UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANAS

TIAGO RODRIGUES SBARAI

Turismo Sp: competências e recursos tecnológicos no
desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no
Ensino Fundamental

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO
2020

TIAGO RODRIGUES SBARAI

*Turismo Sp: competências e recursos tecnológicos no
desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no
Ensino Fundamental*

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Mayrink O'Kuinghttons

SÃO PAULO
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S276t Sbarai, Tiago
Turismo Sp: competências e recursos tecnológicos
no desenvolvimento de um projeto de língua espanhola
no Ensino Fundamental / Tiago Sbarai ; orientadora
Mônica O'Kuinghttons. - São Paulo, 2020.
138 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola
e Hispano-Americana.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Didática. 3.
Língua Espanhola. I. O'Kuinghttons, Mônica, orient.
II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Tiago Rodrigues Sbarai

Data da defesa: 15/06/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Mônica Ferreira Mayrink

O'Kuinghttons

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 14/08/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

Folha de Aprovação

SBARAI, Tiago Rodrigues. **Turismo Sp**: competências e recursos tecnológicos no desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Vanderlei e Edilene, pelo apoio e dedicação de toda uma vida.

Agradecimentos

A minha orientadora, Prof(a). Dr(a). Monica Ferreira Mayrink O' Kuinghttons, professora querida e dedicada que me deu a mão e caminhou comigo até aqui desde a graduação. Com muita paciência!

A Elisa, por ter me encorajado e mostrado que era possível. E por ter sonhado este momento comigo.

A meus professores, em especial aos do Departamento de Letras Modernas: querida Profa Fátima (*in memoriam*), Prof. Adrian Fanjul, Profa Heloísa Albuquerque, Profa Roberta Ferroni, e muitos outros...

Às professoras Rozana Aparecida Lopes Messias e Heloísa Brito de Albuquerque-Costa, pela leitura atenta e sugestões dadas no exame de Qualificação.

À Camila Gervaz, que gentilmente leu um dos capítulos desta dissertação e me deu sugestões valiosas.

Aos amigos, colegas e familiares que dividiram momentos de alegria, tristeza e dúvida...

Aos colegas do grupo de pesquisa, que dividiam as suas experiências e nos motivavam a continuar: Mirella, Glória, Ana Maria, Nicole, Alessandra e Juliana.

Aos alunos que participaram desta pesquisa e em especial, à Katja Sorger, que mostrou para mim um ideal de escola onde a liberdade e a responsabilidade são possíveis e se completam mutuamente.

Meu muito obrigado!

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.*

(FREIRE, Paulo, 1979, p. 84)

RESUMO

SBARAI, Tiago Rodrigues. ***Turismo Sp***: competências e recursos tecnológicos no desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no Ensino Fundamental. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O objetivo deste trabalho é analisar de que forma a metodologia de ensino Aprendizagem com Base em Projetos (ABP) pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências do estudante de língua espanhola, mais especificamente aquelas selecionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), considerando a sua relação com os três domínios da aprendizagem: cognitivo, interpessoal e intrapessoal (HUBERMAN et. al., 2014). O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa baseia-se nos estudos sobre os domínios da aprendizagem (HUBERMAN et. al., 2014), as metodologias ativas (MORAN, 2013; MATTAR, 2017), e, mais especificamente, a aprendizagem com base em projetos (HERNANDO CALVO, 2016; CONDLIFFE, 2016/2017). Para situar o objetivo da pesquisa junto às demandas educacionais e formativas do século XXI, refletimos sobre o perfil dos alunos, como eles aprendem e sua relação com o mundo digital (BRAGA, 2013; JENKINS, 2009; REIG, 2013). Com uma abordagem qualitativa-interpretativista do fenômeno estudado - o desenvolvimento de competências em situações de ensino e aprendizagem - as ações de pesquisa foram elaboradas junto aos alunos do 8ºano do Ensino Fundamental II de um colégio particular localizado no município de São Paulo, na disciplina de língua espanhola, em torno do desenvolvimento do projeto *Turismo Sp*. O projeto seguiu a sequência proposta por Hernando Calvo (2016) para a metodologia ABP. A metodologia de pesquisa se caracteriza como de uma pesquisa ação, segundo a qual as ações de pesquisa são concebidas pelo pesquisador (professor) em colaboração com os participantes (alunos), visando a resolução ou compreensão de um problema (THIOLLENT, 2009). A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, registros das interações ocorridas em ambiente virtual de aprendizagem e chat, registros no guia didático do projeto e diário reflexivo do professor. A análise dos dados nos permite verificar que as etapas do projeto desenvolvido propiciam o exercício de competências dos três domínios de aprendizagem, com destaque para as competências relacionadas à Cultura Digital, Comunicação, Argumentação e Empatia e Cooperação.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de espanhol; Aprendizagem com base em projetos; Tecnologias educacionais; Competências do século 21; Metodologias ativas.

ABSTRACT

SBARAI, Tiago Rodrigues. ***Turismo Sp***: competencies and technological resources in the development of a Spanish language Project in Middle Schools. 2020. 138 f Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This study aims at investigating how the Project Based Learning (PBL) approach may contribute to the development of the student competencies and skills in Spanish language, specifically those defined by the *Common Base National Curriculum* (BNCC) (BRASIL, 2017), in relation to the three domains of competencies: cognitive, intra- and interpersonal competencies (HUBERMAN et. al., 2014). This research is grounded on studies on the three domains of competencies (HUBERMAN et. al., 2014), active learning (MORAN, 2013; MATTAR, 2017), and, more specifically, Project Based Learning (HERNANDO CALVO, 2016; CONDLIFFE, 2016/2017). In order to contextualize the research goal along with educational demands of the 21st century, we reflected about the students profile, how they learn and their relationship with the digital environment (BRAGA, 2013; JENKINS, 2009; REIG, 2013). The participants of this research were Middle School eighth grade students of a private school in São Paulo City, Brazil. The research was conducted through the development of *Turismo Sp* Project, in Spanish classes. The project has followed a PBL teaching sequence proposed by Hernando Calvo (2016) to PBL approach. Using a qualitative-interpretive approach of the data collected, this study is characterized as an action research (THIOLLENT, 2009) in which the teacher-researcher actions are designed in collaboration with the participants (the students) in order to solve or understand problems. Data were collected using questionnaires, semi-structured interviews, records of interactions built in the virtual learning environment of Edmodo and *chat* tool, records on the project guideline and teacher-researcher's reflective journals. The analysis of the data allows us to verify that the stages of the PBL developed project provided the exercise of competencies of the three domains, with predominance of the competencies related to Digital Culture, Communication, Argumentation, and Empathy and Cooperation.

Key Words: Spanish teaching-learning; Project Based Learning; Educational technologies; 21st century competencies; Active learning.

RESUMEN

SBARAI, Tiago Rodrigues. *Turismo Sp: competencias y recursos tecnológicos en el desarrollo de un proyecto de español como lengua extranjera en los años finales de la Educación Primaria*. 2020. 138 f. Disertación (Magíster) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

El objetivo de este estudio es investigar de qué manera la metodología Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) puede contribuir para el desarrollo de distintas competencias del estudiante de lengua española, más específicamente aquellas señaladas por la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2017), considerando su relación con los tres dominios de aprendizaje: cognitivo, intra- e interpersonal (HUBERMAN et. al., 2014). El referencial teórico que fundamenta esta investigación se basa en los estudios sobre los tres dominios de competencias (HUBERMAN et. al., 2014), las metodologías activas (MORAN, 2013; MATTAR, 2017), y, más específicamente, el Aprendizaje basado en Proyectos (HERNANDO CALVO, 2016; CONDLIFFE, 2016/2017). Para situar el objetivo de la investigación junto a las demandas educativas y de formación en el siglo XXI, reflexionamos sobre el perfil de los estudiantes, cómo aprenden y su relación con el mundo digital (BRAGA, 2013; JENKINS, 2009; REIG, 2013). Por medio de un enfoque cualitativo-interpretativista del fenómeno estudiado - el desarrollo de competencias en situaciones de enseñanza y aprendizaje - las acciones de investigación fueron elaboradas con estudiantes de séptimo grado (12-13 años) de Educación Primaria de una escuela privada ubicada en la ciudad de São Paulo, en la disciplina de lengua española, en torno al desarrollo del proyecto *Turismo Sp*. El proyecto siguió la secuencia propuesta por Hernando Calvo (2016) para la metodología ABP. La metodología de este trabajo se define como investigación-acción (THIOLLENT, 2009), según la cual las acciones de investigación son concebidas por el investigador (profesor) en colaboración con los participantes (estudiantes), con el objetivo de resolver o comprender un problema de la comunidad. El levantamiento de datos se realizó mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, registros de las interacciones construidas en el entorno virtual de aprendizaje y del chat, guía didáctica del proyecto y diario reflexivo del profesor-investigador. El análisis de los datos recolectados nos permite verificar que las etapas del proyecto desarrollado contribuyen al ejercicio de las competencias de los tres dominios de aprendizaje, con énfasis en las competencias relacionadas con la Cultura Digital, Comunicación, Argumentación y Empatía y Cooperación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-aprendizaje de español; Aprendizaje Basado en Proyectos; Tecnologías educativas; Competencias del siglo XXI; Metodologías activas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos essenciais do design de projetos com objetivos de aprendizagem ao centro	35
Figura 2 - Sequência ABP elaborada por Hernando Calvo (2016)	51
Figura 3 - Ciclo da pesquisa-ação	69
Figura 4 - Cabeçalho do Guia Didático	87
Figura 5 - Guia didático - planejamento do produto final	87
Figura 6 - Post do professor com Guia Didático anexado	88
Figura 7 - Cronograma do Projeto Turismo Sp	100
Figura 8 - Mural da Sala Virtual Edmodo	103
Figura 9 – Exemplos de vídeos compartilhados	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de acesso à internet	62
Gráfico 2- Atividades realizadas online	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 3 - Participação dos alunos em redes sociais	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 4 - Uso da internet para finalidades acadêmicas	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 5 - Autoria digital (8º ano)	65
Gráfico 6 - Autoria digital (7º ano)	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 7 - Modalidades de ensino de idiomas frequentadas pelos alunos do 8º ano ..	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 8 - Idiomas estudados	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências e sua relação com os três domínios	40
Quadro 2 - Domínios da aprendizagem e competências BNCC	46
Quadro 3 - Etapas da Sequência didática da Aprendizagem com Base em Projetos e Domínios de Aprendizagem	52
Quadro 4 - Fases da pesquisa	70
Quadro 5 - Equipes, funções e integrantes no projeto <i>Turismo Sp</i>	75
Quadro 6 - Roteiro aula a aula de Sequência da Aprendizagem com Base em projetos	76
Quadro 7 - Produtos finais desenvolvidos pelos alunos	78
Quadro 8 - Recursos tecnológicos e suas funções no <i>Turismo Sp</i>	79
Quadro 9 - Relação entre Instrumentos de pesquisa e objetivos	81
Quadro 10: Versões do planejamento do produto final	89
Quadro 11 - Produto final, funções e integrantes no projeto Turismo Sp	96
Quadro 12 - Relação entre as etapas do projeto Turismo Sp, os domínios e as competências de aprendizagem	117

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP - Aprendizagem com Base em Projetos

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1. Meios de comunicação, práticas sociais e pedagógicas.....	20
1.2. Paradigmas comunicativo clássico e “digital”: implicações na sala de aula	22
1.3 Práticas pedagógicas na era da informação.....	26
1.4 Aprendizagem Baseada em Projetos: uma aproximação crítica e teórica.....	28
1.4.1 Currículo e planejamento	31
1.4.2 Instrução	32
1.4.3 Avaliação	35
1.5 Competências: viver e aprender, aprender a viver no século XXI.....	37
1.5.1 Domínios e dimensões da aprendizagem: uma proposta de classificação das competências	38
1.6 Base Nacional Comum Curricular: competências e formação integral na educação básica brasileira	45
1.6.1 Competências gerais da BNCC e os domínios da aprendizagem	46
1.7 A Aprendizagem com Base em Projetos e os domínios de aprendizagem	50
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	55
2.1 Natureza da pesquisa.....	55
2.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	58
2.2.1. Os alunos participantes.....	62
2.2.2. O professor-pesquisador.....	68
2.3 Procedimentos para a coleta e organização dos dados.....	68
2.3.1 Projeto <i>Turismo Sp</i>	71
2.3.2 Recursos tecnológicos e as práticas colaborativas no <i>Turismo Sp</i>	79
2.3.3 Escolha dos instrumentos	81
3. ANÁLISE DOS DADOS	83
3.1. O projeto e o desenvolvimento das competências.....	83
3.1.1. O ponto de partida e a formação de equipes	84
3.1.2. Definição do produto final	86
3.1.3. Organização e planejamento	95
3.1.4. Compilação da informação e Análise e Síntese	101

3.1.5. Produção	106
3.1.6. Apresentação do projeto	110
3.1.7. Resposta coletiva à pergunta inicial, avaliação e autoavaliação	111
3.2. O projeto e o trabalho com recursos tecnológicos e com a colaboração	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 1: QUADRO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM HUBERMAN ET. AL (2014)	132
APÊNDICE 3: PRODUTOS FINAIS	136

INTRODUÇÃO

A educação no século XXI se encontra diante de novas possibilidades e desafios. Como possibilidades, podemos mencionar as metodologias ativas, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Ensino Híbrido, entre outros. Já os desafios são muitos, tanto de ordem política, como a necessidade ou a ausência de políticas públicas na área de educação, quanto os de ordem cultural e social, com a chegada de alunos tanto no ensino básico quanto no superior com expectativas e necessidades diferentes daquelas encontradas até meados do século passado. Quais são os desafios que se impõem, então, ao ensino e aprendizagem em nossa época?

Apesar de a realidade educacional brasileira não poder ser resumida e muito menos generalizada por um único modelo de escola ou metodologia de ensino, é possível afirmar que a educação, principalmente a educação básica, deve considerar a formação integral do estudante. Em outras palavras, significa pensar a educação em todos os aspectos, tanto cognitivos como socioemocionais. Também é necessário considerar o contexto em que o estudante está inserido, fortemente influenciado pela Cultura Digital¹, principalmente nos grandes centros urbanos do país. Seguramente existem especificidades no que se refere aos conteúdos socioculturais e habilidades necessárias, dependendo da região em que vive o estudante e do seu projeto de vida, mas podemos afirmar que cada vez mais algumas competências serão exigidas dos jovens que concluem o ensino básico, seja no âmbito acadêmico ou laboral; dentre elas, destacamos: aprender a aprender (HUBERMAN et. al, 2014), aprender juntos (trabalho colaborativo) e a capacidade de resolver problemas (HUBERMAN et al., 2014). Essas competências são essenciais, uma vez que viver em nossa época, na chamada “sociedade da informação”, requer habilidades, competências e conhecimentos complexos que devem ser constantemente atualizados (MORIN, 2003; KENSKY, 2001).

¹ Por Cultura Digital, podemos entender os modos de acessar e produzir informação, comunicar-se e interagir nos ambientes virtuais. Devido à influência das TIC na cultura e seu impacto nas relações sociais, principalmente nas gerações mais jovens, considera-se que os jovens pertencem a culturas participativas, nas quais há amplo espaço para a expressão artística e engajamento civil (JENKINS, 2009).

As reflexões expostas acima guiaram minha prática docente desde o início da minha formação acadêmica e, como professor de língua estrangeira e materna que sou, tenho uma preocupação constante a respeito não só da educação linguística de meus alunos e de meu país como um todo, mas também de sua formação integral como cidadãos do século XXI. Atento às metodologias ativas de ensino - que aparecem com mais força nos anos 2000 (MATTAR, 2017) - comecei a questionar de que forma alguma delas poderia promover a aprendizagem das competências requeridas no século XXI nos alunos de espanhol como língua estrangeira.

Consciente da diversidade de abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira, identifiquei na *Aprendizagem Baseada em Projetos* uma possibilidade de inovação no ensino e aprendizagem de espanhol, já que a realização de projetos demanda uma postura mais ativa (no sentido da *corresponsabilidade* nos processos de ensinar e aprender) e também colaborativa dos estudantes. Portanto, partindo da experiência obtida em sala de aula, e com a finalidade de obter e produzir maiores conhecimentos a respeito do emprego dessas metodologias, decidi desenvolver um estudo que ampliasse meus horizontes intelectuais, ao mesmo tempo em que poderia corroborar as práticas educativas investigadas, fazendo um movimento de reflexão sobre minha própria prática docente.

Em um primeiro momento, ao dar início às leituras para este trabalho, foquei minha atenção na literatura sobre metodologias de ensino de forma mais ampla, e me interessei principalmente pelo aspecto interativo e da pragmática conversacional na sala de aula. Aprofundando as leituras realizadas durante a Licenciatura em Letras, deparei-me com propostas de ensino de língua estrangeira voltadas para a língua em uso, de caráter sociointeracionista. Posteriormente, associando meu interesse por metodologias ativas² com a preocupação de ensinar línguas estrangeiras na escola, encontrei na *Aprendizagem com Base em Projetos* uma possibilidade de ampliar os horizontes da didática do ensino de línguas estrangeiras. Dentro do estudo dessa abordagem, interessei-me pelo aspecto do

² Para conhecer mais sobre as metodologias ativas, consultar Mattar (2017).

trabalho colaborativo que surge na interação entre os alunos do grupo, e esse interesse foi posteriormente ampliado ao desenvolvimento de competências - como a colaboração - na realização de projetos em aulas de língua espanhola, visando à formação integral do estudante.

Partindo dessas motivações, pude definir o objetivo desta pesquisa, que se propõe a investigar o desenvolvimento de aprendizagens e competências nas aulas de língua espanhola, por meio da aplicação da Aprendizagem com Base em Projetos (ABP), uma modalidade de metodologia ativa.

As perguntas de pesquisa que orientaram a investigação são:

1. De que forma a ABP, no ensino de espanhol, pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e de diferentes competências do aluno?
2. Como o desenvolvimento de um projeto pode estimular, de maneira especial, o trabalho com recursos digitais e o trabalho colaborativo?

A pesquisa realizou-se nos moldes da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), e contou com a participação de nove alunos de uma turma de 8ºano do Ensino Fundamental II de um colégio particular localizado na cidade de São Paulo.

Este estudo está organizado em três capítulos. No capítulo 1, **Fundamentação teórica**, discuto elementos importantes para a análise do objeto de estudo. Os temas principais são os meios de comunicação e sua implicação nas práticas sociais e pedagógicas. Também comento a definição de metodologias ativas e a importância do seu emprego, a fim de desenvolver determinadas competências sociais e cognitivas. Ainda neste capítulo, apresento a *Aprendizagem com Base em Projetos* e faço a descrição da sequência elaborada por Hernando Calvo (2016) para essa abordagem.

O capítulo 2, **Metodologia**, apresenta a metodologia de pesquisa empregada, bem como o contexto, seus participantes, os instrumentos de coleta e os tipos de dados produzidos.

No capítulo 3, **Análise dos dados**, procedo à descrição, análise e interpretação dos dados, a fim de responder ao objetivo de pesquisa proposto.

Nas **Considerações finais**, apresento uma síntese da pesquisa e algumas reflexões sobre os resultados obtidos na análise dos dados, procurando trazer contribuições para área de conhecimento à qual se vincula esta pesquisa, relacionando conceitos da pedagogia e do ensino e didática de línguas estrangeiras. As **Referências bibliográficas**, e **Apêndices** encerram o trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar a base teórica da pesquisa. São discutidos e analisados conceitos relacionados à área do estudo, como por exemplo a interface entre a comunicação, práticas sociais e pedagógicas; o papel das metodologias ativas na aprendizagem de conhecimentos e no desenvolvimento de competências; a literatura atual sobre a Aprendizagem com Base em Projetos; a classificação das competências no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

1.1. Meios de comunicação, práticas sociais e pedagógicas

Nas últimas décadas, práticas sociais como comunicar-se, produzir e acessar a informação foram transformadas devido ao surgimento de novas tecnologias digitais, que aprofundam a nossa entrada na sociedade da informação. A maneira como nos comunicamos, produzimos e acessamos a informação já não é a mesma, e isso traz mudanças importantes em diversas áreas da atividade humana, inclusive a pedagógica. De acordo com Braga (2013):

[...] muitas das atividades humanas hoje se desenvolvem em um contexto muito mais complexo do que estávamos habituados, marcado por uma densa rede de inter-relações que geram envolvimento e influências mútuas. A sociedade da informação tem particularidades que trazem consigo novos desafios para a prática social, em geral, e tem efeitos concretos na vida dos indivíduos, em particular [...] (BRAGA, 2013, p. 57).

Dentre esses efeitos, a autora destaca, entre outros:

- (i) A rapidez de transmissão de informação acelera os processos de transformações (técnicas, econômicas, culturais), tornando por vezes impossível prever as consequências de tais mudanças.
- (ii) Há menos espaço e tempo para a reflexão e abstração (...).
- (iii) A transformação das coordenadas temporais e espaciais, que antes restringiam as possibilidades de interação, hoje permite que no ciberespaço a comunicação se construa em rede.
- (iv) Surgem novas formas de divisão e estratificação das classes sociais - os que têm acesso e os que não têm acesso a tecnologias e os que sabem ou não explorar os seus recursos. (BRAGA, 2013, p. 57-58).

Conforme afirmado anteriormente, não podemos ignorar os efeitos e influências dessa nova realidade sobre a educação e as práticas pedagógicas, pois “tais mudanças nos meios de comunicação também alteram as práticas de ensino formal, já que **novas práticas sociais geram novas demandas educacionais e revisões nos métodos pedagógicos**” (BRAGA, 2013, p. 21, grifo nosso).

Um exemplo dessa influência mútua entre as práticas sociais e as pedagógicas é dado por Moran (2013), ao comentar a integração entre o mundo físico e digital nas práticas de ensino contemporâneas:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. **O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital [...]**. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2013, p.16. Grifo nosso).

Retomando a citação de Braga (2013) a respeito de novas demandas educacionais e métodos pedagógicos, além do modelo educacional híbrido (*blended*) explicitado acima, a configuração da sociedade de informação exigirá dos alunos novas formas de elaborar e construir o conhecimento:

[...] o aluno de hoje, mais do que conteúdos, precisa ser educado para o desenvolvimento de olhares críticos e de habilidades e estratégias que lhe permitam discriminar a natureza de problemas práticos, geralmente particulares a determinados contextos sociais e mutáveis. (BRAGA, 2013, p. 62)

A autora identifica nesse contexto duas formas básicas de construir o conhecimento: “através de trocas coletivas e também em práticas de estudo autônomo e reflexivo” (BRAGA, 2013, p. 62).

A fim de corroborar as ideias apresentadas nesta seção e em diálogo com o pensamento de Braga (2013) e Moran (2013), devemos recordar que estamos diante de um cenário novo no que se refere ao paradigma comunicacional, marcado pela “emergência histórica da interatividade” (SILVA, 2010), conforme explicamos a

seguir.

1.2. Paradigmas comunicativo clássico e “digital”: implicações na sala de aula

“Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas. Assim tem sido a pragmática comunicacional da sala de aula: o falar/ditar do mestre” (SILVA, 2010, p.25).

As interações ocorridas em sala de aula, seja ela física ou virtual, são determinadas de alguma forma pelo paradigma comunicacional estabelecido. Até há pouco tempo, nos meios de comunicação “tradicionais” (analógicos) predominou a *lógica distributiva*, enquanto que nos meios digitais de comunicação observamos a *lógica comunicativa*. A comunicação em sala de aula, porém, insiste em manter o paradigma clássico (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010), o *paradigma comunicativo clássico* se caracteriza pela total separação entre emissão e recepção, tal como conhecemos na TV analógica e no rádio. Está pautada pela *lógica da distribuição* (um para todos). Em analogia com a sala de aula, corresponde ao ditar/falar do mestre, ou seja, uma pedagogia pautada na *transmissão de saberes*.

Apesar de a escola resistir com este modelo “clássico”, estamos diante de um quadro novo, o qual o autor denomina como a “emergência histórica da interatividade” (SILVA, 2010). Dentre outras coisas, destaca-se o surgimento de um novo paradigma comunicativo, em que *emissão* e *recepção* deixam de opor-se para dar lugar ao modelo “todos para todos”. A *lógica da distribuição*, própria da sociedade industrial e das tecnologias analógicas, dá lugar à *lógica da comunicação*. Para explicar a ascensão dessa nova pragmática comunicacional, é imprescindível compreender o desenvolvimento e estabelecimento da *interatividade* em três esferas: tecnológica, mercadológica e social. Conforme explica o autor:

Na esfera tecnológica, a tela do computador não é um plano de irradiação, mas um espaço de manipulação, de cocriação, com “janelas” móveis e abertas a múltiplas conexões. Na esfera mercadológica, as estratégias de *marketing* descobrem as

vantagens do diálogo produtor-produto-consumidor. E, na esfera social, o jovem estudante é o *novo espectador* menos passivo, mais intuitivo (...). (SILVA, 2010, p. 25).

O autor questiona, em determinado momento, como seria a escola caso esta “se enquadrasse” nesse novo paradigma. Chama a atenção dos leitores para o fato que não basta a escola declarar-se “interativa” pelo único motivo de ter adotado o último equipamento tecnológico em termos educacionais, se estes não forem utilizados a partir de uma nova visão:

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o *contador de histórias*, e adota uma postura semelhante a do *designer de software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno *faça por si mesmo*. [...]. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar um processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz. (SILVA, 2010, p. 27).

É importante observar que nesse novo paradigma tanto o professor como o aluno tem os seus papéis ressignificados, em que ambos deixam de desempenhar o papel de transmissor/receptor para assumir outro mais voltado à coautoria e corresponsabilidade nas situações de aprendizagem. Nesse sentido, o autor coincide com seu pensamento do educador Paulo Freire, que já afirmava: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 98).

A presença de um *novo espectador*, muito mais *ativo* e inserido nessa lógica comunicativa, tem implicações importantes para esta pesquisa. Quando uma escola se propõe em seus objetivos educacionais a promover a *aprendizagem colaborativa* (aprender juntos), necessariamente está rompendo com o paradigma comunicativo clássico. Como afirma Silva (2010), o aluno pode ser emissor e receptor no processo de intercompreensão, ou seja, ele assume um papel que vai além do de receptor passivo. Além disso, outro conceito importante vem corroborar a pedagogia assentada na lógica comunicativa: a *construção do conhecimento*. Segundo Silva,

o conhecimento deixa de situar-se no plano da emissão do saber, para emergir da atividade conexional na base do e...e. Deixa, portanto, de submeter-se ao modelo reducionista e disjuntivo do pensamento simplificador que separa emissão e recepção, e abre-se à perspectiva do *pensamento complexo*. (SILVA, 2010, p. 18).

