

Aprendizagem Baseada em Projetos: o que nos dizem Vygotsky, Bakhtin e Freire

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9759>

André Luiz Batouli-Santos¹, Clélia Christina Mello-Silva², Marcos André Vannier dos Santos³

Resumo: As práticas pedagógicas mais recentes vêm enfatizando a necessidade de metodologias que coloquem o educando no centro do processo de aprendizado. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa de ensino que possibilita o protagonismo estudantil, por meio do desenvolvimento de projetos ligados ao cotidiano dos estudantes, e pode ser uma alternativa metodológica para ser aplicada na escola visando o engajamento dos estudantes na construção dos seus próprios saberes. Para que seja bem aplicada e conduzida, torna-se necessário nos ancorarmos em referenciais teóricos usados no campo da educação e avaliarmos em que medida as suas teorias e ideias podem contribuir para o desenvolvimento das experiências pedagógicas que utilizem a ABP. Neste ensaio tivemos o objetivo de levantar, por meio de pesquisa bibliográfica, as principais ideias de Vygotsky, Bakhtin e Freire que se conectam entre si e com a ABP. A teoria sociointeracionista de Vygotsky, a ideia da linguagem como elo de comunicação entre os sujeitos, conforme coloca Bakhtin, e a proposta de uma educação emancipatória, colocada por Freire, podem embasar as práticas envolvendo a ABP. As concepções dos três autores convergem à formação de um sujeito dialógico e diversas de suas ideias comunicam-se entre si e com a ABP, podendo ser utilizadas como balizadoras na construção e no desenvolvimento dos projetos na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em projetos, ensino, formação de professores.

Project-Based Learning: what Vygotsky, Bakhtin and Freire tell us

Abstract: The most recent pedagogical practices have emphasized the need for methodologies that place the student at the center of the learning process. Project-Based Learning (PBL) is an active teaching methodology that enables student protagonism, through the development of projects linked to students daily lives, and can be a methodological alternative to be applied at school aiming to engage students in the construction of their own knowledge. For it to be well applied and conducted, it is necessary to anchor ourselves in theoretical references used in the field of education and evaluate the extent to which their theories and ideas can contribute to the development of pedagogical experiences that use PBL. In this essay we aimed to raise, through bibliographical research, the main ideas of Vigotski, Bakhtin and Freire that connect with each other and with the ABP. Vigotski's sociointeractionist theory, the idea of language as a link of communication between subjects, as Bakhtin puts it, and the idea of an emancipatory education proposed by Freire, can support practices involving PBL. The conceptions of the three authors converge towards the formation of a dialogical subject and several of their ideas communicate with each other and with the PBL, and can be used as guides in the construction and development of projects at school.

Keywords: Project-based learning, teaching, teacher training.

¹ Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde – IOC/FIOCRUZ. E-mail: batoulisantos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1209-2638>.

² Doutora em Ciências – IOC/FIOCRUZ. E-mail: clelia@ioc.fiocruz.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5575-2272>.

³ Doutor em Ciências – IOC/FIOCRUZ. E-mail: marcos.vannier@ioc.fiocruz.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9241-2261>.

Introdução

O desafio contemporâneo da escola é a estruturação de ambientes de aprendizagem abertos, isto é, onde todos possam participar da construção dos saberes (Demo, 2010). Nesse contexto, as práticas pedagógicas ativas têm evidenciado a importância do sujeito como protagonista na produção do conhecimento e da participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem (Neves; Oliveira; Bastos, 2021). Entretanto, conforme destaca Demo (2010), a escola ainda se mantém em um modelo tradicional e ultrapassado, enrijecido em um paradigma de transmissão de conhecimentos, do qual é necessária uma ruptura urgente.

