



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MAIARA FERNANDES DE OLIVEIRA

BLOG E E-BOOK:
PROPOSTAS DIDÁTICAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA COMO AMPLITUDE DA COMPETÊNCIA
DIGITAL

Londrina
2021

MAIARA FERNANDES DE OLIVEIRA

BLOG E E-BOOK:
PROPOSTAS DIDÁTICAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA COMO AMPLITUDE DA COMPETÊNCIA
DIGITAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Valdirene Filomena Zorzo-Veloso.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M217 de Oliveira, Maiara Fernandes.

Blog e E-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital. / Maiara Fernandes de Oliveira. - Londrina, 2021.
113 f. : il.

Orientador: Dra. Valdirene Filomena Zorzo-Veloso.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Blog - Tese. 2. Metodologias Ativas e Propostas Didáticas - Tese. 3. Competência Digital - Tese. 4. Língua Espanhola - Tese. I. Filomena Zorzo-Veloso, Dra. Valdirene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 37

MAIARA FERNANDES DE OLIVEIRA

BLOG E E-BOOK:
PROPOSTAS DIDÁTICAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA COMO AMPLITUDE DA COMPETÊNCIA
DIGITAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdirene Zorzo-
Veloso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 23 de julho de 2021.

DEDICATÓRIA

A Deus, que sempre guiou os meus passos e me protegeu, aos meus filhos Luíza Maria e João Gabriel, que sempre me deram força, ao meu esposo Júnior pela compreensão e à minha mãe, Dirce, que sempre me encorajou a jamais desistir dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estar nesse Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras e Modernas (MEPLEM) e pelos docentes que formam parte dessa linda trajetória e se empenham em compartilhar o seu melhor.

Agradeço aos meus colegas de turma, especialmente a Eliana Soares, que nunca me abandonou, sempre me encorajou. Nossa parceria, quero levar para sempre! A Bruna Graef Bueno, que chorou comigo muitas vezes e também compartilhou de suas ideias.

A minha mãe!!!! Agradeço imensamente pelas palavras de consolo, de amor, de positividade e principalmente pelas orações incessantes.

Ao meu pai, Luiz, mesmo sem poder enxergar e com todas as dificuldades não lhe faltava alegria para ver a conclusão desse trabalho.

Aos meus filhos, Luíza Maria e João Gabriel, mesmo tão pequeninos são a razão da minha luta diária.

Ao meu esposo, Júnior, pela compreensão, zelo e cuidado.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Valdirene Zorzo-Veloso. Não tenho palavras para expressar a minha gratidão, sempre cuidadosa, humana, com seu zelo e dedicação em toda a minha trajetória acadêmica, me fez refletir sobre a vida e fez-me enxergar o meu potencial diante das extremas dificuldades e peças da vida. Muito obrigada!!!!

Agradeço também a Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira pelas conversas de encorajamento e potencialidade, pela parceria e por sempre acreditar no meu melhor.

À banca, pela sua generosa disponibilidade e significativas contribuições com este trabalho.

OLIVEIRA, Maiara Fernandes de. **Blog e E-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Diante do cenário educacional atual, existe uma preocupação em revisar as formas de aprender e de ensinar (MORAN, 2015), as formas que acompanham as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão TDICE (LACERDA SANTOS, 2014). Portanto, o objetivo do nosso trabalho é compreender o conceito e o contexto da Competência Digital proposta por (BRASIL, 2018), tendo como finalidade produzir propostas didáticas digitais (TOMLINSON & MASUHARA, 2005) que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem de alunos matriculados no ensino Fundamental II de Língua Espanhola, tendo como premissa o uso de Metodologias Ativas (MORAN, 2015), e a partir delas, socializá-las por meio de um blog educacional e um e-book (SILVA; CAFÈ; CAPATAN, 2010), a fim de colaborar, compartilhar e interagir com outros discentes sobre o desenvolvimento digital de forma colaborativa. As experiências relatadas foram obtidas mediante uma pesquisa descritiva, exploratória, aplicada e de cunho qualitativo (NWOGU, 1997) com grupos do Ensino Fundamental II, em um colégio privado do Norte do Paraná, no Brasil. Também descrevemos algumas implicações (PINHEIRO, 2017) sobre o uso dos objetos e das ferramentas digitais (SILVA; CAFÈ; CAPATAN, 2010; CARVALHO, 2017) no ensino do espanhol como língua estrangeira e sugerimos as propostas didáticas digitais como aporte para o desenvolvimento da Competência Digital (INTEF, 2017; BUZATO, 2009) por meio do uso das TDICE (LACERDA SANTOS, 2014). Justificamos a apresentação desta temática por fazer parte do contexto de atuação docente da pesquisadora e pelo avanço da sociedade em detrimento às tecnologias de ensino e suas diversas formas de linguagens (BRASIL, 2018). Assim, entendemos que há uma preocupação em revisar as formas de ensinar (MORAN, 2015), pois o aluno ganha espaço como protagonista de sua aprendizagem. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de um novo paradigma educacional que contemple e desenvolva a aprendizagem autônoma e interativa (ABIO, 2017), por meio das Metodologias Ativas, que possibilite a ampliação do vocabulário, da escrita e do uso da gramática (BIERBRAUER, 2015) por meio da TDICE, integrando espaços e tempos. Para isso, as propostas didáticas digitais pretendem auxiliar em como trabalhar a Competência Digital em sala de aula integrando as Metodologias Ativas e as TDICE. Assim, concluímos que o uso das ferramentas digitais pode sim, quando estas se encontram disponíveis no contexto educacional, ser um caminho para a aprendizagem autônoma, porém as implicações encontradas mediante o uso das ferramentas digitais serão os desafios encontrados para sua prática de ensino.

Palavras-chave: blog; metodologias ativas; propostas didáticas; competência digital; língua espanhola.

OLIVEIRA, Maiara Fernandes de. **Blog e E-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital.** 2021. 119 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMEN

Ante el escenario educativo actual, existe una preocupación por revisar las formas de aprender y enseñar (MORAN, 2015), las formas que acompañan a las tecnologías digitales de información, comunicación y expresión TDICE (LACERDA SANTOS, 2014). Por tanto, el objetivo de nuestro trabajo es comprender el concepto y contexto de Competencia Digital propuesto por (BRASIL, 2018), con el objetivo de producir propuestas didácticas digitales (TOMLINSON & MASUHARA, 2005) que puedan contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes matriculados. en la Escuela Primaria II de Lengua Española, partiendo de la premisa de utilizar Metodologías Activas (MORAN, 2015), y a partir de ellas, socializarlas a través de un blog educativo y un libro electrónico (SILVA; CAFÈ; CAPATAN, 2010), con el fin de colaborar, compartir e interactuar con otros estudiantes sobre el desarrollo digital de forma colaborativa. Las experiencias reportadas se obtuvieron mediante investigación descriptiva, exploratoria, aplicada y cualitativa (NWOGU, 1997) con grupos de la Escuela Primaria II, en una escuela privada en el norte de Paraná, Brasil. También describimos algunas implicaciones (PINHEIRO, 2017) sobre el uso de objetos y herramientas digitales (SILVA; CAFÈ; CAPATAN, 2010; CARVALHO, 2017) en la enseñanza del español como lengua extranjera y sugerimos las propuestas didácticas digitales como contribución al desarrollo de la Competencia Digital (INTEF, 2017; BUZATO, 2009) mediante el uso de TDICE (LACERDA SANTOS, 2014). Justificamos la presentación de este tema porque forma parte del contexto docente del investigador y del avance de la sociedad en detrimento de las tecnologías de la enseñanza y sus diversas formas de lenguajes (BRASIL, 2018). Así, entendemos que existe una preocupación por revisar las formas de enseñar (MORAN, 2015), ya que el alumno gana espacio como principal protagonista de su aprendizaje. Así, reconocemos la necesidad de un nuevo paradigma educativo que contemple y desarrolle el aprendizaje autónomo e interactivo (ABIO, 2017), a través de Metodologías Activas que permita la expansión del vocabulario, la escritura y el uso de la gramática (BIERBRAUER, 2015). a través de TDICE, integrando espacios y tiempos. Para ello, las propuestas didácticas digitales tienen como objetivo ayudar a trabajar la Competencia Digital en el aula mediante la integración de Metodologías Activas y TDICE. Así, concluimos que el uso de herramientas digitales puede, cuando esté disponible en el contexto educativo, ser un camino hacia el aprendizaje autónomo, sin embargo las implicaciones encontradas delante del uso de las herramientas digitales serán los desafíos encontrados para su práctica docente.

Palabras clave: blog; metodologías activas; propuestas didácticas; competencia digital; lengua española.

OLIVEIRA Maiara Fernandes de. **Blog e E-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital.** 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

In view of the current educational scenario, there is a concern to review the ways of learning and teaching (MORAN, 2015), and the forms that accompany the digital technologies of information, communication and expression (DTICE) (LACERDA SANTOS, 2014). Therefore, the objective of our work is to understand the concept and context of Digital Competence proposed by (BRASIL, 2018), with the objective of producing digital didactic proposals (TOMLINSON & MASUHARA, 2005) that can contribute to the teaching and learning process of enrolled students . in the Primary School II of Lengua Española, starting from the premise of using Active Methodologies (MORAN, 2015), and from them, socializing them through an educational blog and an electronic book (SILVA; CAFÈ; CAPATAN, 2010), with the purpose of collaborating, sharing and interacting with other students about digital development in a collaborative way. The reported experiences were obtained through descriptive, exploratory, applied and qualitative research (NWOGU, 1997) with groups from Elementary School II, in a private school in the Northern of Paraná, Brazil. We also describe some implications (PINHEIRO, 2017) about the use of digital objects and tools (SILVA; CAFÈ; CAPATAN, 2010; CARVALHO, 2017) in the teaching of Spanish as a foreign language and we suggest the digital didactic proposals as a contribution to the development of digital competence (INTEF, 2017; BUZATO, 2009) through the use of DTICE (LACERDA SANTOS, 2014). We justify the presentation of this theme because it is part of the researcher's teaching context and the advancement of society to the detriment of teaching technologies and their various forms of languages (BRASIL, 2018). Thus, we understand that there is a concern to revise the ways of teaching (MORAN, 2015), as the student gains space as the protagonist of his learning. Thus, we recognize the need for a new educational paradigm that contemplates and develops autonomous and interactive learning (ABIO, 2017), through Active Methodologies that allows the expansion of vocabulary, writing and the use of grammar (BIERBRAUER, 2015) through DTICE, integrating spaces and times. For this, the digital didactic proposals aim to help how to work on digital competence in the classroom by integrating Active Methodologies and DTICE. Consequently, we conclude that the use of digital tools can, once available in the educational context, be a path to autonomous learning; however, the implications found through the use of digital tools will be the challenges found for your teaching practice.

Keyword: blog; active methodologies; didactic proposals; digital competence; spanish language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As bases das Metodologias Ativas e Metodologias Tradicionais.....	24
Figura 2	A Competência digital docente	36
Figura 3	Comparação das mudanças da Competência Digital docente.....	37
Figura 4	As três implicações norteadoras do eixo de Linguagens da BNCC.....	52
Figura 5	Eixos organizadores da área de Linguagem propostos pela BNCC (2018).....	56
Figura 6	Competências e habilidades representadas nas propostas didáticas digitais.....	65
Figura 7	A Competência Digital nas Propostas Didáticas Digitais.....	71
Figura 8	Diagrama de <i>affordances</i> apresentado por Van Lier (2004).	99
Figura 9	Página Inicial do Blog.....	101
Figura 10	Páginas específicas de informação, mostra de atividades.....	102
Figura 11	Objetivos educacionais e intencionalidade	103
Figura 12	Estrutura organizacional do Blog.....	103
Figura 13	Os projetos e aportes teóricos	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro sobre a abordagem teórico-prática 1	19
Quadro 2	Quadro sobre a abordagem teórico-prática 2	20
Quadro 3	Quadro sobre a abordagem teórico-prática 3... ..	21
Quadro 4	Requisitos da Competência Digital.....	34
Quadro 5	Área 1 de Informação e letramento informacional	39
Quadro 6	Área 2 Comunicação e Colaboração.....	40
Quadro 7	A criação de conteúdos digitais.....	42
Quadro 8	A proteção da identidade digital.....	44
Quadro 9	Resolução de Problemas	46
Quadro 10	Critérios selecionados de cada etapa do INTEF para a produção das propostas didáticas digitais (PDD).....	48
Quadro 11	As competências gerais da Educação Básica na BNCC (2018)	53
Quadro 12	<i>Implicações</i> no desenvolvimento das Propostas Didáticas Digitais	60
Quadro 13	Critérios de Análise da Competência Digital 01.....	77
Quadro 14	Critérios de Análise da Competência Digital 02.....	82
Quadro 15	Critérios de Análise da Competência Digital 03.....	88
Quadro 16	Critérios de Análise da Competência Digital 04.....	92
Quadro 17	Critérios de Análise da Competência Digital 05.....	97
Quadro 18	<i>Implicações</i> nas Propostas Didáticas Digitais.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	AS METODOLOGIAS ATIVAS NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE).....	22
2.2	O LETRAMENTO DIGITAL: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS	30
2.3	A COMPETÊNCIA DIGITAL	33
3	AS ÁREAS DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE NA PREPARAÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	40
4	A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A TECNOLOGIA COMO AMPLITUDE DA AUTONOMIA	54
5	A TDICE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	62
6	O PERCURSO METODOLÓGICO	68
7	PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DIGITAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, ANOS FINAIS, DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	71
7.1	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL	72
8	AS PROPOSTAS DIDÁTICAS DIGITAIS	74
8.1	O PERCURSO METODOLÓGICO	76
8.2	PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 01	76
8.3	ANÁLISE DA APLICAÇÃO	79
8.4	PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 02.....	83
8.5	ANÁLISE DA PROPOSTA	85
8.6	PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 03.....	88

8.7	ANÁLISE DA PROPOSTA	91
8.8	PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 04.....	92
8.9	ANÁLISE DA PROPOSTA	95
8.9.1	Proposta Didática Digital 05	97
8.9.2	Análise da Proposta Didática Digital	100
9	O PRODUTO EDUCACIONAL: BLOG, EBOOK, COMPARTILHAR, INTERAGIR E DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DIGITAL	98
9.1	AS CARACTERÍSTICAS DO BLOG	102
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

1. INTRODUÇÃO

A temática proposta neste trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, deu-se estritamente por uma justificativa pessoal que surgiu dentro da minha prática docente. Mediante às mudanças educacionais e sociais ocorridas nas últimas décadas, o colégio privado no qual atuava passou a fazer uso das ferramentas digitais para as turmas do Ensino Fundamental II; a princípio, optaram pelo uso da plataforma gratuita da Google, *Classroom*.

Diante dessa nova realidade de ensino, deparamo-nos com uma diferente e interativa forma de ensinar proposta por Moran (2015) e precisamos definitivamente “aprender a aprender”. Essa mudança e a inserção das ferramentas digitais fez-nos explorar o uso de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) como um recurso interativo por meio de propostas de atividades didáticas digitais que pudessem auxiliar a outros professores, e como resultado pudessem desenvolver a Competência Digital (ABIO, 2017) dos aprendizes.

Portanto, vimos a necessidade de usar novos recursos didáticos que pudessem desenvolver a Competência Digital no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

A necessidade de se adaptar aos novos recursos didáticos, como propõem Tomlinson e Masuhara (2005) e Bierbrauer (2015), e incentivar a adaptação do material didático (doravante, MD), mediante o contexto de cada docente e seus multiletramentos (ROJO, 2012), foram fundamentais para a escolha da temática pesquisada.

¹Sabe-se que o tema das tecnologias não é novo, elas sempre desafiaram o trabalho docente, porém, em nosso tempo seu uso exaustivo e cotidiano exige sua inserção em contextos de ensino e aprendizagem, visto que, como expressa Maggio (2012), os modos de saber se transformam ao mesmo

¹ Es sabido que el tema de las tecnologías no es nuevo, desde siempre han desafiado la labor docente, sin embargo, en nuestro tiempo su exhaustivo y cotidiano uso exige su inclusión en contextos de enseñanza y aprendizaje puesto que, tal como expresa Maggio (2012), los modos de conocer se transforman a la vez que se enseña y prepararse para la docencia implica reconocer estas transformaciones permanentes que atraviesan tanto los campos que son objeto de nuestra enseñanza como a los sujetos que son nuestros alumnos y a nosotros mismos. (BIERBRAUER, 2015, p.118)

tempo que se ensina e preparar-se para o ensino implica reconhecer essas transformações permanentes que perpassam tanto os campos que são objeto de nosso ensino quanto às disciplinas que são nossos alunos e nós mesmos. (BIERBRAUER, 2015, p.118-tradução nossa)

Neste trabalho de conclusão de curso de mestrado aborda o conceito de multiletramentos, proposto por Rojo (2012), ressaltando, de antemão, que nem sempre a tecnologia fará parte ou estará disponível em todos os contextos de multiletramentos.

Perante a realização desta pesquisa, fizemos várias reflexões que foram efetuadas em especial nas disciplinas 2LEM192 - Material didático: análise, reflexão e produção, ministrada pela Profa. Dra Valdirene F. Zorzo-Veloso, na Universidade Estadual de Londrina, e a 2LEM269 - Objetos de Aprendizagem Digitais nas aulas de Línguas Estrangeiras, ministrada pela Profa. Dra. Samantha Gonçalves Mancini Ramos, e verificamos a necessidade de propor atividades que apresentassem característica digital e interativa e que pudessem possibilitar ao aluno oportunidade de aprendizagem e acesso a duas das dez competências gerais apresentadas na ²Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) até o desenvolvimento da habilidade específica relacionada ao eixo da escrita presente no documento:

4-Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (BRASIL, 2018, p.18-19).

Especificamente, referimo-nos ao ensino e aprendizagem de forma funcional e principalmente interativa como aponta Moran (2015, p. 18), pois valoriza cada contexto educacional e considera as ferramentas disponíveis nele, além disso, proporciona uma reflexão sobre a inserção da tecnologia e seu papel dentro da sala de aula como caráter construtivo e colaborativo.

² A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) trata-se de um documento nacional, plural e contemporâneo, que determina o andamento e direciona a educação de um país, assim como a elaboração do currículo e as propostas pedagógicas. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), esses processos criativos devem permitir a incorporação do estudo, da pesquisa e de referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para possibilitar a criação de novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo.

Nesse contexto educacional e inovador, o qual consideramos também como desafiador para o professor, levantamos vários questionamentos acerca das reflexões propostas por Silva, Café e Capatan (2010) e Carvalho (2017) a respeito da disponibilização dos recursos digitais em sala de aula e suas implicações (PINHEIRO, 2017) referente ao uso dos objetos e das ferramentas digitais. Vejamos o primeiro questionamento:

a) Quais são as implicações do uso dos objetos e ferramentas digitais no ensino do espanhol como língua estrangeira no segmento Fundamental II?

De acordo com o nosso referencial teórico, para que as nossas propostas didáticas digitais pudessem contemplar a Competência Digital, elencamos como construto, o *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado -INTEF-* (2017) e Buzato (2013). Dessa forma, propomos um segundo questionamento para o uso das TDICE, que são orientadas por Lacerda Santos (2014) como sendo ferramentas auxiliares ao desenvolvimento da Competência Digital:

b) Como as propostas didáticas digitais podem contemplar a Competência Digital proposta pela BNCC por meio do uso das TDICE na aula de espanhol como língua estrangeira?

Assim, a partir do levantamento dos questionamentos, o objetivo do nosso produto educacional é compreender o conceito e o contexto da Competência Digital proposta pela BNCC (2018), tendo como finalidade produzir propostas didáticas digitais que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem de alunos matriculados no ensino fundamental II de Língua espanhola, tendo como premissa o uso de Metodologias Ativas (MORAN, 2015). E a partir delas, socializar por meio de um blog educacional e um e-book, propostas didáticas digitais acerca dos conteúdos da disciplina de língua espanhola trabalhados no Ensino Fundamental II, a fim de colaborar, compartilhar e interagir com outros discentes sobre o desenvolvimento digital.

Como produto final organizamos um blog e um e-book que contém as propostas

didáticas digitais, o qual será nosso Repositório Digital, e as apresentamos como uma forma de colaborar, compartilhar e interagir com outros discentes sobre o desenvolvimento da Competência Digital mediante as propostas didáticas no ensino do espanhol como língua estrangeira para o Ensino Fundamental II.

Na inserção de recursos didáticos digitais para professores e alunos de ELE, nos apropriamos dos conceitos de repositórios digitais oferecidos por Guzmán (2005) e pelas autoras Silva, Café e Catapan (2010) e de letramento digital, proposto por Rojo (2012).

Para fundamentar e justificar a proposta do produto educacional digital aqui desenvolvido, utilizamos Brasil (2018), Leffa (2007), Tomlinson e Masuhara (2005) e Zabala (1998) e como direcionamento para definir as habilidades e competências que estão presentes nas propostas de atividades didáticas do espanhol como ELE para o Ensino Fundamental II, que são disponibilizadas gratuitamente em um blog.

Com base nos referenciais destacados, obtivemos como resultado a descrição de quatro propostas didáticas digitais (ZABALA, 1998) adaptadas de acordo com cada grupo e contexto (6º anos, 7º anos, 8º anos e 9º anos), como recomenda Moran (2015), e conseguimos desenvolver o uso da Competência Digital proposta por Brasil (2018) e Abio (2017) por meio da interação das ferramentas digitais (*Google Classroom, Canva, Google Desenhos e Padlet*) mediante a resolução das atividades com o uso das Metodologias Ativas (referência), sinalizando mais uma vez a autonomia do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento da Competência Digital. Na seção seguinte apresentamos o referencial teórico que embasou nossa pesquisa e a elaboração do produto educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste segmento apresentamos o referencial teórico que embasou os estudos para o desenvolvimento do produto educacional, objeto do MEPEM. De forma sintetizada, Pinheiro (2017) apresenta três áreas de implicações: ambiente, aluno e professor. De acordo com a autora, as implicações são definidas como as oportunidades ou dificuldades encontradas a partir da percepção do aluno e do professor sobre o recurso usado, e a sua interação com o ambiente educacional (PINHEIRO, 2017, p.33).

Em nosso caso, o recurso citado anteriormente, se refere ao uso dos objetos e das ferramentas digitais, que de acordo com as autoras Silva, Café e Catapan (2010, p. 96) são apresentados como **Objetos de Aprendizagem (OA)** e adquirem a qualidade de **Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA)** quando cumprem os critérios de “acessibilidade, reusabilidade, interoperabilidade, portabilidade e durabilidade”, as quais são as características presentes em nosso blog. Quando temos a inserção da tecnologia, as autoras os definem como **Objetos de Aprendizagem Digital (OAD)**.

A partir do nosso OAD, desenvolvemos a **Competência Digital (CD)**. Para este conceito, nos apropriamos de Abio (2017, p. 23-25), que considera CD “aquela que desenvolve a autonomia do aluno, sua capacidade de criticidade e a formação do conhecimento”.

Portanto, para que as propostas didáticas digitais pudessem desenvolver a CD, utilizamos as descrições elaboradas pelo INTEF³ (2017), que mostra os descritores em níveis básico, intermediário e avançado para propor atividades que desenvolvessem a CD em complementação de Brasil (2018, p. 241) ao inserir o eixo de Linguagens como uma das seis competências para o gerenciamento e uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange ao uso das tecnologias em sala de aula, selecionamos o termo Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE), alcunhado por Lacerda Santos (2014), ainda que o termo mais utilizado seja Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em suma, para discorrer e fomentar o trabalho com a Competência Digital sob o viés teórico-prático, utilizamos Bacich (2018) e Moran (2015), que apresentam as Metodologias Ativas como propulsoras para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, inovadora, crítica, reflexiva e significativa.

As Metodologias Ativas são entendidas por Berbel (2011, p. 29), como o parte de um processo, ou a forma de aprender, por meio de “experiências reais ou simuladas, visando condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos”.

Já Almeida e Valente (2012, p. 60), explicam que não há um modelo único de aprendizagem, pois a sociedade está altamente conectada e a velocidade de acesso à informação é muito rápida. Por isso, Buzato (2009; 2013) dentre as classificações de Letramentos Digitais enfatiza a importância da criticidade ao referir-se à necessidade dos mesmos. O autor pontua que os “Letramentos Digitais mais potencialmente críticos, quanto mais transculturais”, enfatiza o caráter interativo e depende das interações e ações humanas, além das mais diversas previsões para que a ferramenta funcione (BUZATO, 2009, p. 23-24). Por conseguinte, nos referimos ao gerenciamento de informação oferecido pelos OAD para a formação do conhecimento.