Dessa forma, o autor afirma que o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido, pois é construído coletivamente, ou seja, de forma não-linear e múltipla, assim como o *hipertexto*. Portanto, a ideia de *aprender juntos* oferece múltiplos caminhos, que podem propiciar a alunos e professores diferentes experiências educativas, preparando aqueles para a vida no contexto da “emergência histórica da interatividade” (SILVA, 2010).

Diversos autores fizeram um esforço em identificar o perfil de aluno no século XXI e sua relação com as novas tecnologias, principalmente no que diz respeito à irrupção das redes sociais e *popularização* do smartphone com acesso à internet (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2013).

A psicóloga Dolors Reig (2013), a partir do estudo e da observação de mudanças psicológicas, afetivas e comportamentais nos adolescentes e jovens desta geração, cunhou o termo “hiper indivíduo” ou “indivíduo conectado”. O principal aspecto que caracteriza essa geração é a *interconectividade*, que trará mudanças importantes não apenas no desenvolvimento cognitivo desses jovens, mas também nos processos de socialização e de individualização (REIG, 2013).

Em sintonia com essas mudanças, Jenkins et al (2009) consideram que a geração atual de adolescentes e jovens está imersa em *culturas participativas*, que apresentam características acentuadas de colaboração, (re)criação de conteúdos e compartilhamento:

Uma cultura participativa é uma cultura com relativamente poucos entraves à expressão artística e engajamento civil, forte apoio à criação e compartilhamento dessas criações e algum tipo de tutoria informal na qual os participantes mais experientes transmitem conhecimento aos novatos. Em uma cultura participativa, os membros também acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social com os outros. (JENKINS et al, 2009, xi. Tradução minha)³

³ No original: “A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of

Retomando a argumentação de Silva (2010), essas culturas surgem em meio à “emergência histórica da interatividade”, mas é importante observar a diferença entre o papel realizado pela *tecnologia em si* (sua função, suas características operacionais) e o uso realizado pelas pessoas, ou seja, a forma como é apropriada por uma comunidade/ sociedade. Para Jenkins et al (2009):

Interatividade é uma propriedade da tecnologia, enquanto que *participação* é uma propriedade da cultura. A cultura participativa está emergindo conforme a cultura absorve e responde à explosão de novas tecnologias comunicacionais que tornam possível aos consumidores arquivar, anotar, apropriar-se, e pôr em circulação conteúdos de mídia de formas poderosamente novas. (p. 8. Grifo meu)⁴

Apesar de a nova geração que ingressa no ensino básico ser considerada como de *nativos digitais*, a escola continua desempenhando papel importante no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais nesses alunos. A inserção nas culturas participativas exigirá dos alunos habilidades que vão além daquelas trabalhadas exaustivamente pela escola, como a leitura e expressão individual (em sua maior parte, escrita), privilegiando outros tipos de habilidades e letramentos:

Cultura participativa altera o foco do letramento da expressão individual para o envolvimento em comunidades. Os novos letramentos quase que absolutamente envolvem habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e trabalho em rede (*networking*)⁵. (JENKINS, 2009, xiii. Tradução minha)

É importante notar, porém, que as mudanças mencionadas na discussão acima afetam diretamente as práticas de ensino, como observado por Braga (2013):

informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices. In a participatory culture, members also believe their contributions matter and feel some degree of social connection with one another” (JENKINS et al, 2009, xi).

⁴ No original: “Inter-activity is a property of the technology, while participation is a property of culture. Participatory culture is emerging as the culture absorbs and responds to the explosion of new media technologies that make it possible for average consumers to archive, annotate, appropriate, and recirculate media content in powerful new ways” (JENKINS et al, 2009, p. 8).

⁵ No original: “Participatory culture shifts the focus of literacy from individual expression to community involvement. The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking” (JENKINS et al, 2009, xiii).

Tais mudanças nos meios de comunicação também alteram as práticas de ensino formal, já que **novas práticas sociais geram novas demandas educacionais e revisões nos métodos pedagógicos**. (p. 21. Grifo meu).

Por isso, acreditamos que o sistema educativo deve atentar-se a esse novo perfil de aluno, e propiciar atividades e tarefas em que os alunos possam exercer o papel “protagonista” (participativo) que hoje estão acostumados a desempenhar nas redes sociais a que pertencem, assim como também deve valorizar e cultivar as habilidades trazidas pelos *nativos digitais*. Além de *aprender a aprender*, outras habilidades exigidas para essa geração são o trabalho em grupo e a capacidade de resolver problemas coletivamente (JENKINS, 2009). Dessa forma, é importante que a escola incentive e explore as possibilidades de aprendizagem colaborativa, que representa uma estratégia de aprendizagem essencial encontrada neste século.

1.3 Práticas pedagógicas na era da informação

Além das implicações já mencionadas, ser aluno no século XXI significa viver em um mundo globalizado e digital, característica acentuada pela presença cada vez maior das tecnologias digitais em nosso cotidiano. Imerso na *sociedade da informação*, caracterizada pelo fluxo constante de informações (KENSKI, 2001), o aluno deve desenvolver *competências* que lhe permitam transitar com facilidade pelos meios digitais, que já dominam tanto as esferas pessoais e afetivas, como as acadêmicas e as profissionais. Esse cenário requer uma atenção especial no processo de ensinar e aprender assim como no contexto educacional como um todo, uma vez que a escola se apresenta como o espaço ideal para a experimentação e a aprendizagem, favorecendo a possibilidade de uma qualidade de vida melhor, voltada ao presente e não apenas ao futuro (VEEN; VRAKKING, 2009).

Nesse sentido, vêm sendo propostas no contexto educacional brasileiro e internacional uma série de metodologias centradas na aprendizagem do aluno, sendo a maioria delas de orientação *construtivista*. Foram agrupadas na literatura sob a denominação de *metodologias ativas* (MORAN, 2013; MATTAR, 2017), pois se propõem a dar protagonismo à aprendizagem e à construção de conhecimento

por parte do aluno, ressignificando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de o termo *metodologias ativas* estar no centro das discussões do contexto educacional e ter sido consideravelmente pesquisado nos últimos dez anos, conforme observa Mattar (2017), o termo não representa uma concepção nova de educação, pois remete a autores como Dewey (1978, 1989), conforme observam Diesel et. al (2017). Portanto, não há uma única teoria de aprendizagem que caracterize esse conjunto de metodologias reunido sob o termo *metodologias ativas*, mas um conjunto delas, como, por exemplo, o sócio interacionismo e a aprendizagem significativa, entre outras (DIESEL et al, 2017).

A respeito do emprego das metodologias ativas na educação formal, Moran (2013) destaca a presença de dois elementos que o caracterizam: a combinação entre a *personalização da aprendizagem* (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e a *colaboração* (aprender juntos). Dentro das metodologias ativas, busca-se “um equilíbrio entre os momentos de aprender juntos e os de aprender sozinhos” (MORAN, 2013, p.29). Isso depende, no entanto, da criação de designs educacionais adequados a esse objetivo; como exemplo, temos as plataformas adaptativas⁶ que acompanham a evolução da aprendizagem do aluno e sugerem atividades alternativas de acordo com a necessidade daquele aluno em especial.

Moran (2013, p. 16) justifica a necessidade do emprego de novas metodologias a fim de desenvolver competências exigidas pela sociedade do conhecimento, mas muitas vezes ignoradas pela escola:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

e complementa:

⁶ São exemplos de plataformas adaptativas o *Khan Academy*, voltado inicialmente ao ensino de matemática, e o *DuoLingo* e outros aplicativos similares, voltados ao ensino de idiomas. Ambos salvam o progresso do usuário (acertos e erros) e permitem que o próprio aprendiz ou o professor façam intervenções a fim de fazer avançar a aprendizagem. Para mais informações sobre esse tipo de plataforma assistir ao vídeo “Let’s use video to reinvent education”, por Salman Khan (criador da Khan Academy). Disponível em: <https://youtu.be/nTFEUsdhfs>

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2013, p. 17. Grifo meu)

Observamos que estas metodologias desempenham papel importante na formação do indivíduo desde que partam de objetivos educacionais claros e, certamente, ambiciosos. Com as metodologias ativas, busca-se desenvolver no aluno características e competências exigidas do cidadão do século XXI, que não pode ficar restrito ao saber acadêmico de uma ou mais disciplinas, mas deve saber “aprender a aprender” e também “aprender com outros” (aprender juntos em colaboração).

Dentre as metodologias ativas existentes, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP, em português ou PBL - Project Based Learning, em inglês), o Blended Learning (Ensino Híbrido), a sala de aula invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas e Problematização, entre outras (MATTAR, 2017). De uma forma geral, é possível identificar nessas metodologias algumas vantagens sobre os métodos mais tradicionais de ensino (fundamentados na transmissão do saber do professor) pois as metodologias ativas costumam favorecer o desenvolvimento “de processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” (MORAN, 2013, p.18.).

Na sequência, discutiremos a metodologia ABP que tem relação direta com esta pesquisa.

1.4 Aprendizagem Baseada em Projetos: uma aproximação crítica e teórica

Pode-se dizer que o trabalho com projetos acontece em muitas instâncias do âmbito/espço escolar, pertencendo muitas vezes ao cotidiano escolar, seja de maneira formal, integrado ao currículo/projeto pedagógico da

escola, ou informal (projetos de uma disciplina, de Feira de Ciências etc.). No entanto, conforme destaca Prado (s/d, p.13), “a questão é como conceber e tratar a articulação entre as instâncias do projeto para que de fato seja reconstruída na escola uma nova forma de ensinar, integrando as diversas mídias e conteúdos curriculares numa perspectiva de aprendizagem construcionista”.

Referida muitas vezes também como Pedagogia de Projetos, a Aprendizagem Baseada em Projetos (termo adotado nesta dissertação) oferece uma alternativa às práticas pedagógicas tradicionais, e permite uma articulação e integração entre saberes de uma mesma área e a reconfiguração do paradigma comunicativo em sala de aula, já que os alunos passam a trabalhar em grupos, em que discutem e tomam decisões para desenvolver determinado projeto.

Segundo Hernando Calvo (2016), a aprendizagem com base em projetos (doravante ABP) é

uma metodologia educativa que integra conteúdo curricular com problemas ou desafios com base em experiências reais e práticas sobre o mundo, sobre o entorno da escola ou sobre a vida cotidiana. Esta metodologia se desenvolve seguindo uma sequência didática determinada em forma de projeto, programada de antemão pelos professores, na qual os alunos são os protagonistas, trabalhando ativamente em equipes; e que termina com a apresentação final de um produto, ainda que a avaliação contínua tenha estado presente ao longo de todo o processo. (2016, p. 88).

Cabe ressaltar que o emprego de metodologias ativas, como a ABP, pressupõe mudanças importantes na concepção de ensino e aprendizagem, o que envolve diretamente a postura do professor. Por isso, conforme enfatiza Hernández (1998, p.49 apud Prado, s/d, p.13), o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

Esta metodologia, empregada amplamente em redes de ensino nos Estados Unidos, como a New Tech Network ou High Tech High, é objeto de estudo de institutos de pesquisa⁷ voltados à educação no século XXI. Devido à diversidade de

⁷ São exemplos destas instituições Buck Institute for Education, por meio do portal web PBL WORKS (disponível em: <<https://www.pblworks.org/>>) e a George Lucas Educational Foundation, por meio do portal web EDUTOPIA (disponível em: <<https://www.edutopia.org/pbl-research-learning-outcomes>>), ambos em língua inglesa.

práticas educacionais denominadas como “Aprendizagem com Base em Projetos”, a George Lucas Educational Foundation realizou um estudo com o intuito de sistematizar e orientar as práticas pedagógicas de escolas conveniadas que adotam a ABP. Foi realizada uma extensa revisão bibliográfica de artigos científicos sobre a metodologia ABP, publicada como Project-Based Learning: A Literature Review (CONDLIFFE et al. 2016/2017). Este estudo sucede uma revisão anterior, elaborada por Thomas (2000).

De acordo com a revisão da literatura sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (CONDLIFFE et. al, 2016/2017), existe uma diversidade de modelos e concepções teóricas a respeito da metodologia ABP, o que torna a pesquisa ainda pouco conclusiva a respeito do seu uso. Apesar de haver muitos pontos de contato entre diferentes modelos de ABP, não há consenso na literatura sobre os elementos-chave que caracterizam essa metodologia e a sua aplicação.

Nesta seção da dissertação, nos limitaremos a comentar as características principais desta metodologia (chamados, na literatura, de PBL Design Principles⁸), destacando, quando necessário, as principais diferenças e semelhanças encontradas nos modelos existentes. Tomamos como referência o estudo Project-Based Learning: A Literature Review (CONDLIFFE et al. 2016/2017), mencionado acima.

Neste estudo (CONDLIFFE et al. 2016/2017), que analisa os artigos publicados entre 2000 a 2015 sobre ABP, os autores identificam os elementos essenciais na caracterização da ABP. Para facilitar sua compreensão e análise, esses elementos foram divididos em três áreas principais: (a) currículo e planejamento, (b) instrução e (c) avaliação. Esses três elementos conferem unidade teórica e metodológica e facilitam a discussão a respeito da ABP.

Nesta seção optamos por manter a organização do estudo referido, pois permite uma visão completa da metodologia em análise. Além disso, no final deste capítulo vamos analisar um modelo de sequência proposto por Hernando Calvo

⁸ Em tradução literal, “princípios de design da Aprendizagem com base em Projetos”. A fim de sistematizar esses princípios, instituições como BIE (Buck Institute for Education), criaram um padrão de excelência (“gold standard PBL”), em que listam uma série de recomendações aos professores e gestores educacionais a fim de auxiliá-los a avaliar e melhorar a sua prática (Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015a) p.1).

(2016), na qual são reunidas as principais fases de desenvolvimento de um projeto, e os objetivos pedagógicos de cada uma destas fases.

1.4.1 Currículo e planejamento

Dentro da abordagem da ABP, um projeto e, por consequência, todo o processo de ensino e aprendizagem, é desenvolvido e planejado a partir de uma pergunta orientadora (Driving Question, no termo original em inglês), elaborada pelo professor ou em conjunto por professores e alunos. Na definição de Krajcik; Mamlok-Naaman (2006), “a pergunta orientadora é uma pergunta elaborada criteriosamente que os estudantes e professores elaboram, exploram, e respondem durante um projeto”⁹ (KRAJCIK; MAMLOK-NAAMAN, 2006, p. 3, apud CONDLIFFE et. al, 2016/2017. Tradução minha).

Essa pergunta pode corresponder à organização das situações de aprendizagem a ser desenvolvida durante uma unidade ou de todo um curso / período acadêmico (semestre, bimestre, trimestre etc.). A literatura atual não determina o tempo mínimo necessário para a elaboração de um projeto, porém entende-se que as atividades devem se estender por um período de tempo considerável.

Na visão de especialistas (KRAJCIK; MAMLOK-NAAMAN, 2006; KRAJCIK; SHIN, 2014), a pergunta-orientadora deve atender a cinco critérios¹⁰: 1) viável, 2) recompensante e motivadora, 3) contextualizada, 4) significativa e 5) ética.

Além disso, deve servir como fio condutor de todo o processo de aprendizagem, permitindo um movimento recursivo dos alunos e professores entre a pergunta e as atividades realizadas. É importante observar que o projeto, dentro do marco ABP, constitui o centro do currículo, sendo que todas as situações de aprendizagem são elaboradas a partir do projeto (KRAJCIK; SHIN, 2014 apud CONDLIFFE et. al, 2016/2017). Diferentemente de outras práticas pedagógicas, o

⁹ No original: “a driving question is a well-designed question that students and teachers elaborate, explore, and answer throughout a project”. Para mais informações a respeito da elaboração de uma pergunta - orientadora, consultar webinar organizado pelo BIE (disponível em: http://www.bie.org/object/webinars_archived/driving_questions)

¹⁰ No original: “1) feasible, 2) worthwhile, 3) contextualized, 4) meaningful - and 5) ethical”.

foco da aprendizagem está no próprio processo de desenvolvimento do projeto, que inclui não só o uso de competências cognitivas, como buscar e interpretar dados, como aquelas de cunho inter e intrapessoal, como saber se comunicar com colegas e manter-se motivado durante as tarefas.

Portanto, na elaboração do planejamento e definição da pergunta orientadora, são contemplados como metas de aprendizagem tanto os conteúdos disciplinares quanto as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do projeto. Na opinião de Darling-Hammond, o projeto “deve ser criado para elevar o número de oportunidades em que os alunos serão expostos a ‘grandes ideias especificadas no objetivo de aprendizagem’”¹¹ (DARLING-HAMMOND et al, 2008, p. 214. Tradução minha).

Também é mencionado por um dos autores a importância do alinhamento entre os objetivos de aprendizagem definidos pelo projeto e as do currículo nacional (KRAJCIK; SHIN, 2014 apud CONDLIFFE, p.11). No caso brasileiro, tratando-se do ensino básico, seria necessário verificar os conhecimentos e competências definidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

1.4.2 Instrução¹²

Dentre os diferentes modelos de ABP, são identificadas técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem em comum, principalmente no que se refere à teoria que fundamenta as práticas de ensino e aprendizagem: as teorias construtivistas (PELLEGRINO; HILTON, 2012; RAVITZ, 2010, apud CONDLIFFE, 2016/2017). Parte-se da ideia de que o conhecimento é algo a ser construído, e por isso não pode ser simplesmente “transmitido” aos alunos.

Projetos propostos nessa metodologia devem encorajar os alunos a buscarem soluções por meio de diferentes caminhos e apresentar “múltiplas soluções e métodos para alcançar soluções e deve guiar os estudantes a confrontar

¹¹ No original: “[...] should be designed to maximize the chances that students will be exposed to ‘big ideas specified in the learning goal’”

¹² No termo original, PBL Instructional Approaches. Pode ser traduzido também como “didática”.

e resolver ideias conflitantes”¹³ (DARLING-HAMMOND et al, 2008, p. 214. Tradução minha).

A relação entre a apresentação do conteúdo e sua aplicação é “subvertida”, pois parte-se do princípio que o aluno deva “querer saber” (need-to-know) determinado conteúdo para só depois aprendê-lo. Segundo essa estratégia, primeiro o aluno sente a necessidade de aprender algo para cumprir um objetivo e dessa forma ele aprende com motivação e engajamento (PARKER et. al 2011, 2013 apud CONDLIFFE, 2016/2017).

Devido ao foco da aprendizagem estar no aluno, diversos autores (DARLING-HAMMOND et al., 2008; GRANT, 2002; e KRAJCIK; SHIN, 2014) citam o uso de instrumentos ou tecnologias de aprendizagem¹⁴ como elemento essencial da ABP no quesito instrução. As tecnologias de aprendizagem podem ser definidas como “Qualquer método ou recurso que ajude o estudante a realizar tarefas mais difíceis do que as que, pelo contrário, são capazes de realizar por conta própria” (SINGER, MARX, KRAJCIK, CHAMBERS, 2000, p. 170 apud CONDLIFFE, 2016/2017, p. 13). São exemplos desses instrumentos: as interações professor-aluno, folhas de exercícios, discussões em grupos, roteiro de perguntas, referências e materiais de consulta, modelos de projeto etc. (GRANT, 2002, p. 2 apud CONDLIFFE, 2016/2017, p.13. Tradução minha).

Além dos tópicos já citados, dois outros elementos podem caracterizar as situações de aprendizagem em contexto ABP: a autonomia e protagonismo do aluno, assim como a aprendizagem colaborativa. No entanto, apesar de a autonomia ser uma característica da ABP reconhecida pela maioria dos especialistas, não há estudos suficientes para determinar o grau necessário de autonomia conferido ao aluno que poderia caracterizar a ABP e diferenciá-la de outras abordagens.

Em um esforço de disseminar “boas práticas” de ABP, instituições como a Buck Institute for Education (BIE), criaram um parâmetro de referência da metodologia, em que listam uma série de recomendações aos professores e

¹³ No original: “multiple solutions and methods for reaching solutions and should lead students to confront and resolve conflicting ideas”

¹⁴ No original: A learning scaffold can be thought of as any method or resource that helps a learner to “accomplish more difficult tasks than they otherwise are capable of completing on their own” (Singer, Marx, Krajcik, and Chambers, 2000, p. 170 apud CONDLIFFE et al., 2016/2017)

gestores educacionais. A respeito da autonomia e voz do aluno, esse princípio diferencia a ABP de outras tarefas realizadas em uma sala de aula tradicional: “Se os estudantes não podem usar seu próprio conhecimento enquanto resolvem um problema ou respondem a uma questão orientadora, o projeto se assemelha simplesmente a resolução de um exercício ou ao cumprimento de uma série de instruções” (LARMER; MERGENDOLLER, 2015, p.3. Tradução minha).

Como recomendação, o documento aponta que:

Estudantes podem trazer ideias e ter (algum) controle sobre vários aspectos do projeto, tanto nas perguntas que eles formulam, como nos recursos que eles usarão para encontrar as respostas a estas perguntas, tanto as tarefas e funções que eles vão desempenhar dentro do grupo, como nos produtos que vão criar. (LARMER, J., & MERGENDOLLER, J. R., 2015, p.3).

A aprendizagem colaborativa, por outro lado, é um elemento essencial da ABP na opinião de diversos especialistas (Grant, 2002; Krajcik; Shin, 2014 apud CONDLIFFE, 2016/2017). No currículo de ensino de ciências com base em projetos proposto por Krajcik et. al. (2014), as atividades e tarefas realizadas em colaboração tem por finalidade reproduzir “a situação social complexa de resolução de problemas por especialistas” (Krajcik; Shin, 2014, p. 276, apud CONDLIFFE, 2016/2017, p.14. Tradução minha).

Já nos parâmetros da ABP propostos por Larmer; Mergendoller (2015), a colaboração aparece na forma de objetivo de aprendizagem, ou seja, uma habilidade a ser desenvolvida durante as atividades do projeto. No centro do diagrama (Figura 1) proposto por Larmer, J., & Mergendoller (2015) encontram-se três objetivos principais: conhecimento-chave, compreensão e habilidades de sucesso (também chamadas de habilidades do século XXI). Dentre estas habilidades, são citadas: pensamento crítico / resolução de problemas, colaboração e autocontrole.

Figura 1 - Elementos essenciais do design de projetos com objetivos de aprendizagem ao centro

Fonte: Larmer; Mergendoller (2015)

No entanto, Condliffe et al (2016/2017) afirmam que a literatura disponível não permite concluir se há uma especificidade do trabalho colaborativo na ABP em oposição aos demais métodos e abordagens de ensino:

[...] o tema da aprendizagem colaborativa na abordagem ABP não é suficientemente estudado na literatura sobre ABP. Os princípios de design (parâmetros de ABP) não deixam claro de que maneira a aprendizagem colaborativa pode se diferenciar entre uma abordagem ABP e outra mais tradicional (p. 14, tradução minha)

1.4.3 Avaliação

A última área analisada, que assume papel definidor nessa metodologia, é a avaliação. O que definitivamente diferencia a ABP do ensino tradicional é a necessidade de avaliar não apenas a aprendizagem de conhecimentos acadêmicos (competência cognitiva), mas também a de competências e habilidades sociais. De acordo com Condliffe et. al (2016/2017), é consenso entre os modelos existentes de ABP adotar como forma de avaliação a apresentação de produto(s)

desenvolvido(s) ao longo do projeto, em geral para um público externo (comunidade escolar, por exemplo). Esse produto pode ser um artefato, como um jogo ou maquete, ou a apresentação pública de resultados, soluções e/ou análises feitas pelos alunos. A presença do público nesta apresentação é primordial, pois garante a autenticidade dos produtos e gera conexão com o mundo real. (LARMER; MERGENDOLLER, 2015).

Na etapa final do projeto, em que ocorre a apresentação pública de seus produtos, podemos observar uma grande vantagem com respeito a outras formas de avaliação: o aluno materializa sua aprendizagem através de um produto, tornando-a um bem público e passível de discussão (LARMER; MERGENDOLLER, 2015), expandindo as fronteiras da escola e da sala de aula:

[...] ao criar um produto, os estudantes tornam tangível aquilo que aprenderam e, desta forma, quando é partilhado publicamente, torna-se algo que se pode discutir. Em vez de ser somente uma troca particular entre um único estudante e o professor, a dimensão social da aprendizagem torna-se mais importante. (LARMER; MERGENDOLLER, 2015, p. 4, Tradução minha)

Outro aspecto importante é que a avaliação é processual e deve ser usada para criar e promover momentos de reflexão ao longo do projeto, sejam eles formais e / ou informais, tornando-se parte da cultura da sala de aula, como é explicado neste trecho:

A reflexão pode ocorrer informalmente, como parte da cultura da sala de aula e do diálogo, mas também deve ser uma parte explícita dos diários do projeto, avaliações formativas agendadas, discussões em checkpoints do projeto, e nas apresentações públicas do trabalho do estudante (LARMER; MERGENDOLLER, 2015, p. 3)

Essa reflexão pode ocorrer em diferentes fases e envolve todo o processo de aprendizagem, tornando-se uma ação fundamental: “durante o projeto, os estudantes - e o professor - devem refletir sobre o que eles estão aprendendo, como eles estão aprendendo, e por que eles estão aprendendo.” (LARMER; MERGENDOLLER, 2015, p.3. Grifo nosso).

Em último lugar, a oportunidade de refletir e avaliar o próprio trabalho permite que este seja revisto e melhorado, a partir de feedback dado por colegas, professores e especialistas:

Os estudantes devem ser ensinados a como dar e receber feedback construtivo entre colegas, o que pode melhorar os processos do projeto e produtos, sendo guiados por rubricas, modelos, e uma devolutiva formal com os parâmetros de avaliação. Além de colegas e professores, adultos e especialistas também podem contribuir ao processo crítico, trazendo um ponto de vista real e autêntico. (LARMER; MERGENDOLLER, 2015, p. 4)

Retomando a discussão anterior, faz-se necessário problematizar uma questão essencial que envolve o uso de metodologias ativas, mais especificamente a ABP: a necessidade de promover e avaliar aprendizagens além das competências cognitivas, já que sabemos que o estudante do século XXI está inserido em *culturas participativas* e cada vez mais cercado por tecnologias interativas. Trataremos a seguir das competências cognitiva, interpessoal e intrapessoal, a partir da proposta de Pellegrino et. al (2012) e Huberman et. al (2014).

1.5 Competências: viver e aprender, aprender a viver no século XXI

Conforme destacamos em seção anterior, é desejável que o estudante saia da escola preparado para lidar com as exigências de uma sociedade não mais fundada no conhecimento rígido e uniforme que caracterizava a sociedade industrial, mas em uma outra que se fundamenta na transformação constante: a sociedade da informação (KENSKI, 2001). Por isso, competências como saber aplicar o conhecimento adquirido em novas situações a fim de resolver problemas, aprender a aprender e aprender juntos tornam-se indispensáveis.

