



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO  
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

Tania Cristina Silva Martins

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS MEDIADA PELO  
USO DE *WEBQUEST* NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.**

BELÉM-PARÁ  
2024

Tania Cristina Silva Martins

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS MEDIADA PELO  
USO DE *WEBQUEST* NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Professor Dr. Marcus de Souza Araújo.

BELÉM-PARÁ  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- M379a      Martins, Tania Cristina Silva.  
              Aprendizagem baseada em projetos mediada pelo uso de  
WebQuest na formação inicial de professores de língua inglesa /  
Tania Cristina Silva Martins. — 2024.  
              170 f. : il. color. + 1 cartilha descritiva (6 f.: color.)
- Orientador(a): Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo  
              Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,  
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em  
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2024.  
              Acompanhado da cartilha descritiva: “*WebQuest*: aprendizagem  
baseada em projetos no ensino de língua inglesa”.
1. aprendizagem baseada em projetos. 2. tecnologias digitais. 3.  
ensino-aprendizagem de língua inglesa. 4. formação inicial de  
professores. I. Título. II. Título: *WebQuest*: aprendizagem baseada  
em projetos no ensino de língua inglesa.

Tania Cristina Silva Martins

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS MEDIADA PELO USO DE *WEBQUEST* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Professor Dr. Marcus de Souza Araújo.

RESULTADO: ( X ) Aprovado ( ) Reprovado


DATA: 20 / 03 / 2024.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **MARCUS DE SOUZA ARAUJO**  
Data: 07/05/2024 10:54:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Professor Dr. Marcus de Souza Araújo [Orientador – PPGCIMES/UFPA]

Documento assinado digitalmente  
 **LILIAN CASSIA BACICH MARTINS**  
Data: 13/05/2024 11:45:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Dra. Lilian Cassia Bacich Martins [Examinadora Externa – Triáde Educacional/SP]

Documento assinado digitalmente  
 **ANDRE MONTEIRO DINIZ**  
Data: 13/05/2024 16:20:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professor Dr. André Monteiro Diniz [Examinador Interno – PPGCIMES/UFPA]

BELÉM-PARÁ  
2024

À minha própria jornada de crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu amado Pai Celestial, que sempre me protege e ilumina meus caminhos. Com o coração cheio de gratidão e louvor, Te agradeço, Senhor, por todas as bênçãos que tens derramado sobre mim. Reconheço que cada conquista, cada vitória e cada momento de superação em minha jornada acadêmica vem de Ti. Agradeço-Te por conceder-me discernimento, clareza de pensamento e força para enfrentar os desafios ao longo deste mestrado.

À minha querida família, quero agradecer por serem uma parte essencial da minha vida. Agradeço à minha mãezinha, meu primeiro amor, por sua dedicação incansável e sacrifícios incontáveis. A senhora sempre está ao meu lado, de corpo presente ou em oração, me zelando, me orientando, me encorajando e me amando incondicionalmente. Agradeço à minha filha, meu grande amor, mola propulsora da minha vida, que, durante essa jornada, se fez presente em todos os momentos, me incentivando a seguir em frente, celebrando as pequenas conquistas e compartilhando comigo seus conhecimentos e talentos. Agradeço, também, ao meu filho-felino, Hershel, meu anjinho, que, entre arranhões e ronronados, me acompanhou em meus estudos e me acalmou nos momentos difíceis. Essa vitória é nossa!

Ao meu orientador, querido professor Marcus Araújo, gostaria de expressar minha imensa gratidão por seu comprometimento com meu crescimento acadêmico. Agradeço por sua paciência e respeito às peculiaridades do meu processo de aprendizagem e escrita, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos e livros comigo e por sua parceria em todas as etapas de desenvolvimento deste trabalho.

À professora Lilian Bacich e ao professor André Diniz, meus agradecimentos por suas valiosas contribuições. Nosso diálogo foi fundamental e norteador para a elucidação de meus questionamentos e para a materialização de minhas ideias.

Aos professores e colegas do PPGCIMES, agradeço pelas trocas de conhecimentos, experiências e afetos. Agradeço, em particular, à professora Fernanda Chocron, que, sendo o que chamamos em inglês de *thought-provoking professor*, fomentou minhas reflexões acerca dos propósitos e percursos desta pesquisa. Sua *expertise* e sua abordagem humanizada de ensino foram cruciais no desenvolvimento de minha proposta de processo educacional.

Por fim, agradeço aos demais envolvidos nessa jornada de mestrado. Aos alunos-participantes da pesquisa, ao painel de professoras-especialistas e aos queridos amigos que torcem por mim, muito obrigada!

## RESUMO

A formação inicial de professores de língua inglesa desempenha papel fundamental no contexto da educação brasileira na contemporaneidade, como, por exemplo, na preparação de futuros docentes para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, a saber, boa comunicação, pensamento crítico, letramento digital, entre outras, apenas para citar algumas. Esta formação pode ajudar o professor a melhor identificar, de maneira crítica e reflexivamente, as necessidades e os interesses dos alunos, e viabilizar uma aprendizagem personalizada, por meio de projetos de vida de cada aluno. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo central apresentar um processo educacional, a partir da aprendizagem baseada em projetos (ABP), mediada pelo uso de *WebQuest*, para professores de língua inglesa em formação inicial. Com base nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa e mediante o uso do método de pesquisa-ação, o processo educacional, intitulado “*WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa”, foi planejado, aplicado e avaliado no contexto da disciplina “Tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os resultados da avaliação do processo educacional evidenciam a eficácia da proposta em contribuir para a formação inicial de professores de línguas, ao criar condições para uma aprendizagem significativa sobre a ABP, mediada pelas potencialidades da *WebQuest*, tanto como recurso tecnológico, quanto como metodologia. Ressalte-se que este processo educacional foi avaliado pelos alunos-participantes da pesquisa e por professores-especialistas. Ademais, ao integrar a ABP e a *WebQuest*, o processo educacional auferiu caráter inovador e de replicabilidade. Conclui-se que essa pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento no campo de estudo da ABP no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no que tange à integração curricular, à formação docente e à incorporação das tecnologias digitais na ABP.

**Palavras-chave:** aprendizagem baseada em projetos; tecnologias digitais; ensino-aprendizagem de língua inglesa; formação inicial de professores.

## ABSTRACT

The professional development of pre-service English language teachers plays a fundamental role in the context of contemporary Brazilian education, such as, for example, in preparing future teachers for the development of lifelong learning skills, namely, good communication, critical thinking, digital literacy, among others, just to name a few. Such teacher development can help the teacher to better identify, critically and reflectively, the needs and interests of students, and enable personalized learning, through each student's life projects. Therefore, this research aimed to present an educational process based on project-based learning (PBL), mediated by the use of *WebQuest*, for pre-service English language teachers. Grounded in the principles of the qualitative research approach and using the action research method, the educational process, entitled “*WebQuest: project-based learning in English language teaching*”, was planned, applied and evaluated in the context of the degree subject “Technologies in the teaching and learning of foreign languages”, in the English language teaching major, at the Faculty of Modern Foreign Languages (Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM), at the Federal University of Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA). The results of the evaluation of the educational process demonstrate its effectiveness in contributing to the pre-service English language teachers' professional development, by creating conditions for meaningful learning about PBL, mediated by the potential of *WebQuest*, both as a technological resource and as a methodology. It should be noted that this educational process was evaluated by student-participants in the research and by expert teachers. Furthermore, by integrating PBL and *WebQuest*, the educational process gained aspects of innovation and replicability. It is concluded that this research can contribute to the advancement of knowledge in the field of study of PBL in the Brazilian context of teaching and learning the English language, with regard to curricular integration, teacher development and the incorporation of digital technologies in PBL.

**Key-words:** project-based learning; digital technologies; English language teaching and learning; pre-service teacher education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes essenciais da elaboração de projetos para o padrão-ouro da PBL.....	39
Figura 2 - Fases do projeto de ABP.....	42
Figura 3 - Passo-a-passo para criação e organização de uma <i>WebQuest</i> .....	63
Figura 4 - Introdução da <i>WebQuest</i> - <i>What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)</i> .....	65
Figura 5 - Tarefa da <i>WebQuest</i> - <i>What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)</i> .....	65
Figura 6 - Processo da <i>WebQuest</i> - <i>What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)</i> .....	66
Figura 7 - Avaliação da <i>WebQuest</i> - <i>What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)</i> .....	66
Figura 8 - Conclusão da <i>WebQuest</i> - <i>What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)</i> .....	67
Figura 9 - Etapas de um ciclo da pesquisa-ação.....	77
Figura 10 - <i>Homepage</i> da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	84
Figura 11 - <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	85
Figura 12 - Etapa INTRODUÇÃO da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	90
Figura 13 - Etapa TAREFA da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	91
Figura 14 - Etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	92
Figura 15 - Tema 1 de pesquisa da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	93
Figura 16 - Exemplo de <i>mind map</i> entregue pelas equipes.....	95
Figura 17 - Tema 2 de pesquisa da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	96
Figura 18 - Tema 3 de pesquisa da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	99
Figura 19 - Fase de planejamento da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	103
Figura 20 - Orientações para o protocolo de carrossel de <i>feedback</i> .....	106
Figura 21 - Mural virtual da equipe 1.....	108
Figura 22 - Mural virtual da equipe 2.....	109
Figura 23 - Mural virtual da equipe 3.....	109
Figura 24 - Mural virtual da equipe 4.....	110

Figura 25 - Mural virtual da equipe 5.....	110
Figura 26 - Etapa CONCLUSÃO revisada.....	122
Figura 27 - Versão inicial e versão revisada da <i>WebQuest</i> .....	123
Figura 28 - Etapa PROCESSO revisada.....	124
Figura 29 - Fase de pesquisa do tema 1 da etapa PROCESSO revisada.....	125
Figura 30 - Ideias de projetos apresentadas na <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	131

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autoavaliação do engajamento na etapa INTRODUÇÃO da <i>WebQuest</i> .....	116
Gráfico 2 - Autoavaliação da participação na pesquisa da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> .	117
Gráfico 3 - Autoavaliação da participação no planejamento da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> .....	118
Gráfico 4 - Autoavaliação da participação na apresentação da etapa PROCESSO da <i>WebQuest</i> .....	119

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Registro dos alunos sobre as possibilidades de concepção do ensino e aprendizagem da língua inglesa na atualidade.....	88
Imagem 2 - Exemplo de ideias de projetos registradas pelos alunos.....	97
Imagem 3 - Exemplo de gráfico de teste para ideias de projeto preenchido pelas equipes.....	98
Imagem 4 - Exemplo de matriz preenchida.....	100
Imagem 5 - Trecho de um <i>project planner</i> preenchido.....	104
Imagem 6 - Trecho de um <i>storyboard</i> criado.....	105
Imagem 7 - Gráfico de carrossel de <i>feedback</i> preenchido.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados de pesquisa de trabalhos publicados no Brasil sobre ABP no ensino de língua inglesa.....	22
Quadro 2 - Guia de aprendizagem do aluno.....	41
Quadro 3 - Exemplo de escala avaliativa.....	44
Quadro 4 - Trecho do <i>World language 21st century skills map</i> .....	48
Quadro 5 - Suportes aos aprendentes da língua inglesa para ABP.....	49
Quadro 6 - Tecnologias digitais que dão suporte a ABP.....	57
Quadro 7 - Tecnologias digitais para o gerenciamento do projeto.....	58
Quadro 8 - Avaliação das informações da <i>Internet</i> .....	62
Quadro 9 - <i>WebQuest</i> sobre a expectativa de vida das árvores.....	68
Quadro 10 - Perfil dos alunos-participantes da pesquisa.....	79
Quadro 11 - Cronograma de desenvolvimento da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	86
Quadro 12 - Número de participantes por instrumento de geração de dados.....	114
Quadro 13 - Perfil das professoras que compõem o painel de especialistas.....	126
Quadro 14 - Avaliação da organização das atividades da <i>WebQuest</i> .....	128
Quadro 15 - Avaliação da vivência de um projeto de ABP mediante uso da <i>Webquest</i> .....	129
Quadro 16 - Avaliação dos objetivos de aprendizagem da <i>Webquest</i> .....	130

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>32</b>
2.1 Aprendizagem baseada em projetos.....	32
2.2 Aprendizagem baseada em projetos e o ensino de língua inglesa.....	45
2.3 Tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos.....	52
2.4 <i>WebQuest</i> .....	60
2.5 Formação do professor de língua inglesa na contemporaneidade.....	69
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
3.1 Caracterização metodológica.....	76
3.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	78
3.3 Instrumentos de geração de dados.....	80
3.4 Descrição do processo educacional.....	82
3.5 Desenvolvimento da <i>WebQuest</i> : aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.....	87
<b>4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>112</b>
4.1 Validação de processo educacional no Mestrado Profissional em Ensino.....	112
4.2 Validação do processo educacional pelos alunos-participantes da pesquisa.....	113
4.3 Validação do processo educacional por painel de especialistas.....	126
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO-DIAGNÓSTICO.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE B - MODELO DE <i>EXIT TICKET</i>.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C - RUBRICA GERAL DE AUTOAVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA <i>WEBQUEST</i>.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA AUTORREFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM E A EXPERIÊNCIA COM A <i>WEBQUEST</i>.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO POR PAINEL DE ESPECIALISTAS.....</b>	<b>153</b>

<b>APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE GERENCIAMENTO DAS ATIVIDADES EM GRUPO.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE G - FORMULÁRIO <i>THINK-PAIR-SHARE</i>.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE H - GRÁFICO DE TESTE PARA IDEIAS DE PROJETOS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE I - MATRIZ DE ANÁLISE DE TECNOLOGIAS DIGITAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE J - <i>PROJECT PLANNER</i>.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE K - <i>STORYBOARD</i>.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE L - RUBRICA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE ABP.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE M - GRÁFICO DO CARROSSEL DE <i>FEEDBACK</i>.....</b>	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha experiência com a aprendizagem de língua inglesa se iniciou no ensino médio, entre os anos de 1994 e 1997, por meio do *Grammar Translation Method* (em português, método de gramática e tradução)<sup>1</sup>. Nesta época, tenho vivas recordações de aulas expositivas sobre regras gramaticais, com deveres de casa sobre tempos verbais e interpretação de textos. Em minha percepção, a língua inglesa era apenas mais um componente curricular obrigatório, com foco na realização de avaliação escolar bimestral e de exames de acesso ao ensino superior.

Esta breve narrativa me leva a mencionar a gênese do ensino de línguas estrangeiras entre os séculos 18 e 19 (Brown, 2007), em instituições educacionais, com o que hoje conhecemos como o método de gramática e tradução. Nestes séculos,

[p]ouca importância foi dada ao ensino de como falar uma língua; afinal, línguas não eram ensinadas sobretudo para promover a aprendizagem da comunicação oral e auditiva, mas para aprender por uma questão de ser “erudito” ou, em alguns casos, de obter proficiência na leitura de línguas estrangeiras. Como havia pouca ou nenhuma pesquisa teórica sobre aquisição de segunda língua ou aquisição de proficiência em leitura, línguas estrangeiras eram ensinadas como qualquer outra habilidade. (Brown, 2007, p. 18)<sup>2</sup>.

Continuando minha trajetória, em 1999, como graduanda do curso de Medicina Veterinária, da antiga Faculdade de Ciências Agrárias (FCAP)<sup>3</sup>, me matriculei em um curso de idiomas para aprofundar meus conhecimentos em língua inglesa. A princípio, o que me motivou foi, primeiro, a necessidade de compreender textos acadêmicos da minha área de

<sup>1</sup> Método para o ensino de línguas estrangeiras cujo objetivo da aprendizagem é a tradução, e, às vezes, a proficiência em leitura. O foco está nas regras gramaticais, memorização de vocabulário e de conjugações verbais, tradução, análise gramatical de textos, e atividades de escrita. Duas de suas principais características são: aulas expositivas ministradas na primeira língua e pouco ou nenhuma atenção à pronúncia. (Brown, 2007).

<sup>2</sup> Tradução minha do original: “Little thought was given to teaching someone how to speak the language; after all, languages were not being taught primarily to learn oral/aural communication, but to learn for the sake of being ‘scholarly’ or, in some instances, for gaining a reading proficiency in a foreign language. Since there was little if any theoretical research on second language acquisition in general or on the acquisition of reading proficiency, foreign languages were taught as any other skill was taught.” (Brown, 2007, p. 18).

<sup>3</sup> A Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) foi criada em 1951 como Escola de Agronomia da Amazônia (EAA) e devido a sua trajetória de Ensino Superior em Ciências Agrárias, a pedido da comunidade universitária, foi transformada em Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), por meio da Lei 10.611, de 23 de dezembro de 2002. Atualmente, a UFRA é a principal instituição de Ensino Superior na área de Ciências Agrárias da região Amazônica e oferece cursos de graduação em Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Engenharia de Pesca e Zootecnia. (UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia - História. Disponível em: [https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76:historia&catid=2&Itemid=268](https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:historia&catid=2&Itemid=268). Acesso em: 08 fev. 2024).



pesquisa, que eram, em sua maioria, publicados na língua inglesa, e, segundo, meu desejo de cantar e entender as letras de músicas na língua-alvo.

O método adotado pelo curso de idiomas era diferente do método de gramática e tradução, pois atribuía pouco ou nenhum foco em explicações sobre as estruturas gramaticais da língua inglesa. Logo, nas primeiras aulas, com o suporte de recursos audiovisuais (televisão, aparelhos de som, computadores e projetores) e exercícios orais e escritos descontextualizados por meio de memorização, repetição e substituição (em inglês *drills*), eu aprendi, por exemplo, como me apresentar, como fornecer e perguntar informações pessoais e como comunicar minhas preferências. Ao longo do curso, eu memorizei uma variedade de palavras e frases, organizadas em diálogos ou mini roteiro, agrupadas sob os mais diversos temas, como, por exemplo, *food, sports, clothing, parts of the body*.

Na sala de aula, nós, alunos, e o professor podíamos falar somente na língua-alvo (como dizia o professor: *in English, please*), e praticávamos os diálogos e roteiros com foco e forma correta da pronúncia da língua, com um único objetivo: falar como um nativo (do inglês *speak like a native*). Dessa forma, para quantificar e categorizar nosso desempenho como aluno, no que diz respeito ao domínio do “falar como nativo”, éramos submetidos à avaliação somativa, em que destaco dois instrumentos utilizados pelo professor: (a) uma prova para verificação do conteúdo, a partir das unidades estudadas no livro didático, com foco no vocabulário e na gramática e (b) um ditado de palavras do mesmo grupo semântico ou tema estudado em sala de aula, por exemplo, se o foco da aula era comida, fazíamos o ditado de palavras isoladas e descontextualizadas relacionado a este tema. Ademais, como forma de preparação para a avaliação escolar, os alunos precisavam entregar uma cópia manuscrita para o professor dos conteúdos das unidades estudadas do livro didático antes da realização das provas, ou seja, os alunos copiavam, em seus cadernos, todos os elementos textuais do livro (palavras, expressões, diálogos etc.) como meio de praticar e memorizar a forma correta da língua-alvo.

Por esse contexto, observo que o método adotado pelo curso de idiomas era o *Audiolingual Method* (em português, método audiolingual)<sup>4</sup>. Dentre as características desse método apresentadas por Brown (2007), saliento as ilustradas nos relatos de minhas experiências, quais sejam: conteúdo apresentado em forma de diálogos descontextualizados, imitação e memorização de frases pré-estabelecidas, aprendizagem da estrutura da língua por

---

<sup>4</sup> Método fundamentado no estruturalismo linguístico e no behaviorismo, que privilegia as habilidades auditivas e orais, as quais são desenvolvidas a partir de exercícios de repetição e memorização de estruturas e vocabulário. O objetivo da aprendizagem é falar como um nativo (Brown, 2007).

meio de exercícios mecânicos, ensino indutivo da gramática<sup>5</sup>, uso de recursos audiovisuais, importância dada ao uso claro, articulado, gramatical e foneticamente correto da língua-alvo, e pouco uso da língua materna.

Assim sendo, eu concluí o curso avançado de inglês e, logo em seguida, o curso de treinamento para professores. Em 2003, eu comecei a trabalhar nesse mesmo curso de idiomas, como instrutora de inglês, adotando o método audiolingual nos três anos seguintes. As aulas que nós, professores, ministrávamos nesse curso eram dinâmicas e divertidas, e vários alunos, assim como eu, concluíram seus cursos de inglês avançado capazes de engajar-se em diálogos fora da sala de aula.

No entanto, em 2006, quando me mudei para o estado da Geórgia, nos Estados Unidos, enfrentei dificuldades para me comunicar fluentemente em contextos reais, como, por exemplo, fazer pedidos em restaurantes *à La Carte*. Os garçons faziam perguntas que não estavam nos diálogos e roteiros memorizados em sala de aula, além de o cardápio apresentar um *layout* diferente dos modelos que me eram familiares, tanto dos restaurantes brasileiros, como dos livros didáticos. Essas e outras experiências de vida durante os quatro anos residindo nos Estados Unidos, me proporcionaram uma aprendizagem significativa, por meio da imersão cultural e do uso autêntico da língua, em situações reais de comunicação. Reconheço, portanto, que estas vivências me fizeram refletir sobre minhas práticas docentes no ensino da língua inglesa.

Após retornar ao Brasil, retomei o meu cargo de instrutora de inglês na escola de idiomas e iniciei, em 2012, minha graduação em Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa, na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Deste momento em diante, tomei conhecimento de diversos métodos de ensino e aprendizagem da língua inglesa, entre os quais: método direto, *silent way*, *suggestopedia*, entre outros. Tornei-me consciente, também, que esses métodos articulam vários elementos como, os objetivos de aprendizagem, o papel do professor e o papel do aluno, a organização curricular, e as atividades e os recursos que apoiam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Lopes e Miranda (2022) explicitam que há diversas possibilidades de concepção do ensino e da aprendizagem, organizando-se em cenas educacionais a partir de reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem, dos sujeitos do processo e das ações metodológicas, tais como: quem são os ensinantes e os aprendentes? onde se aprende? o que é

---

<sup>5</sup> Método por meio do qual as formas da língua-alvo são apresentadas e praticadas de modo que os alunos a partir de suas próprias descobertas e inferências possam compreender as regras e chegar a conclusões gerais (Brown, 2007).

preciso para ensinar e para aprender? para que ensinar e para que aprender? quando aprender e quando ensinar? Desse modo, em uma cena educacional, que adota um modelo de ensino e aprendizagem ativos, por exemplo, o protagonismo é do aluno, que desenvolve competências e autonomia, mediados pelo professor em ambientes de aprendizagem múltiplos, como, por exemplo, sala de aula (on-line) síncrona e assincronamente. Isso posto, é importante ressaltar que ensinar “é criar as condições para a construção de conhecimentos” e portanto, “demanda preparação e estudo” (Lopes; Miranda, 2022, p. 38) e de que deve-se aprender “mais ‘com’ do que ‘o que’” (Lopes; Miranda, 2022, p. 40), ou seja, aprender por meio da relação com outros sujeitos, outros textos, outros contextos, outras comunidades, outras tecnologias, outras experiências e outros projetos de vida.

Prosseguindo, no mesmo período em que retomei a meu cargo de instrutora de inglês e iniciei minha graduação, a escola, onde eu lecionava, iniciou sua transição do método audiolingual para a abordagem comunicativa, por meio de formação continuada dos professores e da revisão dos materiais didáticos. Assim sendo, aos anos subsequentes, apliquei em minhas aulas de inglês métodos como *Present, Practice, Produce* (PPP)<sup>6</sup>, *Engage-Study-Activate* (ESA)<sup>7</sup>, *Task-Based Learning* (TBL)<sup>8</sup>, *Content-Based Instruction* (CBI)<sup>9</sup>. Esses métodos possuem estratégias e técnicas alinhadas com os pressupostos da abordagem comunicativa, ou seja, a aprendizagem de uma língua dar-se-á a partir da articulação dos seguinte elementos: comunicação em contextos reais; currículo com foco na função, pronúncia e estrutura da língua; objetivos alinhados às necessidades do aluno; atividades com momentos alternados com foco em precisão e fluência; alunos que interagem para negociar e construir os significados de palavras, situações e conceitos da língua-alvo; professores como facilitadores do processo de comunicação e realização de tarefas, analistas das necessidades de aprendizagem<sup>10</sup> dos alunos, gestores do processo de aprendizagem e

<sup>6</sup> Nas aulas que usam o método PPP, o professor apresenta o contexto e a situação de uso da língua-alvo, explicando e demonstrando seu significado e sua forma. Os alunos, então, fazem atividades de prática controlada antes de passar para a fase de produção em que falam, ou escrevem, mais livremente (Harmer, 2010).

<sup>7</sup> ESA remete ao que Harmer (2010, p. 51) explicita de “elementos para o sucesso na aprendizagem de línguas”, ou seja: envolver (*engage*) os alunos com o tema/conteúdo novo por meio de materiais e atividades interessantes, como jogos, músicas e discussões; estudar (*study*) por meio de atividades com foco na construção de algo, seja a própria língua, seu uso, seus sons ou sua forma; ativar (*activate*) por meio de atividades projetadas para fazer com que os alunos usem a língua-alvo da maneira mais livre e comunicativa possível.

<sup>8</sup> No TBL, o foco é na tarefa e não na língua. Por exemplo, os alunos realizam tarefas da vida real, como fazer um pedido em um restaurante ou participar de uma entrevista de emprego. Após a conclusão da tarefa, os alunos analisam a linguagem que usaram para a tarefa, verificando o que precisa ser melhorado, corrigido ou desenvolvido (Harmer, 2010).

<sup>9</sup> CBI é referente ao estudo simultâneo de uma língua-alvo e dos objetos de conhecimento de diversas áreas (Ciências, Física, Matemática, dentre outras), de modo que a língua se torna um meio para que o aluno alcance os objetivos de aprendizagem propostos (Brown, 2007).

<sup>10</sup> As necessidades podem ser de caráter objetivo, em termos de nível de proficiência, habilidades linguísticas a serem desenvolvidas ou o contexto do uso da língua-alvo, ou podem ser de caráter subjetivo, referente à atitude,

conselheiros; e recursos autênticos, baseados em tarefas que promovem o uso comunicativo da língua (Brown, 2007).

Entendo que as abordagens e seus métodos aplicados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa ao longo da história, ilustrados aqui no recorte de minha história de vida, independente de seus pressupostos teóricos (ou da ausência deles) quanto à natureza ou processo de aquisição da língua, têm acompanhado as mudanças, ou posso dizer a diversidade, de objetivos de aprendizagem, sejam esses objetivos estabelecidos em razão de padrões curriculares da educação formal e/ou para atender aos anseios dos alunos. Afinal, por que cada aluno precisa e/ou quer aprender a língua inglesa? Para ser erudito ou por uma questão de *status* social? Para concluir a educação básica e ingressar no ensino superior? Para falar como um nativo (nesse caso, nativo de qual país anglófono)? Para passar em uma prova de proficiência e participar de um intercâmbio? Para viajar ou residir no exterior? Para ter acesso aos acervos acadêmicos e culturais de outros países? As respostas para esses e outros questionamentos deveriam ser o ponto de partida para a definição e organização de qualquer currículo e planejamento pedagógico.

A partir de 2018, eu iniciei minha trajetória como professora de língua inglesa da educação básica em escolas públicas, na região metropolitana de Belém. Nesse contexto, a resposta para a pergunta, “afinal, por que cada aluno precisa e/ou quer aprender a língua inglesa?”, tornou-se mais em evidência para mim, assim como a escolha de estratégias pedagógicas. Nesse âmbito, a Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo para elaboração de currículos escolares e planejamento pedagógico da educação básica brasileira, propõe não apenas a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, a partir dos anos finais do ensino fundamental, mas, também, mudanças importantes para o ensino e para a aprendizagem da língua inglesa. Uma dessas mudanças, por exemplo, é a ressignificação da língua-alvo, pois

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Brasil, 2018, p. 241).

---

às expectativas, aos propósitos e às preferências dos alunos acerca da aprendizagem da língua-alvo (Brown, 2007).

A língua inglesa, então, torna-se língua franca<sup>11</sup>, pois viabiliza a comunicação intercultural e a ampliação dos contextos de atuação do aluno, seja no mundo acadêmico, profissional ou social. Para Torres e Terres (2021, p. 6472) “[...] essa visão do inglês como língua franca assemelha-se com as características trazidas pela concepção de língua pós-moderna, na qual a língua é concebida como uma marca identitária e é ajustada conforme o seu contexto de uso e a sua finalidade.” Há, portanto, uma ressignificação da proficiência na comunicação, a partir dessa legitimação das mais diversas variações da língua inglesa. Essa nova concepção sinaliza que o professor precisa planejar aulas significativas, a saber, condizentes com as realidades sociais e as necessidades de aprendizagem dos alunos brasileiros.

Outra proposição mencionada na BNCC (Brasil, 2018) é a estruturação do ensino a partir de dois fundamentos pedagógicos, quais sejam: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a formação integral do aluno. O documento argumenta que a educação com foco no desenvolvimento de competências visa orientar a adequação da educação brasileira ao cenário internacional e definir o que o aluno deve saber e saber fazer ao concluir a educação básica. Por sua vez, a formação integral significa que as aprendizagens devem estar em concordância com as necessidades, com as possibilidades, com os interesses e com a realidade dos alunos para saber lidar com as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 13).

Nesse sentido, ao entender que a competência é “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), o documento indica que as aprendizagens essenciais sejam estruturadas em torno de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018), quais sejam, respectivamente:

---

<sup>11</sup> De acordo com Oliveira (2014, p. 61), “a primeira razão pela qual os brasileiros estudam inglês é de natureza geopolítica: o imperialismo britânico no século XIX e começo do século XX e o imperialismo estadunidense no século XX foram determinantes para a expansão do uso da língua inglesa, que, a rigor, começou a assumir o *status* de **língua franca** no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial, consolidando-se como tal com a intensificação da globalização no final do século passado. Obviamente, o imperialismo está inexoravelmente vinculado ao domínio econômico e aos domínios bélico, político e cultural que resultam do poder econômico.” (grifos do autor).

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse enfoque, a organização dos currículos escolares, seguindo as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), pode contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias para que os alunos estejam preparados para as demandas do século 21. Todas essas mudanças são ao mesmo tempo positivas e desafiadoras. Como professora de língua inglesa da educação básica, me questiono: como nós, professores de língua inglesa, podemos tornar as aulas mais significativas para os alunos? quais abordagens de ensino e aprendizagem permitem a adequação de nossas práticas pedagógicas às novas diretrizes curriculares da educação básica?

Faz-se, assim, necessário pensar o aluno corresponsável por sua própria aprendizagem, provocando-o a realizar ações críticas e reflexivas para a construção de seu conhecimento em atividades dentro e fora da escola. O que me leva a concordar mais uma vez

com a BNCC (Brasil, 2018, p. 472) ao ressaltar que as escolas podem criar “situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo.”

Caminhando nessa direção e convergindo com os princípios primários da BNCC (Brasil, 2018), a aprendizagem baseada em projetos (doravante ABP) pode se tornar uma poderosa metodologia colaborativa de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno trabalham conjuntamente para a construção do conhecimento e o fomento de competências, por meio de projetos autênticos e reais. Para Pereira e Beschizza (2022),

[...] a ABP apresenta-se como uma efetiva metodologia para desenvolver essas competências relacionadas aos conhecimentos específicos e as suas respectivas habilidades, pois possibilita o planejamento de propostas que estimulam o aluno a aprender a aprender, a lidar de forma madura com as informações a que tem excesso, a atuar com discernimento e responsabilidade nos ambientes digitais e a aplicar o conhecimento adquirido para resolver e buscar soluções para os problemas. (Pereira; Beschizza, 2022, p. 40).

Como metodologia ativa, a ABP coloca o aluno no centro da aprendizagem, na busca do conhecimento, cujo professor tem a função de orientá-lo, ajudá-lo a buscar respostas para suas inquietações. Isso posto, o professor pode engajar os alunos em projetos criativos, críticos, motivadores e significativos no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Nas palavras de Moran (2018, p. 4), “[a]s metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; [...]”

No campo de ensino e aprendizagem de línguas, Beckett (2006) reúne vários estudos em sua obra *Project Based Second and Foreign Language Education: Theory, Research, and Practice*, relatando que a ABP tem sido aplicada com sucesso em estudos relacionados, por exemplo, ao ensino de inglês para fins específicos (do inglês *English for Specific Purposes*, abreviação *ESP*) e a aprendizagem integrada ao ensino de línguas e ao conteúdo estudado. De acordo com o autor, há um crescente aumento no interesse pela ABP no campo de ensino de línguas. Muitas instituições de ensino, em todo o mundo, já adotaram o trabalho com projetos e, conseqüentemente, mais estudos empíricos estão sendo realizados em escolas e universidades.

No entanto, Beckett (2006) acredita que esta metodologia de ensino precisa de mais divulgação e pesquisas. Nas palavras do autor, “[o] que esse campo precisa agora é uma discussão sistemática do trabalho com ABP na educação de língua estrangeira e de segunda língua, reunindo trabalhos representativos, identificando lacunas óbvias e guiando o campo

em direção ao futuro.” (Beckett, 2006, p. 4)<sup>12</sup>.

Para corroborar com o estudo de Beckett (2006), realizei uma pesquisa no Portal de Periódicos *on-line* da CAPES, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Repositório EduCAPES, no Repositório RIUFPA e no *Google Acadêmico*, no dia 30 de outubro de 2023, usando os seguintes descritores: (a) aprendizagem baseada em projetos, (b) inglês e (c) língua inglesa. O recorte levou em consideração as pesquisas realizadas no Brasil entre os anos de 2013 a 2023, e 11 trabalhos foram encontrados, como mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Resultados de pesquisa de trabalhos publicados no Brasil sobre ABP no ensino de língua inglesa.

Ano	Publicação	Autor	Título	Resumo
2018	Brazilian English language teaching journal	Mottin, L.; Aldrovandi, M.	<i>On Campus and Off Campus Guide</i> : relato de uma experiência de projeto pedagógico na Educação Superior	Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto de inglês como língua adicional para alunos brasileiros de níveis mistos. Baseado na perspectiva de aprendizagem por meio de projetos, e considerando a necessidade de um processo de ensino de língua adicional significativo, foi desenvolvido um projeto para criar um guia para alunos intercambistas que chegam à universidade. Para a elaboração deste guia, foram mobilizados 140 alunos de 5 turmas, orientados por duas professoras. O guia – produto final do projeto – foi disponibilizado para a Diretoria de Relações Internacionais da instituição para que fosse distribuído aos intercambistas que têm conhecimento em língua inglesa. O trabalho com projetos permite que todos os alunos se envolvam de forma integral, oferecendo ao grupo uma gama de conhecimentos e habilidades variados e igualmente importantes, fazendo da aula de língua adicional mais do que um momento de aprender regras sobre uma língua, mas um momento de troca de conhecimentos e promoção de interação
2019	Psicologia Escolar e Educacional	Yacomán, M.; Díaz, C.	Utilização do Inglês Oral na Aprendizagem Baseada em Projetos	Este estudo centra-se no uso de tarefas orais para desenvolver a vontade de comunicação dos alunos na Aprendizagem Baseada em Projetos. Os participantes foram 31 alunos da 10ª série de uma escola particular no Chile. Os dados desta pesquisa foram coletados através de aulas gravadas por áudio e uma escala de classificação de

<sup>12</sup> Tradução minha do original: “What the field needs now is systematic discussion of PBL work in second and foreign language education by bringing together representative work, identifying obvious gaps, and guiding the field towards future directions .” (Beckett, 2006, p. 4).



				<p>percepção. Os resultados mostram que, sempre que os alunos foram expostos a tarefas orais específicas, eles usaram o inglês com mais frequência para solicitar informações, em oposição ao L1, espanhol. Os alunos também se inclinam a dar mais informações em inglês ao responder a perguntas de sim/não, em oposição a perguntas de conteúdo de respostas completas. Além disso, os alunos usaram sua L1 poucas vezes; no entanto, o espanhol ainda era usado quando o professor não estava monitorando as tarefas. O estudo também revelou que os estudantes perceberam que usavam o inglês em diferentes frequências para diferentes funções do idioma.</p>
2020	Metodologias e Aprendizado	Belém, B.; Santos, E.	Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa	<p>O objetivo principal deste trabalho é abordar o ensino-aprendizagem da língua inglesa através da proposta de ensino denominada aprendizagem baseada em projetos. Será visível que tal proposta possui potência para transformar a maneira de ensinar uma determinada língua, proporcionando assim, práticas pedagógicas significativas no ambiente escolar. Ademais, neste trabalho será proposto um projeto pedagógico com foco no teatro que poderá servir como fator motivacional na aprendizagem da língua inglesa, pois muitos alunos perdem o interesse por se depararem com aulas monótonas, tradicionais e desmotivadoras. Neste sentido, ao propor um projeto que envolva os alunos, bem como promova a interação e socialização dos mesmos, o professor poderá criar condições de uma aprendizagem mais significativa. Sendo assim, é possível que, através de propostas de projetos que abordem assuntos de interesse dos alunos, o professor poderá tornar suas aulas mais significativas. Espera-se, assim, que a aprendizagem da língua inglesa, a partir da integração de professor e alunos, possa criar condições para que emergja a motivação necessária para que os alunos possam aprender a língua inglesa.</p>
2020	Anais do XX Encontro Nacional de Didática e Pática de	Foletto, D.	Aprendendo a ensinar por meio da aprendizagem baseada em projetos	<p>[...] O segundo artigo apresenta um relato de experiência que, na esteira da metodologia ativa “Aprendizagem Baseada em Projetos”, alunos do Ensino Médio de uma escola do interior do RS, ministraram aulas de Língua Inglesa</p>

	Ensino - ENDIPE / Rio			para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]
2020	RELEDUC	Oliveira, G.; Cassoli, E.	Abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa: aprendizagem baseada em projetos	<p>O ensino de língua estrangeira/inglês (LE/I) sempre encontrou inúmeros desafios para consolidar-se como disciplina relevante à escola, por essa razão os professores de língua inglesa podem sentir-se, muitas vezes, com dificuldades para desempenhar seu papel em sala de aula e utilizar seus conhecimentos a respeito da língua, em específico os professores recém-formados. Tem-se como objetivo, com esta pesquisa, analisar as contribuições dos conteúdos ancorados nas metodologias ativas, particularmente a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ministrados aos alunos do último semestre de um curso de Letras nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa. A partir desse estudo, buscou-se entender, por meio das impressões dos futuros professores, como o conhecimento e a vivência desses com as metodologias ativas utilizadas em sala de aula poderiam contribuir para maior motivação no ensino da língua inglesa. Realizou-se uma pesquisa de campo com estudantes do último semestre de graduação em Letras de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo de período noturno. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário composto por doze questões abertas com o qual se averiguou as impressões e o conhecimento dos futuros professores sobre as metodologias ativas para o ensino de LE/I com foco na ABP. Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira. Aprendizagem baseada em projetos. Formação do professor.</p>
2020	Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT)	Stemposki, M.	Aprendizagem baseada em projetos aplicada ao ensino da língua inglesa	<p>Com o protagonismo cada vez mais evidente da língua inglesa numa escala global, cresce a necessidade de cientistas que tenham habilidades linguísticas para que exista uma internacionalização das instituições de ensino. Para isso é importante que a abordagem pedagógica da língua inglesa nas etapas do ensino fundamental seja feita de uma maneira moderna e significativa para os alunos. O seguinte trabalho teve como objetivo apresentar a abordagem da aprendizagem baseada em projetos como uma solução de modernização e de um ensino de língua estrangeira mais eficaz. Para a realização do trabalho fora</p>

				<p>realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa no qual buscou-se além dos teóricos mais renomados da área também artigos contendo experimentos empíricos sobre o assunto. Pôde-se concluir, ao utilizar tal abordagem, que houve um maior engajamento durante as aulas de língua inglesa, além de modernizar o ensino utilizando uma metodologia ativa de ensino. Para aplicação num contexto brasileiro, estudou-se na literatura legal (Base Nacional Comum Curricular) os pressupostos legais e teóricos que corroboram para sua utilização num currículo de uma instituição de ensino básico.</p>
2021	<p>Anais do VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL</p>	<p>Fettermann, J.; Lima, R.</p>	<p>Because not racist is not enough: multiletramentos no ensino de inglês para fins acadêmicos</p>	<p>Este artigo visa demonstrar um relato de experiência de um projeto sobre o tema Antirracismo, realizado nas aulas de inglês instrumental e técnico com alunos de graduação e pós-graduação stricto-sensu da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Partindo das ideias do Pequeno Manual Antirracista (RIBEIRO, 2019), o projeto se baseou na Teoria do Redesign (FETTERMANN, 2020), que revisita os processos de conhecimento da Aprendizagem pelo Design (KALANTZIS &amp; COPE, 2005), considerando a Avaliação como um elemento contínuo no processo de ensino e aprendizagem e o feedback como um propiciador de redesenhos das tarefas propostas, o que pode proporcionar oportunidades de refação e novas aprendizagens. Ele foi desenvolvido em três aulas remotas no primeiro semestre de 2021. Como resultado, os alunos e alunas produziram 'Manuais Antirracistas' multimodais, indicando que os multiletramentos podem contribuir para uma educação mais significativa e libertadora (FREIRE, 1967; 1987), e desenvolver a consciência crítica sobre a importância de não apenas não ser racista, mas de ser antirracista nos dias atuais. Assim, o projeto realizado não focou apenas no conhecimento da língua inglesa, mas também convidou os(as) estudantes a problematizar suas próprias convicções, realidades, culturas e educação, considerando a heterogeneidade cultural brasileira e experiências com o racismo. Ressaltamos, dessa maneira, a importância de promover uma formação</p>

				de professores de línguas que considere um modelo dialógico e a prática emancipatória na qual os estudantes possam tomar posicionamentos com relação a como se relacionar com o outro nas diferentes práticas sociais.
2021	Revista Tempos e Espaços em Educação	Guslyakova, A.; Guslyakova, N.; Valeeva, N.; Veretennikova, L.	Uso da aprendizagem baseada em projeto no ensino L2 em uma escola abrangente contemporânea (no exemplo da sala de aula de inglês como língua estrangeira)	.O artigo aborda o problema da aprendizagem baseada em projetos (PBL) nas aulas de línguas estrangeiras atuais. O objetivo principal desta pesquisa é identificar como o método PBL pode ser implementado no ensino de uma língua estrangeira (por exemplo, Inglês como segunda língua) em uma escola abrangente moderna e dar recomendações sobre a organização de uma aula de língua estrangeira com a ajuda do PBL. A hipótese de trabalho do estudo afirma que o método PBL pode ser uma técnica metodológica relevante e eficaz que permite aos educadores melhorar a qualidade da educação escolar e motivar os jovens alunos a trabalharem nas aulas de L2 e a estudar melhor uma língua estrangeira. Para a análise e estimativa eficazes da aprendizagem baseada em projetos no ensino de ESL, foi conduzido um experimento em duas etapas. No geral, os resultados do estudo demonstraram a importância da introdução da aprendizagem baseada em projetos nas aulas de línguas estrangeiras como um componente essencial do trabalho do professor na educação atual. Eles também provaram que a aprendizagem baseada em projetos deve ser uma obrigação no “cofrinho” pedagógico de todo educador, porque o PBL é um instrumento profissional eficaz que pode superar as últimas demandas e desafios da sociedade do terceiro milênio.
2021	LínguaTec	Provedel, A.	O uso da tradução automática e da aprendizagem	O objetivo deste trabalho é apresentar uma prática de sala de aula que envolve ensino de inglês como língua adicional, tradução e produção textual, usando componentes da aprendizagem baseada em projetos (FRIED-BOOTH, 2002; LEFFA; IRALA, 2014; STOLLER, 2006). A partir da análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987) dos estudantes do último ano do Ensino Médio/Técnico Integrado em Eletrônica, o gênero textual escolhido para ser elaborado como produto final do projeto foi o abstract. Ademais, o projeto incluiu a

			<p>baseada em projetos na produção de gêneros textuais escritos</p>	<p>produção de resumos e resenhas críticas de livros e séries devido ao interesse dos alunos por esses assuntos. Diante de uma turma que apresentava diferentes níveis de proficiência</p> <p>linguística, discutir com os alunos sobre a prática tradutória e o uso do Google Tradutor foi uma forma de inclusão e reflexão sobre as línguas. Além disso, tal diversidade orientou minha escolha pela aprendizagem baseada em projetos, a qual possibilitou diferentes formas de engajamento. Durante a produção dos textos propostos, reflexões de ordem política, social, cultural e linguística emergiram. Por fim, pela qualidade dos textos apresentados e pelo retorno dos alunos acerca da atividade, pode-se dizer que foi uma experiência exitosa.</p>
2021	Revista Philologus	Silveira, G.	<p>A cultura como base para o ensino de inglês – uma experiência através de metodologias ativas</p>	<p>O presente trabalho tem como objetivo demonstrar de que forma a cultura exerce papel central no ensino de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês. De acordo com Moran (2001) são cinco as dimensões que compõem as experiências culturais. Partindo desta premissa, levamos também em consideração duas metodologias ativas: a sala de aula invertida e a abordagem baseada em projetos para criarmos um curso de inglês on-line com ênfase na cultura e história estadunidenses que se adequasse aos desafios impostos aos alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro diante da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19 no ano de 2020. Através de uma entrevista com estagiários de Letras, que atuaram nas turmas on-line, foi demonstrada a importância do aspecto cultural na motivação dos alunos e também na construção de sentido através da ativação de conhecimento prévio dos estudantes</p>
				<p>O produto educacional apresentado é resultado de uma pesquisa, intitulada Inglês para Fins Profissionais: Uma Proposta Didático-Pedagógica Baseada em Abordagem Comunicativa e em Metodologias Ativas (RANGEL, 2022), realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET), ofertado pelo Instituto Federal Fluminense. A pesquisa objetivou investigar como uma proposta didático pedagógica estruturada segundo os princípios da Abordagem</p>

2022	Educapes	Rangel, R.; Batista, S.	Inglês para Fins Profissionais: uma proposta com Aprendizagem Baseada em Projetos e Sala de Aula Invertida	Comunicativa e das metodologias ativas Aprendizagem Baseada em Projetos (em inglês, Project Based Learning - PBL) e Sala de Aula Invertida (SAI) pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês para Fins Profissionais, no âmbito do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF). Dessa forma, este produto educacional é a proposta didático pedagógica elaborada e experimentada. Trata-se de um conjunto de orientações teóricas, de atividades didáticas e de recomendações metodológicas, baseadas em Abordagem Comunicativa e nas metodologias ativas PBL e SAI, à luz da Teoria Sociocultural. A finalidade deste produto é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês para Fins Profissionais por meio de uma participação ativa do estudante. A proposta é destinada a pessoas com o nível B1 de inglês, nível Independente do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – CEFR1. A proposta didático-pedagógica foi experimentada no modelo de Ensino Remoto, no entanto, considera-se que possa ser adaptada para o Ensino Híbrido, sem necessidade de grandes ajustes.
------	----------	----------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De modo geral, conforme exposto no Quadro 1, os trabalhos publicados no Brasil sobre ABP no ensino de língua inglesa apresentam relatos de experiências com o uso da ABP, em diversos contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, da educação básica (Yacomán; Diaz, 2019; Belém; Santos, 2020; Foletto, 2020; Stemposki, 2020; Guslyakova *et al.*, 2021; Provedel, 2021; Silveira, 2021) ao ensino superior (Mottin; Aldrovandi, 2018; Oliveira; Cassoli, 2020; Fettermann; Lima, 2021; Rangel; Batista, 2022).