Para ressaltar o papel do professor neste contexto e fundamentar a nova prática de “aprender a aprender”, Bierbrauer (2015, p. 119-121) enfatiza a necessidade da inserção das TICs nos processos culturais e educacionais e menciona a importância de saber propor atividades, selecionar estratégias e ferramentas no ensino do espanhol como língua estrangeira, por isso apresentamos as propostas didáticas digitais.

Leffa (2013) descreve o desafio dos professores de línguas como complexo, principalmente diante da diversidade de recursos tecnológicos, e salienta que o letramento digital se tornou um dos recursos a ser buscado para o aperfeiçoamento de professores, assim como o desenvolvimento da Competência Digital.

Aportaremos também sobre o letramento e seus desdobramentos que levam aos multiletramentos digitais. Rojo (2012, p. 13) caracteriza os multiletramentos digitais com enfoque crítico que promova a ampliação das culturas e a diversidade de discursos, e o conceitua como uma característica da sociedade globalizada e os meios e formas pelas quais se comunica. Portanto, o blog se caracteriza como uma característica dos multiletramentos.

³ INTEF. **Marco Común de Competencia Digital Docente**. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Gobierno de España, 2013. Disponível em: <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>> Acesso em: dez. 2018

Considerando o momento sócio-histórico que estamos vivendo no cenário das políticas públicas da educação nacional, usaremos a BNCC (Brasil, 2018), para apresentar as dez competências a serem desenvolvidas nas aulas de ELE; porém, focaremos no desenvolvimento da Competência Digital e seus desdobramentos (ABIO, 2017), não somente pelo fato de estar na BNCC, mas por se fazer presente no contexto educacional privado, nas Metodologias Ativas, nos multiletramentos e no INTEF.

Justificamos a escolha da Competência Digital, pois uma das maiores preocupações como discente é o desenvolvimento da CD nos planos de aula, já que observamos que está muito além de usar um recurso tecnológico, como disponibiliza o INTEF (2017). Para auxiliar-nos em nossa compreensão acerca do desenvolvimento da Competência Digital e ao uso das TDICE nas propostas didáticas digitais, elaboramos três quadros sobre a abordagem teórico-prática que utilizamos neste trabalho. Neste quadro, apresentamos os autores, seguidos de suas temáticas e ano de publicação dos textos utilizados em nossa pesquisa:

Quadro 1- Quadro sobre a abordagem teórico-prática 1



The infographic features a yellow header with the title 'ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS' in blue, stylized letters. To the right of the title is a cluster of colorful icons representing various digital and educational concepts: a play button, a heart, a thumbs up, a mail envelope, a computer monitor displaying a document, a keyboard, a mouse, a speech bubble, a camera, and a speaker. Below the header is a blue background containing a table with three columns: 'AUTORES', 'TEMÁTICA', and 'ANO'. Each row of the table is contained within a white rounded rectangle.

AUTORES	TEMÁTICA	ANO
ABIO, Gonzalo	Competência Digita/ TIC na Educação.	2017 UFAL
ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando.	Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?	2011/ 2012 USP
BACICH, Lilian; MORAN, José.	Metodologias Ativas e Educação Transformadora	2018 USP
BERBEL, Navas Aparecida Neusi.	Metodologias Ativas e autonomia	2011 UEL
BIERBRAUER, Fanny.	Las Tics y la formación de profesores del ELSE	2011/2015 UNB

Fonte: a autora (2020)

Quadro 2- Quadro sobre a abordagem teórico-prática 2



AUTORES	TEMÁTICA	ANO
BUZATO, Marcelo El Khouri	O letramento eletrônico na formação dos professores de LE	2011 UNICAMP
LACERDA SANTOS, Gilberto	A inclusão digital dos professores. TDI CE	2010/2012/2014 UFPR
LEFFA, Vilson José	Produção de Materiais didáticos	2013 UCP
MORAN, José	Metodologias Ativas e Educação Transformadora	2015/2018 USP
PINHEIRO, Queiroz Ivana	Affordances na formação docente	2017 UFMG

Fonte: a autora (2020)

Quadro 3- Quadro sobre a abordagem teórico-prática 3



The infographic features a yellow header with the title 'ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS' in blue, stylized letters. To the right of the title is a cluster of colorful icons representing various digital and educational concepts: a play button, a heart, a thumbs up, a key, a computer monitor displaying a document, a keyboard, a mouse, a speech bubble, a Wi-Fi symbol, a mail icon, and a camera. Below the header is a blue background containing a table with three columns: 'AUTORES', 'TEMÁTICA', and 'ANO'. Each row of the table is contained within a white rounded rectangle.

AUTORES	TEMÁTICA	ANO
ROJO, Roxane Helena R.	Multiletramentos na escola.	2012 UNICAMP
SILVA, Edna Lúcia da; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci H.	Objetos Educaçãois Digitais	2010 UFSC
TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi.	Produção de Materiais didáticos para cursos de Idiomas	2005
VALENTE, A. José.	A sala de aula invertida	2018 USP
ZABALA, Antoni.	A prática Educativa, Propostas Didáticas	1998 Professor na Universidade de Barcelona

Fonte: a autora (2020)

A seguir, apresentamos o conceito das Metodologias Ativas e as suas características no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

2.1 AS METODOLOGIAS ATIVAS NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

Neste tópico, discorreremos sobre o conceito de Metodologias Ativas, sua importância e desafios de implementação no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no contexto da educação básica brasileira.

De um modo geral, no decorrer do século XIX, o termo experiência foi tratado em vários sentidos: como apreensão imediata, como experiência da vida, como apreensão sensível, como afirmação de formas de experiência vivida etc. Já no século XX, chegou-se inclusive a classificar as experiências, discriminando-as por sensível, científica, religiosa, artística, filosófica etc. No dizer de Ferrater Mora (1982), “muitas tendências filosóficas no século passado XIX e no presente XX deram grande atenção à noção de ação em suas múltiplas variantes: impulso, esforço, produção, transformação etc” (Idem, p. 40). O mesmo dicionarista também se refere, em relação ao século XX, às “filosofias da ação”, sob as quais estariam agrupadas o pragmatismo (uma das fundações da Escola Nova), o existencialismo e o marxismo.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a qual provocará uma significativa inflexão entre a teoria e a prática, fundadas estas na experiência sob o signo de Pedagogia Científica inaugurada por Herbart.

Tal movimento surgiu na Inglaterra, através de uma “*New School*” em 1889, de onde se disseminou para o continente europeu, com diferenciadas propostas afeitas a construir uma comunidade escolar “livre”, e uma escola de “humanidade”. A coeducação; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais.

Para este trabalho de conclusão de curso, fazemos menção às Metodologias Ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que compartilha informação aos alunos. O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua

aprendizagem como propusemos nas PDDs.

Assim, as Metodologias Ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais. (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO et al., 2013).

Em nosso contexto, com o advento e o uso da Internet, entendemos que surgem novas as concepções de ensino e aprendizagem. Moran (2015, p. 14-15) destaca que a mudança dos parâmetros convencionais de ensino, introduzidas pela Escola Nova, e aprendizagem mediados “por processos de organização do currículo, das metodologias, dos tempos e dos espaços.”, sinalizam a uma nova forma de aprender e ensinar.

Compreendemos a metodologia como um processo de ensino que orienta a aprendizagem em abordagens técnicas, concretas e diferenciadas (MORAN, in BACICH; MORAN, 2018. p. 30). No contexto de aplicação desta pesquisa, a metodologia precisou ser repensada, apresentando-se como Metodologia Ativa, uma vez que o aluno seria o protagonista das atividades desenvolvidas e o aprendiz passa a ter um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Assim como as abordagens, as ferramentas selecionadas também foram repensadas, a fim de compor as propostas didáticas digitais para determinado contexto e série.

A aprendizagem é considerada “ativa” (MORAN, apud BACICH; 2018, p. 31) quando existe uma evolução do aprendiz do mais simples conhecimento aos mais complexos de forma individual, autônoma, mediada por interações pessoais, sociais e culturais. Portanto, toda a aprendizagem pode ser considerada ativa, uma vez que alunos e professores movimentam seus conhecimentos em situações áulicas ou extra-aulas.

Destacamos que, em nossa compreensão, a Metodologia Ativa acontece quando há uma aprendizagem profunda, e o conhecimento prévio serve de base para que o aluno possa ir ao encontro do novo, do fazer. Nesse processo, o professor torna-se mediador e sua função é motivar, orientar e questionar o conhecimento. Dessa forma, percebemos que as Metodologias Ativas são definidas como um novo paradigma educacional centrado no estudante. Nesse caso, o professor seria o último recurso a ser buscado pelo aluno em sua aprendizagem autônoma.

Aqui traçamos um paralelo com a nova Base Nacional Comum Curricular

(2018), pois uma das competências específicas na área da Linguagem e suas Tecnologias é desenvolver a integração das habilidades para que o estudante se identifique de forma pessoal e social em seu projeto de vida. Portanto, entendemos que a aprendizagem pode ser mais eficaz quando o aluno interage com o objeto de estudo, em nosso caso, a língua espanhola, e vivencia a sua prática como parte integrante de seu contexto educacional.

Para que haja evolução e que todos aprendam de forma competente, entendemos que não existe um único modelo específico para o desenvolvimento das Metodologias Ativas (MORAN, 2015). Para Berbel (2011), as Metodologias Ativas podem auxiliar o aluno em seu potencial de criatividade e na resolução de situações problemas:

As Metodologias Ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 26).

As Metodologias Ativas são entendidas por Berbel (2011, p. 29), como o desenvolvimento do processo, ou a forma de aprender, por meio de “experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.”

Para justificar esta mudança educacional, Moran (2015, p. 16) reitera que "a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade". Para evoluir e conseguir que todos aprendam de forma competente, entendemos que não há como apresentar um único modelo específico para o desenvolvimento das Metodologias Ativas, como sugerem Almeida e Valente (2012, p. 60), os quais parecem interpretar que não há modelos prévios, sucedidos, para aprender de "forma flexível" numa sociedade "altamente conectada,". Porém, as Metodologias Ativas podem contribuir e direcionar para uma aprendizagem autônoma. Assim, para Bacich e Moran (2018, p. 30), a aprendizagem por meio das Metodologias Ativas, permite adaptar-nos a situações inesperadas e nos ajudam a superar modelos educacionais tradicionais por diferentes formas de ensino.

Quando nos referimos aos modelos tradicionais, estamos em conformidade com a afirmação de Zabala e Arnau (2014, p. 2-5) quanto a aquisição do conhecimento, pois não tratamos a competência como o domínio de técnicas memorizadas, mas sim como o desenvolvimento pessoal e a inserção social do aluno. Deixamos evidente que o domínio de

técnicas nem sempre será suficiente, uma vez que a Competência Digital deve ser significativa ao longo da vida do aprendiz.

A seguir, apresentamos uma figura comparativa com algumas das abordagens relacionada ao uso das Metodologias Ativas em contraste às metodologias tradicionais:

Figura 1- As bases das Metodologias Ativas e Metodologias Tradicionais



Fonte: a autora, adaptada de Moran (2015, p. 15)

Essa figura comparativa apresenta a integração e a mescla de metodologias, tempo, atividades e espaço. Essa relação pode ser definida em quatro palavras-chave: integração, colaboratividade, tecnologia e autonomia. O professor, ao fazer uso das ferramentas digitais em sala de aula, precisa considerar que suas atividades deverão promover a interação, a colaboração e a autonomia do aprendiz.

Vale ressaltar que toda metodologia de ensino horizontal e colaborativa apresenta aspectos positivos e negativos, tradicionais e inovadores, ainda que acreditemos que as Metodologias Ativas desenvolvem mais pontos positivos que negativos, pois promove a autonomia e a busca de conhecimento por parte do professor e do aluno.

Como elementos positivos, destacamos a busca pela construção do conhecimento colaborativo, o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, processo de inovação contínuo, avaliação formativa, centrada no projeto de vida do estudante para que seja significativa no processo de formação do conhecimento de forma individualizada, e o uso de tecnologias digitais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre os aspectos negativos, delineamos aqueles que podem implicar diretamente no uso dessa metodologia. O primeiro deles é o próprio professor, ao romper os paradigmas quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, o segundo é a consequente transformação do aluno, o professor precisa querer e estar disposto a conhecer e utilizar as tecnologias digitais. O professor precisa exercer a mudança de visão cultural sobre a aprendizagem, exercer o multiletramento e sempre estar disposto a aprender a aprender, sair da zona de conforto e buscar novos conhecimentos para assim direcionar seus alunos para a autoaprendizagem.

Classificamos como terceiro aspecto negativo, quando os aportes tecnológicos são inadequados ou insuficientes e o professor encontra barreiras logísticas, administrativas e pedagógicas.

O quarto e último aspecto se dá na formação, inicial e continuada, do professor que por muitas vezes não é capacitado para inserir as Metodologias Ativas em sua prática pedagógica. Portanto, Moran (2018) apresenta quatro modelos de atividades que podem direcionar o professor em sala de aula:

1. **Rotação por estações:** os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula de forma colaborativa.
2. **Laboratório rotacional:** os estudantes usam o espaço da sala de aula e o laboratório de informática ou outro espaço com tablets ou computadores, pois o trabalho acontecerá de forma on-line.
3. **Sala de aula invertida:** a teoria é estudada em casa, no formato on-line, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. Nesta modalidade, os alunos ativam o seu conhecimento prévio e interagem com o novo, assim reconstruindo significado.
4. **Rotação individual:** cada aluno tem uma lista das propostas que deve completar durante uma aula. Geralmente esta atividade está centrada na dificuldade de cada estudante. (MORAN, 2018, P. 15-20).

No primeiro modelo, **Rotação por estações**, é possível trabalhar a interação social, além de desenvolver a competência sociolinguística. Soares (2020, p. 59) descreve que “o modelo de rotação por estações (em encontro presencial) possibilita aos estudantes experienciar várias atividades alternadas de forma autônoma”. Além disso, Soares (2020, p. 60-61) afirma que as rotações por estações correspondem às formas híbridas e permitem a integração da tecnologia nas práticas socioculturais.

Para este modelo de atividade proposta deixamos algumas sugestões de Objetos de Aprendizagem Digitais (OADs) como: *Padlet*, *Canva*, *Quizzlet*, *Tik Tok*, *Imovie* e *Kahoot*.

Todos estes Objetos de Aprendizagem Digitais (OADs) podem ser utilizados com diferentes objetivos educacionais e podem complementar o ensino e aprendizagem do idioma a ser ensinado. Neste trabalho de conclusão de mestrado apresentaremos algumas propostas nas quais foram possíveis a aplicação da rotação por estações.

Para a aplicação do modelo **Laboratório Rotacional**, o professor precisa averiguar a disponibilidade dos recursos do ambiente educacional, assim como o acesso à Internet, para que a proposta da atividade seja viável. Caso seu aluno não tenha acesso à Internet, cabe ao professor, como mediador, escolher um OAD que seja passível de uso *offline*. O modelo de **Laboratório Rotacional** torna-se um fator motivador para o aprendiz, pois há a possibilidade de sair da sala de aula para trabalhar com a tecnologia associada à aprendizagem de conteúdos curriculares não de “forma memorizada”⁴. Nesse modelo, o recurso muda, e consequentemente a perspectiva do aluno sobre o OAD também muda. Aqui temos a inserção do novo e de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem que se transforma com a sociedade em desenvolvimento e o permite posicionar-se criticamente diante de diversas manifestações sociais.

O terceiro modelo, **Sala de Aula Invertida**, se apresenta como a resolução de problemas. As atividades são realizadas de forma *online*. Primeiro o professor propõe a atividade, depois explana o conteúdo junto a percepção e construção dos alunos em sala de aula após a resolução da atividade individual de cada aluno. Dessa forma, cada aprendiz desenvolve sua autonomia na busca do conhecimento e o professor passa a ser o último recurso buscado. Não queremos dizer que o professor não seja essencial, pois a sua importância está relacionada a todo o processo, inclusive na criação da proposta.

A última estação ou modelo está relacionada à **Rotação individual**, embora se trabalhe de forma compartilhada e colaborativa, cada aluno recebe do professor um *feedback* individual para desenvolvimento das habilidades que ainda não foram alcançadas.

Alguns estudos como de Dolan e Collins (2015), afirmam que quando o professor orienta mais frequentemente e o aluno participa de forma ativa, obtém-se uma aprendizagem mais significativa, este resultado é o que se pretende na **Sala de Aula Invertida** e na **Rotação Individual**.

Na **Sala de Aula Invertida** o educador também é responsável pela personalização de sua aula. Em nossas propostas didáticas digitais, a personalização está presente para cada

⁴ De acordo com Zabala e Arnau (2014, p.4) o conceito de competência surge para desmistificar a aprendizagem por domínio de conteúdos memorizados e justificam a dificuldades de eles serem inseridos ou aplicados na vida real. O conhecimento junto as competências são complementares no ensino e aprendizagem de ELE.

proposta didática elaborada, assim como a personalização da Sala de Aula **Invertida**. De acordo com Moran (apud BACICH; MORAN, 2018, p.31) “personalização⁵ é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, engajá-los, motivá-los na construção do conhecimento mais profundo”. São apresentadas diferentes modalidades de aprendizagem que envolvem a personalização, dentre elas estão:

- 1) **Aprendizagem baseada em projetos de vida:** O projeto de vida é um componente curricular transversal importante, busca ampliar os interesses e atribui significado útil pessoal e social tornando o presente mais significativo e preparando o futuro.
- 2) **Aprendizagem compartilhada:** uma combinação de ambientes e de trocas compartilhada entre pessoas conectadas e/ou desconectadas que pretende refletir, avaliar e compartilhar a nossa percepção acerca do conhecimento.
- 3) **Aprendizagem-serviço:** Os alunos, os professores e a instituição interagem em contextos reais que podem ser modificados.
- 4) **Aprendizagem por tutoria:** nesta modalidade o professor media a aprendizagem individualizada para que ela seja mais avançada. (MORAN; apud BACICH; MORAN, 2018, p.31)

Nesse trabalho de conclusão de mestrado, no qual desenvolvemos um produto educacional, selecionamos a aprendizagem baseada em projetos de vida, pois está relacionada à aprendizagem significativa. Isto posto, as atividades elaboradas a partir desse processo vão ao encontro das necessidades cotidianas dos alunos:

- **Atividades para motivação e contextualização:** os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente;
- **Atividades de “chuva de ideias”:** espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer
- **Atividades de organização:** divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota.
- **Atividades de registro e reflexão:** Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas
- **Atividades de produção: aplicação** de que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos
- **Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado:** celebração e avaliação final. (MORAN apud BACICH; MORAN, 2018, p.45).

⁵ Há muitas pesquisas sobre os processos de personalização com modelos híbridos e tecnologias digitais. A mais completa realizada no Brasil está publicada no livro *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015)

Em nossas propostas didáticas digitais será possível a identificação das etapas apresentadas por Moran (2018) nas atividades que foram aplicadas. A descrição deste processo está destacada no tópico 8: **Descrição das Propostas Didáticas Digitais**.

Quando o estudante se conhece, se identifica e forma parte da aprendizagem ativa em seu projeto de vida como um componente curricular transversal, como propõe (BRASIL, 2018), ele amplia as possibilidades de conhecimento e estabelece uma relação entre seu passado, o contexto atual e suas expectativas futuras.

Ao relacionar as perspectivas futuras quanto ao uso da tecnologia no ambiente educacional, Almeida e Valente (2011, p. 36) questionam e promovem uma reflexão acerca das dificuldades encontradas por diversos professores ao oportunizar a aplicação de atividades que envolvam as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs).

Esta reflexão corresponde à minha prática como docente, que mesmo em um contexto de ensino privado, enfrentei dificuldades com a logística e disponibilidade de computadores para todos os alunos. Além disso, foi um desafio, já que muitos professores não acreditavam na potencialidade do uso da tecnologia em sala de aula e/ou não conheciam a cultura digital, o ambiente colaborativo, ainda que diante de um contexto educacional transformador:

Ainda que muitos professores reconheçam a importância do uso das TDIC no desenvolvimento do currículo, há que se questionar criticamente as condições dos espaços concretos em que se desenvolve o ensino, para que se possa sair da situação de carências de diferentes ordens e de excesso de dificuldades, tais como o elevado número de alunos em sala de aula, o pequeno número de computadores disponíveis nas escolas, a escassez do tempo do professor para planejar adequadamente suas aulas, a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores das diferentes disciplinas, a ausência de cultura digital da parte dos professores em contraposição com uma arraigada cultura livresca[...] (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.36).

A partir desta argumentação, salientamos que o professor se torna o responsável por gerenciar a metodologia utilizada em seu ambiente educacional, assim como, o gerenciamento e escolha das TDICES que sejam adequadas a seu currículo e aos seus discentes. Por conseguinte, para o meu contexto educacional, trouxe o uso das Metodologias Ativas.

Freire assinala (2000, p. 97) que a partir da transformação social surge a necessidade de se criar novas metodologias de ensino e aprendizagem e repensar as propostas didáticas apresentadas aos nossos alunos:

Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica (FREIRE, 2000, p.97).

Por essa necessidade de mudança e transformação social em uma sociedade em transição tecnológica apontada por Freire (2000), justificamos a criação das nossas propostas didáticas digitais, uma vez que temos um novo modelo de aprendizagem e uma nova forma de aprender com grande e rápido acesso à informação. Como professora e pesquisadora percebi a necessidade de adaptar os novos recursos midiáticos para as aulas de ELE e transpor a realidade para a sala de aula, enxergando a realidade digital como uma forma humana e significativa de aprendizagem.

De acordo com Moran (apud BACICH, 2018, p. 40) “sozinhos podemos aprender e avançar bastante; compartilhando podemos conseguir chegar mais longe”. Infelizmente, muitos desconhecem ou não exploram esse tipo de aprendizagem. Estar em rede é uma grande oportunidade de usar as Metodologias Ativas com habilidade e esta é mais uma das justificativas para o compartilhar de nossas propostas didáticas digitais e a relevância delas em nosso contexto educacional.

Estar em rede significa trabalhar as características propostas por Rojo (2012, p. 23) onde os novos hipertextos e multiletramentos recebem caráter interativo, em vários níveis por diferentes ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e nas redes sociais. Usar as Metodologias Ativas de forma competente, assim como os recursos digitais, não é somente tê-los disponíveis em sala de aula, implica também, desenvolver na aprendizagem do aluno a autonomia, a integração e a colaboratividade de forma ética e crítica.

Em síntese, as Metodologias Ativas em nossas propostas didáticas digitais ocupam um lugar essencial para o desenvolvimento da autonomia e da Competência Digital de nosso aprendiz, porém o professor precisa ter conhecimento sobre o letramento digital e multiletramentos os quais lhe proporcionarão interatividade com OAD em sua aula. Vejamos a seguir a definição, os desdobramentos e as perspectivas sobre o letramento digital.

2.2. O LETRAMENTO DIGITAL: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS

O fato de muitos docentes desconhecerem o uso das Metodologias Ativas, assim como as possibilidades infinitas do uso de recursos digitais em sala de aula, faz-nos repensar sobre a perspectiva do Letramento Digital, da apropriação tecnológica e seus desdobramentos.

Muitas vezes, o professor sente-se desafiado ao fazer uso das Metodologias Ativas em suas diferentes formas de aprendizagens, juntamente com as dificuldades com o uso de tecnologia em sala de aula. A falta de conhecimento impossibilita o professor atuar de maneira inovadora em sua prática pedagógica. Portanto, destacamos a importância da formação continuada do professor a qual o modifica e apresenta outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

Diante desse desafio, Buzato (2009, p. 1) explica que “apropriação é um conceito aplicável a diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia-indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, tecnologia-cultura nacional etc.),” e que ser letrado “é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados”.

Existem diferentes tipos de letramentos, com diferentes objetivos e cursividade. Neste caso exploraremos os Letramentos Digitais, sob a perspectiva de Buzato:

Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais, porque eles habilitam contingencialmente aquilo que autores como Lankshear e Knobel (2007) qualificam como um novo ethos, uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza.(BUZATO, 2009, p.1).

Enfatizamos a escolha por Buzato (2009), pois as propostas didáticas digitais se configuram como novos letramentos voltados às apropriações do uso das tecnologias digitais e, em grande parte, responsáveis por propiciar as possibilidades de transformação nas políticas educacionais e na inclusão social digital mediante a interatividade e colaboratividade. Ressaltando a problemática da inclusão, Buzato (2009, p. 22) define os letramentos digitais como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC.” Ao mesmo tempo em que os especifica, essa maneira de conceituar os letramentos digitais busca não dicotomizar sua relação com os letramentos ditos tradicionais, que continuam a ser significativos em praticamente todos os contextos de prática.