Na sequência, discutiremos a literatura atual sobre a classificação e aprendizagem de competências, tendo como base teórica da discussão os estudos de Pellegrino (2012) e Huberman et. al (2014), e posteriormente relacionando-os à proposta das Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2017) devido a sua importância como documento norteador para a elaboração dos currículos da educação básica no Brasil.

1.5.1 Domínios e dimensões da aprendizagem: uma proposta de classificação das competências

Apesar de exaustivamente mencionadas e discutidas, as chamadas competências do século XXI sofrem, de acordo com Pellegrino (2012), de um problema de terminologia. A fim de solucioná-lo e contribuir com o avanço de estudos nessa área, foi encomendada a uma comissão criada pelo National Research Council ¹⁵(doravante NRC) (2011) uma investigação que resultou em uma síntese das diferentes competências citadas em relatórios e estudos anteriores, incluindo o relatório da OCDE, criando uma nova taxonomia para as competências. No relatório, a OCDE define competências como:

“muito mais do que conhecimentos e habilidades. Envolve a capacidade de responder demandas complexas, empregando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular (OECD, 2005, p. 4. Tradução minha)”

O termo competências, adotado pela OCDE e utilizado neste trabalho, abrange não somente os conhecimentos necessários ao estudante do século XXI, mas também habilidades de saber quando, como e por que usá-los. Dessa forma, competência é o conjunto de conhecimentos específicos e as habilidades relacionadas a esses conhecimentos¹⁶ (Pellegrino, 2012, p.23).

Como resultado da pesquisa conduzida pelo NRC (2011), utilizada e revista posteriormente por Pellegrino (2012) e Huberman et. al (2014), definiu-se três domínios de aprendizagem que englobam as competências descritas em outros estudos, a saber: cognitiva, intrapessoal e interpessoal.

Na área de educação, Bloom (1956) havia proposto um modelo que agrupava os objetivos de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. A

¹⁵ Referência do relatório: National Research Council. *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. J.A. Koenig, Rapporteur. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press, 2011.

¹⁶ No original: The latter dimensions of transferable knowledge (how, why, and when to apply content knowledge) are often called “skills.” We refer to this blend of content knowledge and related skills as “21st century competencies.” (Pellegrino, 2012, p.23).

partir de novos estudos realizados pela comissão mencionada, propôs-se uma alteração nesse modelo a fim de incluir a competência interpessoal.

Conforme justifica Pellegrino (2012), a inclusão do domínio interpessoal na taxonomia de aprendizagem originalmente proposta por Bloom (1956) responde a estudos recentes e é ratificada por outros autores, como Bedwell et. al. (2011) que classificam as competências interpessoais¹⁷ como aquelas usadas tanto para expressar-se e comunicar-se com outros como para interpretar mensagens (verbais ou não verbais) e para respondê-las adequadamente.

Atento ao problema terminológico encontrado em estudos anteriores, a comissão responsável pela elaboração de uma nova taxonomia optou por reorganizar as competências utilizando uma metodologia¹⁸ que se baseou em estudos desenvolvidos na psicologia diferencial que cobrem tanto competências cognitivas como não cognitivas. Tomando por base a análise de conteúdos, relacionaram as competências do século XXI aos domínios, dentro desta nova taxonomia.

Em trabalho proposto por Huberman et. al. (2014), foram definidas seis dimensões principais de aprendizagem, que podem ser agrupadas nos três domínios cognitivos propostos por Pellegrino (2012). A relação entre as dimensões de aprendizagem propostas por Huberman e os três domínios podem ser observados no quadro abaixo:

¹⁷ No original: "Bedwell, Fiore, and Salas (2011) proposed that interpersonal competencies are those used both to express information to others and to interpret others' messages (both verbal and nonverbal) and respond appropriately."

¹⁸ No original: "To address this problem, the committee clustered various terms for 21st century skills around a small number of constructs, creating a preliminary taxonomy that may be useful in future research. To identify this small number of constructs, we turned to extant taxonomies of human abilities that have a solid basis in the differential psychology research. Research-based taxonomies are available covering both cognitive (Carroll, 1993) and noncognitive (Goldberg, 1992) competencies. Based on a content analysis, we assigned different 21st century skills from the recent reports into domains within those taxonomies. In addition, we compared the recent reports with earlier reports on workplace skill demands, including the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) report (1991) and the Occupational Information Network (O*NET) report (Peterson et al., 1997)." (Pellegrino, 2012, p.25)

Quadro 1 - Competências e sua relação com os três domínios

Domínio cognitivo	Domínio dos conteúdos acadêmicos
	Habilidades de pensamento crítico
Domínio Interpessoal	Colaboração
	Comunicação
Domínio Intrapessoal	Aprender a aprender
	Postura acadêmica

Fonte: Traduzido de Huberman et. al., 2014, p.2

Cada uma dessas competências se desdobram em “faces”, ou melhor, atitudes e habilidades passíveis de descrição. Em nossa pesquisa, essa classificação se mostra mais eficaz, permitindo que o pesquisador identifique, através de habilidades específicas, o desenvolvimento das competências requeridas. Cada competência, dentro do respectivo domínio, e seu desdobramentos em habilidades “mensuráveis e observáveis”, são descritas nos tópicos a seguir.

1.5.1.1 Domínio cognitivo: domínio dos conteúdos acadêmicos e pensamento crítico

De acordo com Huberman et. al (2014), o domínio cognitivo é composto por duas competências principais: dominar os conteúdos acadêmicos e as habilidades de pensamento crítico.

O primeiro é definido como a “capacidade de os estudantes processarem e transferirem informações de forma significativa em diferentes contextos a fim de solucionar novos problemas”¹⁹. Essa competência se reflete em habilidades, que podem ser usadas como “descritores” desta competência:

¹⁹ No original: “students can process and transfer information in a meaningful way in new contexts to address new problems”.

Dominar os conteúdos acadêmicos significa que os estudantes compreendem os conceitos-chave e as relações associadas a uma área do conhecimento; aprenderam e são capazes de relembrar fatos relevantes de uma área do conhecimento; possuem conhecimentos procedimentais de uma área do conhecimento; podem usar a linguagem específica de uma área; e são capazes de aplicar seus conhecimentos a novas tarefas e situações em outras disciplinas acadêmicas, para as situações do mundo real, de formas não convencionais²⁰. (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, s/p, 2013)

A outra competência pertencente ao domínio cognitivo é o Pensamento Crítico, definido através da capacidade de “aplicar ferramentas e técnicas aproveitadas de disciplinas a fim de formular e resolver problemas” ²¹(WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013). Na definição proposta, os estudantes que desenvolveram o pensamento crítico de maneira eficiente:

usam efetivamente as ferramentas e técnicas específicas de uma área do conhecimento; podem formular problemas e elaborar hipóteses; podem identificar, avaliar, e analisar várias fontes de dados e informações para resolver problemas; e podem raciocinar e criar argumentos convincentes para fundamentar uma hipótese. (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, s/p, 2013)

1.5.1.2 Domínio interpessoal: comunicação e colaboração

Ao domínio interpessoal correspondem duas competências: a comunicação efetiva e a habilidade de trabalhar colaborativamente. Se comparado à taxonomia de Pellegrino (2012), encontramos pontos de contato: são as chamadas habilidades sociais (social skills), agrupadas por Pellegrino em duas grandes categorias: Trabalho em Equipe e Colaboração, por um lado, e Liderança, por outro (associado a extroversão).

Com base na definição dada por William And Flora Hewlett Foundation (2013), a comunicação efetiva é observada quando:

²⁰ O texto original desta citação, traduzida do inglês, assim como dos demais excertos citados nesta seção, encontram-se no APÊNDICE 1 desta dissertação sob o título “QUADRO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM HUBERMAN ET. AL (2014)”

²¹ No original: “apply tools and techniques gleaned from core subjects to formulate and solve problems.” (William and Flora Hewlett Foundation, 2013)

“[...] os estudantes comunicam conceitos complexos a outros tanto na modalidade oral como escrita; organizam informações e dados de forma significativa e útil; escutam e incorporam feedback e ideias de outros; oferecem feedback construtivo e apropriado aos colegas; entendem que a criação de uma apresentação final exige a reelaboração e revisão de vários rascunhos; e personalizam ou adequam uma mensagem a sua audiência”

A competência de trabalhar colaborativamente envolve uma série de fatores, demonstrados a seguir:

“[...] os estudantes cooperam a fim de identificar e criar soluções para desafios acadêmicos, sociais, vocacionais e pessoais. Especificamente, trabalho colaborativo implica os estudantes trabalhando com outros para completar tarefas e resolver problemas satisfatoriamente; identificar coletivamente as metas do grupo; participar de uma equipe para planejar as etapas da resolução de problema e identificar os recursos necessários para cumprir as metas do grupo; e comunicar e aderir a múltiplos pontos de vista para cumprir as metas do grupo.” (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013)

1.5.1.3 Domínio intrapessoal: aprender a aprender e postura acadêmica

Nesse domínio se encontram as competências relacionadas à abertura intelectual (*intellectual openness*), autoestima (*positive care self-evaluation*) e Postura Ética / Consciência (*Work Ethic /Consciousness*) (PELLEGRINO, 2012). Na classificação adotada por Huberman et. al (2014), correspondem a duas competências: aprender a aprender e a “postura acadêmica” (*academic mindset*²²), que corresponde aos componentes motivacionais responsáveis por engajar os estudantes na aprendizagem.

As habilidades agrupadas em torno da competência de aprender a aprender vão no sentido da criação de autonomia e responsabilização do estudante pela própria aprendizagem, ou seja, o estudante coloca-se como corresponsável da aprendizagem. De acordo com o William and Flora Hewlett Foundation (2013):

²² No original: Academic mindsets are the motivational components that influence students' engagement in learning.

“os estudantes desenvolvem habilidades para monitorar e direcionar a sua própria aprendizagem. Eles determinam metas de aprendizagem e acompanham seu progresso; eles conhecem e aplicam uma série de habilidades e estratégias de estudo; eles observam sua compreensão enquanto aprendem; trabalham bem individualmente mas pedem ajuda quando necessário; refletem sobre a sua experiência de aprendizagem e estão conscientes de seus pontos fortes e fracos; buscam aprender por conta própria; postergam gratificações e retomam o foco depois de distrações; usam os erros e retrocessos como uma oportunidade para feedback; se preocupam pela qualidade de seu trabalho; e continuam a procurar novas maneiras de aprender conteúdos desafiadores”.

Outro aspecto do domínio intrapessoal está relacionado com a motivação e o sentimento de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem. Monitorar-se, estabelecer metas pessoais de aprendizagem e engajar-se na construção de sentidos são fatores importantes que dizem respeito a essa competência. Estão correlacionadas a postura acadêmica as seguintes características:

“Os estudantes sentem uma forte sensação de pertencimento dentro de uma comunidade de aprendizes; entendem a aprendizagem como um processo social e aprendem ativamente um com o outro; participam prontamente da construção de sentidos e na compreensão através da interação com os colegas; confiam na sua própria capacidade e competência; eles se veem realizados academicamente e esperam ter êxito na sua busca de aprender; acreditam que o trabalho duro vai ser recompensado e são motivados a dedicar o tempo e esforço necessários; reconhecem o valor de desenvolver habilidades e conteúdos de uma área; enxergam a relevância do trabalho escolar nas suas vidas e interesses; e compreendem como que o trabalho que realizam agora irá beneficiá-los no futuro” (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013).

Todas as competências descritas nos tópicos anteriores compõem as chamadas “Competências do Século XXI”. É importante ressaltar que, apesar de serem analisadas separadamente, elas encontram-se relacionadas e muitas vezes implicadas. Por exemplo, quando o estudante elabora suas metas de aprendizagem, isso implica ao mesmo tempo o engajamento acadêmico (*academic mindset*) e autonomia (aprender a aprender). Isso é observado por Pellegrino (2012), que afirma:

“Apesar de diferenciar [as competências] em três domínios com o propósito de compreender e organizar as habilidades do século XXI, nós reconhecemos que elas estão interconectadas na aprendizagem e no desenvolvimento humano. A pesquisa sobre ensino e aprendizagem começou a esclarecer como as habilidades intra e interpessoais contribuem para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos [...]” (p.22. Tradução minha)

Mais adiante, o próprio autor exemplifica:

“E a habilidade interpessoal de comunicação efetiva é apoiada pelas habilidades cognitivas usadas para processar e interpretar mensagens verbais e não verbais complexas e formular e expressar respostas apropriadas (BEDWELL; FIORE; SALAS, 2011 apud PELLEGRINO, 2012, p.22. Tradução minha).”

A consciência de que as competências se inter-relacionam e se articulam na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades também está presente na concepção da Base Nacional Comum Curricular²³ (BRASIL, 2017), doravante BNCC, conforme veremos no tópico a seguir. Como este documento aborda o desenvolvimento de competências como aprendizagens essenciais na educação brasileira, ele foi escolhido como norteador das reflexões feitas nesta dissertação a respeito das competências no contexto de ensino e aprendizagem.

²³ Embora a BNCC tenha tirado de foco o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na educação básica, é inegável a importância do espanhol, em particular, e das línguas estrangeiras, no geral, na formação da cidadania e na consolidação do plurilinguismo, como defendido pelo PCN (BRASIL, 1998). No momento em que esta dissertação foi escrita, vários movimentos surgiram em prol da manutenção do ELE nas escolas brasileiras, tanto na rede particular como rede pública de ensino. Estes movimentos aderiram à hashtag #FicaEspanhol, que reúne ações nas redes sociais e mobiliza a sociedade civil. Mais informações sobre o movimento em: <<https://pt-br.facebook.com/ficaespanhol/>> Acesso em 05 ago 2020.

1.6 Base Nacional Comum Curricular: competências e formação integral na educação básica brasileira

A versão final da BNCC foi aprovada e publicada em 2017, e é um documento de caráter normativo que:

“define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2017, p.7)

Estruturada em torno da definição de aprendizagens essenciais ao longo de todos os níveis da Educação Básica, a BNCC torna-se um instrumento para a garantia de um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes. Dentre os seus objetivos, “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. (BRASIL, 2017, p.8)

Com relação às metas definidas na BNCC, as aprendizagens essenciais devem “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL, 2017, p.8, grifo do autor).

Em consonância com os objetivos educacionais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) e com a Agenda 2030²⁴ da Organização das Nações Unidas, a definição destas competências²⁵ visam o desenvolvimento pleno do estudante, em uma concepção de educação que “deve

²⁴ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

²⁵ “Na BNCC, competência é definida como 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, 2017, p. 8)

afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013b).

Portanto, é possível estabelecer uma relação entre as competências do século XXI, classificadas em torno dos domínios de aprendizagem (HUBERMAN et. al., 2014), com as dez competências gerais da BNCC. Na próxima seção, apresentamos as 10 competências da BNCC, individualmente, e depois em relação com a teoria dos domínios da aprendizagem.

1.6.1 Competências gerais da BNCC e os domínios da aprendizagem

As 10 competências gerais da BNCC podem ser identificadas a partir da seguinte nomenclatura:

- Competência 1 (C1): Conhecimento
- Competência 2 (C2): Pensamento científico, crítico e criativo
- Competência 3 (C3): Repertório cultural
- Competência 4 (C4): Comunicação
- Competência 5 (C5): Cultura digital
- Competência 6 (C6): Trabalho e projeto de vida
- Competência 7 (C7): Argumentação
- Competência 8 (C8): Autoconhecimento e autocuidado
- Competência 9 (C9): Empatia e cooperação
- Competência 10 (C10): Responsabilidade e cidadania

A fim de compreender e analisar estas competências, facilitando a sua incorporação a práticas pedagógicas²⁶, relaciono no quadro a seguir essas competências aos domínios de aprendizagem (HUBERMAN et. al., 2014).

²⁶ Há trabalhos interessantes que visam oferecer ao professor ou gestor escolar a análise e incorporação das competências ao currículo. Ver MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2018/05/07115610/BNCC_Competencias_Progressao_abril.pdf>. Acesso em 16 jan. 2020.

Quadro 2 - Domínios da aprendizagem e competências BNCC

Domínios de aprendizagem	Competências (Huberman)	Competências BNCC
Domínio cognitivo	domínio dos conteúdos acadêmicos	1.Conhecimento 3.Repertório Cultural 5.Cultura Digital
	habilidades de pensamento crítico	2.Pensamento Científico, Crítico e Criativo
Domínio Interpessoal	Colaboração	9.Empatia e Cooperação 5.Cultura Digital ²⁷
	Comunicação	4.Comunicação 7.Argumentação
Domínio Intrapessoal	Aprender a aprender	6.Trabalho e Projeto de Vida
	postura acadêmica	8.Autoconhecimento e Autocuidado 10.Responsabilidade e Cidadania

Fonte: Traduzido e adaptado de Huberman et. al., 2014, p.2

Como se observa no quadro acima, as competências definidas por Huberman (2014) correspondem a uma ou mais competências da BNCC. Para estabelecer esta relação, foi observada a descrição da competência BNCC e a sua finalidade, resultando em uma distribuição equilibrada entre as competências e os domínios da aprendizagem. Em algumas delas foi possível associar plenamente uma competência a outra, como no caso da competência “domínio dos conteúdos acadêmicos” (HUBERMAN ET. AL) a “Conhecimento” (BNCC). Em outras, foi possível realizar a associação por meio de sinônimos e palavras do mesmo campo semântico, como por exemplo “colaboração” (Huberman) e “Empatia e Cooperação” (BNCC).

²⁷ como se verá mais adiante, a definição da competência de Cultura Digital proposta na BNCC apresenta elementos que indicam uma interface entre o domínio cognitivo e o interpessoal. Por esse motivo, neste trabalho, essa competência ora será referida como do domínio cognitivo, ora do interpessoal.

Com relação ao domínio cognitivo, a competência “domínio dos conteúdos acadêmicos” corresponde às competências Conhecimento e Repertório Cultural, definidas na BNCC (2017, p.9-10) da seguinte forma:

Competência nº1: Conhecimento. 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.

Competência nº3: Repertório Cultural. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Ainda com relação ao domínio cognitivo, a competência “habilidades de pensamento crítico” corresponde à competência nº2: “Pensamento Científico, Crítico e Criativo”:

Competência nº2: Pensamento Científico, Crítico e Criativo. 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.

Com relação ao domínio interpessoal, temos a competência “Colaboração” que corresponde a “Empatia e Cooperação” e a “Cultura Digital”:

Competência nº9: Empatia e Cooperação. 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.

Competência nº5: Cultura Digital. 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.

É importante observar que a competência Cultura Digital traz consigo tanto habilidades do domínio cognitivo (compreender, utilizar, criar) como do domínio interpessoal (comunicar, exercer protagonismo e autoria). No entanto, devido ao caráter interativo das tecnologias digitais, que contribuem à formação de culturas participativas (JENKINS, 2009), com alto grau de colaboração, compartilhamento e tutoria, optamos por classificar esta competência junto ao domínio interpessoal, relacionando-a à colaboração.

A outra competência definida por Huberman et al. (2014) no domínio interpessoal é a “Comunicação”, que pode ser relacionada a duas competências na BNCC: Comunicação e Argumentação. Conforme a BNCC:

Competência nº4: Comunicação. 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.

Competência nº7: Argumentação. 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.

Com relação ao domínio intrapessoal, Huberman et. al (2014) define as competências de “aprender a aprender”, relacionada com a competência nº6 “Trabalho e Projeto de Vida”, e a competência “postura acadêmica”, que foi relacionada a duas outras da BNCC: competência nº8 “Autoconhecimento e Autocuidado” e competência nº10 “Responsabilidade e Cidadania”. Para melhor compreender estas competências e as possíveis relações entre elas, transcrevo-as abaixo:

Competência nº6 “Trabalho e Projeto de Vida”. 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.

Competência nº8 “Autoconhecimento e Autocuidado”. 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.

Competência nº10 “Responsabilidade e Cidadania”. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tendo relacionado as competências definidas na BNCC aos domínios da aprendizagem propostos no estudo de Huberman et. al (2014), será necessário retomar a discussão sobre a Aprendizagem com Base em Projeto a fim de analisar a sequência de Hernando Calvo (2016), buscando, sempre que possível, a relação entre esta metodologia e os domínios da aprendizagem. Observo, no entanto, que o resultado da intersecção entre a metodologia ABP e os domínios de aprendizagem é o objeto desta investigação, e será apresentado com mais detalhes nos próximos capítulos.

1.7 A Aprendizagem com Base em Projetos e os domínios de aprendizagem

A Aprendizagem com Base em Projetos admite diferentes configurações, no que diz respeito à organização de suas diferentes etapas. Neste estudo, me apoiei no modelo de Hernando Calvo (2016) para o desenvolvimento do projeto *Turismo Sp*, que constitui uma das ações de pesquisa deste trabalho. A figura a seguir apresenta a sequência proposta pelo autor:

Figura 2 - Sequência ABP elaborada por Hernando Calvo (2016)

Fonte: Hernando Calvo, Alfredo. Em: Viagem à escola do século XXI, p. 91, 2016.

A sequência ABP elaborada por Hernando Calvo (2016) estrutura-se em 10 etapas principais, considerando desde o ponto de partida (escolha de tema principal, elaboração de pergunta inicial e levantamento de conhecimentos prévios) e formação de equipes, até o momento de finalização do projeto, que passa pela apresentação do projeto e é concluído com a avaliação e autoavaliação do projeto e das aprendizagens envolvidas.

Como se verá no quadro a seguir, é possível estabelecer uma relação inicial entre as etapas dessa sequência e os domínios e competências de aprendizagem envolvidas em cada uma delas:

Quadro 3 – Relação entre as etapas da sequência de Hernando Calvo (2016), os domínios e as competências de aprendizagem

Etapas do projeto	Objetivos	Domínios	Competências BNCC²⁸
Ponto de partida	Apresentar tema principal Formular pergunta inicial Reunir informações sobre o que “já sabemos”	Interpessoal Cognitivo	C4, C7 C1, C2
Formação de equipes	Dividir os alunos em grupos ou equipes	Interpessoal	C9
Definição do produto final	Definir os objetivos do projeto	Interpessoal Intrapessoal Cognitivo	C4, C7, C9 C10 C1

²⁸ Retomo aqui as dez competências gerais definidas na BNCC (2017):

Competência 1 (C1): Conhecimento

Competência 2 (C2): Pensamento científico, crítico e criativo

Competência 3 (C3): Repertório cultural

Competência 4 (C4): Comunicação

Competência 5 (C5): Cultura digital

Competência 6 (C6): Trabalho e projeto de vida

Competência 7 (C7): Argumentação

Competência 8 (C8): Autoconhecimento e autocuidado

Competência 9 (C9): Empatia e cooperação

Competência 10 (C10): Responsabilidade e cidadania

Organização e planejamento	Atribuir papéis aos alunos Definir tarefas (individuais ou por equipes) e prazos	Intrapessoal Interpessoal	C6, C10 C9
Compilação da informação	Revisar os objetivos Recuperar o conhecimento prévio Introduzir novos conceitos Buscar informação	Cognitivo Interpessoal	C2 C5
Análise e síntese	Por em discussão (informações, dados e conceitos) Resolução de problemas Tomada de decisões	Cognitivo Interpessoal	C1, C2, C5, C4, C7
Produção	Aplicar novos conhecimentos Execução da prática das competências básicas Desenvolvimento e execução do produto final	Cognitivo Intrapessoal Interpessoal	C2 C8, C10 C5
Apresentação do projeto	Envolve três momentos: Preparação Defesa Revisão com especialistas	Interpessoal	C4, C7
Resposta coletiva à pergunta inicial	Refletir sobre a experiência Uso de sistemas de mensagens instantâneas ou debate	Cognitivo Interpessoal	C1, C2 C7, C4

Avaliação e autoavaliação	Avaliar o produto dos alunos Dar um feedback Fazer a autoavaliação da aprendizagem	Intrapessoal	C6, C10
---------------------------	--	--------------	---------

Fonte: Elaboração própria

A relação estabelecida no quadro anterior constitui um exercício de articulação entre o modelo de Hernando Calvo (2016), os domínios de Huberman et al. (2014) e as competências da BNCC (BRASIL, 2017), e servirá de referencial para a análise e descrição dos dados, a ser realizada no capítulo 3. Sendo assim, a análise e interpretação dos dados indicará se as relações estabelecidas no quadro acima são confirmadas e, além disso, de que forma os domínios e competências se manifestam nas diferentes etapas do projeto.

Tendo apresentado as bases teóricas deste estudo, no próximo capítulo apresento a metodologia de pesquisa empregada, assim como as etapas de pesquisa desenvolvidas, os participantes e os procedimentos de coleta de dados.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é discutir a natureza metodológica da pesquisa, assim como expor e relatar as principais ações de pesquisa que contribuíram para cumprir com o seu objetivo. Em seguida, serão apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, incluído o professor-pesquisador. Parte importante deste capítulo é dedicada às etapas de pesquisa e suas respectivas fases, com a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados e do processo de coleta e organização dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa-interpretativista do fenômeno estudado. Segundo Santos Filho (2013, p.41), “seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”, ao invés da generalização e predição, que são objetivos mais especificamente relacionados à pesquisa quantitativa. Ainda de acordo com Santos Filho (2013), outros aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa são o *foco da pesquisa*, mais direcionado ao processo de construção de significado (o “como”) que às relações causais (o “porquê”) e também o *método indutivo*²⁹, que propõe um caminho de análise que parte dos dados para a teoria (2013, p.43).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, adotei o método da pesquisa-ação, no qual todas as *ações de pesquisa* são elaboradas em torno da concepção de uma ação planejada pelo pesquisador, em colaboração com os participantes, que visa a resolução ou compreensão de um problema considerado como prioridade na percepção dos participantes, junto ao pesquisador (THIOLLENT, 2009). Esse método se mostrou o mais adequado a minha pesquisa, em função de permitir uma *finalidade de ação* na sala de aula e uma *finalidade de pesquisa*, que visa compreender um problema ou fenômeno particular relacionado aos participantes e o ambiente onde se realiza a pesquisa. A relação entre esses objetivos será retomada ao final desta seção.

²⁹ segundo o autor, “[...] na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente” (SANTOS FILHO, 2013, p.43).

Com relação à participação do pesquisador no contexto observado, a pesquisa-ação difere-se da pesquisa participante ou da pesquisa convencional, pois “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2009, p.18). Diferentemente das pesquisas realizadas no paradigma positivista, em que há uma pretensão de *neutralidade* do pesquisador diante do fenômeno ou objeto estudado (SANTOS FILHO, 2013), a pesquisa-ação pode ser considerada “uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 2009, p.24). No caso do professor-pesquisador, essa dupla dimensão de observador e participante deve ser considerada, o que não anula os princípios da cientificidade, como veremos a seguir.

