tecnologia e metodologias ativas, este trabalho apresenta uma experiência de colaboração entre duas professoras na concepção e implementação de uma proposta de Aprendizagem Baseada em Projetos para ensino de línguas desenvolvida na modalidade a distância. A iniciativa envolveu estudantes de inglês e português como línguas estrangeiras de três universidades - uma brasileira e duas estadunidenses, resultando na produção de um *e-book* bilíngue sobre justiça social.

O objetivo final é compartilhar a trajetória percorrida pelas professoras, incluindo os recursos utilizados e, com base em suas experiências, relatadas em narrativas, analisar os êxitos alcançados e os desafios enfrentados ao longo do processo, de modo a oferecer a professores e pesquisadores interessados no tema *insights* e orientações para ações futuras.

Para contextualizar essa discussão, são apresentadas uma breve revisão da Aprendizagem Baseada em Projetos e da Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos, seguidas da descrição do contexto e participantes. Finalmente, são apontadas algumas implicações do estudo para o ensino e aprendizagem de línguas.

Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (do inglês *Project-Based Learning*) não é recente no campo da educação. Segundo Alda (2018) e Handrianto e Radman (2018), essa proposta pedagógica foi desenvolvida por William Kilpatrick em 1918, com base na aprendizagem experiencial, *hands-on*, fundamentada por Dewey, sendo tradicionalmente utilizada no campo

técnico. Handrianto e Radman (2018, p. 11)² explicam que metodologias de ensino baseadas em projetos são fundamentadas na “teoria construtivista, especialmente o construtivismo social que incentiva a colaboração entre os alunos e a aprendizagem em meio à comunidade”.

É importante distinguir entre ‘um projeto’ e a metodologia de ensino ‘Aprendizagem Baseada em Projetos’ (doravante ABP). Larmer e Mergendoller (2015, p. 1 apud Alda, 2018, p. 125) ilustram essa diferença descrevendo a ABP como “o prato principal, e não a sobremesa”. Larmer (2018) cita como exemplo de ‘projeto sobremesa’ situações em que o conteúdo é ensinado, essencialmente, de forma tradicional e no final de uma unidade didática um projeto é solicitado aos alunos, como maquetes e cartazes, por exemplo. Ao contrário de ‘projetos-sobremesa’, em que os alunos trabalham de forma independente, muitas vezes em casa, sem um objetivo autêntico, a ABP é uma pedagogia centrada no estudante, que tem poder de decisão e exerce papel ativo na construção do conhecimento. A aprendizagem se realiza na prática, sob a supervisão de um professor, essencialmente no horário da aula, envolvendo autenticidade, resolução de problemas, tomada de decisão e pensamento crítico.

Larmer (2018) deixa claro que ‘projetos sobremesas’ têm sua validade, visão também compartilhada por Alda (2018). No entanto, conforme adverte a pesquisadora, “no desenvolvimento de projetos como produtos simples, o aluno se envolve apenas com uma parte da investigação: o questionamento, o planejamento e a pesquisa partem do professor e, a partir disso, os alunos criam os produtos” (Alda, 2018, p. 126). Por outro lado, em um projeto com base na ABP “o aluno passa a se envolver no processo desde o início, participando ativamente das etapas de questionamento, planejamento, pesquisa, criação, aperfeiçoamento e apresentação (Thomas, 2000) (Alda, 2018, p. 126)”.

Por buscar minimizar a artificialidade da sala de aula, aproximando a escola do mundo real, a ABP pode produzir excelentes resultados, desde que seja bem conduzida. Caso contrário, existe o risco de que muitas atividades e tarefas sejam erroneamente classificadas como projetos, ou que projetos sejam malsucedidos devido à condução por professores despreparados. Isso pode resultar em frustração, perda de tempo e descrédito nas potencialidades da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

A organização *PBL works – Buck Institute for Education*³, apesar de se concentrar no cenário educacional estadunidense, oferece uma gama de recursos para auxiliar professores na compreensão e concepção de projetos. Dentre eles, um panorama, a partir do trabalho de Larmer

² Todas as traduções são de minha responsabilidade.