Mottin e Aldrovandi (2018), por exemplo, apresentam os resultados de aprendizagem em língua inglesa, por meio de um projeto intitulado *Exchange Student Guide*, desenvolvido com os alunos da disciplina “Língua Inglesa I – Leitura e Produção de Texto”, ofertada para diversos cursos de graduação, da Universidade do Vale do Taquari (Univates), cujo objetivo foi complementar um guia oferecido pela Univates para alunos intercambistas. Silveira (2021) desenvolveu um curso de inglês *online* para uma escola pública do Rio de Janeiro, considerando a ABP como uma das metodologias adequadas para atender as necessidades dos alunos do ensino médio, diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, no ano de

2020.

No entanto, destaca-se que os trabalhos de Yacomán e Díaz, (2019) e de Guslyakova *et al.* (2021), embora publicados em periódicos brasileiros, abarcam pesquisas realizadas no Chile e na Rússia, respectivamente. Nesse sentido, ainda que os trabalhos encontrados sejam de significativa contribuição para o contexto acadêmico, uma vez que buscam expor e discutir experimentos empíricos sobre o uso da ABP no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, os resultados indicam que o número de publicações no Brasil sobre o assunto é, ainda, pouco expressivo, como mostra o levantamento realizado e apresentado no Quadro 1.

Diante do exposto, considero a ABP uma proposta de metodologia eficaz para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e, após verificar uma lacuna de pesquisas nesta língua-alvo, senti-me motivada a pesquisar sobre o assunto e a desenvolver um processo educacional para professores de língua inglesa em formação inicial.

A formação de professores deve ser olhada com cautela e prioridade pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, além dos cursos de licenciaturas, pois os professores são agentes que atuam na Educação Básica, principalmente, onde ajudam na construção de currículos e projetos pedagógicos, com base em documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), levando, em consideração, as especificidades locais e as necessidades do público-alvo. Daí a necessidade de pesquisas com professores em formação para o uso da ABP no ensino de língua inglesa, uma vez que os professores atuam “como facilitadores e orientadores educacionais, à medida que os alunos avancem em suas atividades de projeto.” (Bender, 2014, p. 39).

Essa pesquisa foi realizada na disciplina “Tecnologias no ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual realizei meu Estágio Supervisionado – mais detalhes sobre a disciplina, os alunos, e o planejamento e a aplicação do produto educacional serão apresentados no capítulo da metodologia da pesquisa desta dissertação.

O *locus* dessa pesquisa permitiu que houvesse a integração da ABP com o uso de tecnologias, mais precisamente com a *WebQuest*, na formação inicial de professores de língua inglesa. Essa integração da ABP às tecnologias é de fato sugerida por diversos autores para o ensino e a aprendizagem (*Buck Institute of Education* - BIE, 2008; Bender, 2014; Bacich; Holanda, 2020; Pereira; Beschizza, 2022; Boss; Larmer, 2024), pois elas oferecem suportes a diversos procedimentos característicos da ABP, que incluem, mas não necessariamente

restritos a, pesquisas na *Internet*, trabalhos colaborativos e apresentação (e publicação) de produtos educacionais. Nessa perspectiva, Senna *et al.* (2018, p. 223) pontuam que

[a]s tecnologias educacionais vieram para ficar. No entanto, elas só ajudam realmente quando a adoção parte de um problema encontrado pelo educador que elas ajudam a resolver. Ou seja, primeiro o educador precisa ter um objetivo pedagógico, e, a partir daí, escolhe uma tecnologia que seja mais eficaz para atingir o objetivo do que seria possível para o educador sem a tecnologia. [...] Se o planejamento da atividade com tecnologia for feito junto com os estudantes, eles ficam ainda mais comprometidos e, inclusive, podem ajudar a contornar eventuais dificuldades de implementação.

Essa reflexão sobre a usabilidade e funcionalidade de tecnologias com intencionalidade pedagógica, visando sempre otimizar os processos de ensino e aprendizagem, foi tema central das atividades desenvolvidas com os alunos da disciplina supracitada. Outra importante reflexão aprendida durante as aulas de meu Estágio Supervisionado na FALEM/UFPA foi que a constante evolução das tecnologias digitais podem mudar a forma como acessamos as informações e nos comunicamos uns com os outros, além de demandar o desenvolvimento de novas competências. Entre essas competências, indico as competências 4 (comunicação – uso das linguagens para se comunicar bem, entre elas a linguagem digital) e 5 (cultura digital – uso significativo, reflexivo e ético das tecnologias) da BNCC (Brasil, 2018), ambas relacionadas ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é importante que haja uma constante adaptação dos currículos brasileiros para esta realidade, a partir da implementação não apenas de novas tecnologias digitais, mas também de novas metodologias de ensino.

Nesse contexto, apresento a questão central que norteou esta pesquisa, a partir dos fatos relatados nesta introdução: como integrar a aprendizagem baseada em projetos (ABP) com o uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de língua inglesa?

Sob esse enfoque, a presente pesquisa teve como objetivo geral: apresentar um processo educacional a partir da ABP, mediada pelo uso de *WebQuest*, para professores de língua inglesa em formação inicial. No intuito de atender ao objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- a) criar oportunidades de reflexão para professores em formação inicial para o uso da ABP, no ensino de língua inglesa, mediadas pelas tecnologias digitais;
- b) fomentar a aprendizagem da ABP a partir da experimentação da ABP, por meio de uma *WebQuest*;
- c) gerar idéias de projetos de ABP para o ensino de língua inglesa.



A seguir, apresento os pressupostos teóricos que subsidiam os princípios desta pesquisa.

## 2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, discuto os aportes teóricos que embasam esta dissertação. Apresento, inicialmente, a definição, os fundamentos e a importância da aprendizagem baseada em projeto (doravante ABP) no processo de ensino e aprendizagem, em geral, e suas especificidades no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Em seguida, abordo o conceito de tecnologia, sua aplicação no ensino com projetos, com a interseção de uso da *WebQuest*. Por fim, faço uma reflexão sobre a formação inicial de professores de língua inglesa em tempos de inovações metodológicas e tecnológicas.

### 2.1 Aprendizagem baseada em projetos

O trabalho com projetos é uma estratégia de ensino e aprendizagem amplamente utilizada em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Essa estratégia é fundamentada a partir de contribuições de educadores como John Dewey e Célestin Freinet, que defendiam os benefícios e a importância da aprendizagem experiencial, significativa e centrada no aluno, por meio de projetos (*Buck Institute for Education - BIE*, 2008; Holanda; Bacich, 2020).

É importante ressaltar que os projetos precisam tanto abordar temas autênticos, quanto ajudar os alunos a construir conhecimentos e a desenvolver habilidades que serão aplicadas na vida real. Essa tradição de trabalhos com projetos é a raiz do que hoje conhecemos como aprendizagem baseada em projetos (ABP)<sup>13</sup>, termo originário do inglês *project-based learning* (PBL) (BIE, 2008). Os projetos podem ser desde “[...] uma horta na escola, um jornal, [...]” (Holanda; Bacich, 2020, p. 30) até “[...] viagens de campo, investigações laboratoriais e atividades interdisciplinares que enriquecem e ampliam o programa de ensino”. (BIE, 2008, p. 17).

A ABP surge a partir das necessidades de novas demandas do fazer-pedagógico do professor, com o ensino centrado no aluno, para promover, assim, sua autonomia e desenvolver sua competência para a aprendizagem ao longo da vida (Markula; Aksela, 2022).

<sup>13</sup> Não confundir com “[a] aprendizagem baseada em problemas (PBL do inglês *problem based learning* ou ABProb como é conhecida atualmente no Brasil) [que] surgiu na década de 1960 [...] inicialmente aplicada em escolas de medicina [...] O foco da aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema [...] enquanto na aprendizagem baseada em projetos, procura-se uma solução específica [...] A [ABProb] tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos às suas futuras profissões.” (Moran, 2018, p. 15-16).

Nessa perspectiva, concordo com o *Buck Institute for Education* (BIE)<sup>14</sup> (2008, p. 17) ao afirmar que

[...] o conhecimento, o pensamento, a ação e o contexto de aprendizagem estão inextricavelmente relacionados [...] e que a aprendizagem é, em parte, uma atividade social, [a qual] ocorre em um contexto de cultura, comunidade e experiências anteriores, [de modo que] os aprendizes não apenas respondem com retorno de informações como também utilizam ativamente o que sabem para explorar, negociar, interpretar e criar. Eles constroem soluções e, assim, transferem a ênfase para o processo de aprendizagem.

Vivemos em um mundo que está constantemente evoluindo. Com as novas tecnologias, como, por exemplo, a Inteligência Artificial (IA) materializada no *CHAT GPT*, surgem novos desafios, que exigem novas formas de pensar e agir. Dessa forma, é importante entender que “[...] o aprender não é estanque, mas dinâmico e constante para enfrentar as diversas situações e demandas que temos em nossa vida privada e profissional.” (Pereira; Beschizza, 2022, p. 18). Logo, “[...] a necessidade de que a educação se adapte a um mundo em transformação é a razão básica do crescimento da popularidade da ABP.” (BIE, 2008, p. 17).

A ABP é uma metodologia de ensino e aprendizagem que envolve os alunos colaborativamente em projetos norteadores, motivadores e desafiadores, por meio de uma questão ou problema autêntico do mundo real. Não se trata de uma metodologia nova e teve como foco original o ensino de medicina (Bender, 2014), “[...] uma precursora importante da ABP.” (BIE, 2008, p. 17). Nessa direção, compartilho as ideias de Holanda e Bacich (2020, p. 32) ao explicitarem que “[...] a ABP tem como princípio elementar a investigação para promover a tomada de decisão e permitir que os estudantes busquem estratégias para construir aquilo que será tido como produto final do projeto.”

É relevante pontuar que o produto final de uma ABP pode ser um portfólio, *podcasts*, vídeos digitais (Bender, 2014); ou “um relatório das atividades realizadas, um protótipo da solução concebida ou um plano de ação a ser implementado na comunidade local” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 39); ou “[...] uma ideia, uma campanha, uma teoria etc.” (Moran, 2018, p. 17). Por essa razão, o foco da ABP está sempre na geração de um produto significativo para que o aluno possa aplicar fora da sala de aula o que ele aprende dentro dela. Afinal, como

---

<sup>14</sup> “O *Buck Institute for Education* (BIE) é uma organização de pesquisa e desenvolvimento sem fins lucrativos que trabalha com professores e outros educadores em todo o mundo para tornar as escolas e salas de aulas mais eficazes por meio do uso de aprendizagem baseada em projetos. O BIE cria materiais didáticos e curriculares, fornece desenvolvimento profissional, realiza e publica resultados de pesquisas. Mais informações sobre o BIE pode ser obtidos em [www.bie.org](http://www.bie.org) (conteúdo em inglês).” (Mergendoller, 2008, p. 8).

bem destaca Ordoñez, Camargo e Higashi (2023, p. 36), “[...] os estudantes são encorajados a planejar em equipe as atividades e ações à medida que adquirem conhecimento sobre um determinado problema e avançam em sua solução, caminhando para a construção de produtos ou artefatos.”

Os benefícios do uso da ABP em sala de aula são inúmeros. Pesquisa recente (*Lucas Education Research*, 2021) analisou uma seleção de artigos publicados em periódicos científicos nos últimos vinte anos. Os resultados mostram que os alunos envolvidos por meio da ABP apresentaram rendimento positivo e significativo em suas aprendizagens, comparado aos alunos que tiveram o ensino tradicional, com aulas centradas no professor (*Lucas Education Research*, 2021).

Na ABP, cria-se um ambiente centrado no aluno, altamente envolvente, motivador e eficaz. O aluno consegue conectar a aprendizagem da escola com a realidade fora da sala de aula. Assim sendo, os alunos conseguem desenvolver seus conhecimentos de maneira crítica, criativa e colaborativa com seus colegas de turma, ao invés de apenas memorizar fatos descontextualizados e irrelevantes para serem testados em avaliações escritas bimestrais (Railsback, 2002).

Nesse enfoque, concordo com Mergendoller (2008, p. 7) ao afirmar que

[a] Aprendizagem Baseada em Projetos é uma estratégia de ensino e aprendizagem do século XXI. Ela oferece aos alunos a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo e realizar tarefas comuns. Exige que os alunos monitorem seu próprio desempenho e suas contribuições ao grupo. Ela força os alunos a confrontar problemas inesperados e descobrir como resolvê-los, além de oferecer aos alunos tempo para se aprofundar em um assunto e ensinar aos outros o que aprenderam.

Como uma metodologia ativa, a ABP traz para o centro do ensino o aluno, responsável por sua própria aprendizagem, cujo professor passa a ser um tutor, para orientar as tarefas de seus alunos. O aluno, por sua vez, aprende fazendo pesquisas, ativamente, para a construção da produção de seu conhecimento, ou seja, busca apoio em ferramentas tecnológicas (analógicas e/ou digitais) no processo de ensino e aprendizagem para concretizar seus projetos (Bender, 2014). De acordo com Ordoñez, Camargo e Higashi (2023, p. 39), “[d]ar aos alunos poder de decisão sobre as fases do projeto, sobre a investigação ou, ainda, sobre a elaboração do produto e suas características é uma forma de favorecer sua participação ativa.”

Frente ao exposto, o BIE (2008, p. 18) apresenta uma definição que solidifica os princípios da ABP, caracterizando-a como

[...] um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados.

Assim sendo, o professor atua como um facilitador na ABP por meio de projetos motivadores integrados ao currículo e não à margem dele. O que me leva a concordar com Ordoñez, Camargo e Higashi (2023, p. 41) ao destacarem que a ABP é uma metodologia do aprender-fazendo, cujo o planejamento do professor é mais que relevante, pois o coloca “no centro da aprendizagem junto ao estudante. Atuando como facilitador, o docente contribui para a aquisição não apenas de conhecimento, mas também de aspectos procedimentais e atitudinais, levando à criação de artefatos ou produtos.”

Os alunos são envolvidos colaborativamente em debates construtivos sobre tarefas, questões ou problemas do mundo real para a elaboração de um produto, o que permite desenvolver suas competências ou suas habilidades do século 21 “como a cultura digital, a criatividade, a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a responsabilidade social, [...]” (Holanda; Bacich, 2020. p. 33).

Nesse âmbito, na tentativa de permitir uma aprendizagem significativa para os alunos, os projetos desenvolvidos precisam ser autênticos, bem planejados e bem executados. Não obstante, faz-se relevante não confundir projeto baseado na metodologia da ABP com projeto de ensino. No primeiro, o projeto de ABP, o aluno trabalha em grupo e deve estar envolvido na solução de uma questão ou de um problema verdadeiramente real. Por sua vez, projetos de ensino podem ser tarefas realizadas de forma individual ou em grupos, na sala de aula, em casa, ou em combinação com as duas, mas sem estar relacionado a um problema real.

O projeto de ensino é direcionado pelo professor, acontece como culminância da aprendizagem de uma unidade de ensino, foca no produto final e seus objetivos não estão inseridos em um contexto da vida real. Esse tipo de projeto é excelente para ajudar na compreensão dos conceitos e das ideias principais do currículo, facilitando a aprendizagem de ideias principais, de conceitos subjacentes, de relações e conteúdos específicos de um tópico ou de um assunto estudado em sala de aula, por exemplo (Bender, 2014).

Para ilustrar estas diferenças na prática, apresento dois cenários citados pela *National Academy Foundation* (2010), com foco no ensino de língua espanhola. O primeiro cenário traz uma descrição de um projeto de ensino, cujos alunos estudam os países da América Central por cinco semanas. Em seguida, selecionam um país estudado, realizam pesquisas,

escrevem um relatório de duas páginas (ou mais) e fazem uma apresentação oral de três minutos (em espanhol) sobre o país selecionado para a turma.

O segundo cenário aponta para uma proposta baseada em ABP, em que os alunos de espanhol trabalham com os alunos de um curso de Turismo por cinco semanas. A finalidade da tarefa é elaborar informações sobre viagens, que serão apresentados, em versão bilíngue, para membros de um clube de serviço, que planejam uma viagem de trabalho voluntário para algum país da América Central. Assim sendo, de acordo com a necessidade de um grupo de pessoas e de um problema real, equipes de alunos pesquisam e elaboram colaborativamente relatórios escritos e apresentações orais aos membros do clube, descrevendo informações importantes que precisam saber sobre cada país, para a sua viagem a algum país da América Central.

Diante de tais pressupostos, reitero a importância da ABP para o desenvolvimento cognitivo, crítico e social do aluno, pois esse aprende pela construção colaborativa do conhecimento, a partir da interação com seus colegas de turma e também com seu professor. Nas palavras de Pereira e Beschizza (2022, p. 31),

[...] a ABP é um caminho para que os alunos se entreguem mais aos estudos e para torná-los conscientes de seu papel na sociedade através do entendimento dos problemas que o cercam e de ser pensante que vai intervir para resolver o problema que se apresenta em seu contexto. Há uma associação visível do que eles aprendem e do que vivenciam no mundo [...].

O planejamento e a execução de projetos tornam-se elementos-chave na metodologia ativa baseada em ABP. No entanto, Bender (2014) afirma que não há consenso na literatura em relação às discussões sobre as características definitivas e recorrentes na ABP. A seguir, apresento características essenciais para o cenário de ABP (Railsback, 2002; BIE, 2008; Bender, 2014; *Education Resource Strategies*, 2016; Peachey, 2019; *Lucas Education Research*, 2021; Boss; Larmer, 2024):

- a) questão motivadora ou questão motriz (Bender, 2014): peça central do projeto de ABP, que desafia o aluno à exploração dos conteúdos. Deve ser realista e significativa, ou seja, precisa estar relacionada à vida dos alunos, às comunidades em que eles residem e à realidade fora da sala de aula. A questão deve ser contextualizada por meio de uma âncora, ou seja, “introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos” (Bender, 2014, p. 32). A âncora pode ser caracterizada como uma narrativa, um vídeo, um *site*, uma notícia etc, que pode ilustrar e descrever o projeto, com possíveis formas de publicação e uso efetivo do produto final;

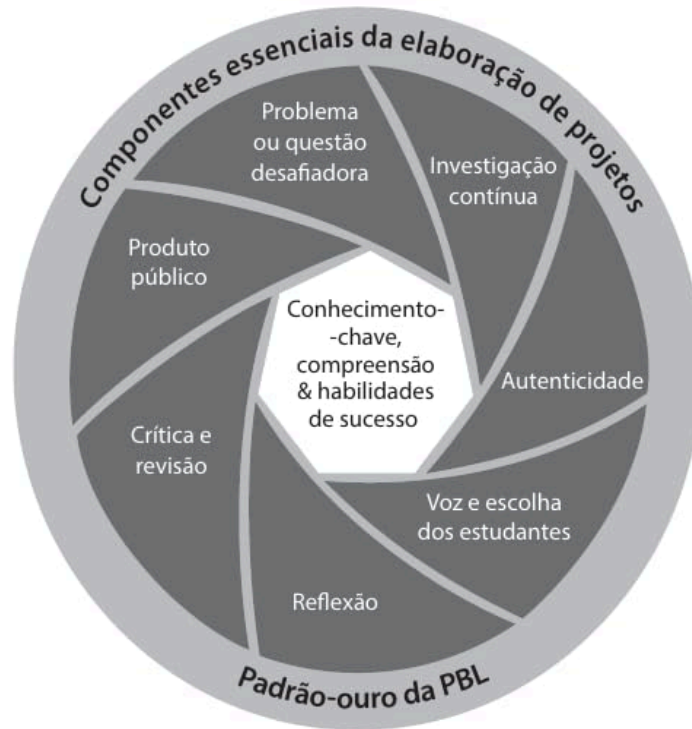
- b) autenticidade: os objetivos de aprendizagem do projeto devem refletir objetivos da vida real do aluno. As tarefas, as questões ou os problemas do projeto devem levar os alunos a explorar conteúdos autênticos e importantes, e a desenvolver habilidades e competências necessárias para resolução de problemas reais. Esta autenticidade compele os alunos a trabalharem com propósitos, interesses e motivação. A este respeito, Boss e Larmer (2024) ressaltam que os projetos desenvolvidos pelos alunos devem apresentar conexões com o mundo real. Por essa razão, devem ser considerados ao pensar em uma ABP autêntica:
- contexto. O tema ou desafio não é falso ou simulado; os alunos fazem prontamente conexões com o mundo além da sala de aula;
  - as tarefas realizadas pelos alunos, as ferramentas que eles utilizam e os padrões em que se baseiam. Eles refletem como as pessoas resolvem problemas e geram soluções no mundo real;
  - impacto do seu trabalho. Os estudantes percebem que seus esforços fazem a diferença;
  - conexões aos interesses, preocupações, valores e cultura dos alunos. (Boss; Larmer, 2024, p. 47).
- c) voz e escolha do aluno: os alunos podem ser encorajados a tomar decisões na execução do projeto, como, por exemplo, escolher a questão motriz, que problema resolver, a forma de implementação, como trabalharão juntos com os demais colegas de equipe e decisões sobre o resultado final do projeto. Dar voz aos alunos é importante para a participação ativa dos membros da equipe;
- d) colaboração: um projeto de ABP de qualidade se beneficia de interações de colaboração entre os alunos, seja por meio de discussões, atividades em grupos, tutoria, ou avaliações de colegas apropriadas e relevantes. Um dos resultados mais importantes da experiência com ABP é ensinar os alunos a trabalhar coletivamente, visto que trata-se de uma habilidade muito importante para muitos profissionais do século 21;
- e) investigação: o professor, em seu papel de facilitador, estrutura o projeto a partir de procedimentos que possam promover investigação e pesquisa, como, por exemplo, discussões, estudo estruturado, *WebQuest*, experimentos em laboratório, modelagem, e registros em diários. Ao refletir e discutir a questão essencial, geradora do projeto, os alunos produzem questões adicionais, planejam suas pesquisas e desenvolvem artefatos ou produtos finais, com o propósito de problematizar, organizar e aplicar o conhecimento;

- f) reflexão: “os alunos e os professores refletem sobre a aprendizagem, a eficácia de suas atividades de investigação e seus projetos, a qualidade do trabalho dos alunos, obstáculos e como superá-los.” (Mattar, 2017, p. 62). Os momentos de reflexão podem ser em grupo, em uma atividade de *brainstorming*, ou individualmente, por meio de registro em diário e questionário, por exemplo;
- g) *feedback* e revisão: os alunos são encorajados a receber, dar e usar *feedbacks* frequentes antes, durante e após a execução do projeto. O professor pode realizar avaliações de forma individual ou para o grupo, ao passo que os alunos podem se auto-avaliar e avaliar seus colegas de equipe e de turma. Os *feedbacks* precisam ser relevantes para que os alunos possam melhorar o que estão fazendo e como estão fazendo. Na fase de desenvolvimento de artefatos ou produtos prototípicos, o *feedback* fornece informações sobre problemas identificados durante o processo, dando oportunidade, assim, para tomadas de decisões para revisão. O produto ou o artefato final pode ser avaliado também pelo público-alvo para reforçar o significado autêntico do trabalho planejado e desenvolvido;
- h) produto público: O trabalho dos alunos deve culminar em um produto público, que apresente a solução de um problema ou informações geradas mediante investigação realizada durante o projeto. Esse produto pode ser apresentado por meio de diversas maneiras, quais sejam: uma *performance*, uma apresentação, a publicação de um documento ou vídeo, entre outros fatores. A apresentação pública de um produto final de ABP confere valor ao trabalho.

A ABP torna a aprendizagem real, motivadora e atrativa para alunos e professores, com conteúdos contextualizados, com a integração dos alunos a um currículo funcional e no dia a dia das questões sociais. Por essa razão, é notório a criação de projetos “focados em padrões que se coadunem com a era da ênfase na garantia de sucesso na aprendizagem e do desempenho.” (BIE, 2008, p. 18). Nesse sentido, Boss e Larmer (2024) apresentam um quadro-resumo com os componentes essenciais para o desenho de um projeto de ABP de padrão-ouro (Figura 1), a saber, componentes já mencionados anteriormente e que devem ser enfatizados do início ao fim do projeto, para que este obtenha sucesso e estabeleça um alto nível de rigor acadêmico.



Figura 1 - Componentes essenciais da elaboração de projetos para o padrão-ouro da PBL.



Fonte: Boss e Larmer (2024, p. 3).

Um projeto de ABP padrão-ouro coloca o conhecimento-chave, a compreensão e as habilidades de sucesso como foco principal da aprendizagem, o que pode propiciar ao aluno o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, éticas e relações interpessoais, por exemplo, como forma de mediar a construção e reconstrução do conhecimento (Boss; Larmer, 2024).

Nessa perspectiva, o BIE (2008, p. 20) apresenta relatos de professores enfatizando os benefícios da ABP para os alunos, quais sejam:

- Supera a dicotomia entre conhecimento e pensamento, ajudando os alunos a “saber” e “fazer”.
- Apóia os alunos no aprendizado e na prática de habilidades na resolução de problemas, na comunicação e na autogestão.
- Incentiva o desenvolvimento de hábitos mentais associados com aprendizagem contínua, a responsabilidade cívica e o êxito pessoal ou profissional.
- Integra áreas curriculares, instrução temática e questões comunitárias.
- Avalia desempenho no conteúdo e nas habilidades, utilizando critérios semelhantes àqueles existentes no mundo do trabalho, encorajando assim a aprendizagem bem-sucedida, a fixação de metas e o melhor desempenho.
- Cria comunicação positiva e relações cooperativas entre diferentes grupos de estudantes.
- Atende as necessidades de aprendizes com diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem.
- Envolve e motiva estudantes entediados ou indiferentes.

A ABP é uma metodologia de ensino e aprendizagem que exige esforço dos alunos e dos professores, e apoio da escola e da comunidade para funcionar. Ao decidir se a ABP é apropriada para sua sala de aula, o professor deve analisar, primeiramente, se há condições favoráveis para implementar esta metodologia, uma vez que “[...] é a estrutura central sobre a qual se constrói o ensino e a aprendizagem de conceitos essenciais, e não uma atividade suplementar de enriquecimento a ser executada depois que o árduo trabalho de aprendizagem foi concluído.” (BIE, 2008, p. 10).

Nesse enfoque, Moran (2018, p. 17) sugere quatro principais modelos de implementação de projetos, quais sejam: (a) exercício-projeto: desenvolvido em apenas uma disciplina; (b) componente-projeto: não há relação com qualquer disciplina específica do currículo, sendo desenvolvido de maneira independente; (c) abordagem-projeto: interrelacionado entre duas ou mais disciplinas, interdisciplinarmente; e (d) currículo-projeto: conteúdos e projetos estão interligados.

O manual *Project-Based Learning: A Resource for Instructors and Program Coordinators*, desenvolvido pela *National Academy Foundation*, em parceria com a *Pearson* (*National Academy Foundation*, 2010), apresenta algumas condições para a prática pedagógica da ABP. No que tange mais especificamente ao ambiente de sala de aula, torna-se evidente que este espaço educacional deve ser respeitoso e seguro, configurando-se, principalmente, por meio de dois tipos de relacionamentos: o relacionamento personalizado entre professor-aluno, de modo que o professor, como facilitador, mais engajado e comprometido, conhece seus alunos e é capaz de personalizar as aulas e as atividades conforme as necessidades e os interesses de cada aluno; e o relacionamento produtivo entre colegas, pois sentem-se prontos para trabalhar de forma colaborativa e respeitosa, reconhecendo os valores uns dos outros.

Essas considerações mostram-se válidas e relevantes para a ABP como uma metodologia ativa, para a construção criativa do conhecimento, na medida que aquela não deve ser considerada a modelos e a princípios inflexíveis. O importante é o professor olhar para as necessidades dos alunos e torná-los o centro de suas aprendizagens, uma vez que “[...] bons projetos em sala de aula encorajam mudanças na cultura e na estrutura das escolas.” (BIE, 2008, p. 23).

Para tanto, antes de iniciar o projeto, o professor precisa identificar os objetivos de aprendizagem, ou seja, quais conceitos e princípios serão aplicados, quais habilidades

(cognitiva<sup>15</sup> e comportamental<sup>16</sup>) serão desenvolvidas e quais problemas serão resolvidos. É importante mapear como estes objetivos estão conectados aos padrões curriculares e ao Projeto Pedagógico da escola. Para ajudar na organização dessas ideias, é importante usar “[...] um processo de ‘planejamento reverso’ que começa com o(s) principal(ais) produto(s) final(ais) que os estudantes criam no projeto” (Boss; Larmer, 2024, p. 131), por meio do guia de aprendizagem do estudante (Quadro 2).

Quadro 2 - Guia de aprendizagem do aluno.

<b>Elaboração do projeto: Guia de aprendizagem do estudante</b>			
<b>Título do projeto:</b>			
<b>Questão motivadora:</b>			
<b>Produto(s) final(ais)</b> Apresentações, atuações, produtos e/ou serviços construídos individualmente ou em grupo.	<b>Resultados da aprendizagem/alvo</b> Conhecimento, compreensão e habilidades de sucesso necessários para que os alunos concluam os produtos de maneira bem-sucedida.	<b>Pontos de verificação/avaliação formativa</b> Para verificar a aprendizagem e assegurar que os alunos estão no caminho certo	<b>Estratégias de ensino para todos os alunos</b> Fornecidas pelo professor, outros funcionários, especialistas; inclui suporte, materiais, aulas alinhadas aos resultados de aprendizagem e avaliação formativa

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Boss e Larmer (2024, p. 189).

Iniciando o planejamento com o final do projeto em mente, o professor pode melhor definir os produtos que respondem a questão motivadora, os objetivos de aprendizagem necessários para construir os produtos, o processo de avaliação que ajuda o aluno a seguir no caminho certo, as estratégias de ensino e os recursos que serão utilizados para alcançar os objetivos propostos (Boss; Larmer, 2024). No caso de projetos que envolvam duas ou mais disciplinas, os professores precisam iniciar seu planejamento com antecedência, trabalhar em

<sup>15</sup> Para Ordoñez, Camargo e Higashi (2023, p. 8-9), as habilidades cognitivas podem ser associadas à “procedimentos, ou conteúdos procedimentais, [ou seja] um conjunto de ações ordenadas e direcionadas para um determinado fim (o atingimento de determinada competência, a solução de um problema proposto, etc), como, por exemplo, usar a fórmula de Bhaskara em um cálculo, redigir um plano de ensino, interpretar determinado contexto”. A partir das ideias de Zabala (1999), Ordoñez, Camargo e Higashi (2023) explicitam que a aprendizagem dessas habilidades dar-se-á a partir de algumas etapas: (a) a realização de ações em diversos contextos; (b) o exercício de repetição dessas ações; e (c) a reflexão sobre a funcionalidades e a aplicabilidade dessas ações.

<sup>16</sup> O BIE (2008, p. 42-44) esclarece que os comportamentos podem ser indicativos de eficiência e eficácia na realização de ações como, por exemplo, solucionar um problema, e, portanto, podem ser incluídos como objetivos de aprendizagem da ABP e avaliados por meio de instrumentos de avaliação formativa, como “auto-reflexão, diários, discussões ou roteiros”. Alguns exemplos de habilidades comportamentais são: persistir, escutar os outros com compreensão e empatia, questionar e propor problemas e aprender continuamente.

equipes para alinhar os conteúdos trabalhados e agendar o trabalho com os alunos durante as aulas ou até mesmo em momentos extraclasse.

Vale ressaltar que o planejamento precisa ser flexível, visto que, durante a execução do projeto, podem surgir necessidades dos alunos não previstas pelo professor. Essas necessidades surgirão à medida em que professor e alunos percorrerem as fases do projeto, como bem ilustra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Fases do projeto de ABP.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de BIE (2019e).

As reflexões dos alunos em todas as fases do projeto, conforme descrito na Figura 2, podem gerar questionamentos que sinalizem a necessidade de estudos e pesquisas mais aprofundados, de novas habilidades e de recursos adicionais, para que o aluno consiga concluir seus produtos. O professor deve, então, promover, analisar e dar retorno à essas reflexões, fazendo uso de instrumentos de avaliação formativa, como, por exemplo,

[...] bilhetes de saída que permitem que os professores verifiquem a compreensão dos alunos ao final de um período de aula, diários de reflexão nos quais os alunos avaliam sua própria aprendizagem, protocolos como *gallery walk* que ajudam os colegas a oferecerem *feedback* específico uns aos outros e muito mais.” (Boss; Larmer, 2024, p. 112).

O processo de avaliação da aprendizagem torna-se significativo e efetivo para os alunos quando os objetivos, os processos e os resultados esperados de uma atividade, de um

projeto ou de uma disciplina-curricular estão claros e definidos. A rubrica ou roteiro de avaliação ou “escala descritiva” (Camargo; Daros, 2021) é um guia que estabelece uma pontuação para os diversos níveis de desempenho do aluno, a partir de uma descrição clara dos aspectos e critérios do desempenho do aluno e/ou produtos a serem avaliados em um projeto (BIE, 2008). Desta forma, é importante que seja disponibilizado para os alunos desde o início da atividade “[...] para tornar as evidências visíveis.” (Camargo; Daros, 2021, p. 28).

Isso posto, Camargo e Daros (2021) relatam que a rubrica é um instrumento de avaliação formativa, pois auxilia os alunos em suas trajetórias de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, a elaboração de rubricas de avaliação podem apresentar vantagens, entre as quais:

- a) grau elevado de concordância das avaliações executadas por diferentes pessoas (maior facilidade de interpretação para professores e alunos).
- b) qualidade do *feedback* dirigido aos alunos.
- c) caráter criterioso (dispensa comparação dos alunos entre eles).
- d) fácil utilização e entendimento.
- e) graduação para avaliar a evolução da aprendizagem, informando com clareza como melhorar.
- f) possibilidade de compartilhamento da responsabilidade com o aluno desde o primeiro dia de aula.
- g) oportunidade de expressar com clareza conhecimentos, habilidades (conteúdos procedimentais) e aspectos atitudinais envolvidos na aprendizagem. (Camargo; Daros, 2021, p. 33).

Espera-se, dessa forma, que, durante a elaboração de roteiros de aprendizagem, professores possam refletir sobre os resultados de aprendizagem, e, caso não tenham experiência com esse tipo de instrumento avaliativo, iniciem preparando versões mais simples. Para se construir uma rubrica, primeiro, é preciso definir elementos que descrevem, de forma abrangente, os aspectos do desempenho do aluno ou do produto resultante de uma tarefa. Esses elementos são acompanhados por uma escala de pontuação, de três a seis níveis de conquista, por exemplo, que reflete o desempenho do aluno, de acordo com padrões pré-definidos. Por fim, aplicados aos elementos e a escala, deve-se estabelecer critérios descritivos, que indiquem o que os alunos fazem ao desenvolver as competências para cada tarefa (BIE, 2008). Logo, apresento um exemplo de rubrica para uma proposta de avaliação, conforme o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Exemplo de escala avaliativa.

RUBRICA		Níveis de conquista				
Critério	Peso	Exemplar	Progride muito bem	Progride satisfatoriamente	Precisa melhorar	Não atende os requisitos
<b>Desenvolvimento das habilidades cognitivas, de acordo com Bloom</b>	30%	O aluno é capaz de compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar.	O aluno é capaz de compreender, aplicar e analisar.	O aluno é capaz de compreender e aplicar.	O aluno demonstra conhecimento e compreensão limitados do assunto.	Não atende os requisitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Camargo e Daros (2021, p. 28).

Nessa escala avaliativa, a rubrica divide-se em: (a) **critérios**, constituintes a serem considerados no processo avaliativo; (b) **pesos**, porcentagem atribuída a cada critério; e (c) **níveis de conquista**, “grau de assertividade do estudante em relação a cada critério, de acordo com níveis qualitativos preestabelecidos.” (Camargo; Daros, 2021, p. 28). Destaca-se que os critérios descrevem comportamentos e resultados observáveis e mensuráveis. Logo, nesse exemplo, para que o aluno alcance o nível de desempenho máximo, ou seja, *exemplar*, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, ele precisa compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar, por exemplo, as informações ou os dados coletados na fase de pesquisa de um projeto de ABP.

Roteiros de avaliação, como o descrito anteriormente, consideram a subjetividade da nota e podem ser elaborados para diversos propósitos: avaliação pelo professor, avaliação de pares e autoavaliação. Os alunos também podem ajudar o professor na criação da rubrica, pois “é um instrumento de avaliação que permite *feedback* instantâneo e, ao mesmo tempo, evidencia as “regras do jogo”.” (Camargo; Daros, 2021, p. 30). Segundo Pereira e Beschizza (2022, p. 77), a rubrica “[é] uma forma simples e visível do aluno ter um guia de como deve proceder e reconhecer critérios que serão considerados em sua avaliação. Não há surpresas, pois já sabe, desde o início, o que se espera dele.” Pode-se inferir que os alunos podem considerar o processo de avaliação formativa, por meio de rubricas, mais justo e explícito para acompanhar o percurso de sua aprendizagem.

O trabalho com projetos de ABP pode estimular a aprendizagem, pois possibilita dar significado aos conteúdos estudados. Além disso, pode promover tanto a aquisição, como a integração de conceitos, além de permitir a construção autônoma e colaborativa de novos conhecimentos. Em outras palavras, a ABP pode otimizar o desempenho dos alunos na escola ou na universidade. Ao explorar tópicos ou conhecimentos e habilidades de padrões

curriculares por meio de um processo de questionamento, exploração e investigação que resulta no uso de novos conhecimentos e habilidades para soluções de problemas autênticos, o trabalho com projetos ajuda no desenvolvimento das capacidades necessárias, para que os alunos possam enfrentar os diversos desafios do cotidiano. Portanto, a ABP é uma proposta de ensino inovadora, sendo “uma das Metodologias Ativas mais mencionadas em qualquer material e por qualquer educador”. (Pereira; Beschizza, 2022, p. 27). Nessa direção, a ABP pode fomentar a participação ativa dos alunos com vivências significativas de aprendizagem, a partir de uma proposta autêntica de ensino colaborativo.

## 2.2 Aprendizagem baseada em projetos e o ensino de língua inglesa

No contexto do processo de ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com Beckett (2006), a aprendizagem baseada em projetos (ABP) foi adotada, a princípio, com o objetivo de promover o ensino centrado no aluno, sob a perspectiva da aprendizagem experiencial. A ABP também oferece oportunidades para que o aluno não apenas receba *input* compreensível (relacionados a recursos e a atividades de compreensão oral e leitura), mas, também, produza *output* compreensível (refere-se a escrita e a fala), e para que o aluno possa praticar aspectos da língua-alvo e habilidades, que lhe são familiares, em contextos reais. A autora acrescenta que, salvo as habilidades comunicativas da língua (oralidade, escrita, leitura e compreensão auditiva), a ABP também foi adotada como meio de promover o desenvolvimento de habilidades comportamentais, como, por exemplo, responsabilidade e gestão de tempo. Para Tavares e Potter (2018), a ideia de aplicar a ABP em suas aulas de inglês surgiu frente ao desejo de engajar os alunos em trabalhos colaborativos.

Beckett (2006) pontua que dentro da perspectiva da teoria da socialização da linguagem (do inglês *The Language Socialization Theory*), a ABP, aplicada ao ensino de línguas, entende que a aprendizagem da língua é a aquisição de conhecimentos linguísticos e socioculturais. Sob essa perspectiva, a linguagem é um meio de socialização por intermédio da própria linguagem e um meio de socialização para o uso da linguagem. Para a ABP, a língua é o objetivo da aprendizagem e também um meio para a aprendizagem. Nesse segmento, para Van Lier (2006, p. xiv)<sup>17</sup>,

---

<sup>17</sup> Tradução minha do original: “PBL is important not just as a different and more efficient way to afford language learning opportunities, but in a wider sense as a symbiotic-ecological endeavor that focuses on the making and using of signs that are multi-sensory and multimodal. [...] perceptual skills cannot simply be taken for granted, but must be fostered, guided and practiced over time to facilitate effective functioning in relevant contexts.

[a] ABP é importante não apenas como uma forma diferente e mais eficiente de proporcionar oportunidades de aprendizagem de línguas, mas num sentido mais amplo, como um esforço simbiótico-ecológico que se concentra na produção e utilização de signos que são multissensoriais e multimodelos. [...] as habilidades perceptivas não podem simplesmente ser tidas como garantidas, mas devem ser promovidas, orientadas e praticadas ao longo do tempo para facilitar o funcionamento eficaz em contextos relevantes.

Nesse sentido, a partir de suas experiências como docente, Beckett (2006) preconiza a ABP como uma atividade ou um contexto sociocultural, que pode promover oportunidades para o ensino da língua inglesa, da cultural social e escolar, dos conteúdos curriculares e de habilidades. Com projetos baseados em ABP, professores podem ensinar a língua inglesa de forma funcional, pois os alunos podem melhor escutar, falar, ler e escrever na língua-alvo para ampliarem seus conhecimentos (linguísticos e do mundo real), aprender a aprender, e aprender a sobreviver em sociedade. Em suma, o objetivo da ABP é criar contexto para a aprendizagem da língua, conectando a língua-alvo à aprendizagem de diversos conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades.

Um dos grandes desafios quando usamos ABP no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa é a escolha dos conteúdos e das habilidades linguísticas, que serão abordados em um projeto. Tendo em vista que os conteúdos e as habilidades abordados em um projeto não se limitam somente àqueles apresentados em uma unidade temática de um livro didático de inglês (uso de cores, preferências de comidas, tipos de vestuário, realização de entrevista de emprego, pedido em restaurante etc.), é importante que essas escolhas estejam alinhadas ao tema do projeto e às necessidades que os alunos venham a ter ao desenvolver o projeto, na tentativa de alcançar os resultados de aprendizagem esperados (Tavares; Potter, 2018). Portanto, o professor pode prever e planejar quais aspectos linguísticos o aluno vai precisar para executar o projeto, mas precisa estar pronto para adaptá-lo conforme novas questões ou necessidades dos alunos (*Resource Education*, 2021).

Outro desafio é a construção da questão motivadora. Nesse sentido, Tavares e Potter (2008) sugerem que ela pode ser baseada nos tópicos de um livro didático, mas não precisa focar em objetivos linguísticos de aprendizagem. Por exemplo, se o tópico da unidade a ser estudada trata de vestuário, uma boa questão motivadora seria “por que minhas roupas não são fabricadas em meu país?”. A partir dessa questão, podem surgir outras questões que irão nortear a pesquisa, como, por exemplo, “qual a origem das minhas roupas?”, “quem fabrica minhas roupas?”, “por que roupas fabricadas em outros países são mais baratas?”. Dessa forma, para responder a esses questionamentos, os alunos irão engajar-se em pesquisas sobre



a temática, no estudo e no uso da língua-alvo, bem como desenvolver habilidades para planejar, construir e apresentar um produto final que demonstre os resultados de sua aprendizagem.

Recentemente, a partir de 2014, um Centro de Recursos de Linguagem estabelecido pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, o *National Foreign Language Center* (NFLRC), da Universidade do Havaí, em Mānoa, empreendeu grandes iniciativas centradas na aprendizagem de línguas baseada em projetos (ALBP) (do inglês *Project-Based Language Learning* - PBL) (NFLRC, 2023a). Para o NFLRC, a ALBP é

[...] uma experiência de aprendizagem transformadora e projetada para envolver os alunos de línguas com questões do mundo real e com o uso significativo da língua-alvo por meio da construção de produtos que tenham um propósito autêntico e que sejam compartilhados com um público que vai além do ambiente instrucional [...] A ALBP pode ser concebida como uma série de tarefas de aprendizagem da língua articuladas em direção a um objetivo comum: a construção de um produto público que represente uma resposta a um problema ou questão desafiadora. (NFLRC, 2023a)<sup>18</sup>

Baseado nas orientações e nos recursos disponibilizados pelo *PBLWorks*<sup>19</sup>, o NFLRC (2023a) oferece em seu *website* vídeos, cursos e eventos instrucionais sobre a ALBP, um repositório de projetos e um plano de projeto (*project blueprint*) que visam dar suporte para o desenho de um projeto de alto padrão (como mostra a Figura 1, apresentada no subcapítulo 2.1). O plano de projeto, nesse contexto, enfatiza a integração do desenvolvimento de habilidades comunicativas da língua-alvo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas (entender, interpretar e analisar o que é ouvido, lido ou visualizado em uma variedade de tópicos) e comportamentais (trabalhar adequadamente e produtivamente com outros, demonstrar compromisso com o aprendizado como um processo ao longo da vida). Para isso, propõe, como referência para o planejamento, dois documentos da *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL): o *World-readiness standards for learning languages* (*World-readiness...*, [2021?]) e o *World language 21st century skills map* (*World...*,

<sup>18</sup> Tradução minha do original: “[...] a transformative learning experience designed to engage language learners with real-world issues and meaningful target language use through the construction of products that have an authentic purpose and that are shared with an audience that extends beyond the instructional setting. PBL can be conceived as a series of language learning tasks that are articulated toward a common goal: the construction of a public product representing a response to a challenging problem or question.” (NFLRC, 2023a).

<sup>19</sup> *PBLWorks* é uma organização do *Buck Institute of Education* formada por profissionais da educação com experiência em ABP o qual disponibiliza, em seu *website* ([www.pblworks.org](http://www.pblworks.org)), serviços, recursos e pesquisas, projetados para capacitar professores e instituições educacionais para conceber e facilitar a ABP de alto-padrão na educação básica (About PBLWorks. Disponível em: <https://www.pblworks.org/about>. Acesso em: 10 de fev. 2023).

[2015?]). Os documentos definem padrões que incluem a linguagem para refletir o cenário educacional atual, considerando padrões comuns curriculares, a preparação para vida acadêmica e profissional e as habilidades do século 21. A seguir, um trecho do *World language 21st century skills map (World..., [2015?])* (Quadro 4) que ilustra exemplos de resultados para o ensino de pensamento crítico e a solução de problemas nos diversos níveis de proficiência de línguas.

Quadro 4 - Trecho do *World language 21st century skills map*.

<b>Habilidade do século 21: pensamento crítico e solução de problemas</b>		
Os alunos, como investigadores, enquadram, analisam e sintetizam informações, bem como negociam o significado através da língua e da cultura, a fim de explorar problemas e questões a partir de suas próprias e diferentes perspectivas.		
<b>Definição:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercitar bom raciocínio e compreensão</li> <li>- Fazer escolhas e tomar decisões complexas</li> <li>- Compreender a interconexão entre sistemas</li> <li>- Identificar e perguntar questões significativas que esclarecem vários pontos vista e levam às melhores soluções</li> <li>- Enquadrar, analisar e sintetizar informações para resolver problemas e responder perguntas</li> </ul>		
<b>Nível Básico</b>	<b>Nível Intermediário</b>	<b>Nível Avançado</b>
Exemplo: Os alunos desenvolvem uma pesquisa para investigar os hábitos alimentares da turma, entrevistam alunos, analisam os dados em termos de bons hábitos alimentares, sintetizam a informação em um gráfico e criam um documento para compartilhar o resultados com outros.	Exemplo: Os alunos exploram um problema ambiental de um país da língua-alvo com um grupo de colegas daquele país. Juntos eles propõem soluções seguras para o meio ambiente.	Exemplo: Os alunos investigam uma questão da imigração nos EUA e em um país da língua-alvo, analisam e sintetizam as informações e propõem uma solução na forma de uma carta ao editor.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de *World language 21st century skills map* ([2015?]).

Há outros recursos que orientam professores como planejar os suportes necessários para a aprendizagem de línguas. Boss e Larmer (2024, p. 138) explicitam que “em diferentes estágios do projeto, você pode apoiar os alunos de inglês introduzindo suportes para ajudá-los a entenderem o processo do projeto, entenderem o conteúdo e progredirem no desenvolvimento do idioma”. Os autores apresentam uma série de estratégias que apoiam a aquisição da língua inglesa durante o desenvolvimento de um projeto, como mostra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Suportes aos aprendentes da língua inglesa para ABP.