O paradigma tradicional da educação ficou classicamente conhecido nas ideias de Paulo Freire, que a chamava de “educação bancária” (Freire, 2022, p. 79), uma modalidade de educação na qual são depositados nos alunos conteúdos por meio de narrativas sem sentido, de forma descontextualizada, na qual os estudantes não participam de maneira ativa no processo de construção do conhecimento, nem influenciam nos temas que serão estudados. Os estudantes meramente assistem passivos a transferência de conhecimentos daquele que sabe, o professor, para aquele que “nada sabe”, o aluno (Freire, 2022). No entanto, percebemos cada vez mais a necessidade de alternativas de práticas de ensino, em específico na escola básica, que envolvam os estudantes em processos ativos de construção do conhecimento. Para Moran (2018, n. p.), “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”. Neste sentido, a aprendizagem escolar também pode estar pautada em metodologias ativas de ensino.

As práticas educativas visam não só debater e consolidar conceitos e conteúdos necessários à continuidade da vida acadêmica dos indivíduos, mas também despertar o pensamento crítico e a aquisição de competências, valores, hábitos e atitudes que promovam a conservação ambiental, o desenvolvimento sustentável e a valorização da vida. Podem, ainda, estimular a participação coletiva dos indivíduos na tomada de decisões frente às questões socioambientais relevantes. Enquanto o método tradicional de educação prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, nas metodologias ativas os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

As metodologias ativas referem-se a um conjunto de métodos que possibilitam um deslocamento de prioridade da perspectiva do docente para o estudante (Diesel;

Baldez; Martins, 2017). Este último passa de mero expectador de um processo educativo e passa a ser sujeito histórico, sujeito cognoscente, construtor de seus saberes.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa de ensino que possibilita interesse e envolvimento dos estudantes com os diferentes conteúdos de maneira interdisciplinar (Bender, 2014) e, mais do que isso, aumenta a motivação para o cumprimento de tarefas que são pessoalmente importantes e significativas para eles, resultando em níveis elevados de conhecimentos sobre conceitos e princípios, além de estimular a reflexão e o pensamento crítico (Grant, 2002). Além disso, a ABP pressupõe interação entre professores e estudantes e, principalmente, entre estes e seus pares, para a realização de um projeto.

Desta forma, o que se pretende aqui, é desenvolver uma proposta teórico-metodológica para o uso da ABP embasada em referenciais teóricos relacionados ao campo da Educação. Assim pretendemos estabelecer um diálogo entre Vygotsky, Bakhtin e Freire, e em que medida as ideias deste três referenciais podem ser utilizadas como alicerce teórico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam a ABP. Para tal, utilizamos a pesquisa bibliográfica sobre a obra destes três autores, buscando identificar conexões entre suas ideias e pensamentos que tivessem ligação com a ABP.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A ABP, assim como outras metodologias com abordagem investigativa, teve origem nas concepções educacionais de John Dewey (BIE, 2008; Oliveira; Mattar, 2018), as quais tinham como questão central do processo de ensino-aprendizagem, o fato do estudante aprender fazendo, por meio de situações e experiências vividas no mundo real, aproveitando as questões e problemas do cotidiano como oportunidades para o aprendizado em um mundo em constante mudança (Dewey, 1979). As ideias de Dewey tiveram um apagamento após a Segunda Guerra Mundial, ressurgindo no cenário educacional europeu em meados dos anos 1960 e ganhando mais destaque na década de 90 do século passado (Pasqualetto; Veit; Araújo, 2017).

Para Dewey, a ideia central da educação é a aprendizagem por experiência. Em seu livro “Experiência e Educação”, Dewey coloca que “[...] a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (Dewey, 1979, p. 8).

A ABP visa despertar nos estudantes a motivação para pesquisar e aprender sobre questões e problemas do mundo real que sejam significativas e tenham relevância para eles (Bender, 2014). Para o autor, a ABP pode ser definida:

[...] pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (Bender, 2014, p. 15).

A ABP permite alterações no tradicional processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a atenção está voltada em desenvolver o protagonismo dos estudantes na construção dos seus conhecimentos, de maneira colaborativa, onde o professor não exerce mais o papel de transmissor de conteúdo, passando a ser um facilitador (Bender, 2014), um mediador e orientador do processo pedagógico (Santos; Nakamoto; Lima, 2020). Essa metodologia de ensino possibilita maior interesse e envolvimento dos estudantes com os diferentes conteúdos e aumenta a motivação para o cumprimento de tarefas.