A perspectiva de linguagem apresentada por Buzato (2009, p. 22) precedida por Bakhtin (1988/2003 apud BUZATO, 2009, p. 22), está relacionada ao conceito de letramento,

pois se trata da concepção dialógica da linguagem, na qual cada um de nós só pode ver-se de maneira acabada por meio do olhar do outro. Somente conseguimos nos ver completamente como sujeitos, na relação, necessariamente dialógica que estabelecemos com os outros, mediante a relação global. A mesma concepção de linguagem é estabelecida nas Metodologias Ativas e na BNCC (2018). Dessa forma, ao classificarmos letramentos digitais como letramentos em rede, estabelecemos sentido aos diálogos mediados pela conexão entre diferentes tempos-espacos, em virtude da convergência entre os meios de comunicação e da proliferação das conexões. Resumidamente, os letramentos digitais estão no gerenciamento da informação para formação do conhecimento estabelecido pela necessidade dialogal. Saber operar um recurso, não significa ser letrado digitalmente, uma vez que são instáveis.

Segundo Rojo (2012, p.24) essa característica interativa forma parte da própria concepção da mídia digital, pois permite que as ferramentas digitais sejam usadas para uma produção colaborativa. Essa mudança de concepção e de atuação abordada por Rojo (2012), faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais percam a característica de reprodução e se aproximem de produção colaborativa:

[...] o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o *Word/Office* e o *GoogleDocs*, o *PowerPoint* e o *Prezi*, o *Orkut* (em sua concepção inicial) e o *Facebook*, o *blog* (em sua concepção inicial) e o *Twitter* ou o *Tumblr*. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração. (ROJO, 2012, p.25).

A partir dessa instabilidade, mediada pela necessidade do diálogo, e pela grande acessibilidade de vídeos, textos e imagens, Rojo (2012) explica alguns desdobramentos de letramentos para multiletramentos:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p.21).

De acordo com Rojo (2012, p. 22) os letramentos se desdobram em multiletramentos quando usamos outros recursos além da escrita manual ou impressa e que passa a obter caráter interativo, colaborativo, transgressivo e híbrido que incentiva o aluno a ser crítico e autônomo. Nessa perspectiva, Rojo (2012, p. 22) afirma que: “os

multiletramentos podem se caracterizar em multiplicidade cultura e multiplicidade da semiótica dos quais se constitui de textos por meios dos quais se informa e se comunica.”

Portanto, recursos antes inimagináveis tornam-se aliados ao ensino, como o uso da Internet e dos celulares, assim como as câmeras na escola, e tornam-se responsáveis pela mediação entre a interação e a comunicação.

A partir desses novos recursos, necessitamos de renovar e inovar as práticas escolares com os novos recursos midiáticos e preparar nossos alunos para que desenvolvam a Competência Digital, a qual aprofundaremos no próximo tópico.

2.3 A COMPETÊNCIA DIGITAL

Neste tópico, abordaremos o conceito de Competência Digital e como seu desenvolvimento está vinculado ao nosso produto educacional. O acesso fácil aos recursos midiáticos e às competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras. (MORAN; apud BACICH; MORAN, 2018, p.42).

O estudo acerca da Competência Digital despertou-nos interesse a partir da inserção do uso dos OAD em sala de aula. A tecnologia passou a ser incorporada ao cotidiano escolar e os planejamentos deveriam apresentar atividades adequadas ao Brasil (2018), a qual apresenta a Competência Digital como uma das dez habilidades que o professor deve desenvolver em sua aula. Para contextualizar o uso da Competência Digital, Abio (2017 p.23) expõe um recorte sobre o uso das TDICEs em escolas públicas no Brasil, de 2010 a 2013, e identifica que a tecnologia é incorporada como uma forma de apoio à prática pedagógica.

Quando mudamos a nossa forma de ensinar, conseqüentemente surgirão novas competências a serem desenvolvidas, especificamente quando nos referimos ao multiletramento. (ROJO, 2013, p.17).

Rojo (2012, p.29), pontua que o usuário precisa de um conhecimento prático para compreender como as diversas ferramentas digitais operam, entender que tudo deve ser selecionado previamente de forma que lhe permita fazer uma análise crítica e desenvolver o que foi aprendido em diferentes modalidades de forma transformadora. Outro fator relevante apontado pela autora é a falta de cursos e recursos para a formação de professores em consideração ao uso das TDICEs em sala de aula. A vista disso, entendemos o quanto faz-se

importante a compreensão e o desenvolvimento da Competência Digital por parte dos professores e sua aplicação na prática pedagógica.

Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), compõe-se de dez competências gerais para a Educação Básica. Dentre elas, escolhemos a Competência Digital para ser abordada neste trabalho de conclusão de curso, pois como mostra Abio (2017), esta apresenta-se como uma das dificuldades a ser colocada em prática por parte dos discentes.

Consonante com Abio (2017) adotamos o conceito de Competência Digital como aquela que desenvolve a autonomia do aluno, sua capacidade de criticidade e a formação do conhecimento. Dentre outras definições, Brasil (2018, p. 241), conceitua a Competência Digital como:

- Capacidade de 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.
- Capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa do conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até o momento presente;
- Capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;
- Capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida. (BRASIL, 2018, p.241)

Portanto, encontramos aqui uma relação estreita com os multiletramentos. A partir da análise de 76 artigos, para Abio (2017, p. 28) o conceito de Competência Digital não é único e está relacionado à habilidade de uso da tecnologia digital em diversas áreas. Para o autor, existem quatro elementos importantes que a constituem:

- (1) competência técnica; (2) capacidade para usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária; (3) capacidade para avaliar de forma crítica as tecnologias digitais; e (4) motivação e compromisso para participar na cultura digital⁶. (ILOMÄKI *et al.*, 2016, p. 671 *apud* ABIO, 2017, p. 28 - tradução nossa).

⁶ (1) competencia técnica; (2) la capacidad de utilizar las tecnologías digitales con éxito para trabajar, aprender y para la vida diaria; (3) la capacidad de evaluar críticamente las tecnologías digitales; y (4) motivación y compromiso para participar en la cultura digital.

Vejamos o quadro 4, que designa algumas habilidades essenciais para o desenvolvimento da Competência Digital propostas por Gallardo Echenique (GALLARDO ECHENIQUE, et al, 2015, 11 apud ABIO, 2017, p. 29-30) para o desenvolvimento das propostas didáticas digitais.

Quadro 4- Requisitos da Competência Digital

A Competência Digital
Competências para poder comunicar-se com os outros e fazer frente a uma ampla variedade de textos em todos os meios.
Um conjunto de capacidades (conhecimentos, habilidades e competências) que representam três categorias principais: as competências TIC do usuário, do praticante e as competências para fazer negócios digitais.
Habilidades demonstradas para aplicar conhecimentos, competências e atitudes para alcançar resultados observáveis.
Uso com confiança e de forma crítica as tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, lazer e comunicação.
Apoio nas competências básicas das TIC: o uso de computadores para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e compartilhar informação, e para comunicar-se e participar das redes colaborativas através da Internet
Conjunto de competências necessárias para fazer o uso das tecnologias digitais trabalho, no lazer e na educação.
As competências que as pessoas devem ter na era digital.

Fonte: a autora com base nos textos de Abio (2017).

Vimos no quadro anterior que a Competência Digital não está relacionada apenas ao gerenciamento de informações ou saber manusear os recursos digitais. O docente precisa desenvolver esta competência tanto em suas atividades pedagógicas quanto em seus alunos e associá-la ao trabalho, ao lazer e à educação. Os autores Zabala e Arnau (2014, p.11), ratificam que “a competência sempre está inter-relacionada às habilidades e atitudes”. Não

nos referimos ao saber usar as ferramentas digitais, mas promover interação e construção do conhecimento a partir de seu uso.

Para a INTEF⁷(2017, p.10), a Competência Digital pode ser definida como “o uso criativo, crítico e seguro das tecnologias de informação e comunicação para conseguir os objetivos relacionados com o trabalho, a empregabilidade, a aprendizagem, o tempo livre, a inclusão e a participação em sociedade⁸” - (tradução nossa) - e o docente também deve desenvolvê-la.

Segundo INTEF⁹(2017) “a Competência Digital se define na gestão de informação da comunicação dos entornos sociais e da capacidade de usar a Internet para aprendizagem para o pensamento crítico, motivando a criatividade e a inovação.” (tradução nossa). Novamente justificamos a escolha da Competência Digital como uma possibilidade de integração das habilidades dispostas na BNCC.

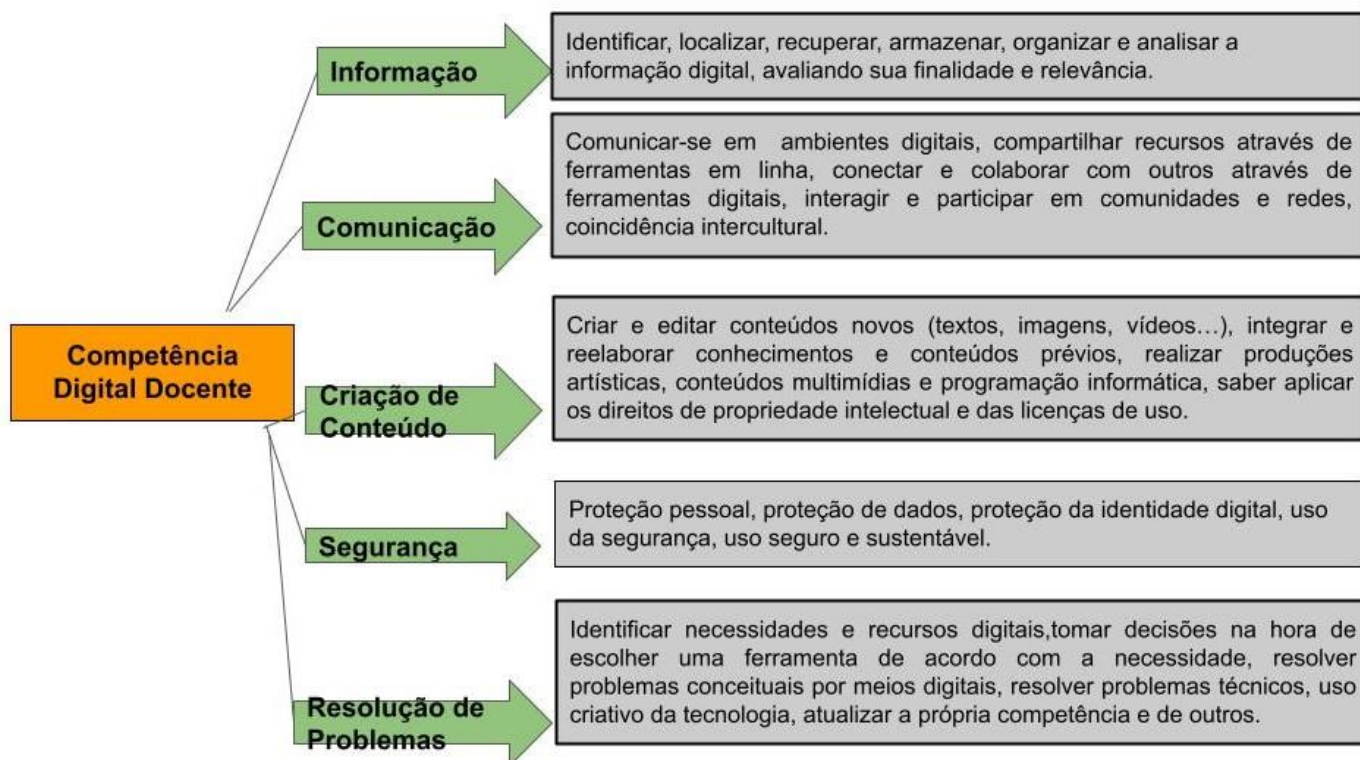
Para que haja o desenvolvimento da Competência Digital docente, o INTEF (2017) a subdivide em cinco etapas:

⁷ O INTEF é o “Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado” (INTEF), na Espanha, e desenvolveu o “Marco Comum de Competência Digital Docente” (INTEF, 2013) no qual apresenta cinco competências digitais principais para os professores atuarem na cibercultura. Resumidamente são: a informação, a comunicação, a criação de conteúdos, a segurança e a solução de problemas.

⁸ “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad”

⁹ “La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet” (European Parliament and the Council, 2006)

Figura 2- A Competência digital docente



Fonte: Abio (2017), adaptado de INTEF (2017, p.11-12 -tradução nossa)

De acordo com as etapas descritas anteriormente, primeiramente, devemos avaliar a finalidade e a relevância da informação buscada. Consideramos a seleção de informação uma das principais etapas da Competência Digital.

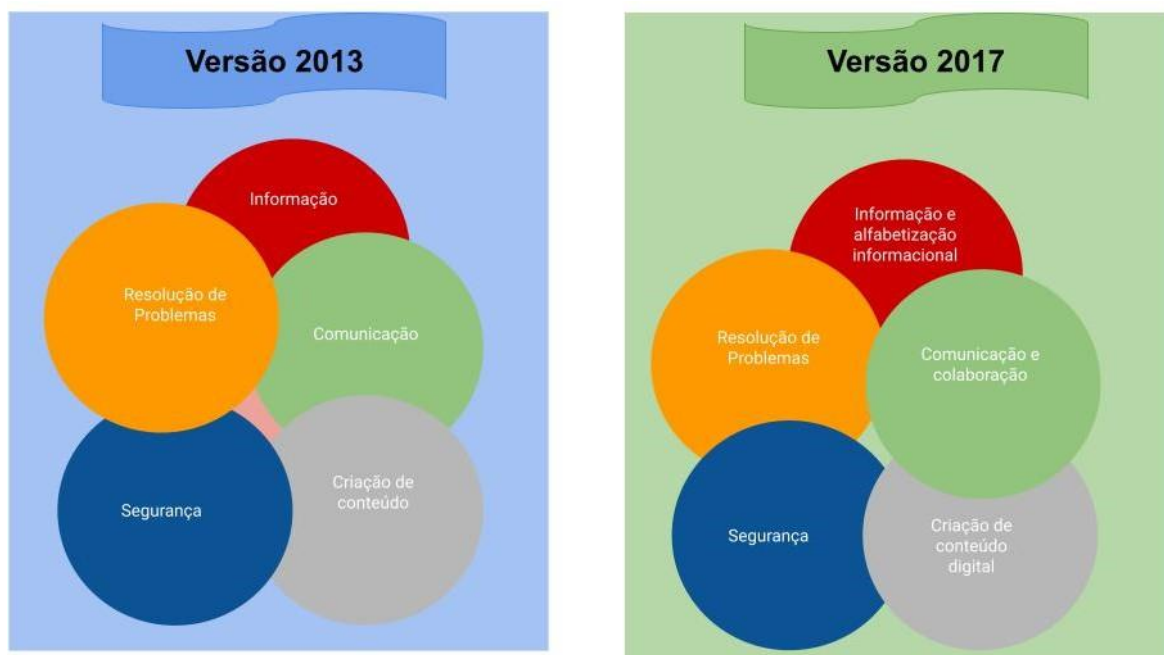
Como segunda etapa, a comunicação pode ser mediada por recursos tecnológicos que permitam a colaboração com outros meios digitais que despertem para uma consciência intercultural. Aqui traçamos um paralelo com o conceito de multiletramentos, apresentado por Rojo (2012), e percebemos que os conceitos estão interligados.

Já a terceira etapa destina-se como o momento de criatividade e do saber intelectual, respeitando as licenças de usabilidade. A quarta etapa representa os cuidados com a proteção da identidade digital, como usar as ferramentas com segurança e ética e mostrar aos alunos que também somos responsáveis por nossa identidade digital enquanto usuários da Internet.

Finalizando, a quinta etapa representa a funcionalidade do recurso digital, como a resolução de problemas ou necessidades do usuário ou de uma determinada comunidade, semelhante ao projeto de vida proposto por Moran (2015) nas Metodologias Ativas.

Na figura 3, podemos visualizar a interação em cada etapa proposta por INTEF (2017) para a formação da Competência Digital, assim como as mudanças ocorridas nos anos de 2013 a 2017.

Figura 3- Comparação das mudanças da Competência Digital docente



Fonte: INTEF (2017, p. 7-tradução nossa)

A principal diferença abordada nesta comparação está na informação e na integração da alfabetização informacional. Como relatado anteriormente, destacamos a importância do letramento digital para o desenvolvimento da Competência Digital, pois este se faz primordial ao docente. Além dessa integração, observamos que se destaca junto à comunicação, a colaboração e a criação do conteúdo digital, para que facilite o processo de compartilhamento.

Vejamos que em 2013, as perspectivas sobre a Competência Digital docente são iniciais. Relacionado ao quesito de informação, o professor deveria oferecer maior possibilidade e variabilidade aos aprendizes. Antes, a comunicação era centrada no aluno de tal forma a não ser compartilhada, devido a isso, não havia uma construção coletiva do conhecimento. Nesta primeira versão sobre o conceito de Competência Digital abordada pelo INTEF, subentende-se que a Competência Digital era pertinente ao uso de ferramentas digitais para o ensino de conteúdos concretos.

Em 2017, essa modificação se torna mais evidente e conseguimos identificar o letramento múltiplo a partir da identificação da alfabetização informacional, da seleção da informação de forma crítica e ética e da especificação de sua finalidade. As atividades passam a ter caráter colaborativo e comunicativo, além disso, o conteúdo também passa a ser digital, ou seja, temos uma adaptação de materiais para um novo contexto, e a Competência Digital passa a ser compreendida além do uso de uma ferramenta.

Logo, entendemos que existem áreas e etapas que compõem a Competência Digital. Vejamos a seguir quais são as vertentes que o discente deve considerar na preparação das propostas didáticas digitais.

3 AS ÁREAS DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE NA PREPARAÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Segundo Leffa (2013, p. 7), há mais de duas décadas, foram realizadas várias pesquisas (LANKSHEAR; SNYDER, 2000; SOARES, 2002; VALENTE, 2003; CESARINI, 2004; XAVIER, 2005; BUZATO, 2006) investigando a formação de professores, e o letramento digital tornou-se um dos recursos a ser buscado para o aperfeiçoamento dos mesmos, assim como o desenvolvimento da Competência Digital.

Para que o docente desenvolva a CD em sua proposta didática, faz-se essencial que compreenda as etapas que a compõe, assim como as atividades que devem ser identificadas em cada uma delas: “A apropriação implica uma forma específica de atuar e interagir com as tecnologias, entendê-las e ser capaz de utilizá-las para uma melhor prática profissional.”¹⁰ (INTEF, 2017, p. 9).

Em seguida, faremos a análise de alguns quadros com base no INTEF. Compete-nos acentuar que este documento no Brasil não tem valor prescritivo; entretanto, o usaremos como referência bibliográfica no que tange à Competência Digital docente.

Nessa linha o INTEF (2017, p.10) preconiza que a área de informação e letramento informacional, assim como as outras áreas que complementam a Competência Digital, dispõe de outras competências inter-relacionadas, substanciais no quadro 5:

¹⁰ “La apropiación implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional”# (INTEF, 2017, p. 9).

Quadro 5- Área 1 de Informação e letramento informacional

Àrea de Informação e letramento informacional	
Descrição Geral	Identificar, localizar, obter, armazenar, organizar, analisar informação digital, avaliar sua finalidade e relevância.
Competências	<p>1.1. Navegar, pesquisar e filtrar a informação, os dados e o conteúdo digital. Básico: Buscar certa informação de dados e conteúdo digital na rede através dos navegadores. Intermediário: expressar de maneira organizada minhas necessidades de informação e saber selecionar a informação, os dados e o conteúdo digital. Avançado: filtrar e gerenciar a informação, os dados e o conteúdo digital recebido.</p>
	<p>1.2 Avaliar a informação, os dados e o conteúdo digital. Básico: Saber que nem todo o conteúdo digital pode ser confiável. Intermediário: Comparar diferentes fontes de informação e conteúdo digital. Avançado: Ser crítico com a informação encontrada e avaliar sua credibilidade.</p>
	<p>1.3 Armazenamento e recuperação de informação, dados e conteúdo digital. Básico: como guardas páginas, vídeos, imagens, músicas e atividades. Intermediário: recuperar e gerenciar informações salvas Avançado: Aplicar diferentes métodos e ferramentas para recuperar conteúdos já salvos e organizados.</p>
Habilidades	<p>Buscar palavras chave. Buscar informação. Utilizar o vocabulário específico. Gerenciar a informação e os objetivos da atividade. Ser crítico e selecionar a informação. Avaliar a integridade da informação. Entender o funcionamento e organização de recursos digitais.</p>

Fonte: INTEF (2017, p. 10-12, tradução nossa)

A área de informação e letramento correspondem, basicamente, ao uso técnico das ferramentas digitais. Neste trabalho de conclusão, nos referimos aos recursos selecionados

para a realização das propostas didáticas dispostas no blog. Nesta área, o professor precisa conhecer a potencialidade da ferramenta digital para propor a atividade didática, tal como, identificar e delimitar o nível que se deseja, podendo ser ele básico, intermediário ou avançado. Em nossas propostas didáticas digitais usamos o nível intermediário, no qual o aluno gerenciará as informações e se expressará de maneira organizada de acordo com a necessidade da comunicação.

Das seis competências presentes nesta área, selecionamos quatro, que estarão presentes nas propostas didáticas mencionadas neste trabalho: “interação mediante as tecnologias digitais, compartilhar informação e conteúdo, participação na cidadania e gerenciar a identidade digital.” (INTEF, 2017)

No quadro 6 apresentamos a segunda etapa que compete a comunicação e a colaboração. Ao trabalhar com esta competência, o professor deve apresentar em sua proposta didática possibilidades de interação e colaboração com outras ferramentas digitais e/ou comunidades.

Quadro 6- Área 2 Comunicação e Colaboração

Área 2 de comunicação e colaboração	
Descrição Geral	Comunicar-se com meios digitais, compartilhar recursos usando as ferramentas em rede, conectar-se com outros e colaborar mediante ferramentas digitais, interagir e participar de comunidades e redes, conscientizar-se interculturalmente.
Competências	<p>1.1. Interação mediante as tecnologias digitais.</p> <p>Básico: utilizar características básicas de comunicação (blog, chat, mensagem). Intermediário: utilizar várias ferramentas digitais para interagir com os demais. Avançado: adaptar as formas e as modalidades de comunicação de acordo com os destinatários.</p>
	<p>1.2 Compartilhar informação e conteúdo</p> <p>Básico: Saber compartilhar arquivos por ferramentas digitais. Intermediário: Compartilhar conhecimento em redes sociais ou comunidades. Avançado: Compartilhar de forma ativa informação e</p>

	conhecimento através das plataformas.
	1.3 Participação na cidadania. Básico: utilizar a tecnologia para diferentes finalidades Intermediário: usar aspectos básicos de sites e outros serviços de forma ativa Avançado: Aplicar e usar diferentes serviços com o uso da Internet.
	1.4 Gerenciar a identidade digital Básico: conhecer os benefícios e riscos relacionados à identidade digital. Intermediário: ser capaz de criar sua identidade digital e sua caracterização. Avançado: gerenciar diferentes identidades digitais em função do contexto e de sua funcionalidade.
Habilidades	Modificar informações. Diferenciar destinatário. Saber compartilhar as informações encontradas na Internet. Gerenciar a informação e ser proativo na formação do conhecimento e divulgação de informação. Compreensão crítica dos meios sociais de comunicação.

Fonte: INTEF (2017, p. 10-12, tradução nossa)

Na etapa dois, o gerenciamento da identidade digital está relacionado à autonomia e ao poder de criatividade ao compartilhar informação e conhecimento. Já na etapa 3, distinguimos aqui a etapa de edição, a qual é usada como representatividade da autonomia do aprendiz quanto a funcionalidade da ferramenta selecionada. Nesta etapa, se desenvolve a responsabilidade digital sobre a informação divulgada, assim como seu gerenciamento.

A partir do desenvolvimento da consciência sobre a responsabilidade digital, passamos à etapa da criação de conteúdos digitais. Sob esta perspectiva, selecionamos o nível intermediário relacionado a seleção de informação e opinião, já que o avançado está relacionado à programação e às diferentes licenças dos produtos digitais.

Basicamente, com o desenvolvimento da competência digital, o aluno será capaz de compartilhar informação, ser crítico e modificar a informação segundo sua necessidade. Quando nos referimos a modificar a informação, se trata de usar a ferramenta digital como cumprimento e apresentação de um produto final de forma ativa e autônoma, como apresentação da resolução da atividade no modelo sala de aula invertida, onde o aluno produz

utilizando o conhecimento prévio e as descrições das atividades para que exista uma aprendizagem autônoma no momento da execução da atividade. Podemos afirmar que aprendemos dessa forma em todos os momentos e estamos totalmente conectados com vários espaços e tempos.