<b>Forneça suporte para o desenvolvimento da linguagem</b>	
<b>Fases do projeto de ABP</b>	<i>Como você pode apoiar a aquisição de habilidades na língua inglesa pelos alunos no contexto de um projeto?</i>
<b>Lançando o projeto: entrada do evento + questão motivadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensine e defina explicitamente vocabulário relacionado ao conteúdo durante o evento de entrada.</li> <li>● Crie e mantenha um mural de vocabulário para a linguagem acadêmica associada ao projeto.</li> <li>● Use eventos de entrada como uma oportunidade de apresentar os alunos a diferentes tipos de texto e para discutir as convenções e os propósitos dos tipos de textos.</li> <li>● Faça os estudantes discutirem o evento de entrada e as listas essenciais em pares ou pequenos grupos antes de participarem de uma discussão com toda turma para que sejam fornecidas mais oportunidades para a prática da fala e da escuta de baixo risco.</li> <li>● Evite (ou ensine explicitamente) coloquialismos e expressões nos recursos relacionados ao projeto (por exemplo, eventos de entrada, questões norteadoras, rubricas).</li> </ul>
<b>Construa conhecimento, compreensão e habilidades para responder à questão motivadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Use observações e tarefas escritas como diários reflexivos para avaliar formativamente o progresso dos alunos no desenvolvimento das metas de linguagem.</li> <li>● Solicite que os alunos elaborem dicionários ilustrados personalizados para acompanhar seu vocabulário-chave.</li> <li>● Forneça várias oportunidades para que os alunos falem e escutem (por exemplo, círculos internos-externos, pensar-dialogar-compartilhar, quebra-cabeças, <i>role-plays</i>).</li> </ul>
<b>Desenvolva e critique produtos e respostas à questão motivadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Forneça modelos de frases para ajudar os alunos a darem e receberem <i>feedback</i>.</li> <li>● Quando for adequado, forneça amostras de redação exemplar e/ou modelos de textos para ensiná-los a respeito de convenções de texto e linguagem.</li> </ul>
<b>Apresente produtos e respostas à questão motivadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabalhe com os alunos identificando o tom, o nível de formalidade e o estilo linguístico mais adequado para o público e o contexto da apresentação. Forneça exemplos que os ajudem a entender o “registro” adequado.</li> <li>● Forneça modelos de linguagem para características diferentes das apresentações (por exemplo, fornecendo instruções, descrevendo processos, comparando e contrastando ideias).</li> <li>● Forneça modelos de perguntas para apoiar os membros do público a fazerem perguntas eficazes.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Boss e Larmer (2024, p. 140-142).

Fornecer apoio para que os alunos possam se comunicar durante as fases do projeto pode garantir que alunos tenham voz e escolha, a saber, componentes essenciais de uma ABP, em que alunos compartilham seus pensamentos e participam ativamente das discussões. De acordo com Boss e Larmer (2024, p. 24), vários professores usam iniciadores de frases para encorajar a argumentação e o pensamento crítico, pois “[...] reforçam uma cultura de segurança e confiança; os estudantes sabem como se envolver uns com os outros de forma produtiva e adequada”. Para apoiar a aprendizagem de línguas e as conversas acadêmicas, os

autores sugerem a criação de quadros de frases, murais de palavras e/ou um dicionário para ser usado como referência durante todo o projeto, no qual os termos são explicados por desenhos, sinônimos e antônimos.

Outra forma de dar suporte a aprendizagem de línguas é fornecer acesso a informações em diferentes formatos e níveis de leitura. Por exemplo, em um projeto de produção de filmes, no qual os alunos precisavam ler notícias, um professor usou o *Newsela* “que publica histórias do noticiário diário em cinco níveis diferentes de leitura “ (Boss; Larmer, 2024, p. 132). Essa estratégia é primordial para promover a inclusão e a acessibilidade em sala de aula, onde há uma diversidade de necessidades especiais, diferentes estilos de aprendizagem, e no caso da educação básica brasileira, há uma grande heterogeneidade de níveis de proficiência da língua inglesa entre os alunos.

Em um estudo que usou a ABP para aumentar a motivação e tornar o conteúdo mais relevante (Farouck, 2016), alunos conduziram um trabalho de campo sobre tópicos de seus interesses e aprenderam aspectos da língua inglesa que foram necessários para descrever suas atividades e seus resultados. Farouck (2016) relata que durante o projeto, antes da apresentação final, os alunos engajaram-se em atividades comunicativas como, por exemplo, uma competição de discurso (do inglês *speech contest*) com colegas fora da sala de aula, o que deu a eles maior confiança para falar inglês em público. Os resultados do estudo demonstraram que, ao longo do projeto, os alunos desenvolveram habilidades linguísticas e de apresentação, além de se sentirem menos ansiosos para se comunicarem.

Em projetos de ABP no ensino e na aprendizagem de línguas, a habilidade comunicativa é de grande importância para o sucesso do projeto. Para que alunos fiquem menos ansiosos e sintam-se mais confiantes para falar a língua-alvo em público, o professor pode planejar momentos para que os alunos possam “[...] praticar [suas apresentações] primeiro em duplas e depois em trios, aumentando gradualmente para públicos maiores [e até mesmo] agendar sessões de prática depois da escola [...]” (Boss; Larmer, 2024, p. 137).

Yacomán e Díaz (2019) relatam uma experiência com o uso de tarefas orais para que alunos tenham vontade de se comunicarem durante o desenvolvimento de um projeto de ABP, aplicado em uma turma de 31 alunos, da 10ª série, em uma escola no Chile. Tendo como tema “Estilos de vida saudáveis”, o projeto culminou com a apresentação de vídeos com dicas de “O que fazer?” e “O que não fazer?” para ter hábitos saudáveis. Os resultados mostram que os alunos usaram mais a língua inglesa em atividades controladas, como jogos e entrevistas, com perguntas de sim ou não, e quando monitorados pelo professor.

Os estudos de Farouck (2016) e de Yacomán e Díaz (2019) demonstram a importância do planejamento e da adaptação do projeto, no que diz respeito à identificação dos objetivos de aprendizagem linguísticos e comunicativos, necessários para que os alunos participem de forma ativa, realizem as atividades e concluam seus produtos finais.

É notório que a implementação da ABP no ensino e na aprendizagem da língua inglesa é desafiador. Peachey (2019) lista alguns desses desafios, como: (a) o nível de proficiência que pode demandar estratégias de apoio para que os alunos se comuniquem em inglês e possam concluir o projeto; (b) as restrições de carga horária da disciplina; e (c) as dificuldades para encontrar ou desenhar projetos interessantes que contemplem todo o currículo, para gerenciar as dinâmicas de grupo, para avaliar a interação e a comunicação durante o desenvolvimento do projeto e para possibilitar que os alunos sintam que seus produtos foram reconhecidos por um público autêntico. No entanto, esses desafios podem e devem ser superados, pois como o próprio autor afirma, a ABP impacta positivamente as aulas de língua inglesa. O uso de projetos nesse contexto pode promover não apenas o desenvolvimento das habilidades do século 21, mas também pode aumentar a motivação e a auto-estima dos alunos. Além disso, pode possibilitar aprendizagens mais profundas que vão além dos conteúdos específicos da língua inglesa e dá oportunidade para o uso da língua em contextos reais. Mesmo em número pouco expressivo, há relatos de experiências que demonstram tanto o impacto positivo como os desafios do uso de projetos em aulas de inglês no Brasil.

Na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), alunos de graduação e pós-graduação *stricto-sensu* participaram de um projeto sobre o tema “antirracismo”, realizado nas aulas de inglês instrumental e técnico (Fettermann; Lima, 2021). A partir da questão motivadora, “*How to stand up against racism, prejudice, discrimination and other excludent practices nowadays?*” (em português “Como enfrentar o racismo, o preconceito, a discriminação e outras práticas excludentes na atualidade?”), os alunos apresentaram como produto final “manuais antirracistas” por meio de cartazes, páginas em redes sociais, *podcasts*, vídeos etc. Para concluir seus produtos, os alunos aprenderam sobre o gênero textual<sup>20</sup> “manual”, sobre o racismo e suas implicações para a sociedade, como se posicionar contra o racismo, como dar sugestões usando *imperative verbs*, *modal verbs* e *clauses of purpose* e sobre técnicas de *redesign* para revisar e refinar seus produtos. Além do

---

<sup>20</sup> Conforme defende Bezerra (2022, p. 52), “os gêneros emergem situados em contextos específicos, envolvem participantes específicos e são moldados pelos valores desses participantes. Assim, nenhum gênero é neutro; ele sempre reflete a forma de pensar, os valores e as práticas da comunidade em que emerge e na qual circula. Nessa perspectiva, o gênero funciona de maneira múltipla, situada e ideológica em distintas situações comunicativas que envolvem os grupos sociais.”

conhecimento da língua inglesa, o projeto deu oportunidades para que os alunos desenvolvessem suas habilidades de pensamento crítico e solução de problemas.

O projeto “Aprendendo a ensinar por meio da aprendizagem baseada em projetos”, desenvolvido em uma turma de 2ª série do ensino médio de uma escola do Rio Grande do Sul, desafiou os alunos a ministrarem aulas de língua inglesa para colegas dos anos iniciais do ensino fundamental (Foletto, 2020). Os alunos realizaram pesquisas sobre os conteúdos a serem ministrados e elaboraram e aplicaram os planos de aula e os materiais didáticos. Foletto (2020) observou que os alunos desenvolveram habilidades como responsabilidade, cooperação e autonomia; no entanto, houve muitos desafios enfrentados no percurso. O projeto demandou muito mais tempo do que o disponível, prejudicando outras atividades da escola e alguns alunos não cumpriram os combinados propostos.

Nessa vertente, a ABP pode promover o ensino funcional e significativo da língua inglesa, integrando o desenvolvimento da linguagem à aprendizagem do conhecimento relevante e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais. Cabe ao professor realizar um planejamento minucioso e flexível, prevendo e revendo as habilidades linguísticas que os alunos precisarão para desenvolver o projeto e concluir seus produtos, além de fornecer o apoio necessário para a aprendizagem. Planejando e adaptando, é possível criar projetos interessantes e de alto-padrão para as aulas de língua inglesa, de modo que os alunos tenham voz e escolha, participando de forma ativa e crítica, e sintam-se motivados e confiantes no processo de aprendizagem.

### **2.3 Tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos**

As tecnologias digitais têm contribuído para o desenvolvimento e a ampliação da informação no processo de ensino e aprendizagem. Pensar as tecnologias na educação é trazer para a sala de aula o que é comum fora dela para os alunos, para torná-los agentes ativos na compreensão, utilização e produção de tecnologias de forma crítica, reflexiva e ética (Brasil, 2018). Assim sendo, as tecnologias digitais deveriam estar integradas ao currículo da escola como ferramentas otimizadoras para auxiliar o professor em sua atividade pedagógica.

Segundo Lalueza, Crespo e Camps (2010), a tecnologia é essencial no processo evolutivo da humanidade. Os processos evolutivos acontecem quando o indivíduo desenvolve competências para saber usar os dispositivos tecnológicos e, ao mesmo tempo, ampliar sua capacidade de intervir no mundo contemporâneo. Fica evidente que estes recursos

complementam e transformam a atividade humana e definem as trajetórias evolutivas da sociedade.

Bertoldo e Mill (2018) definem tecnologias como a habilidade racional e prática como meio de viabilizar o conhecimento, permitindo às pessoas criar os objetos necessários para organizar, manipular e transformar matéria, energia e informação, de acordo com seus propósitos e suas necessidades. Trata-se de algo que move a realidade, humana e não humana, que a faz produzir, por meios materiais e imateriais, o que não existia. As tecnologias representam, assim, uma nova Era, uma nova forma de interagir e se organizar socialmente (Bates, 2022).

Como bem nos assegura Correa e Tomceac (2020), a partir de uma analogia entre o homem e o computador, em que braços e pernas representam a ideia de *hardware* e o cérebro a ideia de *software*, podemos dizer que a tecnologia serve para potencializar a capacidade humana de intervir no mundo. As tecnologias digitais, portanto, referem-se ao conjunto dessas tecnologias que envolvem o processamento de dados em formato digital, como, por exemplo, computadores, dispositivos móveis, *software*, *Internet*, ou seja, dispositivos e recursos que são fundamentais na sociedade moderna.

Nesse sentido, as tecnologias digitais permitem ampliar e otimizar nossas habilidades cognitivas, e seu uso pode nos tornar não só mais inteligentes, como também mais sábios. Sob esse enfoque, Prensky (2009) defende que

[a] tecnologia digital melhora a memória, por exemplo, através de ferramentas de entrada/saída de dados e armazenamento eletrônico. Os recursos digitais de coleta de dados e de tomada de decisão melhoram o julgamento, permitindo-nos coletar mais dados do que poderíamos por conta própria, ajudando-nos a realizar análises mais complexas do que poderíamos sem ajuda e aumentando nosso poder de perguntar "e se?" e buscar todas as implicações dessa questão. A otimização cognitiva digital, fornecido por *notebooks*, bancos de dados *online*, simulações virtuais tridimensionais, ferramentas de colaboração *online*, PDAs e uma série de outras ferramentas específicas ao contexto, é uma realidade em todas as profissões, mesmo em áreas não técnicas, como direito e as humanidades. (Prensky, 2009, p. 3)<sup>21</sup>.

É possível, por meio de experiências pessoais, perceber como as tecnologias digitais podem potencializar nossas capacidades e nos preparar para vivermos em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Por exemplo, colecionar receitas e testá-las é um *hobby* que tenho

---

<sup>21</sup> Minha tradução do original: "Digital technology enhances memory, for example, via data input/output tools and electronic storage. Digital data-gathering and decision-making tools enhance judgment by allowing us to gather more data than we could on our own, helping us perform more complex analyses than we could unaided, and increasing our power to ask "what if?" and pursue all the implications of that question. Digital cognitive enhancement, provided by laptop computers, online databases, three-dimensional virtual simulations, online collaboration tools, PDAs, and a range of other, context-specific tools, is a reality in every profession, even in nontechnical fields such as law and the humanities." (Prensky, 2009, p. 2).

desde a adolescência. Costumava recortar receitas de revistas de corte e costura de minha mãe e colar em um caderno. Nas férias, assistia programas culinários na televisão e anotava todas as receitas nesse mesmo caderno. Dessa forma, em ocasiões especiais como aniversários ou festas de fim de ano, eu selecionava uma dessas receitas e preparava para toda a família. Algumas deram certo e outras foram para o lixo (depois de uma semana no refrigerador sem que ninguém as comesse). O curioso é que naquela época eu não entendia o que havia de errado, visto que eu seguia todas as instruções de preparo minuciosamente. Será que o bolo não cresceu porque eu misturei a massa no sentido anti-horário? Será que o macarrão grudou porque esqueci de acrescentar óleo na água de cozimento? Vários questionamentos surgiram em minha cabeça e eu fiquei por muito tempo sem essas respostas. Além disso, as receitas que não davam certo continuavam ali, coladas no meu caderno, pois para “apagá-las” eu teria que perder outras receitas.

Com a chegada da *Internet* e de recursos tecnológicos digitais, como o *notebook*, o *smartphone* e a *smart TV*, o meu processo para colecionar receitas e prepará-las foi otimizado. Agora, as receitas que coleciono provêm de duas fontes: ou elas “aparecem” em meus *feeds* de redes sociais ou eu as busco no *Google Search* e *Youtube*. Se me interessa pela receita, encaminho para mim mesma, armazeno o *link* em uma pasta de favoritos ou tiro um *print* da tela. Antes de preparar qualquer uma dessas receitas, busco outros *sites* e vídeos com receitas similares e comparo todas elas. Analiso os ingredientes, os procedimentos e as técnicas, leio os comentários de quem já preparou e, então, escolho uma ou as vezes crio uma versão híbrida. Sendo a receita um sucesso, ela é então adicionada ao meu caderno de receitas. Mas essas receitas estão sendo constantemente editadas, pois sempre busco dicas de como melhorar essas receitas, seja para torná-las mais saborosas, mais saudáveis ou mais econômicas.

Esse processo de pesquisa, análise, julgamento, revisão e armazenamento de novas informações e conhecimentos construídos, de novas e melhores formas de fazer é um processo que é possível e otimizado por meio das tecnologias digitais e que uso em todas as áreas de aprendizagem na minha vida, seja para aprender um novo *hobby*, para aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas ou para me tornar uma pessoa melhor. Recentemente, tenho compartilhado essas experiências com alunos que me relatam suas dificuldades em aprender. Mostro a eles como hoje em dia há muita informação disponível e de fácil e rápido acesso sobre qualquer assunto e que eles apenas precisam buscar essa informação, selecionar o que é pertinente e testar sua aplicabilidade em seu próprio contexto. Para isso, eles podem contar



com o suporte de seus livros, de seus pares, da comunidade, de seus professores e das tecnologias digitais disponíveis.

De acordo com o “Relatório de Monitoramento Global da Educação” (Relatório UNESCO, 2023), a presença da tecnologia na educação manifesta-se de diferentes maneiras. Ela desempenha um papel fundamental como insumo por meio de elementos como a eletricidade, os computadores e o acesso à *Internet*, tanto em ambientes educacionais, quanto residenciais. Além disso, atua como um meio de distribuição, proporcionando acesso à informação e aprimorando a comunicação e a interação. A tecnologia também representa uma habilidade importante, abrangendo, por exemplo, o letramento digital<sup>22</sup> e outras competências como, por exemplo, o pensamento computacional<sup>23</sup>. Outro papel importante é o de recurso tecnológico para o planejamento educacional, otimizando, assim, a gestão por meio de coleta de dados sobre o desempenho e comportamento dos alunos.

Adicionalmente, as tecnologias contribuem para o contexto sociocultural, tanto ao ampliar as conexões e o acesso à informação, quanto ao apresentar riscos à segurança, privacidade, igualdade e coesão social (Relatório UNESCO, 2023). Diante dessa abundância de recursos, dispositivos e informações disponíveis que permeiam nossos meios e nossas ações, é mister entender que “a tecnologia na e da educação leva à reflexão e, às vezes, à reconsideração do modo pelo qual uma determinada seleção foi feita, bem como o propósito com o qual foi feita” (Sancho-Gil, 2018, p. 610).

Em outras palavras, refletir sobre o uso de tecnologias digitais na educação é colocar como prioridade a intencionalidade pedagógica, considerando os seguintes questionamentos: qual o resultado de aprendizagem esperado? qual o melhor caminho para chegar a esse resultado? quais conhecimentos e habilidades os alunos precisam adquirir no processo? como podemos avaliar se o resultado foi alcançado? Somente após responder a essas questões, podemos, então, definir: quais recursos tecnológicos podem facilitar e otimizar os processo de ensino e aprendizagem? quais as potencialidades e limitações desses recursos?

Nesse sentido, Mendonça (2018, p. 106) destaca que

[a] reflexão sobre o uso de tecnologias digitais em uma escola pode ocorrer de diversas formas: a partir das tecnologias como foco no estudo, como apoio a uma

---

<sup>22</sup> Para Rosa, Mil e Medeiros (2023, p. 85), “[o] letramento digital na educação está relacionado ao conhecimento necessário para usar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais da cultura digital.”

<sup>23</sup> Apesar de o nome ser sugestivo a computadores, pensamento computacional não está, necessariamente, relacionado ao uso do computador e à programação. O termo compreende o pensamento matemático, bem como a mentalidade para a resolução de problemas. (Brasil, 2022).

prática pedagógica e como recursos ubíquos da sociedade atual, que causam grande impacto nas relações sociais e profissionais, entre outros.

Para todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, a saber, professores, alunos, governo, instituições de ensino e familiares, essas reflexões precisam ser constantes por dois fatores, como bem mencionam Correa e Tomceac (2020). O primeiro fator está relacionado aos alunos (e adiciono aqui todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem) que precisam compreender que “a tecnologia permeia quase todas as áreas do conhecimento e do mundo do trabalho” (Correa; Tomceac, 2020, p. 72). O segundo fator volta-se para a constante inovação tecnológica, que faz com que tudo que nos é comum, familiar e tendência no momento esteja sempre mudando na velocidade da luz.

Em convergência às ideias de Correa e Tomceac (2020) está o Relatório UNESCO (2023), ao destacar que a tecnologia está a serviço das pessoas e seu uso na educação deve estar centrado nas necessidades do professor e dos alunos. De acordo com o Relatório,

[...] é essencial aprender a viver com e sem a tecnologia digital; selecionar o que é necessário entre uma abundância de informações, mas ignorar o que não é necessário; deixar a tecnologia apoiar, mas nunca suplantando, a interação humana na qual o ensino e a aprendizagem se baseiam. (Relatório UNESCO, 2023, p. 24).

Nesse sentido, frente à natureza integradora e dinâmica ao ensino e à aprendizagem por meio da ABP, as tecnologias digitais facilitam o desenvolvimento das habilidades para o século 21, necessárias para a formação integral dos alunos, de modo que esses alunos possam obter sucesso no mercado de trabalho. De acordo com Bender (2014, p. 74),

[e]ssas habilidades incluem a capacidade de demonstrar criatividade e inovação, comunicar-se e colaborar por meio do uso de tecnologias do século XXI, conduzir pesquisas e usar informação ou pensar de maneira crítica para resolver problemas, tomar decisões e usar a moderna tecnologia digital de forma eficaz e produtiva.

Como se pode verificar, a tecnologia pode ser aplicada ao ensino de ABP nas diversas etapas de planejamento e desenvolvimento de projetos (como mencionados e explicados no subcapítulo 2.1). Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para desenvolver habilidades de nível superior, como, por exemplo, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e colaboração.

Schafer (2020) salienta que a ABP pode não apenas otimizar o processo de aprendizagem, mas também promover oportunidades para o uso de tecnologias digitais contemporâneas. Isso porque cada elemento essencial da ABP tem seus propósitos e podem

ser melhor explorados a partir das tecnologias digitais atuais. Para *Edtech Classroom* (2022), as tecnologias digitais são recursos que podem fazer com que o aluno sintam-se mais conectado ao projeto, mostre seu trabalho para além da sala de aula e agilize o processo de *feedback* e revisão. Nesse sentido, há diversos recursos tecnológicos que podem ser utilizados para diferentes propósitos durante o desenvolvimento de um projeto de ABP, como podemos ver no Quadro 6 e no Quadro 7 a seguir.

Quadro 6 - Tecnologias digitais que dão suporte a ABP.

<b>Elemento essencial da ABP</b>	<b>Tecnologia digital</b>	<b>Funcionalidade</b>
<b>Questão motivadora</b>	<i>Padlet</i> <i>Google's Jamboard</i>	Ferramentas para mediar uma conversa <i>online</i> para coletar ideias dos alunos de forma colaborativa, a partir de colunas com informações como “O que eu sei sobre o assunto?” e “O que eu gostaria de saber?”
<b>Investigação</b>	<i>Common Sense Media</i>	Plataforma oferece recursos que ajudam os alunos a desenvolver o letramento digital, importante em sua busca na <i>Internet</i> por informações confiáveis e apropriadas.
<b>Autenticidade</b>	<i>Google Earth</i> <i>Zoom</i> <i>Scratch</i> <i>Newsela</i> <i>Google Arts &amp; Culture</i>	Ferramentas que conectam os alunos com o mundo real. Os alunos podem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter acesso real ao terreno onde um projeto de arquitetura se baseia com o <i>Google Earth</i>.</li> <li>- Entrevistar um especialista por meio do <i>Zoom</i>.</li> <li>- Simular um cenário/processo da vida real com <i>Scratch</i>.</li> <li>- Coletar dados no <i>Newsela</i></li> <li>- Fazer uma visita de campo virtual pelo <i>Google Arts &amp; Culture</i>.</li> </ul>
<b>Voz e escolha do aluno</b>	<i>Canva</i> <i>Buncee</i>	Ferramentas de criação de recursos multimídia.
<b>Reflection</b>	<i>Flipgrid</i> <i>Book Creator</i>	Com <i>Flipgrid</i> , professores podem gravar um vídeo com uma questão instigante e os alunos podem gravar vídeos com suas respostas.  Com o <i>Book Creator</i> , os alunos podem organizar suas pesquisas, trabalhos e reflexões e compartilhar com professores.
<b>Crítica e revisão</b>	<i>Zoom</i> <i>Skype</i> <i>Explain Everything</i>	Com aplicativos de conexão por vídeo, como <i>Zoom</i> e <i>Skype</i> , os alunos podem receber <i>feedback</i> de pessoas em qualquer lugar do mundo.

	<p><i>Google Forms</i></p> <p><i>Google Classroom</i></p>	<p>Alunos podem apresentar seus resultados de pesquisas por meio do <i>Explain Everything</i>.</p> <p>Professores podem verificar o progresso dos alunos por meio do <i>Google Forms</i>.</p> <p>Professores podem gerenciar a entrega de atividades e artefatos por meio do <i>Google Classroom</i>.</p>
<b>Produto público</b>	<p><i>Tinkercad</i></p> <p><i>Google Slides</i></p> <p><i>Microsoft PowerPoint</i></p> <p><i>Instagram</i></p> <p><i>Google Sites</i></p> <p><i>Vimeo</i></p> <p><i>Youtube</i></p>	<p>Alunos podem desenvolver um objeto em 3D com o <i>Tinkercad</i>, que pode ser impresso em uma impressora 3D.</p> <p><i>Google Slides</i> e <i>Microsoft Powerpoint</i> são ferramentas populares de apresentações.</p> <p>Alunos podem exibir seus trabalhos para um grande número de pessoas ao</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar uma campanha de conscientização sobre um tópico no <i>Instagram</i>.</li> <li>- Construir uma página na <i>Internet</i> com o <i>Google Sites</i> para compartilhar seus produtos com a comunidade.</li> <li>- Publicar vídeos no <i>Vimeo</i> ou no <i>Youtube</i></li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Schafer (2020) e *Edtech Classroom* (2022).

Quadro 7 - Tecnologias digitais para o gerenciamento do projeto.

Tecnologia digital		Funcionalidade
<b>Ferramentas de colaboração baseada em nuvens</b>	<i>G Suite for Education</i>	Possui ferramentas para colaboração, comunicação e gerenciamento de projetos, como calendário, documentos e formulários colaborativos e o <i>Google Classroom</i>
	<i>Microsoft 365</i>	Possui ferramentas para criação de conteúdo, colaboração e gerenciamento de equipes
<b>Sala de aula digital</b>	<p><i>Edmodo</i></p> <p><i>ClassDojo</i></p>	Plataformas de gerenciamento de aprendizagem que permitem a criação de salas de aulas virtuais personalizadas, com recursos que se adequam às necessidades específica do projeto, como calendário, grupos, anúncios, recursos de classificação, portfólios
<b>Wikis</b>	<p><i>PBWorks</i></p> <p><i>Google Site</i></p>	Portais que permitem criação, edição, compartilhamento e gerenciamento de conteúdo de forma colaborativa
<b>Rastreadores de projetos</b>	<p><i>Slack</i></p> <p><i>Trello</i></p>	Ferramentas usadas para acompanhar o progresso em equipes e facilitar a colaboração

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Boss e Larmer (2024, p. 96).

Como podemos observar no Quadro 6 e no Quadro 7, as tecnologias podem dar suporte à diversas atividades realizadas durante a execução de um projeto, como, por exemplo, pesquisar informações na *Internet*, interagir com colegas e professores, criar e apresentar artefatos e produtos finais, de forma criativa e colaborativa, e organizar e gerenciar trabalhos.

No que diz respeito ao uso de tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa, a partir dos princípios de *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*<sup>24</sup>, ou seja, usar as tecnologias digitais apropriadas e acessíveis à um propósito pedagógico, de forma efetiva, eficiente e flexível, Brown (2007) enumera vários possíveis benefícios no uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, como:

- oportunidades para que alunos percebam as formas da língua;
- um meio de oferecer aos alunos *input* bem adaptados
- prática multimodal (visual, auditiva, escrita);
- *feedback* imediato e personalizado;
- individualização em sala de aula com grande número de alunos;
- ritmo próprio;
- espaço privado para cometer erros;
- forma conveniente para *feedback* do professor a distância;
- meio conveniente para prática escrita da língua adicional
- projetos colaborativos
- variedades de recursos disponíveis e de estilos de aprendizagem contemplados;
- aprendizagem exploratória com uma grande quantidade de corpora sobre línguas;
- desenvolvimento de habilidades tecnológicas para vida real;
- diversão. (Brown, 2007, p. 201-202).<sup>25</sup>

Por conseguinte, a pesquisa de Araújo (2020) mostra a importância das TDICs na formação de professores de língua inglesa. O estudo de caso realizado com dois alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa mostra que as TDICs contribuem para a inovação do fazer pedagógico e a personalização do ensino, a partir das necessidades do aluno. O estudo aponta que as tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento da autonomia do aluno, a

---

<sup>24</sup> *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*, sendo “*computer*” um termo que abrange amplamente as TDICs, refere-se ao conjunto de atividades, aplicações e abordagens associadas ao uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas (Brown, 2007).

<sup>25</sup> Minha tradução do original: “opportunity for learners to *notice* language forms; a means for providing optimal modified *input* to learners; multimodal (visual, auditory, written) practice; immediate, personalized feedback; individualization in large class; self-pacing; private space to make mistakes; convenient mode for [distant] teacher feedback; convenient venue for [written] practice of the L2; collaborative projects; variety in the resources available and learning styles used; exploratory learning with large amounts of language (corpus) data; real-life skill building in computer use; the fun factor.” (Brown, 2007, p. 201-202).

comunicação autêntica, a prática da língua com falantes de outros países e o acesso a diversas culturas.

Nesse sentido, Paiva (2019) apresenta uma lista de tecnologias digitais úteis para o contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Tendo em vista que vários tipos de recursos listados pela autora já foram contemplados pelas sugestões de Schafer (2020), *Edtech Classroom* (2022) e Boss e Larmer (2024). Complementando as listas supracitadas, Paiva (2019) sugere, também, outras tecnologias que podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como: simulações; mundos virtuais; video games; mídias sociais para interação em tempo real e assíncrona; realidade aumentada; *Messenger* e *Whatsapp* para interação; Corpora<sup>26</sup> públicos para consulta e estudo sobre diversas línguas, como *Corpus of Contemporary American English* (COCA); jogos na web; rádio na web; publicação de objetos de aprendizagem de acesso aberto; e *software* para aprendizagem de línguas.

Evidentemente, as tecnologias digitais podem impactar de forma significativa a forma como ensinamos e aprendemos. As inovações tecnológicas podem mudar as formas de acesso à informação e comunicação, tornando sua presença, no cenário educacional, uma necessidade, seja como suporte às práticas pedagógicas ou como uma competência necessária para atuação em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Portanto, é importante a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na contemporaneidade, considerando os propósitos educacionais centrados nos alunos e nos professores.

Nesse sentido, apresento, a seguir, a *WebQuest*, uma metodologia, que pode ser integrada à ABP e possibilitar, não apenas, o desenvolvimento de competências necessárias para a formação integral do aluno, como pensamento crítico e letramento digital, mas, também, inovações nas experiências de ensino e aprendizagem.

## 2.4 *WebQuest*

A *WebQuest* refere-se à uma metodologia de ensino, que pode engajar alunos em processos de investigação orientada, a partir de informações (parciais ou totais) provenientes da *Internet*, sobre um determinado tema a ser pesquisado. Esse modelo foi desenvolvido por

---

<sup>26</sup> “A Linguística de Corpus é um campo da Linguística e da Linguística Aplicada voltado para a coleta, análise e aplicação de corpora (plural de corpus) nas diversas esferas de atividade humana. Um corpus é um conjunto de textos (escritos ou falados) em formato de arquivo de computador, coletados e organizados com a finalidade de serem amostras de uma língua ou de uma variedade linguística.” (Sardinha *et al.*, 2012, p. 7).

Bernie Dodge, em 1995, e sua terminologia origina-se “[...] do já conhecido *World Wide Web* e a palavra *quest*, que vem do inglês, questionamento.” (Ferreira, 2022, p. 53).

Desde então, esta metodologia tem sido adotada por muitos professores que desejam promover o bom uso da *Internet* e o desenvolvimento de pensamento exigido no século 21 (*WebQuest*, 2017). Em outras palavras, a *WebQuest* pode fomentar o pensamento crítico, reflexivo e ativo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências necessárias para agir em sociedade.

Para orientar os alunos no processo de investigação, a *WebQuest* contém, em sua estrutura, alguns elementos base, como, introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos, os quais são descritos a seguir (Abar; Barbosa, 2008; *WebQuest*, 2017):

- a) introdução: um parágrafo curto, destinado ao aluno, para apresentar uma atividade ou lição. Pode-se criar um cenário motivador e/ou simplesmente fornecer uma visão geral do que está sendo proposto. Nessa seção, apresenta-se a questão essencial que irá orientar toda *WebQuest*;
- b) tarefa: descrita de forma clara e detalhada, pode ser uma tarefa, dentre outras possibilidades, uma pesquisa de um determinado tema, a solução de um problema sugerido, um desafio dado ou a criação de um produto;
- c) processo: uma lista numerada com o passo-a-passo de como o aluno irá concluir a tarefa. Além do passo-a-passo, nessa etapa, podem ser disponibilizados os *links* de acesso às informações da Internet necessárias para realização da tarefa. Pode-se adicionar orientações de como organizar as informações coletadas, como sugestões de tabelas e mapas mentais, ou uma lista de perguntas que guiam o aluno na análise das informações;
- d) avaliação: uma rubrica que descreve como a performance do aluno será avaliada;
- e) conclusão: um sumário do que os alunos aprenderam ao final da lição e pode-se encorajar os alunos a aprofundarem seus conhecimentos;
- f) créditos: lista com referências de todos os recursos utilizados (livros, textos, imagens ou vídeos) e agradecimentos.

Abar e Barbosa (2008) entendem a *WebQuest* como uma atividade que simula os procedimentos desenvolvidos em um projeto. Pode-se dizer que a *WebQuest* é apropriada para projetos de curta duração, que abrangem unidades temáticas de um componente curricular ou projetos de extensão ou atividades. Sob essa ótica, a *WebQuest* ganha particular relevância para professores e alunos que estão iniciando suas experiências de trabalhos com projetos.

A *WebQuest* orienta alunos em processos de pesquisas para a compreensão de um

determinado tema, a fim de coletar informações para a realização de uma tarefa, a qual pode ser parte integrante de um projeto de ABP (Bender, 2014). Evidentemente, a aplicação de uma *WebQuest* pode ser utilizada para ensinar os alunos a usar a *Internet* de forma crítica e ética. Assim sendo, reveste-se de particular importância para tornar os alunos capazes de avaliar as informações, distinguir fatos, opiniões e *fake news*, além de delimitar o objetivo principal de textos disponíveis na *Internet*.

De acordo com Bender (2014, p. 85), em uma *WebQuest*, os alunos

[...] seguem *links* que tenham sido identificados e examinados pelo professor, de modo que possuam informações específicas que sejam necessárias para a conclusão do projeto [...] a maioria das *webquests* inclui algumas opções para a escolha dos alunos além de sugestões para exploração menos estruturada da internet, que devem resultar em informações adicionais para aprimorar a tarefa final da *webquest*.

Como se pode verificar nessa citação, o professor possui a responsabilidade de realizar, previamente, uma curadoria dos *websites* que serão explorados pelos alunos, para que esses recursos sejam autênticos e significativos para a atividade proposta. Todavia, é importante considerar que em um contexto real de pesquisa, os alunos podem buscar outras fontes de informação de forma autônoma, desde que sejam orientados sobre como avaliar as informações na *Internet*, como, por exemplo, “[...] vídeos, animações, sons, mapas, fotos ou outros tipos de mídias digitais.” (Bender, 2014, p. 88).

Nesse sentido, Bender (2014) sugere diversas questões que os alunos devem considerar ao realizar pesquisas na *Internet*, as quais são apresentadas no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Avaliação das informações da *Internet*.

As informações obtidas a partir da *Internet*, como todas as outras, devem ser avaliadas para que sua utilidade na comprovação de um argumento ou na defesa de uma posição sobre um tópico, seja determinada. As questões abaixo irão ajudá-lo a considerar como você pode avaliar informações na internet, além de serem úteis para avaliação de informações de todas as notícias ou de outras fontes.

1. A posição deste autor foi declarada de forma clara e sucinta? Há ambiguidade no que ele está tentando dizer?
2. Qual é a fonte das informações que você está usando? Ela é de um web site (se for, lembre-se de copiar endereço completo do website como sendo sua fonte)?
3. Esse site é uma fonte de notícias reconhecida ou outro tipo de fonte da internet ( p. ex. o blog de alguém)?
4. As informações são creditadas ou citam outra fonte? Se forem, essa fonte é reconhecida?
5. Foram fornecidas evidências que apoiam a posição do autor nesse web site? Qual é a qualidade dessas evidências? Quantos argumentos baseados em evidências diferentes o autor desenvolve para afirmar a sua posição?
6. Você encontrou contra argumentos que não foram tratados por esse autor em outros lugares? Caso os tenha encontrado, você pode confiar na credibilidade de uma fonte que as emitiu? São confiáveis? Pode-se acreditar na posição geral do autor? Às vezes, este é chamado de "teste do cheiro", que basicamente significa o seguinte: A perspectiva ou argumento dessa pessoa cheira muito mal para ser



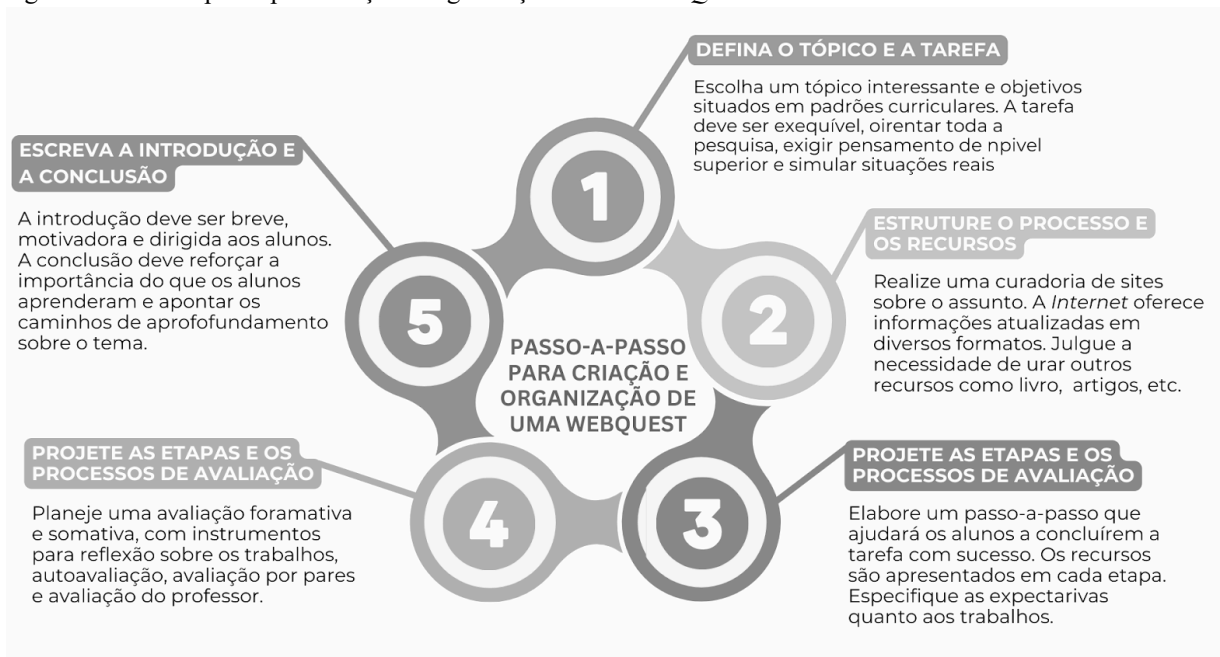
confiável?

7. Todos os lados desse assunto são discutidos igualmente? Há lados da questão ou tópico que não estão representados neste trabalho?
8. O autor do trabalho está identificado? Ele possui uma perspectiva particular que você consegue identificar? O autor é aberto e honesto na apresentação da sua perspectiva, e tornou o trabalho que você está usando explicitamente tendencioso?
9. Você identificou outras fontes que apresentam as mesmas ideias? Há um consenso sobre o assunto ou tópico que você está estudando que possa identificar?
10. É apresentada a opinião ou a perspectiva de algum especialista? Caso seja, quem é o especialista? A sua área tem relação direta com a questão sendo tratada?
11. Este trabalho utiliza o aval de alguma celebridade? Que valor você pode atribuir a esse aval? A celebridade em questão tem a fama baseada em uma área de especialidade diretamente relacionada ao tópico?

Fonte: Bender (2014, p.90).

A criação de uma *WebQuest* é um processo simples, como mostra a Figura 3 a seguir e compreende: (a) definir o tema e a tarefa; (b) selecionar os recursos necessários para pesquisa; (c) organizar o passo-a-passo que conduzirá os trabalhos dos alunos; (d) planejar o processo de avaliação; e (e) escrever uma introdução motivadora e uma conclusão que reforce os objetivos alcançados e proponha novas pesquisas (Mercado; Viana, 2020). Por fim, basta criar um documento com *hyperlink*. Isso significa que uma *WebQuest* pode ser criada por meio de recursos tecnológicos, como *Word*, *Powerpoint*, e ,até mesmo, *Excel* (*WebQuest*, 2017).

Figura 3 - Passo-a-passo para criação e organização de uma *WebQuest*.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Mercado e Viana (2020, p. 7).

Não obstante, *WebQuests* podem ser criadas e disponibilizadas em plataformas digitais. Bacich (2020) dá algumas dicas para a construção de uma *WebQuest*:

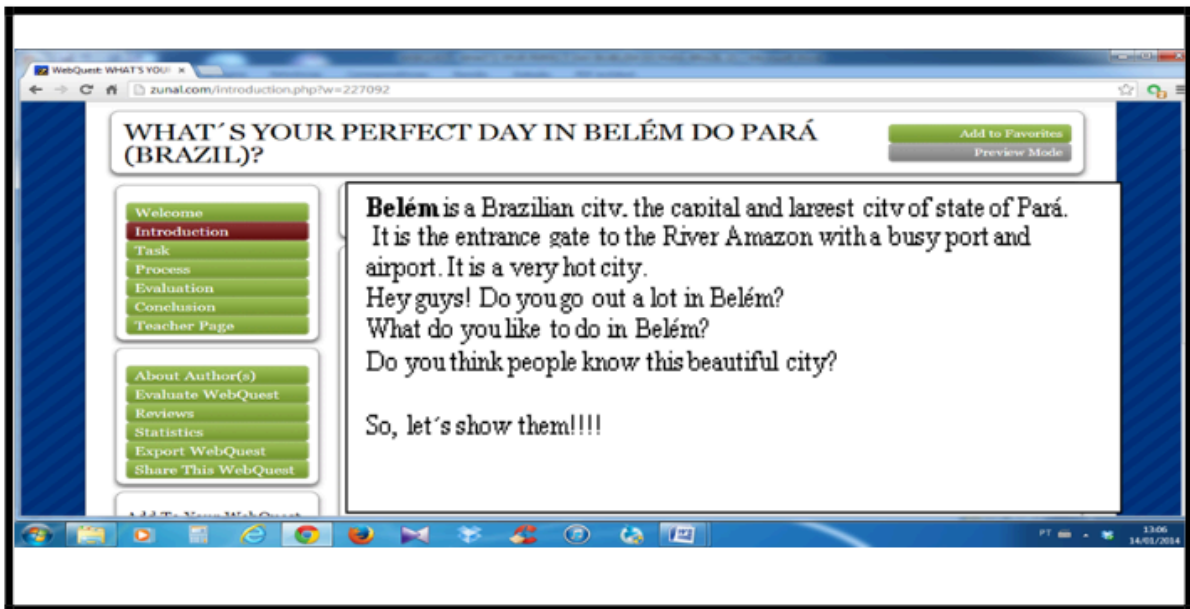
- use um mural do *Padlet* no formato de prateleiras para postar suas etapas e peça que os grupos, nos comentários, poste as respostas da etapa Processo;
- crie um site no Google sites, e abra abas para cada item da *WebQuest*;
- crie um *Sway* e organize os passos da *Webquest* em uma estrutura de *storytelling*;
- use um *Powerpoint* com *links*, salve em pdf e compartilhe por *Email* ou *WhatsApp* com seus alunos. (Bacich, 2020).

Nesse sentido, Mercado e Viana (2020) explicitam que o uso de *WebQuest* como metodologia de ensino e aprendizagem permite que alunos tenham acesso às informações autênticas e atualizadas e rompam as fronteiras da sala de aula, visto que podem aprender na escola e fora dela, em qualquer horário, com a construção de conhecimento, a partir de informações de diversos meios e formatos. Os autores apontam que além de permitir a promoção de aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a transformação ativa de informações e o incentivo a criatividade, a *WebQuest* favorece o trabalho de autoria dos professores e dos alunos e o compartilhamento de saberes pedagógicos, ao passo que “como publicações típicas do espaço *Web* (abertas, de acesso livre, gratuitas etc.), as *WebQuests* constituem uma forma interessante de cooperação e intercâmbio docente” (Mercado; Viana, 2020, p. 6).

Apresento, nas ilustrações a seguir, os componentes de uma *WebQuest*, intitulada *WebQuest - What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)?* (em português *WebQuest - Qual seu dia perfeito em Belém do Pará (Brasil)?*), que foi elaborada para os alunos do nível básico de inglês, do Centro de Línguas da Universidade Federal do Pará (UFPA) (Porto, 2017). O objetivo dessa atividade é dar informações sobre a cidade de Belém, com foco em lugares e atividades favoritas, por meio de uma apresentação oral, com suporte de recursos visuais (imagens, slides e vídeos).

Na seção denominada de “Introdução” (Figura 4), apresenta-se uma breve descrição sobre a cidade de Belém, algumas perguntas para checar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema e um convite para criação de uma apresentação sobre a cidade. Verifica-se que o fator motivador dessa atividade é a apresentação da tarefa para um público real, que pode ser, por exemplo, visitantes de outras cidades (brasileiras ou estrangeiras) ou países.

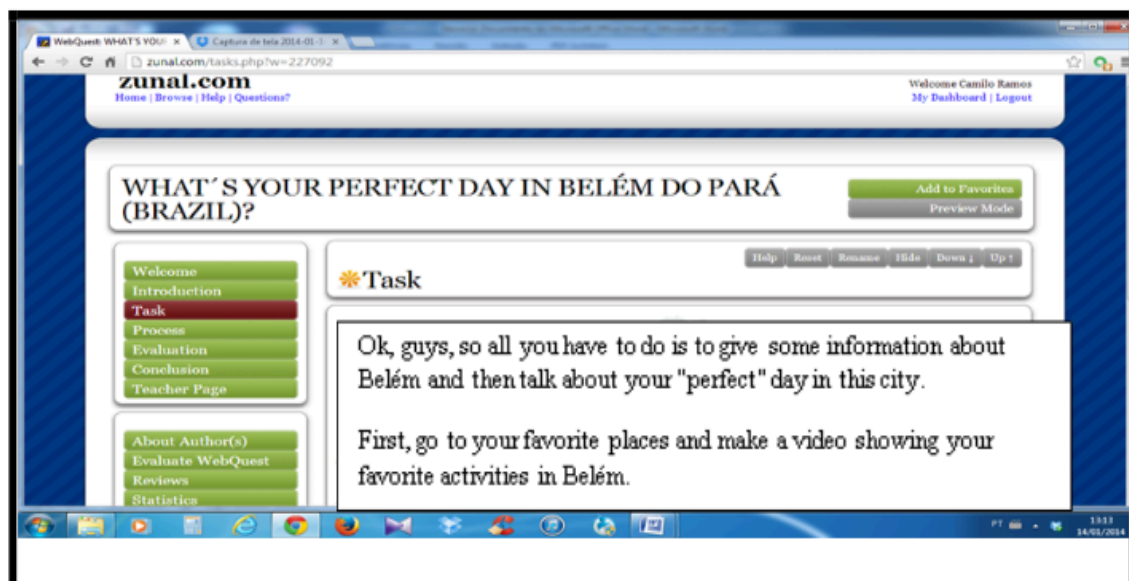
Figura 4 - Introdução da *WebQuest - What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)*.