Além disso, neste início de século XXI, A ABP pode se apresentar como resposta a dois grandes movimentos de transformação. O primeiro diz respeito a uma revolução nas teorias de aprendizagem, encabeçadas pela neurociência e pela psicologia, que demonstraram que, para além dos modelos cognitivos e comportamentais do ensino tradicional, o conhecimento, o pensamento, as ações e a contextualização estão indissociáveis. Além disso, a aprendizagem é parte de uma atividade social que ocorre em um contexto cultural e comunitário, que considera as experiências anteriores dos envolvidos (BIE, 2008). O segundo diz respeito à própria demanda de uma educação para um novo século, em que estejam presentes a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes (*op. cit.*).

O *Buck Institute for Education* (BIE), uma entidade norte americana de referência na elaboração de propostas de projetos educacionais, define a ABP como sendo:

[...] um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados (BIE, 2008, p. 16).

Mais recentemente, em 2023, o instituto reforça o engajamento dos estudantes em projetos do mundo real e pessoalmente significativos para eles (BIE, 2023),

contextualizados em seus territórios geográficos e sociais. Na ABP, os estudantes propõem ou recebem uma tarefa desafiadora que se parece com situações do mundo real enfrentadas na vida adulta (Bender, 2014). É uma metodologia motivadora que aumenta o rendimento dos estudantes, não só em uma disciplina específica em que foi aplicada, mas em muitos casos, devido ao potencial de conexão interdisciplinar, em várias disciplinas do currículo (Strobel; Van Barneveld, 2009).

A partir de uma determinada situação e movidos por questões orientadoras, denominadas “questões motrizes”, um problema ou um projeto é determinado e os estudantes trabalham de maneira colaborativa em uma série de tarefas que envolvem planejar e organizar ações, em uma mobilização para solucionar o problema ou questão (Bender, 2014).

Segundo Bender (2014), embora existam variações nas propostas da ABP, em linhas gerais elas incluem as seguintes tarefas: (a) fazer um *brainstorming* sobre possíveis soluções para um questionamento; (b) identificar uma série específica de tópicos para ajudar a coletar informações; (c) dividir responsabilidades sobre o recolhimento de informações; (d) desenvolver uma linha do tempo para o recolhimento de informações; (e) pesquisar informações sobre o problema ou a questão; (f) sintetizar os dados coletados; (g) tomar decisões cooperativamente sobre como prosseguir a partir após sintetizar dos dados; (h) determinar quais informações adicionais podem ser essenciais; (i) desenvolver um produto, ou múltiplos produtos ou artefatos, que permitam aos estudantes comunicarem os resultados do trabalho.

Bender (2014) ainda reúne algumas características essenciais da experiência educativa na ABP, a saber: (a) a existência de uma âncora; (b) uma questão motriz; (c) voz e escolha do aluno; (d) processos específicos para investigação e pesquisa; (e) investigação e inovação dos alunos; (f) cooperação e trabalho em equipe; (g) oportunidades para a reflexão; (h) *feedback* e revisão; e (i) apresentações públicas dos resultados dos projetos.

Com relação ao currículo, a ABP pode ser utilizada como suplemento ou como substituto do ensino tradicional por unidades. Segundo Bender (2014), a ABP pode ser flexibilizada e se enquadrar em qualquer um dos padrões educacionais.

Um pouco de Vygotsky, Bakhtin e Freire e suas contribuições como referenciais para a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

O russo Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) é reconhecido mundialmente pelos seus estudos e contribuições ao conhecimento que embasaram a sua teoria histórico-cultural do psiquismo humano, na qual o sujeito se constrói a partir da interação com o outro (Prestes, 2010). A teoria de Vygotsky propõe uma nova visão para a psicologia, que seguindo os princípios do materialismo dialético, compreende o desenvolvimento cognitivo humano, a partir do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, determinadas histórica e culturalmente (Lucci, 2006).