Quanto ao processo de criatividade descrito na etapa 3, o movimento de criação de conteúdos digitais está nivelado em nossas propostas didáticas digitais como básico. Nesta etapa o aluno deve ser capaz de desenvolver conteúdos básicos e simples, como áudio, vídeo e imagens, identificar os recursos autorais, fazer uso das tecnologias de forma criativa, se comportar de maneira autônoma, avaliar e valorizar o trabalho dos demais no momento colaborativo.

Quadro 7- A criação de conteúdos digitais

Área de criação de conteúdos digitais	
Descrição Geral	Criar e editar novos conteúdos digitais, integrar e reelaborar conhecimentos e conteúdos prévios, saber aplicar os direitos de propriedade intelectual e as licenças de uso.
Competências	<p>1.1. Desenvolvimento de conteúdos digitais.</p> <p>Básico: ser capaz de criar conteúdos digitais simples (áudio, vídeo, imagens). Intermediário: produzir conteúdos digitais em diferentes formatos e multimídias. Avançado: combinar elementos para criar um conteúdo novo.</p>
	<p>1.2 Integração e reelaboração de conteúdos digitais</p> <p>Básico: Fazer mudanças simples no conteúdo digital. Intermediário: Capacidade de editar, modificar o conteúdo postado. Avançado: Compartilhar de forma ativa informação e conhecimento através das plataformas.</p>
	<p>1.3 Direitos autorais e licenças.</p> <p>Básico: identificar os recursos que apresentam direitos autorais. Intermediário: conhecer as diferenças básicas entre as <i>licenças copyright, copyleft e creative commons</i> e aplicar aos conteúdos selecionados. Avançado: reconhecer os diferentes tipos de licenças a</p>

	informação e ao recurso.
	1.4 Programação. Básico: configurar de modo simples aplicativos e softwares. Intermediário: realizar várias modificações em aplicativos e programas. Avançado: realizar várias modificações em aplicativos e programas.
Habilidades	Conhecer a existência de repositórios. Diferenciar destinatários e conteúdos digitais. Combinar diferentes ferramentas digitais para produção de um conteúdo. Avaliar e valorizar o trabalho dos demais. Se comportar de maneira autônoma e ter responsabilidade sobre suas ações Identificar as diferenças entre as licenças autorais. Programar e codificar dispositivos digitais. Mostrar interesse sobre o uso das TICs em produtos finais.

Fonte: INTEF (2017, p.18-21, tradução nossa)

Nesta etapa, o uso das TDICE se torna fundamental para o desenvolvimento da competência digital docente. Nas propostas didáticas digitais apresentamos algumas das habilidades listadas no quadro anterior, principalmente a combinação de diferentes ferramentas digitais para a produção de um determinado conteúdo.

Face ao exposto pelo INTEF (2017), a etapa quatro menciona os cuidados que devemos tomar com a segurança ao criar ou disponibilizar uma identidade digital na rede. O docente deve conhecer as medidas de proteção e segurança ao fazer uso das ferramentas digitais. Quando o docente decide pela utilização das TDICE em sala de aula, ele precisa ter consciência de sua identidade digital e dos impactos que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que as Metodologias Ativas estimulem a autonomia, o professor é o responsável pela mediação entre o recurso e o percurso de construção de conhecimento e seleção da informação.

No quadro a seguir, identificamos o perfil do docente inovador, enquanto usuários, perante a adoção da inovação, proposta por Rogers (2003), a qual Pinheiro (2017, p. 43) descreve como sendo “os primeiros a conhecer e a adotar um comportamento inovador assumem riscos e, por isso, são considerados aventureiros”. Isso quer dizer que o professor inovador precisa conhecer os riscos e benefícios do uso da tecnologia em sala de aula.

Por isso, apresentamos este quadro, que faz referência à proteção da identidade

digital proposta por INTEF (2017, p. 21-23):

Quadro 8- A proteção da identidade digital

A proteção da identidade digital	
Descrição Geral	Proteger os dispositivos e os conteúdos digitais e compreender os riscos e ameaças em rede, conhecer medidas de proteção e segurança.
Competências	<p>1.1. Proteção de dispositivos e de conteúdo digital</p> <p>Básico: ações básicas como proteção e instalar antivírus. Intermediário: atualizar as estratégias de segurança. Avançado: saber atuar quando o dispositivo está ameaçado.</p>
	<p>1.2 Proteção de dados pessoais e privacidade</p> <p>Básico: compartilhar informações selecionadas e determinadas. Intermediário: proteger a sua própria privacidade e dos demais. Avançado: frequentemente muda a configuração da privacidade e proteção. Ter conhecimento amplo sobre os problemas de privacidade.</p>
	<p>1.3 Proteção da saúde e do bem-estar</p> <p>Básico: saber identificar e evitar o bullying, saber que a tecnologia pode afetar a saúde quando é utilizada indevidamente. Intermediário: Entender os riscos atribuídos à tecnologia e sua dependência. Avançado: ser consciente do uso correto das tecnologias para evitar problemas de saúde.</p>
	<p>1.4 Proteção do ambiente</p> <p>Básico: tomar atitudes básicas para a economia de energia Intermediário: Entender os aspectos positivos e negativos quanto ao uso da tecnologia sobre o meio ambiente. Avançado: adotar uma postura informada sobre os impactos e uso da tecnologia.</p>
Habilidades	<p>Ter consciência sobre o impacto e a longevidade da informação digital. Saber instalar um antivírus Atuar com prudência em relação à privacidade de informação.</p>

	<p>Saber beneficiar-se de ter múltiplas identidades digitais para objetivos diferenciados.</p> <p>Ter uma atitude equilibrada quanto ao uso da tecnologia.</p> <p>Capaz de utilizar os serviços digitais sem depender completamente deles.</p> <p>ter uma atitude positiva e realista quanto aos benefícios e riscos do uso da tecnologia.</p>
--	--

Fonte: INTEF (2017, p. 21-23, tradução nossa)

Elucidamos que nesta etapa utilizaremos o nível intermediário. Esperamos que o aluno tenha uma atitude equilibrada quanto ao uso da tecnologia, que seja capaz de utilizar os serviços digitais sem depender completamente deles e reconheça os benefícios e riscos do uso da tecnologia em seu cotidiano.

Finalizando a apresentação das etapas sobre a Competência Digital propostas pelo INTEF (2017), chegamos à última: resolução de problemas. Retomamos, então, uma das modalidades apresentadas nas Metodologias Ativas, e também proposta pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 60) para os anos finais do Ensino Fundamental II, onde se prioriza a ressignificação dos componentes curriculares de forma crítica e autônoma.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.62). Vejamos como se desenvolve a Competência Digital neste contexto:

Quadro 9- Resolução de Problemas

Resolução de problemas	
Descrição Geral	Identificar a necessidade do uso dos recursos digitais, selecionar as ferramentas digitais de acordo com a necessidade e propósito da atividade, usar a tecnologia de forma criativa e resolver problemas conceituais através das ferramentas digitais.
	<p>1.1. Resolução de problemas técnicos</p> <p>Básico: pedir ajuda técnica quando um dispositivo não funciona.</p> <p>Intermediário: sou capaz de resolver problemas simples de</p>

Competências	<p>funcionamento das ferramentas digitalizadas. Avançado: sou capaz de resolver diversos problemas quando as ferramentas não funcionam.</p>
	<p>1.2 Identificação de necessidades e respostas tecnológicas</p> <p>Básico: ser capaz de escolher uma ferramenta digital para uma determinada atividade. Intermediário: sou capaz de escolher a ferramenta adequada segundo a sua finalidade. Avançado: Compreender como funcionam as novas ferramentas e sou capaz de avaliar de forma crítica qual ferramenta se encaixa melhor com meus objetivos.</p>
	<p>1.3 Inovar e utilizar a tecnologia digital de forma criativa.</p> <p>Básico: Ser consciente e usar as tecnologias e as ferramentas digitais com propósito criativo. Intermediário: Sou capaz de utilizar a tecnologia para criar produtos criativos e para a resolução de problemas. Avançado: Capaz de resolver problemas conceituais aproveitando as tecnologias e as ferramentas digitais. Participar de ações inovadoras através do uso das tecnologias</p>
	<p>1.4 Identificação de lacunas na Competência Digital</p> <p>Básico: Ter conhecimento básico e ser consciente das limitações do uso da tecnologia. Intermediário: Sou capaz de fazer algo novo com as tecnologias. Avançado: Atualizar-se frequentemente referente a Competência Digital docente.</p>
Habilidades	<p>Selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver. Manifestar interesse no uso das tecnologias de informação e comunicação. Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa. Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais. Entender a procedência das tecnologias, que as desenvolve e seus propósitos. Ser capaz de compartilhar o conhecimento. Capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais. Refletir sobre suas próprias habilidades e desenvolvimento digital (ser consciente da sua alfabetização digital).</p>

Fonte: INTEF (2017, p.25-27, tradução nossa)

Nesta etapa encontramos o conceito apresentado por Buzato (2009, p. 5) acerca da

alfabetização digital, que “é reservada à noção de aquisição de um nível rudimentar de capacitação dos sujeitos para o uso das TIC”. Antes de propor uma atividade, é necessário que o professor tenha consciência da sua relação com as ferramentas digitais, pois compartilhará primeiramente do conhecimento técnico com seus alunos.

De acordo com Leffa (2013), afirmar que um professor é letrado digitalmente implica dizer que

...esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente - o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital). (LEFFA, 2013. p.4).

Quando propomos o uso da tecnologia nas atividades didáticas digitais, esperamos que o professor possibilite aos seus aprendizes o desenvolvimento de novas competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica e interativa e que também seja “digitalmente letrado” (LEFFA, 2013, p.4-5).

Dentre outras definições de Competência Digital, Abio (2017, p. 39) relata que Krumsvik (2011) aponta outras quatro competências relacionadas à Competência Digital: ¹¹“competências digitais básicas, competência didática com as TIC, estratégias de aprendizagem e cultura digital”¹² -tradução nossa- e afirma que ambas são essenciais ao trabalho docente, que se torna cada vez mais multimodal¹³.

No intuito de tornar as aulas mais próximas da realidade dos aprendizes, nossas propostas didáticas digitais, relatadas neste trabalho, apresentam uma nova forma de explorar os conteúdos por meio das tecnologias digitais, como parte do cumprimento ao desenvolvimento da competência digital proposta na BNCC (BRASIL, 2018). Para isso,

¹¹ Dentre outras definições, Abio (2017, p. 39) relata que Krumsvik (2011) aponta outras quatro competências relacionadas à competência digital: # “*competencias digitales básicas, competencia didáctica con las TIC, estrategias de aprendizaje y cultura digital*” # e afirma que ambas são essenciais ao trabalho docente, que se torna cada vez mais multimodal

¹² As competências digitais básicas se referem ao uso de ferramentas digitais na aula de ELE. Já a competência didática com as TICs está relacionada ao pensar e ao uso educacional das TICs. As estratégias de aprendizagem pedagógicas são utilizadas de maneira multimodal e a cultura digital se refere ao desenvolvimento da identidade digital e da participação dos alunos de forma crítica, ética e eficaz nas diferentes comunidades e social, de forma que sejam conscientes sobre as implicações sociais da vida digital (KRUMSVIK, 2011, p.46-7)

¹³ Característica da comunicação que se efetiva simultaneamente por vários meios, formas (gesto e fala; escrita e leitura; imagem e texto etc.) <https://www.dicio.com.br/multimodalidade> (BRASIL, 2018, p.245)

seleccionamos dos sete quadros apresentados os seguintes critérios: o objetivo, o nível e as habilidades que estão presentes em nossas propostas didáticas digitais.

Quadro 10 - Critérios seleccionados de cada etapa do INTEF para a produção das propostas didáticas digitais (PDD).

Critérios seleccionados de cada etapa do INTEF para produção da PDD			
ETAPA	NÍVEL	OBJETIVO	HABILIDADES
Etapa 1- Informação e Letramento Informacional- intermediário	Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> Entender o funcionamento e a organização de recursos digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> Gerenciar informações. Expressar-se de maneira organizada. Identificar a necessidade comunicativa.
Etapa 2- Comunicação e colaboração	Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> Interagir mediante as tecnologias digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> Compartilhar informação e conteúdo. Participar na cidadania. Gerenciar a identidade digital.
Etapa 3- Criatividade e autonomia	Básico	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver conteúdos básicos e simples, como áudio, vídeo e imagens. Identificar os recursos autorais e fazer uso das tecnologias de forma criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Comportar de maneira autônoma. Avaliar e valorizar o trabalho dos demais no momento colaborativo. Reelaborar conhecimentos e conteúdos prévios.

Etapa 4- Ferramentas e Produção de conteúdo.	Básico	<ul style="list-style-type: none">● Conhecer a existência de repositórios.● Diferenciar destinatários e conteúdos digitais.● Mostrar interesse sobre o uso das TICs em produtos finais	<ul style="list-style-type: none">● Combinar diferentes ferramentas digitais para produção de um conteúdo.● Ter responsabilidade sobre suas ações.● Identificar as diferenças entre as licenças autorais.● Programar e codificar dispositivos digitais.
--	--------	--	--

<p>Etapa 5- Utilização dos recursos digitais</p>	<p>Intermediário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar os serviços digitais sem depender completamente deles. ● Reconhecer os benefícios e riscos do uso da tecnologia em seu cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ter consciência sobre o impacto e a longevidade da informação digital. ● Saber instalar um antivírus. ● Atuar com prudência em relação à privacidade de informação. ● Saber beneficiar-se de ter múltiplas identidades digitais para objetivos diferenciados. ● Ter uma atitude equilibrada quanto ao uso da tecnologia. ● Capaz de utilizar os serviços digitais sem depender completamente deles. ● Ter uma atitude positiva e realista quanto aos benefícios e riscos do uso da tecnologia.
--	----------------------	---	--

<p>Etapa 6- Colaborativismo e criatividade.</p>	<p>Intermediário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver. ● Capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Manifestar interesse no uso das tecnologias de informação e comunicação. ● Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa. ● Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.

Fonte: a autora, adaptado de INTEF (2017)

Assim, no tópico a seguir faremos uma relação entre o conceito de Competência Digital apresentando e a abordagem do uso da tecnologia proposto na BNCC para o Ensino Fundamental II.

4 A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A TECNOLOGIA COMO AMPLITUDE DA AUTONOMIA

Como apresentado anteriormente, a tecnologia e a autonomia estão presentes em todas as etapas que compõem a Competência Digital propostas pelo INTEF (2017). Também a encontramos na BNCC (BRASIL, 2018), que se trata de um documento prescritivo nacional, o qual determina o direcionamento da educação do país, assim como a elaboração do currículo mínimo e das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica.

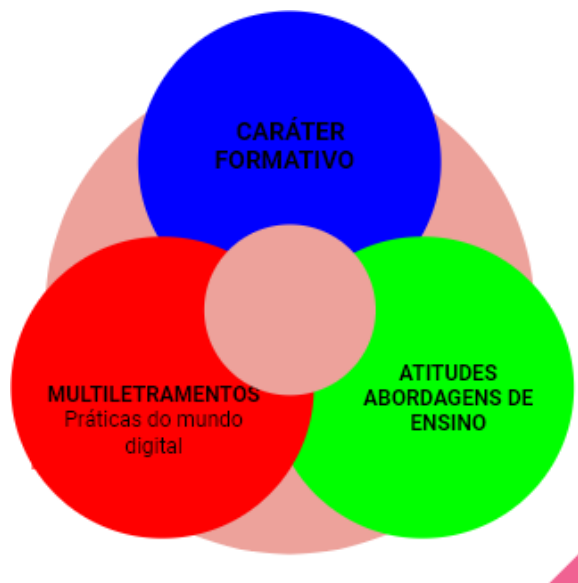
Este documento se refere a um amplo processo de discussão sobre diversos fatores da educação que são resumidos em 10 competências gerais e 6 competências específicas em seus eixos por área de conhecimento destinadas desde a Educação Infantil até a etapa final da Educação Básica.

Nos Anos Iniciais e Finais do Fundamental II, a tecnologia é vista como uma possibilidade de interação e criação de conexão entre os adolescentes da nova geração. Esta iniciativa permite que a escola promova a possibilidade de reflexão e de atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais aos seus estudantes.

Dentre as concepções de linguagem trabalhadas na BNCC no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, uma das formas de aprendizagem das Metodologias Ativas, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio por meio da interação.

Vemos que a percepção de língua Brasil (2018, p.242) adquire uma “perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”. A partir da apresentação da concepção de língua adotada na BNCC, encontramos, especificamente no eixo de linguagens, três implicações: o caráter formativo, os multiletramentos e as abordagens de ensino. Vejamos a figura representativa norteadora das três implicações do eixo das Linguagens:

Figura 4- As três implicações norteadoras do eixo de Linguagens da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 243-244)

Essas implicações propostas por Brasil (2018) corroboram para a desconstrução de conceitos educacionais sugeridos por Moran (2015, p. 16) “uma metodologia autônoma, inovadora e centrada no aprendiz”. Essa modificação é realizada a partir da implementação e da inserção da TDICE e dos multiletramentos no currículo educacional, o qual gera muitos questionamentos, pois entendemos que não há um único modelo específico para o desenvolvimento das Metodologias Ativas, e que a Competência Digital excede o conhecimento e manuseio em apenas conhecer os dispositivos móveis.

Para Almeida e Valente (2012, p. 36), é plausível que a sociedade questione a inserção do uso das TDICE no currículo educacional, pois assim, se exercita sua participação ativa na construção do conhecimento.

Para cada área de conhecimento, são definidas competências específicas que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, anos finais, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades.

A continuação, apresentamos as dez competências gerais que regem a Educação Básica no eixo de Linguagens da BNCC:

Quadro 11- As competências gerais da Educação Básica na BNCC (2018)

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: Brasil (2018, p. 18-19)

Como contemplado na BNCC, no Ensino Fundamental II, o foco da área de Linguagem e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia (BRASIL, 2018, p. 60), do protagonismo, da autoria nas práticas de diferentes linguagens, e na reflexão sobre a participação em diversas manifestações artísticas e culturais, além do uso criativo das diversas mídias na formação dos estudantes do Fundamental II, o qual justificamos a seleção da Competência Digital no eixo escrito, presente nesta pesquisa.

Também conseguimos estabelecer uma relação entre Brasil (2018) e o INTEF (2017) em detrimento ao conceito de Competência Digital, já que ambos ressaltam a autonomia do aprendiz e o uso criativo das ferramentas digitais na resolução de problemas, como já mencionado.

Das competências apresentadas pela BNCC, escolhemos a quinta competência, a Competência Digital, pois o documento pontua que “a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 61). Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e seu crescente acesso, os

aprendizes estão inseridos cada vez mais nesta cultura e não somente como consumidores, podendo integrar diferentes tempos e espaços.

Nessa seara, entendemos que o papel da escola é continuar estimulando a reflexão e a análise aprofundada para que o aluno desenvolva uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, conforme também dispostos nas etapas 1 e 2 do INTEF (2017).

As implicações supracitadas são responsáveis pelos eixos organizadores dos quais estão dispostas as habilidades específicas:

[...] compreender a linguagem como construção humana e cultural, conhecer e explorar as diversas práticas de linguagem, utilizar diferentes linguagens para defender o ponto de vista, desenvolver o senso estético e o respeito à diversidade e compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018, p. 241).

Na figura que segue, apresentamos os eixos organizadores da área da Linguagem, propostos pela BNCC (2018). Dentre os apresentados, as nossas propostas didáticas digitais contemplam o eixo escrito, o eixo da leitura, do conhecimento linguístico e da dimensão intercultural. Nada impede que este material didático seja adaptado para os outros eixos norteadores da linguagem, tudo dependerá da necessidade comunicativa estabelecida pelo contexto educacional.

Figura 5- Eixos organizadores da área de Linguagem propostos pela BNCC (2018)



Fonte: Brasil (2018, p. 244-245)

A partir dos eixos organizadores se definem as habilidades. A área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, quais sejam:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.64).

Das competências apresentadas, escolhemos a sexta, a qual vem de encontro com as áreas 3 e 4 do INTEF (2017) e com as nossas propostas didáticas apresentadas, na qual promovemos o uso das tecnologias digitais de forma crítica, significativa e reflexiva baseada na proposta do **Projeto de Vida** das Metodologias Ativas.

A perspectiva trabalhada em Brasil (2018, p. 242) traz os multiletramentos como parte integrante da diversidade cultural, que não contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem, mas permite considerar mais do que um usuário da língua/das linguagens.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Por tanto, torna-se essencial que o professor estabeleça o nível da Competência Digital a ser trabalhado e que o OAD seja possível de ser utilizado por parte do aprendiz.

Ao fazer esta análise quanto a apresentação da Competência Digital na BNCC, verificamos que, para o eixo de linguagens - especificamente o de línguas estrangeiras – o documento (BRASIL, 2018, p.246*¹⁴) inclui a língua inglesa e outras línguas adicionais como parte do currículo, e esclarece que essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las. Dessa forma, nos apropriamos das competências apresentadas para a língua espanhola.

Como afirma Leffa (2013, p. 6), preparado ou não, o professor precisará lidar com essa realidade de ensino e a inserção das tecnologias em seu plano de aula:

¹⁴ *De acordo com Brasil (2018, p.246) as competências gerais descritas podem ser aplicadas a outros idiomas, portanto, em nosso trabalho, a língua espanhola.

Preparado ou não para atuar no atual contexto educacional, o futuro professor de línguas terá de desenvolver estratégias inovadoras para o ensino e formação de seus aprendizes, fazendo uso de práticas diferenciadas de letramento, inclusive o digital, uma vez que as tecnologias digitais têm exercido significativa influência em todas as esferas da vida cotidiana do sujeito pós-moderno, particularmente na sua formação acadêmica. (LEFFA, 2013, p.6)

Assinalamos que o objetivo desse trabalho é desenvolver a Competência Digital nas propostas didáticas digitais mediante o uso das Metodologias Ativas, e que o mesmo não está estritamente relacionado à necessidade apontada pela BNCC, mas sim, pelo fato de ser uma necessidade atual no contexto educacional, como citado por Leffa (2013), onde o professor de línguas precisará de estratégias “inovadoras” e novas competências no processo de ensino e aprendizagem de seus aprendizes.

Contudo, estreitamos os laços com as habilidades específicas para língua estrangeira propostas por Brasil (2018, p.246) e selecionamos a quinta habilidade: *“Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na ¹⁵língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”*, pois entendemos que ao implementá-la nas propostas didáticas digitais, podemos refletir criticamente sobre como a aprendizagem da língua espanhola contribui para a inserção dos alunos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Dada sua relevância, pretendemos contribuir com as propostas didáticas digitais para o espanhol como língua estrangeira para o Ensino Fundamental II, de tal forma que possa efetivamente desenvolver a Competência Digital, disposta em Brasil (2018, p.245-246) para a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Para isso, apresentamos algumas das implicações encontradas em nosso contexto sobre o uso das TDICE no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

¹⁵ Mencionamos a língua inglesa, pois formam parte do currículo de Brasil (2018), porém as habilidades específicas citadas também são aplicadas ao ensino de outras línguas, caso ofertadas em outros modelos de currículos.

5. A TDICE E SUAS *IMPLICAÇÕES* NO ÂMBITO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Primeiramente, apresentamos algumas das *implicações*, *affordances*¹⁶ (PINHEIRO, 2017) no ensino de línguas estrangeiras para professores do espanhol como língua estrangeira.

Como apresenta Pinheiro (2017, p. 31), existem muitas definições para as *implicações*, *affordances*, nas mais variadas áreas do conhecimento. Para a perspectiva das nossas propostas didáticas digitais, escolhemos a definição que é apresentada na Linguística Aplicada: “o termo refere-se às oportunidades de ações encontradas em determinados ambientes de aprendizagem” (PINHEIRO, 2017, p.31). Logo, entendemos que as *implicações* são “características presentes em cada objeto e ambiente, mesmo que não sejam percebidas ou usufruídas pelos observadores” (PINHEIRO, 2017, p.33), ou seja cada aluno tem a sua percepção sobre o recurso usado e a interação com o ambiente

Assim, o ambiente proporciona ao aprendiz um leque de construção de significados ao interagir com o seu contexto. Pinheiro (2017, p. 35) salienta que esta percepção gradual foi reconhecida por van Lier (2000) que, ao inserir os recursos midiáticos na prática pedagógica, notou que os mesmos atribuem significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Para a área de linguagens, especialmente as línguas estrangeiras, Pinheiro (2017, p. 35) afirma que as *implicações* promovem uma mudança no foco da aprendizagem de línguas como “aquisição de estruturas linguísticas para uma visão de língua como prática social semiótica, construída por meio da formulação de significados”.