³ <https://www.pblworks.org/>. Acesso em: 07/12/2023.

e Mergendoller (2015), dos sete elementos essenciais para que um projeto seja considerado de qualidade, ou seja, com chances de ser bem-sucedido⁴, quais sejam:

- **Problema ou Pergunta Desafiador/a:** um problema para se investigar e solucionar, ou uma pergunta para se explorar e responder é o coração do projeto. Os alunos não estão apenas adquirindo conhecimento para memorizá-lo; aprendem porque têm uma necessidade real de compreender algo, de modo a utilizar esse conhecimento para solucionar um problema ou responder a uma pergunta que genuinamente os intriga.
- **Investigação sustentada:** investigar uma informação é um processo mais ativo e profundo que apenas procurar por uma informação em um livro ou website. O processo de investigação leva tempo e, por isso, um projeto leva mais que alguns dias. Bons projetos incorporam diferentes formas de se coletar e processar informação, incluindo, além de metodologias tradicionais, processos ligados ao mundo real, como entrevistas de campo com especialistas, provedores e usuários de serviços para averiguar, por exemplo, a real necessidade e/ou o público-alvo para um produto a ser desenvolvido.
- **Autenticidade:** a autenticidade se refere ao quanto a aprendizagem se relaciona com o mundo real. Um projeto pode adquirir autenticidade de diversas maneiras: o contexto pode ser genuíno, situado fora dos limites tradicionais da sala de aula; pode incorporar processos, ferramentas e tarefas do mundo real, ou ainda pode gerar impacto tangível na vida de membros da escola e/ou comunidade. Além disso, a autenticidade pode manifestar-se na forma de um produto que efetivamente atenda às necessidades de um determinado grupo.
- **Voz e escolha dos alunos:** dar “voz” aos alunos significa dar a oportunidade de expressarem suas próprias opiniões, à sua maneira, ao invés da maneira que eles acham que o professor quer. Quando os alunos percebem que sua voz será ouvida, desenvolve-se um senso de autoria. Os alunos podem assumir o controle em vários aspectos do projeto, discutindo e decidindo sobre as ferramentas que irão utilizar, os papéis que irão assumir, os produtos que irão criar. Alunos mais experientes podem, inclusive, escolher o tema e a natureza do projeto.

⁴ Disponível em: <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>. Acesso em: 07 de dez. de 2023.

- **Reflexão:** a aprendizagem acontece pela reflexão sobre a experiência. Assim, ao longo do desenvolvimento do projeto, alunos e professor devem refletir sobre o que estão aprendendo, como estão aprendendo e porque estão aprendendo. Esse exercício reflexivo pode ocorrer de maneira informal, por meio de conversas em sala de aula, ou de maneira mais formal, como parte integrante das tarefas do projeto, envolvendo apresentações, diários e avaliações formativas programadas.
- **Crítica e revisão:** um trabalho de qualidade só é alcançado por meio de feedback construtivo, em que os alunos avaliam os resultados de suas próprias aprendizagens. Esse processo pode ser realizado de várias maneiras: avaliação e discussão em pares, rubricas, *checklists* e protocolos. Pode também acontecer fora da sala de aula, por meio de feedback autêntico de especialistas, por exemplo.
- **Produto público:** há três razões para se criar um produto público e tangível. A primeira está relacionada com a motivação envolvida em produzir algo que será significativo para um público real, e não apenas para os colegas de sala e o professor. A segunda diz respeito à dimensão social da aprendizagem, que se torna mais relevante, uma vez que, ao criar e compartilhar um produto com um público, os alunos abrem para discussão suas próprias aprendizagens, impactando a cultura da sala de aula e da escola e favorecendo a criação de uma comunidade de aprendizagem, em que alunos e professores discutem o que está sendo aprendido, como, quais padrões de desempenho são aceitáveis e como as performances dos alunos podem ser melhoradas. Finalmente, é uma forma de comunicação efetiva com pais, a comunidade local e o mundo sobre o que é a ABP e o que ela pode fazer pelos alunos.

Em relação às práticas pedagógicas, Larmer (2018) explica que uma das maiores dificuldades de professores que fazem a transição de uma prática tradicional para a ABP é abrir mão do controle sobre a sala de aula e do ensino. No entanto, isso não quer dizer que o professor não ensine, ele apenas sai da posição central e “muitas práticas tradicionais permanecem, mas são ressignificadas no contexto de um projeto”.