De acordo com Vygotsky (2000, p. 24) “A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros”. Nesse contexto, a personalidade é um “agregado de relações sociais”, e sua formação é um fenômeno que envolve a sociogênese, criando no coletivo, as funções psíquicas superiores.

Para o autor este é o caminho e depende da relação com outras pessoas. Inicialmente está o ato em si, que é externalizado e compreendido pelo outro, para então fazer sentido para si e ser internalizado pela personalidade. Sem a relação de funcionalidade do ato em si, ele não faz sentido e não tem significado para si (Vygotski, 2000). É necessária a comunicação e o entendimento com o outro. Vygotsky afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre a partir de estímulos externos, por meio das interações e experiências sociais que são transformadas em funções psicológicas (*op. cit.*).

Para Vygotsky, o pensamento livre de representações é um pensamento vazio e os conceitos são reelaborações de percepções e representações, que se relacionam com a dimensão histórica. Essas representações são expressas por meio da linguagem e das interações entre os sujeitos.

Para contextualizarmos a importância da linguagem, apresentamos o trabalho de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 – 1975). Ele foi um pensador russo que influenciou as áreas da linguística, da literatura, das artes e da cultura. Bakhtin desenvolveu noções, conceitos e categorias de análise da linguagem; elaborou estudos na área de Filosofia da Linguagem, contribuiu para a teoria literária, evidenciou o dialogismo, os gêneros do discurso, o texto-enunciado e a alteridade (Neves; Oliveira; Bastos, 2021).

No pensamento Bakhtiniano a linguagem é o elo entre locutor e interlocutor, e por meio da ação dialógica, permite a exposição de ideias e discursos, nos quais o sujeito se insere em território de conflitos ideológicos, sendo construído social e historicamente (Neves; Oliveira; Bastos, 2021).

As interações, o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem entre os sujeitos e se dá por meio da linguagem. A palavra é uma ponte da comunicação intersubjetiva que conecta pessoas e ideias. O sujeito está em constante construção, imerso em discursos que carregam valores culturais, sociais e econômicos e que podem evidenciar opiniões, interesses e ideias diferentes.

Conforme o pensamento de Bakhtin (1997, p. 289) “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”, assim, a linguagem tem como função fundamental a comunicação com o outro, intersubjetiva, que sempre requer uma compreensão responsiva ativa, que pode se desdobrar em uma ação imediata ou não. Para o autor, o enunciado é o elo da comunicação verbal, e quando formulado por um emissor, cedo ou tarde encontrará eco no receptor, seja por meio de outro enunciado, de uma ação, ou mesmo da reflexão a respeito do enunciado emitido, ou seja, sempre provoca uma resposta.

Na dimensão da comunicação ativa para construção de novos conhecimentos está pautada a obra do brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), que desenvolveu uma pedagogia que busca revelar a realidade vivida pelos indivíduos em sua vida concreta, procurando evidenciar as “situações-limite” (Freire, 2022, p. 125) e os desafios enfrentados pelo povo, como forma de compor os conteúdos educativos e, por meio da conscientização, abrir caminho para a superação de tais situações.

Freire defende uma educação viva, isto é, vinculada à realidade dos alunos e que considera os aspectos naturais, sociais, culturais e históricos presentes no cotidiano dos indivíduos, como ponto de partida para o processo educativo e a construção coletiva do conhecimento. Desenvolveu o pensamento de uma educação com caráter popular e libertador (Santos; Amorim; Castro, 2012), baseada no diálogo e na livre expressão, na autonomia do estudante, na pesquisa, em processos participativos e cooperativos, na função crítica do processo educativo e em seu poder de transformação social (Barros; Vieira, 2019).

Convergindo com o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem e a comunicação, e com a ideia de Freire (2022) de construção do conhecimento realizado em parceria entre os homens, encontramos um conceito com origem em Vygotsky que introduzimos neste contexto: a “Zona de Desenvolvimento Iminente” (Prestes, 2010).