Fonte: Porto (2017, p. 8).

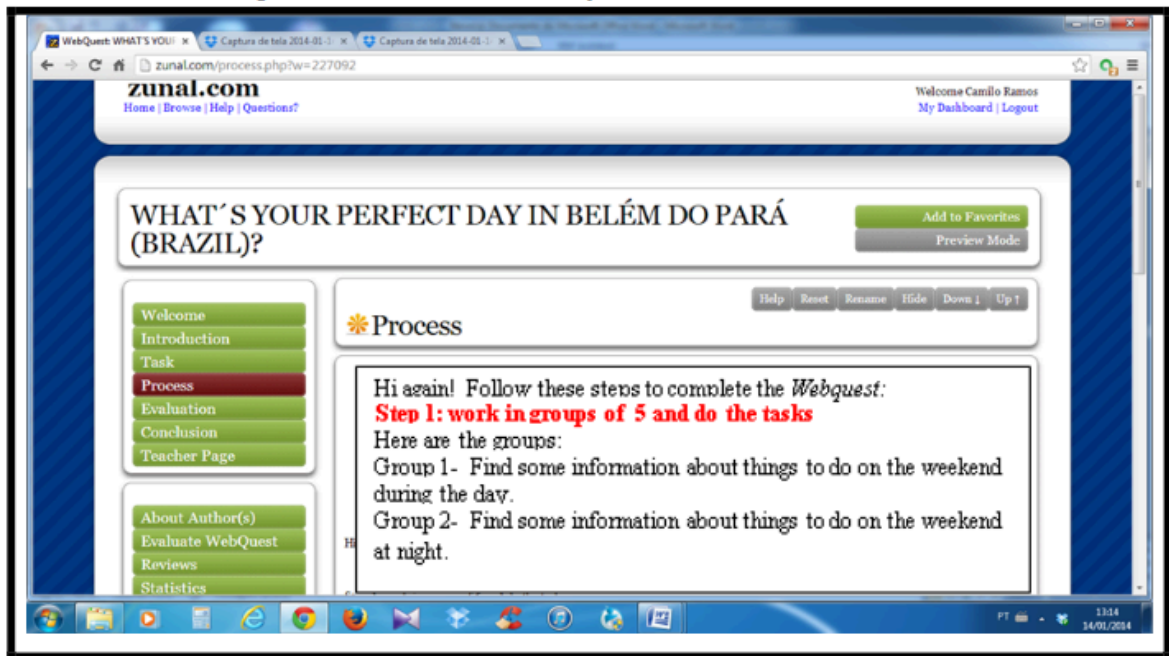
Na seção denominada de “Tarefa” (Figura 5), há orientações gerais sobre o que o aluno deve fazer para concluir a tarefa e sobre os procedimentos de coleta e seleção de informações para elaborar suas apresentações. Em seguida, na seção “Processo” (Figura 6), as orientações são mais específicas e detalhadas. Os alunos devem trabalhar em grupos para fazer uma pesquisa na *Internet*. É importante destacar que, embora não estejam presentes nesta ilustração (Figura 6), Porto (2017) faz referência aos *links* que foram sugeridos aos alunos para a pesquisa realizada nessa etapa.

Figura 5 - Tarefa da *WebQuest - What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)*.



Fonte: Porto (2017, p. 8).

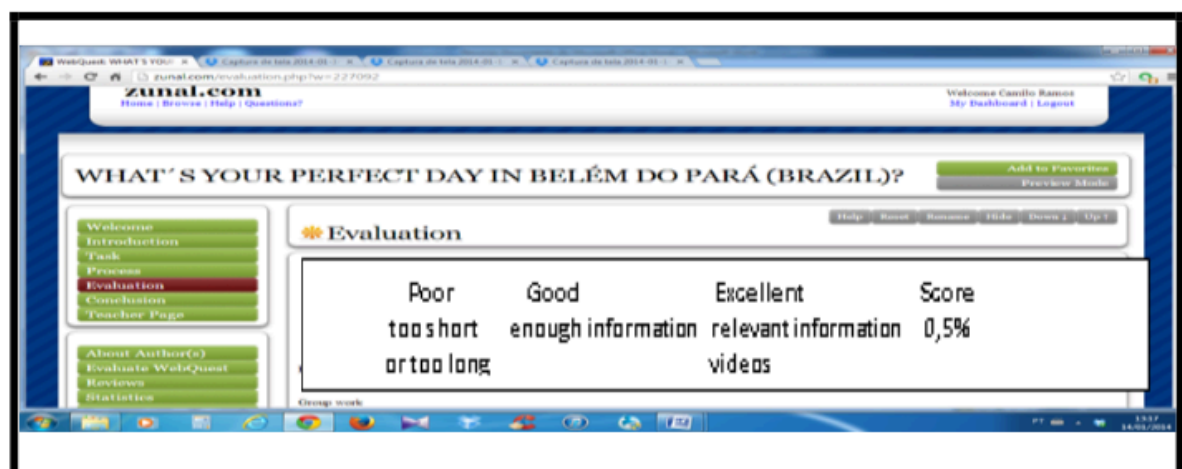
Figura 6 - Processo da *WebQuest - What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)*.



Fonte: Porto, (2017, p. 9).

Na seção “Avaliação” (Figura 7), os alunos acessam a rubrica que será utilizada como instrumento de avaliação. Como podemos observar na ilustração (Figura 7), para que os alunos possam alcançar o nível mais alto de desempenho, ou seja, *excellent*, eles devem apresentar informações relevantes sobre a cidade de Belém por meio de vídeos.

Figura 7 - Avaliação da *WebQuest - What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)*.

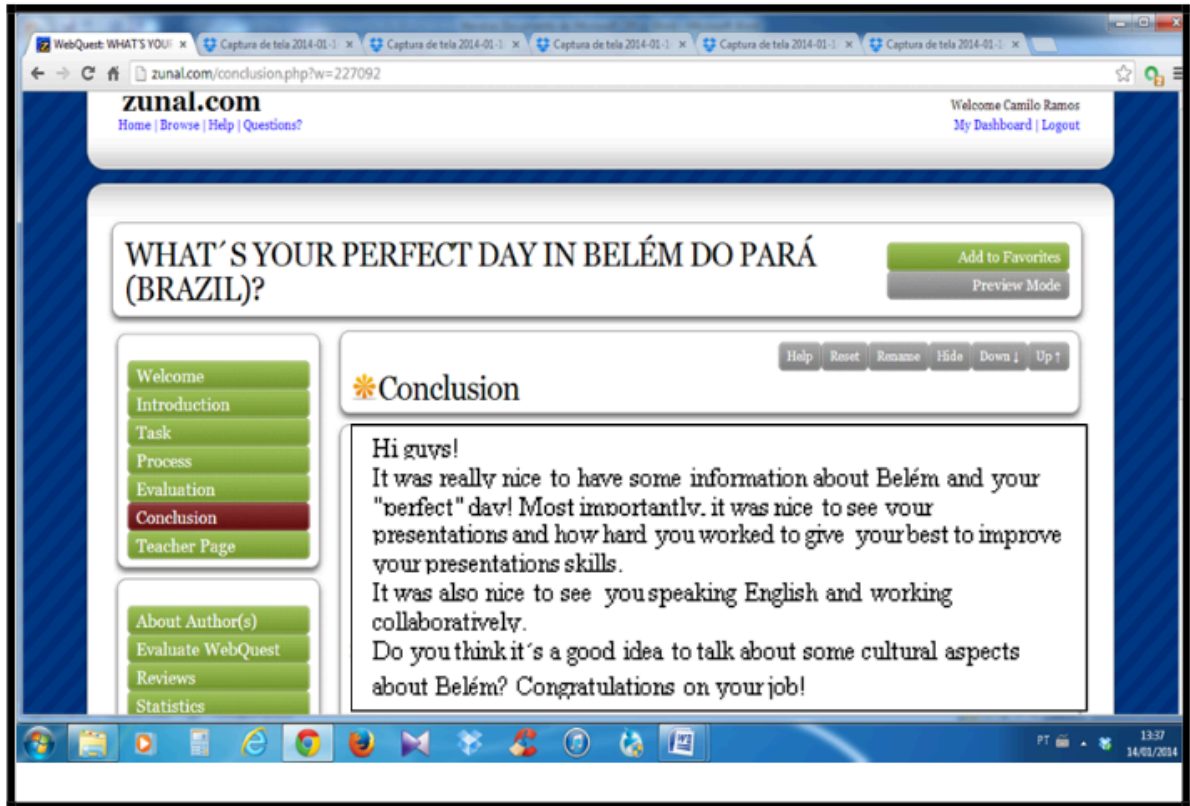


Fonte: Porto (2017, p. 10).

A atividade “*WebQuest - What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)*?” é, então, concluída (Figura 8) com um *feedback* positivo dos trabalhos dos alunos e com uma

sugestão para que os alunos aprofundem suas pesquisas sobre o tema, abordando, no futuro, aspectos culturais da cidade de Belém.

Figura 8 - Conclusão da *WebQuest* - *What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)*.



Fonte: Porto (2017, p. 10).

A partir desse exemplo do uso de *WebQuest* para o ensino de inglês, proposto por Porto (2017), podemos observar que uma atividade realizada por meio de uma *WebQuest* inicia com uma introdução motivadora, como uma âncora, cuja questão essencial é apresentada para a criação da *WebQuest*. Em seguida, o aluno inicia a tarefa orientada por um passo-a-passo e por indicações de *links* com *websites* para pesquisa e por um instrumento que descreve os critérios de avaliação.

Vejamos, agora, a *WebQuest* sobre a expectativa de vida das árvores (Quadro 9), uma atividade que faz parte dos procedimentos de ensino constituintes de um projeto interdisciplinar de ABP, que pode ser desenvolvido com alunos do ensino fundamental. O projeto, em questão, propõe que alunos apresentem uma proposta, para os donos de uma fazenda, de quantas árvores eles podem cortar anualmente para produção de móveis, de modo que não se esgote o estoque existente de árvores (Bender, 2014).

Quadro 9 - *WebQuest* sobre a expectativa de vida das árvores.

<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a expectativa de vida dos cedros para ser usada nos cálculos do seu corte.</li> <li>2. Encontrar a incidência das doenças mais comuns dos cedros e determinar se esses dados precisam ser incluídos na estimativa de corte.</li> </ol> <p><b>Atividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obtenha informações sobre o tempo de vida dos cérebros vermelhos e brancos. Escreva um resumo de dois parágrafos sobre o tempo de vida dos cedros na fazenda. É claro que, muitas vezes, várias respostas diferentes podem ser encontradas utilizando-se diferentes fontes de informação. Tente consultar as seguintes URLs e veja se elas estão em conformidade. Para cada <i>website</i>, anote a resposta, e se ela representa o tempo de vida médio ou máximo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://Wiki.answer.com/Q?What_is_the_lifespan_of_a_cedar_tree">Wiki.answer.com/Q?What_is_the_lifespan_of_a_cedar_tree</a></li> <li>• Thuja Occidentalis. Disponível em: &lt;<a href="http://www.rook.org/earl/bwc/nature/trees/thujaocc.html">www.rook.org/earl/bwc/nature/trees/thujaocc.html</a>&gt;</li> </ul> </li> <li>2. Será que a existência de vários tipos de cedros pode contribuir para essas discrepâncias? Você terá de determinar qual é a porcentagem de cedros brancos em relação à de cedros vermelhos existentes na fazenda.</li> <li>3. O grupo deve elaborar um procedimento razoável para determinar como foram resolvidas as discrepâncias entre os tempos de vida dos cedros brancos e vermelhos e explicá-lo detalhadamente em um texto que tenha entre dois a quatro parágrafos. Isso fará parte da sua apresentação final.</li> <li>4. Há doenças que devem ser levadas em conta nesta questão? Verifique as doenças que afetam os cedros no estado da Virgínia no website a seguir. Escreva um parágrafo para explicar por que você incluiu ou deixou de incluir esse fator em suas recomendações gerais para o corte de cedros. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gardens alive. Disponível em: &lt;<a href="http://www.gardensalive.com/article.asp?ai=879&amp;bhcd2=1295464860">www.gardensalive.com/article.asp?ai=879&amp;bhcd2=1295464860</a>&gt;</li> </ul> </li> <li>5. O grupo deve determinar o que é um cedro "adulto" (essa determinação deve ser feita a partir da altura, em metros, que a árvore possui). A equipe também precisará calcular as taxas de crescimento para determinar quanto tempo um cedro leva para alcançar a condição adulta. Isso deve ser resumido, por escrito, em um parágrafo. O <i>website</i> a seguir, irá lhe ajudar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cedartrees.com. Disponível em: &lt;<a href="http://www.cedartrees.com/our_trees.asp">www.cedartrees.com/our_trees.asp</a>&gt;</li> </ul> </li> </ol>
--

Fonte: Bender (2014, p. 22).

Trata-se de um exemplo simples, possivelmente elaborado em um documento do *Word*, cuja estrutura é composta de duas seções: objetivos e atividades. A introdução, nesse caso, é apresentada em forma de objetivos de aprendizagem para coleta de dados sobre a expectativa de vida dos cedros. As atividades motivam os alunos a produzirem diversos textos que serão parte do produto final do projeto de ABP.

Frente ao exposto neste subcapítulo, pode-se dizer, que a *WebQuest*, apesar de conter elementos essenciais, é flexível e possibilita uma adaptação para diversos contextos. Contudo, torna-se primordial que as atividades sejam interessantes e simulem o que o aluno faz na vida

real, além de desenvolver habilidades de nível superior<sup>27</sup> como síntese, análise, resolução de problemas, criatividade, e julgamento (*WebQuest*, 2017). Por fim, destaco a importância da articulação da *WebQuest* com recursos para avaliação formativa, como a rubrica, os quais foram abordados no subcapítulo 2.1 desta dissertação.

## 2.5 Formação do professor de língua inglesa na contemporaneidade

O professor de língua inglesa tem um papel importante na promoção de uma educação que objetiva preparar o aluno para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e digitalizado. O inglês é considerado uma língua franca (Brasil, 2018) e, portanto, amplamente utilizada na comunicação internacional em diversos contextos: acadêmico, profissional, diplomático, comercial e turístico. Além disso, dominar a língua inglesa significa ampliar o acesso à informação e ao conhecimento, visto que há uma vasta gama de recursos acadêmicos relevantes disponíveis em inglês na *Internet*, por exemplo.

Nesse sentido, o professor de língua inglesa pode ajudar seus alunos a desenvolverem as competências necessárias para se conectarem com pessoas de diversos países, e diversas culturas, e para se destacarem no mercado de trabalho. No entanto, no contexto da educação no século 21, o ensino da língua inglesa não deve ater-se somente aos aspectos linguísticos da língua-alvo e à competência comunicativa. Os professores de inglês devem incorporar em suas aulas oportunidades para que os alunos desenvolvam competências essenciais ao longo da vida, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e letramento digital, relevantes para atuação em um mundo em constante mudança. Isso posto, precisamos pensar na formação dos professores de língua inglesa à luz do uso de metodologias ativas, em particular à aprendizagem baseada em projetos (ABP), foco de minha pesquisa de mestrado, e ao uso de tecnologias digitais de forma integrada às suas práticas pedagógicas.

Uma pesquisa de campo, realizada com professoras de inglês de escolas da Bahia (Nascimento; Melo, 2022), aponta para o fato de que as professoras não conseguem diferenciar, de forma clara, as metodologias ativas de metodologias tradicionais. No entanto, a partir de suas compreensões equivocadas sobre metodologias ativas, as professoras

---

<sup>27</sup> Refere-se ao domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom “[...] relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 422).

entrevistadas consideram suas práticas pedagógicas inovadoras, pelo fato de incluírem, pontualmente, em suas aulas, atividades como debates, seminários e sala de aula invertida. Ao apresentarem definições ou explicações do conceito de metodologias ativas, as professoras da pesquisa usaram de forma recorrente palavras que remetem ao papel do professor, a saber, "incentivo", "intervenção" e "mediador" (Nascimento; Melo, 2022, p. 8). No entanto, nos relatos sobre suas práticas pedagógicas, a aula expositiva, que coloca o professor como transmissor e detentor do conhecimento, foi enfatizada como principal "metodologia"<sup>28</sup> adotada nas aulas de inglês.

Segundo Thadei (2018), essa incongruência entre a fala e a prática docente, especialmente no que tange à postura do professor como mediador, torna-se evidente em relatos de graduandos que demonstram a compreensão do conceito, da importância e do diferencial da mediação<sup>29</sup> no contexto atual de educação e, ao mesmo tempo, revelam que as ações não envolvem, de fato, a intervenção ou a mediação. Para a autora, esse cenário pode ser justificado por "[f]atores como ausência de relação entre a teoria e a prática durante a formação, influência de modelos tradicionais de ensino, experimentados anteriormente ou durante a graduação de docência, e a não desconstrução desses modelos na formação do professor" (Thadei, 2018, p. 91).

Essa questão nos chama a atenção para a necessidade de processos de formação inicial e continuada de professores de língua inglesa que sejam mais eficazes, para torná-los capazes de atuar de forma mais assertiva e coerente, alinhando, assim, teoria e prática, atendendo às demandas e às especificidades de seus contextos, buscando inovação nas suas práticas docentes (planejar, ensinar e avaliar) e gerando melhorias no processo de aprendizagem dos alunos (Moriconi, 2017; Thadei, 2018; Nascimento; Melo, 2022).

De acordo com Brown (2007), não é possível tornar-se um "super" professor de inglês da noite para o dia, de forma passiva e solitária. O processo de formação docente ideal segue um modelo no qual professores aprendem, de forma ativa e responsável, e continuam a desenvolver suas habilidades ao dialogar com seus colegas de profissão, compartilhando seus

---

<sup>28</sup> A professoras entrevistadas demonstraram desconhecimento sobre o conceito de metodologia, pois "[a]o serem questionadas quanto às metodologias de ensino que costumam utilizar em suas aulas de língua inglesa, as entrevistadas apontaram recursos de uso didático, gêneros textuais, abordagens e outros aspectos que não refletem diretamente metodologias de ensino-aprendizagem." (Nascimento; Melo, 2022, p. 8).

<sup>29</sup> Sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural, Thadei (2021, p. 104) compreende a mediação "como *estar entre* o sujeito e o objeto do conhecimento. Porém esse *estar entre* se ressignifica diante das realidades contemporâneas e das práticas mais ativas de ensino e se amplia no que diz respeito às ações do mediador." Sobre as ações e atuações relacionadas à mediação, a autora apresenta: "explicar, questionar, problematizar, orientar, comunicar conhecimentos, ouvir, dialogar, personalizar, atuar como *coach*, atuar como curador." (grifos da autora).



conhecimentos e suas experiências. Nesse sentido, o processo de formação dos professores de inglês pode ser organizado a partir de quatro fatores:

- a) **Aprendizagem de habilidades.** Os professores desenvolvem uma série de habilidades básicas para planejar aulas [...], gerenciar salas de aula, avaliar desempenho, etc.
- b) **Processo cognitivo.** A formação, a experiência, o conhecimento e as crenças dos professores contribuem para um conjunto subjacente de pressupostos cognitivos sobre a aprendizagem e o ensino de línguas.
- c) **Construção Pessoal.** O conhecimento do professor é construído ativamente (e não recebido passivamente) num processo contínuo de reorganização e reconstrução à medida que novas aprendizagens e experiências formam uma estrutura pessoal.
- d) **Prática reflexiva.** Os professores podem se beneficiar muito da reflexão focada e da análise crítica das suas próprias experiências de ensino, o que leva, então, à melhoria e ao avanço em seu desenvolvimento. (Brown, 2007, p. 486-487, baseado nas ideias de Richards e Farrel, 2006).<sup>30</sup>

Convergindo com as ideias de Brown (2007), Moriconi (2017) ressalta que iniciativas eficazes de formação continuada de professores apresentam cinco características comuns: conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, formação coletiva, duração prolongada e coerência. A primeira característica, conhecimento pedagógico do conteúdo, diz respeito a importância da articulação do conhecimento específico dos conteúdos ministrados a compreensão de como os alunos aprendem, ou seja, um processo de formação eficaz possibilita a conexão entre objetos de conhecimento e as metodologias mais apropriadas para promover a aprendizagem significativa. Complementarmente, a partir das ideias de Mishra e Koehler (2006), Bacich (2018) explicita que faz-se necessário, no processo de formação docente, que a tecnologia seja associada ao conteúdo e à metodologia, estabelecendo-se, assim, como característica de formação docente eficaz, o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo.

Bacich (2018, p. 130) pontua, também, que o processo de desenvolvimento da proficiência do professor no uso de tecnologias digitais integrada às práticas pedagógicas é um “movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor”. Na primeira etapa, exposição, o professor toma

---

<sup>30</sup> Tradução minha do original: “**Skill learning.** Teachers develop a range of the basic set skills of designing lessons [...], managing classrooms, assessing performance, etc. **Cognitive process.** Teachers’ background, experience, knowledge, and beliefs all contribute to an underlying set of cognitive assumptions about language learning and teaching. **Personal Construction.** Teacher’s knowledge is actively constructed (not passively received) in an ongoing process of reorganization and reconstruction as new learning and experiences form a personal framework. **Reflective practice.** Teachers can benefit greatly from focused reflection and critical examination of their own teaching experiences, which then lead to improvement and further development. (Brown, 2007, p. 486-487, baseado nas ideias de Richards e Farrel, 2006).

conhecimento de tecnologias digitais e começa a explorar sua instrumentalização e funcionalidades. Na segunda etapa, adoção, o professor, após aprender como usar as tecnologias digitais para uso pessoal, começa a usá-las em sala de aula. No contexto de aulas de língua inglesa, podemos citar como exemplo o uso de computadores, projetores e *Powerpoint* para apresentar imagens em substituição ao uso de *flashcards* (cartões com imagens usados para a apresentação de vocabulário). Na terceira etapa, adaptação, o professor identifica como as tecnologias podem ser melhor utilizadas para otimizar a aprendizagem dos alunos. Na quarta etapa, apropriação, o professor avalia as potencialidades das tecnologias digitais para dar suporte a aprendizagem do aluno, bem como busca novas estratégias pedagógicas que ampliam o uso dessas tecnologias. Por fim, na quinta etapa, inovação, o professor usa sua criatividade para tornar o uso das tecnologias digitais mais evidentes e eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

Prosseguindo com as características comuns de iniciativas eficazes de formação docente, uma das formas de oportunizar a aprendizagem ativa de professores é propor atividades, como oficinas, por exemplo, nas quais eles possam engajar-se no planejamento de novos materiais didáticos e novas estratégias pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, o uso de método ativo na aprendizagem

[...] diz respeito a relacionar as ideias discutidas na formação continuada ao contexto no qual os professores trabalham, já que novas abordagens podem ter diferentes implicações dependendo do projeto pedagógico de cada escola, dos livros adotados, das avaliações locais ou estaduais e das características dos alunos. Assim, pode-se contar com situações simuladas com *feedback* e com discussão e desenvolvimento de planos de aula revistos por líderes e/ou outros participantes. (Moriconi, 2017, p. 31).

Os métodos ativos de aprendizagem possibilitam não apenas o engajamento em práticas próprias da docência (por exemplo, construir um plano de ensino, criar uma sequência didática, elaborar um instrumento avaliativo, participar de uma aula simulada, dentre outras), como também, supostamente, permitem que os professores estudem e tenham experiências com os conteúdos e as metodologias que têm a intenção que os alunos vivenciem (Moriconi, 2017).

A aplicação de métodos ativos na formação de professores anda de mãos dadas com as outras três características de formações eficazes: formação coletiva, duração prolongada e coerência. Primeiro porque não podemos pensar em uma aprendizagem ativa sem a interação entre os participantes da formação e/ou entre os participantes e os formadores. A formação coletiva refere-se à colaboração profissional, no qual um grupo de pessoas compartilham suas

práticas pedagógicas e refletem de forma crítica sobre o impacto de suas escolhas na aprendizagem dos alunos (Moriconi, 2017). Professores aprendem e continuam desenvolvendo suas competências, a partir de trocas e diálogos, em uma comunidade de prática composta por professores-especialistas com diversos níveis de experiência (Brown, 2007).

Segundo, a aprendizagem ativa e a colaboração não se estabelecem em curtos períodos de tempo, como em um evento de um dia ou em situações esporádicas e isoladas, sem *feedback* contínuo e acompanhamento posterior ao processo de formação. De acordo com Moriconi (2017), não há um consenso a respeito da carga horária ideal, mas recomenda-se que

[...] a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permita contato frequente com os formadores [...] tempo e frequência precisam ser suficientes, mas o que é suficiente vai depender de outros fatores, como a complexidade da aprendizagem e o nível de mudança que é requerido. Por exemplo, um *workshop* de um dia pode ser suficiente para formar os professores para aplicar uma abordagem específica em uma aula prescrita. No entanto, não seria suficiente para promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas. (Moriconi, 2017, p. 39).

A aprendizagem profunda, preconizada pelas metodologias ativas, requer o reconhecimento das individualidades dos sujeitos (estilos e preferências de aprendizagem, competências e limitações), a relevância dos objetos de conhecimento para o contexto dos aprendentes (é interessante? atende às expectativas? há conexão com conhecimentos prévios? é importante para a atuação no mundo real e para os projetos de vida?), a prática frequente, no qual se aprende fazendo (no caso de professores em formação, se aprende ao ensinar) e a diversidade de ambientes de aprendizagem que extrapolam a sala de aula (Moran, 2021). Nesse sentido, a personalização do ensino ganha destaque, por reconhecer

[...] peculiaridades individuais que possibilitam à escola o planejamento de ações que aproximem o aluno do seu objeto de estudo [...] a escola compreende a importância de o aluno escolher sobre o que estudar, como estudar e com quem estudar, aspectos que configuram o seu plano individual de aprendizagem. (Thadei, 2018, p. 98).

Isso posto, a quinta característica comum de iniciativas eficazes de formação docente, apresentada por Moriconi (2017), é a coerência. Um processo de formação inicial ou continuada de professores é coerente quando seu *design instrucional* (planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação) considera aspectos como:

- a) as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático, etc.;
- b) o contexto da escola, suas prioridades e seus objetivos;
- c) os conhecimentos, as experiências e as necessidades dos docentes;
- d) os achados de pesquisas recentes;
- e) as recomendações das associações profissionais. (Moriconi , 2017, p. 40).

Complementarmente, a partir das ideias de Garet *et al.* (2001), Moriconi (2017) explicita que outros fatores podem ser observados em um programa de formação continuada coerente: primeiro, se há o acompanhamento posterior às atividades propostas por parte dos formadores; e, segundo, se há apoio a interação entre os professores participantes, em formação e formadores, que compartilham das mesmas expectativas.

No que tange ao uso da ABP no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, no contexto de ensino superior no Brasil, alguns trabalhos, apresentados no capítulo 1 desta dissertação (Quadro 1), mostram evidências de iniciativas na formação dos professores de inglês para o uso desta metodologia ativa.

A pesquisa de campo de Oliveira e Cassoli (2020), por exemplo, realizada com alunos do último semestre do curso de Licenciatura em Letras, de uma faculdade particular do estado de São Paulo, verificou que a maioria dos alunos possuíam um amplo conhecimento teórico no que tange às práticas e estratégias ativas de ensino e aprendizagem da língua inglesa, inclusive sobre a ABP, conseguindo relacionar a abordagem comunicativa às metodologias ativas. Para os autores, esses dados demonstram que as metodologias ativas são provavelmente conteúdos abordados na disciplina “Prática de Ensino de Língua Inglesa”, oferecida pela faculdade em questão, que propõe reflexões acerca de assuntos relacionados às abordagens, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Outro exemplo é o produto educacional desenvolvido por Rangel e Batista (2022), como requisito do curso de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET), ofertado pelo Instituto Federal Fluminense. O produto educacional é fundamentado nos princípios da abordagem comunicativa, da ABP e da sala de aula invertida (SAI), direcionado aos alunos da disciplina “Inglês para Fins Profissionais”, ofertada pelo Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF). A proposta didático-pedagógica é estruturada mediante um projeto de ABP, intitulado “*The importance of skills development for employability in the 21st century*” (em português, “A importância do desenvolvimento de habilidades para empregabilidade no século 21”). Para responder a questão motivadora, “*How can we help local young adults develop their employability skills?*” (em português, “Como podemos ajudar os jovens da nossa região a desenvolverem habilidades para

empregabilidade?”), os alunos realizaram pesquisas e atividades acerca das habilidades para empregabilidade e apresentaram como produto final propostas de feira profissional, de uma empresa júnior de tecnologia e inovação e de um aplicativo para auxiliar em questões relacionadas à empregabilidade.

Recentemente, a *Oxford University Press* disponibilizou um módulo de formação docente, gratuito, *Project-Based Learning (PBL)*<sup>31</sup>, desenvolvido por Peachey (2019), cujo objetivo de aprendizagem é explorar os principais elementos da ABP e seus benefícios para a aprendizagem de língua inglesa e aprender como planejar e implementar projetos dentro do currículo. Também visando disponibilizar recursos de apoio à adoção da ABP, atendendo às especificidades do contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, Boss e Larmer (2024), apresentam diversas estratégias e recomendações para dar suporte aos aprendentes de língua inglesa durante as fases do projetos, já abordadas e explicitadas no capítulo 2.2 desta dissertação. Nessa mesma vertente, Tavares e Potter (2018) discutem suas experiências com a adoção da metodologia em suas aulas de inglês, fornecem sugestões para o planejamento de projetos, abordando a construção da questão motivadora e a avaliação da aprendizagem por projetos, e apresentam modelos de projetos de ABP que podem ser desenvolvidos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental.

Essas iniciativas de formação de professores e de oferecer recursos pedagógicos que abordam o uso da ABP no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, mesmo que em números pouco expressivos, mostram-se significativas. Propostas de formação de professores precisam aproximar o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo ao contexto em que este conhecimento será aplicado. Faz-se necessário o desenvolvimento de processos de formação de professores de língua inglesa que tornem a adoção de metodologias ativas mais evidente e eficiente. Em outras palavras, processos de formação docente que promovam atividades mediante as quais os alunos possam estudar e vivenciar os conteúdos, as metodologias e as tecnologias, de forma integrada, trabalhando colaborativamente com outros professores que compartilham dos mesmos propósitos e das mesmas expectativas. Dessa forma, os professores de inglês podem contribuir para a transformação e a inovação nas aulas de língua inglesa do contexto brasileiro.

---

<sup>31</sup> Informações disponíveis em:  
<https://elt.oup.com/teachers/professionaldevelopment/modules/project-based-learning?cc=global&selLanguage=en&mode=hub>

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa para o desenvolvimento do processo educacional proposto. Primeiro, apresento a abordagem e o método de pesquisa adotados nesta dissertação. Em seguida, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados para geração de dados. Por fim, abordo os aspectos estruturais e metodológicos do processo educacional e seu desenvolvimento, narrando os eventos e descrevendo as atividades realizadas.

#### 3.1 Caracterização metodológica

A presente pesquisa centra-se em uma abordagem qualitativa, pois essa, nas palavras de Minayo (2023, p. 20), “responde a questões muito particulares” e, portanto, busca compreender os fenômenos humanos como um recorte da realidade social, visto que cada ser humano torna-se único ao agir, pensando sobre suas ações e interpretando-as a partir do que vive e do que compartilha. Desse modo, a autora entende que os estudos, as teorias e os métodos qualitativos devem adequar-se à compreensão do sujeito e que o pesquisador deve atuar baseando-se nas vivências, nas experiências, no cotidiano, analisando as estruturas e as instituições.

Nesse sentido, o método que adoto nesta dissertação é a pesquisa-ação, pois, nas palavras de Thiollent (2008, p. 16), a define como

[..] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na educação, o autor defende que a pesquisa-ação contribui para um melhor diagnóstico do contexto escolar e para a definição de objetivos de ação e transformação das práticas pedagógicas de forma efetiva. Ademais, segundo Gil (2011), na pesquisa-ação a objetividade é substituída pela relatividade observacional, de modo que, entendendo que a realidade não é fixa, o observador, juntamente com seus instrumentos, assume um papel ativo em todas as etapas do processo.

Sob tal perspectiva, concordo com Brown (2007) que ressalta que, na educação, os objetivos da pesquisa-ação não devem limitar-se a cumprir requisitos de uma dissertação, a publicar artigos acadêmicos ou a melhorar o entendimento do professor-pesquisador sobre o

processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas deve incluir como desfecho o tornar-se um professor melhor e poder trocar suas aprendizagens significativas com outros colegas, seja informalmente, em conversas na sala dos professores, ou de maneira formal, por meio de apresentações em conferências.

À vista disso, para responder a questão central, “como integrar a aprendizagem baseada em projetos (ABP) com o uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de língua inglesa?”, a presente pesquisa teve como objetivo geral: apresentar um processo educacional a partir da ABP, mediada pelo uso de *WebQuest*, para professores de língua inglesa em formação inicial. No intuito de atender ao objetivo geral, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

- a) criar oportunidades de reflexão para professores em formação inicial para o uso da ABP, no ensino de língua inglesa, mediadas pelas tecnologias digitais;
- b) fomentar a aprendizagem da ABP a partir da experimentação da ABP, por meio de uma *WebQuest*;
- c) gerar idéias de projetos de ABP para o ensino de língua inglesa.

Os percursos metodológicos para coleta de dados desta pesquisa-ação, tal como explicita Filippo (2011), baseado nas ideias de Davison *et al.* (2004), estruturam-se nas seguintes etapas: diagnosticar, planejar ação, intervir, avaliar e refletir (Figura 9).

Figura 9 - Etapas de um ciclo da pesquisa-ação.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Davison (2004, *apud* Filippo, 2011, p. 453).

Na primeira etapa, diagnosticar, realiza-se a identificação e análise de problemas que motivam uma ação, que gere melhora da realidade presente. Para isso, o pesquisador deve ter um olhar amplo sobre o contexto e o problema. Caso o ciclo se repita, o diagnóstico é realizado levando em consideração os resultados e as reflexões prévias.

Na segunda etapa, planejar ação, compreende-se o planejamento das intervenções que serão implementadas para solucionar os problemas identificados. Nessa etapa, os pesquisadores precisam alinhar suas estratégias aos objetivos estabelecidos, a partir de embasamentos teóricos que delimitam o tema da pesquisa e das trocas de ideias com os pesquisados e demais sujeitos envolvidos, planejando procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

Na terceira etapa, intervir, as ações planejadas, que visam promover as modificações necessárias para resolver o problema são realizadas. Durante a intervenção, dados são gerados por meio de diversos instrumentos, como entrevistas, questionários, conversas, documentos em geral etc. O pesquisador também observa e anota informações que considera relevantes para a pesquisa, incluindo suas próprias percepções e experiências, uma vez que ele participa ativamente do processo.

Na quarta etapa, avaliar, os pesquisadores e os demais participantes avaliam se os objetivos delimitados foram atingidos, identificando os impactos das ações e se essas solucionaram os problemas. Na última etapa, refletir, é um momento de reflexão acerca das atividades e dos resultados alcançados na pesquisa-ação, e se há necessidade de retomar o ciclo. Nesta etapa, o conhecimento adquirido é explicitado e compartilhado.

### **3.2 Contexto e participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no contexto da disciplina “Tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”, com carga horária de 68 h/a, turno noturno, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), sediada no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ressalte-se que a FALEM, atualmente, está constituída de 5 (cinco) cursos, além do Curso de Letras-Língua Inglesa, quais sejam: Licenciatura em Letras-Língua Alemã, Licenciatura em Letras-Língua Espanhola, Licenciatura em Letras-Língua Francesa e Licenciatura em Letras-LIBRAS.

A disciplina curricular-acadêmica de “Tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” é obrigatória no Curso de Letras-Língua Inglesa e apresenta como objetivos específicos:

- a) analisar documentos oficiais para a integração das TDICs ao currículo;
- b) refletir sobre a relação das TDICs com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa;
- c) realizar curadoria de ferramentas tecnológicas para práticas pedagógicas;



- d) planejar projetos com o uso de tecnologias para o ensino de inglês em contextos diversos;
- e) vivenciar práticas pedagógicas com as TDICs.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) tornou-se o local de interesse desta pesquisa, pois a pesquisadora, além de ser discente do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação de Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), desta universidade, realizou seu Estágio Supervisionado na disciplina supracitada, o que facilitou a coleta de dados e a aplicação do processo educacional. O público-alvo da pesquisa foram 22 discentes da disciplina, de um total de 24 alunos matriculados, cujos perfis estão organizados no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Perfil dos alunos-participantes da pesquisa.

Alunos-participantes	Sexo	Idade	Semestre	Experiência docente	Experiência com ABP
Aluno 1	Masculino	23	4º	Sim	Não
Aluno 2	Feminino	23	6º	Sim	Não
Aluno 3	Feminino	22	6º	Não	Não
Aluno 4	Feminino	27	6º	Não	Não
Aluno 5	Masculino	23	6º	Sim	Não
Aluno 6	Masculino	29	6º	Sim	Sim
Aluno 7	Masculino	29	4º	Sim	Sim
Aluno 8	Feminino	39	6º	Não	Não
Aluno 9	Feminino	20	4º	Sim	Sim
Aluno 10	Masculino	23	6º	Não	Não
Aluno 11	Feminino	31	6º	Sim	Sim
Aluno 12	Masculino	32	6º	Sim	Não
Aluno 13	Feminino	N/A	N/A	N/A	N/A
Aluno 14	Feminino	N/A	N/A	N/A	N/A
Aluno 15	Masculino	30	6º	Não	Não
Aluno 16	Feminino	39	6º	Sim	Não
Aluno 17	Feminino	N/A	N/A	N/A	N/A
Aluno 18	Feminino	N/A	N/A	N/A	N/A
Aluno 19	Feminino	21	6º	Não	Não
Aluno 20	Masculino	N/A	N/A	N/A	N/A
Aluno 21	Feminino	22	6º	Sim	Não
Aluno 22	Feminino	N/A	N/A	N/A	N/A

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os participantes da pesquisa totalizaram 8 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Um questionário-diagnóstico (Apêndice A), aplicado no primeiro dia de desenvolvimento do

processo educacional, foi respondido por 16 alunos e nos mostra que esses alunos têm idade entre 20 e 39 anos e cursam o 4º ou o 6º semestre da graduação. Desses 16 alunos, 6 não possuem experiência docente e 10 possuem experiência atuando como monitores, estagiários e/ou professores de língua estrangeira em diversos contextos, como projetos de extensão, cursos livres de idiomas e educação básica. No que diz respeito às experiências com a aprendizagem baseada em projetos (ABP) no ensino e aprendizagem de língua inglesa e ao entendimento sobre a ABP, 12 alunos afirmaram que não sabem do que se trata a ABP e/ou não tiveram experiência com essa metodologia ativa e 4 relataram suas experiências com projetos e demonstraram ter conhecimentos sobre a ABP.

Os encontros com os alunos foram realizados de forma presencial, com aproximadamente três horas de duração semanal. O ambiente de aprendizagem virtual adotado foi o *Google Classroom*, para postagem de materiais e atividades, bem como gerenciamento dos trabalhos entregues pelos alunos. Havia também espaço para postagem de dúvidas e sugestões. O processo educacional foi aplicado nos últimos dois meses (maio e junho de 2023) da disciplina, após o estudo de três unidades sobre os temas “Tecnologia e Currículo”, “Tecnologias e Cultura Digital”, e “Materiais Educacionais Digitais (MED) e Ensino”.

Nessas primeiras três unidades, os alunos refletiram sobre o uso de tecnologia em sala de aula, e perceberam que o uso desta, por si só, não resulta em inovações na educação, pois é preciso associá-la a práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, além de possibilitar a personalização do ensino. Para exercitar esse processo de reflexão sobre o uso de tecnologia em sala de aula, os alunos realizaram curadorias de recursos tecnológicos digitais, como jogos e aplicativos para o ensino de língua inglesa, a partir de matrizes por meio das quais os alunos analisaram características como a usabilidade, a funcionalidade, as potencialidades e as limitações.

### **3.3 Instrumentos de geração de dados**

Os instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa foram questionário, rotina de reflexão, autoavaliação, autorreflexão e validação de especialistas. Esses instrumentos foram planejados e elaborados considerando o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação do processo educacional.

O primeiro instrumento aplicado foi um questionário-diagnóstico (Apêndice A), previamente abordado no subcapítulo 3.2, elaborado em formato de formulário do *Google*,

com questões para mapear o perfil dos alunos e seus conhecimentos prévios acerca do tema foco do processo educacional, ou seja, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e a aprendizagem baseada em projetos (ABP). Essas informações coletadas por meio do questionário foram complementadas com as anotações da professora-pesquisadora a partir de suas observações das aulas e das atividades desenvolvidas durante o estudo das três primeiras unidades da disciplina “Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”.

O segundo instrumento utilizado foi uma rotina de reflexão do aluno sobre seu processo de aprendizagem a partir de *exit tickets* (Apêndice B). Os *exit tickets* (em português bilhetes de saída) são instrumentos de avaliação formativa e/ou rotinas de reflexão que os alunos preenchem e enviam ao final de uma aula ou atividade (Boss; Larmer, 2024). Durante esse processo educacional, na fase de construção de conhecimento, compreensão e habilidades, eles foram disponibilizados no formato de um formulário do *Google*, por meio do qual o aluno inseriu três tipos de informação sobre o tema pesquisado: (1) uma lista com três fatores que eles aprenderam; (2) uma lista com dois fatores que eles gostariam de saber mais; e (3) um questionamento. As respostas dos alunos foram usadas não apenas para promover a reflexão de cada aluno sobre sua aprendizagem, mas também para permitir à professora-pesquisadora o acompanhamento do progresso dos alunos, a identificação de necessidades que surgiram durante o desenvolvimento das pesquisas e das atividades, e o planejamento e a aplicação de estratégias para atender a essas necessidades.

O terceiro instrumento aplicado foi uma rubrica geral de autoavaliação do desenvolvimento da *WebQuest* (Apêndice C) preenchida pelos alunos. Esse instrumento utilizado para autoavaliação pode possibilitar que os alunos validem seus próprios acertos, compreendam o que precisa ser aprimorado e desenvolvam o autoconhecimento. Nesse sentido, essa rubrica geral aplicada teve como objetivo estimular a reflexão de cada aluno sobre seu engajamento na etapa INTRODUÇÃO e sua participação nas fases de pesquisa, planejamento e apresentação da etapa PROCESSO da *WebQuest*. Desse modo, o instrumento foi dividido em quatro etapas: engajamento, pesquisa, planejamento e apresentação. Para cada etapa, cada aluno marcou os critérios que refletem como foi sua participação durante as atividades propostas. Os critérios para cada etapa foram organizados a partir de uma escala com quatro níveis de desempenho: “superei as expectativas”, “atendi às expectativas”, “preciso melhorar” e “inadequado”.

O quarto instrumento utilizado foi um questionário de autorreflexão (Apêndice D) respondido por cada aluno. O questionário é composto por sete questões que visam guiar os alunos em um processo de reflexão sobre suas aprendizagens e suas experiências com a

*WebQuest*. Além de apresentar suas percepções e opiniões sobre as atividades propostas e realizadas nas diversas etapas da *WebQuest*, os alunos puderam oferecer sugestões para contribuir com o aprimoramento do processo educacional para futuras aplicações.

O último instrumento aplicado para a geração de dados dessa pesquisa foi um instrumento para a validação do processo educacional por painel de especialistas (Apêndice E). Esse instrumento de validação foi dividido em três etapas: a primeira está relacionada à organização da *WebQuest*, a segunda está direcionada à vivência da experiência da ABP, a partir do uso da *WebQuest*, e a última etapa refere-se aos objetivos propostos pelo processo educacional. Cada etapa tem critérios estabelecidos, com espaços para que cada especialista possa marcar sua avaliação, uma para cada critério, de acordo com a seguinte escala de avaliação: “concordo plenamente”, “concordo parcialmente” e “discordo”. Em cada etapa, há também um espaço que se destina ao preenchimento livre de algum comentário ou alguma sugestão sobre o tópico da referida etapa. Ao final do instrumento, há uma pergunta relativa ao nome do processo educacional e um espaço para outros comentários, que o especialista possa julgar pertinente e não tenham sido contemplados nas etapas anteriores. Antes de iniciar as etapas de validação, os especialistas leram informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa, bem como uma descrição do processo educacional para facilitar seu entendimento. Ao finalizar o preenchimento do instrumento de validação, os especialistas salvaram o documento em formato pdf e enviaram para os e-mails da professora-pesquisadora e do professor-orientador. Vale ressaltar que o instrumento de validação continha um termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado pelos especialistas.

### **3.4 Descrição do processo educacional**

O processo educacional intitulado “*WebQuest: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa*” é resultado desta pesquisa de mestrado e foi desenvolvido sob orientação do professor Dr. Marcus de Souza Araújo, no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE2), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Esse processo educacional é caracterizado como material didático e teve como objetivo geral desenvolver estratégias significativas de aprendizagem da língua inglesa por meio de projetos no modelo da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Para alcançar o objetivo geral, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender a ABP por meio de uma experiência de ABP;
- b) refletir sobre o uso da ABP, com suporte de tecnologias digitais, no ensino e aprendizagem de língua inglesa;
- c) elaborar projetos de ABP para o ensino e aprendizagem de língua inglesa;
- d) usar a *WebQuest* como estratégia de aprendizagem de forma funcional e reflexiva.

Espero, assim, que este processo educacional possa proporcionar aos alunos da disciplina “Tecnologias de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira”, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA), desafios e transformações inovadoras em seus processos de aprendizagens sobre o uso de *WebQuest* e ABP. O que me leva a concordar com DeBald (2020, p. 15) ao afirmar que

[e]xperiências no ensino superior que valorizem metodologias inovadoras de aprendizagem começam a ter espaço, pois há o entendimento de que mudanças são necessárias para aperfeiçoar o índice de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, bem como para melhorar a qualidade da aprendizagem.

Nesse sentido, organizo, estruturalmente, as atividades deste processo educacional por meio de uma *WebQuest*, considerando suas etapas: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Crio e disponibilizo a *WebQuest* com o auxílio da plataforma *Google sites* (Figura 10).

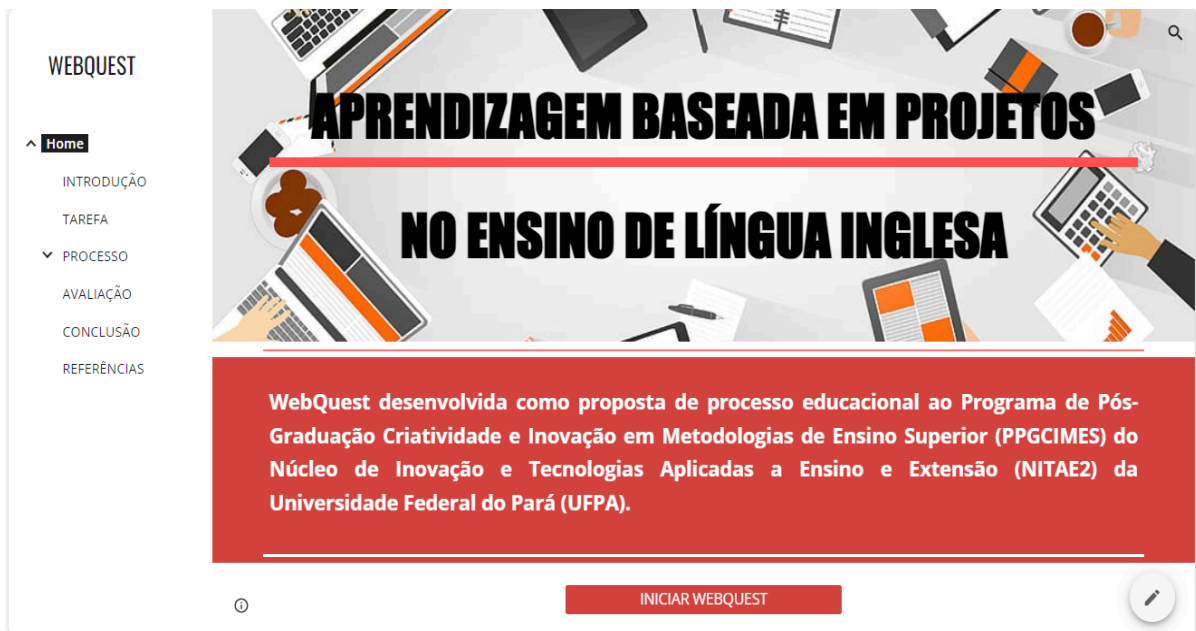
Defino a tarefa, o passo-a-passo e a lista de *links* para pesquisa sobre ABP a partir de alguns atributos necessários em uma *WebQuest*, os quais estão listados a seguir.