Por suas características, a ABP é especialmente interessante para o ensino e aprendizagem de línguas, conforme explicitado a seguir.

Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos

Pensando na aplicação da ABP para o ensino de línguas, desde 2015 o *National Foreign Language Resource Center* (NFLRC) da Universidade do Havaí em Manoa vem criando e disponibilizando uma variedade de recursos para professores interessados em incorporar em suas salas de aula o que eles denominam de Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos (do inglês *Project-Based Language Learning*)⁵, definida como

[u]ma experiência de aprendizagem transformadora projetada para envolver os alunos de idiomas com problemas do mundo real e uso significativo da língua-alvo por meio da construção de produtos que tenham um propósito autêntico e que sejam compartilhados com um público que se estende além do ambiente instrucional.

O design de projetos proposto pelo NFLRC se baseia em materiais como *'Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements'*⁶ e *'High Quality Project Based Learning (HQPBL)'*⁷, ambos utilizados por escolas regulares nos Estados Unidos com o objetivo de oferecer um modelo pedagógico comum para o design de projetos em diversas áreas, criando possibilidades de trabalho colaborativo entre professores de idiomas e professores de outras disciplinas.

O foco na língua é o diferencial da Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos (doravante ALBP). De acordo com Montgomery (2018), para acrescentar o elemento língua na ABP, é preciso enfatizar três componentes, quais sejam:

- Comunicação (proficiência): criar oportunidades significativas e interpretativas de comunicação na língua-alvo, em que os estudantes buscam e adquirem informações que precisam por meio de investigação contínua na língua-alvo.
- Cultura e comparações (pragmática e interculturalidade): esses elementos dizem respeito à capacidade de pensar sobre interculturalidade e de desenvolver as habilidades pragmáticas necessárias para navegar com sucesso em suas interações na língua-alvo.

⁵Disponível em: <https://nflrc.hawaii.edu/pbll/>. Acesso em: 07 dez. de 2023.

⁶Disponível em: <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>. Acesso em: 07/12/2023.

⁷ Disponível em: <https://hqpbl.org/>. Acesso em: 07 dez. de 2023.

- Conteúdo e comunidades (habilidades e competências para o século XXI⁸): são elementos que já fazem parte de projetos de qualidade, mas precisam ser enfatizados no contexto de ensino de línguas porque é a autenticidade cultural que dá aos alunos a oportunidade de começar a desenvolver habilidades interculturais.

Montgomery (2018) defende que a ALBP é uma abordagem muito poderosa no ensino de línguas porque integra de forma clara e prática todos esses aspectos relacionados à proficiência linguística em um só caminho. Como exemplo, ela cita o fato de que é muito difícil desenvolver níveis altos de proficiência linguística quando os alunos não têm conhecimento amplo de conteúdos de outras disciplinas e, portanto, não conseguem discutir assuntos do mundo com abrangência, ou seja, quando não se tem habilidades de pensamento crítico. Além disso, é preciso ter oportunidades de colaboração para se usar a língua de forma efetiva. Para ela, a ALBP auxilia professores a organizar o ensino reunindo em uma abordagem todos esses elementos que são cruciais para o desenvolvimento de proficiência linguística: competência intercultural, conhecimento de conteúdos, pensamento crítico, colaboração e comunicação.

O planejamento de projetos para ensino de línguas, seguindo os requisitos de projetos de alta qualidade, pode ser muito desafiador, especialmente quando realizado de forma individual. Para auxiliar professores nesse processo, o referido *NFLRC* desenvolveu um modelo (*blueprint*) com perguntas norteadoras, quais sejam: formulação do problema, antecipação de necessidades linguísticas e logísticas, identificação de parceiros comunitários e modos de alcançá-los, seleção de materiais autênticos, definição de resultados de aprendizagem e elaboração de tarefas instrucionais e processos avaliativos que promovam esses resultados. No site do *NFLRC*, há duas versões disponíveis. Uma 'lite' (*PBLL Project Design Overview*), indicada como ideal para professores que queiram esboçar a ideia geral para um projeto e a outra detalhada (*PBLL Project Blueprint*)⁹, para aqueles que estão prontos para empreender um planejamento completo e detalhado de um projeto. Esse foi o modelo utilizado pelas professoras, que será delineado a seguir, após a descrição do contexto e participantes.