Na definição de Thiollent (2009, p. 16), pesquisa-ação é

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.

De acordo com o autor, a ênfase da pesquisa-ação pode recair em três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento (THIOLLENT, 2009, p. 21). Esses aspectos estão relacionados e é possível determinar em uma pesquisa a relação entre o *objetivo de ação* e o *objetivo de pesquisa*. No caso desta pesquisa, que se realiza no âmbito educacional, é importante recordar o equilíbrio que esse método exige na relação entre o objetivo de ação e o objetivo de pesquisa, em sua fase de definição (THIOLLENT, 2009, p.20). O primeiro se refere ao problema prático enfrentado pelo pesquisador e participantes, e consiste no “levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às ‘soluções’ para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação” (THIOLLENT, 2009, p.20). Já o objetivo de pesquisa ou de conhecimento consiste na obtenção de informações ou no aumento de conhecimento de determinada situação. Esse objetivo está relacionado diretamente

com a ênfase na produção de conhecimentos³⁰.

A respeito das exigências científicas que podem vir a corroborar determinados métodos e invalidar outros, reconheço, de acordo com Thiollent (2009), a importância dos *princípios da cientificidade* que, se observados, não permitem que a pesquisa-ação caia no senso comum ou em interpretações ideológicas da moda. Por isso, desde que a pesquisa ação esteja “sob controle metodológico, há também condições de uma constante autocorreção, sempre melhorando a qualidade e a relevância das observações” (THIOLLENT, 2009, p.26). Nesta pesquisa, o princípio da cientificidade é observado, dentre outras coisas, através da triangulação dos dados, ou seja, da comparação de “dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61).

Além disso, a pesquisa-ação apresenta a vantagem de que, quando envolvidos em um problema que os afeta diretamente, os pesquisadores e participantes podem “estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo e representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas” (THIOLLENT, 2009, p.26).

Nesse sentido,

consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (THIOLLENT, 2009, p.24).

De forma afinada com essa perspectiva metodológica, conforme já anunciei, minha pesquisa estabelece como objetivos de pesquisa [1] Investigar de que forma a ABP pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e de diferentes competências do aluno e [2] investigar de que forma o desenvolvimento de um projeto pode estimular o trabalho com recursos tecnológicos e o trabalho colaborativo.

³⁰ Neste caso, Thiollent afirma que “trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance” (THIOLLENT, 2009, p.21).

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um colégio privado do município de São Paulo, durante o ano letivo de 2017. Todas as ações de pesquisa relatadas nas seções a seguir ocorreram durante as aulas na disciplina Espanhol, ministrada por mim, professor-pesquisador, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II.

O colégio onde desenvolvi a pesquisa pertence a Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEBi) e oferece educação bilíngue (português e inglês) nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. O colégio se expandiu ao longo dos últimos quatro anos e atualmente atende aos alunos dos anos iniciais até o último ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Os alunos do Ensino Fundamental II permanecem na escola em período semi-integral, e nesse período têm aulas do currículo em Português (alinhado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96), no total de 4 horas por dia, e do currículo em Inglês, no total de 2 horas por dia. De acordo com o site da escola, o programa bilíngue utilizado foi desenvolvido pela própria instituição durante os seus dez anos de existência e hoje é adotado em outros dois colégios bilíngues no Brasil. Outra característica importante do colégio são as turmas reduzidas, compostas de 12 alunos em média. Além disso, a metodologia do colégio se caracteriza pelo desenvolvimento de projetos na Educação Infantil, o que promove o desenvolvimento da autonomia dos alunos desde os anos iniciais. No total, o colégio possui aproximadamente 250 alunos.

A oferta do componente curricular *Espanhol* é recente na instituição, tendo se iniciado apenas em 2015, quando se formou a primeira turma de 6º ano. O componente Espanhol é oferecido aos alunos do Ensino Fundamental II a partir do 6º ano, com a carga horária de 50 minutos (1 aula semanal). No entanto, é comum nesse colégio que muitos alunos façam cursos extracurriculares de línguas estrangeiras antes de chegarem ao Ensino Fundamental II, e por isso não são considerados “iniciantes” na aprendizagem de espanhol. Apesar de se tratar de um componente curricular no nível do Fundamental II, não há diretrizes específicas do colégio para o ensino de espanhol. Dessa forma, os documentos prescritivos utilizados pelo professor de língua espanhola para a elaboração do planejamento

da disciplina e definição de objetivos de aprendizagem são as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Feita a descrição do colégio, é importante notar que a instituição onde foi realizada esta pesquisa usufrui de uma infraestrutura adequada e privilegiada, com disponibilidade de computadores para uso dos alunos e conexão à internet³¹.

Ingressei nesta instituição em 2016 como professor de Português e Espanhol no Ensino Fundamental II, sendo que da minha carga horária total, tenho 4 horas-aula semanais para o ensino do espanhol, o que corresponde a 4 grupos, num total de 31 alunos. Ao longo do meu primeiro ano na instituição, passei por diversas experiências que me possibilitaram refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. A escola adota para o ensino do espanhol o livro didático *Entérate* (Bruno et. al; Editora Saraiva) cuja organização didática permite a discussão de temas transversais relacionados aos conteúdos linguísticos e comunicativos da língua espanhola.

Dada as limitações de carga horária da disciplina e as características do livro didático, questionava-me como promover discussões e interações mais significativas entre os alunos, engajando-os em um projeto que os desafiasse na aprendizagem de espanhol. A fim de promover o desenvolvimento de práticas colaborativas na aprendizagem de espanhol, decidi elaborar o projeto intitulado *Turismo Sp*, que será descrito nas próximas seções.

Considerando o perfil dos alunos, acostumados a realizar projetos desde a educação infantil, e o da escola, que favorece a experimentação didática e o uso de metodologias de ensino inovadoras, optei por desenvolver todas as atividades relacionadas aos conteúdos curriculares do 3º e 4º bimestres (APÊNDICE) através da abordagem *Aprendizagem Baseada em Projetos*, apresentada no referencial teórico.

Para desenvolver o projeto, foi necessário definir qual das três turmas participaria. Assim, no ano letivo de 2017 apliquei um questionário nas turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, a fim de conhecer melhor o perfil de cada uma

³¹ Esta talvez não seja a realidade de grande parte das escolas do Brasil. No entanto, isto não impede necessariamente a realização de um projeto como o que será descrito neste trabalho, pois o professor poderá buscar alternativas condizentes ao seu contexto específico.

e, a partir disso, escolher uma delas para participar da pesquisa. Devido à natureza da pesquisa e ao método empregado (pesquisa-ação), havia a necessidade de concentrar a participação e observação do professor-pesquisador em uma única turma, a fim de realizar a finalidade de ação (o desenvolvimento de práticas colaborativas na aprendizagem de espanhol) e de pesquisa propostos no planejamento do estudo.

Esse questionário foi aplicado nas turmas do 7º e 8º anos, para um total de 13 alunos, excluindo a turma do 6º ano, pois estes são considerados aprendizes iniciantes e, no geral, têm menos autonomia no uso de língua estrangeira, o que poderia dificultar o desenvolvimento do projeto em língua espanhola.

O questionário era composto de duas seções principais: a primeira, a respeito da aprendizagem de língua estrangeira, e a segunda sobre o uso de internet e letramento digital. A primeira seção era composta pelas seguintes questões:

1. Você estuda ou já estudou alguma língua estrangeira? Qual(is)?
2. Em que lugar e como você estudou cada língua(s) estrangeira(s) mencionada(s) antes?
 - () escola de idiomas
 - () aulas regulares da escola
 - () aulas extras na própria escola
 - () com familiares e/ou amigos
 - () outro:
3. Você já tinha estudado língua espanhola antes do 6º ano? Por quanto tempo? (indique a quantidade em anos ou meses).
4. Para você, é importante estudar língua espanhola na escola? Justifique.
5. Você já utilizou ou utiliza sites da internet e/ou aplicativos para estudar idiomas? Se sim, indique o nome dos sites e aplicativos usados.

A segunda seção era composta pelas seguintes questões:

6. Você costuma usar a internet?

☐ não, porque

☐ sim, para...

7. Qual(is) aparelho(s) você usa para acessar a internet? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

☐ Computador / Notebook

☐ Tablet

☐ Celular/smartphone

☐ outro:

8. Dos aparelhos mencionados antes, qual é o mais utilizado por você para acessar a Internet?

9. Com que frequência você acessa a Internet?

10. Quando você está conectado à internet, o que você costuma fazer? Assinale uma ou mais opções.

11. Você costuma usar a internet para estudar as matérias da escola?

12. Você usa aplicativo(s) do celular para conversar com seus colegas e amigos? Qual(is)?

13. Você tem perfil em alguma rede social? Em qual(is)?

14. Você participa de fóruns ou segue algum canal do Youtube? Qual(is) você segue e sobre o que são?

15. Você cria e/ou edita fotos, memes, emojis etc.? Com que frequência? Indique qual(is) você costuma editar.

16. Você tem blog ou canal próprio no Youtube? Sobre o que você fala ou escreve nele? Comente.

17. Qual aplicativo você usa para subir e compartilhar suas fotos e/ou vídeos? Por quê?

18. Qual o último aplicativo que você instalou no seu dispositivo móvel?

19. Você acha que algum dos aplicativos que conhece poderia ser usado nas aulas de espanhol para ajudar na sua aprendizagem? Por quê? E como?

Os dados obtidos contribuíram para traçar um perfil dos alunos participantes do estudo, o qual detalho na próxima subseção.

2.2.1. Os alunos participantes

Os alunos demonstraram, através de questionário aplicado na fase inicial da pesquisa, estar frequentemente conectados e utilizar a internet para diversas finalidades, como entretenimento, comunicação com colegas e estudo. Pertencem a uma geração a qual Reig (2013) chama de “indivíduos hiperconectados”.

Confirmando estudos anteriores (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2014)³², o questionário aplicado às turmas do 8º e 7º anos demonstrou que a grande maioria dos alunos se mantém conectada todos os dias da semana:

Gráfico 1 - Frequência de acesso à internet

Fonte: Elaboração própria

Com relação às atividades realizadas online, há uma predominância de “ver vídeos e séries online”, “escutar música” e “acessar rede social” (11 alunos cada);

³² Referência ao documento-base do Seminário Internacional “Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas” realizado em 2014. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/seminario-tecnologia/pdf/tecnologias-para-a-transformacao-da-educacao.pdf>

seguidos de “fazer pesquisas” (10 alunos) e “conversar em chat” (10 alunos). Outras atividades com menor destaque são “criar e postar vídeos” (4 alunos) e “jogar online” (5 alunos).

Gráfico 2- Atividades realizadas online

Fonte: Elaboração própria

Analisando o gráfico anterior, é possível identificar atividades de interação entre os indivíduos, como “jogar online” e “acessar rede social”. Este uso, voltado ao compartilhamento de conteúdos digitais e interação entre os usuários, é uma característica da Internet 2.0 ou web social (TORI, 2010). Nas respostas ao questionário, é visível a participação dos alunos em diferentes redes sociais, conforme se observa neste gráfico:

Gráfico 3 - Participação dos alunos em redes sociais

Fonte: Elaboração própria

É importante notar que a grande maioria das redes sociais utilizadas exigem diferentes habilidades sociais e letramentos digitais. Desta forma, os alunos mobilizam conhecimentos a respeito da linguagem verbal e não verbal, associando texto, imagens e outros recursos audiovisuais na produção de sentidos.

Outro uso mencionado pelos alunos é a utilização da internet para “fazer pesquisas” (10 alunos do total de 14). Quando perguntados sobre seus hábitos de pesquisa e estudos, os alunos do 8º ano se mostraram mais autônomos na hora de escolher e utilizar recursos oferecidos pela internet.

Gráfico 4 - Uso da internet para finalidades acadêmicas

Fonte: Elaboração própria

A autonomia observada na realização de pesquisas e estudos através da internet também se observa no grau de “autoria digital” dos alunos, ou seja, na criação e administração de blogs e canais próprios no Youtube. Mais uma vez os alunos do 8º ano demonstraram uma presença maior neste aspecto:

Gráfico 5 - *Autoria digital (8º ano)*

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 - *Autoria digital (7º ano)*

Fonte: elaboração própria

Os dados apresentados anteriormente permitiram traçar o perfil de ambas as turmas com relação ao uso da internet e a participação em redes sociais. Nesse

aspecto, as turmas apresentam muitas características em comum, por se tratar de uma mesma geração. No entanto, é possível observar um grau de autonomia de aprendizagem maior no 8º ano, como apresentado no *Gráfico 4* - usos da internet para finalidades acadêmicas.

Além disso, considere também a relação dos alunos com o estudo de línguas estrangeiras. No 8º ano, há uma diversidade maior entre os alunos de modalidades de estudos; além das aulas regulares, os alunos afirmam ter frequentado escolas de idiomas e também aulas extracurriculares.

Gráfico 7 - Modalidades de ensino de idiomas frequentadas pelos alunos do 8º ano

Fonte: elaboração própria

Com relação aos idiomas estudados, os alunos afirmaram ter frequentado, além das aulas regulares de inglês e espanhol, aulas de alemão (5 alunos), japonês (3 alunos) e francês (4 alunos). A única exceção se refere ao polonês, aprendido em casa por duas alunas do 8º ano. A distribuição de idiomas já estudados pelos alunos se encontra representada no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Idiomas estudados

Idiomas estudados - 8ºano

Fonte: elaboração própria

A análise dos dados levantados no questionário revelou que a grande maioria dos alunos são indivíduos hiperconectados (REIG, 2013), e usam a internet cotidianamente com diversas finalidades. Refletindo sobre o perfil de alunos e o grau de exposição maior dos alunos do 8º ano com o estudo de idiomas, optei por desenvolver o projeto de pesquisa com o 8º ano. Outro fator determinante foi a análise dos conteúdos curriculares de cada ano, e a adequação à sequência didática da Aprendizagem Baseada em Projetos. Na minha opinião, o conteúdo curricular do 8º ano, associado ao tema transversal “turismo”, era capaz de proporcionar o desenvolvimento de projeto com maior facilidade. O nível de domínio de língua espanhola do 8º ano, mais avançado do que o do 7º, também favorecia a realização das atividades a serem desenvolvidas.

Participaram da pesquisa nove alunos do 8º ano. A fim de identificá-los preservando a sua identidade, foram atribuídos a eles nomes fictícios. São eles: Elena e Edson; Mariana, Monique e Mônica; Breno, Beto, Bruna e Patrícia. É importante esclarecer também que obtive um termo de consentimento³³ dos

³³ Uma cópia deste termo está disponível no Apêndice.

responsáveis por estes alunos, a fim de poder utilizar os dados coletados durante a realização do projeto.

2.2.2. O professor-pesquisador

Como professor de espanhol, tenho buscado desde o início orientações, diretrizes e práticas pedagógicas que valorizem a língua em uso. Desde o início da minha atuação no ensino básico, tenho valorizado o ensino de línguas voltado à ação e interação entre os estudantes, o que apresenta desafios na avaliação da aprendizagem e planejamento das aulas.

Como pesquisador, tenho investigado diversas metodologias e abordagens de ensino de línguas, tomando-as como apoio de minha prática docente. A presença das tecnologias na aprendizagem de línguas, principalmente as digitais, teve um impacto grande na minha formação. Durante a graduação, fui monitor do Laboratório Virtual de Ensino de Línguas (LAVIL - USP), projeto piloto de integração de ambientes virtuais às aulas de língua estrangeira na graduação. Também como integrante do grupo de pesquisa Língua, Educação e Virtualidade (LEV) tive oportunidade de refletir sobre a função das tecnologias digitais e sua relação com a didática de línguas.

Portanto, minha participação nesta pesquisa como professor-pesquisador visa o desenvolvimento de práticas colaborativas na aprendizagem de espanhol, a fim de contribuir com a literatura existente.

2.3 Procedimentos para a coleta e organização dos dados

Dada a especificidade de contexto da investigação realizada a partir do método da pesquisa-ação, é importante esclarecer as etapas percorridas para a sua realização. Sobre esse método, Thiollent afirma que: “[a especificidade da pesquisa-ação] consiste em organizar a investigação em torno da *concepção*, do *desenrolar* e da *avaliação* de uma ação planejada” (2009, p.18. Grifo meu).

Na figura abaixo, as fases da pesquisa-ação estão organizadas em um ciclo, no qual a fase da *concepção* divide-se em dois momentos, o do diagnóstico (fase I) e o da tomada de decisões (fase II). A partir disso, segue-se a realização

das atividades previstas (fase III) e, por fim, a avaliação (fase IV), que pode dar origem a um novo projeto de pesquisa-ação.

Figura 3 - Ciclo da pesquisa-ação

Fonte: ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis. 2011. Tese.

Tomando como modelo o ciclo de pesquisa-ação na didática de línguas elaborado por Aranda (2011), as fases desta pesquisa estão organizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Fases da pesquisa

Fase	Objetivos	Ações
I - Diagnóstico	Diagnóstico da situação inicial e do perfil de alunos	Reflexão sobre as necessidades de aprendizagem das turmas Aplicação de questionário para conhecer o perfil dos alunos
II - Tomada de decisões ("concepção da ação")	Definição dos objetivos da pesquisa-ação Construção de um plano de ação	Análise do currículo da disciplina Espanhol Definição do tema do projeto e formas de avaliação Levantamento inicial ("o que sabemos") Elaboração das atividades e definição do cronograma que compõe o projeto <i>Turismo Sp</i>
III - Realização ("desenrolar da ação")	Avaliação contínua Realização das atividades previstas (pertencem ao Projeto <i>Turismo Sp</i>)	Formação de equipes de trabalho Observação e orientação aos alunos e equipes Anotações e registros das atividades realizadas Realização de entrevistas com os alunos; Avaliação do produto final;
IV - Avaliação	Análise dos resultados da pesquisa ação Difusão dos resultados	Revisão das atividades realizadas; Realização de entrevista final; Transcrição dos áudios; Redação do relatório de qualificação. Publicação do relatório de pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

A primeira fase da pesquisa, conforme explicado na seção "Contexto de pesquisa", consistiu na elaboração de um diagnóstico da situação inicial na disciplina Espanhol e também do perfil dos alunos participantes. A partir desse diagnóstico, foi possível dar início à *Fase II*, que consistiu na concepção da ação, ou seja, na definição dos objetivos de pesquisa e ação e também no planejamento das atividades a serem realizadas na Fase III ("desenrolar da ação").

A Fase III correspondeu ao desenvolvimento do *Projeto Turismo Sp* junto aos alunos do 8º ano, com duração total de 11 semanas. Nessa fase, os alunos

participantes também puderam participar do planejamento das atividades, ou seja, as decisões tomadas na Fase II foram revistas junto aos alunos. Isso ocorreu devido a duas exigências: a primeira diz respeito ao método da pesquisa-ação, em que os participantes da pesquisa definem junto ao pesquisador quais são os objetivos da ação. A segunda exigência se refere diretamente à abordagem de ensino da Aprendizagem Baseada em Projetos, segundo a qual os alunos têm autonomia na definição das perguntas exploratórias e do planejamento das ações para a realização do projeto.

As ações dessa fase são explicitadas na seção Projeto *Turismo Sp*, na qual se discute a concepção do *projeto* ³⁴ dentro da disciplina Espanhol e a realização de cada etapa, visando o objetivo de ação: desenvolvimento de práticas colaborativas na aprendizagem de espanhol e, conseqüentemente, os objetivos de pesquisa: investigar (1) de que forma a ABP pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e de diferentes competências do aluno? e (2) de que forma o desenvolvimento de um projeto pode estimular o trabalho com recursos tecnológicos e o trabalho colaborativo?

A última fase desta pesquisa (“Avaliação”) consiste na avaliação dos resultados da pesquisa-ação e posteriormente na difusão desses resultados em forma de relatórios de pesquisa, com o objetivo de gerar novos conhecimentos e contribuir ao avanço da área de ensino e aprendizagem de línguas.

2.3.1 Projeto *Turismo Sp*

O corpus desta pesquisa se constitui principalmente da Fase III - desenrolar da ação. As atividades realizadas pelos alunos participantes da pesquisa na disciplina Espanhol ocorreram dentro da abordagem da Aprendizagem com Base em Projetos.

Com base em um modelo de sequência de Aprendizagem com Base em Projetos (*figura 2*) proposto por Hernando Calvo (2016), estabeleci o planejamento inicial do projeto na disciplina Espanhol.

Em primeiro lugar, observando o conteúdo curricular previsto no bimestre,

³⁴ Projeto me refiro especificamente à metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos, ou PBL (Project Based Learning, na sigla em inglês).

selecionei como ponto de partida inicial do projeto o tema **“turismo em São Paulo”**.

Em segundo lugar, todo projeto se inicia com uma questão orientadora que no nosso caso é *“Como podemos contribuir com a divulgação de informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola?”*

A escolha do tema e sua orientação para o turismo em São Paulo levou em consideração a projeção do turismo no Brasil com a realização de dois grandes eventos esportivos nos últimos anos: o Mundial de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016. Os dois fatores decisivos para a elaboração da pergunta inicial³⁵ foram a identificação do potencial turístico de São Paulo, a facilidade de encontrar informações e a possibilidade de visitar os pontos turísticos sem necessidade de grandes deslocamentos, pois todos os participantes do projeto residem em São Paulo e são menores de idade, ou seja, necessitariam de acompanhamento para fazer possíveis pesquisas de campo. Também identifiquei no questionário respondido pelos alunos a importância das viagens (turismo) como fator de motivação dos alunos para o estudo de espanhol. A produção de conteúdo em língua espanhola se justifica pelo grande número de turistas sul-americanos que visitam o Brasil e são em sua grande maioria falantes de espanhol. O conhecimento desta realidade contribui para que os alunos tomem consciência do quanto a língua espanhola está presente em nosso cotidiano e nas relações econômicas e sociais. Os dados sobre o turismo no Brasil demonstram bem isso, ao mostrar a presença de falantes de espanhol (em sua maioria, latino-americanos) no território brasileiro, seja a motivo de lazer ou negócios.

O tema e a pergunta inicial foram apresentados aos alunos juntamente com alguns dados sobre o turismo no Brasil, publicados pelo Ministério do Turismo (corresponde ao tópico “O que sabemos”). Os dados apresentados abaixo constituem parte importante do projeto, pois podem orientar a tomada de decisões e a escolha do produto final.

³⁵ Na literatura sobre Aprendizagem com Base em Projetos (PBL, em inglês), é chamada de “driving question” e funciona como ponto de partida do projeto. Através desta pergunta, alunos articulam suas pesquisas e definem um produto final que servirá de resposta ou representação da problemática inicial.

Depois de consultar essas informações³⁶, constatamos que:

- São Paulo é **segundo** destino turístico mais visitado pelos estrangeiros que vêm ao Brasil motivados pelo lazer.
- Os vizinhos sul-americanos representaram 54,2% do total de visitantes estrangeiros no Brasil em 2016.
- O estado de São Paulo recebeu 2,21 milhões de estrangeiros em 2014, sendo que na capital, os turistas argentinos (16%), americanos (12%) e chilenos (6%) representam a maioria dos visitantes.
- **Fonte de consulta:** A **Internet** foi a principal fonte de consulta dos visitantes internacionais que estiveram no Brasil em 2015, sendo utilizada por 44% dos turistas. Em 2011, ela representava 32,1% das fontes de consultas.
- Itens de consulta na internet: hospedagem (43,7%) – aumento de 15% em relação a 2014 -, transporte internacional (46,7%) e ‘atrativos e passeios’ (24,5%).
- **Atividades de lazer:** O estudo mostra ainda que 51,3% dos visitantes escolheram o país para atividades de lazer, 20,2% para negócios e eventos e 28,5% para visita a amigos, familiares, atividades educativas, de saúde ou religiosas.

No primeiro encontro para discutir o projeto, o professor-pesquisador apresentou o tema (turismo em São Paulo) e a pergunta inicial “*Como podemos contribuir com a divulgação de informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola?*” juntamente com os dados acima. A fim de formular uma resposta à pergunta inicial e iniciar as atividades do projeto, visando a elaboração de um produto final, os alunos deveriam responder as perguntas a seguir, disponibilizadas em arquivo no Google Docs.

- Que tipo de **serviço** pode ser oferecido ao turista (app, site, blog, guia de viagem, reportagem etc.)?
- Que tipo de informação vamos privilegiar (cultural, aventura, gastronômico, hospedagem, transporte)? Para qual **perfil** de turista? (a partir dos dados divulgados, crie hipóteses sobre o perfil, o comportamento e necessidades desse turista).

³⁶ Conforme pode-se ler em: MINISTÉRIO DO TURISMO. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/component/content/article.html?id=6515>. Acesso em 05 ago 2020.

- Há locais ou aspectos da cidade **pouco conhecidos** que podem ser divulgados? *Como* facilitar o acesso a esses locais/aspectos e fazer a divulgação?

São estas as perguntas que permitiram ao grupo definir o produto final³⁷ (app, site, blog, guia de viagem, reportagem), que seria apresentado em uma mostra e avaliado tanto pelo professor orientador como pelos alunos, e sua elaboração (tipo de informação seria dada, com que intenção etc.) - neste caso, incluíram-se características do próprio gênero textual escolhido.

Para a criação do produto final no *Projeto Turismo Sp*, os alunos deveriam considerar primeiro as necessidades de um grupo (também chamado de público-alvo ou audiência), e a partir delas, escolher o produto ou serviço a ser desenvolvido (chamado de “produto final” - neste projeto, poderia ser um aplicativo, um guia de viagem ou uma reportagem, entre outros).

Para a realização das primeiras atividades de discussão e definição do produto final, os alunos foram divididos em dois grupos, com 5 e 4 alunos respectivamente, para trabalhar em conjunto na elaboração do produto escolhido. Essa ideia foi logo rejeitada pela turma, pois os alunos encontraram dificuldades em articular-se em dois grupos distintos, sem a possibilidade de desenvolver um ou mais produtos juntos. A partir de uma proposta dos alunos e em consenso com o professor-pesquisador, decidimos agrupar os alunos por equipes de trabalho.

Assim, abandonamos a ideia de seguir com duas equipes distintas que desenvolvem dois projetos paralelos para adotar a ideia de um único projeto a ser desenvolvido por toda a turma, em diferentes frentes de trabalho (mídias sociais, blog informativo e canal do Youtube). Apesar de a metodologia ABP pressupor o trabalho colaborativo, essa questão não é suficientemente explorada na literatura, dificultando a ação do professor na busca de estratégias que contribuam para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os alunos. Portanto, acredito que a atribuição de funções diferentes aos alunos pode contribuir tanto para a motivação

³⁷ Na literatura ABP, a elaboração do produto final constitui a principal forma de avaliação (somativa). É esperado que os alunos desenvolvam um produto ou artefato relacionado ao tema/problema estudado. Em outros casos, é possível que esse produto se constitua de respostas ou soluções a uma pergunta motivadora.

e engajamento dos alunos no projeto como também pode trazer melhorias no comportamento, evitando que os alunos fiquem ociosos ou esperem que seus colegas façam o trabalho por eles. Outra vantagem que observei no modo como se dividiu a turma, organizados em equipes, se assemelha àquela encontrada em ambientes profissionais, em que especialistas trabalham em colaboração para o desenvolvimento de um produto.