A expressão “*zona blijaichego razvitia*” criada por Vygotsky e com uma nova tradução proposta por Prestes (2010, p. 174) de “Zona de Desenvolvimento Iminente”, também é conhecida como “Zona de Desenvolvimento Imediato”, e até mais difundida

no campo educacional brasileiro, com a tradução de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. As críticas feitas pela autora às traduções se referem ao fato destes termos não serem os mais adequados para explicar o que Vygotsky pretendia com a expressão. Segundo Prestes (2010), a “Zona de Desenvolvimento Iminente” é a tradução que mais se aproxima do conceito contido na expressão criada por Vygotsky, que considera:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes (Vygotsky, 1994, p. 112).

Em outras palavras, é a distância entre o desenvolvimento que pode ser alcançado com ajuda de parceiros mais experientes e o desenvolvimento real da criança, com relação àquilo que ela consegue fazer sozinha. No entanto, não é certeza que o desenvolvimento aconteça, “o que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança” (Prestes, 2010, p. 174), que pode ou não ocorrer. Na visão de Vygotsky, a instrução não é garantia de desenvolvimento, mas “ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (*op. cit.* p. 168).

Segundo Freire (2022, p. 95), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Observamos aqui o sujeito dialógico, também encontrado nas obras de Vygotsky e Bakhtin.

Este sujeito participa do processo de tessitura, propõe e provoca renovações, produz mudanças, transformações e novos conhecimentos, pois é sujeito gerador de respostas e atitudes, agente de processos de mudança, não ingenuamente, mas a partir da compreensão e ressignificação da realidade mutável (Neves; Oliveira; Bastos, 2021, p. 47).

Neste sentido, no campo educativo o modelo bancário é confrontado, e “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (Freire, 2022, p. 95-96). Para Freire, a partir do diálogo com o outro se busca superar as “situações-limite” (Freire, 2022, p. 126), as situações da vida cotidiana que por algum motivo necessitam de transformação e precisam ser superadas coletivamente, de maneira crítica e emancipatória.

No trabalho de Neves; Oliveira; Bastos (2021), as autoras apresentaram pontos de convergência entre as ideias de Vygotsky, Bakhtin e Freire, e evidenciaram o sujeito inacabado, incompleto, biológico, social, histórico, que por meio da linguagem é capaz de comunicar-se com o outro, e através da ação dialógica, constrói o conhecimento e transforma a sociedade e a si mesmo.

Nesta lógica, os autores Vygotsky, Bakhtin e Freire apresentam a categorização do inacabamento do sujeito e da construção desse sujeito, a partir do contato com os diferentes, que possibilita ao sujeito constituir-se como um eu diferente de tu ou de outros, fazendo parte de processos de subjetivações e de comunicação com os pares, elemento essencial para sua formação (Neves; Oliveira; Bastos, 2021, p. 54).

Percebemos que nos três autores o sujeito é incompleto e é por meio das interações sociais mediadas pela linguagem que os sujeitos vão se construindo mutuamente. Nessas interações, têm a possibilidade de refletir no coletivo as “situações-limite” ou situações de vida que Paulo Freire apresenta. Uma das opções para pensar, planejar e agir sobre essas situações é o desenvolvimento de propostas pedagógicas utilizando a ABP, em um ensino contextualizado e transformador, voltado para a aquisição de competências e conectado com a vida dos estudantes.

Na vida concreta, um projeto é uma ideia colocada em prática, é uma irreabilidade que vai se tornando real (Nogueira, 2001), à medida que suas ações e atividades vão sendo desenvolvidas. Para Moura e Barbosa (2007, p. 12), os projetos podem ser considerados como empreendimentos “[...] desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas”.

A ABP envolve, essencialmente, a realização de projetos e visa despertar nos estudantes a motivação para pesquisar e aprender sobre questões do mundo real, que apresentem significado para eles. É uma metodologia que permite o rompimento com o modelo tradicional de ensino, uma vez que a atenção está voltada em desenvolver o protagonismo dos alunos na construção dos seus conhecimentos de maneira colaborativa.