⁸ Sobre habilidades e competências para o século XXI ver TRILLING; FADEL (2009).

⁹ Disponível em: <https://nflrc.hawaii.edu/pbll/>. Acesso em: 07 dez. de 2023.

Contexto e participantes

O projeto foi desenvolvido no âmbito de um Programa de Ensino de Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), em parceria com as Universidades da Georgia (UGA) e do Texas (UT). Como parte das ações do Programa, os alunos intercambistas cursam, durante o primeiro semestre, cinco disciplinas de aprendizagem de português, com focos diversificados (compreensão e produção oral, cultura mineira e identidade cultural, elementos gramaticais de uso da linguagem, mídia, sociedade e cultura e projetos sociais), além de uma disciplina na graduação, nas suas áreas acadêmicas. No segundo semestre, fazem estágios em suas áreas de interesse em diversas partes do Brasil.

Na edição 2021, ano em que essa pesquisa foi realizada, a unidade ‘projetos sociais’ foi substituída pela unidade ‘PBL’ (*Project-Based Language Learning*) em atendimento às diretrizes do Programa, que estimulou a adoção dessa abordagem para atender seus objetivos: a formação de profissionais plurais, globais e conectados. Em função da pandemia de coronavírus, as aulas aconteceram de forma remota, via plataforma *Zoom*, no período de setembro a dezembro, acompanhando o calendário acadêmico da UFSJ.

Duas professoras trabalharam conjuntamente na organização do curso: a professora responsável pela disciplina (doravante P1), que gerenciou e operacionalizou o projeto com os alunos e a professora colaboradora (doravante PC), que participou da elaboração do projeto e acompanhou as aulas, documentando o processo, por meio de narrativas orais gravadas após as aulas, como parte de sua pesquisa de pós-doutoramento.

Descrição do projeto

A inspiração para o projeto partiu de um trabalho anterior com ensino de português para alunos estadunidenses em uma escola primária no Havaí¹⁰. Como se tratava de uma iniciativa inédita no Programa, e ainda no formato remoto, foi considerado mais prudente partir de uma ideia de sucesso que já havia sido implementada anteriormente.

O projeto foi intitulado ‘*The ABCs of Social Justice/Os ABCs da Justiça Social*’ e teve como objetivo a criação de um *e-book* bilíngue sobre movimentos de justiça social que buscam mudar a realidade de suas comunidades nos EUA e no Brasil¹¹.

¹⁰ Descrição completa em: <https://nflrc.hawaii.edu/pebbles/prototype/doc/49/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

¹¹ Descrição completa em: <https://nflrc.hawaii.edu/pebbles/prototype/doc/234/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

O gerenciamento acontecia por meio de encontros semanais com os estudantes, com duração de 1 h e 15 minutos, pela plataforma *Zoom*. Ao longo de 1 semestre letivo (22/09/2021 a 01/12/2021), foram realizados 10 encontros síncronos. As atividades e tarefas assíncronas foram organizadas e realizadas pela plataforma *Google Classroom* e o livro foi criado pelo aplicativo *Book Creator*. Durante o desenvolvimento do projeto, P1 e PC reuniam-se semanalmente, durante 1 h aproximadamente, via *Zoom*, para discutir o planejamento das aulas e os encaminhamentos necessários para a execução do produto final.

Na edição 2021, nove alunos estadunidenses estavam matriculados no Programa. Com o intuito de trocas interculturais, foram convidados a participar do projeto nove alunos do curso de Letras, língua inglesa e suas Literaturas da UFSJ. Esses alunos foram selecionados por PC, que adotou como critério estudantes com interesse no ensino de português como língua estrangeira e que possuíssem proficiência avançada em inglês, dado o caráter bilíngue do projeto.

Para formar as duplas, compostas por um estudante brasileiro e um estadunidense, foi realizada uma atividade durante o segundo encontro síncrono. Nessa ocasião, os aprendizes interagiram em salas simultâneas (*breakout rooms*), compartilhando seus gostos, interesses e ideias. Os estudantes foram então agrupados com base em suas afinidades. Uma vez formadas, cada dupla trabalhou junto ao longo de todo o semestre, tanto de forma síncrona quanto assíncrona.