Os alunos se atribuíram diferentes funções de acordo com as suas afinidades e conhecimentos técnicos. A cada equipe foi atribuída a responsabilidade pelo desenvolvimento de um produto digital (redes sociais, blog informativo e canal do Youtube) que se somaria ao trabalho dos demais grupos, compondo o conjunto do Projeto *Turismo Sp*.

No total, tivemos quatro equipes para desenvolver o Projeto *Turismo Sp*:

- Editores de vídeo: Elena e Edson
- Mídia social: Mariana, Monique, Mônica
- Blog: Breno, Beto e Bruna
- Produção: Patrícia

O quadro a seguir detalha as funções assumidas pelos alunos em suas equipes:

Quadro 5 - Equipes, funções e integrantes no projeto *Turismo Sp*

Equipe	Funções	Integrantes
Edição de vídeo	Gravar e editar os vídeos produzidos ao longo do projeto (verificar a qualidade e adequação dos vídeos ao canal).	Elena e Edson
Mídia social	Criar e administrar perfis do <i>Turismo Sp</i> em diferentes redes sociais; Criar conteúdo e divulgar o canal; Estabelecer contato com o público.	Mariana, Monique, Mônica
Blog	Criar um blog para <i>Turismo Sp</i> ; Personalizar o design do blog junto com as outras redes sociais;	Breno, Beto e Bruna

	Desenvolver conteúdo para o blog.	
Produção	Acompanhar o trabalho das demais equipes; Solucionar problemas e ajudar equipes no cumprimento dos prazos. Sugerir mudanças no planejamento e organização das atividades;	Patrícia

Fonte: elaboração própria

Para a equipe de produção foi designada uma única pessoa. Como a aluna Patrícia não esteve presente no momento de definição das equipes, ela optou por trabalhar com a produção do projeto, ou seja, circular entre as equipes e contribuir com todas.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram atribuídas tarefas às diferentes equipes, a fim de cumprir com o cronograma combinado com a turma. As principais etapas do projeto *Turismo Sp* e o seu momento de realização estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 6 - Roteiro aula a aula de sequência do projeto Turismo Sp

Etapas	Objetivos	Período	Nº total de aulas no planejamento
Ponto de partida	Apresentar tema principal Formular pergunta inicial Reunir informações sobre o que “já sabemos”	Semana 1	1
Formação de equipes	Dividir os alunos em grupos ou equipes	Semana 1	1
Definição do produto final	Definir os objetivos do projeto	Semana 2	1
Organização e planejamento	Atribuir papéis aos alunos Definir tarefas (individuais ou por equipes) e prazos	Semanas 3 e 4; Semana 6; Semana 9	4
Compilação da	Revisar os objetivos	Semanas 6 e	2

informação	Recuperar o conhecimento prévio Introduzir novos conceitos Buscar informação	7;	
Análise e síntese	Por em discussão (informações, dados e conceitos) Resolução de problemas Tomada de decisões	Semanas 6, 7 e 8.	3
Produção	Aplicar novos conhecimentos Execução da prática das competências básicas Desenvolvimento e execução do produto final	Semanas 5 e 9.	2
Apresentação do projeto	Envolve três momentos: Preparação Defesa Revisão com especialistas	Semana 10.	1
Resposta coletiva à pergunta inicial	Refletir sobre a experiência Uso de sistemas de mensagens instantâneas ou debate	Semana 10 e 11.	2
Avaliação e autoavaliação	Avaliar o produto dos alunos Dar um feedback Fazer a autoavaliação da aprendizagem	Semana 11	1

Fonte: Elaboração própria

Em mais de uma aula, foram identificadas etapas diferentes que ocorriam ao mesmo tempo (em vez de etapas separadas, pode-se considerar um *continuum*, ou seja, as etapas são “recursivas” ao longo do projeto). No geral, os momentos de planejamento e revisão se alternavam aos de produção, comprovando a característica “recursiva” das etapas do projeto.

Com relação aos *produtos finais* elaborados pelos alunos, de acordo com sua equipe, temos:

Quadro 7 - Produtos finais desenvolvidos pelos alunos³⁸

Equipe	Funções	Produto final
Edição de vídeo	Gravar e editar os vídeos produzidos ao longo do projeto (verificar a qualidade e adequação dos vídeos ao canal).	Vídeo de abertura - vinheta [link] Vídeo “Lugares divertidos de Sp” [link] Canal do Youtube do <i>Turismo Sp</i> . Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCPC50-CezDaeYcOpCv7ok3Q/videos?disable_polymer=1
Redes sociais	Criar e administrar perfis do <i>Turismo Sp</i> em diferentes redes sociais; Criar conteúdo e divulgar o canal; Estabelecer contato com o público.	Página <i>Turismo Sp</i> - fanpage(Facebook) Perfil no Instagram
Blog	Criar um blog para <i>Turismo Sp</i> ; Personalizar o design do blog junto com as outras redes sociais; Desenvolver conteúdo para o blog.	Blog do <i>Projeto Turismo Sp</i> [https://turismosp17.wixsite.com/turismosp]

Fonte: elaboração própria

Para realizar as atividades do projeto, foram empregados diversos recursos tecnológicos que permitiam a colaboração entre os membros das equipes. Apesar de já mencionados no quadro acima, considero importante descrevê-los detalhadamente na seção a seguir. Além disso, essas informações se relacionam ao objetivo de pesquisa: Verificar em que medida a integração das TIC favorece a *aprendizagem colaborativa* em língua espanhola.

³⁸ Alguns destes produtos podem ser visualizados no apêndice deste trabalho.

2.3.2 Recursos tecnológicos e as práticas colaborativas no *Turismo Sp*

A escolha de uma metodologia ativa como a *Aprendizagem Baseada em Projetos* determinou que fossem empregados diferentes recursos midiáticos para o desenvolvimento das situações de aprendizagem, além dos recursos mais tradicionais como a lousa, giz, caderno e livro didático. Durante o projeto, esses diferentes recursos tecnológicos foram articulados a fim de promover a colaboração e cooperação entre membros de cada equipe e também para produzir o produto final que, segundo a metodologia ABP, é a culminância de todo o projeto.

Apresento a seguir os recursos empregados de acordo com a sua função na realização do projeto *Turismo Sp*, destacando-se principalmente as funcionalidades: comunicação; organização/planejamento das atividades; registro e acompanhamento da produção de alunos; envio e compartilhamento de arquivos/links.

Quadro 8 - Recursos tecnológicos e suas funções no *Turismo Sp*

Recurso	Função	Etapa do projeto
<i>Edmodo</i> (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA)	organização/planejamento das atividades Registro da produção de alunos (acompanhamento) Envio e compartilhamento de arquivos/links	todas
<i>Messenger</i> (recurso <i>chat</i> do Facebook)	Comunicação Envio e compartilhamento de arquivos/links	todas
<i>Google Docs</i> - atividades guiadas disponibilizadas na ambiente virtual do Edmodo.	Registro da produção de alunos (acompanhamento)	planejamento

Fonte: Elaboração própria

De forma geral, as atividades relacionadas ao projeto *Turismo Sp* se desenvolviam no laboratório de informática, onde os alunos se organizavam de acordo com a equipe à qual pertenciam, e utilizavam os computadores conectados à internet. Antes de iniciar qualquer atividade, os alunos recebiam a instrução do professor, que explicava as tarefas do dia de acordo com o cronograma estabelecido previamente com os próprios alunos.

Devido ao caráter multimodal do projeto, o ambiente virtual criado no Edmodo foi de extrema importância, pois permitiu “concentrar” em um único ambiente avisos, instruções e também o envio e compartilhamento de arquivos e links necessários ao andamento do projeto. Essa plataforma apresenta a vantagem de ser gratuita e acessível a professores e alunos, pois possui uma interface muito parecida à da rede social *Facebook*, exigindo pouco tempo de adaptação para dominar as funcionalidades mais básicas (criar post, adicionar alunos ao grupo, anexar arquivos e fazer comentários, por exemplo). Considerando os critérios mencionados anteriormente, decidi adotar essa plataforma para facilitar a comunicação com os alunos e a organização e planejamento do projeto, uma vez que os alunos do 8º ano já a haviam utilizado e possuíam contas ativas nessa plataforma. No início do projeto, foi criado um mini grupo dentro do ambiente virtual “Espanhol - Y8 - 2017”, em que todos os alunos do 8º ano já haviam sido inseridos no início do ano letivo.

Como o projeto se estenderia ao longo de mais de um bimestre, também foi necessário recorrer a outros aplicativos de mensagens instantâneas, como o *Messenger* do Facebook. Este pode ser acessado facilmente de computadores ou dispositivos móveis, e permite a troca de mensagens individuais e/ou em grupos, além de permitir anexar arquivos. Neste caso, aproveitamos a existência de uma conversa em grupo em que todos os alunos e professores do 8º ano já estavam adicionados e a utilizávamos ocasionalmente para a troca de mensagens, principalmente avisos, e o envio e compartilhamento de links.

Diferentemente de outros ambientes virtuais como o *Google Classroom*, o Edmodo não estava integrado com outros editores de texto (criação e edição de arquivos de texto). Por isso, observei a necessidade de incluir o *Google Docs* para a realização de tarefas e outras atividades, como o registro de produção de alunos. A grande vantagem é que o arquivo criado no *Google Docs* pode ser compartilhado diretamente em posts do Edmodo, e os alunos podiam acessá-lo e editá-lo de

diferentes computadores, de forma colaborativa. Foi utilizado principalmente na etapa de planejamento do projeto.

Na próxima seção esclareço quais foram os instrumentos de pesquisa e coleta empregados para cumprir com a finalidade de pesquisa deste trabalho.

2.3.3 Escolha dos instrumentos

O quadro a seguir detalha os instrumentos de pesquisa empregados no desenvolvimento deste estudo:

Quadro 9 - Relação entre Instrumentos de pesquisa e objetivos

Etapas da pesquisa (Aranda, 2011)	Instrumentos de pesquisa	Objetivo	Tipos de dados produzidos
Fase 1	Questionário	Conhecer o perfil dos alunos Identificar recursos e ferramentas da web já utilizados	Tabelas e gráficos
Fases 2 e 3	Ambiente Virtual <i>Edmodo</i>	Registrar e analisar a interação entre os alunos em um ambiente virtual; identificar as estratégias utilizadas	Registros na plataforma (capturas de tela)
Fases 2 e 3	Chat do <i>Messenger</i>	Registrar e analisar a interação entre os alunos em um ambiente virtual; Identificar as estratégias de comunicação e colaboração utilizadas pelos alunos	Registros na plataforma (capturas de tela)
Fase 3	Guia didático do projeto (<i>Google Docs</i>)	Orientar aos alunos Observar o uso de ferramentas e recursos online na realização de atividades Oferecer ferramenta de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos	Guias didáticos com registros realizados pelos alunos

Fase 3	Diário reflexivo do professor-pesquisador	Anotar desenvolvimento das etapas do projeto Servir de memória para análise posterior do projeto	Diário com registros das atividades desenvolvidas
Fase 3	Entrevistas com equipes	Identificar a percepção dos alunos a respeito do trabalho colaborativo	Áudio e transcrição do áudio
Fase 4	Entrevista final	Identificar a percepção dos alunos a respeito do trabalho colaborativo Fazer avaliação do projeto e do desempenho das equipes	Áudio e transcrição do áudio
Fase 4	Formulário de autoavaliação	Identificar a percepção dos alunos a respeito do trabalho colaborativo Avaliar a participação e colaboração durante o projeto.	Tabela com dados Gráficos

Fonte: Elaboração própria

Os dados foram coletados e organizados de forma a permitir que o professor-pesquisador acerque-se a seu objetivo de pesquisa. Os desdobramentos da análise dos dados são apresentados na seção a seguir.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentarei a descrição e análise dos dados da pesquisa, tendo como base a discussão realizada no capítulo 1 – Fundamentação Teórica – e as perguntas de pesquisa delineadas para este estudo, a saber:

1. De que forma a ABP, no ensino de espanhol, pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e de diferentes competências do aluno?
2. Como o desenvolvimento de um projeto pode estimular, de maneira especial, o trabalho com recursos digitais e o trabalho colaborativo?

A análise terá em conta diferentes tipos de dados gerados ao longo desta pesquisa-ação: o diário reflexivo do professor, os registros dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem *Edmodo* e no chat do *Messenger*, as transcrições das entrevistas com alunos e as atividades realizadas ao longo do projeto, registradas no Guia Didático do Projeto (Documento Google Docs).

A fim de organizar a discussão dos dados, optei por dividir este capítulo em dois momentos, cada um deles dedicado a refletir sobre uma das perguntas de pesquisa.

3.1. O projeto e o desenvolvimento das competências

A Abordagem Baseada em Projetos foi escolhida para orientar o trabalho a ser realizado na disciplina Língua Espanhola, com alunos do 8º ano de um colégio particular da zona leste de São Paulo. Conforme já se explicou no capítulo de Metodologia, o projeto desenvolvido com o grupo foi chamado de Projeto *Turismo Sp*.

As próximas seções se propõem a analisar o trabalho desenvolvido e seguirão um percurso que acompanha a linearidade das diferentes etapas desenvolvidas ao longo do projeto. Desse modo, buscarei identificar evidências da

presença dos três domínios da aprendizagem - cognitivo, interpessoal e intrapessoal (HUBERMAN et. al., 2014), - em sua relação com as competências definidas pela BNCC (BRASIL, 2017).

3.1.1. O ponto de partida e a formação de equipes

De acordo com a proposta de Hernando Calvo (2016) para o desenvolvimento de projetos, a primeira etapa de trabalho - Ponto de partida – se estrutura em base a três pontos de referência: a definição do tema principal do projeto, a identificação de uma pergunta inicial e uma reflexão sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto (O que sabemos?).

Conforme detalhado no capítulo 2 - Metodologia -, selecionei como ponto de partida inicial do projeto o tema *Turismo em São Paulo*. A escolha não foi aleatória, mas partiu de uma análise do conteúdo curricular previsto no bimestre, que definia o estudo de vocabulário relacionado aos estabelecimentos comerciais e espaços de convivência na cidade, e o estudo gramatical relacionado à descrição do espaço.

A questão orientadora do projeto foi definida por mim, professor, e se estruturou desta maneira: *“Como podemos contribuir com a divulgação de informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola?”*. A identificação da pergunta inicial se fundamentou na exigência curricular e também na constatação de uma demanda por uma quantidade maior de informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola, uma vez que grande parte de seus visitantes internacionais têm origem nos países sul-americanos (na sua grande maioria, são falantes de espanhol).

Tendo definido o tema “turismo em São Paulo”, apresentei aos alunos os dados do Ministério do Turismo sobre o perfil do turista estrangeiro que visita o Brasil. Também recordamos os dois grandes eventos esportivos realizados recentemente no Brasil, o Mundial de Futebol da FIFA em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016, que atraíram um grande número de turistas. Os alunos concordaram que o Brasil apresentava um potencial turístico em crescimento e por isso seria importante a divulgação de informações turísticas sobre a cidade de São Paulo.

Os dados sobre o turismo no Brasil foram organizados por mim em um

documento que foi disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem para ser lido e discutido pelos alunos em pequenos grupos, e depois coletivamente com toda a sala. Verificou-se que o estado de São Paulo é o segundo destino mais procurado por visitantes estrangeiros em busca de lazer; que os países vizinhos sul-americanos representaram 54,2% do total de visitantes estrangeiros no Brasil em 2016; que a Internet foi a principal fonte de consulta dos visitantes internacionais que estiveram no Brasil em 2015, sendo utilizada por 44% dos turistas; que o item 'atrativos e passeios' representou 24,5% dessas buscas na internet sobre o Brasil.

Essa etapa do trabalho se caracterizou, predominantemente, por uma intervenção mais marcada do professor, uma vez que era necessária a apresentação de informações relativas ao turismo para contextualizar a pergunta inicial do projeto. Além disso, a metodologia "Aprendizagem com Base em Projetos" constituía uma novidade para os alunos, e por isso a condução do professor nas primeiras etapas de desenvolvimento do projeto mostrou-se fundamental.

No entanto, a participação dos alunos nas discussões foi essencial para gerar uma motivação para a realização do projeto. Seu envolvimento nas reflexões sobre a cidade de São Paulo como polo turístico possibilitou o trabalho com a competência de comunicação³⁹, na medida em que puderam partilhar conhecimentos prévios sobre o assunto, além de ideias que contribuíram para a compreensão do objetivo do projeto que iriam realizar.

A formação de equipe foi o passo seguinte à discussão da pergunta inicial e do levantamento do que já sabíamos sobre o tema escolhido. A turma foi dividida em dois grupos, com 5 e 6 alunos cada. Essa divisão não se manteve ao longo do projeto, já que os alunos sugeriram a formação de equipes menores, de acordo com a elaboração dos distintos produtos finais. Essa participação na organização das equipes também deve ser destacada como um elemento que contribuiu para a aprendizagem no nível do domínio interpessoal e, particularmente, para o desenvolvimento da competência comunicativa (C4), que foi observada na forma

³⁹ Competência nº 4 - Comunicação: 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 (BRASIL, 2017, p. 9).

como alunos se posicionaram e se articularam com toda a turma, tomando decisões conjuntas sobre a composição dos grupos e sobre os produtos a serem elaborados.

Ao contrário do que expressaram as hipóteses iniciais (ver Quadro 3), não encontrei indícios claros da competência de Argumentação (C7) nem das competências de Conhecimento (C1) e Pensamento Científico, Crítico e Criativo (C2), ambas do domínio cognitivo. Esta ausência talvez se deva ao fato de esta ser uma fase inicial do projeto, com uma intervenção mais marcada do professor na condução das atividades.

Como se verá mais adiante, o trabalho colaborativo e as discussões com maior espaço à argumentação e reflexão, estarão mais presentes nas próximas etapas do projeto.

3.1.2. Definição do produto final

Conforme a proposta de Hernando Calvo (2016), a etapa inicial (o ponto de partida) de um projeto é sucedida pela definição do produto final, o qual será objeto de desenho, elaboração e apresentação dos alunos, constituindo-se em elemento essencial da metodologia (LARMER, 2015). Nessa etapa, são definidos tanto os objetivos de aprendizagem (*o que vamos aprender?*) como os de realização do projeto (*o que vamos criar para demonstrar essa aprendizagem?*).

A fim de dar maior autonomia e protagonismo aos alunos, permiti que eles definissem, em grupo, que produto eles gostariam de elaborar, tendo em vista a pergunta inicial do projeto: *“Como podemos contribuir com a divulgação de informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola?”*. No entanto, a escolha do grupo em torno do produto a ser elaborado deveria estar delimitada por alguns aspectos, como o interesse dos visitantes internacionais sobre o Brasil, o seu perfil e o suporte midiático do produto a ser elaborado. Essas orientações e o registro dos alunos se deram em um “Guia didático do projeto”, que consistia em um documento do Google Docs em que os alunos registraram as decisões e escolhas tomadas nessa etapa. Conforme indicam as próximas figuras, o documento estava dividido em duas partes: na primeira parte, havia o cabeçalho de identificação, a pergunta inicial do projeto e o link para o arquivo com informações “O que sabemos?”; na segunda parte, uma tabela com orientações para caracterizar

o produto final e adequá-lo ao público-alvo:

Figura 4 - Cabeçalho do Guia Didático

Grupo A - Planejamento

Nombre del grupo:
Integrantes:

→ Pergunta inicial: Como podemos contribuir na divulgação de informações turísticas sobre Sp em língua espanhola?

→ Antes de completar el cuadro, consulta el documento "O que sabemos":
https://docs.google.com/document/d/14B_fQGYeqSYWZ6N9d04dk0fv_-GHkyEE1Qz4Dpr2tUM/edit?usp=sharing

Fonte: Elaboração própria

Figura 5 - Guia didático - planejamento do produto final

Perguntas	Comentários do grupo
PERFIL - Qual perfil de turista pretende alcançar? (a partir dos dados divulgados, crie hipóteses sobre o perfil, o comportamento e necessidades desse turista - por exemplo, qual a idade dele, se ele é casado ou solteiro, se viaja sozinho ou em família etc.)	
INFORMAÇÃO - Que tipo de informação vamos privilegiar? (cultural, aventura, esportiva, gastronômico, hospedagem, transporte etc.)?	
PRODUTO - Que tipo de serviço e/ou produto pode ser oferecido a esse turista? (app, site, blog, guia de viagem, reportaje etc.). Pense em possíveis vantagens e desvantagens.	

Fonte: Elaboração própria

Conforme se lê na figura acima, as equipes deveriam responder três perguntas principais, a fim de elaborar um esboço do produto final: 1) Qual perfil de turista pretende alcançar?; 2) Que tipo de informação vamos privilegiar?; 3) Que tipo de serviço⁴⁰ pode ser oferecido a esse turista?

O Guia Didático (figuras 4 e 5) tinha por objetivo auxiliar os estudantes a definir o produto final, e servia também como suporte para o registro de suas ideias e tomada de decisões, à medida que a equipe chegasse a um acordo. Esse documento permaneceu disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante, AVA) Edmodo ao longo de todas as etapas do projeto, como se observa na figura abaixo:

Figura 6 - Post do professor com Guia Didático anexado

Fonte: Sala virtual da turma no AVA Edmodo

O histórico de alterações deste arquivo constitui a principal fonte de dados

⁴⁰ Por se tratar da elaboração de um produto final voltado ao campo do turismo, preferi empregar o termo “serviço” para designar os diferentes gêneros discursivos que poderiam ser desenvolvidos: site, blog, guia de viagem, reportagem e aplicativo para celular.

para a análise das ações dos estudantes e do desenvolvimento das competências envolvidas nesta etapa do projeto. Como podemos observar pelo histórico de versões (Quadro 10), logo abaixo, o documento foi alvo de constantes revisões por parte do grupo, à medida que o projeto avançava e se concretizava. Essas alterações refletem as modificações que foram realizadas na organização dos grupos (a turma dividiu-se em equipes, voltadas à elaboração de diferentes produtos) e também devido ao cronograma do projeto e à redefinição dos produtos a serem elaborados (por exemplo, a ideia de criar um *vlog* da Avenida Paulista foi abandonada devido a dificuldades de tempo e locomoção). As diferentes versões do documento estão identificadas por datas no quadro abaixo:

Quadro 10: Versões do planejamento do produto final

Perguntas	Comentários do grupo B	Comentários do grupo A
PERFIL - Qual perfil de turista pretende alcançar? (a partir dos dados divulgados, crie hipóteses sobre o perfil, o comportamento e necessidades desse turista - por exemplo, qual a idade dele, se ele é casado ou solteiro, se viaja sozinho ou em família etc.)	<p><i>Versão 23-ago-17:</i></p> <p>Família principalmente</p> <p><i>Versão 30-ago-17:</i></p> <p>El és un turista familiar y estas haciendo una viaje con su familia en las vacaciones</p> <p><i>Versão 20-set-17:</i></p> <p>el turista es un joven adulto, quieres diversión y viajas con sus amigos ou sozinho. El talvez es soltero y ainda estas en la universidad</p> <p><i>Versão 11-out-17:</i></p> <p>el turista es un joven adulto, quieres diversión y viajas con sus amigos ou sozinho. El talvez es soltero y ainda estas en la universidad</p>	<p><i>Versão 23-ago-17:</i></p> <p>queremos atingir as pessoas que veem em família no objetivo de passear, eles estariam interessados em parques, hotéis, monumentos etc... acho que seria interessante atingir aquelas famílias que tem adolescentes. Nós vamos criar um canal com vídeos parecidos com um jornal com as pessoas no local.</p> <p><i>Versão 30-ago-17:</i></p> <p>queremos atingir as pessoas que veem em família no objetivo de passear, eles estariam interessados em parques, hotéis, monumentos etc... acho que seria interessante atingir aquelas famílias que tem adolescentes. Nos vamos criar um canal com videos parecidos com um jornal com as pessoas no local.</p> <p><i>Versão 20 set. 2017:</i></p> <p>Queremos atingir as pessoas que veem em família no objetivo de passear, eles estariam interessados em parques, hotéis, monumentos, exposições,</p>

		etc... acho que seria interessante atingir aquelas famílias que tem adolescentes. O nosso público alvo são os adolescentes e jovens que tem como hobby viajar e conhecer lugares. Essas pessoas poderiam estar em grupos ou sozinhas. Nos vamos criar um canal com videos parecidos com um jornal com as pessoas no local.
INFORMAÇÃO - Que tipo de informação vamos privilegiar? (cultural, aventura, esportiva, gastronômico, hospedagem, transporte etc.)?	<p><i>Versão 23-ago-17:</i> gastronomia</p> <p><i>Versão 30-ago-17:</i> Turismo em geral, focando em pontos para um cronograma (restaurantes, museos, parques, etc)</p> <p><i>Versão 20-set-17:</i> o privilegio vai ser para lugares de lazer (aventura, festas, eventos, etc) e tbm locais estrategicos que ficam proximos aos locais de passeio (hospedagem)</p> <p><i>Versão 11-out-17:</i> o privilegio vai ser para lugares de lazer (aventura, festas, eventos, etc) e tbm locais estrategicos que ficam proximos aos locais de passeio (hospedagem)</p>	<p><i>Versão 30-ago-17:</i> cultural, gastronômico e esportiva</p> <p><i>Versão 20 set. 2017:</i> cultural, gastronômico, esportiva, transporte e aventura</p>
PRODUTO - Que tipo de serviço e/ou produto pode ser oferecido a esse turista? (app, site, blog, guia de viaje, reportaje etc.). Pense em possíveis vantagens e desvantagens.	<p><i>Versão 23-ago-17:</i> site(página guia de viagem)</p> <p><i>Versão 30-ago-17:</i> Blog (muy brogueirinho)</p> <p><i>Versão 20-set-17:</i> Blog de viagem, redes sociais (instagram, facebook, gmail) e canal no youtube</p> <p><i>Versão 11-out-17:</i> Blog de viagem, redes sociais (instagram, facebook, gmail) e canal no youtube</p>	<p><i>Versão 30-ago-17:</i> canal no Youtube, blog, página no Facebook e Instagram</p> <p><i>Última alteração 30 ago. 2017:</i> canal no Youtube, blog, página no Facebook e Instagram</p>

Fonte: Elaboração própria (organizado a partir das informações do Guia Didático do projeto)

Também consta no guia didático uma tarefa intermediária à elaboração do vídeo sobre São Paulo, um dos produtos finais que acabaram por envolver toda a turma: a elaboração do roteiro de gravação do vídeo. Essa tarefa está formulada da seguinte maneira:

Atividade 1: elaborar o roteiro de uma reportagem (vlog, documentário, reportagem texto escrito etc.) que se propõe a divulgar um ponto turístico ou aspecto (curiosidades) da cidade de São Paulo para o turista estrangeiro. (Guia didático do projeto)

É importante observar, no entanto, que o roteiro não constituiu o produto final, mas consiste em passo importante para a produção do vídeo. As atividades foram organizadas em tornos das etapas de produção de um vídeo: pré-produção, produção e pós-produção. Em resumo, na primeira etapa (pré-produção), fizemos o planejamento do vídeo, elaborando um rascunho do roteiro e um planejamento do equipamento necessário à gravação. Na sequência, vem a etapa de produção, na qual os alunos realizaram a gravação de acordo com o que foi planejado. Por último, na pós-produção, é o momento de editar o vídeo, acrescentar a vinheta do canal e fazer correções necessárias no áudio e outros aspectos do vídeo.