Esta afirmação nos proporciona uma relação com a BNCC, pois ao usar os recursos midiáticos como objeto de interação e construção de significado entre o conhecimento e o projeto de vida, o aprendiz constrói sua percepção de *implicações*, em consonância com a forma com o qual se relaciona com o ambiente; logo, cada indivíduo tem uma percepção única (PINHEIRO, 2017).

Uma das *implicações*, citada por Pinheiro (2017, p. 38), se refere ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula e a dificuldade enfrentada pelos professores ao usar esses recursos para fins pedagógicos.

¹⁶ Paiva (1999, 2010, 2011) traduz *affordances* como “propiciamento”, e Rojo (2012) como “propiciação”. Escolhemos o termo “implicações” como sinônimo/tradução para *affordances*, pois entendemos que serão os desafios encontrados pelo professor ao apropriar-se das ferramentas digitais em sala de aula como apresenta Pinheiro (2017).

Para Pinheiro (2017, p.38) o conhecimento funcional de um determinado recurso móvel é insuficiente para sua inserção, de modo eficaz, nas práticas de ensino. Como afirmamos anteriormente, a Competência Digital docente está além do tecnicismo, pois faz-se necessário criar um ambiente interativo de aprendizagem a partir de novos recursos, por isso relatamos a importância das etapas descritas pelo INTEF (2017) na composição da Competência Digital presente em nossas propostas didáticas digitais.

Não queremos dizer que os recursos midiáticos garantirão uma aprendizagem mais eficaz. Para Buzato (2001, p. 40) não há estudos comprovados em que as TICs possam garantir melhor aprendizagem, porém, o autor ressalta que é possível ofertar novas possibilidades à prática docente e relacioná-las ao cotidiano do aprendiz.

Portanto, entendemos que as *implicações* podem auxiliar-nos a melhor compreender os desafios e as oportunidades ao utilizar os dispositivos móveis no contexto de formação de professores de língua espanhola.

No quadro a seguir, sintetizamos as *implicações* que foram encontradas no desenvolvimento das propostas didáticas digitais:

Quadro 12-*Implicações* no desenvolvimento das Propostas Didáticas Digitais

Implicações no desenvolvimento das Propostas Didáticas Digitais	
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidade de recursos tecnológicos. ● Espaço educacional. ● Acesso aos computadores. ● Cultura sobre o uso dos recursos digitais em sala de aula.
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada aluno constrói a sua percepção de interação. ● Significa a aprendizagem através do recurso digital. ● Letramento digital.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber gerenciar o uso de recursos tecnológicos. ● Definir os fins pedagógicos específicos ● Ir além do tecnicismo. ● Conhecer os mais variados recursos digitais e dominá-los. ● Lidar com a falta de conhecimento

	<p>de outros colegas de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atribuir significado à aprendizagem. ● Selecionar as TDICs.
--	--

Fonte: a autora, adaptado de Pinheiro (2017).

Como vimos no quadro 12, justificamos a nossa escolha por TDICE (LACERDA SANTOS, 2014) como as **Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão**, pois entendemos que são recursos utilizados para expressão da língua oral e escrita (CASSANY, 2009, 2012), e vem ao encontro com um dos eixos organizadores da linguagem, o eixo da produção escrita, proposto por Brasil (2018, p.244-245), embora o termo TIC seja o mais utilizado nas diversas pesquisas atuais.

Bierbrauer (2015) usa TIC como as **Tecnologias de Informação e Comunicação**, o termo mais utilizado nas diversas pesquisas atuais para este contexto. Já Abio (2017) denomina TDIC como as **Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação** e Lacerda Santos (2014), a qual selecionamos para este trabalho de conclusão de curso, utiliza o termo **Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão**:

Por um lado, é necessário um aparato tecnológico, suprido por dispositivos materiais de acesso ao mundo da cibercultura (computadores, tablets, smartphones etc., conectados à Internet). Por outro lado, é necessário todo um aparato cognitivo, suprido por dispositivos imateriais necessários para o manuseio das informações e dos conhecimentos que caracterizam a cibercultura (competências, habilidades e atitudes específicas para a exploração autônoma e crítica das TDICE). (LACERDA SANTOS, 2014, p.279).

As habilidades dispostas na BNCC podem ser desenvolvidas com o uso das TDICE. De acordo Bierbrauer (2015, p. 118)¹⁷ “é necessário incorporar a prática diária com a metodologia que propicie não somente a justiça curricular, mas também o ensino significativo.” Ao nos referirmos a implementação das TDICE, Bierbrauer (2015, p. 119-121) explica que ao implementá-la entramos no âmbito da inovação de processos culturais e educacionais:

¹⁷ De acuerdo con Bierbrauer (2015, p. 118)1 “es necesario incorporarlas a la práctica diaria con metodología acorde que propicie no sólo justicia curricular sino también la enseñanza significativa.”.

¹⁸Ensinar o conteúdo curricular com as TIC requer selecionar e definir os objetivos, tomar decisões sobre as estratégias de ensino, propor atividades, selecionar estratégias de avaliação, selecionar ferramentas e recursos TIC. (BIERBRAUER, 2015, p.120- tradução nossa)

Quando selecionamos os objetivos e refletimos sobre o uso da tecnologia em sala de aula, desenvolvemos um conhecimento complexo sobre o seu uso. Neste caso, fazemos uso das *implicações* (PINHEIRO, 2017) resultantes da interação do aprendiz com o ambiente. Bierbrauer (2015, p. 119-121) explica que o professor precisa de três tipos de conhecimentos básicos: “o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico com seus respectivos entrelaçamentos.”¹⁹-tradução nossa-. Tais tipos de conhecimentos estão relacionados às três implicações de Brasil (2018): “carácter formativo, multiletramentos e abordagens de ensino.”

Bierbrauer (2015, p. 121) argumenta que “o conhecimento disciplinar” está relacionado ao conhecimento de disciplinas específicas, comparado às habilidades específicas de cada área do conhecimento citadas em Brasil (2018). Já “o conhecimento pedagógico”, compreende ao conhecimento específico de uma determinada disciplina e “o conhecimento tecnológico” se refere ao uso das TDICE.

Destacamos que “o conhecimento tecnológico” (BIERBRAUER, 2015, p. 121), requer uma atenção especial por parte do professor, pois é imprescindível a atualização sobre as novas ferramentas, assim como o conhecimento de suas potencialidades para o bom desempenho do trabalho pedagógico:

²⁰Cabe destacar que este conhecimento requer o desenvolvimento de uma mente aberta e criativa para poder adequar as ferramentas de uso cotidiano que não são criadas nem pensadas com fins educativos, pelos docentes a partir de sua experiência e perícia deverão as redimensionar e as reconfigurar. (BIERBRAUER, 2015, p.122- tradução nossa).

¹⁸“Enseñar contenidos curriculares con TIC requiere seleccionar y diseñar objetivos, tomar decisiones acerca de las estrategias de enseñanza, diseñar actividades, seleccionar estrategias de evaluación, seleccionar herramientas y recursos TIC.” (BIERBRAUER, 2015, p.120)

¹⁹ Bierbrauer (2015, p. 119-121) que profesor necesita desarrollar tres tipos de conocimientos básicos: *el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico con sus respectivas intersecciones.*

²⁰ Cabe destacar que este conocimiento requiere el desarrollo de una mente abierta y creativa para poder adecuar las herramientas de uso cotidiano que no han sido creadas ni pensadas con fines educativos, los docentes a partir de su experiencia y pericia deberán redimensionarlas y reconfigurarlas.”(BIERBRAUER, 2015, p.122)

Para que se desenvolva a competência tecnológica, entendemos que é fundamental a integração dos três conhecimentos para a formação da cidadania e compreensão da interculturalidade como parte da vida:

²¹[...]as TIC podem contribuir de forma significativa a entrelaçar e a projetar juntos propostas para melhorar as práticas desde o ensino de línguas que favoreça o trabalho a partir da interculturalidade, da formação em cidadania e que promova a formação para a vida e o trabalho[...] BIERBRAUER, 2015, p.132- tradução nossa).

Ao relacionar as perspectivas futuras quanto ao uso da tecnologia no ambiente educacional, Almeida e Valente (2011, p. 36) questionam e levantam uma reflexão acerca das dificuldades encontradas por diversos professores ao promover atividades que envolvam as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs):

Ainda que muitos professores reconheçam a importância do uso das TDIC no desenvolvimento do currículo, há que se questionar criticamente as condições dos espaços concretos em que se desenvolve o ensino, para que se possa sair da situação de carências de diferentes ordens e de excesso de dificuldades, tais como o elevado número de alunos em sala de aula, o pequeno número de computadores disponíveis nas escolas, a escassez do tempo do professor para planejar adequadamente suas aulas, a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores das diferentes disciplinas, a ausência de cultura digital da parte dos professores em contraposição com uma arraigada cultura livresca[...] (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 36).

Diante desta argumentação, vale ressaltar que o professor se torna responsável por administrar a metodologia utilizada em seu ambiente educacional, assim como o gerenciamento e escolha das TDICE que sejam adequadas a seu currículo e aos seus discentes.

Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. (FREIRE, 2000, p. 97).

A fala de Freire (2000) mostra a necessidade de o professor ter sensibilidade para mudar e adaptar as suas práticas pedagógicas, pois nossa sociedade está em transição tanto na forma de aprender, como na forma de ensinar. Não podemos ocultar os dois lados de uma moeda, as tecnologias são essenciais para comunicação e para o ambiente colaborativo, porém

²¹ Las TIC pueden contribuir de manera significativa a afianzar lazos y a proyectar juntos propuestas para mejorar las prácticas desde la enseñanza de lenguas que favorezca el trabajo a partir de la interculturalidad, la formación en ciudadanía y promueva la formación para la vida y el trabajo[...]” BIERBRAUER, 2015, p.132

podem trazer desafios e dependências. Cabe ao professor saber usá-las em seu planejamento, já que “um aluno sem domínio digital perde muitas chances de se informar, de acessar materiais; de se comunicar; de publicar suas ideias e de aumentar a sua empregabilidade futura”. (MORAN; apud BACICH; MORAN, 2018, p. 43)

Apesar de todas as *implicações* apresentadas, também acreditamos nas possibilidades que o uso das TDICE pode oferecer ao ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Portanto, apresentaremos o nosso percurso metodológico para o desenvolvimento das propostas didáticas digitais.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO

Diante da observação realizada por Pinheiro (2017, p.95) sobre as *implicações do* uso dos recursos midiáticos usados por professores em sala de aula, optamos por elaborar propostas didáticas digitais que desenvolvessem a Competência Digital apresentada por Brasil (2018, p. 246) e que ajudassem na preparação e na formação de professores que têm como desafio a inserção das TDICE em sua prática pedagógica.

Esta pesquisa iniciou-se a partir de minha necessidade profissional ao me deparar com as mudanças tecnológicas e com a inserção obrigatória das TDICE nos planos de aula no Colégio Privado do Norte do Paraná, o qual atuo como docente de língua espanhola para o Ensino Fundamental II.

Com o uso dos recursos tecnológicos presentes em sala de aula e com as adaptações realizadas pela BNCC, a Competência Digital passou a ser obrigatória nos planos de aulas deste colégio privado. Dessa forma, senti a necessidade de buscar conhecimento acerca da definição e do desenvolvimento da Competência Digital e inseri-la nas propostas didáticas digitais.

Mediante as mudanças educacionais e sociais, o colégio privado passou a fazer uso das ferramentas digitais para as turmas do Ensino Fundamental II e, a princípio, optou pelo uso da plataforma gratuita da *Google for Education*, o *Classroom*.

Perante esta nova realidade de ensino, me deparei com uma diferente e interativa forma de ensinar, conforme apregoa Moran (2015), e precisei definitivamente “aprender a aprender”.

Esta mudança e a inserção das ferramentas digitais fez-me explorar o uso de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE), conceituadas por Lacerda Santos (2014), como um recurso interativo que, por meio das propostas de atividades didáticas digitais que pudessem auxiliar a outros professores, e como conseqüente resultado, pudessem desenvolver a Competência Digital dos aprendizes.

Em nossa proposta didática digital abordamos uma competência geral, uma habilidade da linguagem e uma habilidade específica da língua estrangeira presentes na BNCC:

Figura 6- Competências e habilidades representadas nas propostas didáticas digitais



Fonte: Brasil (2018, p. 61, 64, 249-251)

Conforme Fernandez, Vieira e Callegari (2008, p. 76-79), esta pesquisa se descreve como qualitativa, aplicada e de campo, do tipo pesquisa-ação, pois apresenta múltiplas construções de realidades e nos permite fazer a interpretação do fenômeno estudado por vários ângulos e a utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si.

Como já dito anteriormente, as propostas de atividades foram realizadas e aplicadas em um colégio privado, no Paraná, na cidade de Londrina, com alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental II, totalizando 115 participantes.

Em consonância com preceitos apresentados por Lim (2006 apud MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 117-118), o processo metodológico foi dividido em três passos: 1) Descrição dos procedimentos para a realização da proposta didática digital; 2) Procedimentos para a criação do Repositório Digital: Propostas Didáticas para o Fundamental II, anos finais, e 3) Análise de Dados: os resultados.

As propostas de atividades didáticas foram elaboradas para o contexto de escola privada, no período de agosto a dezembro de 2018, com a utilização de ferramentas digitais gratuitas, disponíveis no *Google for Education*.

As propostas, de maneira específica e especializada para cada turma, foram utilizadas por alunos do Ensino Fundamental II, anos iniciais e finais em um ambiente de sala de aula virtual – *Classroom*.

As atividades foram realizadas para que os alunos pudessem fazer uso da tecnologia em sala de aula e tivessem a oportunidade de ampliar o conhecimento estudado, como aponta Brasil (2018, p.18 e 19), já que a tecnologia digital é reconhecida como uma possibilidade de interação e criação de conexão entre os adolescentes da nova geração.

Como segunda etapa, descrevemos os procedimentos para a criação das propostas das atividades didáticas digitais selecionadas para o blog, de acordo com Silva, Café e Catapan (2010, p. 101) que serão disponibilizados recursos didáticos para discentes, via página da web, de forma gratuita.

No blog é possível contemplar as atividades com capacidade discursiva para que haja o aprofundamento e a compreensão sobre o mundo em que vivem, e que possam “obter informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social.” (BRASIL, 2018, p. 476).

Portanto, as propostas didáticas digitais vão ao encontro de uma das seis competências específicas da área de Linguagens da BNCC:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

Como terceira etapa, analisamos como foi a realização da proposta didática digital, mostrando os trabalhos finais dos participantes no blog, e a partir de sua análise, apresentamos uma possível resposta às hipóteses levantadas: a) Quais são as implicações do uso dos objetos e ferramentas digitais no ensino do espanhol como língua estrangeira no segmento Fundamental II? b) Como as propostas didáticas digitais podem contemplar a Competência Digital proposta pela BNCC por meio do uso das TDICE (LACERDA SANTOS, 2014) na aula do espanhol como língua estrangeira?

Ademais, pretendemos compartilhar por meio do blog as atividades realizadas em sala de aula para que outros professores possam adaptá-las segundo o seu contexto de atuação profissional, cumprindo com as áreas 1 e 2 de informação e comunicação da CD, proposta por INTEF (2017).

7. PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DIGITAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, ANOS FINAIS, DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste trabalho de conclusão de curso, apresentaremos um material didático, o nosso produto educacional, que contém propostas didáticas digitais, sendo o blog o gênero escolhido para sua veiculação e divulgação.

Para fundamentar e justificar a proposta do produto educacional digital, utilizamos os conceitos propostos por Leffa (2007), Tomlinson e Masuhara (2005), e a BNCC (2018), como direcionamento para definir as habilidades e competências que estarão presentes nas propostas de atividades didáticas em língua espanhola para o Fundamental II, disponibilizadas por meio do *Wix/blog* e *E-book*.

Para a produção do material didático, primeiramente selecionamos o recurso digital disponível que pudesse contemplar a nossa necessidade atual e que pudesse nos auxiliar no desenvolvimento da Competência Digital.

Há muitas definições que buscam esclarecimentos sobre o termo material didático. Neste trabalho, considera-se a definição orientada por Tomlinson e Masuhara (2005, p.2), que definem Material Didático como sendo “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Sendo assim, entende-se que a função do material didático é auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

As necessidades dos alunos, por diversas vezes, são e serão o ponto de partida para a produção dos materiais didáticos, pois serão significantes para contexto de ensino e aprendizagem analisado. Como explicitado por Leffa (2007, p. 16) “as necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem”. Nesse sentido, faz-se necessária a adequação de propostas didáticas para o nosso contexto de ensino e aprendizagem.

Iniciamos a partir da criação das propostas de atividades didáticas que pudessem contemplar a competência tecnológica abordada nesta pesquisa, com base na necessidade emergida pelo contexto, uma vez que, em cada planejamento bimestral devem constar atividades mediadas por TDICE que estão representadas no PPP do colégio, ou seja, a inserção de atividades do espanhol como língua estrangeira que pudessem promover a integração e a interatividade por meio das TDICE.

Para o professor, o MD serve de ferramenta orientadora do seu percurso

(TOMLINSON; MASUHARA, 2005) e deve estar conectado e contextualizado ao seu plano de ensino, enquanto que para o aluno, o MD é um apoio necessário para nortear sua aprendizagem - somado à complexidade dos instrumentos avaliativos disponíveis, nos quais são necessárias análises profundas e criteriosas de listas enormes que requerem uma mobilização pouco provável de ocorrer em uma escola devido ao pouco tempo disponível do professor, visto que já lhe cabem outras atividades.

Conforme salientam Tomlinson e Masuhara (2005, p. 3) “muitos professores acrescentam, excluem, aumentam, reduzem e modificam as suas atividades” relacionadas ao MD para adequar ao contexto de atuação com base nos princípios linguísticos ou de significados, por isso, mais uma vez justificamos a opção pelo desenvolvimento das propostas didáticas digitais adaptadas para o nosso contexto educacional mediante os recursos tecnológicos disponíveis.

A seguir, descreveremos informações sobre o colégio, período de aplicação e seleção dos planejamentos para as séries iniciais e finais selecionadas do Ensino Fundamental II.

7.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Com o uso das TDICs e com a obrigatoriedade de se apresentar uma atividade no bimestre que fizesse uso do recurso digital em sala de aula, selecionamos os planejamentos do 3º Bimestre, referentes ao ano letivo de 2018, de agosto a outubro, trabalhados em séries iniciais e finais do Ensino Fundamental II, especificamente 6º, 7º, 8º e 9º anos.

O colégio privado fica localizado no Norte do Paraná, e é especializado no Ensino Infantil e Fundamental I e II, com aproximadamente 130 alunos matriculados no período matutino, no Ensino Fundamental II. Esses alunos estão distribuídos em quatro turmas, com cerca de trinta alunos cada.

Como oferta da língua estrangeira, o colégio dispõe em seu currículo duas aulas semanais de língua inglesa para o Ensino Infantil, quatro aulas semanais para o Ensino Fundamental I, e quatro aulas semanais para o Ensino Fundamental II. A língua espanhola forma parte da grade curricular obrigatória com duas aulas semanais de 45 minutos para cada série.

A disciplina de língua espanhola também é responsável pelos projetos interdisciplinares e sociais que desenvolvem os conceitos de alteridade e respeito à diversidade cultural como, propõe a BNCC (2018) no eixo intercultural.

A adoção do material didático é obrigatória para todas as disciplinas em forma de franquia e rede. Ressaltamos que as propostas didáticas digitais partiram da adaptação dos conteúdos apresentados nestes materiais para atribuir significado no ensino e aprendizagem de nossos aprendizes.

8 AS PROPOSTAS DIDÁTICAS DIGITAIS

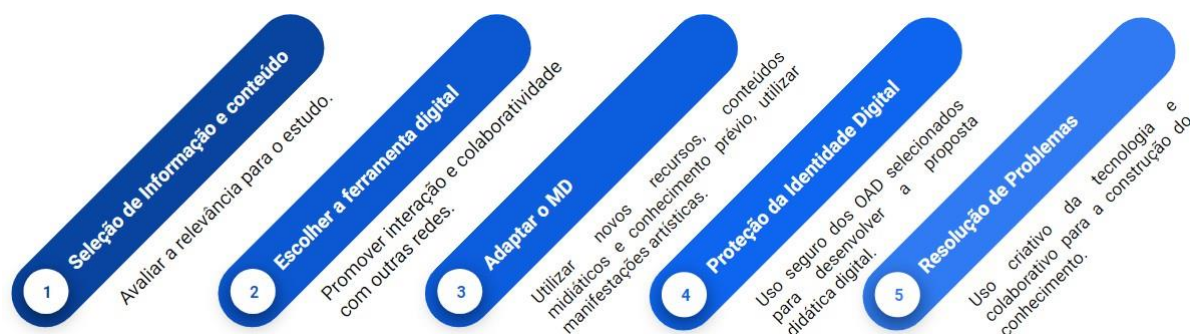
Nas propostas de atividades didáticas digitais, retomamos os 4 modelos apresentados por Moran (2018, p. 31): Rotação por estações, Laboratório Rotacional, Sala de aula Invertida, e Rotação individual. Além disso, buscamos inserir os diferentes modelos de aprendizagem propostos pelos autores para que pudéssemos tornar a aprendizagem significativa e personalizada ao realizar as atividades com os aprendizes.

Apresentaremos cinco propostas didáticas digitais, sendo uma para a 6^o série, três para a 7^o série e uma para a 9^o série do Ensino Fundamental II. Não descrevemos a proposta didática digital para a 8^o série, embora ela tenha sido aplicada, pois selecionamos as propostas que apresentaram o uso de diferentes ferramentas digitais, para que os docentes tenham o conhecimento sobre o uso das diferentes TDICE.

Em cada proposta, destacamos três das quatro aprendizagens apresentadas por Moran (2018). Inserimos em nossa proposta didática digital a aprendizagem baseada no projeto de vida, na qual o aprendiz relaciona o objetivo da atividade com sua vida pessoal e atribui caráter significativo à atividade realizada. Inserimos também a aprendizagem compartilhada, onde os aprendizes compartilham suas atividades e explicam como foi a construção de cada uma delas. Por fim, foi inserida a aprendizagem por tutoria, na qual os alunos compartilham e postam as suas atividades no *Classroom* e o professor oferece *feedback* individual para cada um deles.

Para que a Competência Digital fosse desenvolvida, primeiro selecionamos a relevância da informação e do conteúdo para a aprendizagem, depois escolhemos uma ferramenta que pudesse promover a interação e colaboratividade com outros ambientes. Por último, adaptamos o MD com a personalização, tomamos cuidado com o OAD escolhido relacionado à proteção da identidade digital e criamos um desafio sobre a sexta etapa proposta por INTEF (2017): a resolução de problemas e o uso da tecnologia para aprimorar o conhecimento em construção dos aprendizes de ELE. Vejamos a figura a seguir, a qual resume as etapas de elaboração das propostas didáticas digitais:

Figura 7- A Competência Digital nas Propostas Didáticas Digitais



Fonte: a autora, adaptado de INTEF (2017).

Todas as atividades aqui descritas foram personalizadas pelo professor, com o intuito de irem ao encontro das necessidades de cada grupo a fim de desenvolver o potencial, motivá-los e incentivar a busca do conhecimento mais profundo.

Nas propostas didáticas digitais desenvolvidas neste trabalho de conclusão de mestrado, demos prioridade à aprendizagem baseada em projetos de vida. Identificamos as etapas desta aprendizagem em nossas propostas didáticas:

1. **Atividades para motivação e contextualização:** os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente;
2. **Atividades de *brainstorming*:** espaço para gerar idéias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer
3. **Atividades de organização:** divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota.
4. **Atividades de registro e reflexão:** Atividades de melhoria de idéias: pesquisa, análise de idéias e incorporação de práticas
5. **Atividades de produção:** aplicação de que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos
6. **Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado:** celebração e avaliação final. (MORAN *apud* BACICH; MORAN, 2018, p. 45.)

Em todas as propostas didáticas digitais desenvolvemos esta organização para que se pudesse chegar ao desenvolvimento da Competência Digital com as atividades personalizadas para cada grupo. Frisamos que cada grupo recebeu um objetivo diferente com ferramentas digitais específicas para uso. Também sublinhamos que nenhum dos grupos nos quais as atividades foram aplicadas haviam trabalhado em algum momento com as OAD propostos: *Canva*, *Padlet* e *Google* desenhos, mais uma vez, potencializando o desenvolvimento da Competência Digital.