- Envolve uma tarefa factível e interessante que é idealmente uma versão reduzida de atividades que os adultos realizam como cidadãos ou trabalhadores.
- Requer pensamento de ordem superior, não simplesmente resumir, ou seja, inclui síntese, análise, resolução de problemas, criatividade e julgamento.
- Faz bom uso da internet. Uma *WebQuest* que não é baseada em recursos reais da internet provavelmente é apenas uma lição tradicional disfarçada. Livros e outras mídias podem ser usados em uma *WebQuest*, mas se a internet não estiver no centro da lição, não é uma *WebQuest*.
- Não é um relatório de pesquisa ou um procedimento passo-a-passo de Ciências ou Matemática. Fazer com que os alunos simplesmente pesquisem *sites* da internet e façam uma apresentação sobre eles não é suficiente.
- Não é apenas uma série de experiências baseadas na internet. Fazer com que os alunos olhem para uma página, depois joguem um jogo, depois vão aqui e transformem seu nome em hieróglifos não requer habilidades de pensamento de nível superior e, portanto, por definição, não é uma *WebQuest*. (*WebQuest*, 2017)<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Tradução minha do original: “is wrapped around a doable and interesting task that is ideally a scaled down version of things that adults do as citizens or workers; - requires higher level thinking, not simply summarizing. This includes synthesis, analysis, problem-solving, creativity and judgment; makes good use of the web. A WebQuest that isn't based on real resources from the web is probably just a traditional lesson in disguise. (Of course, books and other media can be used within a *WebQuest*, but if the web isn't at the heart of the lesson, it's not a WebQuest; isn't a research report or a step-by-step science or math procedure. Having learners simply

Para que os discentes pudessem vivenciar a experiência de um projeto de ABP ao criar projetos de ABP, alinhando as etapas desta *WebQuest* às fases de um projeto de ABP (Figura 2) apresentadas no subcapítulo 2.1, como mostra a Figura 11.

Figura 10 - *Homepage* da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

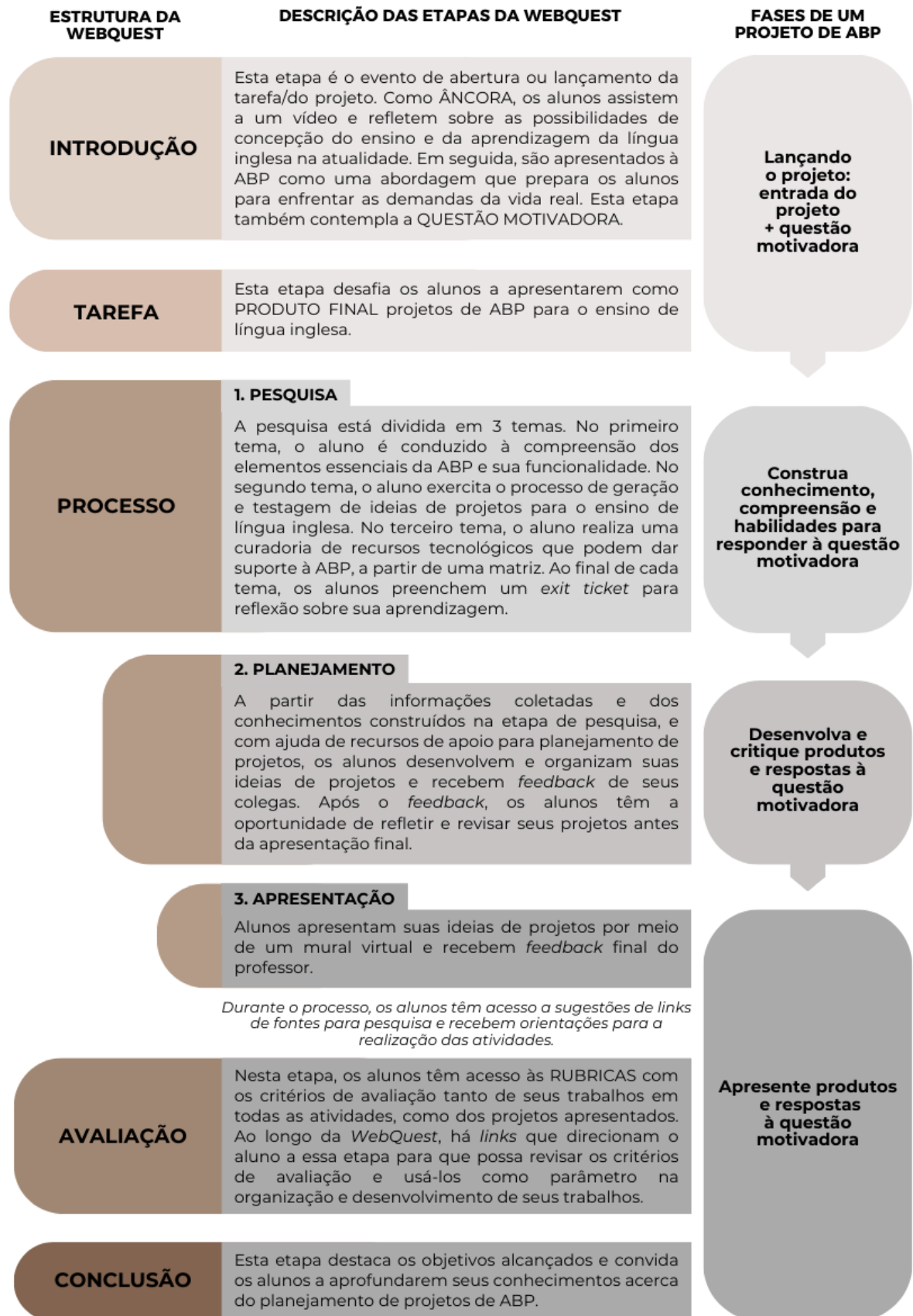


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

---

distilling web sites and making a presentation about them isn't enough; isn't just a series of web-based experiences. Having learners go look at this page, then go play this game, then go here and turn your name into hieroglyphs doesn't require higher level thinking skills and so, by definition, isn't a *WebQuest*." (*WebQuest*, 2017).

Figura 11 - *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Abar e Barbosa (2008) e Boss e Larmer (2024).

O desenvolvimento da *WebQuest* seguiu um cronograma que foi organizado conforme o Quadro 11 a seguir, o qual foi compartilhado com os alunos na etapa TAREFA. Desenvolvi as atividades durante seis encontros síncronos presenciais com duração de três horas cada e cinco momentos assíncronos, intercalados, realizados fora do horário das aulas, sem carga horária pré-definida, dentro do período de uma semana, entre os encontros síncronos.

Quadro 11 - Cronograma de desenvolvimento da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

MOMENTO	ATIVIDADE	AValiação
<b>1º Encontro síncrono presencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos preenchem um <i>Questionário-diagnóstico</i> de coleta de dados.</li> <li>→ A professora-pesquisadora apresenta as etapas INTRODUÇÃO, TAREFA E PROCESSO da <i>WebQuest</i> e o cronograma</li> <li>→ Os alunos definem suas equipes e planejam as atividades da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> </ul>
<b>Momento assíncrono</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos consultam as fontes da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 1 e preenchem a parte <i>Think</i> da atividade <i>Think-Pair-Share</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 1</i></li> </ul>
<b>2º Encontro síncrono presencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos realizam as partes <i>Pair</i> e <i>Share</i> da atividade <i>Think-Pair-Share</i>.</li> <li>→ Alunos criam o <i>Mind Map</i> e enviam para o e-mail da professora-pesquisadora.</li> <li>→ Alunos preenchem o <i>Exit Ticket 1</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 1</i></li> </ul>
<b>Momento assíncrono</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos consultam as fontes da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 2</i></li> </ul>
<b>3º Encontro síncrono presencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos realizam a atividade <i>Brainwriting</i>.</li> <li>→ Alunos testam suas ideias de projeto a partir do formulário <i>Teste para ideias de projetos</i></li> <li>→ Alunos preenchem o <i>Exit Ticket 2</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 2</i></li> </ul>
<b>Momento assíncrono</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos consultam as fontes da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 3.</li> <li>→ Alunos preenchem as matrizes de análise de tecnologias digitais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 3</i></li> </ul>
<b>4º Encontro síncrono presencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos entregam as matrizes de análise de tecnologias digitais.</li> <li>→ A professora-pesquisadora esclarece as questões levantadas nos <i>Exit Tickets 1 e 2</i>.</li> <li>→ Alunos iniciam a ETAPA 2: PLANEJAMENTO, com preenchimento do <i>Project Planner</i> e do <i>Storyboard</i></li> <li>→ Alunos preenchem <i>Exit Ticket 3</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 3</i></li> </ul>



<b>Momento assíncrono</b>	→ Alunos concluem preenchimento do <i>Project Planner</i> e do <i>Storyboard</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> </ul>
<b>5º Encontro síncrono presencial</b>	→ Alunos recebem <i>feedback</i> sobre seus projetos por meio da gráfico de carrossel de <i>feedback</i> → Alunos planejam a ETAPA 3: APRESENTAÇÃO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> </ul>
<b>Momento assíncrono</b>	→ Alunos criam uma exibição dos elementos significativos do seu projeto em mural virtual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> </ul>
<b>6º Encontro síncrono presencial</b>	→ Alunos apresentam seus projetos e compartilham seus murais virtuais no <i>Google Classroom</i> . → A professora-pesquisadora preenche as rubricas de avaliação de projetos e dá <i>feedback</i> às equipes sobre os projetos. → Alunos preenchem a rubrica de autoavaliação e o formulário de autorreflexão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de autorreflexão</li> <li>● Rubrica de avaliação de projetos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 3.5 Desenvolvimento da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa

Neste subcapítulo, apresento como a *WebQuest* foi desenvolvida com os alunos da disciplina “Tecnologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, descrevendo os eventos e as atividades realizadas em cada um dos seis encontros síncronos presenciais. Abordo as atividades realizadas em momentos assíncronos atreladas a esses encontros síncronos presenciais, visto que, em sua maioria, são atividades que promovem a construção de conhecimentos prévios necessários para a conclusão das atividades realizadas em sala de aula. A partir de agora, para manter o foco nos eventos e nas atividades, narro o desenvolvimento da *WebQuest* na terceira pessoa do discurso.

#### a) 1º Encontro

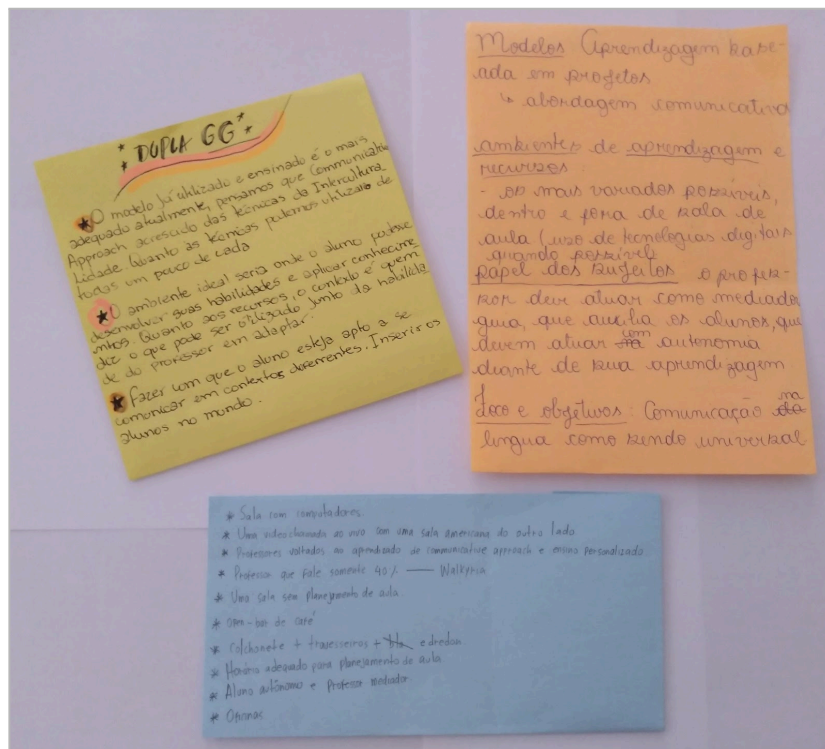
O primeiro encontro iniciou com a apresentação do vídeo “*What’s 21st century education?*” (EF Explore America, 2012) que leva a reflexão sobre a educação em um mundo que está constante e rapidamente mudando. O vídeo apresenta uma narrativa apoiada em dados que demonstram a necessidade da adaptação das aulas de língua inglesa para preparar os alunos para os desafios e as oportunidades do século 21, criando condições para o

desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.

Após assistir ao vídeo, os alunos foram convidados a compartilhar suas percepções sobre o vídeo, a partir de alguns pontos: contexto global do século 21; o impacto dos avanços das tecnologias digitais na comunicação, no acesso à informação e na educação; os papéis de professores e alunos diante desse novo contexto; e as habilidades necessárias para atuação no século 21.

Em seguida, em grupos, os alunos refletiram sobre as possibilidades de concepção do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na atualidade, levando em consideração os seguintes fatores: modelos (abordagens, metodologias, métodos, técnicas, entre outros fatores); ambientes de aprendizagem e recursos pedagógicos; papel dos sujeitos, professores e alunos, bem como as relações que são estabelecidas (de hierarquia ou de horizontalidade); e foco e objetivos de aprendizagem. Cada grupo registrou suas reflexões em folhas de papel com cores distintas (amarelo, laranja e azul) (Imagem 1) e, posteriormente, as compartilhou com todos os colegas.

Imagem 1 - Registro dos alunos sobre as possibilidades de concepção do ensino e aprendizagem da língua inglesa na atualidade.



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

A partir dos registros dos alunos, pode-se organizar suas reflexões do que eles consideram cenários de aprendizagem ideais para o ensino de língua inglesa na atualidade.

### **Fator 1: modelos (abordagens, metodologias, métodos, técnicas, etc)**

**Grupo amarelo:** O modelo mais utilizado e ensinado atualmente é o mais adequado, pensamos que Communicative approach acrescido das técnicas de Interculturalidade. Quanto às técnicas podemos utilizar de todas um pouco de casa

**Grupo laranja:** Aprendizagem baseada em projetos e abordagem comunicativa

**Grupo azul:** Professores voltados ao aprendizado de Communicative Approach e ensino personalizado; oficinas.

### **Fator 2: ambientes de aprendizagem e recursos**

**Grupo amarelo:** O ambiente ideal seria onde o aluno pudesse desenvolver duas habilidades e aplicar conhecimentos. Quanto aos recursos, o contexto é quem diz o que pode ser utilizado junto da habilidade do professor em adaptar

**Grupo laranja:** Os mais variados possíveis, dentro e fora da sala de aula (uso de tecnologias digitais quando possível).

**Grupo azul:** Sala com computadores; uma vídeo chamada ao vivo com uma sala americana do outro lado; open bar de café; colchonete, travesseiros e edredons; horário adequado para planejamento de aula.

### **Fator 3: papel dos sujeitos, professores e alunos, bem como suas relações**

**Grupo amarelo:** [O papel do professor é] fazer com que o aluno esteja apto a se comunicar em contextos diferentes. Inserir os alunos no mundo.

**Grupo laranja:** O professor deve atuar como mediador, que auxilia os alunos, que devem atuar com autonomia durante sua aprendizagem.

**Grupo azul:** Professor que fale somente 40% [do tempo]; aluno autônomo e professor mediador.

### **Fator 4: foco e objetivos de aprendizagem**

**Grupo amarelo:** [sem resposta]

**Grupo laranja:** Comunicação na língua como sendo universal

**Grupo azul:** Uma sala sem planejamento de aula

Finalizadas as discussões sobre os cenários de aprendizagem ideais, a professora-pesquisadora, mostrou aos alunos que vários pontos levantados se alinhavam a aprendizagem baseada em projetos (ABP) como: o desenvolvimento de habilidades e a aplicação de conhecimentos; o uso reflexivo e crítico de tecnologias; um planejamento mais flexível das aulas; e professores mediadores e alunos autônomos no processo de ensino e aprendizagem. A professora-pesquisadora, então, apresentou aos alunos alguns conceitos sobre a ABP, a questão motivadora (Figura 12) e a TAREFA (Figura 13) da *WebQuest*.

Figura 12 - Etapa INTRODUÇÃO da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

# INTRODUÇÃO

---



## PARA REFLEXÃO

Assista ao vídeo e reflita sobre as possibilidades de concepção do ensino e aprendizagem da língua inglesa na atualidade. Leve em consideração os seguintes fatores:

- Modelos (abordagens, metodologias, métodos, técnicas, etc);
- Ambientes de aprendizagem e recursos;
- Papel dos sujeitos, professores e alunos, bem como suas relações;
- Foco e objetivos de aprendizagem.

---

Notamos, a partir do vídeo e de nossas reflexões, que vivemos em um mundo que está constantemente evoluindo. Com as novas tecnologias, surgem novos desafios, que exigem novas formas de pensar e agir. Dessa forma, é importante entender que “[...] o aprender não é estanque, mas dinâmico e constante para enfrentar as diversas situações e demandas que temos em nossa vida privada e profissional.” (PEREIRA; BESCHIZZA, 2022, p. 18).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia de ensino e aprendizagem que envolve os alunos colaborativamente em projetos norteadores, motivadores e desafiadores por meio de uma questão ou problema autêntico do mundo real, e “[...] tem como princípio elementar a investigação para promover a tomada de decisão e permitir que os estudantes busquem estratégias para construir aquilo que será tido como produto final do projeto.” (HOLANDA; BACICH, 2020, p. 32).

Nesse sentido, “[...] a necessidade de que a educação se adapte a um mundo em transformação é a razão básica do crescimento da popularidade da ABP.” (BIE, 2008, p. 17).

## Mas como podemos desenvolver estratégias significativas da aprendizagem da língua inglesa por meio de projetos no modelo da ABP?

>>>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 13 - Etapa TAREFA da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

# TAREFA

---



## DESENVOLVENDO PROJETOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Apresente ideias de projetos de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) para o ensino de língua inglesa. As ideias devem contemplar os elementos essenciais de um projeto de ABP. Essas informações devem ser disponibilizadas por meio de um mural virtual e apresentadas para toda turma. Essa tarefa será realizada em etapas durante as aulas da disciplina "Tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira" segundo cronograma disponibilizado pela professora-pesquisadora. A AVALIAÇÃO será realizada por meio de autoavaliação, avaliação do professor e avaliação reflexiva da *webquest*. Leia os critérios com atenção antes de iniciar seus trabalhos.

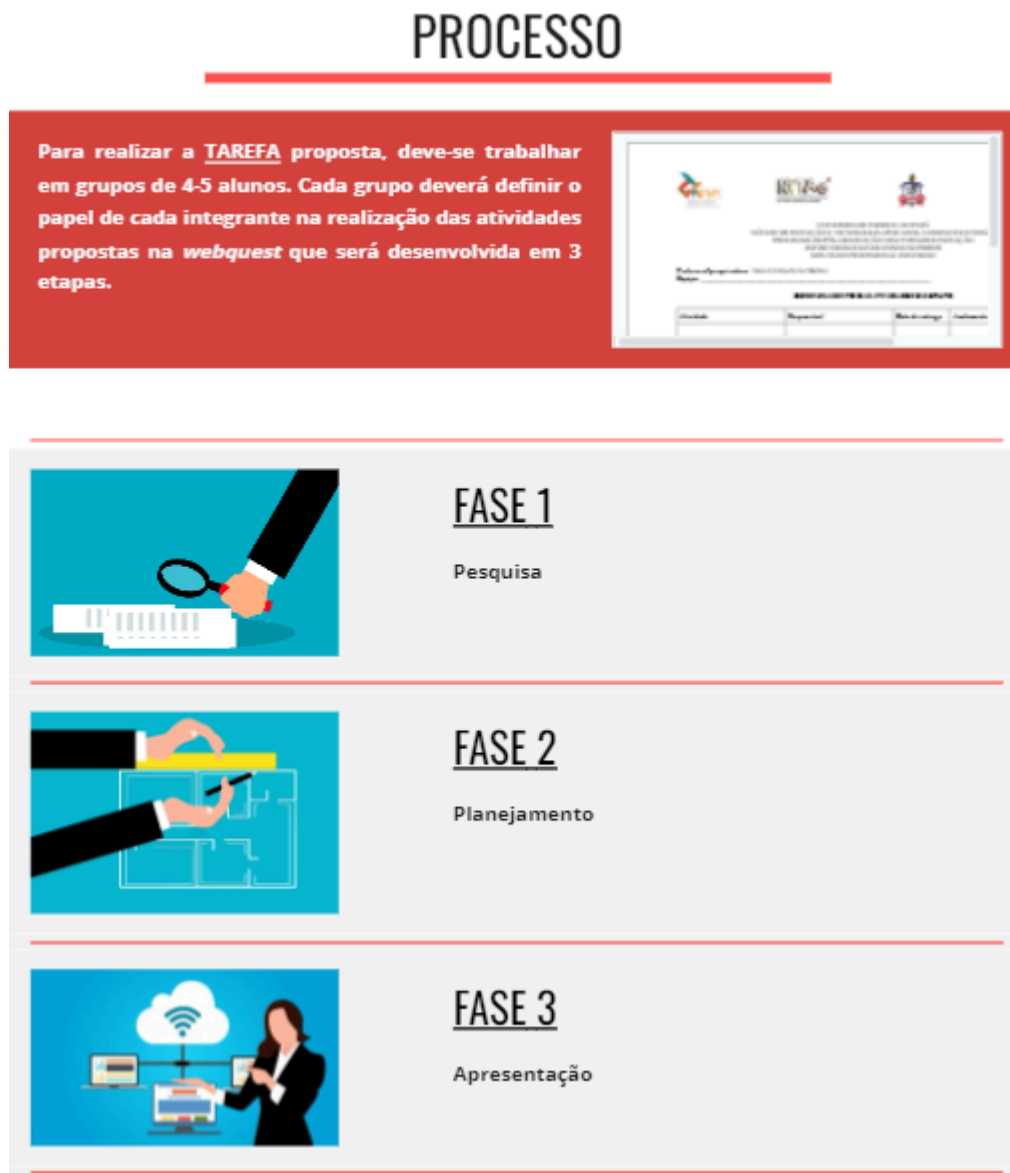
>>>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em seguida, os alunos navegaram por toda *WebQuest*, juntamente com a professora-pesquisadora, com o objetivo de entender sua estrutura e o que era esperado em cada uma de suas etapas. Nesse primeiro momento, houve a leitura minuciosa do cronograma de atividades para o desenvolvimento da *WebQuest* e, em seguida, os alunos se organizaram em quatro equipes, com quatro alunos cada e uma equipe com seis alunos, totalizando cinco equipes. Os alunos também foram orientados a usar um formulário para organização de seus trabalhos em grupos durante o desenvolvimento da *WebQuest* (Apêndice F). Por meio desse formulário, os alunos puderam definir os responsáveis pelas atividades e os prazos para entrega de cada atividade e acompanhar o andamento e a conclusão dos trabalhos.

Por fim, a professora-pesquisadora reiterou as atividades que seriam realizadas no próximo encontro, ou seja, a “Fase 1: Pesquisa” da etapa PROCESSO (Figura 14) e enfatizou a importância de seguir o cronograma e as orientações descritas na *WebQuest*.

Figura 14 - Etapa PROCESSO da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### b) 2º Encontro

Nesse segundo encontro, os alunos realizaram atividades referentes ao primeiro tema da fase de pesquisa norteadas pela questão, “O que é e como funciona a aprendizagem baseada em projetos?” (Figura 15).

Figura 15 - Tema 1 de pesquisa da etapa PROCESSO da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

**TEMA 1: O que é e como funciona a Aprendizagem Baseada em Projetos?**

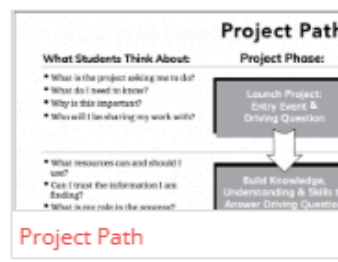
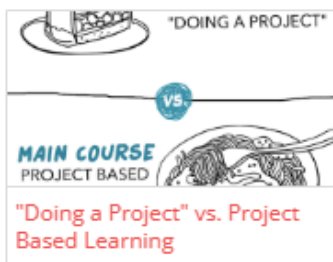
**THINK-PAIR-SHARE**

- Em pares, pesquise e compartilhe suas ideias sobre a questão proposta.
- Faça sua pesquisa a partir das fontes sugeridas e 1-2 fontes selecionadas pela equipe. Use este guia para lhe ajudar a escolher boas fontes de pesquisa na internet.
- Use o *Template 1* para ajudar nessa atividade.

A primeira parte da atividade (*THINK*) será realizada de forma assíncrona antes da aula. No dia da aula, a equipe irá realizar as partes seguintes (*PAIR/SHARE*).



Após pesquisar sobre o tema e compartilhar suas ideias, em grupo, elabore um *Mind Map* com os conceitos e ideias mais importantes sobre a ABP a partir de suas anotações na parte *SHARE*.



Ao finalizar sua pesquisa sobre o TEMA 1, individualmente, preencha o formulário *EXIT TICKET 1*.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para se prepararem para esse encontro, assincronamente, os alunos consultaram cinco fontes de pesquisa sugeridas pela professora-pesquisadora: um texto sobre os componentes essenciais da elaboração de projetos padrão-ouro da ABP (BIE, 2023); um texto sobre a diferença entre projetos de ensino e projetos de ABP (BIE, [2019?a]); um quadro com as fases de um projeto de ABP (BIE, 2019e); um vídeo com uma animação que ilustra o planejamento e desenvolvimento de um projeto em uma turma de 2º ano do ensino fundamental (*Discovery*

*Day Academy*, 2014); e um vídeo sobre como executar um projeto de ABP em aulas de língua inglesa (*Resource Education*, 2021). Os alunos também poderiam selecionar uma ou duas fontes sobre o tema, utilizando um guia (Quadro 8), apresentado no subcapítulo 2.4 desta dissertação, para avaliar essas informações provindas da *Internet*.

Antes do encontro presencial, após examinarem as informações, os alunos listaram suas ideias sobre o tema na parte *think* do formulário *think-pair-share* (Apêndice G). As partes *pair* e *share* foram planejadas de modo que os agrupamentos fossem realizados dentro de cada equipe, ou seja, cada aluno deveria compartilhar suas ideias em seus pares e depois com todos os membros da própria equipe.

No entanto, uma das equipes teve apenas um aluno presente, o qual foi inserido em outro grupo, e outra equipe não realizou a parte *think* antecipadamente. Nesse sentido, a professora-pesquisadora decidiu que as equipes compartilhariam suas ideias da parte *share* com toda turma. Como os alunos não utilizaram uma cópia impressa do formulário para organizar suas ideias, preferindo fazer suas anotações em seus cadernos ou folhas de papel avulsas de forma livre, a professora-pesquisadora anotou os principais pontos compartilhados por cada equipe. Algumas equipes compartilharam um número maior de ideias do que as previstas pela atividade.

**Orientações da etapa *share* da atividade *think-pair-share*:**

Olhando para todas essas ideias, você e seu par têm de decidir quais são mais importantes. Vocês podem compartilhar uma ou duas ideias com todo o grupo, mas não mais do que duas. Liste aqui quais vocês pretendem compartilhar.

**Anotações da professora-pesquisadora:**

**Equipe 2:**

1. Autonomia do aluno; professor mediador
2. Estrutura da escola para dar suporte ao trabalho do aluno

**Equipe 3:**

1. Resolução de problemas do mundo real; aplicação real; preparação para a vida
2. Trabalho colaborativo
3. Aprendizagem significativa; engajamento; motivação

**Equipe 4:**

1. Interdisciplinaridade
2. Pesquisa; integração de conhecimentos
3. Trabalho em grupo; preparação para o mundo real

**Equipe 5:**

1. Desenvolvimento de habilidades do século 21
2. Proatividade
3. Aprendizagem ativa
4. Inovação



As falas e discussões dos alunos sobre os pontos supracitados exigiram um tempo maior do que o planejado, portanto, o tempo de três horas destinado a aula não foi suficiente para a realização de todas as atividades previstas no cronograma. Desse modo, a partir de um acordo com os alunos, eles realizaram, posteriormente, de forma assíncrona: a criação, em equipe, do *mind map* (Figura 16), com os conceitos e as ideias mais importantes sobre a ABP, a partir de suas anotações e discussões na parte *share* da atividade *think-pair-share*; e o preenchimento, individual, do formulário *exit ticket 1* sobre o tema 1.

Figura 16 - Exemplo de *mind map* entregue pelas equipes.



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Ao final, a professora-pesquisadora e os alunos leram as orientações da *WebQuest* sobre as atividades para a pesquisa do tema 2, esclarecendo dúvidas e enfatizando a importância de que todos estivessem presentes nas aulas seguintes e realizassem as atividades assíncronas antes do encontro presencial.

### c) 3º Encontro

No terceiro encontro presencial, os alunos realizaram atividades referentes ao segundo tema de pesquisa norteada pela questão, “Quais tópicos, competências e habilidades da língua inglesa podem ser desenvolvidas em um projeto de ABP?” (Figura 17).

Figura 17 - Tema 2 de pesquisa da etapa PROCESSO da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

## TEMA 2: Quais tópicos, competências e habilidades da língua inglesa podem ser desenvolvidas em um projeto de ABP?


"Projetos costumam começar com uma visão ou idéia despertada por uma discussão ou por um artigo. Se uma idéia para um projeto começa a se desenvolver em sua mente, trabalhe retroativamente a partir dessa idéia e de produtos em direção aos padrões que você precisa ensinar. O importante é ter clareza sobre que padrões serão avaliados no projeto e como os produtos darão a todos os alunos a oportunidade de demonstrar o que aprenderam." (BIE, 2008, p. 30).

**BRAINWRITING**

- **Defina um contexto de aprendizagem.**  
Qual o nível de ensino e o nível de proficiência dos alunos? Qual o tipo de curso, programa ou instituição os alunos estão matriculados? Qual a frequência e duração das aulas?
- **Escreva individualmente, em cartões, ideias de projetos.**  
As ideias podem surgir a partir de questões da atualidade e da vida real, padrões curriculares e outros projetos desenvolvidos e disponíveis na internet. Pense no que os alunos irão fazer durante o projeto.
- **Misture todos os cartões e leia-os um a um em grupo.**
- **Discuta e debata sobre as ideias, acrescentando sugestões.**

**TESTE SUAS IDEIAS DE PROJETOS**

- **Em grupo, escolha uma ideia de projeto que surgiu na atividade de *Brainwriting* e preencha o *Template 2*.**  
Para se preparar para essa atividade, consulte os documentos que apresentam diretrizes para o ensino aprendizagem da língua inglesa: CEFR e BNCC, leia o *21st century skill map* que mostra como integrar habilidades e competências do século XXI ao ensino de línguas e consulte também o repositório com ideias de projetos desenvolvidos em aulas de inglês.

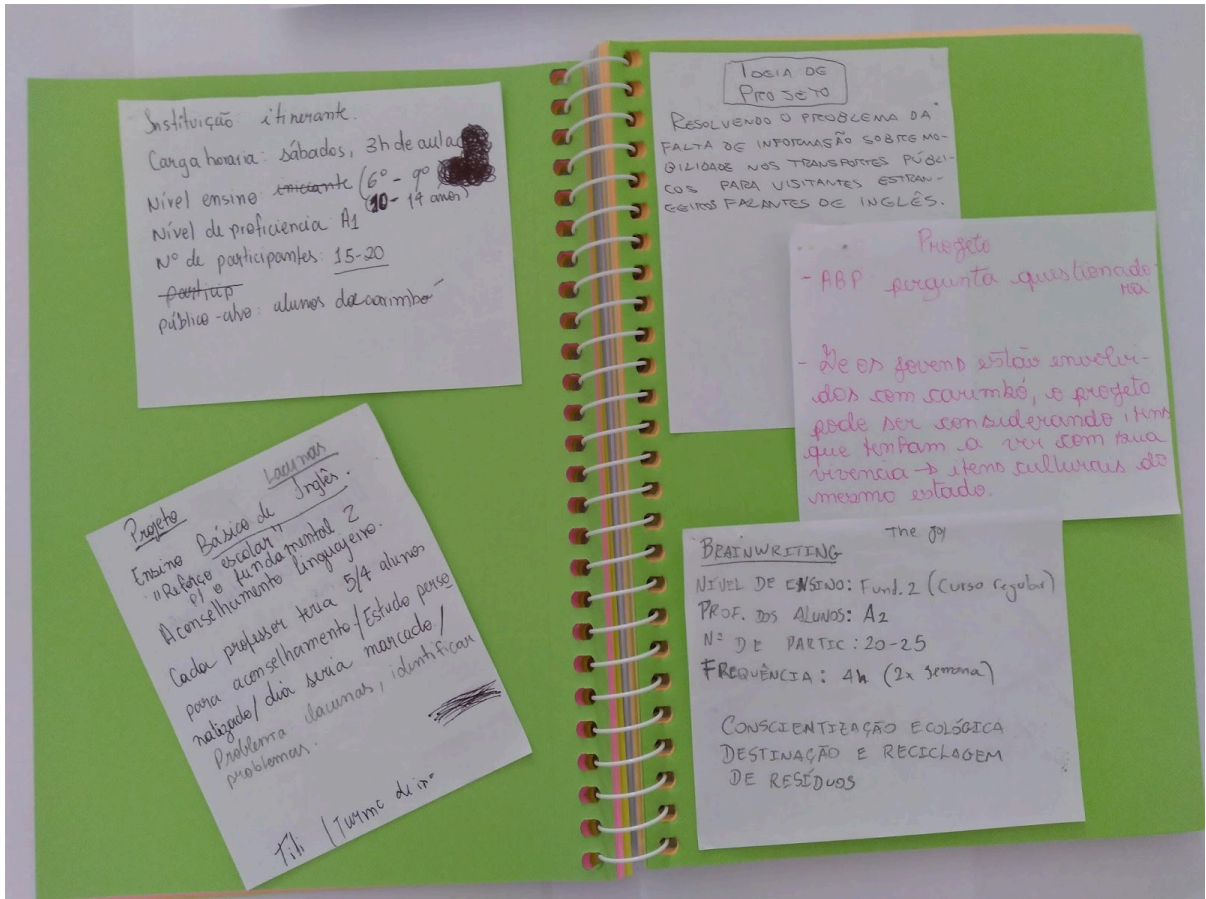


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Antes do encontro presencial, os alunos consultaram informações sobre diretrizes para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, como o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (do inglês *Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR) (*English with Cambridge*, 2012) e a BNCC (Brasil, 2018), leram o *World language 21st century skill map* (*World...*, [2015?]) que mostra como integrar habilidades e competências do século 21 ao ensino de línguas e acessaram um repositório do *National Foreign Language Resource Center* (NFLRC, 2023b) com ideias de projetos desenvolvidos em aulas de línguas.

No encontro presencial, os alunos iniciaram seus trabalhos com a atividade de *brainwriting*. Nessa atividade, em suas equipes, os alunos definiram contextos de aprendizagem, depois, escreveram individualmente, em cartões, ideias de projetos e, por fim, misturaram todos os cartões e leram um por um para todos da equipe, discutindo e debatendo sobre as ideias e acrescentando sugestões (Imagem 2).

Imagem 2 - Exemplo de ideias de projetos registradas pelos alunos.



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Após as discussões entre as equipes, os alunos contribuíram com diversas ideias de projetos, quais sejam: escola itinerante para alunos de carimbó, aconselhamento linguageiro para alunos de nível básico de inglês, conscientização ecológica e reciclagem e informação para turistas falantes de inglês sobre mobilidade nos transportes públicos em Belém.

Em seguida, os alunos escolheram uma ideia que surgiu na atividade de *brainwriting* e testaram essa ideia por meio de um gráfico (Apêndice H), que os ajuda a trabalharem de forma retroativa no planejamento de um projeto, “a partir dessas ideias e de produtos em direção aos padrões curriculares que você precisa ensinar” (BIE, 2008, p. 30). Os alunos preenchem o formulário (Imagem 3) pensando em questões referentes ao problema, questão ou desafio que será abordado no projeto, ao propósito do mundo real para o projeto e seu impacto fora da sala de aula, ao produto proposto pelo projeto, ao público-alvo para quem o produto é destinado e aos objetivos de aprendizagem alinhados aos padrões curriculares.

Imagem 3 - Exemplo de gráfico de teste para ideias de projeto preenchido pelas equipes.

**TEMPLATE - TESTE PARA IDEIAS DE PROJETOS**

Título do projeto: The joy of Carimbó

PROBLEMA, QUESTÃO OU DESAFIO	PROPÓSITO AUTÊNTICO
Que problema, questão ou desafio do mundo real o projeto abordará? <i>A gentrificação do Carimbó.</i>	Qual é o propósito autêntico do mundo real para o seu projeto? Qual será o impacto deste projeto fora da sala de aula? <i>Promover a valorização e o envolvimento do Carimbó e seus espaços de manifestação.</i>
PRODUTO PÚBLICO E AUDIÊNCIA	OBJETIVOS SIGNIFICATIVOS
Qual é o produto proposto? Quem é o público-alvo proposto para o produto? (por exemplo, pessoas fora da escola e da língua/cultura/comunidade alvo) <i>Mídia de divulgação sobre os espaços onde ocorrem os eventos (Castilha, Manuais, vídeos, mapas guias...). O público-alvo são estrangeiros falantes de Inglês.</i>	O que os alunos serão capazes de fazer no final do projeto? (pense em 2-3 objetivos de aprendizagem significativos, mensuráveis e alinhados com os padrões) <i>• Comunicar-se na língua Inglesa, por meio de mídias impressas ou digitais.            • Pensamento Crítico            • Colaboração            • Criatividade</i>

Fonte: Adaptado das ideias de University of Hawai'i at Manoa (2019)

Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

O encontro encerrou com o preenchimento do *exit ticket 2* sobre o tema 2, com a leitura das orientações das atividades sobre a pesquisa do tema 3, realizadas de forma assíncrona, e com o planejamento dos trabalhos das equipes.

#### d) 4º Encontro

No quarto encontro, as equipes entregaram suas matrizes de análise de tecnologias digitais que podem dar suporte à ABP. Essa matriz é o artefato resultante da pesquisa do terceiro tema (Figura 18), que responde à questão, “Como as tecnologias digitais podem dar suporte à ABP?”.

Figura 18 - Tema 3 de pesquisa da etapa PROCESSO da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

TEMA 3: Como as tecnologias digitais podem dar suporte à ABP?

**CURADORIA**

- Em grupo, a partir da leitura das fontes sugeridas, selecione 2 tecnologias digitais que podem ser incorporadas à ABP e analise cada uma delas a partir de uma matriz.



---

Incorporating  
Technology into  
Project-Based  
Learning

Incorporating Technology into Project-Based Learning



Essential Technology For Project-Based Learning

---

Ao finalizar sua pesquisa sobre o TEMA 3, individualmente, preencha o formulário *EXIT TICKET 3*.



EXIT TICKET 3

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para realizar essa atividade, os alunos de cada equipe, de forma assíncrona, realizaram a leitura de duas fontes sugeridas pela professora-pesquisadora: um texto sobre como incorporar tecnologias digitais na ABP, “*Incorporating Technology into Project-Based Learning*” (Edtech Classroom, 2022), e um texto com ferramentas tecnológicas essenciais para dar suporte à ABP, “*Essential Technology For Project-Based Learning*” (Schafer, 2020). Os textos abordam como as tecnologias podem ajudar a promover os componentes essenciais da elaboração de projetos: problema ou questão motivadora; investigação contínua, autenticidade, voz e escolha dos estudantes, reflexão, crítica e revisão; e produto público.

Após a leitura dos textos, os alunos selecionaram duas tecnologias digitais que podem ser incorporadas à ABP e analisaram cada uma a partir de uma matriz de análise de tecnologias digitais (Apêndice I). Em suas análises, os alunos descreveram cada recurso tecnológico e refletiram sobre qual o elemento da ABP pode ser facilitado ou otimizado e suas potencialidades e limitações. A seguir, um exemplo de matriz preenchidas e entregues por uma das equipes (Imagem 4).

Imagem 4 - Exemplo de matriz preenchida.

<b>Nome</b>	Canva
<b>Site</b>	<a href="https://www.canva.com/pt_br/">https://www.canva.com/pt_br/</a>
<b>Qual elemento da ABP pode ser facilitado ou otimizado?</b>	A ABP trabalha com projetos criativos que precisam ser bem apresentados, e o Canva é um aplicativo de design gráfico excelente para este fim, pois ele permite a apresentação promocional do projeto em geral, bem como de itens particulares dele através de cartazes, flyers, cards e folders com designers profissionais e muito requinte.
<b>Descrição</b>	O Canva é uma plataforma online de design e comunicação visual, disponível também em aplicativo para celular, que tem como missão colocar o poder do design ao alcance de todos, com a finalidade de que elas possam produzir e publicar suas criações onde quiserem.
<b>Potencialidades</b>	Permite a apresentação profissional e promocional de ideias, através de representações em designs gráficos ilustrados adaptáveis criados por profissionais. Há diversas opções gratuitas de designs que podem encaixar-se bem às necessidades dos usuários.
<b>Limitações</b>	Muitos dos designs são pagos, e portanto a escolha dos modelos fica um pouco limitada. Os designs têm formatos fixos, portanto, será necessário que o modelo de design escolhido se encaixe perfeitamente no desejo do usuário, por exemplo, se o usuário gostar de um design em formato de Stories do Instagram, "encaixá-lo" ao formato de cartaz A3 não será possível.
<b>Observações</b>	No projeto de nossa equipe, a sugestão é que esse aplicativo seja usado na apresentação de imagens coletadas que ilustrem as tradições e/ou atrações dos bairros escolhidas pelos alunos (p ex. uma foto do Pássaro Junino da Condor, com letreiros atrativos e explicativos apresentada em cartaz).

Fonte: Adaptado das ideias de Marcus Araújo (2023)

Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

O segundo momento desse encontro presencial foi um *feedback* do professor e uma reflexão de todos sobre a pesquisa dos temas 1 e 2, a partir das respostas dos alunos aos formulários *exit ticket 1* e *exit ticket 2* (Apêndice B). Por meio desses formulários, os alunos listaram o que compreenderam e seus questionamentos sobre as questões de cada tema, “O que é e como funciona a aprendizagem baseada em projetos?” e “Quais tópicos, competências e habilidades da língua inglesa podem ser desenvolvidas em um projeto de ABP?”. Após a

leitura das respostas dos alunos, a professora-pesquisadora decidiu elaborar uma apresentação em formato de *slides* com foco em seis questões que foram levantadas com mais frequência pelos alunos e/ou cujo esclarecimento julgou-se necessário para conclusão da tarefa proposta pela *WebQuest*. As questões, nas palavras dos alunos, foram as seguintes:

**Questão 1:** Como o passo-a-passo é feito [...]?

**Questão 2:** Como promover engajamento no projeto [...]?

**Questão 3:** [...] como avaliar o engajamento e o desenvolvimento das habilidades dos alunos durante as etapas do projeto?

**Questão 4:** Tem a possibilidade dos alunos escolherem um tema para o projeto?

**Questão 5:** Como organizar o processo em equipe na ABP?

**Questão 6:** Como funciona a adaptação do projeto para a aprendizagem de línguas?

Para responder a primeira questão, “Como o passo-a-passo é feito [...]?”, a professora-pesquisadora e os alunos revisaram, a partir das fontes sugeridas na *WebQuest* na fase de pesquisa do tema 1, os componentes essenciais da elaboração de projetos padrão-ouro da ABP, a diferença entre projetos de ensino e projetos de ABP e as fases de um projeto de ABP.

Para contemplar a segunda questão, “Como promover engajamento no projeto [...]?”, os alunos assistiram novamente ao vídeo com uma animação que ilustra o planejamento e desenvolvimento de um projeto em uma turma de 2º ano do ensino fundamental (*Discovery Day Academy*, 2014), também disponível na *WebQuest* na fase de pesquisa do tema 1. A professora-pesquisadora destacou a importância da fase de lançamento do projeto que é o momento para instigar a curiosidade do aluno e apresentar uma questão motivadora que irá nortear todo o projeto. Outros pontos importantes para promover o engajamento que a professora-pesquisadora abordou foi permitir que o aluno tenha voz e escolha e garantir a autenticidade e relevância do projeto.

Em resposta à terceira questão, “[...] como avaliar o engajamento e o desenvolvimento das habilidades dos alunos durante as etapas do projeto?”, a professora-pesquisadora apresentou aos alunos exemplos de instrumentos de avaliação somativa e formativa, como uma rubrica geral de avaliação de aprendizagem baseada em projetos (Nova Escola, 2022), uma rubrica de avaliação de apresentação oral (BIE, 2008, p. 78-79), e um modelo de mapa para organização do processo de avaliação de um projeto (BIE,

2019c). O modelo de mapa apresentado sugere outros instrumentos avaliativos formativos como diário reflexivo, *exit tickets*, *feedback* do professor e por pares etc.

Para responder a quarta questão, “Tem a possibilidade dos alunos escolherem um tema para o projeto?”, os alunos revisaram o componente essencial da elaboração de projetos padrão-ouro, a saber, voz e escolha dos estudantes. A professora-pesquisadora pontuou que o tipo de escolha que o aluno terá durante o projeto, seja para escolher o tema, levantar questões, selecionar recursos e atividades, seja organizar suas equipes e trabalhos, definir os produtos que serão criados etc., depende do nível de conhecimento e de maturidade dos alunos, bem como de suas experiências com a ABP.

Em resposta à quinta questão, “Como organizar o processo em equipe na ABP?”, a professora-pesquisadora apresentou um modelo de formulário utilizado para organização de trabalhos em grupo (BIE, 2019d) e um modelo de contrato que pode ser utilizado pelas equipes para definir combinados, como o que todos os alunos prometem fazer para o bem geral da equipe (BIE, [2019?b]).

Para elucidar o último questionamento, “Como funciona a adaptação do projeto para a aprendizagem de línguas?”, a professora-pesquisadora reiterou dois pontos importantes apresentados no vídeo sobre como executar um projeto de ABP em aulas de língua inglesa (*Resource Education, 2021*), sugerido como fonte de pesquisa do tema 1 da etapa PROCESSO da *WebQuest*. O professor precisa, primeiro, planejar as habilidades linguísticas que serão necessárias durante o projeto e, segundo, estar pronto para adaptar o projeto conforme novas necessidades linguísticas forem aparecendo. Em seguida, a professora-pesquisadora apresentou um quadro com estratégias de suporte e recomendações para apoiar alunos de língua inglesa durante cada fase de um projeto de ABP (BIE, 2019a). Por fim, os alunos visualizaram exemplos de projetos desenvolvidos para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

As questões levantadas pelos alunos por meio do preenchimento do *exit ticket 3* (Apêndice B) após a pesquisa do tema 3, “Como as tecnologias digitais podem dar suporte à ABP?”, não foram contempladas durante a aplicação desse processo educacional. Por esse motivo, o cronograma da versão final do processo educacional é organizado em sete encontros síncronos.