Na sala virtual do Edmodo, foram disponibilizados modelos de roteiros de vídeo com instruções para a sua elaboração e, a título de exemplo e referência, vídeos de diversos canais do Youtube voltados à divulgação turística e entretenimento, de modo que os alunos pudessem se familiarizar com o gênero e, depois, planejar e criar seus roteiros a partir destes modelos.

Os dados utilizados para a análise desta etapa constituem-se pelos registros iniciais dos alunos no documento e as alterações realizadas posteriormente (histórico de versões – Quadro 10). Além disso, as entrevistas realizadas com as equipes também apresentam dados sobre o processo colaborativo de revisão do planejamento do produto final e tomada de decisões pelos membros do grupo.

A análise do percurso dos grupos na definição do produto final aponta para o trabalho com diferentes competências que se enquadram no *domínio interpessoal* e no *domínio cognitivo* de aprendizagem (HUBERMAN et al, 2014).

No que se refere ao primeiro (*domínio interpessoal*), esta etapa exigiu dos

estudantes habilidades importantes de colaboração, por meio de sua participação e contribuição para a definição conjunta do produto a ser elaborado pelo grupo. Isso pode ser observado nos registros que foram feitos na plataforma Edmodo. Diferentes integrantes do grupo se responsabilizaram pela atualização das respostas⁴¹ às três perguntas orientadoras da definição do produto. Evidências do desenvolvimento da competência de comunicação (C4) também se fizeram presentes neste momento, como expor a opinião, ouvir a opinião do outro, argumentar e negociar pontos de vista a fim de chegar a decisões comuns. Essas constatações confirmam as minhas hipóteses iniciais a respeito do desenvolvimento das competências do *domínio interpessoal* (especificamente C4 - Comunicação, C7 - Argumentação e C9 - Empatia e cooperação) nesta fase do projeto.

Neste momento também encontramos marcas do trabalho com o *domínio cognitivo*, entendido por Huberman et al (2014) como domínio da aprendizagem em que se desenvolvem as competências cognitivas, e relacionado às competências de *domínio dos conteúdos acadêmicos e habilidades de pensamento crítico*. Na relação estabelecida com a BNCC, estas podem ser associadas com a competência de Conhecimento (Competência nº 1)⁴², de Cultura Digital (Competência nº 5)⁴³ e de Pensamento Científico, Crítico e Criativo (Competência nº 2)⁴⁴. Desse modo, a respeito das hipóteses elaboradas anteriormente (Quadro 3), na realização do projeto foram identificadas outras competências do domínio cognitivo que não haviam sido previstas: C2 e C5.

⁴¹ Apesar de a plataforma Google Docs não registrar o responsável pela edição quando o documento é compartilhado como link público na web, foi possível perceber pela dinâmica do grupo que os alunos se revezavam nesta tarefa, fazendo os registros de forma colaborativa quando solicitado pelo professor.

⁴² Competência nº 1 - Conhecimento: 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. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

⁴³ Competência nº 5 - Cultura Digital: 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. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

⁴⁴ Competência nº 2 - Pensamento Científico, Crítico e Criativo: 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. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

No entanto, não identifiquei neste momento do projeto indícios que poderiam corroborar o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio intrapessoal, notadamente a C10 – Responsabilidade e Cidadania.

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência de Conhecimento (C1) e de Cultura Digital (C5), cabe destacar que a definição do produto final se relaciona diretamente com a apropriação de diferentes gêneros e das tecnologias digitais de informação e comunicação, visto que os alunos deveriam desenvolver produtos como blogs e vídeos em formato digital. Ao se propor o desenvolvimento desses produtos, os alunos precisavam investigar o seu formato e suas características, refletindo criticamente sobre as possibilidades de emprego dessas ferramentas. Em segundo lugar, a possibilidade de *criar* as mídias digitais que antes estavam acostumados apenas a *consumir*, permitiria aos alunos experimentar o exercício do *protagonismo* e da *autoria*, valores próprios da cultura participativa (JENKINS, 2009) em que estão inseridos.

Na entrevista realizada com os alunos, observa-se o valor dado pelos estudantes à autoria e ao “aprender a fazer”, indicadores da competência da *Cultura Digital*. Ao questionar a turma sobre o que mais haviam aprendido na realização do projeto, a aluna Mariana comenta aspectos relacionados à edição de vídeos e produção de conteúdos digitais:

MARIANA: [aprendemos]...Não só essas coisas de trabalhar em equipe, mas também como fazer essas coisas... vai que no futuro a gente precisa aprender a fazer uma rede social... aprender a ... já sabe publicar um vídeo... editar um vídeo no Youtube... algum dia se for necessário aí a gente aprende agora e já sabe como fazer no futuro...” (Entrevista final)

O depoimento da aluna revela que o projeto desenvolvido na aula de espanhol propiciou o trabalho com competências que foram além da construção de conhecimentos linguísticos: reforçou a sua capacidade de trabalhar em equipe e também abriu espaço para que os alunos pudessem desenvolver conhecimentos relacionados ao manuseio de tecnologias com as quais convivem diariamente, mas em uma nova perspectiva: a da criação. Para tanto, o trabalho com a competência do Pensamento Científico, Crítico e Criativo também aparece também como fundamental, pois permite ao aluno posicionar-se de uma forma diferenciada frente às tecnologias.

O autor e psicólogo Bloom (1956) classifica essas competências como as do pensamento abstrato: planejar, tomar decisões, estabelecer metas e de forma mais geral, identificar tema e objetivo do projeto. Portanto, planejar um produto final requer o emprego de competências cognitivas de alto nível, pois exige que o aluno exercite o pensamento crítico e criativo. Os registros feitos pelos grupos na plataforma Edmodo mostram que os alunos realizaram um movimento reflexivo que os conduziu à definição do produto a ser elaborado. O grupo B, por exemplo, ao responder a questão 3 (Que tipo de serviço e/ou produto pode ser oferecido a esse turista?) reconsiderou a decisão inicial de elaborar um site e optou pelo desenvolvimento de um blog. Essa mudança foi fruto das negociações e reflexões realizadas pelo grupo ao longo dessa etapa do projeto.

O pensamento crítico, que envolve a reflexão dos estudantes ao tomar decisões, também se mostra evidente na fala dos alunos, ao recordarem alguns momentos de trabalho em grupo, como no fragmento a seguir:

Professor: ah! eu queria saber... de vez em quando vocês conseguem discutir uma opinião antes de tomar decisões?
 Monique: eh... de vez em quando... a Mariana não sabe se ela posta essa ou aquela foto... a gente discute e escolhe uma foto pra postar... e tem vezes que... a gente ajuda uma à outra na rede social em geral... não só em postar coisas... mas também na edição... foto de perfil... essas coisas
 Mariana: alguém escolhe uma legenda... a gente discute qual é a melhor legenda ... se todo mundo fala “ah tá bom” então a gente coloca... se não a gente tenta mudar pra... ser melhor. (Entrevista com equipe de Mídias Sociais)

Observamos nesse fragmento uma atitude reflexiva assumida pelo grupo, conforme mencionado por Monique (“de vez em quando... a Mariana não sabe se ela posta essa ou aquela foto... a gente discute e escolhe uma foto pra postar...”). A fala da aluna evidencia o processo de tomada de decisões e pode ser comparado à abordagem das ciências para investigar e solucionar problemas, pois, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p.9-10), essa competência inclui “a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade”.

As competências mencionadas, tanto de domínio cognitivo como interpessoal, continuam sendo exigidas dos estudantes ao longo do desenvolvimento das próximas etapas do projeto, conforme veremos a seguir.

3.1.3. Organização e planejamento

A etapa de organização e planejamento do projeto tem por objetivo atribuir papéis aos alunos, definir tarefas (individuais ou por equipes) e prazos (HERNANDO CALVO, 2016).

Apesar de ocupar uma etapa inicial do projeto, a organização e o planejamento são retomados ao longo do processo, pois há constante necessidade de revisão dos prazos e atividades desenvolvidas, considerando que a avaliação formativa e os feedbacks entre professor-orientador e grupo são parte importante da metodologia.

Para que ocorra cooperação, é importante a atribuição de papéis. Neste caso, os estudantes assumiram funções específicas dentro das equipes, que por sua vez, estavam organizadas em função do *produto* a ser desenvolvido: blog, perfil do projeto nas redes sociais (Facebook e Instagram) e canal do Youtube (em que seriam postados os vídeos - denominados *vlogs* - sobre a cidade de São Paulo). O produto final consiste na explicitação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do percurso, e deve ser apresentado publicamente à comunidade escolar, como etapa final do projeto.

O Projeto *Turismo Sp* foi organizado da seguinte forma:

Quadro 11 - Produto final, funções e integrantes no projeto Turismo Sp

Produto final	Funções	Integrantes
Página <i>Turismo Sp</i> - fan page (rede social Facebook) Perfil no <i>Instagram</i>	Criar e administrar perfis do <i>Turismo Sp</i> em diferentes redes sociais; Criar conteúdo e divulgar o canal; Estabelecer contato com o público.	Mariana, Monique, Mônica (equipe mídias sociais)
Blog do <i>Projeto Turismo Sp</i> [https://turismosp17.wixsite.com/turismosp]	Criar um blog para <i>Turismo Sp</i> ; Personalizar o design do blog junto com as outras redes sociais; Desenvolver conteúdo para o blog.	Breno, Beto e Bruna (equipe blog)
Vídeo de abertura - vinheta [link] Vídeo “Lugares divertidos de Sp” [link] Canal do Youtube do <i>Turismo Sp</i> . Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCPC50-CezDaeYcOpCv7ok3Q/videos?disable_polymer=1	Gravar e editar os vídeos produzidos ao longo do projeto (verificar a qualidade e adequação dos vídeos ao canal). Elaborar roteiro, captar imagens, gravar a voz	Elena e Edson (equipe de edição) Todos (tarefas foram realizadas coletivamente)

Fonte: Elaboração própria

Dentro dessa divisão, em que os alunos se organizaram em equipes em função do produto final⁴⁵ a ser elaborado, a aluna Patrícia assumiu o papel de produtora, desenvolvendo atividades de apoio a todas as três equipes, visto que não havia participado da divisão inicial das equipes. A atribuição desse papel visava integrar a aluna ao projeto, apesar da ausência da estudante em algumas etapas anteriores. Em entrevista realizada durante a produção do projeto, a aluna Patrícia explica as suas atribuições como produtora: “eu analiso um pouquinho de cada equipe, dou minha opinião...”. Já na entrevista final, a aluna volta a comentar sobre o seu papel e menciona o porquê de sua escolha e a motivação em participar da

⁴⁵ Uma reprodução dos produtos finais mencionados encontra-se no APÊNDICE desta dissertação (consultar Sumário).

produção do projeto, mais especificamente na elaboração do roteiro do vídeo para o canal do Projeto:

Patrícia: “[preferi trabalhar] na produção no roteiro porque eu gosto muito de escrever e como eu... meio que... eu trabalho numa área parecida... então eu achei interessante trabalhar nisso pra dar um pouquinho da experiência que eu tenho na produção...” (Entrevista final)

Cada membro dentro do grupo tinha a sua função específica, o que abriu espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais diversas, como a responsabilidade, a autonomia e a resiliência. No desenvolvimento do projeto, observamos diferentes situações que exigem dos alunos *responsabilidade*, devido ao caráter cooperativo do trabalho realizado em grupo, que pressupõe organização, respeito aos prazos e uma série de outras responsabilidades individuais, todas elas relacionadas à autogestão. O exercício da *autonomia* também se mostrou essencial, devido às atividades de investigação, compilação e síntese da informação e resolução de problemas que compõem o projeto. A competência de *resiliência* emocional, também entendida como estabilidade emocional, diz respeito à tolerância ao estresse e à frustração, E também remete a autoconfiança, ambos necessários à realização de um projeto em grupo. A pressão exercida pelo cumprimento dos prazos e as obrigações e responsabilidades assumidas diante do grupo podem causar situações de estresse emocional no aluno, que deverá aprender a lidar com essas demandas e desenvolver a estabilidade emocional necessária.

Observamos que a fase da organização e planejamento demanda dos alunos a mobilização de competências relacionadas com o *domínio intrapessoal*, entendido por Huberman et al (2014) como domínio da aprendizagem em que se desenvolvem as competências socioemocionais, relacionadas às competências de *Aprender a aprender* e *postura acadêmica*. Na articulação com a BNCC, estas podem ser associadas com a competência nº 10: Responsabilidade e Cidadania⁴⁶, uma vez

⁴⁶ Competência nº 10 - Responsabilidade e Cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

que, ao assumirem funções individuais que tinham impacto no trabalho coletivo, os diferentes membros dos grupos precisavam exercer sua autonomia e responsabilidade, além de demonstrar flexibilidade no momento de tomar decisões conjuntas com os colegas. Conforme demonstrado, a relação dessas competências com a etapa de desenvolvimento do projeto comprova a minha hipótese inicial, pois era esperado que os alunos exercessem a C10 - Responsabilidade e Cidadania. No entanto, não foi possível encontrar indícios do desenvolvimento da C6 - Trabalho e Projeto de Vida.

A análise dos dados revelou que as competências do *domínio intrapessoal* também se articulam com as do *domínio interpessoal*, pela necessidade da ativação de *habilidades sociais*⁴⁷, associadas, principalmente, à competência de *colaboração e comunicação* (HUBERMAN et al, 2014), a qual se articula com duas competências específicas apontadas pela BNCC: a Comunicação (Competência nº 4)⁴⁸ e a Argumentação (Competência nº 7)⁴⁹. Nesta fase do projeto, foi intensa a interação entre os alunos, que precisavam escutar a opinião de outros a fim de chegar a um consenso a respeito do planejamento do trabalho. Isso exigiu deles o exercício da Empatia e Cooperação (C9).

Sendo assim, é possível comprovar e ampliar a expectativa que tinha a respeito do desenvolvimento das competências interpessoais nesta fase do projeto. Não só Empatia e Cooperação (C9), mas também o desenvolvimento das competências de Comunicação (C4) e Argumentação (C7) puderam ser observadas, conforme mostrarei a seguir.

Os depoimentos coletados nas entrevistas finais apontaram que, em diferentes momentos do projeto, os alunos precisaram expor a sua posição e ouvir

⁴⁷ Na literatura consultada sobre competências, são chamadas de Social Skills, Soft Skills e também Competências Socioemocionais (Social Emotional Learning - SEL, na sigla em inglês). No estudo de Pellegrino (2012), correspondem às competências de Trabalho em Equipe e Colaboração, por um lado, e Liderança, por outro (associada à extroversão).

⁴⁸ Competência nº 4 - Comunicação: 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 (BRASIL, 2017, p. 9-10)

⁴⁹ Argumentação (Competência nº7): 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 (BRASIL, 2017, p. 9-10).

a opinião dos colegas, a fim de discutir e partilhar diferentes pontos de vista e chegar a um entendimento mútuo e decisões comuns. Para eles, o desafio de lidar com múltiplas opiniões é um dos aspectos que marcam a complexidade do trabalho em grupo:

Mônica: Além disso, tem também as opiniões... porque... as opiniões são bem discutidas...

Bruna: Perguntar primeiro, e depois faz...

Professor: Mas isso é positivo ou negativo?

Mônica: É negativo às vezes...

Elena: Positivo e negativo... porque tem mais opções pra gente... mas é mais difícil de decidir.

Mônica: Mas também... ah... concordo com você... [inaudível] (Entrevista final)

Conforme mencionamos anteriormente, a organização e o planejamento são constantemente revisados ao longo do projeto. O instrumento utilizado para a nossa organização foi o cronograma, em que eram estabelecidas as tarefas e os prazos para cumpri-las. Conforme registrado no meu diário reflexivo, o cronograma exercia papel importante como organizador das etapas do projeto: “Considerando que tínhamos que desenvolver diversos produtos, por diferentes equipes, também era uma forma de informar aos demais como estava o andamento do trabalho”. A seguinte figura apresenta o cronograma das atividades:

Figura 7 - Cronograma do Projeto Turismo Sp

Projeto Turismo Sp: Cronograma de tarefas por equipe

Disciplina: Espanhol

Turma: Y8

Professor-orientador: Tiago

Tarefa	Prazo	Equipe responsável	Observações
Roteiro de vlog	31/10	Edição (Pietro e Amy), Produção (Giovana)	Definir: -Objetivo e tema do vlog (apresentar...) -Lugares visitados (cenas) -O que vai ser gravado? Qual o texto? Quem vai dizer o quê? Consultar: http://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/
Blog - conteúdo e links de interesse	25/10 a 05/11	Blog	-reunir informações e links de interesse sobre os pontos turísticos apresentados no roteiro do vlog -postar informações no blog
Produção do vlog* (gravação)	31/10 até 05/11	Todos	*rever planejamento inicial (final do documento)
Making Off da gravação (fotos + texto)	05/11	redes sociais + Blog	registros fotográficos e escritos sobre atividades desenvolvidas
Edição do vídeo	1/11 até 8/11	Edição	
Divulgação do canal nas redes sociais	1/11 até 8/11	Redes sociais	
Comunicação /acompanhamento mídias sociais	25/10 a 8/11	Redes sociais + blog	

Fonte: Elaboração própria

No entanto, esse cronograma sofreu alterações devido ao calendário escolar e período de avaliações bimestrais. As mudanças dos prazos eram comunicadas aos alunos por meio da ferramenta chat (Messenger) e também durante as aulas. Temos o registro de uma dessas alterações no cronograma no diário reflexivo do professor:

Já em novembro, identificamos a necessidade de refazer o planejamento do produto “vlog”, pois as equipes não tinham como deslocar-se até a Avenida Paulista para realizar as gravações. Depois de discutir o problema

e buscar soluções com as equipes, decidimos dividir as tarefas entre as equipes; cada uma ficaria responsável por fazer alguns “takes” (tomadas de vídeos) de lugares de interesse do bairro Anália Franco, onde se localiza a escola. (Diário reflexivo do professor)

No seguinte fragmento da entrevista final realizada com os alunos, eles comentam sobre as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo, e destacam a importância do cumprimento de prazos, da organização das tarefas e da sintonia entre os membros da equipe para que o trabalho pudesse avançar de forma adequada:

Monique: Não, tipo, tem desvantagens, mas, por exemplo... se alguém atrasa os vídeos que a gente tinha que dar...
 Várias vozes: Organização!!
 Professor: organização, que é mais difícil, né?
 Monique: Se você não segue o negócio, não vai pra frente, então você tem que esperar todo mundo conseguir fazer tudo... pra depois...
 Professor: tem que tá todo mundo andando junto...
 [...]
 Monique: Tem que tá todo mundo no mesmo passo, você não consegue ir pra frente se não tá todo mundo junto. (Entrevista final)

O depoimento de Monique sugere que, ao longo do processo, ela desenvolveu uma consciência da importância de se garantir uma boa organização do trabalho, o que, conseqüentemente, permite que o planejamento inicial caminhe em direção a um desenvolvimento adequado, com o envolvimento de todos os membros do grupo (“Tem que tá todo mundo no mesmo passo, você não consegue ir pra frente se não tá todo mundo junto”).

3.1.4. Compilação da informação e Análise e Síntese

A etapa de compilação da informação tem por objetivo revisar os objetivos, recuperar o conhecimento prévio, introduzir novos conceitos e buscar informação. Esse momento é essencial para a elaboração do produto final, pois é quando se buscam informações para fundamentar as decisões do grupo e criar um repertório básico sobre aquilo que se está aprendendo. No caso do Projeto *Turismo Sp*, contamos com a consulta a um grande número de sites, blogs e canais sobre turismo, e buscamos neles modelos e formatos interessantes para o nosso projeto. Além disso, buscamos verificar os pontos turísticos mais interessantes da cidade.

Essas informações foram a base para a elaboração do roteiro do vlog sobre São Paulo.

A orientação nesta etapa foi dada em uma atividade que consta no Guia Didático. Foi elaborada da seguinte forma:

Atividade 1: elaborar o roteiro de uma reportagem (vlog, documentário, reportagem texto escrito etc.) que se propõe a divulgar um ponto turístico ou aspecto (curiosidades) da cidade de São Paulo para o turista estrangeiro.

A tarefa foi especificada em itens (perguntas), que deveriam ser discutidas pelos alunos na etapa seguinte, identificada por Hernando Calvo (2016) como a fase de Análise e Síntese, na qual os grupos discutem, buscam soluções para os problemas identificados até o momento e tomam decisões. A pergunta orientadora desta fase foi: “Qual o assunto? Como eu posso coletar o maior número possível de informações sobre ele? Por que e para quem ele pode ser interessante?”.

Como exemplo, o grupo A fez os seguintes registros no *Guia Didático do Projeto*:

O assunto do primeiro vídeo será um vlog na Paulista. Vamos coletar informações de outros vlogs, revistas, sites, blog, etc. Ele será mais interessante para os jovens entre 18 e 30 anos, mas também para adultos, pois eles são mais ligados à internet hoje em dia. (Registro do Grupo A em Guia Didático do Projeto)

Verificaram-se, nessa etapa do projeto, entre outras competências, evidências do domínio *cognitivo*, dada a necessidade de operações mentais complexas, como comparar fontes, resumir, sintetizar e analisar informações de diferentes fontes. Nessa fase, os alunos tinham que selecionar e organizar informações e recursos para elaborar os roteiros de vídeos de divulgação turística. Posteriormente, deveriam compartilhar os materiais selecionados no ambiente virtual da turma (Edmodo).

Dentre as interações ocorridas no ambiente virtual, destaco a seguinte:

Figura 8 - Mural da Sala Virtual Edmodo

Fonte: Sala virtual da turma, disponível na Plataforma Edmodo

No post destacado acima, a aluna Mariana compartilha um recurso disponível online que possibilita a criação de vinhetas para vídeos pelo celular e escreve: “ideias para fazer vinheta DEMAIS!”. Como podemos observar, o comentário da aluna apresenta uma avaliação do material (vídeo) por ela selecionado (“DEMAIS!”). Chama a atenção, também, o uso das letras maiúsculas (recurso próprio da comunicação em meios digitais) para intensificar o qualificativo dado ao vídeo.

Na relação estabelecida com a BNCC (BRASIL, 2017, p.9-10), as competências mobilizadas na Compilação e Análise e Síntese da Informação podem ser associadas com a de Pensamento Científico, Crítico e Criativo (Competência nº 2), pois neste momento os alunos precisaram analisar criticamente os recursos e informações a serem compartilhados com os colegas. Além disso, também se articulam com o desenvolvimento da Cultura Digital (Competência nº 5),

visto que essa competência propõe utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva.

Realizada a compilação das informações, as equipes deveriam colocá-las em discussão, a fim de elaborar o roteiro do vídeo. Além disso, deveriam se dedicar à resolução de problemas que surgissem na elaboração do roteiro. A fim de orientar as equipes, incluí no *Guia Didático* algumas ações e procedimentos necessários à elaboração do roteiro e a pré-produção do vídeo, transcritos a seguir:

- De que forma vou divulgar/ apresentar esse tema? Vídeo, reportagem, entrevista?
- Quais são os recursos tecnológicos necessários (câmera, microfone etc.)? Seu grupo dispõe de todos eles?
- De quanto tempo vou precisar dispor para realizar essa atividade?
- É possível se deslocar até o lugar? Como?
- Qual a língua utilizada? Poderá ser traduzido ou legendado depois?

Em resposta às perguntas orientadoras dispostas no Guia Didático, o Grupo A se organizou da seguinte maneira:

Vamos apresentar esse primeiro tema através de um vlog. Os materiais necessários para fazer o vídeo será: 1. microfone, 2. celular 3. tripé. Sim, microfone e celular (Edson) e tripé (Monique e Mariana). (Registro do Grupo A em Guia Didático do Projeto)

Durante as atividades desenvolvidas nesta etapa, é necessário expor ideias e argumentar junto aos colegas, dado o caráter cooperativo das tarefas e a sua complexidade: elaborar roteiro / planejar ação / gravar e editar vídeo. Desse modo, esta fase do projeto abre espaço para o trabalho com diferentes competências, principalmente a de Comunicação (Competência nº 4) e de Argumentação (Competência nº 7), por sua natureza eminentemente interativa.

Discutidas as perguntas propostas no Guia Didático transcritas acima, o grupo deveria passar à seguinte tarefa, “DEFINIR: Quais são as tarefas de cada integrante do grupo?”, tomando, pois, decisões relacionadas à divisão das tarefas entre seus membros, o que a caracterizou como uma atividade cooperativa. No caso do grupo A, as tarefas foram divididas da seguinte forma:

No nosso grupo, Mônica, Mariana e Monique, responsável pelas redes sociais e Edson edição dos vídeos.

Edson: transporte para o lugar

Monique e Mônica: Comida

Mariana: Pontos turísticos

(Registro do Grupo A em Guia Didático do Projeto)

Os registros transcritos acima revelam evidências de domínios *cognitivo e interpessoal*. A complexidade da tarefa, que consistia na criação de roteiro e produção do vídeo, demandava uma divisão de tarefas, que estabelecia que cada membro do grupo assumiria responsabilidades específicas (trabalho mais individual) e, ao mesmo tempo, exigia um trabalho coletivo, na medida em que os colegas deveriam discutir qual a melhor forma de realizar essas atividades.