8.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos nosso percurso com os alunos do 6º ano e, baseados no material didático adotado pela instituição, no 3º Bimestre, trabalhamos a unidade temática: *Mi mascota preferida*.

Primeiramente, iniciamos a aprendizagem baseada no “**Projeto de Vida**”, pois o principal objetivo é atribuir significado à aprendizagem (MORAN, 2015).

A princípio, motivar o aluno a querer fazer parte dessa atividade e envolvê-lo emocionalmente foi o primeiro desafio. Por isso, as temáticas devem ser cuidadosamente selecionadas para que haja o engajamento do aprendiz no momento da apresentação do desafio e que ele se encontre no “**Projeto de Vida**”. Vale ressaltar que cada aluno cria a sua perspectiva sobre o uso das TDICs (PINHEIRO, 2017) e nem sempre todos reagiram de uma forma positiva.

A minha estratégia utilizada foi explorar o mundo dos alunos a partir de uma conversa sobre os animais favoritos, mascotes e a relação entre eles. Neste momento, o conhecimento prévio é ativado e os alunos, sem perceberem, começam a entrar no modelo de sala de aula invertida. Vejamos o plano de aula aplicado e a análise do desenvolvimento da CD em sua aplicação.

8.2- PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 01

Neste trabalho de conclusão de curso, apresentamos 5 propostas didáticas digitais. Abaixo, descrevemos o plano de aula implementado no 6º ano do Ensino Fundamental II, a aplicação e os critérios sobre o desenvolvimento da CD apresentados por Abio (2017) e Brasil (2018)

PLANO DE AULA n° 01

DESCRIÇÃO DO GRUPO: Alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II

LOCAL: Colégio privado- Londrina/PR

NÍVEL: Básico

DATA: agosto/2018

HORA: 7:15 as 9:00

DURAÇÃO: 1:20

SALA: 5

PROFESSORA: Maiara Fernandes de Oliveira

TEMA/ASSUNTO: “Mi mascota favorita”

OBJETIVOS: identificar os animais de estimação e descrevê-los.

MOTIVAÇÃO/: Como atividade motivacional a professora começará a aula com a foto de um animal de estimação, mostrará no quadro interativo a foto do *Gaturro* e perguntará aos alunos sobre seus animais de estimação. O objetivo desta atividade é envolvê-los emocionalmente para que possam atribuir significado a aprendizagem e relacionar ao projeto de vida. (CO e PO- 15 min).

CONTEÚDOS

31 Comunicativo/funcional: expressar gostos e preferências, descrever os animais de estimação e sua relação com cada um deles, reconhecer o gênero textual história em quadrinhos.

32 Lexical: animais de estimação

33 Cultural: “Gaturro”

34 Gramatical: onomatopéias, verbo “tener” no presente do indicativo,

3.5 Fonético/ortográfico la doble “rr”/ numerales 0-30

4. DESENVOLVIMENTO / ATIVIDADES

4.1- Para começar a aula, a professora sorteou as duplas com a ferramenta *Wheel of names*. Depois, mostrou no quadro interativo a historieta de “Gaturro” e perguntou-lhes sobre o que se tratava, se conheciam o personagem e quais eram os animais que poderiam ser de estimação. (Apêndice 01 A) (CO, PO e CE - 15 min)

42 – A partir das respostas, a professora explorou em espanhol a composição do gênero textual história em quadrinhos, em relação à sua estrutura, a linguagem empregada e o uso das onomatopéias.
(CO e PO - 15 min)

43 – Em seguida, levou os alunos ao laboratório de informática. Eles puderam trabalhar em dupla para a resolução do desafio. Nesta atividade, a habilidade destacada foi a produção escrita. Primeiramente, cada aluno entrou em sua conta educacional *Gmail* e acessou a sala de aula virtual de língua espanhola disposta no *Classroom*. Depois, entraram no link postado no mural pela professora que os direcionava para a ferramenta *Google Desenhos*, disposta no Drive. (PE – 20 min)

44 – Logo após realizarem a atividade de orientação da funcionalidade da ferramenta *Google Desenhos*, os alunos criaram a sua história em quadrinhos. A história contemplou os seguintes critérios na entrega do produto final: 1) Reconhecer o tema: *Mi mascota favorita*. 2) Usar no mínimo 6 quadros. 3) Utilizar os recursos de linguagens. 4) Utilizar os balões e as onomatopéias. 5) Utilizar imagens referente aos mascotes. (PE e CO – 60 min)

45 – Na produção escrita, os alunos utilizaram a autonomia e a criatividade para entregar a história em quadrinhos seguindo os critérios estabelecidos. Ao final, as histórias foram compartilhadas na sala de aula virtual para serem trabalhadas na próxima aula. (PE - 10 min)

4.6- Após o compartilhamento, a professora fez a correção individual para cada aluno utilizando a ferramenta *Google Desenhos*. Neste momento, se avaliou as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao gerenciar a ferramenta em seu aspecto de autonomia,

gerenciamento e realização da tarefa.

5. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ATIVA

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente (Atividade 4.1.)

Atividades de "chuva de ideias": espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. (Atividade 4.2)

Atividades de organização: divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota. (Atividade 4.3)

Atividades de registro e reflexão: Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas. (Atividade 4.4)

Atividades de produção: execução das etapas das atividades por parte dos alunos para gerar os produtos. (Atividade 4.5)

Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: celebração e avaliação final. (Atividade 4.6)

6. Nível da Competência Digital: Intermediário.

- O aluno será capaz de selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver.
- O aluno será capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais.

7. Habilidades

- Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa.
- Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Lousa digital, computador.

8 OAD

Classroom e Google desenhos.

9 AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu no processo de organização e gerenciamento da ferramenta digital proposta (4.2 a 4.6), assim como nos aspectos linguísticos 4.4 descritos de PE e CO²².

10. BIBLIOGRAFIA

Material didático adotado pela instituição de ensino.

APÊNDICES

Apêndice 6A- História em quadrinhos de Gaturro.

Apêndice 6B- Desenvolvimento Google desenhos.

Apêndice 6C- Resultados

8.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO

A proposta se inicia com a formação das duplas. A professora sorteia os nomes das duplas com a ferramenta digital *Wheel of names*, uma roleta online, na qual o professor insere os nomes dos alunos e gira a roleta para que possa formá-las. Os alunos fizeram a atividade em dupla, pois uma das implicações encontradas para esta atividade foi o número de computadores disponíveis no laboratório de informática, uma realidade descrita por Pinheiro (2017) ao relacionar as implicações encontradas no ambiente educacional, até mesmo retratadas ou enfrentadas por outros docentes como limitações.

Justificamos o uso da sala de aula virtual gratuita, *Google Classroom*, como um repositório digital das atividades realizadas na disciplina. Como mencionado anteriormente, nesta proposta, podemos encontrar a colaboratividade e a interação entre ferramentas digitais. Quando a utilizamos, proporcionamos aos nossos alunos um ambiente diversificado, interativo, que pode ser acessado em qualquer espaço e tempo (MORAN, 2015), além de compartilhar as experiências adquiridas, como resultado da prática colaborativa e autônoma.

Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (BRASIL, 2018)

Ao usar o ambiente virtual *Google Classroom*, cumprimos com a proposta de interação a partir das ferramentas digitais apoiadas na sugestão de Brasil (2018, p. 61) ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, e apresentar outras formas de aprendizagem.

²² PE e CO- Abreviatura da habilidade de Produção Escrita e da Compreensão Oral.

Para a temática *Mi Mascota preferida*, os objetivos comunicativos foram: identificar os nomes de animais e expressar gostos e preferências; reconhecer o gênero textual história em quadrinhos; identificar as onomatopéias e sequenciar uma história através da ferramenta digital *Google Desenhos*, como proposta pela Brasil (2018, p.245) no eixo de conhecimentos linguísticos: “propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua”.

Ao indagarmos se os alunos já conheciam a ferramenta, apenas três deles responderam positivamente, porém, ainda não haviam construído uma HQ (histórias em quadrinhos). Novamente, fizemos o processo inverso; os alunos se depararam com um novo desafio digital; em duplas organizadas pela professora, eles teriam que apresentar uma HQ, com no mínimo seis quadros que apresentassem as onomatopéias estudadas e um diálogo realizado entre os animais.

Em um primeiro momento, os alunos demonstraram euforia por possibilitar-lhes o acesso à Internet ao realizar uma atividade diferenciada. A motivação, neste caso, foi o próprio desafio de usar a Internet para um fim educativo.

Sob a perspectiva do eixo da escrita, proposta por Brasil (2018, p. 244), optamos pelo desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma. Por essa razão, justificamos a escolha da HQ, uma vez que foi o gênero abordado na unidade didática do material selecionado pelo colégio. Embora tenhamos desenvolvido o eixo da escrita, assim como as etapas propostas por Cassany (1999, 2009), por meio das TDICE, neste trabalho de conclusão de curso, apresentamos as análises pela perspectiva do desenvolvimento da Competência Digital e das Metodologias Ativas.

Para o desenvolvimento e aplicação desta proposta, analisamos a Competência Digital de duas formas. Primeiro definimos os critérios que a compõem, propostos por Abio (2017) e por Brasil (2018). Ao propor a atividade aos alunos, observamos os seguintes critérios:

Quadro 13- Critérios de Análise da Competência Digital

Critérios	Quantidade de alunos 22 11 amostras
Competência técnica;	2 alunos não conseguiram operar a ferramenta
Usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária;	20 alunos
Avaliar de forma crítica as tecnologias digitais	4 alunos não entenderam o motivo de usar a ferramenta digital
Motivação e compromisso para participar na cultura digital	22 alunos
Conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;	4 alunos tiveram dificuldades em trabalhar em grupo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais	20 alunos
Atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.	20 alunos

Fonte: a autora, adaptado de Brasil (2018, p. 241)

Diante desse quadro, entendemos que a competência digital pôde ser desenvolvida por 98% dos alunos relacionado ao número de amostras analisadas. O fato de não termos obtido 100% de desenvolvimento pode estar relacionado às *implicações*, descritas por Pinheiro (2017), quando o aprendiz não consegue estabelecer a relação entre os recursos digitais com finalidade educacional, uma vez que, cada aprendiz se relaciona de maneira individualizada à cultura digital.

Quanto ao uso das Metodologias Ativas, tomamos cuidado ao descrever todas as etapas pormenorizadas por Moran (2015) relacionadas ao projeto de vida. A primeira atividade foi **atividade para motivação e contextualização**, a qual se caracteriza pelo fato dos alunos precisarem querer fazer o projeto e se envolverem emocionalmente. Este projeto precisa ser significativo no ato da aprendizagem. Por isso, trouxemos a temática para que eles

pudessem estabelecer uma relação pessoal e emocional com o tema estudado.

Para a segunda atividade, “**chuva de ideias**”, o professor deve compartilhar um espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. Neste momento, damos a oportunidade ao aluno para criar o seu processo de construção e estratégia para resolução do desafio ou apresentação do produto final. O aluno precisa testar a ferramenta, neste espaço, ele cria caminhos além dos apresentados pelo professor para a construção da sua história.

Sequenciando, apresentamos a atividade de **organização**, na qual o aluno tem autonomia na escolha do recurso e na elaboração de sua HQ. Os critérios foram estabelecidos em conjunto (professor, aluno) e os mesmos puderam fazer uma reflexão sobre as HQs apresentadas por outros colegas de classe através do *Google Classroom*. Vale ressaltar que os critérios avaliativos devem ser estabelecidos pelo professor, mas neste processo de construção do conhecimento coletivo, os alunos também podem e devem opinar.

A ideia de compartilhamento está relacionada à **atividade de registro e reflexão**. A partir das discussões realizadas por outros colegas, foi possível incorporar as práticas e reorganizar a estrutura da HQ, assim como a troca de experiência quanto às estratégias para o uso da ferramenta *Google Desenhos*. Ao utilizar as TDICE, cada aluno construiu o seu caminho e sua estratégia para entregar o desafio. A atividade realizada em dupla permitiu a troca de experiências e lhes oportunizou o gerenciamento do tempo e das tarefas.

Por último, temos a finalização do projeto de vida na produção do produto final, neste caso, a HQ. Nesta etapa, os alunos geraram os seus produtos cumprindo os critérios estabelecidos no início.

Pudemos perceber que o professor foi o último recurso a ser buscado pelos alunos no processo de construção das HQs. Eles precisavam de informações básicas sobre o funcionamento do computador e maneiras de compartilhamento, comparado ao gerenciamento e funcionamento da ferramenta *Google Desenhos*.

Mesmo assim, o resultado foi satisfatório, pois percebemos que a utilização das TDICE na aula de espanhol como língua estrangeira foi um dos fatores motivacionais para o desenvolvimento e desempenho da atividade e da expressão escrita. Como afirma Pinheiro (2017), cada aprendiz considerou a sua *implicação* e a sua percepção em relação à interação do ambiente com o recurso midiático proposto. A seguir, veremos o desenvolvimento da proposta didática digital para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

8.4- PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 02

Esta proposta didática foi realizada juntamente com a disciplina de Artes. Neste dia estavam presentes 26 alunos. Trabalhamos em conjunto com as obras de “A persistência da memória” de Salvador Dali, “Guernica” de Pablo Picasso, “Viva la vida” de Frida Kahlo e “A família, 1932” de Fernando Botero. A professora de Artes trabalhou as características das obras, e, em língua espanhola, estudamos a biografia dos artistas mencionados. Vejamos a construção do plano de aula.

PLANO DE AULA n° 02

DESCRIÇÃO DO GRUPO: Alunos da 7ª série do Ensino Fundamental II

LOCAL: Colégio privado- Londrina/PR

NÍVEL: Básico

DATA: agosto/2018

HORA: 10:35 às 12:05

DURAÇÃO: 1:20

SALA: 3

PROFESSORA: Maiara Fernandes de Oliveira

TEMA/ASSUNTO: “¿Yo, un artista?”

1. OBJETIVOS: Identificar as obras de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo e Fernando Botero. Reconhecer seu estilo e expressar opinião acerca de sua biografia e modo de vida.

2. MOTIVAÇÃO: Como atividade motivacional a professora pediu aos alunos que trouxessem acessórios que pudessem compor um dos artistas que será estudado. Os separou em grupos de 4 alunos e cada grupo teve 5 minutos para caracterizar um colega e escolher um dos colegas de sala para apontar o nome do artista representado. O grupo realizou a descrição do artista em língua espanhola. (CO e PO- 15 min).

3. CONTEÚDOS

3.1 Comunicativo/funcional: expressar gostos e preferências, descrever características físicas e narrar fatos passados.

3.2 Lexical: cores, formas, descrição física, tamanho, tipos de roupa e acessórios

3.3 Cultural: Biografia de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo e Fernando Botero

3.4 Gramatical: Verbos regulares e irregulares no pretérito indefinido e imperfeito do indicativo.

3.5 Fonético/ortográfico las variantes de la “ll”,

4. DESENVOLVIMENTO / ATIVIDADES

4.1- A professora sorteou as duplas com a ferramenta *Wheel of names*. Depois, mostrou em lousa digital os quadros: “A persistência da memória” de Salvador Dali, “Guernica” de Pablo Picasso, “Viva la vida” de Frida Kahlo e “A família, 1932” de Fernando Botero (CO, PO e CE - 15 min)

4.2 – Em seguida, pediu aos alunos que comentassem sobre sua obra favorita, dentre as quatro que lhes foram apresentadas. Logo descreveram e justificaram o motivo que os levaram a esta escolha. A professora pediu que eles relacionassem a obra com a atualidade, valorizando a interpretação do aluno por meio da semiótica.

(CO e PO - 15 min)

4.3 – Depois, o (a) professor(a) levou os alunos ao laboratório de informática. Eles puderam trabalhar em dupla para a resolução do desafio. Nesta atividade, a habilidade destacada foi a releitura e a capacidade de interpretação textual por imagens. Primeiramente, cada aluno entrou em sua conta educacional *Gmail* e acessou a sala de aula virtual de língua espanhola disposta no *Classroom*. Na sala, estavam descritas as informações necessárias sobre a atividade e sobre os critérios avaliativos. Depois, entraram no link postado no mural pela professora que os direcionava para a ferramenta *Google Desenhos*, disposta no Drive. (PE – 20 min)

4.4 – Após realizarem a atividade de orientação da funcionalidade da ferramenta “Google Desenhos”, os alunos criaram a sua releitura. A releitura deve contemplar os seguintes critérios na entrega do produto final: 1) Identificar o tema: Relectura. 2) Usar as cores e formas geométricas, assim como imagens. 3) Utilizar os recursos para a organização e representação da obra escolhida; 4) Utilizar as ferramentas dispostas no *Google Desenhos*. 5) Compartilhar o produto final na sala de aula online. (PE e CO – 60 min)

4.5 – Na produção, os alunos utilizaram a autonomia e a criatividade para entregar a releitura seguindo os critérios estabelecidos. Ao final, todas as releituras foram compartilhadas na sala de aula virtual para serem trabalhadas na próxima aula. (PE - 10 min)

4.6- Após o compartilhamento, a professora realizou o feedback individual para cada aluno utilizando a ferramenta *Google Desenhos*. Neste momento, se avaliou as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao gerenciar a ferramenta em seu aspecto de autonomia, criatividade e realização da tarefa.

5. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ATIVA

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente (Atividade de motivação.)

Atividades de "chuva de ideias": espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. (Atividade 4.1)

Atividades de organização: divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota. (Atividade 4.3e 4.4)

Atividades de registro e reflexão: Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas. (Atividade 4.5)

Atividades de produção: execução das etapas das atividades por parte dos alunos para gerar os produtos. (Atividade 4.6)

Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: celebração e avaliação final. (Atividade 4.6)

Nível da Competência Digital: básico.

- O aluno será capaz de selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver.
- O aluno será capaz de ampliar e atualizar a competência digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais.
- O aluno será capaz de argumentar, expor ideias e usar a ferramenta para produção de um produto final.

8. Habilidades

- Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa.
- Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.
- Expressar-se de maneira organizada.
- Identificar a necessidade comunicativa.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Lousa digital, computador.

6. OAD

Classroom e Google desenhos

AValiação

A avaliação ocorreu no processo de organização e gerenciamento da ferramenta digital proposta 4.2 a 4.6, assim como nos aspectos linguísticos 4.4 descritos de PE e CO.

BIBLIOGRAFIA

<https://arteeartistas.com.br/biografia-de-fernando-botero-e-sua-obra/>
https://www.ebiografia.com/fernando_botero/

APÊNDICES

Apêndice 7A- Resultados

8.5. ANÁLISE DA PROPOSTA

Para esta proposta, elaboramos o modelo de sala de aula invertida proposto por Moran (2015). A inversão no processo estava em realizar a releitura de uma obra antes de analisá-la, com o objetivo de observar os detalhes e sua composição.

Ao selecionar a temática: *¿Yo, un artista?* os alunos se mostraram curiosos e

criaram expectativa sobre o que seria realizado naquela aula. Ressaltamos que o professor ao fazer seu planejamento, precisa pensar nas estratégias oferecidas pela Metodologia Ativa. Uma das estratégias é trazer o aluno para próximo do conteúdo e valorizar a importância da sua autonomia. Neste primeiro momento, trabalhamos a motivação e a contextualização da aula.

Após selecionar a temática, usamos a ferramenta digital *Wheel of names*, para que pudessemos criar um momento de interação em sala de aula e também de expectativa na escolha das duplas.

Seguindo nosso plano de aula, mostramos as obras de arte, algumas já conhecidas por eles, uma vez que já haviam estudado na disciplina de Artes, o que facilitou para o uso e apropriação dos recursos linguísticos em língua espanhola.

Os conteúdos linguísticos foram trabalhados durante o gerenciamento da ferramenta *Google Desenhos*, dando ênfase à habilidade de compreensão oral e produção oral.

No laboratório de informática, os alunos puderam escolher a obra de arte que haviam gostado. Deixamos livre o critério da escolha, já que focamos no desenvolvimento da autonomia, uma das características da Competência Digital.

Tivemos uma hora e vinte minutos para dar início à atividade e deixá-la pronta. Muitos deles conseguiram finalizar neste espaço de tempo, outros terminaram em casa a partir da possibilidade de compartilhamento.

Nesta atividade, com o uso da TDICE, os alunos puderam desenvolver as habilidades de gerenciamento de conhecimento e resolução de problemas, inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa e identificar a necessidade comunicativa através da entrega do produto final.

Quadro 14- Critérios de Análise da Competência Digital 02

Critérios	Quantidade de alunos 26 13 amostras
Competência técnica;	Todos conseguiram operar a ferramenta
Usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária;	26 alunos
Avaliar de forma crítica as tecnologias digitais	Entenderam o motivo de usar a ferramenta digital
Motivação e compromisso para participar na cultura digital	26 alunos
Conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;	Não tiveram dificuldades em trabalhar em grupo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais	26 alunos
Atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.	26 alunos

Fonte: a autora, adaptado de Brasil (2018, p.241)

Nesta proposta, encontramos algumas das características descritas por Rojo (2012, p. 23) relevantes para o conceito de multiletramentos, ao usar a TDICE:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;(b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

A utilização do *Google Desenhos*, *Wheel of names* e *Google Classroom*, permitiu a interatividade, a colaboratividade entre diferentes ambientes e a proposta possibilitou que os alunos usassem na ferramenta outros tipos de textos, como os não verbais, apresentando seu

aspecto híbrido entre mídias, culturas e linguagens. Vejamos a terceira proposta também realizada para a 7ª série do Ensino Fundamental II.

8.6- PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 03

A terceira proposta surgiu com o uso do *Canva*. Seleccionamos 8 amostras apresentadas pela turma. A plataforma *Canva* se caracteriza como de uso básico gratuito, oferecendo opções com mais ferramentas de gerenciamento, porém estas devem ser compradas, deixando a seleção à critério do usuário. Esta plataforma nos permite criar diferentes designs para tudo. A escolhemos, pois abrange um grande número de gêneros textuais que estão presentes nas redes sociais, assim como na vida pessoal, profissional e educacional.

Neste dia, participaram 20 alunos. A atividade também foi realizada em dupla. O objetivo principal foi trabalhar o elemento gramatical inserido na TDICE: os verbos de cambio “*hacerse, ponerse, quedarse, convertirse y volverse*” e desenvolver a Competência Digital a partir do gerenciamento da ferramenta identificando a necessidade comunicativa. Vejamos o planejamento:

PLANO DE AULA nº03

DESCRIÇÃO DO GRUPO: Alunos da 7ª série do Ensino Fundamental II

LOCAL: Colégio privado- Londrina/PR

NÍVEL: Básico

DATA: agosto/2018

HORA: 10:35 às 12:05

DURAÇÃO: 1:20

SALA: 3

PROFESSORA: Maiara Fernandes de Oliveira

TEMA/ASSUNTO: “Hacerse como mi personalidad favorita.”

1. OBJETIVOS: identificar e utilizar os verbos de cambio, diferenciar o seus usos e significado no enunciado comunicativo, falar sobre sua celebridade favorita.

2. MOTIVAÇÃO: Como atividade motivacional a professora pediu aos alunos que postassem fotos de sua celebridade favorita e justificassem a sua escolha no mural de atividades do *Classroom*. Se porventura algum aluno tivesse dificuldade, poderia trazer a foto impressa para que a professora o ajudasse na sala de aula virtual. Os chamou individualmente para que apresentassem a sua celebridade e explicassem como se tornou famosa. (CO e PO- 15 min).

3. CONTEÚDOS

3.1 Comunicativo/funcional: expressar gostos e preferências, descrever as características físicas e narrar transformações duradouras e momentâneas.