O livro foi estruturado em torno de palavras-chave ou conceitos, utilizando cada letra do alfabeto para narrar a história de uma pessoa, movimento ou instituição que impacta a comunidade local ou global. Por meio de um sorteio, as 26 letras do alfabeto foram distribuídas entre as duplas, com 8 duplas responsáveis por 3 letras e 1 dupla por 2 letras.

Os estudantes tinham a tarefa de escolher pessoas, movimentos e/ou instituições brasileiras e estadunidenses que representassem suas comunidades locais e/ou países. Cada dupla deveria incluir, como parte do processo de coleta de informações, pelo menos uma entrevista oral, proporcionando aos alunos a oportunidade de interagir na língua-alvo com um membro da comunidade, fora do ambiente escolar. Dessa forma, um brasileiro poderia entrevistar um estadunidense, e vice-versa. O parceiro responsável pela condução da entrevista deveria estar presente para oferecer suporte linguístico, se necessário. As entrevistas deveriam ser gravadas, mediante autorização por escrito da pessoa entrevistada, para a qual foram disponibilizados termos de consentimento livre e esclarecido.

Em relação ao conteúdo, cada dupla deveria escrever, para cada letra, um texto em português e em inglês (o mesmo texto nos dois idiomas), entre 50 a 100 palavras, e cada um desses textos deveria ser acompanhado de um audiovisual (áudio, vídeo, etc.), além das redes sociais e sites do movimento. A dupla também deveria decidir sobre as ilustrações e/ ou fotos a serem incluídas nos textos de sua autoria.

O processo de criação do livro envolveu, portanto, várias etapas: pesquisa, entrevistas, escritas dos textos, organização visual, diagramação, revisão e edição, culminando com seu pré-lançamento no dia 01/12/2021, por meio de conferência via Zoom, com a participação de todos os alunos, brasileiros e estadunidenses, professores e coordenadores do Programa. Posteriormente, os estudantes da edição 2022 revisaram e editaram o livro, aprimorando sua qualidade visual e sua legibilidade (*readability*)¹².

ALBP na modalidade a distância: sucessos e desafios

Sem dúvidas, uma enorme potencialidade da tecnologia é sua capacidade de transcender limites geográficos e temporais. A concretização de um projeto que englobou alunos e professores de diversas cidades, estados e fusos horários, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, só foi possível graças à mediação tecnológica.

A plataforma de videoconferência *Zoom* oferece uma variedade de recursos que possibilitam dinamizar a aula, tais como possibilidade de agrupamento dos alunos em salas simultâneas (*breakout rooms*), *chat*, compartilhamento de tela, votação (*polls*), reações, entre muitos outros. Contudo, o dinamismo não reside nos recursos em si, mas na habilidade dos professores em utilizá-los de maneira eficaz e integrá-los de forma significativa ao processo de ensino, de modo a promover participação ativa dos alunos.

O ambiente virtual exige domínio de ferramentas digitais, apresentando-se como um desafio, mesmo para professores com habilidades tecnológicas, como era o caso de P1. O cumprimento dos objetivos de uma das aulas, por exemplo, foi comprometido devido a questões técnicas, gerando impacto no comportamento dos estudantes, conforme evidenciado em seu relato:

(...) fui trocando as duplas, a gente gastou cerca de 20 minutos, era uma atividade planejada para 10 minutos, mas como até mesmo a questão técnica

¹² O livro está disponível em: <https://read.bookcreator.com/aU1cVVXsxfM0R3m70JcNDTyc8UM2/kfv9CYUBQZyx5hjvzoLKxA>.

de fazer a troca das duplas, de mandar as perguntas e tudo mais, foi mais desafiadora do que eu imaginei. Então, (...) eu acabei deixando. E também porque rendeu bons frutos. Então eu fui deixando eles um pouquinho mais, então a gente gastou uns 20 minutos nisso. Eh, acho que uns 20 à 30 minutos nessa atividade, eu não consegui nem contar muito bem, tava tentando, quando entrar 1 minuto pra cada uma das perguntas e trocar as duplas, mas não consegui muito bem trocar as duplas por causa das questões técnicas mesmo.