Portanto, vemos que os distintos domínios de aprendizagem estiveram presentes, devido à necessidade de que os alunos colocassem em prática e exercitassem competências diversas, como a do Pensamento Criativo (Competência nº 2), relacionada ao domínio cognitivo, e da Comunicação (Competência nº 4) e Argumentação (Competência nº 7), relacionadas ao domínio interpessoal. Esta análise mais uma vez confirma as minhas considerações iniciais, expostas no Quadro 3, a respeito do desenvolvimento dos domínios de aprendizagem. Conforme eu havia previsto, as competências de domínio cognitivo (C2) e interpessoal (C4, C5 e C7) tiveram presença importante nas etapas de Compilação da Informação e depois na Análise e Síntese. Isso pode ter ocorrido devido à necessidade de resumir e sintetizar informações presentes nesta etapa. Ambas operações mentais (resumir, sintetizar) costumam requerer do estudante um esforço cognitivo mais amplo (BLOOM, 1956), o que permite a verificação da presença do domínio cognitivo nessa etapa do projeto. Por outro lado, a competência C1 – Conhecimento (anteriormente prevista) não foi observada claramente nesta etapa.

Concluídas as etapas anteriores, as equipes passam à fase de produção, em que deveriam desenvolver e executar o produto final acordado no início do projeto.

3.1.5. Produção

A etapa de produção se define pelo desenvolvimento e execução do produto final. Para cumprir com os objetivos dessa etapa, os alunos devem aplicar novos conhecimentos e colocar em prática as competências básicas adquiridas até o momento.

Por ser uma etapa caracterizada pela aplicação de conhecimentos, posterior à sistematização dos conhecimentos adquiridos na etapa de *Compilação da Informação* e da *Análise e Síntese*, espera-se que os alunos mobilizem competências de todos os domínios da aprendizagem (cognitivo, inter e intrapessoal). Por isso, nesta seção busco demonstrar algumas evidências do desenvolvimento de cada uma das competências relacionadas a esses domínios.

Conforme os registros de meu diário reflexivo, a definição da primeira atividade de produção estipulada junto aos alunos foi feita na quinta semana de realização do projeto, e consistiu na criação de uma vinheta para o Canal no Youtube do projeto *Turismo Sp*. Para a produção da vinheta, todas as equipes estiveram envolvidas, já que o objetivo deste primeiro vídeo - definido por toda a turma - era a apresentação dos nomes dos integrantes do projeto e das equipes que o compunham. O trabalho foi desenvolvido com bastante autonomia, conforme mostram minhas anotações no diário reflexivo:

Eu orientei os alunos com as falas de apresentação, mas os vídeos foram gravados por eles mesmos. Enquanto uma equipe estava gravando a sua apresentação, as demais continuavam a realizar suas tarefas, definidas previamente (redes sociais e blog). Depois de gravado, o vídeo foi editado pela equipe responsável e posteriormente foi realizado upload no canal Turismo Sp. (Registro do diário reflexivo do professor-pesquisador)

Houve uma organização prévia com a turma com relação aos recursos utilizados na produção do vídeo. Depois de verificar os equipamentos necessários e a sua disponibilidade, os alunos se responsabilizaram por trazer câmeras, tripé e demais itens para o dia da gravação.

Durante a realização do projeto, houve uma dinâmica de organização em que as atividades de produção se revezaram com as atividades de compilação e síntese da informação. Depois de realizada a vinheta, as equipes voltaram a elaborar os

seus produtos, e se organizaram para a segunda atividade de produção: a elaboração de *vlog* sobre pontos turísticos de São Paulo. Assim como na elaboração da vinheta, as equipes receberam instruções sobre os procedimentos a serem seguidos na pré-produção (planejamento e roteiro) e produção de um *vlog*. Nesse momento, utilizei o Edmodo para compartilhar modelos e instruções relacionadas a essa atividade:

Figura 9 – Exemplos de vídeos compartilhados

Fonte: Sala da turma no AVA Edmodo

O planejamento das equipes, apresentado na seção anterior, foi alterado devido a dificuldades encontradas no deslocamento e tempo necessários para ir até a Avenida Paulista, onde seriam realizadas as gravações do *vlog*. Depois de uma discussão coletiva entre equipes e professor, decidimos fazer o *vlog* do bairro onde se encontrava o colégio, na zona leste de São Paulo. As tarefas foram divididas

entre os alunos e realizadas cooperativamente, assim como a pós-produção (edição) dos vídeos. Dentre as tarefas definidas para a produção do vídeo, temos a filmagem de alguns lugares de interesse do bairro Anália Franco, onde se localiza a escola, e a gravação de *voz em off* - ou narração - que seria acrescentada posteriormente ao vídeo.

Como se pode observar pela dinâmica descrita anteriormente, esta etapa do projeto envolveu o trabalho com diferentes competências. A Comunicação (Competência nº 4) e a Argumentação (Competência nº 7) novamente predominaram ao longo de todo o processo, uma vez que a etapa de produção exigiu a discussão e tomada de decisões coletivas que levaram à divisão das tarefas, revisão do planejamento inicial e redefinição de metas.

Além dessas, os alunos também mobilizaram a competência de Cultura Digital (Competência nº 5), uma vez que o processo de elaboração dos produtos finais pressupõe “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2017, p.9-10), atendendo às finalidades propostas no desenvolvimento dessa competência, que envolve o uso das tecnologias digitais para a produção do conhecimento, a comunicação e o exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva. Há evidências do desenvolvimento dessa competência na fala da aluna Mariana:

MARIANA: [aprendemos]....Não só essas coisas de trabalhar em equipe, mas também como fazer essas coisas... vai que no futuro a gente precisa aprender a fazer uma rede social... aprender a ... já sabe publicar um vídeo... editar um vídeo no Youtube... algum dia se for necessário aí a gente aprende agora e já sabe como fazer no futuro...” (Entrevista final)

Associado à competência de Cultura Digital, podemos mencionar também a do Pensamento científico, crítico e criativo (Competência nº 2), pois observamos, durante a produção dos produtos, o emprego de operações mentais como aplicar conhecimentos e interpretar dados, assim como “elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2017, p.9-10). Esse movimento foi realizado pelos alunos em diferentes momentos, principalmente com respeito a criar soluções tecnológicas para cumprir o objetivo do projeto (“Como divulgar

informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola?”). Nas entrevistas realizadas, há evidências da aplicação de conhecimentos prévios, como no caso da equipe de edição:

Edson: então... a gente fez o primeiro vídeo a gente gravou e editou... fizemos no editor.. e...

Elena: ah... a gente tava gravando os vídeos... com o que a gente já sabia de edição de vídeos... aí juntou tudo e botou no youtube

Edson: é

Professor: e o que ajudou vocês a escolher essa equipe? E o que ajudou vocês a realizar essas tarefas que vocês já fizeram?

Edson: é que faz uns... cinco meses... ou mais... a gente fez um curso sobre edição... e games... só que agora está fechado

Elena: e a gente fez jogos digitais e aí a gente aprendeu a editar jogos...

Edson: editar... por uns dois meses a gente aprendeu a editar... a gente teve que fazer um monte de vídeos. (Entrevista com equipe de Edição)

As falas de Edson e Elena, portanto, podem sinalizar a potencialidade da etapa de produção para aplicação de conhecimentos prévios e dos conhecimentos adquiridos na etapa de Compilação da Informação e de Análise e Síntese. Além disso, há indícios da utilização do conhecimento para solucionar problemas diversos, como no caso da edição dos vídeos (“a gente tava gravando os vídeos... *com o que a gente já sabia* de edição de vídeos... *aí juntou tudo* e botou no youtube”). Assim, é possível afirmar que as tarefas realizadas na etapa de produção podem contribuir para o desenvolvimento de competências do domínio cognitivo, como Conhecimento (C1), Pensamento científico, crítico e criativo (C2) e Cultura Digital (C5), e também do *domínio interpessoal*, como a Comunicação (C4). No entanto, não foi possível reconhecer indícios do domínio *intrapessoal*, como havia previsto anteriormente. As competências relacionadas à postura acadêmica (C8 - Autoconhecimento e Autocuidado e C10 - Responsabilidade e Cidadania) podem não ter aparecido aqui devido ao fato de que o foco dessa etapa estava na elaboração dos produtos finais, não abrindo a possibilidade de atividades auto avaliativas.

3.1.6. Apresentação do projeto

A etapa de apresentação do projeto consiste na comunicação feita pelos alunos dos resultados do projeto e a exibição dos produtos gerados ao longo do projeto para a comunidade escolar. Está organizada em três momentos: preparação, defesa e revisão com especialistas. É uma das últimas etapas de desenvolvimento de um projeto, e assume papel primordial nessa metodologia, garantindo que as aprendizagens se tornem visíveis, dando uma dimensão social ao processo de ensinar e aprender (LARMER, 2015).

Nesta etapa, exige-se que os estudantes coloquem em prática três competências relacionadas ao domínio interpessoal: *Comunicação* (C4), *Argumentação* (C7) e *Empatia e Cooperação* (C9)⁵⁰. De uma forma geral, o domínio interpessoal ganha relevância maior nesta etapa, dado que os estudantes devem comunicar a uma audiência os produtos desenvolvidos em suas respectivas equipes. Isto pode ser feito de diversas formas, em eventos como feiras culturais e científicas ou seminários. Pretende-se que o projeto dos alunos seja analisado por especialistas (quando possível), e os estudantes devem justificar suas escolhas e explicitar a aplicação dos novos conhecimentos. Desse modo, as equipes são chamadas a refletir sobre os produtos finais elaborados, e a devolutiva dos especialistas pode ajudar as equipes e o professor-orientador na avaliação do projeto como um todo, identificando seus pontos fortes e outros a serem aprimorados.

No caso do Projeto *Turismo SP*, a apresentação do projeto consistiu em uma exposição oral dos alunos a respeito dos produtos finais elaborados pelas equipes e a exibição dos dois vídeos (vinheta do canal Projeto *Turismo Sp* e vlog sobre o bairro Anália Franco). Na relação estabelecida com a BNCC, a atividade de exposição oral está fortemente relacionada com a competência de *Comunicação*, pois o desenvolvimento dessa competência tem por objetivo que os alunos sejam

⁵⁰ Competência nº 9 - Empatia e Cooperação: 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, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 9-10)

capazes de “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos”. (BRASIL, 2017, p.9-10).

Para fazer a revisão do projeto com os alunos, convidei outro professor da escola, da área de inglês, para assistir a apresentação e realizar uma devolutiva ao final. Os alunos mostraram-se bastante receptivos às sugestões dadas pelo professor convidado, que os orientou com relação à estrutura de uma apresentação oral, assim como avaliou o conteúdo e a forma dos produtos digitais elaborados. Segundo o professor, o site estava bem elaborado, e apresentava layout adequado. Com relação ao vídeo, sugeriu o acréscimo de algumas cenas sobre o bairro, que incluísse o comércio local, e orientou-os com relação à posição da câmera e edição final.

O professor apontou, entre outras coisas, a necessidade de se ampliar o escopo do projeto, apresentando informações sobre outras regiões de São Paulo, como a zona norte e a zona sul da cidade. Sugeriu, também, que os alunos realizassem dramatizações em espaços da cidade, interagindo com as pessoas do local e, se possível, praticando o espanhol com outras pessoas e principalmente com falantes nativos em bairros de imigração boliviana, por exemplo.

Considerando as especificidades desta etapa, voltada à comunicação de resultados do projeto, pude verificar a comprovação e ampliação de minha hipótese inicial, uma vez que, além de ter identificado evidências do desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio *interpessoal*, como Comunicação e Argumentação, verifiquei, também, a presença de marcas da competência de Empatia e Cooperação.

3.1.7. Resposta coletiva à pergunta inicial, avaliação e autoavaliação

As últimas etapas do projeto são de natureza reflexiva e avaliativa, pois retomam os objetivos estabelecidos no início do projeto e promovem a avaliação dos produtos elaborados e a autoavaliação da aprendizagem. São momentos importantes na realização do projeto, pois permitem ao aluno refletir sobre o percurso traçado e a qualidade de sua aprendizagem. Para que essa etapa seja realizada com sucesso, é importante que o professor-orientador compartilhe com

seus alunos, previamente, qual(is) critério(s) serão empregados na avaliação do produto.

Essas etapas exigem do aluno um esforço metacognitivo, pois ele é convidado a refletir sobre a sua própria aprendizagem. A partir desta reflexão, é possível identificar, junto ao aluno, as aprendizagens alcançadas e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. Essas aprendizagens se referem diretamente aos três domínios da aprendizagem, pois, como demonstrei nas seções anteriores, o percurso didático desenvolvido requer o emprego de diferentes competências - cognitivas, interpessoais e intrapessoais - que podem ser aprimoradas e aprofundadas na realização do projeto, com auxílio do professor e dos colegas de equipe.

Neste ponto, os desafios, as dificuldades e as conquistas obtidas durante o projeto são socializados pelas equipes em um debate. Portanto, a etapa de Resposta Coletiva à Pergunta Inicial já corresponde a uma avaliação informal, em que todos participam e colaboram. No caso do *Turismo Sp*, realizei uma entrevista coletiva com os alunos, abordando alguns aspectos que, a meu ver, poderiam trazer evidências das competências desenvolvidas ao longo do projeto. Para favorecer a participação e interação de todos, cada aluno sorteou uma das perguntas abaixo, a qual deveria responder:

1. Qual etapa do projeto foi mais motivadora para você?
2. Cite uma dificuldade encontrada na realização do projeto. Como isso foi resolvido?
3. Em que momentos você contou com a ajuda de colegas?
4. Mencione vantagens e desvantagens do trabalho em equipe.
5. Pense na pergunta inicial. Você acredita que o produto final elaborado por vocês responde adequadamente?

Na opinião da turma, o resultado final do projeto foi satisfatório. Ao relembrar a pergunta inicial do projeto *“Como podemos contribuir com a divulgação de informações turísticas sobre São Paulo em língua espanhola?”*, a turma recuperou os produtos elaborados e concluiu que os objetivos principais (elaboração dos produtos: blog, perfil nas redes sociais Facebook e Instagram e publicação de vídeos no canal do Youtube) foram alcançados:

Edson (lendo): Você acredita que o produto final elaborado por vocês responde adequadamente?

Todos: Sim!

Edson: Sim, porque a gente queria... atingir turistas de língua espanhola...

Mariana: e a linguagem não foi nem muito formal nem muito informal.... foi adequada ((adequada)) e... foi isso

Monique: e a gente conseguiu fazer os blogs, as redes sociais...

Elena: Deu certo, né?

Mariana: a gente conseguiu chegar no nosso ponto que a gente queria que acontecesse

Professor: certo...

Mônica: [inaudível] que a gente tava desenvolvendo...

Mônica: chegou no objetivo, né? (Trecho da entrevista final)

Professor: talvez como um primeiro passo, uma primeira fase...

Mônica: ter todos os nossos ... pontos... a gente pode crescer e aumentar para as pessoas irem no site e redes sociais.. (Trecho da entrevista final)

Na fala final desse fragmento, a aluna Mônica fez uma avaliação geral sobre o andamento do projeto, e pontuou a possibilidade de ampliação com relação ao alcance do público por meio das mídias sociais e do blog (“a gente pode crescer e aumentar para as pessoas irem no site e redes sociais”), o que pode indicar o grau de engajamento e responsabilidade assumido pelos alunos na realização do projeto.

Os alunos também discutiram sobre o idioma empregado na narração dos vídeos e a possibilidade de criar legendas para que os brasileiros usem os vídeos como ferramenta de estudo de espanhol. Esse ponto, especificamente, chama atenção, pois foi mencionado espontaneamente por uma aluna:

Mônica: também pode postar as legendas... porque... Na verdade, o povo principal era... são os argentinos mas a gente pode também escrever uma tradução do português embaixo...é...

Mariana: porque aí não só os argentinos podem usar, mas os brasileiros... pra eles estudarem o espanhol deles

Professor: Uhum... sim... legal... não tinha pensado nessa possibilidade... sim, é possível... (Trecho da entrevista final)

Nos fragmentos acima, observamos que os alunos refletem sobre os pontos fortes e fracos do projeto e que compreendem a aprendizagem como um processo

social, na medida em que aprendem ativamente um com o outro. O depoimento dos alunos aponta para o desenvolvimento das competências 1- Conhecimento e 2 - Pensamento Crítico, Científico e Criativo.

Observando os pontos fortes do projeto mencionados na avaliação final, temos, por um lado, a combinação de atividades consideradas desafiadoras, nas quais o desafio é o fator que motiva a sua realização; por outro lado, o resultado dessas atividades está associado à obtenção de reconhecimento externo pelo trabalho, que aparece na forma de “views” (visualizações) do vídeo postado no canal do projeto:

Edson: o que mais me motivou foi quando a gente fez o video lá... tipo ... teve 20 views só da gente...mas...
 Professor: Mas?...
 Edson: Uns doze views foi de outras pessoas...
 Professor: Ah... legal....
 Edson: 20 views só da gente
 Mônica: a gente ficou vendo o remake...
 Professor: sim... sim...
 Mônica: pra mostrar pra todo mundo, também. (Trecho da entrevista final)

A fala do aluno Edson, que se refere à produção do primeiro vídeo do canal do Youtube, reforça a importância dada ao reconhecimento da comunidade *online* por meio do número de visualizações (“teve 20 views só da gente Uns doze views foi de outras pessoas...”). Tal importância também é mencionada na fala da Mônica: “pra mostrar [o vídeo] pra todo mundo, também”. Essa fala é complementada por Bruna, que também se sentiu motivada pelas tarefas realizadas em diferentes canais (gravações para o Youtube, blogs, redes sociais):

Bruna: gostei das gravações que a gente fez, dos blogs, das redes sociais...
 Mônica: mas a mais motivadora?
 Prof: aquele que você se sentiu mais animada?
 Bruna: ah! quando a gente gravou... (Trecho da entrevista final)

Outro aspecto positivo do projeto, na perspectiva dos alunos, foi a possibilidade de realizar o trabalho em grupo, em situações que favorecem a

cooperação e o emprego de habilidades próprias de cada integrante do grupo:

Mônica: ...cada um tem seus pontos principais e suas facilidades...então a gente divide e cada um pode encaixar...
 Elena: pra aprender a trabalhar juntos
 Monique: Isso que eu falei... porque tá unido, né? Então a vantagem é de se unir e aprender a trabalhar um pouquinho com cada um
 Bruna: do jeito de cada um...
 Mariana: E... por exemplo... o pessoal da edição... eles estão ajudando com o que eles sabem, cada um sabe um pouco, aí junta e vira um trabalho bom... (Trecho da entrevista final)

De forma geral, observo que o trabalho em grupo, em vez de anular ou suprimir as habilidades individuais dos alunos, permite que eles as empreguem em vista de um objetivo comum: a realização do projeto. Algumas falas evidenciam essas habilidades (“cada um tem seus pontos principais e suas facilidades...” e conhecimentos (“eles estão ajudando com o que eles sabem, cada um sabe um pouco”) que se transformam em algo maior (“aí junta e vira um trabalho bom...”).

Por outro lado, na perspectiva dos alunos, um ponto fraco (ou melhor, um obstáculo) da realização do projeto encontra-se na organização das equipes, tanto no que se refere à divisão das tarefas como à gestão do tempo. Com relação ao último aspecto mencionado, gestão do tempo, a aluna Mariana menciona ter encontrado dificuldades na etapa de produção, devido à realização de tarefas extra-classe que se acumulavam com outras demandas escolares:

Mariana: naquela época também a gente tava com muita lição de casa, trabalho...tinha que estudar... e a gente tava sem muito tempo pra poder gravar... mas a gente conseguiu dar um jeito...
 Edson: Só que... os vídeos eram entregados muito tarde... e a gente teve até que gravar aqui na escola...sabe?... de voz...
 Elena: porque foi meio complicado... (Trecho da entrevista final)

Tanto os pontos fortes como os pontos fracos mencionados pelos alunos contribuíram para a criação de situações de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento de competências em diferentes domínios. No entanto, é importante observar que as ações realizadas nesta etapa, voltadas à avaliação do

produto final e autoavaliação, demonstram evidências das competências do domínio intrapessoal: *postura acadêmica* e *aprender a aprender* (HUBERMAN et al, 2014). A primeira pode ser associada à competência da BNCC - *Responsabilidade e Cidadania* (Competência nº 10) -, enquanto que *aprender a aprender* pode ser associada a *Trabalho e Projeto de Vida* (Competência nº 6), pois, dentre outros indicadores, se refere a que “os estudantes desenvolvem habilidades para monitorar e direcionar a sua própria aprendizagem. Eles determinam metas de aprendizagem e acompanham seu progresso” (BRASIL, 2017, p. 9-10). Além disso, de forma relacionada à competência da *postura acadêmica*, podemos identificar outra evidência na fala de uma aluna, ao referir-se à possibilidade de emprego futuro das habilidades desenvolvidas ao longo do projeto:

Mariana: Não só essas coisas de trabalhar em equipe, mas também como fazer essas coisas... vai que no futuro a gente precisa aprender a fazer uma rede social... aprender a ... já sabe publicar um vídeo... editar um vídeo no Youtube... algum dia se for necessário aí a gente aprende agora e já sabe como fazer no futuro...

Esse depoimento revela que a aluna enxergou a relevância do projeto em sua vida e compreendeu que o trabalho que realizou neste momento poderá beneficiá-los no futuro⁵¹. O aspecto mencionado por ela - de construção de conhecimentos sobre o uso das tecnologias - está também diretamente relacionado ao trabalho com o *domínio cognitivo*, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de Cultura Digital (C5), a qual ganhou um destaque especial ao longo do projeto⁵². Junto a ela, observamos que as competências de Empatia e Cooperação (Competência nº 9), Comunicação (Competência nº 4) e Argumentação (Competência nº 7) também ocuparam um amplo espaço ao longo do processo. Dada a relevância destas competências para responder a segunda pergunta de pesquisa proposta para este estudo, dedicarei uma seção especial para

⁵¹ Essa percepção da aluna se relaciona, também, diretamente com a competência de postura acadêmica, apontada nos estudos da William and Flora Hewlett Foundation (2013, p. 25).

⁵² Conforme apontado anteriormente, a competência Cultura Digital ao longo do projeto foi associada ao domínio interpessoal (relacionada à comunicação e o desenvolvimento de práticas sociais) e também ao domínio cognitivo, uma vez que também se refere à construção de conhecimentos tecnológicos por parte dos alunos.

sua discussão.

Se compararmos a análise acima com as expectativas iniciais colocadas no Quadro 3, observaremos que os três domínios da aprendizagem são contemplados na fase final do projeto. Além da presença do domínio cognitivo e interpessoal, destacam-se, nesta etapa, as competências do domínio intrapessoal, relacionadas a aprender a aprender e postura acadêmica (HUBERMAN ET. AL, 2014). Isso é devido ao caráter reflexivo que se impõe nessa fase, em que os alunos e o professor têm a oportunidade de rever as escolhas feitas e de avaliar a aprendizagem de conceitos e competências socioemocionais trabalhadas ao longo do projeto.

A fim de fornecer uma visão geral da análise dos dados discutidos nas seções anteriores, no seguinte quadro atualizo o Quadro 3, construído no Capítulo 1, com as relações estabelecidas entre os domínios, as competências de aprendizagem e as diferentes etapas do projeto *Turismo Sp*:

Quadro 12 – Relação entre as etapas do projeto Turismo Sp, os domínios e as competências de aprendizagem

Etapas do projeto	Objetivos	Domínios	Competências BNCC
Ponto de partida	Apresentar tema principal Formular pergunta inicial Reunir informações sobre o que “já sabemos”	Interpessoal	C4
Formação de equipes	Dividir os alunos em grupos ou equipes		
Definição do produto final	Definir os objetivos do projeto	Interpessoal Cognitivo	C4, C7, C9 C1, C2, C5
Organização e planejamento	Atribuir papéis aos alunos Definir tarefas (individuais ou por equipes) e prazos	Intrapessoal Interpessoal	C10 C4, C7, C9

Compilação da informação	Revisar os objetivos Recuperar o conhecimento prévio Introduzir novos conceitos Buscar informação	Cognitivo	C2
Análise e síntese	Colocar em discussão (informações, dados e conceitos) Resolução de problemas Tomada de decisões	Interpessoal	C4, C5, C7
Produção	Aplicar novos conhecimentos Execução da prática das competências básicas Desenvolvimento e execução do produto final	Cognitivo	C1, C2
		Interpessoal	C4, C5, C7
Apresentação do projeto	Envolve três momentos: Preparação Defesa Revisão com especialistas	Interpessoal	C4, C7, C9
Resposta coletiva à pergunta inicial	Refletir sobre a experiência Uso de sistemas de mensagens instantâneas ou debate	Cognitivo	C1, C2
		Interpessoal	C4, C5, C7, C9
Avaliação e autoavaliação	Avaliar o produto dos alunos Dar um feedback Fazer a autoavaliação da aprendizagem	Intrapessoal	C6, C10

Fonte: Elaboração própria

Nas próximas páginas, passarei a discutir, especificamente, a relação entre o desenvolvimento do projeto, a colaboração e o uso de recursos tecnológicos.

3.2. O projeto e o trabalho com recursos tecnológicos e com a colaboração

Nesta seção, a discussão dos dados gira em torno da segunda pergunta de pesquisa: *Como o desenvolvimento de um projeto pode estimular, de maneira especial, o trabalho com recursos digitais e o trabalho colaborativo?*

Ao longo deste estudo, foi possível observar que um dos pontos que mais se destacaram no desenvolvimento do Projeto *Turismo Sp*, em particular, e do uso da ABP, em um âmbito mais amplo, foi o fato de que os alunos puderam construir, no interior da aula de espanhol, competências que foram além daquelas que caracterizam a aprendizagem de um idioma, relacionadas com as habilidades de produção e compreensão oral e escrita. A análise dos dados coletados ao longo da pesquisa revelou que quatro tipos de competências se apresentaram com maior evidência: a Cultura Digital (Competência nº 5), a Empatia e Cooperação (Competência nº 9), a Comunicação (Competência nº 4) e a Argumentação (Competência nº 7).

A criação de oportunidades para que os alunos utilizem as tecnologias na sala de aula de forma criativa é essencial para o desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais, mais especificamente relacionadas à Cultura Digital, visando que os alunos se tornem indivíduos capazes de “comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos” (BRASIL, 2017) por meio das tecnologias digitais. Essa competência é especialmente relevante, devido à necessidade que temos, hoje, de dominar a linguagem e a tecnologia digital, uma vez que pertencemos a culturas participativas⁵³ (JENKINS, 2009) e vivemos em uma época na qual todas as esferas da vida - tecnológica, mercadológica e social - estão marcadas pela emergência histórica da interatividade⁵⁴ e de um novo paradigma comunicacional (SILVA, 2010).

⁵³ “Uma cultura participativa é uma cultura com relativamente poucos entraves à expressão artística e engajamento civil, forte apoio à criação e compartilhamento dessas criações e algum tipo de tutoria informal na qual os participantes mais experientes transmitem conhecimento aos novatos. Em uma cultura participativa, os membros também acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social com os outros” (JENKINS, 2009, xi, tradução minha).