3.2 Lexical: Adjetivos, celebridade, vocabulário relacionado a veículos de comunicação

3.3 Cultural: *El estreno de “Dulce María”*

3.4 Gramatical: Verbos de cambio “*hacerse, ponerse, quedarse, convertirse y volverse*” pretérito indefinido.

3.5 Fonético/ortográfico las variantes de la “y”,

4. DESENVOLVIMENTO / ATIVIDADES

4.1- Depois das justificativas apresentadas por cada aluno, a professora mostrou a foto de Dulce María e perguntou-lhes se sabiam como se ela tornou famosa. Em seguida, levou-os até o laboratório de informática. (CO - PO e CE - 15 min)

42 – Solicitou aos alunos que buscassem informações no site direcionado pela professora sobre Dulce María e respondessem à pergunta realizada em sala. Logo, lhes pediu que acessassem as suas contas educacionais e entrassem no link sobre o uso do *Canva*. (CO e PO - 15 min)

43 – Eles trabalharam em dupla para a resolução do desafio. Nesta atividade a habilidade destacada foi a criação de uma capa de revista com os *layouts* disponíveis na ferramenta. Antes de dar as instruções, a professora pediu aos alunos que fizessem um *tour* juntos pela ferramenta para que pudessem gerenciá-la. (CE – 10 min)

44 – Após receberem orientação da funcionalidade da ferramenta “Canva” os alunos criaram a sua capa de revista. Os critérios contemplados foram:1) Apresentar o tema: *Mi personalidad*. 2) Usar imagens que representam a personalidade 3) Utilizar os recursos para o organização e representação da capa de revista: fonte, layout, cores, tamanhos 4) Utilizar as ferramentas dispostas no Canva. 5) Mostrar em forma de texto escrito uma mudança, usar os verbos de cambio 6) Compartilhar o produto final na sala de aula online, por *download* em PDF ou compartilhamento de *link*. (PE e CO – 60 min)

45 – Na produção, os alunos utilizaram a autonomia e a criatividade para entregar a capa de revista segundo os critérios estabelecidos. Ao final, todas as releituras foram compartilhadas na sala de aula virtual para serem trabalhadas na próxima aula. (PE - 10 min)

4.6- Após o compartilhamento, a professora realizou o feedback individual para cada aluno utilizando a ferramenta Canva. Neste momento, se avaliou as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao gerenciar a ferramenta em seu aspecto de autonomia, criatividade e realização da tarefa.

5. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ATIVA

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente (Atividade de motivação.)

Atividades de “chuva de ideias”: espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. (Atividade 4.1)

Atividades de organização: divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota. (Atividade 4.3e 4.4)

Atividades de registro e reflexão: Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas. (Atividade 4.5)

Atividades de produção: execução das etapas das atividades por parte dos alunos para gerar os produtos. (Atividade 4.6)

Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: celebração e avaliação final. (Atividade 4.6)

Nível da Competência Digital: Intermediário.

- O aluno será capaz de selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver.
- O aluno será capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais.
- O aluno será capaz de argumentar, expor ideias e usar a ferramenta para produção de um produto final.

8. Habilidades

- Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa.
- Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.
- Expressar-se de maneira organizada.
- Identificar a necessidade comunicativa.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Lousa digital, computador.

6. OAD

Google Classroom e Canva.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu no processo de organização e gerenciamento da ferramenta digital proposta 4.2 a 4.6, assim como nos aspectos linguísticos 4.4 descritos de PE e CO.

BIBLIOGRAFIA

https://pt.wikipedia.org/wiki/Dulce_Mar%C3%ADa
<https://www.esfacil.eu/es/verbos/conjugacion/108-hacer.html>

APÊNDICES

Apêndice 7B- Resultados

8.7 ANÁLISE DA PROPOSTA

Para a análise desta proposta, selecionamos 10 amostras. Os alunos fizeram a atividade em dupla no laboratório de informática. Conseguimos demonstrar nesta atividade, três das seis competências da BNCC:

[...] 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.64).

Exploramos as diversas práticas de linguagem ao propor uma diversidade de gêneros textuais digitais, além disso, os alunos puderam expressar seus sentimentos por meio do diálogo e da resolução do desafio.

Como destaque, observamos que eles conseguiram usar a tecnologia de forma crítica e reflexiva para se comunicar. Talvez, a primeira pergunta que o docente pode fazer é: “como trabalhar os verbos de cambio, sendo que eles ainda não foram ensinados?”. Este é o papel do desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem no modelo de sala de aula invertida. De acordo com a necessidade, o aluno perguntará o uso adequado para cada colocação gramatical, assim o professor conduzirá a explicação necessária para o uso naquele contexto determinado, esse movimento atribui significado a aprendizagem.

De acordo com Moran (2018, p.31) o professor primeiro propõe a atividade, depois explana o conteúdo junto a percepção e construção dos alunos em sala de aula, após a resolução da atividade individual. Também fizemos uso da personalização da atividade, que é descrita como o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial.

Vejamos a seguir o quadro sobre o desenvolvimento da Competência Digital e seus critérios analisados:

Quadro 15- Critérios de Análise da Competência Digital 03

Critérios	Quantidade de alunos 20 10 amostras
Competência técnica;	Todos conseguiram operar a ferramenta
Usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária;	20 alunos
Avaliar de forma crítica as tecnologias digitais	Entenderam o motivo de usar a ferramenta digital
Motivação e compromisso para participar na cultura digital	20 alunos
Conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;	Não tiveram dificuldades em trabalhar em grupo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais	20 alunos
Atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.	20 alunos

Fonte: a autora, adaptado de Brasil (2018, p. 241)

O uso da ferramenta foi executável por todos os alunos, mesmo sendo a primeira vez que tiveram contato com este tipo de proposta no ambiente escolar. Isso nos mostra que a inserção das TDICE na aula nos auxilia no ensino e aprendizagem do ELE, portanto não devemos estar inerentes ao inserir as ferramentas digitais em nossos planos de aula. Vejamos a quarta proposta, também realizada para a 7^o série do Ensino Fundamental II.

8.8 PROPOSTA DIDÁTICA DIGITAL 04

Nossa quarta proposta didática digital tem uma personificação diferenciada. Foi aplicada aos alunos da 7^o série do Ensino Fundamental II. Novamente, descrevemos uma

proposta para a 7^o série, mas nada impede de o professor adaptá-la para seu grupo de alunos e contexto. Como mencionamos anteriormente, o MD deve ser adequado para cada contexto educacional, assim como a escolha da TDICE.

Nesta proposta, selecionamos como veículo de comunicação e interação o *Padlet*. Esta ferramenta permite criar quadros ou murais virtuais que podem ser compartilhados para realizar um trabalho em equipe. Vejamos a seguir o plano de aula para a utilização desta ferramenta.

PLANO DE AULA n°04

DESCRIÇÃO DO GRUPO: Alunos da 7^osérie do Ensino Fundamental II

LOCAL: Colégio privado- Londrina/PR

NÍVEL: Básico

DATA: agosto/2018

HORA: 10:35 às 12:05

DURAÇÃO: 1:20

SALA: 3

PROFESSORA: Maiara Fernandes de Oliveira

TEMA/ASSUNTO: “¿Yo, un artista?”

1 OBJETIVOS: identificar e retomar as obras de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo e Fernando Botero. Reconhecer o gênero textual biografia e expressar opinião acerca do modo de vida dos artistas mencionados.

2 MOTIVAÇÃO: Como atividade motivacional a professora pediu aos alunos que postassem duas fotos de sua infância no ambiente do *Classroom*. Cada aluno justificou a escolha de sua foto para a turma. (CO e PO- 15 min).

3.CONTEÚDOS

31 Comunicativo/funcional: expressar gostos e preferências, descrever e narrar fatos passados.

32 Lexical: cores, formas, descrição física, tamanho, tipos de roupa e acessórios

33 Cultural: biografia de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo e Fernando Botero

34 Gramatical: Verbos regulares e irregulares no pretérito indefinido e imperfeito do indicativo.

35 Fonético/ortográfico: las variantes de la “ll”,

4. DESENVOLVIMENTO / ATIVIDADES

4.1- A professora levou os alunos ao laboratório de informática. Eles também utilizaram o celular para acessar a plataforma digital da sala de aula virtual. Retomou os artistas estudados e perguntou-lhes como estava constituída a biografia. (CO - PO e CE - 15 min)

4.2 – Após a explicação da estrutura linguística do gênero, a professora solicitou aos alunos que fizessem o login em suas contas educacionais e acessassem a sala de aula virtual de língua espanhola, viram o desafio e acessaram o *Padlet* pelo *link* disponibilizado. (CO e PO - 15 min)

4.3 – Depois, entraram em suas contas educacionais gerando uma conta no Padlet. Em seguida, começaram a descrever a sua biografia com a foto postada no *Classroom*. Para aqueles que não trouxeram a foto, puderam acessar a sua rede social por 5 minutos para selecionar a foto desejada. Neste primeiro momento, junto a professora, fizeram o autoconhecimento da ferramenta e das possibilidades para a construção da biografia. (PE – 20 min)

4.4 – Logo, após fazer a atividade de orientação da funcionalidade da ferramenta *Padlet*, os alunos criaram a sua biografia. A biografia contemplou os seguintes critérios na entrega do produto final: 1) Apresentar o tema: *Mi vida*. 2) Usar as cores e formas geométricas, assim como imagens e fotos. 3) Utilizar os recursos para a organização e apresentação das legendas para as fotos narrando fatos passados 4) Utilizar as ferramentas dispostas no *Padlet*, como *gifs*, vídeos, músicas e sons. 5) Compartilhar o produto final na sala de aula *online*. Esta atividade foi realizada individualmente. (PE e CO – 60 min)

4.5 – Na produção, os alunos utilizaram a autonomia e a criatividade para entregar a sua biografia, de acordo com os critérios estabelecidos. Ao final, todas as biografias foram compartilhadas na sala de aula virtual para serem trabalhadas na próxima aula, assim pudemos explorar a aprendizagem compartilhada. (PE - 10 min)

4.6- Após o compartilhamento, a professora fará a correção individual para cada aluno utilizando a ferramenta *Padlet*- comentários. Neste momento, se avaliará as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao gerenciar a ferramenta em seu aspecto de autonomia, criatividade e realização da tarefa a partir dos critérios avaliativos.

5. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ATIVA

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente (Atividade de motivação.)

Atividades de “chuvas de ideias”: espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. (Atividade 4.1)

Atividades de organização: divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota. (Atividade 4.3e 4.4)

Atividades de registro e reflexão: Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas. (Atividade 4.5)

Atividades de produção: execução das etapas das atividades por parte dos alunos para gerar os produtos. (Atividade 4.6)

Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: celebração e avaliação final. (Atividade 4.6)

Nível da Competência Digital: intermediário.

- O aluno será capaz de selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que

se pretende desenvolver.

- O aluno será capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais.
- O aluno será capaz de argumentar, expor ideias e usar a ferramenta para produção de um produto final.

8. Habilidades

- Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa.
- Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.
- Expressar-se de maneira organizada.
- Identificar a necessidade comunicativa.
- Apresentar domínio da tecnologia.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Lousa digital, computador.

6. OAD

Classroom, Padlet, Editor de Fotos

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu no processo de organização e gerenciamento da ferramenta digital proposta 4.2 a 4.6, assim como nos aspectos linguísticos 4.4 descritos de PE e CO.

BIBLIOGRAFIA

<https://arteeartistas.com.br/biografia-de-fernando-botero-e-sua-obra/>

https://www.ebiografia.com/fernando_botero/

APÊNDICES

Apêndice 7C- Resultados

8.9 ANÁLISE DA PROPOSTA

A proposta didática digital 04, segundo o INTEF (2017) se caracteriza de nível intermediário, pois exige do aluno o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. A descrição geral dessa atividade está relacionada à identificação da necessidade do uso dos recursos digitais, na seleção das ferramentas digitais de acordo com a necessidade e propósito da atividade. O aluno usou a tecnologia de forma criativa para resolver problemas conceituais

através das ferramentas digitais, correspondente à etapa seis da Competência Digital descrita neste trabalho.

A seleção da ferramenta *Padlet* permitiu que os alunos criassem seu *design* e colocassem suas características na construção da biografia. Todos eles desconheciam a ferramenta. O primeiro contato gerou encantamento por parte dos alunos, já que a personalização ficou por conta da criatividade de cada um deles.

A partir do uso dessa ferramenta, exercitamos os diferentes tipos de aprendizagem apresentados por Moran (2018). Destacamos nesta atividade, a **Aprendizagem Compartilhada**, pois combinamos os ambientes *Google Classroom* e *Padlet* na construção do conhecimento. Também destacamos a **Aprendizagem por Tutoria**, pois mediamos a aprendizagem individualizada a partir do uso da TDICE para que seja mais avançada no que tange aos aspectos linguísticos. Vejamos o quadro sobre o desenvolvimento da Competência Digital para esta atividade.

Quadro 16- Critérios de Análise da Competência Digital 04

Critérios	Quantidade de alunos 26 17 amostras
Competência técnica;	Todos conseguiram operar a ferramenta
Usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária;	17 alunos conseguiram fazer o compartilhamento dos ambientes
Avaliar de forma crítica as tecnologias digitais	Entenderam o motivo para usar a ferramenta digital
Motivação e compromisso para participar na cultura digital	26 alunos- todos participaram, porém 9 não entregaram o produto final.
Conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;	Atividade realizada de forma individual.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.	17 alunos
Atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.	17 alunos

Fonte: a autora, adaptado de Brasil (2018, p.241)

Embora todos tenham entendido a funcionalidade e tenham gerenciado a ferramenta, os outros 9 alunos no momento da aula não conseguiram fazer a integração dos ambientes para compartilhar o seu produto final. Os mesmos demonstraram dificuldades e precisaram da intervenção do professor para finalizar a biografia em casa.

Isso não quer dizer que a Competência Digital não foi desenvolvida. Entendemos que este parecer vem ao encontro das *implicações* defendidas por Pinheiro (2017), pois cada aluno constrói a sua percepção de interação e, destacamos aqui, os diferentes níveis de letramento digital que interferem no desenvolvimento da CD.

Nesses casos, sugerimos que o professor faça a Aprendizagem por Tutoria através da TDICE, como realizamos com os 9 alunos que demonstraram níveis de letramentos diferenciados para que, posteriormente, possam alcançar o nível avançado. Vejamos agora o planejamento realizado para a 9ª série do Ensino Fundamental II.

8.9.1 Proposta Didática Digital 05

Chegamos à descrição da nossa última proposta didática digital elaborada para o 9º ano do Ensino Fundamental II. Para esta proposta, selecionamos a ferramenta digital *Canva*, porém a utilizamos com um gênero textual diferente: o anúncio publicitário.

Nesta proposta, os alunos montaram um anúncio publicitário diferenciado: *Buscando la media naranja*. A seguir, veremos o desenvolvimento do plano de aula:

PLANO DE AULA n°05

DESCRIÇÃO DO GRUPO: Alunos da 9ª série do Ensino Fundamental II

LOCAL: Colégio privado- Londrina/PR

NÍVEL: Básico

DATA: agosto/2018

HORA: 10:35 às 12:05

DURAÇÃO: 1:20

SALA: 5

PROFESSORA: Maiara Fernandes de Oliveira

TEMA/ASSUNTO: “Buscando la media naranja”

OBJETIVOS: Identificar as expressões idiomáticas, reconhecer seu significado e descrever um parceiro/a ideal.

MOTIVAÇÃO/: Como atividade motivacional a professora começou a aula com a foto da expressão idiomática *media naranja*. (Apêndice 9A) O objetivo dessa atividade foi envolvê-los emocionalmente para que pudessem atribuir significado à

aprendizagem e relacionar ao projeto de vida: a escolha do parceiro/a ideal. (CO e PO-15 min).

CONTEÚDOS

3.1 Comunicativo/funcional: expressar gostos e preferências, descrever características físicas e psicológicas e reconhecer o gênero textual anúncio publicitário.

3.2 Lexical: adjetivos e antônimos

3.3 Cultural: O emprego das expressões idiomáticas relacionadas à comida.

3.4 Gramatical: Verbos *ser, tener, hacer, trabajar* no presente do indicativo.

3.5 Fonético/ortográfico la “j” y la “rr”

4. DESENVOLVIMENTO / ATIVIDADES

4.1- Para começar a aula, a professora sorteou e formou grupos de 3 alunos. Logo lhes apresentou o texto com vários anúncios que buscavam seus pares ideais. (Apêndice 9B) Lhes pediu que escolhessem um dos anúncios e justificassem a sua resposta. (CO- PO e CE - 15 min)

4.2 – A partir das respostas, a professora explorou em espanhol a composição do gênero textual, a estrutura e a linguagem empregada.
(CO e PO - 15 min)

4.3 – Em seguida, levou os alunos ao laboratório de informática. Eles trabalharam em dupla para a resolução do desafio. Nesta atividade a habilidade destacada foi a produção escrita. Primeiramente, cada aluno entrou em sua conta educacional *Gmail* e acessou a sala de aula virtual de língua espanhola disposta no *Classroom*. Depois, entraram no link postado no mural pela professora que os direcionou para a ferramenta *Canva*. Cada aluno precisou acessar ou fazer login com a sua conta para ter acesso a ferramenta de edição. (PE – 20 min)

4.4 – Após fazer a atividade de orientação da funcionalidade da ferramenta *Canva*, os alunos criaram o seu anúncio publicitário. O produto final contemplou os seguintes critérios: 1) Apresentar o tema: *Mi media naranja*. 2) Usar no mínimo 5 descrições. 3) Utilizar os recursos de linguagens. 4) Utilizar imagens e design. 5) Compartilhar no *Google Classroom* (PE e CO – 60 min)

4.5 – Na produção escrita, os alunos utilizaram a autonomia e a criatividade para entregar o anúncio publicitário segundo os critérios estabelecidos. Ao final, as atividades foram compartilhadas na sala de aula virtual para serem trabalhadas na próxima aula, no desafio encontre o seu par. (PE - 10 min)

4.6- Após o compartilhamento, a professora realizou a correção individual para cada aluno utilizando a ferramenta comentário *Canva*. Neste momento se avaliou as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao gerenciar a ferramenta em seu aspecto de autonomia, gerenciamento e realização da tarefa.

5. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ATIVA

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente (Atividade 4.1.)

Atividades de "chuva de ideias": espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. (Atividade 4.2)

Atividades de organização: divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota. (Atividade 4.3)

Atividades de registro e reflexão: Atividades de melhoria de idéias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas. (Atividade 4.4)

Atividades de produção: execução das etapas das atividades por parte dos alunos para gerar os produtos. (Atividade 4.6)

Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: celebração e avaliação final. (Atividade 4.6)

6 Nível da Competência Digital: Intermediário.

- O aluno será capaz de selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver.
- O aluno será capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais.

7. Habilidades

- Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa.
- Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.
- Refletir sobre a construção do anúncio publicitário.
- Compartilhar estratégias para gerenciamento da ferramenta.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Lousa digital, computador.

8 OAD

Classroom e Canva

9.AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu no processo de organização e gerenciamento da ferramenta digital proposta 4.2 a 4.6, assim como nos aspectos linguísticos 4.4 descritos de PE e CO.

10.BIBLIOGRAFIA

Material didático adotado pela instituição de ensino.
<https://antomiranda.com/2016/01/12/mi-media-naranja/>

APÊNDICES

Apêndice 9A- La media naranja- Imagem

Apêndice 9B- Texto

Apêndice 9C-Resultados

8.9.2 Análise da Proposta Didática Digital

Esta proposta foi desenvolvida especificamente para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha do tema, assim como o uso das expressões idiomáticas no início da aula, se tornou um fator motivacional.

Tivemos o cuidado de desenvolver esta proposta baseando-nos no critério da Etapa 4 do INTEF (2017): Gerenciamento e funcionalidade do OAD. Portanto, neste aspecto, avaliamos a percepção do aluno ao conhecer a existência de repositórios diferentes, ao diferenciar os conteúdos digitais, e ao combinar ferramentas digitais na produção do produto final, neste caso, *Classroom e Canva*.

Observamos que ao se comportar de maneira autônoma na produção do anúncio publicitário, o aluno desenvolve a responsabilidade sobre as suas ações e aprende a valorizar o trabalho dos demais.

As *implicações* encontradas neste contexto foram as expectativas dos alunos em relação ao saber gerenciar a ferramenta. Embora estejam mergulhados no mundo tecnológico, alguns se sentiram inseguros ao usar a ferramenta pela primeira vez, outros se entusiasmaram, demonstrando facilidade e ajudaram outros colegas na construção do conhecimento e gerenciamento da ferramenta digital.

O resultado para esta atividade foi satisfatório, pois todos conseguiram realizar o desafio e utilizaram a aprendizagem por compartilhamento e colaboratividade. Vejamos a seguir o quadro referente ao desenvolvimento da Competência Digital:

Quadro 17- Critérios de Análise da Competência Digital 05

Critérios	Quantidade de alunos 28 10 amostras
Competência técnica;	Todos conseguiram operar a ferramenta;

Usar as tecnologias digitais com êxito para trabalhar, aprender e para a vida diária;	28 alunos conseguiram fazer o compartilhamento dos ambientes
Avaliar de forma crítica as tecnologias digitais	Entenderam o motivo para usar a ferramenta digital
Motivação e compromisso para participar na cultura digital	28 alunos- todos participaram
Conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;	Atividade realizada em grupo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.	Todos participaram da colaboratividade.
Atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.	Em conjunto atribuíram significado à aprendizagem

Fonte: a própria autora (adaptado de BRASIL,2018, p.241)

A partir das informações do quadro, podemos afirmar que o uso da TDICE no ensino e aprendizagem de ELE corroboraram para uma aprendizagem significativa, posto que o aluno cria uma expectativa sobre a aula e a relaciona com o seu cotidiano. A seguir, apresentamos o blog como arcabouço das propostas didáticas digitais no desenvolvimento da Competência Digital.

9. O PRODUTO EDUCACIONAL: BLOG, EBOOK, COMPARTILHAR, INTERAGIR E DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DIGITAL

Escolhemos o blog como o produto educacional para o nosso contexto, pois tem carácter gratuito e pode ser disponibilizado e usado em diferentes recursos midiáticos. Além disso, reforçam Almeida *et al* (2012, p. 174-193) que o blog é um dos meios de comunicação mais utilizados para a veiculação de mensagens entre interlocutores de comunidades e de ambientes escolares.

O blog se trata de uma página da Internet usada com características de diário, que pode ser comentada por pessoas em geral ou grupos específicos. Sua estrutura é bastante simples de se criar e manter. Criamos este blog a partir de uma plataforma gratuita de sites conhecida como *WIX*, com o objetivo de divulgar as propostas didáticas digitais e auxiliar outros professores a desenvolverem a Competência Digital proposta em Brasil (2018) e INTEF (2017).

De acordo com Almeida *et al* (2012, p. 182) o autor Koch (2007) ressalta algumas características que são relevantes na criação dos textos, como “os padrões materiais relativos ao texto (tamanho; clareza, cor e fonte das letras; comprimento das linhas; variedade tipográfica; abreviações e uso de maiúsculas e minúsculas), e os fatores linguísticos (o léxico, a sintaxe, a pontuação, a imagem)”, e todas as características que influenciam na construção dos textos dos blogs.

Para que o nosso produto desenvolva a CD, é necessário que se desenvolva a interação, tanto na linguagem, como na disposição do layout do blog. Com o ambiente e seus participantes, quando se perde o carácter colaborativo e interativo, se tem apenas um recurso informativo para disseminar informação.

Quando mencionamos interação, retomamos o conceito de *implicações* estabelecido por Pinheiro (2017, p. 38) ao resgatar a explicação do diagrama exposto por van Lier (2004):

Figura 8- Diagrama de *affordances* apresentado por Van Lier (2004)



Fonte: Adaptado de Van Lier (2004) *apud* Pinheiro (2017, p.38)

Ao considerarmos a potencialidade interativa do blog, conseguimos notar as *implicações*, pois haverá a percepção por parte do discente, a interpretação, e depois espera-se que tenha a ação de interagir com o ambiente proposto

Entendemos como Repositório Digital, um ambiente de depósito de “ideias e conhecimento” digital, de livre acesso a todas as comunidades, e de função colaborativa, que pode auxiliar no processo educacional: “Um repositório é um sistema de armazenamento de objetos digitais, visando a sua manutenção, a seu gerenciamento e provimento de acesso apropriado” (SILVA; CAFÉ; CAPATAN, 2010, p. 101)

De forma mais abrangente, os objetos digitais de aprendizagem (ODA) podem ser caracterizados como qualquer recurso digital usado com um objetivo educacional (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p. 94). As propostas de atividades didáticas apresentadas na metodologia desta pesquisa se definem como um OA e não deixam de ser um Repositório Digital, pois se pretende compartilhar ideias e colaborar para o uso das TDIC no contexto educacional de outros docentes, através do recurso digital.

O nosso objetivo educacional, como mencionado anteriormente nesta pesquisa, está na criação de propostas de atividades didáticas digitais que desenvolvam a expressão escrita no contexto da “sociedade digital” e que possam ser compartilhadas com outros docentes como exemplo de desenvolvimento da Competência Digital (MORAN, 2015).

Para que nosso OA possa atingir a sua funcionalidade, faz-se necessário apresentar alguns critérios importantes durante a sua utilização. Dentre esses critérios, Silva,

Café e Catapan (2010, p. 96) trazem cinco critérios para a produção de um OA:

- **acessibilidade:** devem possuir uma identificação padronizada que garanta a sua recuperação;
- **reusabilidade:** devem ser desenvolvidos de forma a compor diversas unidades de aprendizagem;
- **interoperabilidade:** devem ser criados para serem operados em diferentes plataformas e sistemas;
- **portabilidade:** devem ser criados com a possibilidade de se mover e se abrigar em diferentes plataformas;
- **durabilidade:** devem permanecer intactos perante as atualizações de software ou hardware. (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p. 96)

Para o critério de acessibilidade, sabemos que a plataforma na qual o blog está inserido é acessível para todos os dispositivos móveis. Para o critério de reusabilidade, o blog pode compor diversas formas de aprendizagem, dependerá da abordagem e das *implicações*, juntamente com as percepções a serem consideradas pelo professor.