Essa dificuldade foi também percebida por PC, enquanto observadora:

(...) eu vi que ela tava muito preocupada com, organizando a aula mesmo organizando a parte tecnológica, né de *Breakout rooms*, que ela queria mostrar. (...) Acho que ela usou muitas ferramentas diferenciadas nessa aula. (...) Então eu senti que ela ficou um pouco perdida assim, eu achei ela um pouco ansiosa assim com essas ferramentas, né? (...) Porque aí o que que causou, quando ela, como ela ficou um pouco perdida com que ela tinha que tinha que fazer, os alunos acabam ficando um pouco perdidos também, como são aulas virtuais, o que que os alunos fazem? Eles pegam celular, uns levantaram e outros fecharam a câmera (...).

Apesar do planejamento detalhado e do conhecimento prévio sobre a ferramenta, no caso, o uso de *breakout rooms*, a execução da atividade revelou-se mais desafiadora do que inicialmente antecipado. Em qualquer ambiente, seja virtual ou presencial, essa experiência destaca o impacto do contexto situado de ensino na prática docente. Na dinâmica escolar, condições contextuais imediatas sobrepõem as intenções e projeções dos professores, que precisam tomar suas decisões no aqui e agora.

No que diz respeito às habilidades com recursos tecnológicos, o acompanhamento das tarefas e atividades foi realizado por meio do *Google Classroom*, plataforma com a qual P1 enfrentou desafios, conforme sua própria avaliação:

(...) A cobrança vinha mais assim pelos e-mails que eram mandados do *Google Classroom*, que acho que ajudou para caramba (...), mas eu não soube usar muito bem a ferramenta. Mesmo o quadro *Kanban*¹³ que eu fiz também, não soube. Eu acho que eu poderia ter usado melhor.

Como mencionado, P1 é bastante familiarizada com tecnologias. Sua dificuldade não residia em utilizar as ferramentas em si, mas sim em orientar os alunos a compreendê-las como

¹³ Quadro Kanban é uma ferramenta visual de gestão de trabalho voltado a maximizar a efetividade de projetos. A professora utilizou a ferramenta *Padlet* para criar o quadro.

um instrumento não só de gerenciamento do projeto, mas, essencialmente, de acompanhamento do processo de aprendizagem.

Quanto à interação entre os indivíduos, professores e alunos e entre os próprios alunos, o ensino a distância apresenta desafios característicos, notadamente pela ausência da linguagem corporal como meio de comunicação, além da propensão a distrações. Mesmo que o professor seja consciente desses desafios e reconheça a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos, como era o caso de P1, o desinteresse é um fator preocupante na relação professor-aluno, conforme relatado por ela:

(...) o [nome do aluno], eu achei que ele tava muito distraído porque ele tava certamente conversando com alguém paralelamente alguma coisa de fofoca, ele deve ser aqueles alunos mais dinâmicos e aulas no computador, né? Tá com com várias abas abertas ali de repente. Não significa que ele não tava prestando atenção, mas eu acho um pouco falta de respeito você demonstrar tanto assim que você tá fazendo outra coisa sabe, fazendo assim expressões faciais de que tava lendo e discutindo outra coisa que não tinha... Rindo, não tinha nada a ver com e é um pouco, dá um pouco de distração. Pelo menos da minha parte me distrai um pouco eu fico preocupada querendo trazer a atenção daquele aluno, o que tá acontecendo aqui. Apesar que a gente sabe que o aluno não fica integralmente ali 100% a aula toda, mas me incomodou.

Manter o engajamento e o interesse do grupo ao longo do projeto é um dos desafios da ALBP justamente porque essa abordagem respeita a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Na segunda fase do projeto, focada no processamento de informações, os alunos, especialmente os estadunidenses, começaram a manifestar sinais de desânimo, ao que as professoras atribuíram a uma série de razões, que serão discutidas a seguir.

No ambiente virtual, o desligamento das câmeras sinalizou essa falta de interesse, conforme descrito por P1:

Mas eu achei que, não sei porque curiosamente nesta aula de hoje, três ou quatro estudantes ficaram com a câmera desligada, coisa que geralmente eles nunca tinham feito. (...) Nessa aula foram alguns alunos ali ficaram integralmente com a câmera desligada. (...) A [nome da aluna] por exemplo entrou com a câmera ligada viu que tinha gente sem e desligou.