⁵⁴ Interatividade é uma propriedade da tecnologia, que vem transformando também as relações sociais a partir do momento em que é apropriada pela cultura e práticas sociais. Para melhor compreender o conceito, retomar a discussão realizada no capítulo 1, seção 1.1.

O uso da ABP como orientação metodológica para desenvolver o Projeto *Turismo Sp* propiciou o trabalho com o *domínio cognitivo*, na medida em que abriu espaço para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à Cultura Digital, por meio da utilização de ferramentas digitais como ambientes virtuais de aprendizagem (Edmodo), editores de texto online (Google Docs) e softwares de edição de som e imagem. Todas essas ferramentas contribuíram para a produção de conteúdos e elas mesmas se tornaram objetos de aprendizagem ao longo do projeto, como se pode observar em um trecho de entrevista já citado, em que Mariana explicita como aprendeu a usar algumas ferramentas digitais:

MARIANA: [aprendemos]....Não só essas coisas de trabalhar em equipe, mas também como fazer essas coisas... vai que no futuro a gente precisa aprender a fazer uma rede social... aprender a ... já sabe publicar um vídeo... editar um vídeo no Youtube... algum dia se for necessário aí a gente aprende agora e já sabe como fazer no futuro..." (Entrevista final)

A produção multimídia, outra dimensão da competência da Cultura Digital, teve papel de destaque no desenvolvimento de todas as etapas do Projeto *Turismo Sp*, uma vez que os produtos finais elaborados pelas equipes se caracterizam pela multimodalidade, como os blogs, páginas em redes sociais e vídeos disponíveis na plataforma do Youtube. Quando questionados sobre qual atividade do projeto se mostrou mais motivadora para eles, mais de um aluno respondeu que a produção multimídia tinha este papel (Edson: "o que mais me motivou foi quando a gente fez o video lá..." e Bruna: "gostei das gravações que a gente fez, dos blogs, das redes sociais...").

Além da Cultura Digital, os dados coletados durante a pesquisa revelam inúmeras evidências do domínio *interpessoal* que, conforme já se explicou, é entendido por Huberman et al (2014) como o domínio da aprendizagem em que se desenvolvem as *habilidades sociais*, associadas às competências de *colaboração* e *comunicação*. A *colaboração* pode ser relacionada à competência de Empatia e Cooperação (Competência nº 9), da BNCC (BRASIL, 2017). A *comunicação*, por sua vez, pode ser associada às competências de Comunicação (Competência nº 4) e Argumentação (Competência nº 7).

Ao longo do projeto, é possível encontrar evidências do desenvolvimento da colaboração, através da identificação de indicadores da competência *Empatia e Cooperação*, da BNCC (BRASIL, 2017)⁵⁵, principalmente no que se refere ao trabalho em grupo. Os depoimentos coletados nas entrevistas realizadas durante e no final do projeto revelam o despertar de uma conscientização dos estudantes a respeito dos benefícios e dos desafios impostos pelo trabalho em grupo, uma dinâmica que é predominante na ABP. Dentre os benefícios, os alunos observam a possibilidade de divisão de tarefas para cumprir determinado objetivo. Nos trechos a seguir, há o depoimento da equipe responsável pela criação do blog e dos perfis em redes sociais, respectivamente:

Breno: Não... a gente trabalha junto e... às vezes quando todo mundo quer trabalhar em alguma coisa a gente divide mais ou menos... por exemplo... por exemplo... alguém escreve, alguém adiciona as fotos e... outro pega as redes sociais e adiciona...
(Entrevista - equipe do blog)

Mariana: a rede social é um grupo... a gente divide as redes sociais mais famosas... como o Instagram e o Facebook... A Monique trabalha no Facebook... a Monica auxilia no Facebook e Instagram... e eu fico mais no Instagram... então a gente divide mas na verdade não tem um líder... a gente se auxilia umas às outras...
(Entrevista - equipe Redes Sociais)

Os depoimentos anteriores parecem indicar que a complexidade da tarefa solicitada contribuiu para o fortalecimento de atitudes cooperativas dentro do grupo, pois demandou múltiplas ações que visavam ao cumprimento de um objetivo (neste caso, a elaboração das redes sociais do Projeto *Turismo Sp*). Como se observa no trecho anterior, a cooperação se estrutura na divisão de tarefas entre os membros do grupo. As atividades ocorrem de forma colaborativa, em que os estudantes se responsabilizam por determinadas tarefas, mas também ajudam aos demais,

⁵⁵ Competência nº 9 - Empatia e Cooperação: 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 (BRASIL, 2017, p. 9-10)

compartilhando de um mesmo objetivo de aprendizagem ou de realização de um produto.

Outro indício do desenvolvimento de colaboração entre os alunos está na forma como conduziam a resolução de problemas, uma vez que o problema surgido na realização do projeto passa a ser discutido coletivamente, e a tomada de decisões passa a ser fundamentada não em uma única opinião, mas a partir do embate entre as ideias dos integrantes do grupo, o que lhes permite tomar a melhor decisão possível. No trecho a seguir, duas integrantes da equipe de redes sociais refletem sobre o processo de tomada de decisão e resolução de problemas dentro de seu grupo:

Monique: eh... de vez em quando... a Mariana não sabe se ela posta essa ou aquela foto... a gente discute e escolhe uma foto pra postar...

Mariana: alguém escolhe uma legenda... a gente discute qual é a melhor legenda... se todo mundo fala “ah tá bom” então a gente coloca... se não a gente tenta mudar pra... ser melhor. (Entrevista - equipe Redes Sociais)

A importância e a necessidade de discutir as opiniões dentro do grupo para se chegar a um consenso aparece também em outra entrevista, realizada ao término do projeto:

Mariana: Ter criado as redes sociais... tipo... é um pouco trabalhoso... você criar a rede social sozinha... tem que criar... vai... duas redes sociais... tem o email... tem que ter conta... lembrar da senha... então eh... por exemplo, nós três, eu, a Monique e a Mônica, a gente conseguiu se organizar bem... nas redes sociais

Mônica: Na verdade, não é das redes sociais... o Youtube também... tem que ter um email... então a gente criou um email... todos tiveram que saber o email, a senha do email ... porque também foi um acordo porque... todos tem que lembrar... então foi meio difícil... aí a gente então... todos ajudaram...e a gente entrou em um acordo a gente precisava de todos, da opinião de todos pra poder entrar em um acordo...(Entrevista final)

O depoimento das alunas revela que o grupo vivenciou momentos em que precisou exercitar a empatia e o diálogo, a fim de alcançar uma meta comum. A

negociação e o respeito ao ponto de vista de outros colegas foi fundamental para gerar a cooperação que era necessária para o desenvolvimento da tarefa, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro. Desse modo, observamos que a colaboração está diretamente relacionada ao desenvolvimento da competência de Comunicação (Competência nº 4) e Argumentação (Competência nº 7).

Conforme os depoimentos dos alunos nas entrevistas, a comunicação e a argumentação se manifestaram nos momentos em que precisaram expor a sua opinião e ouvir a opinião dos colegas, a fim de discutir e partilhar diferentes pontos de vista e chegar a um entendimento mútuo e decisões comuns. Duas intervenções pontuais de Mônica podem ser retomadas, pois sugerem que o grupo se articulava e dialogava em direção a negociar pontos de vista até chegar a um acordo:

Mônica: (...) então a gente criou um email... todos tiveram que saber o email, a senha do email ... porque também foi um acordo porque... todos tem que lembrar... então foi meio difícil... aí a gente então... todos ajudaram...e a gente entrou em um acordo a gente precisava de todos, da opinião de todos pra poder entrar em um acordo...(Entrevista final)

Mônica: Além disso, tem também as opiniões... porque... as opiniões são bem discutidas... (Entrevista final)

Os fragmentos acima apontam para a necessidade de se exercitar as competências de Empatia e Cooperação, Comunicação e Argumentação em situações de trabalho em grupo, já que, de forma geral, lidar com múltiplos pontos de vista é uma tarefa difícil e requer atitudes cooperativas e menos individualizadas.

Nesse sentido, valorizamos a escolha da ABP como a orientação metodológica para o desenvolvimento dos conteúdos e competências da disciplina Língua Espanhola, pois observamos que ela pode contribuir para o exercício do domínio *interpessoal* de aprendizagem, no que diz respeito, especificamente, a competências de colaboração e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar, em primeiro lugar, de que forma a ABP pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e de diferentes competências do aluno. Com relação a esse objetivo, o percurso de análise considerou a participação dos alunos no desenvolvimento do projeto *Turismo Sp*, e, a partir da análise e interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas e registros nos ambientes virtuais, foram identificadas evidências da mobilização de competências de diferentes domínios da aprendizagem (cognitivo, interpessoal e intrapessoal).

Com relação ao segundo objetivo de pesquisa (investigar de que forma o desenvolvimento de um projeto pode estimular o trabalho com recursos tecnológicos e o trabalho colaborativo), a análise esteve focada nos dados que indicassem a presença da colaboração e cooperação nas atividades realizadas, assim como no papel desempenhado pelos recursos tecnológicos para a efetiva participação e colaboração entre os membros das equipes e, mais especificamente, na produção multimídia realizada ao final do projeto. Tanto a possibilidade de colaboração como a utilização e apropriação crítica das tecnologias digitais por meio da abordagem metodológica da ABP apontam para o desenvolvimento da Cultura Digital, uma das competências definidas pela BNCC para a formação integral dos estudantes do ensino básico. Desse modo, ao propiciar uma reflexão a respeito da relação entre a ABP e o uso de recursos tecnológicos (TIC), este estudo abre um importante espaço para futuras discussões sobre práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos, uma vez que a competência de Cultura Digital remete à multimodalidade, que é característica dos meios virtuais.

Refletindo sobre as perguntas de pesquisa que guiaram o desenvolvimento deste trabalho, observo que o referencial teórico adotado contribuiu para aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas contemporâneas que visam à formação integral do estudante, ou seja, práticas pedagógicas voltadas não apenas à transmissão de conhecimentos, mas ao desenvolvimento de competências acadêmicas (cognitivas) e socioemocionais (inter e intrapessoais) do estudante. Conforme se mencionou neste trabalho, as metodologias ativas (MATTAR, 2017), apesar da diversidade de práticas pedagógicas e teorias de aprendizagem inseridas

sob essa denominação (DIESEL et al., 2017), têm apontado para a possibilidade de se desenvolver situações de ensino e aprendizagem que dialogam com as demandas da sociedade da informação, e, por isso, podem garantir resultados mais adequados do que aqueles obtidos pela escola padronizada, segundo Moran:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (2013, p. 16)

Ao longo do processo de escrita desta dissertação, tive a oportunidade de refletir sobre as metodologias ativas e sua relação com as práticas sociais vigentes, dando especial atenção à Aprendizagem com Base em Projetos. Essa metodologia despertou o meu interesse devido a sua potencialidade para inovar o paradigma comunicacional em sala de aula, estruturado, tradicionalmente, em torno da fala unidirecional do professor aos alunos (SILVA, 2010), possibilitando então dispositivos didáticos diferenciados, como a organização do espaço físico e do tempo, o trabalho em grupo, o planejamento e produção coletiva de produtos nas aulas, que passam a contar com um maior protagonismo dos estudantes. Na minha perspectiva, a ABP contribuiu para a criação do que Silva (2010) chama de paradigma comunicativo digital: “todos para todos”, pois o professor assume o papel de orientador junto aos seus alunos, garantindo que a aprendizagem ocorra também *entre* os alunos, de forma colaborativa, mas também entre o professor e os grupos formados.

Considero que uma importante contribuição desta pesquisa consistiu em demonstrar, em primeiro lugar, a viabilidade do emprego de metodologias ativas no ensino de línguas estrangeiras no contexto da Educação Básica. Em linhas gerais, posso afirmar que considerável parte deste trabalho consiste em descrever a analisar a apropriação da metodologia ABP no ensino básico, mais especificamente em uma turma do Fundamental II. Por isso, pode-se dizer que o leitor encontrará nesta dissertação um exemplo de “imersão metodológica” na ABP. Para o professor iniciante, que buscará, pela primeira vez, realizar o planejamento de um projeto, a sequência de Hernando Calvo (2016), aqui tomada como referência, pode ser muito

útil, uma vez que define os objetivos de cada etapa de elaboração de um projeto. Isso possibilita que o professor visualize em seu planejamento as etapas que irá percorrer e, ao mesmo tempo, permite que este professor comece a criar o seu próprio repertório a partir desta experiência inicial. Com o tempo, o professor ganhará mais autonomia para adaptar este modelo e fazer as suas próprias escolhas, respeitando, obviamente, os elementos essenciais que caracterizam a metodologia.

Em segundo lugar, a pesquisa permitiu, também, demonstrar que a ABP pode contribuir para o desenvolvimento de competências definidas pela BNCC, principalmente aquelas classificadas nesta dissertação como pertencentes ao domínio interpessoal, ou seja, relacionadas às *habilidades sociais*: Empatia e Cooperação, Comunicação, Argumentação e, por fim, Cultura Digital. Demonstrou-se, por meio da análise e interpretação de dados, que as várias etapas de elaboração do projeto contribuem para a criação de situações de aprendizagem em que os grupos deverão agir cooperativamente para realizar uma tarefa, favorecendo, também, a prática da comunicação e da argumentação. No entanto, acredito que a mediação do professor durante a realização do projeto, como por exemplo no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e de realização junto aos alunos (o que vamos aprender? que / qual produto vamos elaborar?), assim como no acompanhamento do trabalho em grupo, é essencial para o desenvolvimento das competências mencionadas.

Com relação ao desenvolvimento das competências de Conhecimento e Pensamento Crítico, Criativo, Científico, ambas do *domínio cognitivo*, serão necessários novos estudos que estabeleçam uma relação mais restrita entre metodologia ABP e o desenvolvimento dessas competências, já que os dados coletados e analisados neste estudo não estiveram focados em analisar a evolução de um estado cognitivo inicial para outro final. Pressuponho que um estudo de caráter longitudinal, que compare as aprendizagens obtidas ao longo de um intervalo de tempo maior, garantiria uma observação e análise mais detalhadas do desenvolvimento de competências do domínio cognitivo, permitindo que o pesquisador chegasse a conclusões mais embasadas a respeito do seu desenvolvimento.

Quanto às limitações deste estudo, cabe ressaltar que, apesar do esforço em

promover situações de aprendizagem colaborativa ao longo do projeto, não é possível concluir a partir dos dados coletados qual(is) fator(es), como por exemplo, tipo de atividades, característica das instruções, número de integrantes do grupo etc, contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento de práticas colaborativas para a aprendizagem de espanhol. Além disso, acredito que novos estudos poderiam buscar estabelecer uma relação entre esta metodologia e o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos, principalmente relacionadas à produção escrita e produção oral em língua estrangeira. Esse aspecto merece atenção, pois, embora não tenha sido o foco da pesquisa, foi possível observar, ao longo do percurso, que o projeto propiciou a imersão dos estudantes na língua espanhola, principalmente pela possibilidade criada para a produção de textos orais e escritos.

Por fim, espera-se que a experiência aqui apresentada possa servir como referencial a outros professores e pesquisadores interessados na aplicação de metodologias ativas, como a Aprendizagem com Base em Projetos. A relação estabelecida neste estudo entre as etapas do projeto e as competências gerais da BNCC também podem interessar a professores, coordenadores e gestores em suas reflexões sobre a efetividade de práticas pedagógicas voltadas à promoção das aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. 2011. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-24082011-141810. Acesso em: 2018-07-25.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CONDLIFFE, Barbara et al. **Project Based Learning: A Literature Review**. MDRC: Lucas Educational Research, 2016/2017.

DARLING-HAMMOND, L., et al. **Powerful learning: What we know about teaching for understanding**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 26 fev. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo M.; BELHOT, R.V.. **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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978/ 2005.

GRANT, M. M. . Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. **Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal**, 5(1), 2002.

HERNANDO CALVO, Alfredo. **Viagem à escola do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acesso em jan. 2020.

HUBERMAN, Mette et al. **The shape of deeper learning**: Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools. Washington, DC: American Institutes for Research, 2014. Disponível em: http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Report%201%20The%20Shape%20of%20Deeper%20Learning_9-23-14v2.pdf

JENKINS, Henry et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**: Media Education for the 21st Century. MIT Press, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. “Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação”. In: **Revista de Educação e Informática Acesso SEED/SP**, n.15, dez. 2001.

KRAJCIK, J. S.; MAMLOK-NAAMAN, R. Using driving questions to motivate and sustain student interest in learning science. In K. Tobin (Ed.), **Teaching and learning science**: A handbook (pp. 317-327) Westport, CT: Praeger, 2006.

KRAJCIK, J. S.; SHIN, N. **Project-based learning**. In: R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (pp. 275-297). New York, NY: Cambridge University Press, 2014.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. Gold standard PBL: Essential project design elements. Buck Institute for Education, 2015. Retrieved from www.bie.org. Disponível em: http://www.bie.org/object/document/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements

MATTAR, João. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora na Sociedade da Informação. **ANPEDE**. São Paulo, v. 168, n. 200.17, 2006.

MORAN, J.M.. Mudando a educação com metodologias ativas. Em: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez; Brasília. Distrito Federal. UNESCO, 2003.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. J.A. Koenig, Rapporteur. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press, 2011.

OECD. Definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: Author, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Julho 2018].

PARKER, W. C., Lo, J., Yeo, A. J., Valencia, S. W., Nguyen, D., Abbott, R. D., Nolen, S. B., Bransford, J. D., & Vye, N. J. Beyond breadth-speed-test: Toward deeper knowing and engagement in an advanced placement course. **American Educational Research Journal**, 50(6), 1424-1459, 2013.

PARKER, W. C., Mosborg, S., Bransford, J., Vye, N., Wilkerson, J., & Abbott, R. Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP US government and politics course. **Journal of Curriculum Studies**, 43(4), 533-559, 2011.

PELLEGRINO, J. W., et. Hilton, M. L. (Eds.) "A Preliminary Classification of Skills and Abilities". Em: **Education for life and work**: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press, 2012. Disponível em: [https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education for Life and Work.pdf](https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education%20for%20Life%20and%20Work.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

RAVITZ, J. Beyond changing culture in small high schools: Reform models and changing instruction with project-based learning. **Peabody Journal of Education**, 85(3), 290-312, 2010.

REIG, Dolors et. al. **Los jóvenes en la era de la hiperconectividad**: tendencias, claves y miradas. Madrid: Fundación Telefónica / Fundación Encuentro, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. "Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático". In: **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 5a edição. São Paulo: Loyola, 2010.

THIOLLENT, N. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2003.

THOMAS, J. W. . **A review of research on project-based learning**. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 2000. Disponível em: https://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning

VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital**. (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009

WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION. Deeper learning competencies. Hewlett Foundation: 2013. Disponível em: http://www.hewlett.org/uploads/documents/Deeper_Learning_Defined__April_2013.pdf

APÊNDICE 1: QUADRO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM HUBERMAN ET. AL (2014)

Domínio	Competências	Descrição (original - English)	Descrição (tradução)
Domínio cognitivo	domínio dos conteúdos acadêmicos	“Mastering core academic content means that students understand the key principles and relationships associated with a content area; have learned and can recall relevant facts from a content area; have procedural knowledge of a content area; can use the language specific to a content area; and can apply core knowledge to new tasks and situations in other academic subjects, to real-world situations, and in non-routine ways”. (p.9)	“Dominar os conteúdos acadêmicos significa que os estudantes compreendem os conceitos-chave e as relações associadas a uma área do conhecimento; aprenderam e são capazes de relembrar fatos relevantes de uma área do conhecimento; possuem conhecimentos procedimentais de uma área do conhecimento; podem usar a linguagem específica de uma área; e são capazes de aplicar seus conhecimentos a novas tarefas e situações em outras disciplinas acadêmicas, para as situações do mundo real, de formas não convencionais
	habilidades de pensamento crítico	“effectively use the tools and techniques specific to a content area; can formulate problems and generate hypotheses; can identify, evaluate, and analyze multiple sources of data and information to solve problems; and can reason and create justifiable arguments in support of a hypothesis (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013)”. (p.9 - 10)	“usam efetivamente as ferramentas e técnicas específicas de uma área do conhecimento; podem formular problemas e elaborar hipóteses; podem identificar, avaliar, e analisar várias fontes de dados e informações para resolver problemas; e podem raciocinar e criar argumentos convincentes para fundamentar uma hipóteses” (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013)”. (p.9 - 10)
Domínio Interpess	Colaboração	[...] students cooperate to identify and create solutions to academic, social, vocational, and personal challenges.	“os estudantes cooperam a fim de identificar e criar soluções para desafios acadêmicos, sociais, vocacionais e pessoais. Especificamente, trabalho

oal		Specifically, collaborative work encompasses students working with others to complete tasks and solve problems successfully; collectively identifying group goals; participating in a team to plan problem-solving steps and identify resources necessary to meet group goals; and communicating and incorporating multiple points of view to meet group goals. (p.19-20)	colaborativo [inclui] os estudantes trabalhando com outros para completar tarefas e resolver problemas satisfatoriamente; identificar coletivamente as metas do grupo; participar de uma equipe para planejar as etapas da resolução de problema e identificar os recursos necessários para cumprir as metas do grupo; e comunicar e aderir a múltiplos pontos de vista para cumprir as metas do grupo.
	Comunicação	[...] students communicate complex concepts to others in both written and oral presentations; structure information and data in meaningful and useful ways; listen to and incorporate feedback and ideas from others; provide constructive and appropriate feedback to their peers; understand that creating a high-quality final communication requires review and revision of multiple drafts; and tailor a message for the intended audience. (p.19)	os estudantes comunicam conceitos complexos a outros tanto na modalidade oral como escrita; organizam informações e dados de forma significativa e útil; escutam e incorporam feedback e ideias de outros; oferecem feedback construtivo e apropriado aos colegas; entendem que a criação de uma apresentação final exige a reelaboração e revisão de vários rascunhos; e [personalizar/ adaptar/ adequar] uma mensagem a sua audiência (p.19)
Domínio Intrapessoal	Aprender a aprender	[...] students develop skills to monitor and direct their own learning. They set learning goals and keep track of their progress; they know and apply a range of study skills and strategies; they monitor their comprehension as they learn; they work well independently but ask for help when	“os estudantes desenvolvem habilidades para monitorar e direcionar a sua própria aprendizagem. Eles determinam metas de aprendizagem e acompanham seu progresso; eles conhecem e aplicam uma série de habilidades e estratégias de estudo; eles observam sua compreensão enquanto aprendem; trabalham bem individualmente mas pedem ajuda quando necessário;

		needed; they reflect on their learning experiences and are aware of their strengths and weaknesses; they seek out learning on their own; they delay gratification and refocus after distractions; they use failures and setbacks as opportunities for feedback; they care about the quality of their work; and they continue to look for new ways to learn challenging material (p.25)	refletem sobre a sua experiência de aprendizagem e estão conscientes de seus pontos fortes e fracos; buscam aprender por conta própria; postergam gratificações e retomam o foco depois de distrações; usam os erros e retrocessos como uma oportunidade para feedback; se preocupam pela qualidade de seu trabalho; e continuam a procurar novas maneiras de aprender conteúdos desafiadores. (p.25)
	postura acadêmica	Students feel a strong sense of belonging within a community of learners; they understand learning as a social process and actively learn from one another; they readily engage in the construction of meaning and understanding through interaction with peers; they trust their own capacity and competence; they see themselves as academic achievers and expect to succeed in their learning pursuits; they believe that hard work will pay off and are motivated to put in the time and effort needed; they perceive the value of developing content knowledge and skills; they see the relevance of school work to their lives and interests; and they understand how the work they do now will benefit them in the future (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013). (p.25)	“Os estudantes sentem uma forte sensação de pertencimento dentro de uma comunidade de aprendizes; entendem a aprendizagem como um processo social e aprendem ativamente um com o outro; participam prontamente da construção de sentidos e na compreensão através da interação com os colegas; confiam na sua própria capacidade e competência; eles se veem realizados academicamente e esperam ter êxito na sua busca de aprender; acreditam que o trabalho duro vai ser recompensado e são motivados a dedicar o tempo e esforço necessários; reconhecem o valor de desenvolver habilidades e conteúdos de uma área; enxergam a relevância do trabalho escolar nas suas vidas e interesses; e compreendem como que o trabalho que realizam agora irá beneficiá-los no futuro” (WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, 2013). (p.25).

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores pais/responsáveis,

No ano letivo de 2017 foi desenvolvido, junto aos alunos(as) da [NOME DA ESCOLA], o projeto *Turismo Sp* na disciplina de Espanhol, da qual eu, Tiago Rodrigues Sbarai, fui responsável como professor. Esse projeto resultou na minha pesquisa de mestrado, intitulada “Aprendizagem colaborativa em língua espanhola através de projetos: possibilidades e desafios”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo, no qual sou aluno regularmente matriculado.

No início do projeto, os(as) alunos(as) responderam a um questionário a fim de elaborar um perfil da turma e mais adiante participaram de entrevistas realizadas no ambiente escolar, com o objetivo de informar ao professor-pesquisador dados de interesse para a pesquisa, relacionados ao trabalho em grupo em sala de aula.

Pelo presente documento, venho pedir sua autorização para que os registros coletados nos questionários e entrevistas possam ser utilizados em minha pesquisa. É importante esclarecer que as informações obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa serão mantidas **em sigilo** sendo divulgadas apenas em **meios acadêmicos e científicos**. A identidade dos alunos será preservada.

Caso os senhores pais/responsáveis queiram esclarecimentos a respeito de qualquer tema relacionado à pesquisa e/ou sua divulgação, coloco-me à disposição através do e-mail [ENDEREÇO DE E-MAIL]

Agradeço a atenção de todos e solicito a assinatura do termo de consentimento abaixo, a fim de eu possa utilizar na minha pesquisa as informações obtidas nas condições expostas acima. Favor devolvê-lo assinado à coordenação da escola.

Declaro que entendi a proposta da pesquisa e () PERMITO / () NÃO PERMITO o uso - para fins acadêmicos - das informações obtidas através da participação do meu(minha) filho(a) _____ no projeto *Turismo Sp*.

São Paulo/SP, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE 3: PRODUTOS FINAIS

CANAL YOUTUBE (PROJETO TURISMO SP)

Reprodução da página do Canal do Youtube

Vinheta do vídeo de apresentação do Projeto Turismo Sp (Youtube)

PRODUTOS FINAIS - BLOG (PROJETO TURISMO SP)

Reprodução da página inicial do blog Turismo Sp

Reprodução da seção “Quiénes somos” (blog)

PRODUTOS FINAIS - REDES SOCIAIS (PROJETO TURISMO SP)

Reprodução de página do projeto Turismo Sp no Facebook