Já para o critério de interoperabilidade, o blog funciona em diversos sistemas como *Android* e *IOS*. Como critério de portabilidade, nosso produto pode se abrigar em diversas plataformas através do compartilhamento de link. Por último, como critério de durabilidade, as atualizações podem ser realizadas no blog a partir da inserção de novas propostas didáticas digitais sem alteração ou perda de comentários e participação dos integrantes.

Como critério de colaboratividade, e partilhando semelhanças da definição do ROA (Repositório Digitais de Objetos de Aprendizagem) aplicada por Silva, Café e Catapan (2010), Guzmán (2005, p. 13) também reforça a acessibilidade do OA e descreve como principal função do a sua colaboratividade no ambiente educacional:

²³Contar com as ferramentas como os ROA facilitam a manutenção, o acesso e a redistribuição dos recursos educativos que estão disponíveis publicamente ou a uma comunidade em particular, servindo como suporte fundamental para obter os conteúdos que são requeridos a menor custo e com pequenos esforços individuais e institucionais. (GUZMÁN, 2005, p.13-tradução nossa)

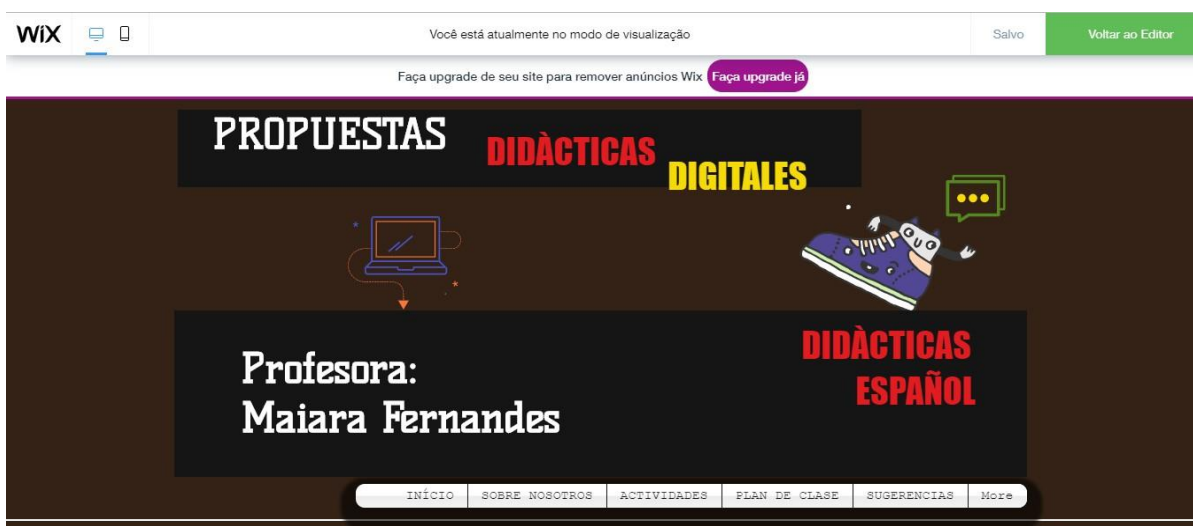
Para tanto, comprendemos que o blog atende aos quesitos de um repositório digital destacados por Silva; Café; Catapan (2010), assim como a sua função de colaboratividade e acessibilidade, além de poder ser um suporte para o desenvolvimento das propostas didáticas digitais que apresentem a Competência Digital e incentivem o uso das TDICES na aula de ELE.

²³ Contar con herramientas como los ROA facilitan el mantenimiento, acceso y redistribución de los recursos educativos que se hacen disponibles públicamente o a una comunidad en particular, dando un soporte fundamental para tener los contenidos que se requieren a menor costo y con menos esfuerzos individuales e institucionales.” (GUZMÁN, 2005, p.13)

9.1. AS CARACTERÍSTICAS DO BLOG

Primeiramente, este repositório digital foi realizado por meio da plataforma *Wix*, que disponibiliza a criação de sites com a interatividade de um blog. Como primeira etapa, apresentamos uma página com a temática inicial. Pensamos nas disposições das cores e nas informações para cumprir com o critério de usabilidade como propõem Silva, Café e Catapan (2010, p. 96).

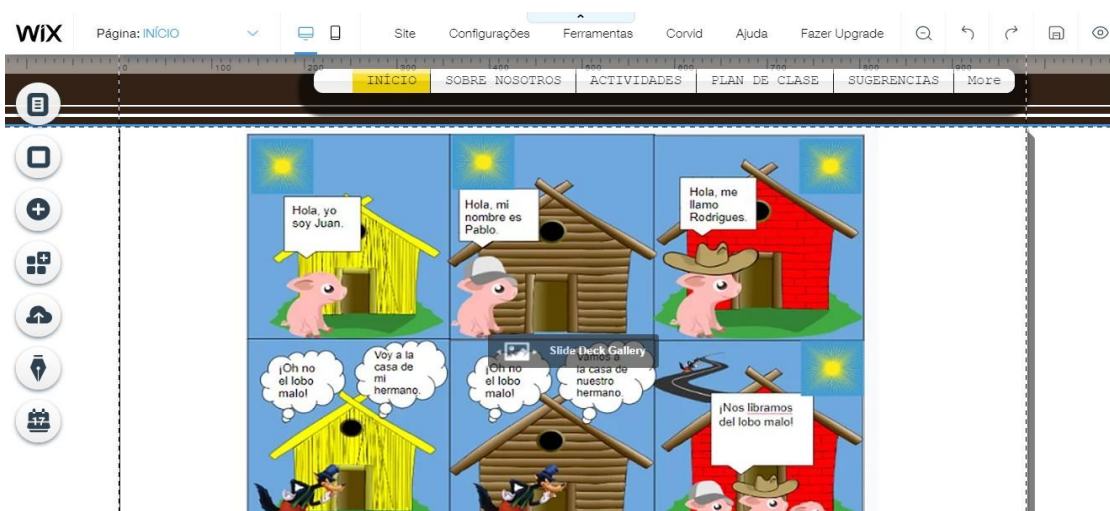
Figura 9- Página Inicial do Blog



Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard>. Acesso em: 01 maio. 2019.

Cumprindo com o conceito de acessibilidade “devem possuir uma identificação padronizada que garanta a sua recuperação” (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2011, p. 96), optamos então, pela organização das informações em caixa de textos que direcionam às páginas específicas de informação. Vejamos:

Figura 10- Páginas específicas de informação, mostra de atividades.



Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard>. Acesso em: 01 maio. 2019.

Na imagem 3, *Sobre Nosotros*, estão dispostos os objetivos educacionais e a intencionalidade desse blog.

Figura 11- Objetivos educacionais e intencionalidade



Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard>. Acesso em: 01 maio. 2019.

Em suma, o blog está organizado em 1) *Página inicial*, 2) *Sobre nosotros*, 3)

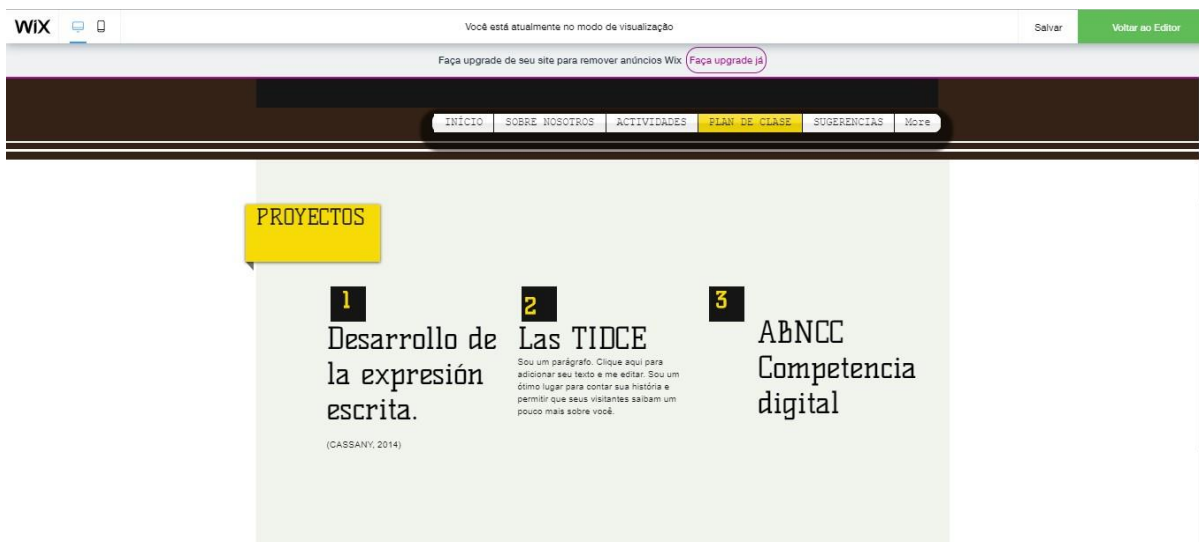
Actividades, 4) Plan de clase, 5) Sugerencias, 6) Contacto e 7) Forúm. Cada seção dispõe de uma página específica com informações direcionadas ao professor e mostra das atividades realizadas. Na seção *Proyectos*, os professores podem encontrar as informações sobre o aporte teórico das propostas didáticas.

Figura 12- Estrutura organizacional do Blog



Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard>. Acesso em: 01 maio 2019.

Figura 13- Os projetos e aportes teóricos



Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard>. Acesso em: 01 maio. 2019.

Por meio das sessões apresentadas, pretendemos mostrar as etapas elencadas por Cassany (2012) ao preparar as propostas de atividades didáticas digitais com o enfoque na

expressão escrita. As etapas mencionadas e que devem ser revisadas pelo professor são:

“*Metodologia, Objetivo, Tarea, Destreza Digital y Evaluación*”, por tanto, mais uma vez justificamos a escolha da proposta digital:

²⁴Ignorar o que fazem nossos alunos com as redes sociais não só impede aproveitá-las para o aprendizado, assim como, contribui para distanciar nossa aula das práticas cotidianas. (CASSANY, 2012, p. 260-tradução nossa).

Como vimos no desenvolvimento das propostas didáticas digitais, inserir as redes sociais, assim como as TDICEs na aula de ELE, aproxima a aprendizagem dos alunos ao seu cotidiano e traz significado à aprendizagem. Esta significação pode ser encontrada na aprendizagem baseada no **Projeto de Vida** o qual descrevemos nos planos de aula.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver as propostas de atividades didáticas digitais, verificamos na prática que cada professor deve adaptar seu MD de acordo com as características de seu grupo, assim como os objetivos, a função da escrita que se pretende alcançar e o OAD mais adequado para o desenvolvimento da competência digital. Dessa forma as propostas didáticas digitais sempre serão adaptadas, assim como a escolha e inserção do OAD nos planos de aula. Percebemos que desenvolver a Competência Digital está além de saber usar as ferramentas para o contexto pessoal, do tecnicismo. Faz-se necessário trabalhar a criticidade, a seleção de informação, a ética, a importância do compartilhar e todas as outras áreas que formam a CD mencionadas por Abio (2017).

Das 61 amostras analisadas referentes ao critério de desenvolvimento da Competência Digital, apenas 11 delas não conseguiram alcançar seu desenvolvimento final. Estes dados nos mostraram que 20% das amostras não atingiram os critérios para o desenvolvimento da CD. Porém, temos um resultado de 80% de desenvolvimento da CD como consequência das amostras analisadas. Dessa forma, entendemos que as TDICE auxiliam no ensino e aprendizagem de ELE e os 20% estão representados pelas implicações descritas por Pinheiro (2017).

Durante a aplicação das PDDs, observamos vários fatores dos quais foram enriquecedores para esta pesquisa: a concepção de ensino e aprendizagem por parte do aluno, o ambiente, e a motivação. Ao propor as PDDs com o desenvolvimento da CD e o uso das TDICES, percebemos que 10% dos alunos foram influenciados por sua cultura e sua concepção de ensino e aprendizagem, acreditando que ela pudesse acontecer apenas dentro do espaço de sala de aula. Essa foi uma das implicações relatadas por Pinheiro (2017), classificada no aluno, que por muitas vezes, traz a sua concepção de ensino para a sala de aula e demora a compreender as diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, ao expor os alunos diante da necessidade de realizar as atividades que envolvessem conhecimentos básicos de informática, envio de email ou formatação, de modo geral, percebemos a tamanha dificuldade na realização de ações básicas, as quais tivemos que ensiná-las e mediá-las. O fato de nossos alunos estarem sempre conectados não significa que dominam a CD.

Também notamos que as TDICES e seus ambientes para uso não são utilizados por grande parte dos professores de outras disciplinas. Em nosso entendimento, o

desenvolvimento da CD deveria ser algo comum entre todas as disciplinas, uma vez que preparamos o nosso aluno para uma sociedade altamente conectada e integrada. Destacamos a partir dessa constatação a importância de se investir na formação continuada dos discentes para o desenvolvimento da CD do professor.

Temos sim um desafio mediante às mudanças tecnológicas, porém acreditamos ser possível o desenvolvimento das propostas didáticas digitais para o desenvolvimento da Competência Digital conforme os dados apresentados anteriormente.

²⁴ Ignorar qué hacen nuestros estudiantes con las redes sociales no solo impide aprovecharlas para aprender, sino que contribuye a distanciar nuestra clase de sus prácticas cotidianas.” (CASSANY, 2012, p. 260)

Quanto às *implicações* encontradas, identificamos que cada aprendiz traz consigo uma leitura individual sobre o uso dos OADs. Para entender essas *implicações*, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 18- Implicações nas Propostas Didáticas Digitais

Implicações no desenvolvimento das Propostas Didáticas Digitais	
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidade de recursos tecnológicos. ● Espaço educacional. ● Acesso aos computadores. ● Cultura sobre o uso dos recursos digitais em sala de aula.
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada aluno constrói a sua percepção de interação. ● Significa a aprendizagem através do recurso digital. ● Letramento digital.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber gerenciar o uso de recursos tecnológicos. ● Definir os fins pedagógicos específicos ● Ir além do tecnicismo. ● Conhecer os mais variados recursos digitais e dominá-los. ● Lidar com a falta de conhecimento de outros colegas de trabalho. ● Atribuir significado à aprendizagem.

Fonte: a autora adaptada Pinheiro (2017)

As TDICE (LACERDA SANTOS, 2014), podem ajudar a desenvolver a Competência Digital na aula de espanhol como língua estrangeira como uma possibilidade. Não queremos dizer que o ensino e aprendizagem do ELE é mais eficaz com o uso da tecnologia, mas afirmamos que pode ser mais significativo devido a mudanças e transformações tecnológicas presentes na sociedade.

Para que a Competência Digital seja desenvolvida, deve-se analisar o contexto educacional, assim como os recursos disponíveis para a aplicação da proposta didática digital, o nível da competência a ser definida pelo professor para ser adequada aos aprendizes (básica,

intermediária e/ou avançada) as implicações, a seleção dos OADs e a seleção da metodologia aplicada.

De acordo com Buzato (2009), a formação dos professores em detrimento ao letramento digital é “deficitária”, por isso afirmamos a necessidade de investimento na formação acadêmica dos professores em formação, como parte do desenvolvimento da competência digital docente.

Ao relacionar as perspectivas futuras quanto ao uso da tecnologia no ambiente educacional, Almeida e Valente (2011, p. 36) questionam e promovem uma reflexão acerca das dificuldades encontradas por diversos professores ao promover atividades que envolvam TDICs:

Ainda que muitos professores reconheçam a importância do uso das TDIC no desenvolvimento do currículo, há que se questionar criticamente as condições dos espaços concretos em que se desenvolve o ensino, para que se possa sair da situação de carências de diferentes ordens e de excesso de dificuldades, tais como o elevado número de alunos em sala de aula, o pequeno número de computadores disponíveis nas escolas, a escassez do tempo do professor para planejar adequadamente suas aulas, a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores das diferentes disciplinas, a ausência de cultura digital da parte dos professores em contraposição com uma arraigada cultura livresca[...] (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 36)

Diante desta argumentação, vale ressaltar que o professor se torna o responsável por gerenciar a metodologia utilizada em seu ambiente educacional, assim como o gerenciamento e escolha das TDICE que sejam adequadas a seu currículo e aos seus discentes.

Concluimos que, apesar das implicações enfrentadas por parte dos docentes serem muitas, o professor precisa da sensibilidade para mudar e adaptar suas práticas pedagógicas, pois nossa sociedade está em transição tanto na forma de aprender, como na forma de ensinar. Não podemos ocultar os dois lados de uma moeda, as tecnologias são essenciais para comunicação e para o ambiente colaborativo, porém podem trazer desafios e dependências.

Cabe ao professor saber medi-las em seu planejamento, pois um aluno sem domínio digital perde muitas chances de se informar, de se comunicar, de disseminar as suas ideias e de se inserir no mercado de trabalho.

Porém, reafirmamos a necessidade de um olhar cuidadoso para o discente, no qual necessita de investimento em sua formação continuada para que possa ter a oportunidade de desenvolver a sua CD, para depois despertá-la em seus alunos, principalmente em contexto pandêmico.

Ao realizar esta pesquisa sobre o desenvolvimento das Competência Digital e o uso das TDICEs nas PDD para o ensino do espanhol como língua estrangeira, esperamos contribuir e incentivar os professores na produção e adaptação de seus MD e encorajá-los ao uso e o desenvolvimento da Competência Digital em sala de aula de modo colaborativo, juntos na construção do conhecimento.

Ao disponibilizar o Blog e E-book, muito além de um repositório digital, desejamos que haja colaboratividade e interação na participação dos discentes, uma vez que a CD pode ser de fato desenvolvida se houver colaboratividade e interação no ensino e aprendizagem.

Concluimos que nossos objetivos foram parcialmente alcançados, a CD pôde ser desenvolvida nas PDDs pela integração das TDCIEs, mediante as implicações mencionadas para este contexto. Porém, suscitamos a continuidade desta pesquisa como futuras contribuições no âmbito do desenvolvimento da CD discente e na interação do Blog como uma forma de analisar, ajudar e construir o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ABIO, Gonzalo. Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. **Caracol**, [S.l.], n. 13, p. 20-55, mar. 2017. ISSN 2317-9651. Disponível

em:

<<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901/124761>>. Acesso em: 11 jul. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i13p20-55>.

ALMEIDA, Jaqueline Maria de; CASTELANO, Karine Lôbo; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **Uso do Blog na Escola: Recurso Didático ou Objeto de Divulgação?** Revista Científica Internacional InterScience Place, [s.l.], v. 1, n. 22, p.174-193, 17 set. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículos: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3.

p.

27-37.

Disponível

em:http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/nucleo_de_base2/medias/files/Capitulo_3_livro_curriculo_TIC.pdf. Acesso em: 18 mar de 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 12 jan 2019.

BACICH, Lilian (org); MORAN, José (org). *et al.* **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. 297p.

BACICH, Lilian; TRANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido.** Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 272p.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo: EDUNESP/Hucitec, 1988.

BERBEL, Navas Aparecida Neusi. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.

Disponível

em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BIERBRAUER, Fanny. Las Tics y la formación de profesores del ELSE. In: DANDREA, Fabio (coord); SUPISICHE, Patrícia. *et al.* **Articulación lingüística y cultural Mercosur 2: gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil.** 1ª ed. Río Cuarto: UniRío Editora, 2015. v. 2, p.117-134. ISBN 978-987-688-134-0 1. Disponível em: <http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Articulacion%20Linguistica%20y%20Cultural%20MERCOSUR%202.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. **Monografia** (especialização) - Curso de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 02 mar.2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do Estado-nação a era das Tics. **D.E.L.T.A.**, 25:1, 2009, p.1-38.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. -Documento Preliminar MEC. Brasília,DF, 2018, p. 600, 19 dez. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_sitete.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

CARVALHO, Tatiana Maria Couto. **Objetos de aprendizaje digitales: un análisis sobre su pertinencia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de lengua española.** 2017. 127 p. **Disertación de Maestría** – Programa de Posgrado en Estudios de Lenguaje, Universidad Tecnológica Federal de Paraná. Curitiba, 2017.

CASTRO-VETROMILLE, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via Web ou mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. **Produções de Materiais de Ensino: Teoria e Prática.** 2ªed. Pelotas: Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas,2007. p.145-172.

CASSANY, D. **La expresión escrita.** En: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2005. p. 917-942.

CASSANY, D. **La composición escrita en E/LE.** MarcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009. p.47-66. Expolingua. 1999.

CASSANY, D. Redes Sociales para leer y escribir. En: BAÑALES, Gerardo; CASTELLÓ, B. Montserrat y VEGA LÓPEZ, Norma (Coord.) Enseñar a leer y escribir en la educación superior. **Propuestas educativas basadas en la investigación Lenguaje, Educación e Innovación**. 1. ed. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, 2016. p.185-205.

Disponible

en:

https://www.academia.edu/29317942/Redes_sociales_para_leer_y_escribir. Accedido el 26 de oct. 2020.

CASSANY, D. **En línea**. Leer y escribir en la red. São Paulo/SP: Anagrama, 2012.

CESARINI, P. **Computers, technology and literacies**. Journal of Literacy and Technology, v.4, 2004. Disponible

em:

<http://www.literacyandtechnology.org/v4/pfvs/pfv_cesarini.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. **We must teach more effectively**: here are four ways to get started. Molecular Biology of the Cell, v. 26(12), 2015. Disponible em: <<https://www.molbiolcell.org/doi/abs/10.1091/mbc.e13-11-0675>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

FERNANDEZ, G. E.; VIEIRA, M. E.; CALLEGARI, M. V. Investigar en lengua extranjera. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2008. 200p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

GUZMÁN, Clara López. Los repositorios de objetos de aprendizaje como soporte a un entorno e-learning. 2005. **Tese** (Doctorado en procesos de formación en espacios virtuales) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005. Disponible em:

<http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56649/1/DIA_Repositoriosobjetos.pdf>.

Acesso em: dez. 2018.

INTEF. **Marco Común de Competencia Digital Docente**. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Gobierno de España, 2017. Disponible em:

<<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>> Acesso em: dez. 2018.

KOCH, I. G. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LACERDA SANTOS, G.; ANDRADE, J. B. F (Org.). **Virtualizando a escola**: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília, Liber Livro, 2010.

LACERDA SANTOS, G.; FIRMINO, E. A. P. A inclusão digital de professores da educação básica: sinalizações para a compreensão de um problema complexo. In:

LACERDA SANTOS, G. (Org.). **Educação continuada a distância de gestores escolares**: subsídios para avaliação de uma política pública. Brasília (DF): Liber Livros, 2012.

LACERDA SANTOS, G. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, Vilson José. **Produções de Materiais de Ensino**: Teoria e Prática. 2ªed. Pelotas: Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. 206p.

LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: Aproximações jovens. PROEX/UEPG, v.II, p.1-20, 2015.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino. n. 20, 167p.

NWOGU, K. N. **The Medical research paper: structure and functions**. English for Specific Purposes, v.16, n. 2, p. 119.M, 1997. 138p.

PINHEIRO, I. Q. Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa. 2017. 111f. **Dissertação** (mestrado)- Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROGERS, E. **Diffusion of Innovations**. New York: Free Press, 2003

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo : Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, Roxane Helena R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs** / Adolfo Tranzi Neto...[et al]. Roxane Rojo [orgs.]. - 1ª. ed.- São Paulo: Parábola, 2013. p.216.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.93-104, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a08.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

SOARES, Eliana. **Uma estrada de tijolos multicoloridos:** proposta de Ensino de Língua Espanhola por meio de fichas didáticas temáticas e tecnologia. / Eliana SOARES. - Londrina, 2020. 100 f. **Trabalho de Conclusão Final** (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2020.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81p. 143-160, dez. 2002.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A Elaboração de Materiais para Curso de Idiomas.** 1ªed. São Paulo. SBS, 2005. 84p.

VALENTE, J. A. **Formação de profissionais na Área de Informática em Educação.** In: VALENTE, J. A. (org.). Computadores e conhecimento: repensando a Educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani da F. da F. Rosa. Porto Alegre- ArtMed, 1998. 653p.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências/**Antoni Zabala, Laia Arnau; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima- Porto Alegre: Penso, 2014. p. 221. E-PUB.