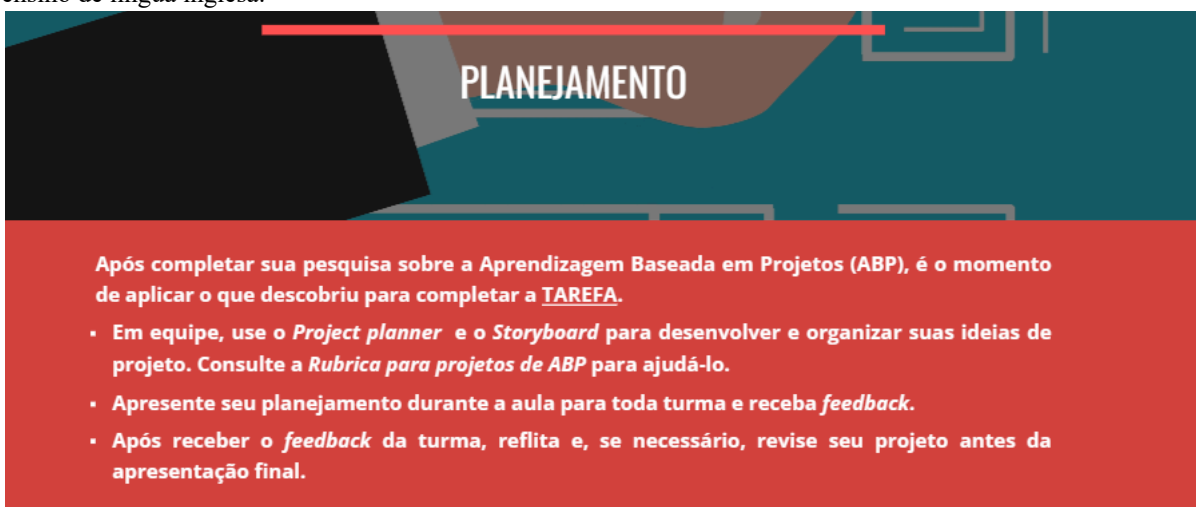
Ao final desse encontro, todos leram as orientações das atividades referentes à fase de planejamento da etapa PROCESSO da *WebQuest*. Finalizada a pesquisa e elucidadas as dúvidas, as equipes prosseguiram para planejamento do produto final.



e) 5º Encontro

Esse encontro foi destinado a realização das atividades referentes à fase de planejamento da etapa PROCESSO da *WebQuest* (Figura 19).

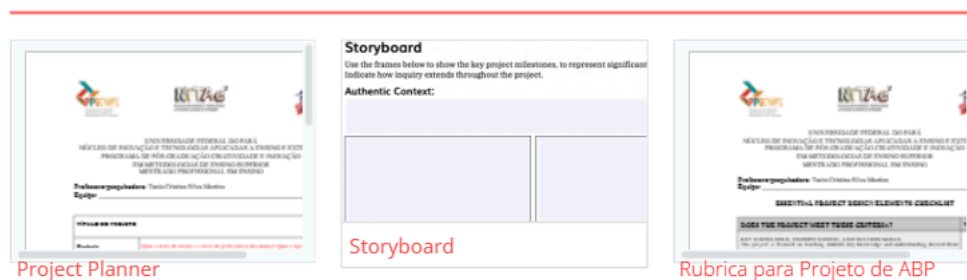
Figura 19 - Fase de planejamento da etapa PROCESSO da *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.



**PLANEJAMENTO**

Após completar sua pesquisa sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), é o momento de aplicar o que descobriu para completar a **TAREFA**.

- Em equipe, use o *Project planner* e o *Storyboard* para desenvolver e organizar suas ideias de projeto. Consulte a *Rubrica para projetos de ABP* para ajudá-lo.
- Apresente seu planejamento durante a aula para toda turma e receba *feedback*.
- Após receber o *feedback* da turma, reflita e, se necessário, revise seu projeto antes da apresentação final.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para este encontro, cada equipe desenvolveu e organizou suas ideias de projeto de ABP para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, por meio de dois documentos: um *project planner* (Apêndice J) e um *storyboard* (Apêndice K). O *project planner* ajuda os alunos a definirem algumas informações importantes de um projeto de ABP, como, título, contexto, objetivos de aprendizagem, âncora, questão motivadora, fases do projeto, avaliações, recursos, voz e escolha do aluno e apresentação final. O *storyboard* é composto de quadros por meio dos quais os alunos mostram os principais marcos do projeto, ou seja, criam uma representação dos momentos ou fases significativas, iniciando com o lançamento do projeto em direção à apresentação do produto final. Os alunos também puderam consultar a rubrica que seria utilizada pela professora-pesquisadora para avaliar a apresentação final de

suas ideias de projeto (Apêndice L). Essa rubrica é uma *checklist* dos componentes essenciais da elaboração de projetos como: conhecimento-chave, compreensão e habilidades de sucesso; problema ou questão desafiadora; investigação contínua; autenticidade; voz e escolha dos alunos; reflexão; crítica e revisão; e produto público.

A seguir trechos de um exemplo de *project planner* (Imagem 5) e de um exemplo de *storyboard* (Imagem 6) preenchidos e entregues pelas equipes.

Imagem 5 - Trecho de um *project planner* preenchido.

<b>TÍTULO DO PROJETO: The joy of Carimbó</b>	
<b>Contexto</b>	<p>Qual o nível de ensino e o nível de proficiência dos alunos? Qual o tipo de curso, programa ou instituição os alunos estão matriculados? Qual a frequência e duração das aulas?</p> <p>O contexto se dará com crianças e adolescentes, entre 11 e 14 anos, integrantes de grupos de carimbó da cidade de Belém, que sejam estudantes de escola pública, e estejam entre o 6º e 9º ano do ensino fundamental, com nível de proficiência A1 em língua inglesa. Pretende-se a execução do projeto por meio de um curso básico de língua inglesa que ocorrerá uma vez por semana com a duração de 3 horas.</p>
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<p>O que os alunos devem ser capazes de fazer ao final do projeto? Leve em conta objetivos de aprendizagem significativos, mensuráveis e alinhados com os padrões</p> <p>(CEFR) 1 - Compreender as palavras mais familiares, expressões comuns e falar sobre si mesmo, sua família e descrever características básicas de objetos e pessoas, em sentenças simples;</p> <p>(CEFR) 2 - Encontrar informações principais e ideias gerais em documentos cotidianos, tais como anúncios, folhetos, mapas;</p> <p>(BNCC) 3 - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;</p> <p>(BNCC) 4 - Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;</p> <p>(BNCC) 5 - Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais;</p>


Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Imagem 6 - Trecho de um *storyboard* criado.

## Storyboard GETTING BACK TO THE SUBURB PROJECT


**Authentic Context:** A public High School situated in the neighborhood of Condor- Belém. In the class, there are students from both Condor, Jurunas, and Guamá districts.

### 1. Entry Event: Trailer and music



We show the "Condor" trailer, and the song "Jurunaldeia", trying to initiate a discussion about neighborhood cultures and stories (picture: Youtube reproduction).


### 2. The Belém' suburbs have their own traditions, the aim is to inspire the students to remember them.



Integrants of the quadrilha dance group "Santa Luzia", from Jurunas, district in the Belém's suburb, rehearsing for the "festas juninas" (Cristino Martins/ O Liberal).


### 3. Search for data and informations

Students should find persons, institutions, and/or places to visit, interview and/or research, in order to get informations needed



Interview family members of Mestre Verequete, who was a virtuous carimbó rhythm composer who lived most of his life in the neighborhood of Condor (picture: promotion).

Students can also visit some places, as for example:



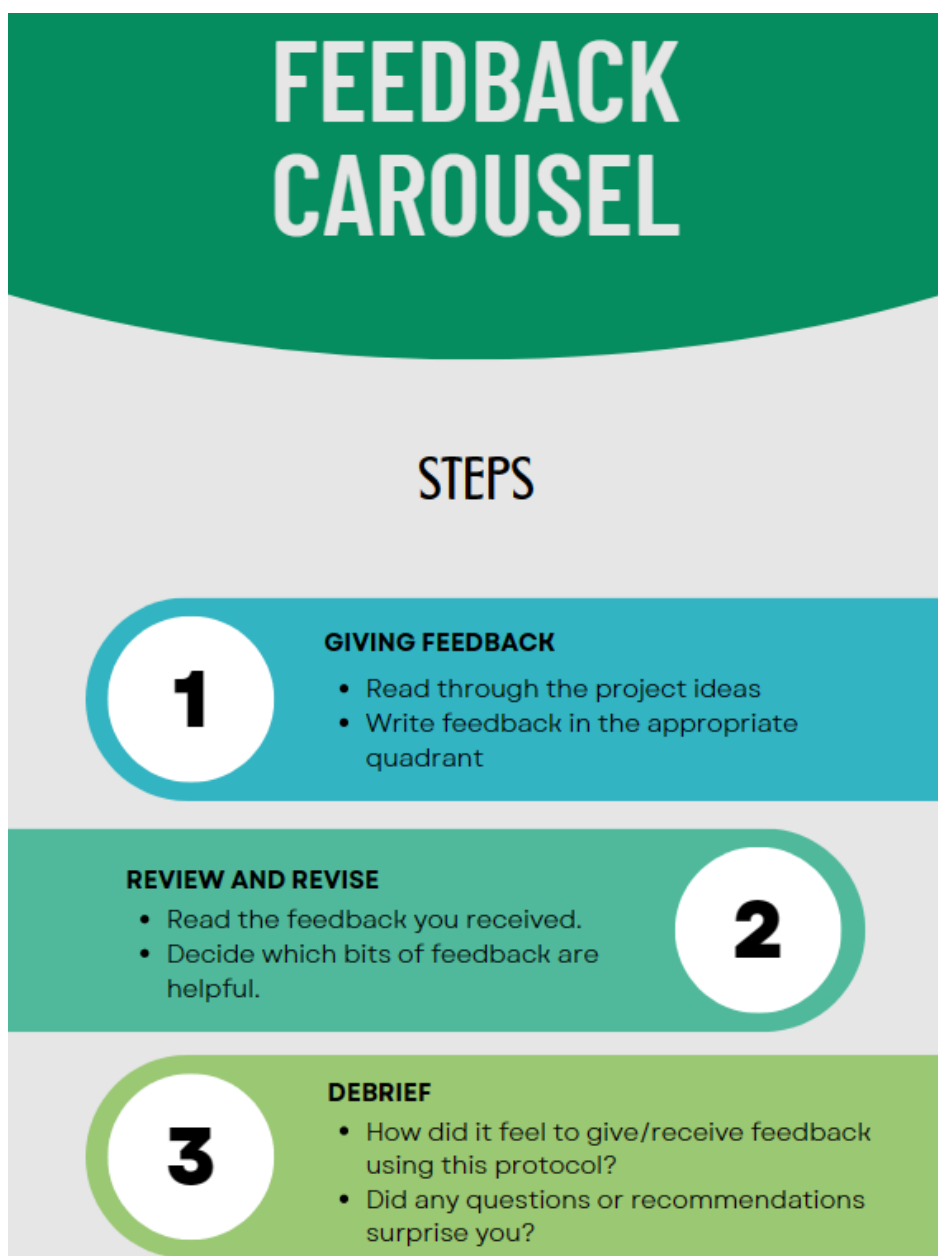
Headquarters of the samba school "Rancho não posso me amofinar", at Jurunas district (picture: promotion).

Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Com as ideias de projetos de cada equipe em mãos, deu-se início à uma dinâmica de *feedback* por pares, o *Feedback Carousel Protocol* (em português protocolo de carrossel de *feedback*) (National School Reform Faculty, 2014). O objetivo do carrossel de *feedback* é obter uma variedade de diferentes tipos de *feedback* de um grande número de pessoas, em um período de tempo relativamente curto.

Para iniciar, a professora-pesquisadora projetou no quadro branco o passo-a-passo desse protocolo de *feedback* (Figura 20) e explicou aos alunos o que eles fariam em cada passo.

Figura 20 - Orientações para o protocolo de carrossel de *feedback*.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de *National School Reform Faculty* (2014).

No primeiro passo, cada equipe teve de dez a quinze minutos para ler as ideias de projetos de cada uma das outras equipes e escrever seu *feedback* em um gráfico de carrossel de *feedback* (Apêndice M), a partir de quatro perguntas: o que você gosta nesse projeto? que

perguntas você tem? quais recomendações você daria? há recursos que seriam úteis? A seguir, um dos gráficos preenchidos pelos alunos (Imagem 7).

Imagem 7 - Gráfico de carrossel de *feedback* preenchido.

GRÁFICO DO CARROSSEL DE FEEDBACK	
<p>O que você gosta nesse projeto?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A valorização da cultura local.</li> <li>2. A evidência que o projeto trás para os bairros marginalizados.</li> <li>3. Uso da cultura local</li> <li>4. O Reconhecimento e valorização da identidade cultural de Belem.</li> </ol>	<p>Que perguntas você tem?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A carga-horária seria suficiente para o projeto?</li> <li>2. Apresentar somente em inglês limitaria o acesso aos resultados?</li> <li>3. Como os produtos gerados e apresentação terá funcionalidade para estrangeiros.</li> </ol>
<p>Quais recomendações você daria?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aumento de carga horária.</li> <li>2. Auxílio de alguma instituição parceira que possa os recursos necessários.</li> <li>3. Vídeos para um público externo estrangeiro.</li> </ol>	<p>Há recursos que seriam úteis?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Banner para exposições dos resultados nas duas línguas (português - inglês).</li> <li>2. Vídeos informativos para</li> </ol>

Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Em seguida, no segundo passo, cada equipe teve dez minutos para ler no gráfico o *feedback* que recebeu de seus colegas e analisar quais pontos foram úteis. Por fim, no último passo, todos os alunos discutiram sobre como eles se sentiram ao dar e receber *feedback*, a partir do protocolo de carrossel de *feedback* e quais questões ou recomendações os surpreenderam.

Após receber o *feedback* da turma, as equipes puderam refletir e, se necessário, revisar suas ideias de projetos antes da apresentação final. O quinto encontro encerrou com a leitura das orientações sobre a fase de apresentação da etapa PROCESSO da *Webquest*.

#### f) 6º Encontro

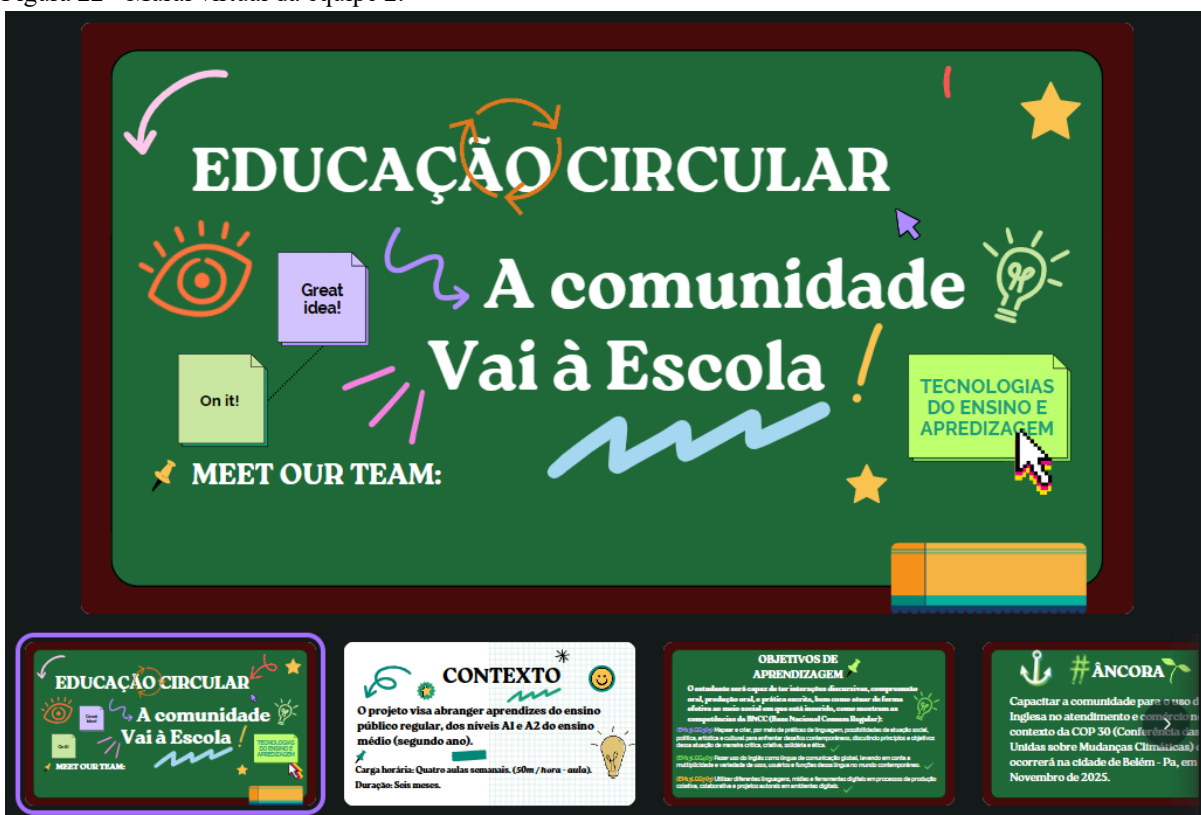
Para se preparar para a apresentação final, cada equipe, assíncronamente, a partir do *project planner* e do *storyboard* preenchidos e revisados, criou uma exibição, em um mural virtual, dos elementos significativos de ideias de projetos de ABP para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. A escolha da plataforma de criação do mural virtual ficou sob a responsabilidade dos próprios alunos, de cada equipe. Desse modo, eles selecionaram a plataforma *Padlet* e a plataforma *Canvas* para criar, apresentar e compartilhar seus produtos finais, colaborativamente (Figura 21; Figura 22; Figura 23; Figura 24; Figura 25).

Figura 21 - Mural virtual da equipe 1.



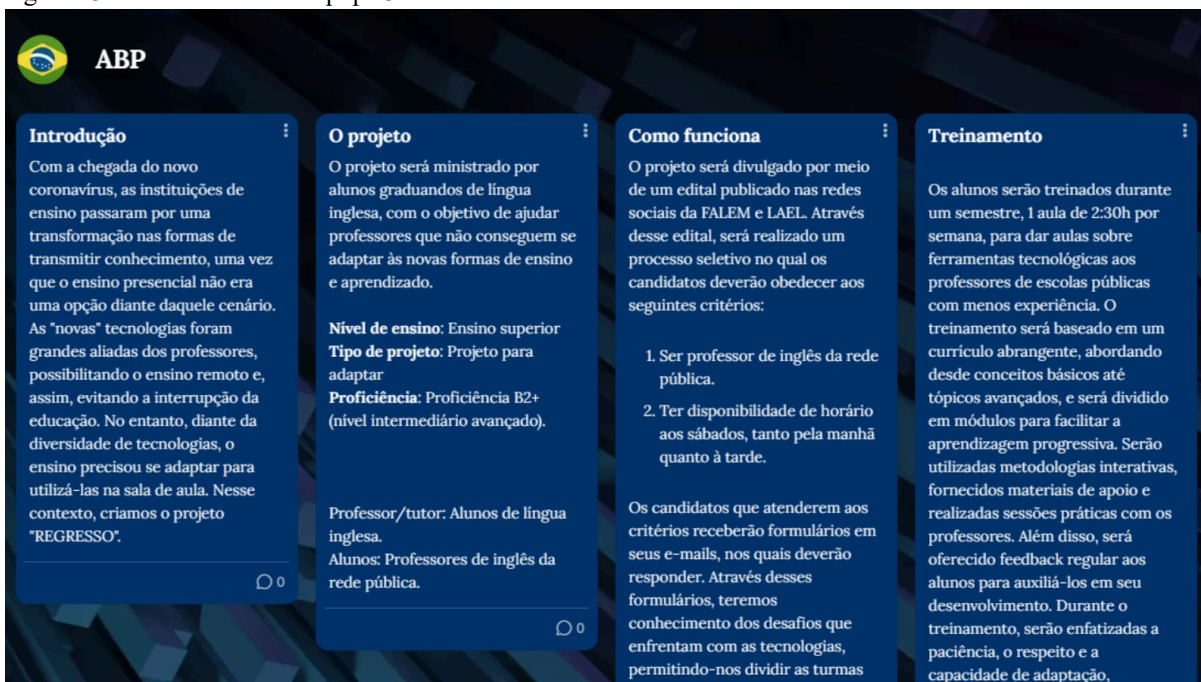
Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 22 - Mural virtual da equipe 2.



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 23 - Mural virtual da equipe 3.



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 24 - Mural virtual da equipe 4.

**This river is my street**  
Como conscientizar e preservar o rio Paracuri acerca da poluição.

**Questão motriz:**  
Como podemos preservar a partir da conscientização?  
Quais medidas tomar para pensarmos a preservação como um ato coletivo e necessário?

**Objetivos:**  
Os alunos irão adquirir e transmitir a consciência da preservação dos rios da cidade. Serão capazes de analisar de forma crítica a problemática proposta, enxergando a si mesmos como protagonistas com o uso da Língua inglesa como ferramenta fomentadora e

**Âncora #1:**  
Após estudo de qualidade, praia de Outeiro é a única imprópria para banho em Belém, diz Prefeitura  
Será feita uma excursão da turma a orla de Icoaraci para coletar relatos da população local e multimídia que mostram a realidade da poluição do rio Paracuri.

Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 25 - Mural virtual da equipe 5.

**The suburb is alive**

**Objetivos de Aprendizagem**  
Linguagens e suas tecnologias  
- Produzir, em inglês, uma comunicação global (comunicação em inglês) sobre a importância da diversidade cultural, social, econômica, política, ambiental e tecnológica para a construção de uma sociedade sustentável.  
- Usar a língua inglesa para apresentar informações de maneira clara e objetiva, em inglês.  
- Produzir textos em inglês com a particularidade do público-alvo (turistas estrangeiros de língua inglesa) "global awareness" skills habilidades do século XXI.

**Despertar para a questão**  
O curta metragem "Terra de Gente Firme" mostra como um fenômeno cultural, no caso, o boi-bumbá "Marronzinho", nasceu de uma união dos moradores para vencer as dificuldades sofridas por eles no bairro da Terra Firme, em Belém.

**Buscando Solução para um Problema**  
Como aprimorar o turismo local, sintonizado - o com questões atuais globais e comprometendo - o em "dar voz aos invisíveis", instigando o conhecimento da "Belém profunda" ?

**Onde será aplicado?**  
Escola na Periferia de Belém  
O projeto será aplicado dentro de escolas públicas da periferia de Belém, nesse caso vamos contextualizar a aplicação em uma escola no bairro do Jurunas.

Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

No encontro presencial, cada equipe teve em média de quinze a vinte minutos para apresentar suas ideias de projeto e, em seguida, de cinco a dez minutos para receber o *feedback* da professora-pesquisadora, do professor-orientador (e responsável pela disciplina) e de seus pares. Os professores deram seus *feedbacks* por meio da rubrica de avaliação de



projetos de ABP e avaliaram as ideias de projetos dos alunos, a partir de uma *checklist* com os componentes essenciais de elaboração de projetos padrão-ouro (Apêndice L).

Encerradas as apresentações, os alunos preencheram a rubrica geral de autoavaliação do desenvolvimento da *WebQuest* (Apêndice C). A rubrica tem como objetivo estimular a reflexão de cada aluno sobre seu engajamento na etapa INTRODUÇÃO e sua participação nas fases de pesquisa, planejamento e apresentação da etapa PROCESSO.

Por fim, a partir de um questionário (Apêndice D) cada aluno foi convidado a realizar uma autorreflexão sobre seu aprendizado e sua experiência com a *WebQuest*, na disciplina “Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”. Os alunos puderam sugerir e apresentar suas opiniões sobre a tarefa proposta e realizada por eles. As respostas e sugestões ajudaram na revisão e definição da versão final do processo educacional.

## 4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresento os procedimentos utilizados para a avaliação do processo educacional em tela, bem como seus resultados. Inicialmente, abordo do que se trata a validação de um processo educacional e sua importância em um Mestrado Profissional em Ensino, sobretudo a técnica de pesquisa painel de especialistas. Em seguida, descrevo a validação do processo educacional pelos alunos-participantes da pesquisa e a validação do processo educacional por especialistas.

### 4.1 Validação de processo educacional no Mestrado Profissional em Ensino

De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), em consonância com as ideias de Cook e Hatala (2016), a validação de um processo educacional consiste em avaliar, a partir de critérios pré-estabelecidos, a adequação da utilização, da interpretação e dos resultados da aplicação do processo educacional, com evidências geradas por meio de instrumentos qualitativos e/ou quantitativos de geração de dados. Nessa direção, Freitas (2021) salienta a importância de avaliar mais do que o formato, ou seja, mais do que a forma em que se materializou e foi comunicado o processo educacional. Em outras palavras, deve-se levar em consideração, também, os conteúdos e as metodologias utilizadas, sejam como os temas abordados pelo processo educacional, ou como a fundamentação teórica, que podem embasar as escolhas do pesquisador.

Nos Mestrados Profissionais em Ensino, segundo Rizzatti *et al.* (2020), recomenda-se que o pesquisador, após as etapas de pesquisa, análise, síntese e prototipação de seu processo educacional, precisa realizar a aplicação desse processo e a validação, em caráter de primeira instância, por meio de instrumentos de geração de dados, como, por exemplo, “grupos focais, narrativas, pesquisas de opinião, juízes especialistas e outros” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 6). Nessa pesquisa de mestrado, realizo essa validação em dois momentos, quais sejam: primeiro, por meio de um questionário para autorreflexão sobre o aprendizado e a experiência com a *WebQuest* (Apêndice D) respondido pelos alunos-participantes da pesquisa e, em seguida, por meio de um instrumento de validação por painel de especialistas (Apêndice E), ambos descritos no subcapítulo 3.3 desta dissertação.

Como explicitado por Pinheiro, Farias e Lima (2013), o painel de especialistas é uma técnica de pesquisa, que têm sido aplicado nas Ciências Sociais, em estudos qualitativos, como um “meio para obter um dos pontos de vista que compõem o cenário complexo e

múltiplo das representações do fenômeno investigado” (Pinheiro; Farias; Lima, 2013, p. 191). Esses autores pontuam que os especialistas representam uma perspectiva de caráter coletivo bem específica sobre o assunto, pois são pessoas com competência para analisar as questões do qual se trata a pesquisa. Vale ressaltar que o termo “especialidade” pode ser referente a diversos elementos da pesquisa, como, por exemplo, contexto, sujeitos investigados, conceitos, fenômenos, dentre outros.

Nesse sentido, concordo com Pinheiro, Farias e Lima (2013), que esta pesquisa de mestrado se beneficiou de uma percepção mais especializada dos professores do painel de especialistas sobre o processo educacional, integrada às percepções dos alunos participantes, a saber, professores de inglês em formação inicial. A partir dessas percepções, consigo rever a primeira versão de forma crítica e reflexiva, e defino uma versão final adequada ao contexto e ao público-alvo a quem se destina. É mister ressaltar que “as opiniões dos especialistas são analisadas criticamente, aceitas ou não, em função dos objetivos pretendidos no estudo.” (Pinheiro; Farias; Lima, 2013, p. 186).

#### **4.2 Validação do processo educacional pelos alunos-participantes da pesquisa**

O primeiro momento de validação do processo educacional deu-se fazendo uso dos dados gerados pelo questionário de autorreflexão sobre a aprendizagem e a experiência com a “*WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa” (Apêndice D). Esse questionário foi disponibilizado para os alunos, com auxílio de um formulário do *Google*, no último encontro síncrono presencial, no dia 27 de junho de 2023, após a conclusão das atividades propostas da *WebQuest*. Os alunos tiveram, aproximadamente, uma semana para enviar suas respostas.

Outros instrumentos também foram considerados na validação do processo educacional proposto nessa pesquisa. Estes instrumentos são:

- a) questionário-diagnóstico (Apêndice A), aplicado no primeiro encontro presencial síncrono, disponibilizado com auxílio de um formulário do *Google*;
- b) *exit tickets* (Apêndice B), aplicados durante a etapa PROCESSO da *WebQuest*, após a pesquisa de cada tema proposto, disponibilizados com ajuda de um formulário do *Google*;
- c) artefatos produzidos pelos alunos nas diversas etapas da *WebQuest* (*mind map*, gráfico de teste de ideias de projeto, matriz de análise de tecnologias digitais, *project planner*, *storyboard*), entregues em formato impresso, presencialmente, ou digital, por e-mail;

- d) rubrica geral de autoavaliação do desenvolvimento da *WebQuest* (Apêndice C), aplicada após a conclusão da tarefa proposta, disponibilizada mediante formulário do *Google*;
- e) rubrica de avaliação de projetos de ABP (Apêndice L), utilizada na avaliação dos produtos finais apresentados pelos alunos;
- f) anotações dos professores-participantes da pesquisa, a professora-pesquisadora e o professor regente da disciplina.

A descrição de todos esses instrumentos supracitados e o contexto de aplicação de cada um deles foram apresentados, com mais detalhes, no capítulo 3 desta dissertação. É mister ressaltar que o número total de alunos que enviaram suas respostas para cada instrumento de geração de dados não foi uniforme, como mostra o Quadro 12 a seguir. O perfil dos alunos-participantes desta pesquisa foi abordado e explicitado no subcapítulo 3.2 desta dissertação.

Quadro 12 - Número de participantes por instrumento de geração de dados.

<b>Instrumento de geração de dados</b>	<b>Número de participantes</b>
<b>Questionário-diagnóstico</b>	16
<b>Rubrica geral de autoavaliação</b>	22
<b>Questionário de autorreflexão</b>	20

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das respostas coletadas por meio do questionário de autorreflexão sobre a aprendizagem e a experiência com a *WebQuest* proposta, referentes à primeira questão, “Você já conhecia a ferramenta *Webquest*?”, verifico que 19 alunos não conheciam a *WebQuest*, como um recurso educacional-tecnológico. Outrossim, com a aplicação do questionário-diagnóstico (Apêndice A) no primeiro dia de desenvolvimento da *WebQuest*, as respostas dos alunos demonstram que a maioria, 12 alunos, também não conheciam a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e não tiveram prévias experiências com essa metodologia ativa no ensino de língua inglesa.

Nesse sentido, posso mencionar que esse processo educacional auferiu caráter inovador no contexto em que foi implementado, considerando a inovação do uso da ABP, com suporte da *WebQuest*, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, na formação inicial de professores. Para Nakano e Wechsler (2018), a inovação é a geração de novas ideias e a criação de algo que não existe, sendo a percepção de novidade relativa ao grupo ou a

situação para o qual essa inovação está sendo apresentada. Assim sendo, os autores afirmam que a inovação “[...] admite a possibilidade de que a mesma ideia, *insight* ou solução e até a sua implementação já tenha sido gerada, devendo apenas garantir que a sua adoção, naquela situação, unidade ou departamento, seja considerada uma inovação para os envolvidos.” (Nakano; Wechsler, 2018, p. 242)<sup>33</sup>.

Isso posto, apresento, a seguir, as devolutivas dos alunos-participantes da pesquisa, em relação às demais questões do questionário de autorreflexão.

Em resposta à segunda questão do questionário, “O que você aprendeu de mais importante com a tarefa proposta?”, os alunos relataram que aprenderam sobre: a necessidade da participação ativa e da voz do aluno; como organizar-se melhor e outras formas de trabalhar com a *Internet*; a necessidade de contextualização do estudo e estímulo ao interesse do aluno; o uso de tecnologias como suporte às metodologias; e como desenvolver e criar um projeto de ABP para língua inglesa.

Um dos alunos escreveu o seguinte relato:

**Excerto 1 - Aluno 7:** Sempre carreguei comigo empiricamente uma noção de que aprendemos melhor quando fazemos, quando usamos o conhecimento desenvolvido em nosso dia-a-dia, quando de fato o que aprendemos é útil. Afinal era assim, durante a história da humanidade, que construíamos o conhecimento com as antigas gerações instruindo as novas, mostrando na prática como se pescar, caçar, colher as frutas e raízes certas, como armazenar o alimento, acender e manter o fogo e etc. Eram conhecimentos úteis, práticos, significativos, contextuais, voltados à resolução das nossas demandas. Acredito que a ABP se alinha muito bem a isso, foi muito valioso aprender o que é a ABP, como funciona, seu passo-a-passo, planejar uma tarefa, imaginar, criar. Com base nisso, acredito que o mais valioso que aprendi foi o método da ABP como um todo, pois, embora saiba que exista ainda muito o que eu possa aprender sobre o método, me sinto agora munido de um importante recurso/estratégia que poderá ser muito útil no meu fazer docente futuramente.

Os relatos mencionados no questionário demonstram que os objetivos de aprendizagem propostos pela *WebQuest* foram alcançados, ou seja, os alunos compreenderam as características e a aplicabilidade da ABP com o suporte das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Outros dados gerados, que apontam para o sucesso desse processo de ensino e aprendizagem, vivenciado pelos alunos, a partir da *WebQuest*, são os resultados das autoavaliações.

A rubrica geral de autoavaliação do desenvolvimento da *WebQuest* (Apêndice C) aplicada teve como objetivo estimular a reflexão de cada aluno sobre seu engajamento na

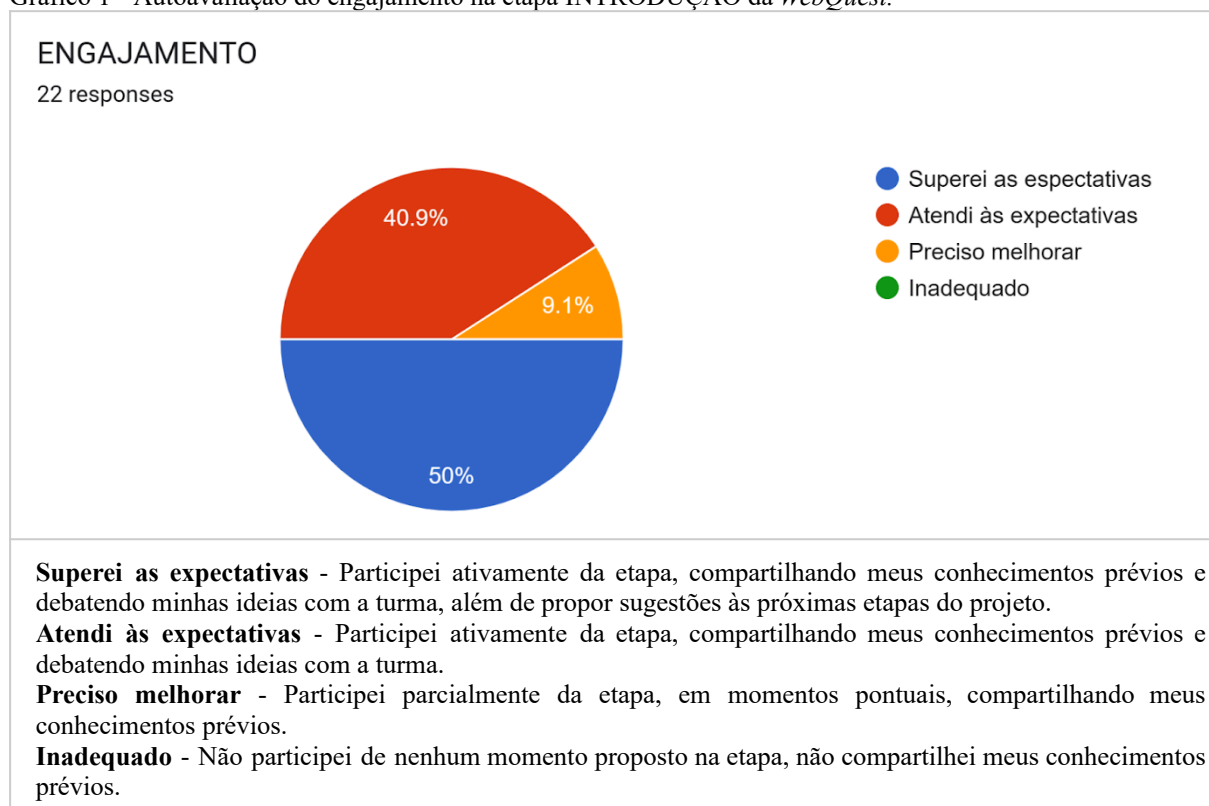
---

<sup>33</sup> Tradução minha do original: “[...] admits the possibility that the same idea, insight, or solution and even its implementation has already been generated, having only to guarantee that its adoption, in that situation, unit or department, is considered an innovation for those people involved.” (Nakano; Wechsler, 2018, p. 242).

etapa INTRODUÇÃO e sua participação nas fases de pesquisa, planejamento e apresentação da etapa PROCESSO da *WebQuest* (etapas abordadas e explicitadas nos subcapítulos 3.4 e 3.5 desta dissertação). Além disso, a rubrica oferece uma descrição clara do trabalho a ser realizado, o que pode ajudar os alunos a alcançarem ou superarem padrões de desempenho pré-estabelecidos. Desse modo, o instrumento foi dividido em quatro etapas, quais sejam: engajamento, pesquisa, planejamento e apresentação. Para cada etapa, cada aluno marcou os critérios que refletem como foi sua participação durante as atividades propostas. Os critérios para cada etapa foram organizados a partir de uma escala com quatro níveis de desempenho: “superei as expectativas”, “atendi às expectativas”, “preciso melhorar” e “inadequado”.

Em suas autoavaliações, com base em um total de 22 respostas coletadas, na etapa engajamento (Gráfico 1) e na etapa pesquisa (Gráfico 2), 50% dos alunos afirmaram ter superado as expectativas, 40,9% atenderam às expectativas, e 9,1% acreditam que precisam melhorar. Portanto, acerca do engajamento, observo que a maioria dos alunos participou ativamente do primeiro encontro síncrono presencial, compartilhando seus conhecimentos prévios sobre as possibilidades de concepção do ensino e aprendizagem da língua inglesa no século 21 e debatendo suas ideias com a turma, além de propor sugestões às próximas etapas, a saber, pesquisa, planejamento e apresentação.

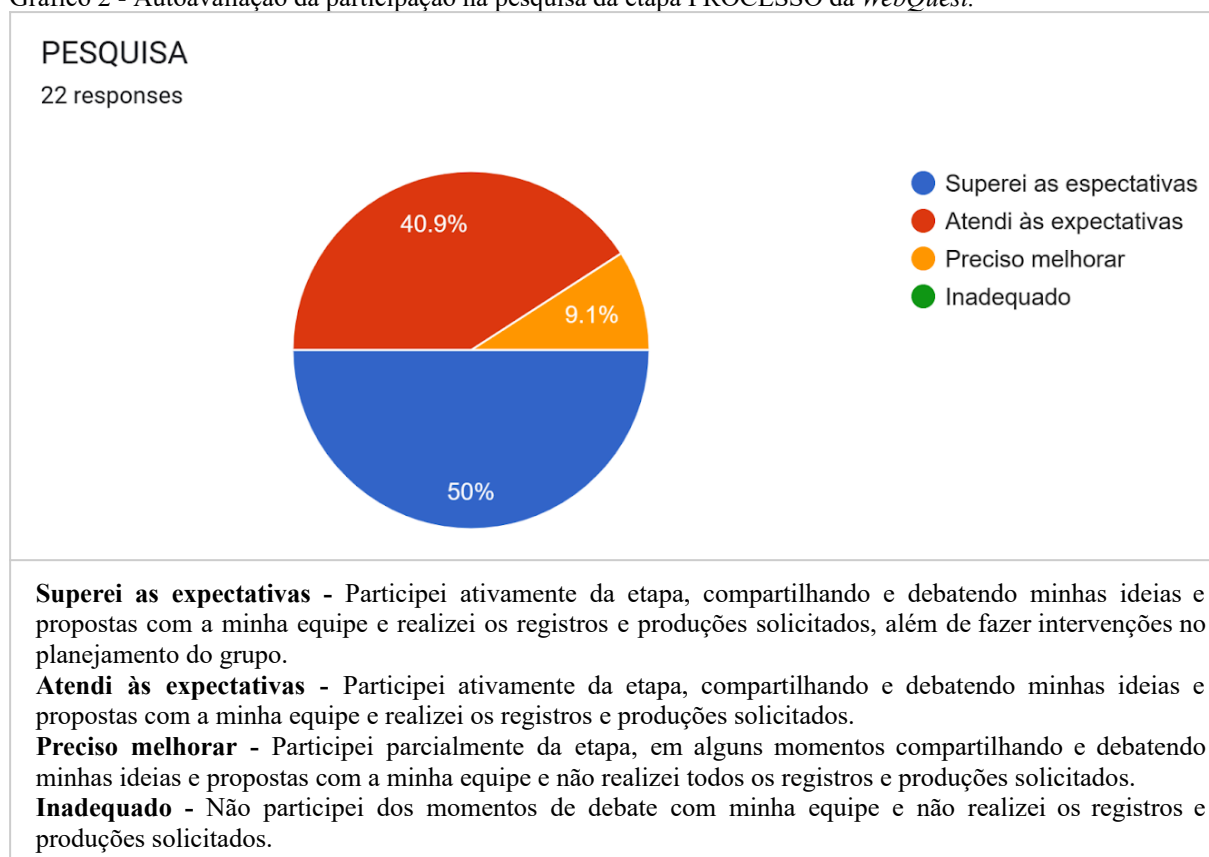
Gráfico 1 - Autoavaliação do engajamento na etapa INTRODUÇÃO da *WebQuest*.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

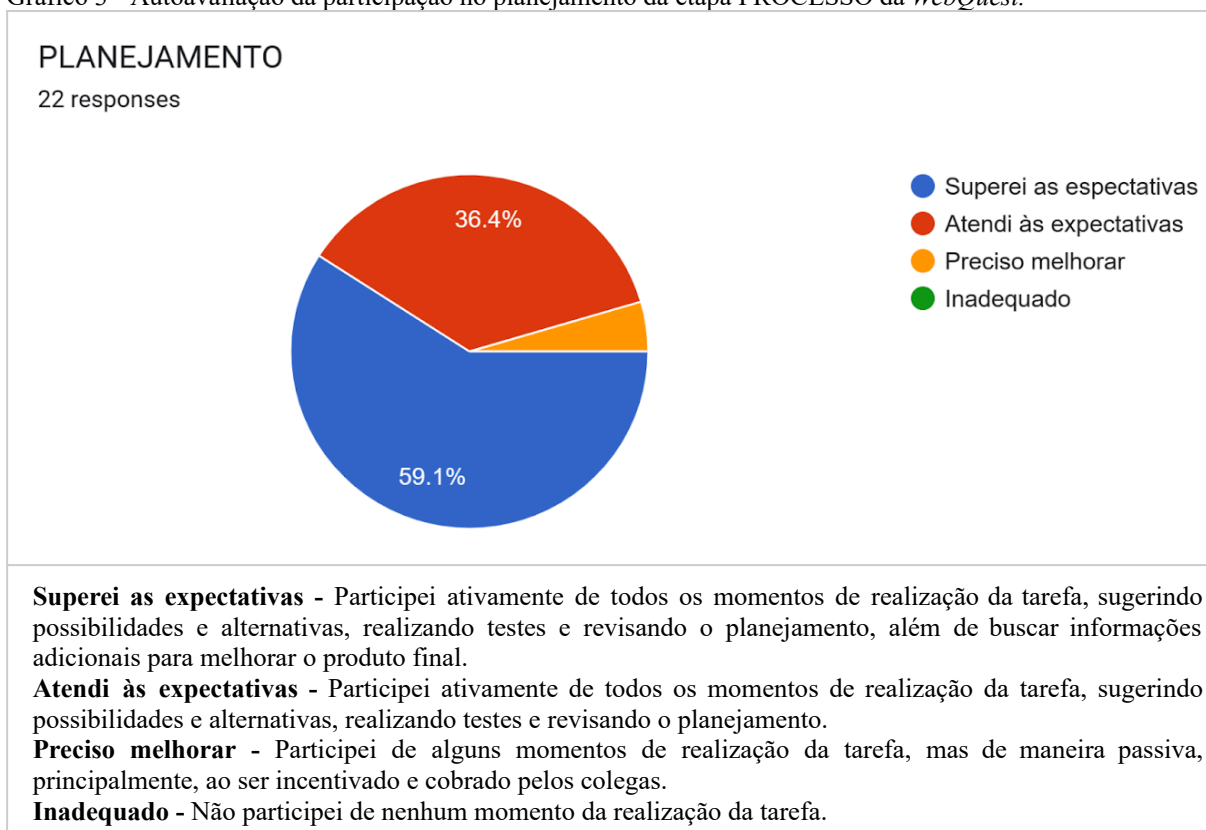
A respeito da pesquisa, posso inferir que a maioria dos alunos participou ativamente, compartilhando e debatendo ideias e propostas com a equipe, a respeito dos temas propostos (conceitualização e aplicabilidade da ABP, geração de ideias de projetos para o ensino de língua inglesa e curadoria de tecnologias, que podem ser incorporadas à ABP) e realizando os registros e produções solicitados (*mind map*, gráfico de teste de ideias de projeto, matriz de análise de tecnologias digitais), além de contribuir na organização dos trabalhos da equipe, definindo as funções de cada membro e o prazos de conclusão das atividades propostas.