Em uma análise mais evidente, o desinteresse dos estudantes foi relacionado aos períodos de aulas expositivas, como P1 relata:

(...) Talvez também porque a aula tava um pouco mais, mais centrada em mim não sei aí eles ficaram mais à vontade para tipo desligar já que eu não tô

participando tanto sabe. Então eu acho que é mais ou menos nesse sentido e eles agem dessa forma por uma questão de aula virtual, de ficar mais à vontade, de poder às vezes fazer outra coisa enquanto tá na aula, enfim.

E PC corrobora:

(...) Vários alunos com a câmera desligada, fica difícil perceber reações. Só quando respondem no chat ou no áudio. (...) muito centrado na professora. Pouca participação dos alunos. [Nome da professora] explicando, mais do que levando os alunos a enxergar/ compreender as diferenças entre os textos.

No entanto, condições contextuais subjacentes podem ajudar a explicar o desinteresse manifestado por alguns alunos. Uma delas diz respeito a conciliar as exigências institucionais, o cumprimento de prazos e os interesses dos alunos. Uma das características de projetos bem-sucedidos, e que garante sua autenticidade, é a articulação do problema ou pergunta com os interesses e preocupações dos estudantes. Dada a natureza pioneira desta iniciativa no âmbito do Programa, juntamente com as pressões de tempo, o problema motivador, assim como a ideia para o produto final foram previamente apresentados aos estudantes, o que acabou privando-os de fazer uma escolha genuína. Eles demonstraram interesse pelo tema por se relacionar com uma questão socialmente relevante e puderam fazer suas escolhas ao longo do processo. No entanto, essa escolha inicial ficou a cargo das professoras e direção do Programa.

Sobre isso, é importante considerar que conceder voz e autonomia aos alunos para discutir e determinar as ferramentas a serem utilizadas, os papéis a serem desempenhados e os produtos a serem criados, respeitando e acolhendo suas ideias, tudo dentro de um tempo limitado e com prazos definidos, exige do professor não apenas habilidades de gerenciamento de tempo, mas, sobretudo, sensibilidade emocional. Embora se compreenda que o foco da ALBP deva ser o processo, ao final é preciso entregar um produto de qualidade, o que certamente desencadeia pressões que precisam ser consideradas na concepção de projetos.

Abordagens educacionais ativas exigem proatividade não só de professores, mas também dos aprendizes. Assim como alguns professores, certos aprendizes também enfrentam dificuldades em abandonar práticas tradicionais e adotar uma postura mais ativa. Uma das bases de projetos de qualidade é a construção de uma cultura de aprendizagem que estimule a independência dos alunos. No entanto, o desenvolvimento de autonomia para aprendizagem é um processo complexo, que se constrói com tempo e envolve a interação de variados elementos (Teng, 2019). Os sistemas educacionais, via de regra, preservam uma forte centralização na

figura do professor, com aprendizes ainda dependentes. É exatamente por isso que o investimento em metodologias ativas de ensino se faz tão necessário.

E esse investimento tem seu ponto de partida na preparação do professor. Conforme antecipado pelos teóricos da área, a ALBP exige estudo e preparação para garantir uma experiência bem-sucedida, o que, por sua vez, implica em dedicação de tempo. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre professores, pode se revelar um elemento facilitador, especialmente quando organizado, conforme propõe Damiani (2008):

(...) ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008, p.215).

Os relatos de P1 e PC evidenciam como esse tipo de colaboração pode facilitar as ações de professores, expandindo seu repertório de práticas, além de desempenhar um papel crucial como suporte afetivo e emocional:

P1: o nosso trabalho colaborativo, eu achei que foi essencial (...) porque você me ajudou a ter consistência nas aulas, assim na narrativa, nas orientações dando ideias também de atividades para serem feitas. Eh, então foi essencial. Essencial no sentido também que me deu mais segurança sabe? Eh, eu acho que o professor deveria trabalhar sempre em dupla ((risos)), fazendo essas sessões reflexivas, né e ao mesmo tempo preparar a aula e tudo mais.

PC: Eu fiquei pensando que algumas coisas talvez eu não conseguisse fazer sozinha. Por exemplo, ela teve uma ideia de usar uma nuvem de palavras. Eh, isso é uma coisa que eu nunca fiz eu teria que aprender como que faz e tal, então isso facilitou demais para mim.