Na ABP, os alunos propõem ou recebem uma tarefa desafiadora, que se parece com situações enfrentadas na vida adulta. Ancorados em uma determinada situação e movidos por questões orientadoras (questões motrizes), um problema ou um projeto é determinado e os alunos trabalham de maneira colaborativa em uma série de tarefas para planejar, organizar e solucionar o problema (Bender, 2014).

Como afirma Bender, a ABP:

[...] é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade (Bender, 2014, p. 15).

Para Freire, a palavra é mediadora na construção do conhecimento e é através de práticas dialógicas que o indivíduo vai tomando consciência de si e da realidade em que vive, tornando-o crítico, promovendo a reflexão, a quebra de paradigmas e a transformação social (Neves; Oliveira; Bastos, 2021).

Neste sentido, identificamos aqui a “práxis” de Paulo Freire, “que sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2022, p. 127). A práxis, uma das ideias centrais da pedagogia freireana, carrega consigo o desvelar da realidade, a prática investigativa e crítica, o diálogo e os ideais de transformação social e emancipação humana de condições opressoras (Carvalho; Pio, 2017).

Por fim, mas não esgotando as possibilidades de conexão entre os três referenciais, destaca-se a alteridade, muito presente no pensamento bakhtiniano (Petraça, 2024), mas que também perpassa pela obra de Freire (Trombetta, 2010) e Vygotsky (Bussoletti; Molon, 2010), que pode ser estimulada nas atividades pedagógicas envolvendo ABP (Souza; Costa, 2020).

A alteridade refere-se à condição da existência do outro e à capacidade de reconhecer e respeitar a diferença do outro. Segundo Pena (2017, p. 764), a alteridade é uma condição “[...] em que o eu reconhece o outro como outro – um outro vivo e falante”. É um conceito fundamental em várias correntes filosóficas e sociais, enfatizando a importância do diálogo e do reconhecimento recíproco entre diferentes sujeitos.

A intersecção entre as ideias de Bakhtin e Freire sobre a alteridade pode ser vista na importância do diálogo e do reconhecimento mútuo (Pena, 2017). Tanto Bakhtin quanto Freire defendem a ideia de que a verdadeira compreensão e transformação da realidade só ocorrem em um contexto de respeito à diversidade e à voz do outro, em uma relação de encontro de dois sujeitos (Pena, 2017). Essa abordagem humanística é essencial para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, em que todos os sujeitos têm voz e vez, o que é também uma característica da ABP, pois o conhecimento

é construído coletivamente, considerando a voz e a escolha dos estudantes (Bender, 2014).

Assim, a partir da ação coletiva e colaborativa, do diálogo, da troca de saberes entre estudantes e seus pares, e entre professores e estudantes, são planejados e executados os projetos. Pode-se considerar um projeto, o “inédito viável” encontrado em Freire, um caminho, uma ideia, uma ação que ainda não havia sido realizada, que é colocada em prática por meio da “ação editanda”, cuja viabilidade antes não era percebida” (Freire, 2022, p. 149), ou seja, do próprio desenvolvimento do projeto.

No Quadro 1, destacamos as ideias de Vygotsky, Bakhtin e Freire que conversam entre si e podem ser tomadas como referências teóricas no desenvolvimento da ABP.

Quadro 1: Ideias e conceitos de Vygotsky, Bakhtin e Freire que podem ser usados como referenciais teóricos em práticas pedagógicas envolvendo a ABP.

Autor	Ideias e conceitos
Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito biológico e social - Sujeito dialógico - Teoria Histórico-Cultural ou Sociointeracionista - Zona de Desenvolvimento Iminente - Parceiro mais capaz
Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito dialógico - Linguagem como elo de comunicação intersubjetiva - Compreensão responsiva ativa - Alteridade
Freire	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito dialógico - Situações-limite - Inédito viável - Ação editanda - Práxis

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerações finais

A pesquisa que resultou neste ensaio, objetivou analisar a obra de três importantes autores no campo da Educação buscando encontrar convergência de ideias que pudessem embasar teoricamente as práticas pedagógicas envolvendo a ABP. Pudemos estabelecer correlações entre diversos aspectos dos pensamentos de Vygotsky, Bakhtin e Freire e a ABP, que podem ser utilizados pelos docentes como referenciais teóricos para desenvolverem suas práticas.