Gráfico 2 - Autoavaliação da participação na pesquisa da etapa PROCESSO da *WebQuest*.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

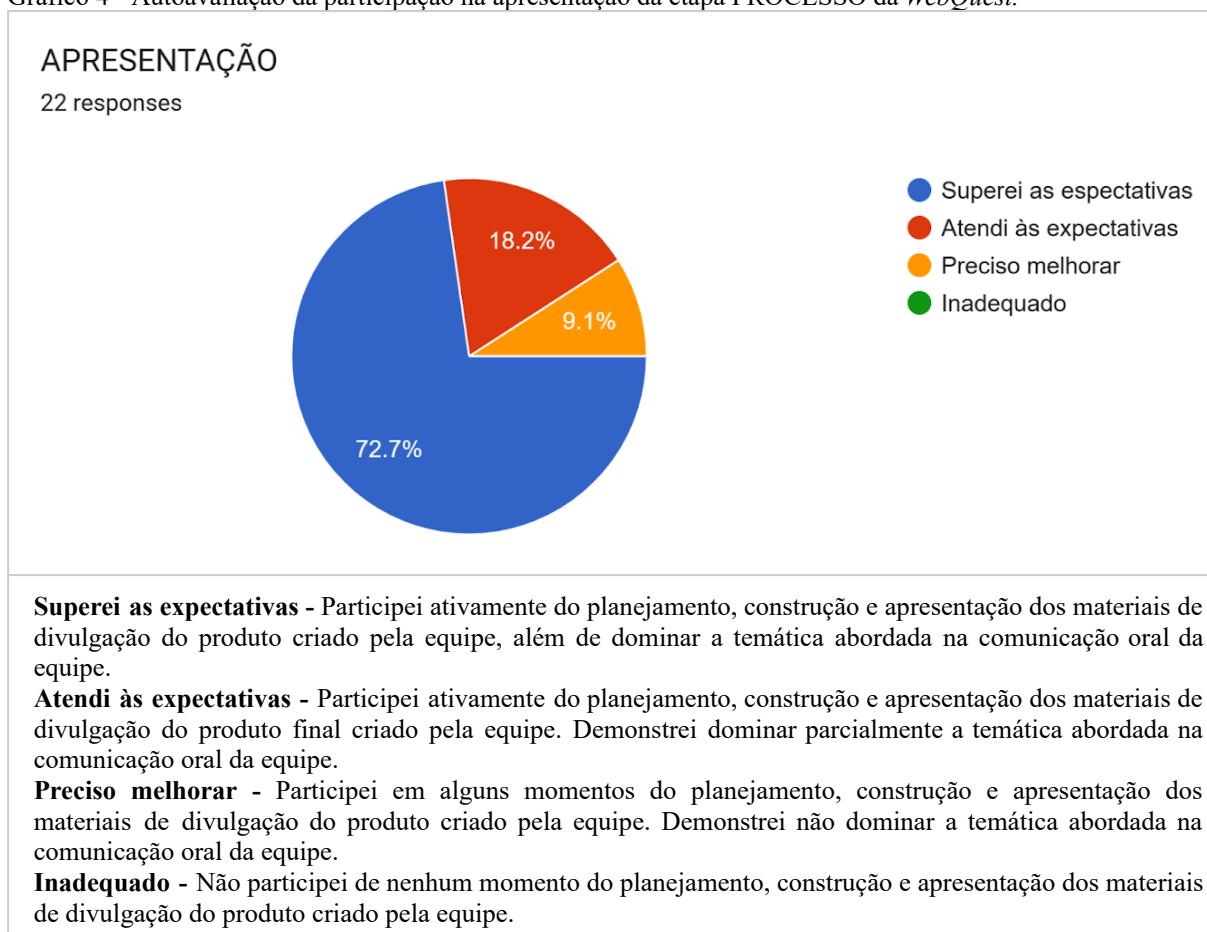
Na etapa planejamento (Gráfico 3), 59,1% dos alunos afirmaram que superaram as expectativas, 36,4% atenderam às expectativas, e 4,5% disseram que precisam melhorar. Logo, observo que a maioria dos alunos participou ativamente de todos os momentos de planejamento de suas propostas de projetos de ABP para aulas de língua inglesa, sugerindo, assim, possibilidades e alternativas, mediante o suporte dos recursos disponíveis na *WebQuest*, para ajudar na organização de suas ideias, tais como, o *project planner* e o *storyboard*, e revisando o planejamento, além de buscar informações adicionais para melhorar o produto final.

Gráfico 3 - Autoavaliação da participação no planejamento da etapa PROCESSO da *WebQuest*.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na etapa apresentação (Gráfico 4), para 72,7% dos alunos houve a superação das expectativas, para 18,2% as expectativas foram atendidas, e para 9,1% há a necessidade de melhorar. Assim, percebo que, referente a apresentação final de suas ideias de projetos de ABP para aulas de língua inglesa, a maioria dos alunos participou ativamente do planejamento, da construção e da apresentação dos murais virtuais criados pela equipe, além de dominar a temática abordada pela *WebQuest*. Destaca-se que nenhum aluno julgou seu desempenho inadequado durante o desenvolvimento da *WebQuest*.



Gráfico 4 - Autoavaliação da participação na apresentação da etapa PROCESSO da *WebQuest*.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses dados gerados com o auxílio dos instrumento de autoavaliação dos alunos condiz com as avaliações realizadas durante a aplicação do processo educacional, mediante as anotações dos professores-participantes da pesquisa, as análises das respostas aos *exit tickets* e dos artefatos entregues pelos alunos (*mind map*, gráfico de teste de ideias de projeto, matriz de análise de tecnologias digitais, *project planner* e *storyboard*) e as avaliações dos produtos finais apresentados, com auxílio da rubrica de avaliação de projetos de ABP.

Assim dizendo, posso concluir que a maioria dos alunos-participantes da pesquisa participou ativamente de todas as etapas da *WebQuest*, desde o momento de apresentação da tarefa proposta até a conclusão dos produtos finais, compartilhando, dessa forma, seus conhecimentos, debatendo suas ideias e propostas e realizando os registros das produções solicitadas, de modo que conseguiram planejar, construir e apresentar ideias de projetos de ABP para o ensino de língua inglesa, que demonstram seus conhecimentos construídos e suas habilidades desenvolvidas sobre a temática abordada.

Prosseguindo com a autorreflexão, em resposta à terceira questão, “Qual foi a parte da *WebQuest* que você mais se dedicou e acredita ter feito o seu melhor?”, as partes mais citadas foram a fase de planejamento dos projetos de ABP, a pesquisa sobre o uso da ABP, com suporte de tecnologias, no ensino de língua inglesa e a apresentação final das ideias de projeto. Com relação à fase de pesquisa, os alunos mencionaram que se dedicaram ao estudo das tecnologias digitais, que podem ser incorporadas à ABP, se divertiram ao pensar e ao discutir sobre ideias de projeto para aulas de inglês e relataram que essa etapa estava “cuidadosamente esmiuçada” (Excerto 2 - Aluno 12) por meio dos recursos disponíveis, como, por exemplo, as fontes de pesquisa sugeridas (*links* de artigos e vídeos) e documentos de apoio à aprendizagem (formulário *think-pair-share*, gráfico para teste de ideias de projetos, matriz de análise de tecnologias, dentre outros). Sobre a fase de planejamento, os alunos pontuaram positivamente as contribuições e a criatividade de suas equipes na criação dos projetos. No que diz respeito a apresentação final, um aluno relatou que sua maior dedicação nessa fase se deu em razão de ter sido “responsável pela criação do *Padlet*, organização do layout e informações” (Excerto 3 - Aluno 6).

Em resposta à quarta questão, “Qual foi a parte mais agradável da *WebQuest* de ser realizada? Explique o por quê.”, 2 alunos responderam que gostaram de todas as etapas e as consideraram todas importantes, dinâmicas e compreensíveis. Os outros 18 alunos citaram as atividades de curadoria de tecnologias e de teste de ideias de projetos, as discussões em equipe, a pesquisa, o planejamento e a apresentação final como as partes mais agradáveis. Os processos de reflexão, com o auxílio dos *exit tickets*, e o *feedback* por pares, fazendo-se uso do carrossel de *feedback*, também foram citados como recursos de aprendizagem relevantes para os alunos. A seguir, apresento algumas percepções dos alunos sobre os recursos usados durante o processo de reflexão e *feedback* na ABP.

**Excerto 4 - Aluno 9:** os *exit ticket* pois foi um momento onde pude refletir sobre meu aprendizado.

**Excerto 5 - Aluno 14:** Gostei muito da dinâmica em que os nossos planos rodaram pela sala e podemos ver o trabalho dos nossos colegas e eles os nossos.

**Excerto 6 - Aluno 5:** Na parte do *feedback* dos colegas de sala, porque é muito interessante escutar o ponto de vista dos colegas e até aperfeiçoar seu trabalho por conta disso.

**Excerto 7 - Aluno 21:** A parte de expor nosso ponto de vista sobre as pesquisas feitas pelos *exit ticket*.

Em resposta à quinta questão, “Qual foi a parte menos agradável da *WebQuest* de ser realizada? Explique o por quê.”, 8 alunos não identificaram uma parte menos agradável, 6 alunos não gostaram ou sentiram dificuldade de trabalhar em equipe, 2 alunos citaram o planejamento como um momento que demandou tempo e trabalho, 2 mencionaram a pesquisa, 1 pontuou a apresentação final e 1 achou a *WebQuest* confusa. Com relação aos trabalhos em equipe, os 6 alunos podem não ter gostado ou sentido dificuldade em trabalhar com os colegas de turma por estarem acostumados a trabalharem sozinhos ou por não possuírem habilidades de colaboração. Desse modo, reitero a importância de integrar o trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos, mediante o uso de recursos, como, por exemplo, o formulário de gerenciamento de trabalhos em grupo (Apêndice F) e o contrato de equipe (BIE, [2019?b]), ambos citados no subcapítulo 3.5. Esses recursos podem auxiliar os alunos a aproveitarem ao máximo o trabalho em equipe, pois os guiam em uma distribuição justa de funções e trabalhos e na definição de regras, a partir de combinados (refere-se ao estabelecimento de comportamentos desejáveis, como, por exemplo, ouvir as ideias uns dos outros com respeito, fazer os trabalho dentro do prazo, dentre outras, e das consequências para aqueles que quebrarem as regras) (Boss; Larmer, 2024).

Em resposta à sexta questão, “O que você gostaria de ter realizado de maneira diferente na tarefa proposta ou ter dedicado mais tempo para a sua execução?”, 5 alunos afirmaram que não fariam nada diferente. Em contrapartida, 9 alunos expressaram o desejo de ter elaborado as ideias de projetos de forma mais detalhada, como, por exemplo, abordando de forma mais aprofundada elementos como a questão motivadora, a âncora, os conteúdos da língua inglesa, os objetivos de aprendizagem, os recursos tecnológicos e as fases do desenvolvimento do projeto. Outros 3 alunos relataram que gostariam de ter se dedicado mais à pesquisa, buscando fontes adicionais sobre os temas e 3 alunos queriam ter se preparado melhor para a apresentação oral-final da ABP. Esses relatos dos alunos demonstraram que há um interesse em construir conhecimentos mais aprofundados sobre a ABP e em dedicar mais tempo no planejamento de projetos. Nesse sentido, reviso a etapa de CONCLUSÃO da *WebQuest*, incluindo a sugestão de um módulo de aperfeiçoamento sobre a ABP no ensino de língua inglesa, oferecido pela *Oxford University Press* e desenvolvido por Peachey (2019). Complementarmente, disponibilizo um quadro com suporte aos aprendizes de língua inglesa para a ABP (BIE, 2019a; Boss; Larmer, 2024), que oferece estratégias e recomendações para apoiar o uso e o desenvolvimento da língua inglesa, em cada fase de desenvolvimento de um projeto. Com base nas sugestões e recomendações, espero que os alunos possam dar continuidade a construção de seus projetos, idealizados durante suas participações nesta

pesquisa, focando em estratégias para: (a) reduzir as barreiras linguísticas, que podem surgir durante a elaboração do projeto e a aprendizagem de conteúdos e habilidades; e (b) apoiar a aquisição da língua inglesa no contexto de um projeto. A seguir, apresento a etapa de CONCLUSÃO da *WebQuest* reformulada (Figura 26), a partir das sugestões dos alunos.

Figura 26 - Etapa CONCLUSÃO revisada.

## CONCLUSÃO

---

Nessa *WebQuest*, você pesquisou e refletiu sobre o que é e como funciona a aprendizagem baseada em projetos (ABP), usou seus conhecimentos de curadoria de tecnologias digitais para identificar quais delas dão suporte às diversas etapas de um projeto de ABP, e aplicou suas descobertas para desenvolver ideias incríveis de projetos para o ensino de língua inglesa.

Agora, se você quiser aprofundar seus conhecimentos sobre a ABP no ensino e aprendizagem da língua inglesa, você pode explorar o módulo de desenvolvimento profissional disponibilizado pela *Oxford University Press*, *Project-Based Learning (PBL)*, que aborda os principais elementos da ABP, seus benefícios para a aprendizagem e o planejamento dentro de um currículo.

Para melhorar suas habilidades no planejamento de projetos, desafiamos você a pensar em estratégias para apoiar aprendentes de língua inglesa durante cada fase de desenvolvimento do seu projeto apresentado. Consulte o [quadro com suportes aos aprendentes da língua inglesa para ABP](#) que fornece sugestões e recomendações.

>>>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência da autorreflexão, em resposta à sétima questão, “Qual a sua sugestão para a *WebQuest* proposta caso ela seja reaplicada para outro grupo de alunos?”, os alunos forneceram respostas que mostraram-se pertinentes para a revisão e definição da versão final do processo educacional. Com relação à avaliação e à organização da *WebQuest*, os alunos sugeriram

**Excerto 8 - Aluno 9:** Autoavaliação não somente no final da *WebQuest*, mas ao fim de cada etapa.

**Excerto 9 - Aluno 19:** Talvez ter uma página contendo todas as etapas consequentes para visualizar melhor o todo.

**Excerto 10 - Aluno 6:** Ela poderia ser um pouco mais objetiva. Não sei se foi o *layout* do site ou o excesso de informação, mas achei o site um pouco difícil de entender porque tinham muitos questionários, muitos exit ticket, muitas fichas para realizar por etapa. Então talvez se fosse mais sucinto o site, eu acredito que ele seria melhor aplicado com os alunos.

Essas sugestões apontaram para a necessidade de uma melhor organização das fontes sugeridas e dos recursos disponíveis ao longo da *WebQuest*, bem como sua reestruturação. Assim sendo, referente à sugestão sobre a autoavaliação (Excerto 8), a primeira alteração na estrutura da *WebQuest* foi posicionar a etapa AVALIAÇÃO logo após a etapa TAREFA (Figura 27), para que os alunos pudessem acessar e compreender os critérios de avaliação de seu desempenho, antes mesmo de iniciar a etapa PROCESSO. Vale ressaltar que os instrumentos de avaliação foram citados e seus *links* de acesso inseridos ao longo de toda *WebQuest*, o que se manteve na versão final.

Figura 27 - Versão inicial e versão revisada da *WebQuest*.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A segunda alteração foi realizada na etapa PROCESSO da *WebQuest*, contemplando, assim, a sugestão sobre a melhor visualização dessa etapa (Excerto 9). Para que os alunos pudessem visualizar com mais clareza todas as atividades que seriam realizadas para concluir a tarefa, insiro um breve resumo explicativo para cada uma das fases, a saber, pesquisa, planejamento e apresentação. Ademais, acrescento orientações para a organização dos trabalhos em grupo, como pode ser observado na Figura 28.

Figura 28 - Etapa PROCESSO revisada.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para contemplar a sugestão acerca do *layout* (Excerto 10), a fase de pesquisa da etapa PROCESSO da *WebQuest* foi totalmente revisada (Figura 29). Na nova versão proposta, ao longo de toda *WebQuest*, os recursos de apoio à aprendizagem e as fontes para pesquisa foram organizados, apenas, por meio de *hyperlinks*. Na versão inicial (a aplicada em sala de aula, originalmente), esses recursos e essas fontes estavam disponíveis como imagens organizadas em blocos.

Figura 29 - Fase de pesquisa do tema 1 da etapa PROCESSO revisada.

## TEMA 1: O que é e como funciona a aprendizagem baseada em projetos (ABP)?

### THINK-PAIR-SHARE

- Em pares, pesquise e compartilhe suas ideias sobre a questão proposta.
- Faça sua pesquisa a partir das fontes sugeridas abaixo e 1-2 fontes selecionadas pela equipe. Use este [guia](#) para lhe ajudar a escolher boas fontes de pesquisa na internet.
- Use o [formulário think-pair-share](#) para ajudar nessa atividade.

A primeira parte da atividade (*THINK*) será realizada de forma assíncrona antes da aula. No dia da aula, a equipe irá realizar as partes seguintes (*PAIR/SHARE*).

Após pesquisar sobre o tema e compartilhar suas ideias, em equipe, elabore um *Mind Map* com os conceitos e ideias mais importantes sobre a ABP a partir de suas anotações na parte *SHARE*.

### FONTES PARA PESQUISA DO TEMA 1:

1. [Componentes essenciais da elaboração de projetos padrão-ouro](#)
2. [Projeto de ensino vs. aprendizagem baseada em projetos](#)
3. [Fases de um projeto de ABP](#)
4. [Planejamento e desenvolvimento de um projeto](#)
5. [Como executar um projeto na aula de língua inglesa](#)

Ao finalizar sua pesquisa sobre o TEMA 1, individualmente, preencha o formulário [EXIT TICKET 1](#).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os alunos também pontuaram em suas sugestões para a *WebQuest* proposta, caso ela seja reaplicada para outro grupo de alunos, a necessidade de mais tempo para o seu desenvolvimento.

**Excerto 11 - Aluno 14:** Mais tempo para a construção e discussão do projeto.

**Excerto 12 - Aluno 16:** A minha sugestão é que haja um tempo a mais para a etapa da pesquisa, pois ABP é ainda um assunto muito novo na nossa graduação.

**Excerto 13 - Aluno 10:** Sugiro que seja moldada a estabelecer um tempo certo para desenvolver o projeto em no mínimo 3 meses.

Com relação ao tempo, para a versão final apresentada nessa pesquisa, altero o cronograma, incluindo somente mais um encontro presencial síncrono para oportunizar um momento de discussão e intervenção a respeito do terceiro tema da pesquisa “Como as tecnologias digitais podem dar suporte à ABP?”, o qual não foi contemplado durante a aplicação da *WebQuest* no contexto *locus* dessa pesquisa, como vimos no subcapítulo 3.5

desta dissertação. No entanto, os relatos supracitados (Excerto 11; Excerto 12; Excerto 13) mostram que esse processo educacional tem potencial para aplicabilidade em contextos com carga horária mais ampla, com conteúdo e atividades que podem ser melhor explorados em formato de componente curricular de cursos de graduação ou de formação continuada de professores, para quem têm interesse em construir conhecimento e desenvolver habilidades para o uso de ABP.

### 4.3 Validação do processo educacional por painel de especialistas

O instrumento de validação do processo educacional por painel de especialistas (Apêndice E), abordado e explicitado no subcapítulo 3.3 desta dissertação, foi aplicado em novembro de 2023, após o desenvolvimento e a validação da *WebQuest*, com os alunos da disciplina “Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”, que deu-se no período de maio a junho de 2023. Nesse segundo momento de validação, a *WebQuest* apresentava a primeira e a segunda alteração de organização e *layout* citadas no subcapítulo anterior (Figura 27; Figura 28), bem como a alteração de cronograma de atividades de execução da *WebQuest*.

A versão revisada da “*Webquest: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa*” foi avaliada por um painel de especialistas composto por três professoras, cujos perfis estão descritos no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Perfil das professoras que compõem o painel de especialistas.

Pseudônimo	Titulação	Área de atuação	Local de atuação	Tempo de atuação na docência
Ana	Mestrado	Letras língua inglesa	Escola Estadual de Ensino Médio - Seduc-PA	16 anos
Fer	Doutorado	Ensino	Universidade Federal do Pará (UFPA)	5 anos
Rosa	Doutorado	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), UFPA.	32 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As professoras foram convidadas para compor o painel de especialistas em razão de seus conhecimentos, suas competências e suas experiências no tocante às temáticas abordadas



nesta pesquisa, tal como, ensino e aprendizagem de línguas, metodologias ativas, uso de tecnologias digitais na educação, em particular a *WebQuest*, dentre outras. Os convites foram feitos por meio eletrônico, a saber, *Whatsapp* e e-mail. Após manifestar seu interesse em participar do painel de especialistas, cada professora recebeu por e-mail o instrumento de avaliação da *WebQuest* (Apêndice E).

O instrumento para a validação do processo educacional, realizado pelas professoras-especialistas, foi dividido em três etapas: a primeira está relacionada à organização da *WebQuest*, a segunda está direcionada à vivência da experiência da ABP, a partir do uso da *WebQuest*, e a última etapa refere-se aos objetivos propostos pelo processo educacional. Cada etapa tem critérios pré-estabelecidos, com espaços para que cada especialista possa marcar sua avaliação, uma para cada critério, de acordo com a seguinte escala de avaliação: “concordo plenamente”, “concordo parcialmente” e “discordo”. Em cada etapa, há também um espaço que se destina ao preenchimento livre de algum comentário ou alguma sugestão sobre o tópico da referida etapa. Ao final do instrumento, há uma pergunta relativa ao nome do processo educacional e um espaço para “outros comentários”, que a especialista possa julgar pertinente e não tenham sido contemplados nas etapas anteriores. Antes de iniciar as etapas de validação, as especialistas leram informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa, bem como uma descrição do processo educacional para facilitar seu entendimento. Ao finalizar o preenchimento do instrumento de validação, as especialistas salvaram o documento em formato pdf e o enviaram para os e-mails da professora-pesquisadora e do professor-orientador. Vale ressaltar que o instrumento de validação continha um termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado pelos especialistas.

As perspectivas das professoras, de caráter específico, sobre o formato e o modo como o processo educacional foi organizado e comunicado, bem como sobre os conteúdos e as metodologias que embasam as escolhas dos temas abordados e das estratégias pedagógicas adotadas, foram complementares às percepções dos alunos-participantes da pesquisa. Isso posto, após analisar criticamente todos os pontos de vista das especialistas, trago suas contribuições para a versão final da *WebQuest*.

Assim sendo, trago, a seguir, a percepção da devolutiva das professoras convidadas para comporem o painel de especialistas do processo educacional em tela.

Na primeira parte da avaliação, relacionada à organização das atividades da *WebQuest*, as especialistas, de modo geral, concordam que as etapas introdução, tarefa, processo e avaliação, bem como as fontes sugeridas para a pesquisa, o cronograma de desenvolvimento

das atividades e o site que as hospeda atendem aos critérios estabelecidos, como pode ser observado no Quadro 14.

Quadro 14 - Avaliação da organização das atividades da *WebQuest*.

Crítérios	Ana	Fer	Rosa
1. A INTRODUÇÃO cria um cenário motivador e fornece uma visão geral do que está sendo proposto.	2	1	1
2. A TAREFA proposta é factível, interessante, condiz com práticas pedagógicas reais de um professor de língua inglesa e está descrita de forma clara e detalhada.	1	1	1
3. A etapa PROCESSO fornece um passo-a-passo de como a tarefa será concluída, e disponibiliza recursos, orientações e sugestões necessárias para pesquisa, organização e análise de informações.	1	2	1
4. As atividades da etapa PROCESSO requerem pensamento de ordem superior, como síntese, análise, resolução de problemas, criatividade e julgamento.	1	2	1
5. As fontes de pesquisa sugeridas são recursos reais da <i>internet</i> e são de fundamental importância para a realização da tarefa.	1	1	1
6. A etapa AVALIAÇÃO informa claramente e antecipadamente como a performance do aluno será avaliada.	1	1	1
7. O CRONOGRAMA determina carga horária adequada para o desenvolvimento da <i>WebQuest</i> .	1	2	1
8. O SITE que hospeda a <i>WebQuest</i> é de fácil acesso e navegabilidade.	1	1	1
Escala de avaliação: (1) concordo plenamente; (2) concordo parcialmente. (3) discordo.			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa parte, as especialistas contribuíram com comentários e sugestões, que sinalizaram a necessidade de revisão e edição dos recursos disponibilizados aos alunos, a saber, o gráfico de teste de ideias de projeto e o *project planner*. De acordo com Rosa, por exemplo, o gráfico de teste de ideias de projeto (Apêndice H) não informa claramente quais são os padrões curriculares com os quais os objetivos de aprendizagem devem estar alinhados. A especialista também sugere algumas alterações no documento *project planner* (Apêndice J), como solicitar aos alunos um detalhamento sobre quais instrumentos avaliativos serão selecionados e quando esses serão utilizados. Outras sugestões e indagações da especialista foram consideradas na revisão da versão final dos recursos disponibilizados na *WebQuest*, como podem ser observados no excerto a seguir.

**Excerto 14 - Rosa:** No *project planner*, na parte de Recursos, sugiro: Incluindo tecnologias digitais, quais recursos serão utilizados? [...] No *project planner*, na parte

de Voz e escolha dos alunos, sugiro: Quais são os momentos em que a voz e a escolha dos alunos ficarão claras? [...] No *project planner*, na parte de Apresentação final, na pergunta: De quem será a opção? Não ficou claro.

Um ponto importante levantado por Ana foi a necessidade de disponibilizar ou informar na *WebQuest* quais os possíveis meios de comunicação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor, principalmente em momentos assíncronos. Durante a aplicação da *Webquest*, os meios de comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor foram o *Google Classroom* e o e-mail dos alunos, do professor responsável pela disciplina e da pesquisadora. Esses recursos eram de conhecimento dos alunos, pois foram usados durante todo o percurso da disciplina cursada. No entanto, concordo que esta informação pode ser explicitada no texto da *WebQuest*. Nesse sentido, para que esse processo educacional possa ser utilizado em outros contextos, sugiro outras ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar a interação entre alunos e professores, como um grupo de *Whatsapp* ou o *Padlet*.

Na segunda parte da avaliação, os especialistas avaliaram se o processo educacional possibilita a vivência e a experiência de um projeto de ABP a partir do uso da *WebQuest*. Como pode ser observado no Quadro 15, de modo geral, os especialistas concordam que o processo educacional atende a todos os critérios estabelecidos, ou seja, seu fluxo e sua processualidade estão alinhados com os componentes essenciais de um projeto de ABP, como conhecimento-chave, compreensão e habilidades de sucesso; problema ou questão desafiadora; investigação contínua, autenticidade, voz e escolha dos estudantes, reflexão, crítica e revisão e produto público.

Quadro 15 - Avaliação da vivência de um projeto de ABP a partir do uso da *Webquest*.

Critérios	Ana	Fer	Rosa
1. Esta <i>WebQuest</i> tem como foco ensinar os alunos não somente conceitos e habilidades advindas de padrões curriculares, mas também competências, como, pensamento crítico, solução de problemas, colaboração e auto gerenciamento.	1	1	1
2. Esta <i>WebQuest</i> está baseada em uma questão/situação/problema relevante com nível de dificuldade apropriado para os alunos e está norteada pela QUESTÃO MOTIVADORA.	1	1	1
3. Esta <i>WebQuest</i> envolve um processo ativo e aprofundado de aprendizagem, de modo que os alunos levantam questionamentos, encontram e usam recursos para desenvolver suas próprias respostas/soluções.	1	1	1
4. Esta <i>WebQuest</i> apresenta um contexto real, demanda o uso de ferramentas e procedimentos da vida real, promove impacto transformador e/ou está	1	2	1

conectada aos interesses, preocupações e identidades dos alunos.			
5. Esta <i>WebQuest</i> permite que os alunos tenham alguma escolha sobre o que irão criar, como e quando irão trabalhar, com orientação do professor, de acordo com sua maturidade e nível de experiência.	1	1	1
6. Esta <i>WebQuest</i> propicia aos alunos oportunidades de reflexão sobre o que e como estão aprendendo, bem como sobre o desenvolvimento e implementação da <i>WebQuest</i> .	1	1	1
7. Esta <i>WebQuest</i> inclui processos para que alunos possam receber e dar <i>feedback</i> sobre seus trabalhos, para que possam rever suas ideias, revisar seus produtos e realizar mais pesquisas.	1	1	1
8. Esta <i>WebQuest</i> exige que os alunos demonstrem o que aprenderam por meio da criação de um produto que será apresentado a um público autêntico.	1	2	1
Escala de avaliação: (1) concordo plenamente; (2) concordo parcialmente. (3) discordo.			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na terceira parte da avaliação, as especialistas, de modo geral, concordaram que os alunos, ao concluir todas as etapas da *WebQuest*, podem alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, como pode ser observado no Quadro 16. Essa percepção das professoras corrobora com as percepções dos alunos e professores participantes da aplicação da *WebQuest*.

Quadro 16 - Avaliação dos objetivos de aprendizagem da *Webquest*.

Objetivos de aprendizagem	Ana	Fer	Rosa
1. Integrar a ABP às tecnologias no ensino e na aprendizagem de língua inglesa.	1	2	1
2. Refletir sobre o uso da ABP integrada às tecnologias no ensino de língua inglesa.	1	1	1
3. Elaborar projetos de ABP para o ensino de língua inglesa.	1	2	1
4. Compreender a ABP por meio de uma experiência de ABP.	1	1	1
5. Formar professores de língua inglesa para o uso funcional e reflexivo da <i>WebQuest</i> .	1	1	1
Escala de avaliação: (1) concordo plenamente; (2) concordo parcialmente. (3) discordo.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Complementarmente, a especialista Ana sugeriu que as ideias de projetos apresentadas pelos alunos, durante a aplicação do processo educacional, podem ser organizadas e disponibilizadas nesta dissertação. Isso posto, dois exemplos de projetos, criados pelos

discentes, são apresentados em uma nova aba da *WebQuest* (Figura 30). Vale apontar que os objetivos de aprendizagem foram revistos de modo que fossem apresentados de forma mais clara e condizente com a versão final do processo educacional.

Figura 30 - Ideias de projetos apresentadas na *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao final do instrumento, há uma pergunta relativa ao nome do processo educacional e um espaço para outros comentários que o especialista possa julgar pertinente e que não tenham sido contemplados nas etapas anteriores. Desse modo, a especialista Fer forneceu contribuições que me provocaram reflexões acerca da potencialidade do processo educacional, em atender ao objetivo de integrar a ABP às tecnologias por meio de uma *WebQuest* e a forma como essa potencialidade é comunicada. Fer pontua que a *WebQuest* é uma ferramenta tecnológica que dá suporte e forma ao processo educacional e, ao mesmo tempo, um procedimento metodológico que, em suas palavras, “é uma estratégia de partida interessante para apresentar a ABP, exatamente por ela dar o poder de escolha, ainda que mais direcionado, ao próprio discente” (Excerto 15 - Fer). Isso posto, destaca-se o aspecto relacional entre as duas propostas metodológicas adotadas, ou seja, que a ABP e a *WebQuest* tornam-se integradoras ao processo de ensino e aprendizagem na formação inicial do professor, pois, a partir do processo educacional, nas palavras da especialista, “ambas terão suas diretrizes apresentadas e experimentadas pelo discente, logo, ambas trarão contribuições e inspirações a prática desse futuro docente” (Excerto 16 - Fer).

Assim sendo, conclui-se que a avaliação do processo educacional, a partir de sua implementação e da aplicação dos dois instrumentos de validação, tanto dos alunos-participantes, como das professores especialistas, gerou a coleta de dados que possibilitou a validação e revisão da versão final do processo educacional, resultado da pesquisa de mestrado em tela. Sobretudo, tornou-se evidente que o processo educacional é relevante no contexto acadêmico, pois contribui para a formação inicial de professores de língua inglesa ao criar condições para uma aprendizagem significativa sobre a ABP, recorrendo às potencialidades da *WebQuest* como recurso tecnológico e como metodologia.

A *WebQuest: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa* possibilitou uma aprendizagem ativa, mediante o estudo e a vivência da ABP, integrou os conhecimentos acerca de conteúdo, da metodologia e das tecnologias digitais, além de apoiar a colaboração e o diálogo entre os alunos. Esses tiveram a oportunidade de aprender, na teoria e na prática, como planejar projetos de ABP, trabalhar colaborativamente, trocando ideias e experiências. Nesse sentido, os alunos puderam aproximar o conhecimento adquirido na sala de aula aos seus futuros contextos educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das metodologias do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa tem passado por várias fases ao longo do tempo, influenciadas por diferentes teorias pedagógicas, avanços tecnológicos e mudanças sociais, políticas, culturais, educacionais, apenas, para citar algumas. Em minhas experiências, como discente e docente, vivenciei diferentes métodos, a saber, o método de gramática e tradução, modelo tradicional de ensino e aprendizagem, focado na memorização de regras gramaticais e vocabulário, com pouca ênfase na comunicação oral; o método áudio-lingual, com ênfase na repetição e na prática oral, com o uso extensivo de recursos de áudio, mediante o qual a gramática era ensinada de maneira indutiva, a partir de exemplos; e abordagens comunicativas, que criticam o ensino de línguas centrado, apenas, na gramática e na repetição, porém priorizam a interação entre os alunos e a comunicação na língua-alvo, em contextos reais.

Ao longo destas diferentes fases vivenciadas como discente e docente, a compreensão da natureza do processo de ensino e aprendizagem de línguas, o reconhecimento da diversidade de contextos e as necessidades dos aprendizes têm moldado a evolução das metodologias de ensino de inglês. Atualmente, percebo uma necessidade crescente do uso de metodologias ativas que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem e os professores como mediadores desse processo. Faz-se necessário envolver os alunos em atividades significativas e autênticas, com o propósito de desenvolver não somente as competências comunicativas, mas também, outras competências necessárias para atuação em um mundo cada vez mais globalizado e conectado mediante os avanços das tecnologias digitais.

Como professora de língua inglesa da rede pública-federal de ensino, vejo-me diante dos desafios específicos do contexto de educação no Brasil, no que tange a organização de meus planos de ensino e a adaptação de minhas práticas pedagógicas, seguindo as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), para contribuir com o desenvolvimento de competências gerais e, conseqüentemente, com a formação integral de meus alunos. Fundamentalmente, vejo-me diante do desafio de viabilizar uma aprendizagem personalizada, com ênfase nos projetos de vida de cada um dos meus alunos.

Com base nesses anseios pessoais, identifiquei a aprendizagem baseada em projetos (ABP), como uma potencial metodologia ativa, na tentativa de dar conta dos desafios do ensino de língua inglesa na atualidade. A ABP envolve os alunos em projetos significativos e autênticos, que requerem investigação, colaboração e resolução de problemas. Durante a

execução dos projetos, os alunos exploram temas interessantes, formulam perguntas, desenvolvem planos de ação, trabalham em equipe para alcançar objetivos específicos e aplicam seus conhecimentos e suas habilidades adquiridas em contextos que refletem desafios do mundo real, o que pode tornar a aprendizagem sólida e relevante. Nas palavras de Boss e Larmer (2024, p. 3), “[o]s estudantes precisam não só aprender conteúdos, mas também ser capazes de aplicá-los.”

Esta metodologia ativa pode promover o desenvolvimento de competências importantes, como pensamento crítico e criatividade, estimula a autonomia e viabiliza a avaliação formativa, possibilitando momentos de reflexão e *feedback* durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a ABP proporciona um contexto real para a prática da língua-alvo, integrando a aprendizagem da língua à aprendizagem de conteúdos e habilidades. Nesse contexto, destaca-se a importância da mediação do professor, ao oferecer suporte aos alunos, para reduzir as barreiras linguísticas e culturais, além de apoiar a aquisição de habilidades comunicativas durante todas as fases de execução do projeto. Diante do exposto, concordo com Dewey (2023, p. 79) ao defender que

[o] educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou os conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolvam essas capacidades.

O panorama de pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre o uso da ABP no Brasil tem se expandido nos últimos anos, refletindo, assim, o interesse crescente nessa abordagem pedagógica. No entanto, a partir da realização de um estado da arte sobre o assunto, apresentado no capítulo da introdução desta dissertação, verifiquei uma lacuna de pesquisas no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Faz-se necessário, nessa direção, mais estudos, no contexto brasileiro, à luz das seguintes temáticas: eficácia da ABP, analisando como essa metodologia influencia o desenvolvimento de competências específicas em língua inglesa, como comunicação oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e produção textual em comparação com abordagens mais tradicionais; integração curricular, explorando estratégias para alinhar os projetos de ABP aos conteúdos e objetivos de aprendizagens estabelecidos por padrões curriculares, garantindo o desenvolvimento de habilidades linguísticas durante o desenvolvimento dos projetos; formação docente, investigando a eficácia de programas de formação de professores que incorporam a ABP, bem como as percepções e experiências dos professores que adotam essa metodologia em suas práticas



pedagógicas; e tecnologias digitais e a ABP, investigando como as tecnologias digitais podem enriquecer e ampliar o trabalho com projetos em aulas de língua inglesa, facilitando a colaboração, além de fornecer o acesso a *input* compreensível autêntico e possibilitar a comunicação e a interação na língua-alvo.

As tecnologias digitais tornaram-se objeto de estudo desta pesquisa em tela por três motivos: primeiro, por contribuírem para o desenvolvimentos de competências importantes para a formação integral de alunos na contemporaneidade, como a competência 5 da BNCC (2018), cultura digital, referente ao uso significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais; segundo, pelo potencial de aprimorar a experiência da ABP ao oferecer aos alunos acesso à recursos tecnológicos, que permitem que os componentes essenciais de elaboração de um projeto de ABP possam ser melhor explorados e que os procedimentos realizados durante as fases do projeto possam ser otimizados; e terceiro, por ser tema da disciplina “Tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual realizei meu Estágio Supervisionado e, portanto, tornou-se *locus* da pesquisa, com o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de meu processo educacional.

Nesse contexto, a partir de minha experiência e de meus anseios pessoais, de reconhecer a importância da ABP e das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na atualidade e de verificar lacunas de pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre a temática no cenário brasileiro, juntamente com meu orientador, para responder a pergunta que norteou essa pesquisa, “como integrar a aprendizagem baseada em projetos (ABP) com o uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de língua inglesa?”, ancorados nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa e fazendo uso do método de pesquisa-ação, planejei, apliquei e avaliei o processo educacional, intitulado “*WebQuest: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa*”.

Para criar oportunidades de reflexão para os alunos-participantes da pesquisa, professores de inglês em formação inicial, para o uso da ABP no ensino de língua inglesa, organizo as atividades do processo educacional mediante a estrutura de uma *WebQuest*, considerando suas etapas: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Os alunos participaram, ativamente e colaborativamente, em todas as atividades propostas nas etapas de introdução e processo. Primeiro, refletiram sobre as possibilidades de concepção de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Em seguida, avaliaram e selecionaram informações relevantes, primordialmente, provindas da *Internet*, para construir conhecimentos e desenvolver habilidades acerca dos conceitos e da aplicabilidade da ABP, com suporte de

tecnologias digitais, necessárias para concluir a tarefa, a saber, apresentar ideias de projetos de ABP para o ensino de língua inglesa.

Para promover a aprendizagem da ABP a partir da experimentação da ABP, por meio de uma *WebQuest*, alinhei as etapas da *WebQuest* com as fases de um projeto de ABP. Primeiro, estabeleço o contexto, a aprendizagem de língua inglesa na atualidade, um cenário relevante e estimulante, para em seguida, apresentar a tarefa aos alunos. Logo após, norteados por uma questão motivadora, os alunos participaram de atividades de pesquisas sobre as características essenciais de um projeto de ABP, sobre a criação e o planejamento de projetos alinhados a padrões curriculares e sobre as tecnologias digitais, que podem ser incorporadas para otimizar a ABP. Por fim, com a ajuda de recursos de suporte ao planejamento de projetos e de plataformas de murais virtuais, os alunos construíram e apresentaram ideias de projetos de ABP para o contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A este respeito, Boss e Larmer (2024, p. 127), salientam que “[n]o ensino baseado em projetos, os suportes fornecem o apoio necessário para que todos possam crescer como estudantes, independentemente do ponto de partida. [...] Alguns suportes são planejados com antecedência; outros são utilizados na medida em que surge a necessidade.”

O processo de reflexão e a experimentação da ABP foram otimizadas com o auxílio de instrumentos de avaliação formativa. Durante a construção de conhecimentos, compreensão e habilidades para responder a questão motivadora e concluir a tarefa, os alunos refletiram sobre sua aprendizagem por meio de bilhetes de saída. Durante o desenvolvimento de suas ideias de projetos, os alunos deram e receberam *feedback* e puderam revisar e aprimorar seus produtos finais, a saber, murais virtuais com os elementos significativos de seus projetos. Por fim, mediante uma rubrica de autoavaliação e um questionário de autorreflexão, puderam refletir sobre suas aprendizagens e experiências sobre a ABP, com suporte de tecnologias digitais, no ensino de língua inglesa, mediante ao uso da *WebQuest*.

Os dados gerados durante a avaliação do processo educacional, realizada em dois momentos, a saber, a validação do processo educacional pelos alunos-participantes da pesquisa e a validação do processo educacional por professores-especialistas, evidenciam a eficácia da proposta da ABP mediante ao uso da *WebQuest*, bem como seu potencial inovador e de aplicabilidade para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A “*WebQuest: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa*”, apresenta características comuns à processos de formação docente eficazes, contemplando: (a) o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo abordado; (b) o uso de metodologias ativas de aprendizagem, como a ABP integrada à *WebQuest*, que possibilitaram o

engajamento dos alunos em atividades práticas de pesquisa e de construção de projetos de ABP, bem como o estudo e a experimentação dessas metodologias, de modo que os (futuros) docentes poderão aplicá-la em suas aulas de inglês; (c) a formação coletiva, no qual os alunos trabalharam em colaboração, compartilhando suas ideias e refletindo sobre suas escolhas, interagindo entre si e com os professores-formadores; (d) uma duração com tempo e frequência suficientes (com encontros presenciais síncronos e momentos assíncronos de pesquisa e trabalho) para que os objetivos de aprendizagem propostos fossem atingidos; e (e) coerência, pois se considerou, em seu desenvolvimento, aplicação e avaliação, o contexto atual do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, segundo políticas educacionais, como a BNCC (Brasil, 2018), o panorama de pesquisas no Brasil sobre a temática abordada (o estado da arte apresentado na introdução desta dissertação) e os conhecimentos, as experiências e as necessidades dos alunos-participantes da pesquisa em tela, professores em formação inicial.

No contexto educacional em que foi desenvolvido, conclui-se que esse processo educacional auferiu caráter inovador, considerando a inovação do uso da ABP, mediante o uso da *WebQuest*, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, na formação inicial de professores. Primeiro, pelo fato de a maioria dos alunos-participantes da pesquisa em tela não possuírem conhecimento e experiência prévia com as duas metodologias. Segundo, pela apresentação e experimentação das metodologias de forma integrada, podendo contribuir e inspirar as práticas pedagógicas desses futuros professores de língua inglesa.

Ademais, o processo educacional é replicável, pois está disponível como material didático de fácil acesso em versão digital, na plataforma *Google sites*, de modo que poderá ser utilizado e adaptado por outros professores em diversos contextos, a saber: (a) como prática integradora ao processo de ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras; (b) como unidade temática, em qualquer disciplina curricular, que aborda metodologias ativas e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas; (c) como componente curricular de cursos de graduação; (d) como suporte à programa de formação continuada de professores; e (e) como modelo de sequência didática que promove uma experiência com projetos de ABP, mediada pela *WebQuest*, em quaisquer níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, abordando conteúdos de quaisquer áreas do conhecimento.

Diante de todo o exposto, posso concluir que os resultados desta pesquisa podem contribuir para o avanço do conhecimento no campo de estudo da ABP no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no que tange à integração curricular, à formação docente e à incorporação das tecnologias digitais na ABP. Ademais, espero que minha

dissertação possa oferecer subsídios para futuras pesquisas, na tentativa de expandir e aprofundar o conhecimento sobre o tema, principalmente, a respeito da eficácia da ABP, examinando como essa metodologia pode impactar o desempenho dos alunos na aprendizagem da língua inglesa. No âmbito pessoal, essa pesquisa me proporcionou momentos de diálogo, reflexão crítica e aprendizagem contínua, de modo que, ao buscar respostas à questão central desta pesquisa, e outras questões relevantes que surgiram no meio do percurso, foi possível construir conhecimentos teórico e prático, significativos e com potencial transformador para melhoria de minha prática profissional, e, conseqüentemente, das experiências de aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABAR, C.; BARBOSA, L. **Webquest: um desafio para o professor! Uma solução inteligente para o uso da internet.** Avercamp Editora: São Paulo, 2008.
- ARAUJO, M. Cultura digital em um curso de licenciatura letras-inglês: um estudo de caso. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 785-805, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48010>. Acesso em: 11 de fev. 2023.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.
- BACICH, L. WebQuest: como organizar uma atividade significativa de pesquisa. **Inovação na educação.** São Paulo, 22 de março de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/> Acesso em: 08 jan. 2023
- BACICH, L.; HOLANDA, L. (orgs.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica.** Porto Alegre: Penso, 2020.
- BATES, A. **Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning.** 3. ed. Vancouver, B. C.: Tony Bates Associates Ltd., 2022. Disponível em: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- BECKETT, G. Project Based Second and Foreign Language Education: Theory, Research, and Practice. *In*: BECKETT, G.; MILLER, P. (ed.). **Project based second and foreign language education: past, present, and future.** Greenwich Conn: Information Age Pub, 2006.
- BELÉM, B.; SANTOS, E. Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 2, p. 132-141, out. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1386/1062>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** São Paulo: Penso Editora, 2014.
- BERTOLDO, H.; MILL, D. Tecnologia. *In*: MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** 1. ed. Campinas: Papyrus, 2018. p. 596-606.
- BEZERRA, B. **O gênero como ele é (e como não é).** São Paulo: Parábola, 2022.
- BOSS, S.; LARMER, J. **Ensino baseado em projetos: como criar experiências de aprendizagem sólidas e envolventes.** Porto Alegre: Penso, 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular Computação**: complemento à BNCC. Brasília, DF, 2022. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BROWN, D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. NY: Pearson Education, 2007.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **"Doing a project" vs. project based learning**. [2019?a]. Disponível em: <https://www.pblworks.org/doing-project-vs-project-based-learning>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Project team contract**. [2019?b]. Disponível em: [https://my.pblworks.org/resource/document/project\\_assessment\\_map](https://my.pblworks.org/resource/document/project_assessment_map). Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **English learner scaffold for PBL**. 2019a. Disponível em: <https://my.pblworks.org/node/5425>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Essential project design elements checklist**. 2019b. Disponível em: [https://my.pblworks.org/resource/document/pbl\\_essential\\_elements\\_checklist](https://my.pblworks.org/resource/document/pbl_essential_elements_checklist). Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Project assessment map**. 2019c. Disponível em: [https://my.pblworks.org/resource/document/project\\_assessment\\_map](https://my.pblworks.org/resource/document/project_assessment_map). Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Project management log**: team tasks. 2019d. Disponível em: [https://my.pblworks.org/resource/document/project\\_assessment\\_map](https://my.pblworks.org/resource/document/project_assessment_map). Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Project Path**. 2019e. Disponível em: <https://my.pblworks.org/node/5425>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Storyboard**. 2019f. Disponível em: <https://my.pblworks.org/node/5398>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Gold standard PBL**: essential project design elements. 2023. Disponível em: <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *on-line* e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 27-33.

CORREA, F.; TOMCEAC, J. STEAM em sala de aula: Considerações sobre o ensino e a aprendizagem de tecnologia no contexto do STEAM. *In*: BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2020. cap. 5, p. 69-90. ISBN 978-65-81334-05-5.

DEBALD, B. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção do conhecimento. *In*: DEBALD, B. (org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 14-23.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

DISCOVERY DAY ACADEMY. **21st Century Education**. Feb. 04, 2014. 1 vídeo (2 min. 05 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hfofGolbmw>. Acesso em: 26 dez. 2023.

EDTECH CLASSROOM. **Incorporating Technology into Project-Based Learning**. Feb. 02, 2022. Disponível em: <https://edtech-class.com/2022/02/02/incorporating-technology-into-project-based-learning/>. Acesso em 21 de dez. 2023.

EDUCATION RESOURCE STRATEGIES. **Project-based learning**. 2016. Disponível em: <https://www.erstrategies.org/cms/files/3724-project-based-learning-building-block-pdf.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

EF EXPLORE AMERICA. **What's 21st century education?** 2012. 1 vídeo (2 min. 10 seg.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ax5cNlutAys>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ENGLISH WITH CAMBRIDGE. **What is the CEFR?** 2012. 1 vídeo (2 min. 55 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UAehOcVfr3Y>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FAROUCK, I. A project-based language learning model for improving the willingness to communicate of EFL students. **Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 11-18, abr. 2016. Disponível em: <https://www.iiisci.org/Journal/pdv/sci/pdfs/EB193TO16.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FERRAZ, A.; BELHOT, R. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, W. **Tecnologias e metodologias educacionais: da educação tradicional a 5.0**. Rio de Janeiro: Katzen Editora, 2022.

FETTERMANN, J.; LIMA, R. Because not racist is not enough: multiletramentos no ensino de inglês para fins acadêmicos. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 8, 2021. **Anais [...]**. Uberlândia-MG: UFU, 2021. P. 307-321. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Joyce-Fettermann/publication/362113327\\_'BECAUSE\\_](https://www.researchgate.net/profile/Joyce-Fettermann/publication/362113327_'BECAUSE_)

NOT\_RACIST\_IS\_NOT\_ENOUGH'\_MULTILETRAMENTOS\_NO\_ENSINO\_DE\_INGLE S\_PARA\_FINS\_ACADEMICOS/links/62d71c8c441ed55f843b6c97/BECAUSE-NOT-RACI ST-IS-NOT-ENOUGH-MULTILETRAMENTOS-NO-ENSINO-DE-INGLES-PARA-FINS-A CADEMICOS.pdf. Acesso em: 11 de fev. 2023.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. **Metodologias inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FILIPPO, D. Pesquisa-ação em sistemas colaborativos. *In*: PIMENTEL, M; FUKS, H. (org.) **Sistemas Colaborativos**. [S. l.]: Campus/Elsevier, 2011. p. 449-466. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/1s2018/metodologia/capitulo26-Pesquisa-aoemsist emascolaborativos.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2024.