O ensino de línguas por meio de projetos é desafiador, mas, sobretudo, compensador. A construção conjunta de um produto final de qualidade, com impacto educacional e social, fomentou o senso de autoria, empoderamento e gerou um sentimento compartilhado de “dever cumprido” entre as professoras e os aprendizes. Para eles, especialmente, a oportunidade de conhecer e interagir com pessoas dos países e culturas relacionadas às línguas que estavam aprendendo foi muito significativa e enriquecedora, não apenas em termos linguísticos, mas também pessoais e profissionais¹⁴. Projetos que englobam trocas interculturais, como esse,

¹⁴ Conforme *feedback* coletado por meio de formulário Google.

contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão global dos fenômenos sociais, além de promover competência intercultural e estimular o pensamento crítico.

Por fim, as dificuldades aqui relatadas visam a uma reflexão sobre as experiências vivenciadas de modo a orientar práticas futuras, tanto as nossas como a de outros professores interessados em fomentar um ensino voltado para a autonomia e participação ativa dos aprendizes. É através da experimentação, do erro e da reflexão sobre os eventos vivenciados que professores constroem e aprimoram seu repertório de práticas, desenvolvendo capacidades e competências que guiarão suas ações.

Considerações finais

Metodologias ativas de ensino capturam as nuances da sociedade contemporânea, reunindo uma variedade de elementos e permitindo uma integração natural de tecnologias. Essa combinação prepara os alunos para agirem no mundo, tanto pessoal quanto profissional. Por isso, precisam ser incorporadas às práticas pedagógicas, que não podem mais ficarem restritas a modelos tradicionais pouco significativos e eficientes.

Na Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos, a concepção de projetos de qualidade engloba uma série de critérios. Para despertar a curiosidade dos estudantes, é essencial que os projetos sejam relevantes e significativos, incorporando temas autênticos, que ressoem sua realidade e interesses. Além disso, devem fomentar a colaboração, ao mesmo tempo, em que valorizam habilidades individuais. Também devem oferecer oportunidades de uso da língua de maneira próxima à realidade. É também necessário garantir o alinhamento dos projetos aos objetivos curriculares. Outro aspecto fundamental é adoção de métodos de avaliação que permitam que alunos monitorem os resultados de suas próprias aprendizagens.

O atendimento dessas demandas exige preparação, dedicação e tempo, o que pode levar professores a se sentirem sobrecarregados e, conseqüentemente, desmotivados em conduzir projetos. A colaboração entre professores pode revelar-se uma alternativa efetiva para abordar essa questão. Quando adequadamente organizado, o trabalho em equipe proporciona apoio emocional por meio de diálogo e troca de ideias, expandindo simultaneamente o repertório de ações do professor, que passa a incorporar em sua prática métodos anteriormente não contemplados.

REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S. **Metodologias (cri)ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos**. 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) — Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000100013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvYx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- HANDRIANTO, C.; RADMAN, M. A. Project Based Learning: a Review of Literature of its Outcomes and Implementation Issues. **LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal**, [S.l.], v., 8, n. 2, p.110-129, 2018. Disponível em: www.researchgate.net/publication/346530024_Project_Based_Learning_A_Review_of_Literature_on_Its_Outcomes_and_Implementation_Issues. Acesso em: 15 jul. 2023.
- LAMER, J. **2018 Fundamentals of PBL Online Institute: Lesson 1**. YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cjdmNi0jH5Q>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- LARMER, J.; MERGENDOLLAR, J.; BOSS, S. **Setting the standard for projectbased learning: a proven approach to rigorous classroom instruction**. Alexandria: ASCD, 2015.
- MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.
- MONTGOMERY, C. **2018 Fundamentals of PBL Online Institute: Lesson 2**. YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N89THLIAB6Q>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- TENG, F. M. **Autonomy, agency and identity in teaching and learning English as foreign language**. Singapore: Springer, 2019.
- THOMAS, J. W. **A review of research on project-based learning**. 2000. Disponível em: http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29. Acesso em: 15 jul. 2023.
- TRILLING, B.; FADEL, C. **21st Century Skills: Learning for life in our times**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Sim. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de *São João del Rei* e aprovado. CAAE: 52551221.7.1001.5151.

Disponibilidade de dados e material: Os dados estão disponíveis para acesso.

Contribuições dos autores: A autora realizou a pesquisa e escreveu o artigo individualmente.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