Com relação à formação do indivíduo, o sujeito de Vygotsky nasce biológico e torna-se social, cognoscente, a partir da interação com outros sujeitos, ampliando seu potencial humano por meio de processos dialógicos mediados pela linguagem. Tais interações podem resultar na identificação e ação para a superação das “situações-limite” de Freire, em um processo educativo e de construção do conhecimento que seja crítico e emancipatório.

Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, as características intrínsecas da ABP como metodologia de ensino nos remetem à intersubjetividade e à ação dialógica colaborativa intermediada pela linguagem, em um processo de ensino-aprendizagem baseado em situações do mundo real, que podem ser exploradas de uma forma crítica e emancipatória. A ABP estimula o aprendizado e a reflexão dos estudantes de forma individual e coletiva, tendo o professor como um motivador e facilitador deste processo.

A ABP alicerçada nos referenciais teóricos deixados por Vygotsky, Bakhtin e Freire pode ser uma importante estratégia metodológica de ensino-aprendizagem, pois estará embasada em referenciais que consideram a formação do sujeito, a relação com o outro por meio da linguagem, e a construção do conhecimento de maneira coletiva, crítica, transformadora e emancipatória.

Tomar como referências as concepções de Vygotsky, de Bakhtin e de Freire e aliá-las à metodologia da ABP nas práticas pedagógicas, pode constituir-se em uma valiosa proposta teórico-metodológica para ser utilizada nas diferentes etapas da educação brasileira, principalmente na escola básica.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, F. C. O. M.; VIEIRA, A. M. S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no Ensino Superior. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 4, n. 4, out-dez, p. 79-91, 2019.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BIE. Buck Institute for Education. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: guia para professores do ensino fundamental e médio. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIE. Buck Institute for Education. **What is PBL?**. Disponível em: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. Acesso em: 22 out. 2023.

BUSSOLETTI, D.; MOLON, S. I. Diálogos pela auteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**, n. 37, p. 69-91, 2010.

CARCALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 861-872, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

GRANT, M. M. Getting a grip on project-based learning: theory, cases and recommendations. **Meridian**, v. 5, n. 1, 2002.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

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

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos – Planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEVES, J. D. V.; OLIVEIRA, G. S.; BASTOS, S. N. D. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. **Comunicação & Educação**, ano, XXVI, n. 2, p. 43-57, 2021.

OLIVEIRA, N. A. A.; MATTAR, J. Folhetim Lorenianas: Aprendizagem Baseada em Projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 2, p. 341-363, 2018.

PASQUALETTO; T. I.; VEIT, E. A.; ARAÚJO, I. S. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 551-577, 2017.

PENA, A. C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 62, p. 751-781, 2017.

PETRACCA, R. As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular: a alteridade sob a ótica da filosofia do ato responsável de Mikhail Bakhtin. **Revista Educação (Santa Maria. Online)**, v. 49, p. 1-17, 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotksi no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, E. H.; NAKAMOTO, P. T.; LIMA, G. G. Revisão sistemática da literatura em aprendizagem baseada em projetos no ensino médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e386996425, 2020.

SANTOS, J. M. C. T.; AMORIM, G. C. C.; CASTRO, A. M. N. Educação popular: diálogos com as teorias de Freinet e Freire. **Quaestio**, v. 14, n. 1, p. 291-303, 2012.

SOUZA, M. F.; COSTA, C. S. Ensino, tecnologia e formação continuada docente: relato de experiência de minicurso desenvolvido no âmbito do programa de residência docente do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 7, n. 2, p. 108-121, 2020.

STROBEL, J.; VAN BARNEVELD, A. When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 3, n. 1, 2009.

TROMBETTA, S. Alteridade. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 34-36.

VIGOTSKI, L. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Submissão: 11/10/2024. **Aprovação:** 29/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.