FOLETTTO, D. Aprendendo a ensinar por meio da aprendizagem baseada em projetos. *In*: HOFFMAN, A.; SILVA, A.; SANTOS, E.; ALVES, W. (orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação entre educação, comunicação e tecnologias. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. p. 1191-1199. Disponível em [https://www.andipe.com.br/\\_files/ugd/fd8b07\\_b3e646ae22554b058b4085c9c66d8d9f.pdf](https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_b3e646ae22554b058b4085c9c66d8d9f.pdf) . Acesso em: 11 fev. 2024.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n° 2, 2021. p. 5-20.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUSLYAKOVA, A.; GUSLYAKOVA, N.; VALEEVA, N.; VERETENNIKOVA, L. Uso da aprendizagem baseada em projeto no ensino L2 em uma escola abrangente contemporânea (no exemplo da sala de aula de inglês como língua estrangeira). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 14, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16754/12309>. Acesso em: 11 de fev. 2023.

HARMER, J. **How to teach English**. 6 ed. Edinburgh: Pearson Education, 2010.

HOLANDA, L.; BACICH, L. A aprendizagem baseada em projetos e a abordagem STEAM. *In*: BACICH, L.; HOLANDA, L. (orgs.). **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 29-49.

LALUEZA, J.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-65.

LOPES, S.; MIRANDA, F. **Conceitos de ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem**. Disciplina de Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem. Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior: Turma 2022, Encontro 2, dia 28 mar. 2022, apresentação em ppt (48p). Belém, PA: UFPA, 2022.



LUCAS EDUCATION RESEARCH. **Key principles for project-based learning**. 2021.

Disponível em:

<https://www.lucasedresearch.org/wp-content/uploads/2021/02/Key-Principles-for-PBL-White-Paper-1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MARKULA, A.; AKSELA, M. The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. **Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research**. 4:2, 2022, p. 1-17. Disponível em:

<https://diser.springeropen.com/articles/10.1186/s43031-021-00042-x>. Acesso em: 09 mar. 2023.

MATTAR, J. Aprendizagem baseada em projetos. *In*: MATTAR, J. **Metodologias ativas: para educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. p. 61-70.

MENDONÇA, H. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 106-127.

MERCADO, L.; VIANA, M. **Aprendizagem na internet utilizando projetos construídos na metodologia webquest**. Disponível em:

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:1359/n03mercado03.pdf>. Acesso em: 15 dec. 2023.

MERGENDOLLER, J. Imperativo do século XXI: aprendizagem baseada em projetos. Prefácio à edição brasileira. *In*: BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MINAYO, M (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORICONI, G. (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MOTTIN, L.; ALDROVANDI, M. On campus and off campus guide: um relato de uma experiência de projeto na educação superior. **Brazilian English language teaching journal**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 103-114, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31133>. Acesso em: 11 fev. 2024.

NAKANO, T.; WECHSLER, S. Creativity and innovation: skills for the 21st Century. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 35, n.3, 237-246, 2018.

NASCIMENTO, W.; MELO, F. Língua inglesa e metodologias ativas: desafios, experiências e perspectivas docentes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, mai. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29345>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NATIONAL ACADEMY FOUNDATION. **Project-based learning**. A resource for instructors and program coordinators. 2010. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/004202143ffcd40987809>.

NATIONAL FOREIGN LANGUAGE RESOURCE CENTER. **Project blueprint for for-credit institute participants**. 2019. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1AFJEBuAdZ\\_L6Cduz-F-X3Kpw437Cflsr5ysltjbf8Gw/edit#heading=h.8lndmwgznuos](https://docs.google.com/document/d/1AFJEBuAdZ_L6Cduz-F-X3Kpw437Cflsr5ysltjbf8Gw/edit#heading=h.8lndmwgznuos). Acesso em: 15 abr. 2023.

NATIONAL FOREIGN LANGUAGE RESOURCE CENTER (NFLRC). **Project-based language learning**, 2023a. Disponível em: <https://nflrc.hawaii.edu/pbll/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

NATIONAL FOREIGN LANGUAGE RESOURCE CENTER (NFLRC). **Project-based language learning repository**, 2023b. Disponível em: <https://nflrc.hawaii.edu/pebbles>. Acesso em: 26 dez. 2023.

NATIONAL SCHOOL REFORM FACULTY (NSRF). **Feedback carousel protocol**. 2014. Disponível em: <https://www.nsrffharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/FeedbackCarousel-N.pdf>. Acesso em: 17 de mai. 2023.

NOVA ESCOLA. **Rubrica geral - aprendizagem baseada em projetos**. 2022. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ehj9XcBuSfXTms8tzjh9CeFyhrZBUr78fdEkxgz9fuUbNKx8EA47sQRa8hN7/rubrica-geral-aprendizagem-baseada-em-projetos.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, G.; CASSOLI, E. Abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa: aprendizagem baseada em projetos. **Reeduc**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 39-58, dez. 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/84513123/Abordagem\\_Comunicativa\\_Para\\_O\\_Ensino\\_De\\_L%C3%ADngua\\_Inglesa\\_Aprendizagem\\_Baseada\\_Em\\_Projetos](https://www.academia.edu/84513123/Abordagem_Comunicativa_Para_O_Ensino_De_L%C3%ADngua_Inglesa_Aprendizagem_Baseada_Em_Projetos). Acesso em: 11 fev. 2024.

ORDOÑEZ, A.; CAMARGO, F.; HIGASHI, P. **Planejamento e gestão da aprendizagem por competências: além do conteúdo na educação superior**. Porto Alegre: Penso, 2023.

PAIVA, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PEACHEY, N. **Project based learning**. Oxford University Press. [2019]. Disponível em: [https://www.oup.es/sites/default/files/2022-03/OUP\\_Focus\\_Project%20Based%20Learning%20highres.pdf](https://www.oup.es/sites/default/files/2022-03/OUP_Focus_Project%20Based%20Learning%20highres.pdf). Acesso em: 26 dez. 2023.

PEREIRA, D.; BESCHIZZA, R. **Aprendizagem baseada em projetos: planejamento e aplicação**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

PINHEIRO, J.; FARIAS, T.; LIMA, J. Paineis de especialistas e estratégia multimétodos: reflexões, exemplos, perspectivas. **Psico**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 184-192, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11216>. Acesso em: 27 fev. 2024.

PORTO, C. Interagindo e aprendendo com a tecnologia: a webquest na sala de aula de línguas. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, jan-jul 2017.

PRENSKY, M. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. **Innovate: Journal of Online Education**, [S. l.], v. 5, n. 3, Article 1, 2009. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> Acesso em 12 de fev. de 2023.

PROVEDEL, A. O Uso Da Tradução Automática E Da Aprendizagem Baseada Em Projetos Na Produção De Gêneros Textuais Escritos. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 1, p. 124-140, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4954>. Acesso em: 11 fev. 2024.

RAILSBACK, J. **Project-based instruction: creating excitement for learning**. By Request Series. 2002.

RANGEL, R.; BATISTA, S. **Inglês para fins profissionais: uma proposta com aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida**. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias) - Instituto Federal Fluminense, Campos-RJ, mar. 2022. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704323/2/produto%20educacional\\_proposta%20did%20c3%a1tico-pedag%20c3%b3gica.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704323/2/produto%20educacional_proposta%20did%20c3%a1tico-pedag%20c3%b3gica.pdf). Acesso em: 11 fev. 2024.

Relatório UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? UNESCO, 2023. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por). Acesso em: 24 fev. 2024.

RESOURCE EDUCATION. **Running projects in English lessons (PBL - project based learning)**. Dec. 20, 2021. 1 vídeo (5 min. 53 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDe7cm-5dkQ>. Acesso em: 26 dez. 2023.

RIZZATTI, I. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROSA, C.; MILL, D.; MEDEIROS, F. Letramento, educação e cultura digital: uma breve revisão bibliográfica. *In*: MILL, D. et al. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação na cultura digital**: reflexões, estratégias e proposições. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023. p. 85- 96.

SARDINHA, T. *et al.* **Tecnologias e mídias no ensino de inglês**: o corpus nas “receitas”. São Paulo: MacMillan, 2012.

SCHAFER, N. Essential Technology For Project-Based Learning. **Teach&Learning**, [S. l.], fev. 2020. Disponível em: <https://www.techlearning.com/news/essential-technology-for-project-based-learning>. Acesso em: 21 de dez. 2023.

SENNA, C. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 220-238.

SILVEIRA, G. A cultura como base para o ensino de inglês: uma experiência através de metodologias ativas. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 81, p. 11-25, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/840>. Acesso em: 11 de fev. 2023.

STEMPOSKI, M. **Aprendizagem baseada em projetos aplicada ao ensino da língua inglesa**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira-PR, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/26822>. Acesso em: 11 fev. 2024.

TAVARES, J.; POTTER, L. **Project-based learning applied to the language classroom**. São Paulo: Teach In Education, 2018.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 91-105.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, M.; TERRES, M. A Língua Inglesa na BNCC: Uma análise das concepções de língua. **Fórum Linguístico**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 6466-6478, 2021.

VAN LIER, L. Foreword. *In*: BECKETT, G.; MILLER, P. (ed.). **Project based second and foreign language education**: past, present, and future. Greenwich Conn: Information Age Pub, 2006. p. Xi-xvi.

WEBQUEST Model. 2017. Disponível em: <https://webquest.org/index.php>. Acesso em: 06 fev. 2023.

WORLD language 21st century skills map. [2015?]. Disponível em: [https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/21st\\_Century\\_Skills\\_Map.pdf](https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/21st_Century_Skills_Map.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

WORLD-READINESS standards for learning languages. [2021?]. Disponível em: <https://www.actfl.org/uploads/files/general/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

YACOMAN, M.; DIAZ, C. Utilização do inglês oral na aprendizagem baseada em projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 23, p. 1-10, 2019. Disponível em: [scielo.br/j/pee/a/mFSfjDqjM3DHVsPqg3TBPVw/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/pee/a/mFSfjDqjM3DHVsPqg3TBPVw/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 11 fev. 2024.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO-DIAGNÓSTICO

Qual a sua idade? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual semestre você está cursando? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Você tem experiência como docente? Caso sim, informe o contexto e o tempo de \*  
atuação.


Your answer \_\_\_\_\_

Quais abordagens, metodologias, métodos e técnicas de ensino de língua inglesa \*  
você conhece e/ou adota em suas práticas docentes? Em sua opinião, quais  
delas promovem uma aprendizagem significativa? Justifique sua resposta.

Your answer \_\_\_\_\_

Você já teve experiências com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no \*  
ensino e aprendizagem de língua inglesa? Caso sim, fale brevemente sobre seu  
entendimento sobre a ABP.

Your answer \_\_\_\_\_

**Submit**  Page 1 of 1 [Clear form](#)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

**APÊNDICE B - MODELO DE *EXIT TICKET***

LISTE 3 COISAS QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE O TEMA 1 \*

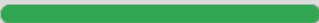
Your answer \_\_\_\_\_

LISTE 2 COISAS QUE VOCÊ GOSTARIA DE SABER MAIS SOBRE O TEMA 1 \*

Your answer \_\_\_\_\_

LISTE 1 PERGUNTA QUE VOCÊ TEM SOBRE O TEMA 1 \*

Your answer \_\_\_\_\_

**Submit**  Page 1 of 1 **Clear form**

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Boss e Larmer (2024).

**APÊNDICE C - RUBRICA GERAL DE AUTOAVALIAÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO DA *WEBQUEST***

<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>				
<p>A autoavaliação nos permite validar os próprios acertos, compreender o que precisa ser aprimorado e desenvolver o autoconhecimento. As questões propostas a seguir têm como objetivo estimular a sua reflexão sobre sua participação no desenvolvimento da <i>WebQuest</i> sobre Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Para cada etapa, engajamento, pesquisa, planejamento e apresentação, marque o critério que reflete como foi sua participação durante as atividades propostas.</p>				
<b>Crítérios</b>	<b>Superei as expectativas</b>	<b>Atendi às expectativas</b>	<b>Preciso melhorar</b>	<b>Inadequado</b>
<b>Engajamento</b>	Participei ativamente da etapa, compartilhando meus conhecimentos prévios e debatendo minhas ideias com a turma, além de propor sugestões às próximas etapas do projeto.	Participei ativamente da etapa, compartilhando meus conhecimentos prévios e debatendo minhas ideias com a turma.	Participei parcialmente da etapa, em momentos pontuais, compartilhando meus conhecimentos prévios.	Não participei de nenhum momento proposto na etapa, não compartilhei meus conhecimentos prévios.
<b>Pesquisa</b>	Participei ativamente da etapa, compartilhando e debatendo minhas ideias e propostas com a minha equipe e realizei os registros e produções solicitados, além de fazer intervenções no planejamento do grupo.	Participei ativamente da etapa, compartilhando e debatendo minhas ideias e propostas com a minha equipe e realizei os registros e produções solicitados.	Participei parcialmente da etapa, em alguns momentos compartilhando e debatendo minhas ideias e propostas com a minha equipe e não realizei todos os registros e produções solicitados.	Não participei dos momentos de debate com minha equipe e não realizei os registros e produções solicitados.
<b>Planejamento</b>	Participei ativamente de todos os momentos de realização da tarefa, sugerindo possibilidades e alternativas, realizando testes e revisando o planejamento, além de buscar informações adicionais para melhorar o produto final.	Participei ativamente de todos os momentos de realização da tarefa, sugerindo possibilidades e alternativas, realizando testes e revisando o planejamento.	Participei de alguns momentos de realização da tarefa, mas de maneira passiva, principalmente, ao ser incentivado e cobrado pelos colegas.	Não participei de nenhum momento da realização da tarefa.
<b>Apresentação</b>	Participei ativamente do planejamento, construção e apresentação dos materiais de divulgação do produto	Participei ativamente do planejamento, construção e apresentação dos materiais de	Participei em alguns momentos do planejamento, construção e apresentação dos materiais de	Não participei de nenhum momento do planejamento, construção e apresentação dos materiais de



	criado pela equipe, além de dominar a temática abordada na comunicação oral da equipe.	divulgação do produto final criado pela equipe. Demonstrei dominar parcialmente a temática abordada na comunicação oral da equipe.	divulgação do produto criado pela equipe. Demonstrei não dominar a temática abordada na comunicação oral da equipe.	divulgação do produto criado pela equipe.
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), a partir das ideias da Revista Nova Escola (2022).

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA AUTORREFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM E A EXPERIÊNCIA COM A *WEBQUEST*

### AUTORREFLEXÃO

Vamos refletir sobre suas aprendizagens e experiências com o uso de *WebQuest* em aprendizagem baseada em projetos (ABP), na disciplina “Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”? Fiquem muito à vontade para sugerir e apresentar suas opiniões sobre a tarefa proposta e realizada por vocês. Suas respostas e sugestões ajudarão a planejar Projetos futuros. Sejam críticos em relação às suas próprias práticas.

Obrigada.

- Você já conhecia a ferramenta *WebQuest*?
- O que você aprendeu de mais importante com a tarefa proposta?
- Qual foi a parte da *WebQuest* que você mais se dedicou e acredita ter feito o seu melhor?
- Qual foi a parte mais agradável da *WebQuest* de ser realizada? Explique o por quê.
- Qual foi a parte menos agradável da *WebQuest* de ser realizada? Explique o por quê.
- O que você gostaria de ter realizado de maneira diferente na tarefa proposta ou ter dedicado mais tempo para a sua execução?
- Qual a sua sugestão para a *WebQuest* proposta caso ela seja reaplicada para outro grupo de alunos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

## APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO POR PAINEL DE ESPECIALISTAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da validação do processo educacional, resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem baseada em projetos mediada por *WebQuest* na formação inicial de professores de língua inglesa”. O trabalho está sendo desenvolvido pela discente Tania Cristina Silva Martins, sob orientação do professor Dr. Marcus de Souza Araújo, no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE2), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

**Título:** *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

**Público-alvo:** discentes da disciplina “Tecnologia no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), sediada no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este foi o público-alvo original, pois o produto foi aplicado com os alunos desta disciplina. Não obstante, a atividade pode ser adaptada para qualquer público de línguas estrangeiras ou para qualquer curso de graduação.

**Objetivo Geral:** integrar a ABP às tecnologias no ensino e na aprendizagem de língua inglesa a partir de uma *Webquest*.

**Objetivos Específicos:**

1. Refletir sobre o uso da ABP integrada às tecnologias no ensino de língua inglesa;
2. Elaborar projetos de ABP para o ensino de língua inglesa;
3. Compreender a ABP por meio de uma experiência de ABP.
4. Formar professores de língua inglesa para o uso funcional e reflexivo da *Webquest*.

**Confidencialidade:** ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e sugestões serão registradas para fins de contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

**Disseminação dos resultados:** os resultados desta pesquisa aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, reiteramos que qualquer tipo de publicação preservará a identidade dos colaboradores da pesquisa.

**Direito de se retirar:** a participação é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento.

Você concorda com esses termos?

\*Ao preencher e enviar o documento de validação das atividades, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de colaboração neste trabalho, mencionadas anteriormente.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_ Assinatura

**INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL**  
**“WebQuest: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa”**

Avaliador(a) – pseudônimo de escolha: \_\_\_\_\_

Titulação: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Área de atuação: \_\_\_\_\_

Local de atuação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

**Orientações para preenchimento do instrumento**

O instrumento de validação está dividido em três etapas, quais sejam: a primeira está relacionada à organização da *Webquest*, a segunda está direcionada à vivência da experiência da ABP a partir do uso da *Webquest* e a última etapa refere-se aos objetivos propostos pelo processo educacional. Cada etapa tem critérios estabelecidos, com espaços para marcar sua avaliação, um para cada critério, de acordo com a seguinte escala de avaliação:

- (1) Concordo plenamente.
- (2) Concordo parcialmente.
- (3) Discordo.

Em cada etapa, há também um espaço que se destina ao preenchimento livre de algum comentário ou alguma sugestão sobre o tópico da referida etapa.

Ao final do instrumento, há uma pergunta relativa ao nome do produto educacional e um espaço para outros comentários, que você julgar pertinente e não tenham sido contemplados anteriormente.

Antes da primeira etapa, encontram-se informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa, bem como uma descrição do processo educacional para facilitar seu entendimento.

Solicitamos que depois de finalizar o preenchimento do instrumento de validação, você salve o documento em formato pdf e envie-o por e-mail.

Informações para contato:

Professor Marcus Araújo (telefone: 98855-8776; e-mail: [marcusaraujo@ufpa.br](mailto:marcusaraujo@ufpa.br))

Discente Tania Martins (telefone: 99251-2331; e-mail: [taniamartins@ufpa.br](mailto:taniamartins@ufpa.br))

## CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Universidade Federal do Pará (UFPA) tornou-se o local de interesse desta pesquisa, pois a pesquisadora é discente de um Programa de Pós-graduação desta universidade e realizou seu Estágio Supervisionado na disciplina supracitada, o que facilitou a coleta de dados e a aplicação do processo educacional.

A pesquisa contou com a participação de 22 discentes da disciplina “Tecnologia no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), sediada no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os encontros foram realizados de forma presencial, com aproximadamente 3h de duração semanal. O ambiente de aprendizagem virtual adotado foi o *Google Classroom*, para postagem de materiais e atividades, bem como gerenciamento dos trabalhos entregues pelos alunos. Havia também espaço para postagem de dúvidas e sugestões. O processo educacional foi aplicado nos últimos dois meses (maio e junho de 2023) da disciplina após o estudo de 3 unidades sobre os temas “Tecnologia e Currículo”, “Tecnologias e Cultura Digital”, e “Materiais Educacionais Digitais (MED) e Ensino”.

Nas primeiras unidades, os alunos refletiram sobre o uso de tecnologia em sala de aula, e perceberam que o uso desta, por si só, não resulta em inovações na educação, pois é preciso associá-la a práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, e além de possibilitar a personalização do ensino. Para exercitar esse processo de reflexão sobre o uso de tecnologia em sala de aula, os alunos realizaram curadorias de recursos tecnológicos digitais, como jogos e aplicativos para o ensino de língua inglesa, a partir de matrizes por meio das quais os alunos analisaram características como, mas não limitados à usabilidade, à funcionalidade, às potencialidades e às limitações.

## DESCRIÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

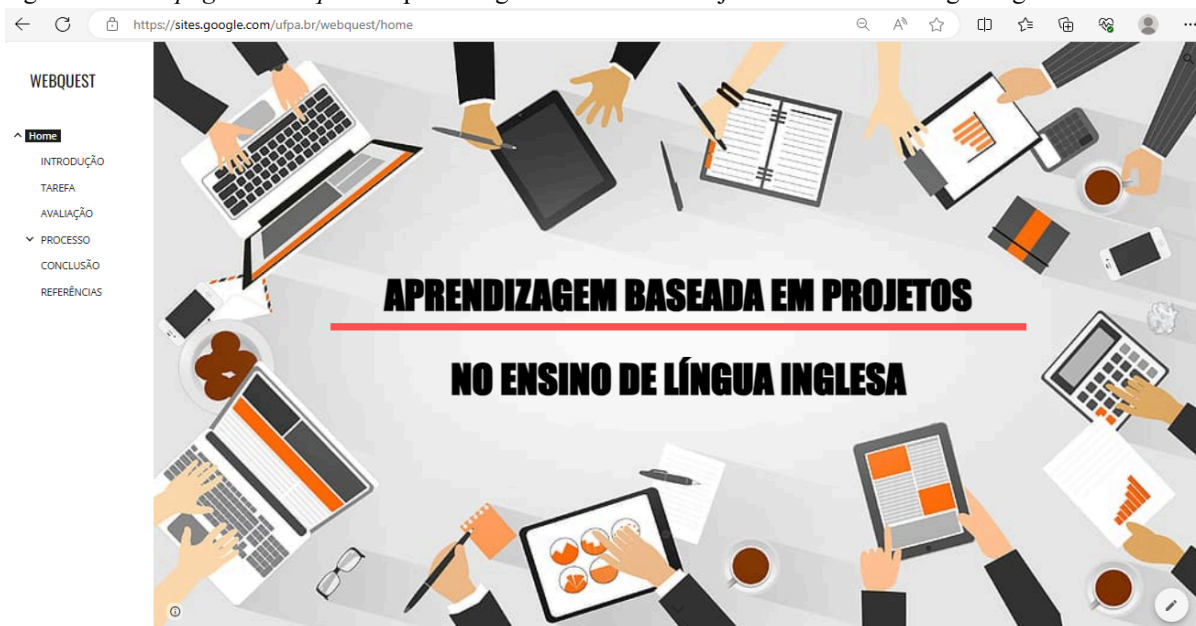
Desenvolvida por Bernie Dodge, em 1995, a *Webquest* é um modelo de aula que engaja alunos em processos de investigação orientada, a partir de informações que são, em parte ou totalmente, provenientes da *Internet* sobre um determinado tema. Tem sido adotada por muitos professores que desejam promover o bom uso da Internet e o desenvolvimento de pensamento exigido no século XXI (WEBQUEST, 2017)<sup>34</sup>, ou seja, um pensamento crítico, reflexivo e ativo para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências para agir em sociedade. Para orientar os alunos no processo de investigação, a *Webquest* contém em sua estrutura alguns elementos base como introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos

As atividades deste processo educacional estão organizadas estruturalmente por meio de uma *Webquest* (FIGURA 1), disponível em <https://sites.google.com/ufpa.br/webquest/home>, considerando suas etapas: introdução, tarefa, avaliação, processo e conclusão. Estas etapas estão articuladas de modo que fomentem a aprendizagem sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a partir da vivência da experiência de um projeto de ABP.

---

<sup>34</sup> **WEBQUEST Model**, c2017. Página inicial. Disponível em: <<https://webquest.org/index.php>> Acesso em 06 de fev. 2023.

Figura 1 - *Homepage da Webquest: Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino de língua inglesa.*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A tarefa, o passo-a-passo e a lista de *links* para pesquisa sobre ABP foram definidos a partir de alguns atributos necessários em uma *Webquest*, os quais estão listados a seguir.

- Envolve uma tarefa factível e interessante que é idealmente uma versão reduzida de coisas que os adultos fazem como cidadãos ou trabalhadores.
- Requer pensamento de ordem superior, não simplesmente resumir, ou seja, inclui síntese, análise, resolução de problemas, criatividade e julgamento.
- Faz bom uso da internet. Uma *WebQuest* que não é baseada em recursos reais da internet provavelmente é apenas uma lição tradicional disfarçada. Livros e outras mídias podem ser usados em uma *WebQuest*, mas se a internet não estiver no centro da lição, não é uma *WebQuest*.
- Não é um relatório de pesquisa ou um procedimento passo-a-passo de Ciências ou Matemática. Fazer com que os alunos simplesmente pesquisem sites da internet e façam uma apresentação sobre eles não é suficiente.
- Não é apenas uma série de experiências baseadas na internet. Fazer com que os alunos olhem para uma página, depois joguem um jogo, depois vão aqui e transformem seu nome em hieróglifos não requer habilidades de pensamento de nível superior e, portanto, por definição, não é uma *WebQuest*. (*WebQuest*, 2017)<sup>35</sup>

Abar e Barbosa (2008)<sup>36</sup> entendem a *WebQuest* como uma atividade que simula os procedimentos desenvolvidos em um projeto. Pode-se dizer que a *WebQuest* é apropriada para

<sup>35</sup> Tradução minha do original: - “is wrapped around a doable and interesting task that is ideally a scaled down version of things that adults do as citizens or workers; requires higher level thinking, not simply summarizing. This includes synthesis, analysis, problem-solving, creativity and judgment; makes good use of the web. A *WebQuest* that isn't based on real resources from the web is probably just a traditional lesson in disguise. (Of course, books and other media can be used within a *WebQuest*, but if the web isn't at the heart of the lesson, it's not a *WebQuest*.); isn't a research report or a step-by-step science or math procedure. Having learners simply distilling web sites and making a presentation about them isn't enough; isn't just a series of web-based experiences. Having learners go look at this page, then go play this game, then go here and turn your name into hieroglyphs doesn't require higher level thinking skills and so, by definition, isn't a *WebQuest*.” (*WebQuest*, 2017).

<sup>36</sup> ABAR, Celina; BARBOSA, Lisbete. **Webquest**: um desafio para o professor! Uma solução inteligente para o uso da internet. Avercamp Editora: São Paulo, 2008.

projetos de curta duração que abrangem unidades temáticas de um componente curricular ou projetos de extensão ou atividades. Portanto, para que os discentes possam vivenciar a experiência de um projeto de ABP ao criar projetos de ABP, as etapas desta *WebQuest* foram alinhadas às fases de um projeto de ABP<sup>37</sup> (QUADRO 1).

A ABP é uma metodologia de ensino e de aprendizagem, que envolve os alunos, colaborativamente, em projetos norteadores, motivadores e desafiadores por meio de uma questão ou problema autêntico do mundo real. Holanda e Bacich (2020, p. 32) afirmam que “[...], a ABP tem como princípio elementar a investigação para promover a tomada de decisão e permitir que os estudantes busquem estratégias para construir aquilo que será tido como produto final do projeto.”

Quadro 1 - *WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa.

<b>INTRODUÇÃO</b>	<i>Esta etapa é o evento de abertura ou lançamento da tarefa/do projeto. Como <b>ÂNCORA</b>, os alunos assistem a um vídeo e refletem sobre as possibilidades de concepção do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na atualidade. Em seguida, são apresentados à ABP como uma abordagem que prepara os alunos para enfrentar as demandas da vida real. Esta etapa também contempla a <b>QUESTÃO MOTRIZ</b>.</i>
<b>TAREFA</b>	<i>Esta etapa desafia os alunos a apresentarem como <b>PRODUTO FINAL</b> projetos de ABP para o ensino de língua inglesa.</i>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<i>Nesta etapa, os alunos têm acesso às <b>RUBRICAS</b> com os critérios de avaliação tanto de seus trabalhos em todas as atividades, como dos projetos apresentados.</i>
<b>PROCESSO</b>	<p><i>O passo-a-passo do processo está alinhado às seguintes fases de um projeto:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="502 1153 1428 1400">1. <b>PESQUISA</b> <i>A pesquisa está dividida em 3 temas. No primeiro tema, o aluno é conduzido à compreensão dos elementos essenciais da ABP e sua funcionalidade. No segundo tema, o aluno exercita o processo de geração e testagem de ideias de projetos para o ensino de língua inglesa. No terceiro tema, o aluno realiza uma curadoria de recursos tecnológicos que podem dar suporte à ABP, a partir de uma matriz. Ao final de cada tema, os alunos preenchem um Exit Ticket para reflexão sobre sua aprendizagem.</i></li> <li data-bbox="502 1400 1428 1579">2. <b>PLANEJAMENTO</b> <i>A partir das informações coletadas e dos conhecimentos construídos na etapa de pesquisa, e com ajuda de recursos de apoio para planejamento de projetos, os alunos desenvolvem e organizam suas ideias de projetos e recebem feedback de seus colegas. Após o feedback, os alunos têm a oportunidade de refletir e revisar seus projetos antes da apresentação final.</i></li> <li data-bbox="502 1579 1428 1668">3. <b>APRESENTAÇÃO</b> <i>Alunos apresentam suas ideias de projetos por meio de um mural virtual e recebem feedback final do professor.</i></li> </ol> <p><i>Durante o processo, os alunos têm acesso a sugestões de links de fontes para pesquisa e recebem orientações para a realização das atividades.</i></p>
<b>CONCLUSÃO</b>	<i>Esta etapa destaca os objetivos alcançados e convida os alunos a compartilharem seus produtos finais como outros professores de língua inglesa.</i>

Fonte: Elaborado pela autora(2023).

<sup>37</sup> Fases sugeridas pelo *Buck Institute of Education* (BIE), disponível em: [https://my.pblworks.org/system/files/documents/PBLWorks\\_Project\\_Path.pdf](https://my.pblworks.org/system/files/documents/PBLWorks_Project_Path.pdf)

O desenvolvimento da *WebQuest* segue um cronograma, organizado conforme quadro abaixo e compartilhado com os alunos.

MOMENTO	ATIVIDADE	AVALIAÇÃO
<b>SÍNCRONO</b> <sup>38</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos preenchem um <i>Questionário</i> de coleta de dados.</li> <li>→ A professora-pesquisadora apresenta as etapas INTRODUÇÃO, TAREFA E PROCESSO da <i>Webquest</i> e o cronograma</li> <li>→ Os alunos definem suas equipes e planejam as atividades da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> </ul>
<b>ASSÍNCRONO</b> <sup>39</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos consultam as fontes da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 1 e preenchem a parte <i>Think</i> da atividade <i>Think-Pair-Share</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 1</i></li> </ul>
<b>SÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos realizam as partes <i>Pair</i> e <i>Share</i> da atividade <i>Think-Pair-Share</i>.</li> <li>→ Alunos criam o <i>Mind Map</i> e compartilham no <i>Google Classroom</i>.</li> <li>→ Alunos preenchem o <i>Exit Ticket 1</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 1</i></li> </ul>
<b>ASSÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos consultam as fontes da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 2</i></li> </ul>
<b>SÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos realizam a atividade <i>Brainwriting</i>.</li> <li>→ Alunos testam suas ideias de projeto a partir do formulário ...</li> <li>→ Alunos preenchem o <i>Exit Ticket 2</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 2</i></li> </ul>
<b>ASSÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos consultam as fontes da ETAPA 1: PESQUISA - TEMA 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 3</i></li> </ul>
<b>SÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos preenchem as matrizes de análise de tecnologias digitais e postam no <i>Google Classroom</i>.</li> <li>→ Alunos preenchem <i>Exit Ticket 3</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> <li>● <i>Exit Ticket 3</i></li> </ul>
<b>SÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A professora-pesquisadora esclarece as questões levantadas nos <i>Exit Tickets 1, 2 e 3</i>.</li> <li>→ Alunos iniciam a ETAPA 2: PLANEJAMENTO, com preenchimento do <i>Project Planner</i> e do <i>Storyboard</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica autoavaliação</li> <li>● Formulário de auto reflexão</li> </ul>
<b>ASSÍNCRONO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alunos concluem preenchimento do <i>Project Planner</i> e do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rubrica</li> </ul>

<sup>38</sup> Encontro presencial com duração de 3 horas.

<sup>39</sup> Momentos realizados fora do horário das aulas sem carga horária pré-definida, dentro do período de uma semana, entre os encontros síncronos.



	<i>Storyboard.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autoavaliação</li> <li>• Formulário de auto reflexão</li> </ul>
<b>SÍNCRONO</b>	<p>→ Alunos recebem <i>feedback</i> sobre seus projetos por meio da dinâmica <i>Feedback Carrossel</i><sup>40</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Giving feedback</i></li> <li>◆ <i>Review and revise</i></li> <li>◆ <i>Debrief</i></li> </ul> <p>→ Alunos planejam a ETAPA 3: APRESENTAÇÃO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubrica autoavaliação</li> <li>• Formulário de auto reflexão</li> </ul>
<b>ASSÍNCRONO</b>	<p>→ Alunos criam uma exibição dos elementos significativos do seu projeto em mural virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubrica autoavaliação</li> <li>• Formulário de auto reflexão</li> </ul>
<b>SÍNCRONO</b>	<p>→ Alunos apresentam seus projetos e compartilham seus murais virtuais no <i>Google Classroom</i>.</p> <p>→ A professora-pesquisadora preenche as rubricas de avaliação de projetos e dá <i>feedback</i> às equipes sobre os projetos.</p> <p>→ Alunos preenchem a rubrica de autoavaliação e o formulário de auto reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubrica autoavaliação</li> <li>• Formulário de auto reflexão</li> <li>• Rubrica de avaliação de projetos</li> </ul>

### VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

É válido mencionar que a *WebQuest* completa e aplicada com o público-alvo encontra-se disponível em <https://sites.google.com/ufpa.br/webquest/home>. Logo, acesse, por favor, este sítio antes de você iniciar sua avaliação.

#### PARTE 1: Organização das atividades da *WebQuest*.

Leia os critérios a seguir e informe seu nível de concordância a partir da escala, **(1) Concordo plenamente, (2) Concordo parcialmente e (3) Discordo, no espaço do lado direito de cada afirmação.** Ao final, há um espaço para suas observações, caso queira registrar comentários ou sugestões.

1. A INTRODUÇÃO cria um cenário motivador e fornece uma visão geral do que está sendo proposto.	
2. A TAREFA proposta é factível, interessante, condiz com práticas pedagógicas reais de um professor de língua inglesa e está descrita de forma clara e detalhada.	
3. A etapa PROCESSO fornece um passo-a-passo de como a tarefa será concluída, e disponibiliza recursos, orientações e sugestões necessárias para pesquisa, organização e análise de informações.	
4. As atividades da etapa PROCESSO requerem pensamento de ordem superior, como síntese, análise, resolução de problemas, criatividade e julgamento.	
5. As fontes de pesquisa sugeridas são recursos reais da <i>Internet</i> e são de fundamental importância para a realização da tarefa.	

<sup>40</sup> Dinâmica adaptada das ideias de *National School Reform Faculty* (NSRF), disponível em <https://www.nsrffharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/FeedbackCarousel-N.pdf>.

6. A etapa AVALIAÇÃO informa claramente e antecipadamente como a performance do aluno será avaliada.	
7. O CRONOGRAMA determina carga horária adequada para o desenvolvimento da <i>WebQuest</i> .	
8. O SITE que hospeda a <i>WebQuest</i> é de fácil acesso e navegabilidade.	
Observações:	

## PARTE 2 - Vivência de um projeto de ABP.

Leia os critérios<sup>41</sup> a seguir e informe seu nível de concordância a partir da escala, **(1) Concordo plenamente, (2) Concordo parcialmente e (3) Discordo, no espaço do lado direito de cada afirmação.** Ao final, há um espaço para suas observações, caso queira registrar comentários ou sugestões.

1. Esta <i>WebQuest</i> tem como foco ensinar os alunos não somente conceitos e habilidades advindas de padrões curriculares, mas também competências, como, pensamento crítico, solução de problemas, colaboração e auto gerenciamento.	
2. Esta <i>WebQuest</i> está baseada em uma questão/situação/problema relevante com nível de dificuldade apropriado para os alunos e está norteada pela QUESTÃO MOTIVADORA.	
3. Esta <i>WebQuest</i> envolve um processo ativo e aprofundado de aprendizagem, de modo que os alunos levantam questionamentos, encontram e usam recursos para desenvolver suas próprias respostas/soluções.	
4. Esta <i>WebQuest</i> apresenta um contexto real, demanda o uso de ferramentas e procedimentos da vida real, promove impacto transformador e/ou está conectada aos interesses, preocupações e identidades dos alunos.	
5. Esta <i>WebQuest</i> permite que os alunos tenham alguma escolha sobre o que irão criar, como e quando irão trabalhar, com orientação do professor, de acordo com sua maturidade e nível de experiência.	
6. Esta <i>WebQuest</i> propicia aos alunos oportunidades de reflexão sobre o que e como estão aprendendo, bem como sobre o desenvolvimento e implementação da <i>webquest</i> .	
7. Esta <i>WebQuest</i> inclui processos para que alunos possam receber e dar <i>feedback</i> sobre seus trabalhos, para que possam rever suas ideias, revisar seus produtos e realizar mais pesquisas.	
8. Esta <i>WebQuest</i> exige que os alunos demonstrem o que aprenderam por meio da criação de um produto que será apresentado a um público autêntico.	
Observações:	

<sup>41</sup> Critérios alinhados a lista de elementos essenciais de um projeto de ABP elaborada pelo BIE, disponível em: <https://my.pblworks.org/system/files/documents/PBLworks-Essential-Project-Design-Elements.pdf>.

--

### PARTE 3 - Objetivos de aprendizagem.

No que diz respeito aos objetivos propostos pelo processo educacional, informe seu nível de concordância a partir da escala, **(1) Concordo plenamente, (2) Concordo parcialmente e (3) Discordo, no espaço do lado direito de cada afirmação.** Ao final, há um espaço para suas observações, caso queira registrar comentários ou sugestões.

Ao concluir todas as etapas desta <i>WebQuest</i> , os alunos serão capazes de...	
1. Integrar a ABP às tecnologias no ensino e na aprendizagem de língua inglesa.	
2. Refletir sobre o uso da ABP integrada às tecnologias no ensino de língua inglesa.	
3. Elaborar projetos de ABP para o ensino de língua inglesa.	
4. Compreender a ABP por meio de uma experiência de ABP.	
5. Formar professores de língua inglesa para o uso funcional e reflexivo da <i>WebQuest</i> .	
Observações:	

**Na sua opinião, o nome do processo educacional “*WebQuest*: aprendizagem baseada em projetos no ensino de língua inglesa” está de acordo com a proposta? Você teria alguma sugestão?**

--

**Caso você queira registrar outras informações que não estejam presentes nesse instrumento, utilize o espaço abaixo.**

--

Agradecemos a sua disponibilidade em participar do Painel de Especialistas e colaborar com sua *expertise*. Sua análise e suas contribuições ajudarão a enriquecer e aperfeiçoar este processo educacional.

Cordialmente,

**Tania Cristina Silva Martins**

(Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

**Professor Dr. Marcus de Souza Araújo**

(Docente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

**APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE GERENCIAMENTO DAS ATIVIDADES EM  
GRUPO**

<b>Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Data de entrega</b>	<b>Andamento</b>	<b>Concluído</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de BIE (2019d).

**APÊNDICE G - FORMULÁRIO *THINK-PAIR-SHARE******THINK***

Examine as informações que você tem sobre o tópico e, então, liste diversas ideias que você possui sobre ele. Escreva o suficiente para ajudá-lo a se lembrar de toda a ideia.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

***PAIR***

Converse com seu par e explique cada uma de suas ideias. Então, peça para que seu par explique as ideias dele para você. Enquanto conversam, registrem as novas ideias que vocês descobrirem juntos.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

***SHARE***

Olhando para todas essas ideias, você e seu par têm de decidir quais são mais importantes. Vocês podem compartilhar uma ou duas ideias com todo o grupo, mas não mais do que duas. Liste aqui quais vocês pretendem compartilhar.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Bender (2014, p. 120).

## APÊNDICE H - GRÁFICO DE TESTE PARA IDEIAS DE PROJETOS

**Título do projeto:** \_\_\_\_\_

<b>PROBLEMA, QUESTÃO OU DESAFIO</b>	<b>PROPÓSITO AUTÊNTICO</b>
Que problema, questão ou desafio do mundo real o projeto abordará?	Qual é o propósito autêntico do mundo real para o seu projeto? Qual será o impacto deste projeto fora da sala de aula?
<b>PRODUTO PÚBLICO E AUDIÊNCIA</b>	<b>OBJETIVOS SIGNIFICATIVOS</b>
Qual é o produto proposto? Quem é o público-alvo proposto para o produto? (por exemplo, pessoas fora da escola e da língua/cultura/comunidade alvo)	O que os alunos serão capazes de fazer no final do projeto? (pense em 2-3 objetivos de aprendizagem significativos, mensuráveis e alinhados com os padrões)

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de NFLRC (2019).

## APÊNDICE I - MATRIZ DE ANÁLISE DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

<b>Nome</b>	
<b>Site</b>	
<b>Qual elemento da ABP pode ser facilitado ou otimizado?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Challenging problem o question</li> <li>● Sustained inquiry</li> <li>● Authenticity</li> <li>● Students voice and choice</li> <li>● Reflection</li> <li>● Critique and revision</li> <li>● Públíc product</li> </ul>
<b>Descrição</b>	
<b>Potencialidades</b>	
<b>Limitações</b>	
<b>Observações</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Marcus Araújo (2023).



## APÊNDICE J - *PROJECT PLANNER*

<b>TÍTULO DO PROJETO</b>	
<b>Contexto</b>	Qual o nível de ensino e o nível de proficiência dos alunos? Qual o tipo de curso, programa ou instituição os alunos estão matriculados? Qual a frequência e duração das aulas?
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	O que os alunos devem ser capazes de fazer ao final do projeto? Leve em conta objetivos de aprendizagem significativos, mensuráveis e alinhados com os padrões
<b>Âncora</b>	Qual será a âncora do projeto? Como será aplicada?
<b>Questão motivadora</b>	Qual a questão principal do projeto que guiará todo o processo?
<b>Fases do projeto</b>	Qual o passo a passo do projeto? Como será organizado? Que tarefas serão realizadas e como elas estão associadas aos objetivos de aprendizagem?
<b>Avaliações</b>	Como serão coletados os dados para saber se os alunos estão aprendendo ou indo pelo caminho certo durante o processo de aprendizado? Quais e quantas serão as avaliações? Como as evidências serão analisadas? O que será feito a partir dos resultados? Serão utilizadas rubricas de avaliação? Em que momentos?
<b>Recursos</b>	Quais recursos serão utilizados?
<b>Voz e escolha do aluno</b>	Em que momentos a voz e a escolha dos alunos ficarão claras? Em que poderão opinar e o que poderão fazer?
<b>Apresentação final</b>	O que se espera da avaliação final? De quem será a opção? Haverá alguma rubrica para avaliá-la?

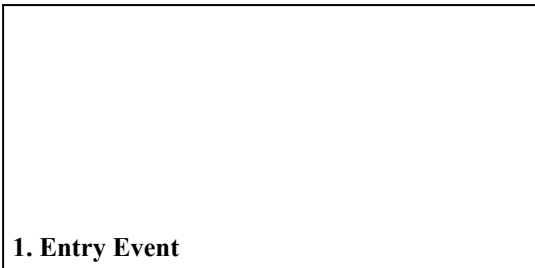
Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de Pereira e Beschizza (2022, p. 122-123).

**APÊNDICE K - STORYBOARD**

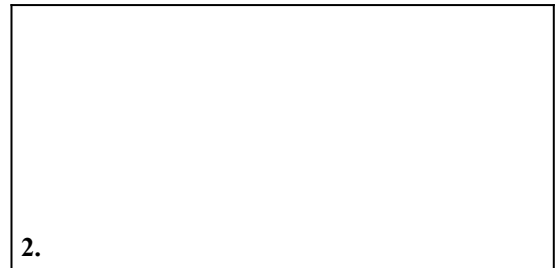
Use the frames below to show the key project milestones, to represent significant moments or stages. Indicate how inquiry extends throughout the project.

**Authentic Context:**

**Learning Goal(s):**



1. Entry Event



2.



5.



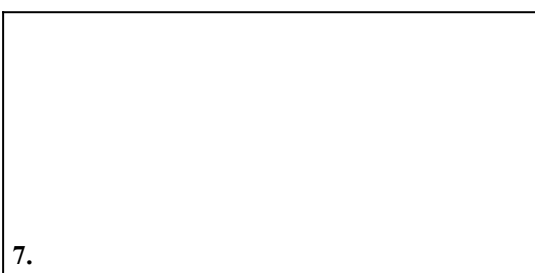
6.



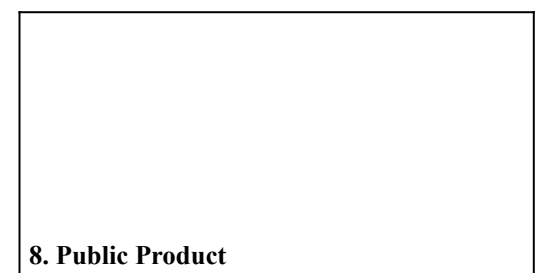
3.



4.



7.



8. Public Product

Fonte: BIE (2019f).

## APÊNDICE L - RUBRICA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE ABP

<b>ESSENTIAL PROJECT DESIGN ELEMENTS CHECKLIST</b>		
<b>DOES THE PROJECT MEET THESE CRITERIA?</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>KEY KNOWLEDGE, UNDERSTANDING, AND SUCCESS SKILLS</b> The project is focused on teaching students key knowledge and understanding derived from standards, and success skills including critical thinking/problem solving, collaboration, and self-management.		
<b>CHALLENGING PROBLEM OR QUESTION</b> The project is based on a meaningful problem to solve or a question to answer, at the appropriate level of challenge for students, which is operationalized by an open-ended, engaging driving question.		
<b>SUSTAINED INQUIRY</b> The project involves an active, in-depth process over time, in which students generate questions, find and use resources, ask further questions, and develop their own answers.		
<b>AUTHENTICITY</b> The project has a real-world context, uses real-world processes, tools, and quality standards, makes a real impact, and/or is connected to students' own concerns, interests, and identities.		
<b>STUDENT VOICE &amp; CHOICE</b> The project allows students to make some choices about the products they create, how they work, and how they use their time, guided by the teacher and depending on their age and PBL experience.		
<b>REFLECTION</b> The project provides opportunities for students to reflect on what and how they are learning, and on the project's design and implementation.		
<b>CRITIQUE &amp; REVISION</b> The project includes processes for students to give and receive feedback on their work, in order to revise their ideas and products or conduct further inquiry.		
<b>PUBLIC PRODUCT</b> The project requires students to demonstrate what they learn by creating a product that is presented or offered to people beyond the classroom.		

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de BIE (2019b).

**APÊNDICE M - GRÁFICO DO CARROSSEL DE *FEEDBACK***

<b>O que você gosta nesse projeto?</b>	<b>Que perguntas você tem?</b>
<b>Quais recomendações você daria?</b>	<b>Há recursos que seriam úteis?</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das ideias de NSRF (2014).