



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIANA SOARES

**UMA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS:
PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO
DE FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS E TECNOLOGIA**

Londrina
2020

ELIANA SOARES

**UMA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS:
PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO
DE FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS E TECNOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras Estrangeira Moderna (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdirene F. Zorzo-Veloso

Londrina
2020

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

S676u 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.

73 f. : il.

Orientador: 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, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Novas Tecnologias Digitais de Comunicação - Tese. 2. Taxonomia de Bloom - Tese. 3. Ensino híbrido - Tese. 4. Espanhol como Língua Estrangeira - Tese. I. ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 37

ELIANA SOARES

**UMA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS:
PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO
DE FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS E TECNOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras Estrangeira Moderna (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a Mônica F. Mayrink O`Kuingttons
Universidade de São Paulo - USP

Prof^a. Dr^a Arelis Felipe Ortigoza Guidotti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de março de 2020.

A Deus que sempre guiou meus passos, ao meu filho razão da minha luta e ao meu irmão Edson pelo companheirismo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os amigos que, durante minha trajetória de estudos, contribuíram para o meu trabalho. Em especial aos amigos Jefferson Lhamas e Maiara Fernandes que compartilharam preocupações e distribuíram sorrisos tornando esta jornada mais leve.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Valdirene Zorzo-Veloso, não só por me acompanhar com dedicação e me orientar, mas também por abrir-me as portas de sua casa permitindo que eu fizesse parte de sua vida.

Ao meu companheiro, Alessandro Quadros, pelo consolo e incentivo, pelo afeto e compreensão, muito obrigada!

À minha mãe, Balbina, por sua existência significativa em minha vida e pelos valores que me sustentam.

Ao meu filho, Daniel, pela compreensão nos momentos de ausência e parceria na construção desse trabalho.

Aos colegas de trabalho pela colaboração.

A todos os docentes do Programa de Mestrado Profissional Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, pelos ensinamentos de pesquisa. Em especial ao professor Dr. Otávio Goes pelas palavras de incentivo e acolhimento em um momento de escuridão.

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

SOARES, Eliana. **Uma estrada de tijolos multicoloridos**: proposta de Ensino de Língua Espanhola por meio de fichas didáticas temáticas e tecnologia. 2020. 68 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Este trabalho busca preencher uma lacuna gerada pela experiência da pesquisadora no ensino de espanhol como língua estrangeira em escola privada a partir do uso da tecnologia em sala de aula. Deste modo, o produto elaborado tem como objetivo geral favorecer uma prática pedagógica condizente com uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo Cultura Digital, explorando o conceito de Letramento Digital. Para tanto, o produto educacional desenvolvido é a elaboração de fichas didáticas temáticas, um guia didático e um site, cujos os objetivos específicos são: identificar o nível de domínio cognitivo do aluno por meio da Taxonomia de Bloom para a era digital (CHURCHES, 2008); ampliar as habilidades de Letramento Digital por meio do ensino híbrido; favorecer uma prática pedagógica interdisciplinar com foco na Linguagem. A metodologia seguida foi a revisão bibliográfica, a construção de fichas para dar o suporte às práticas já realizadas com uso das ferramentas digitais, o guia para orientar o professor na aplicação das fichas no contexto de aulas de espanhol como língua estrangeira. Como conclusão desse processo metodológico, o produto foi compilado em um site. Foram elaboradas fichas observando a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias considerando as diretrizes presentes no documento Base Nacional Comum Curricular (2018) para o Ensino Médio e na publicação “Repensar a Educação” (UNESCO, 2016). Filiando-se a uma proposta educacional construtivista, fundamentadas por teóricos como, em especial, Vygotsky (2004), as fichas tendem a valorizar o ser humano como agente sócio-crítico e autônomo. Portanto, as proposições fundamentam-se no Ensino Híbrido de Bacich e Moran (2015), Horn & Staker (2015) e na Taxonomia de Bloom (1996), revisada por Anderson, Krathwohl (2001) e para a era digital por Churches (2008). Como isso, abre-se a perspectiva de reconhecimento do nível cognitivo do aluno de língua espanhola e de seu aprofundamento diante do uso das tecnologias aplicadas para fins didáticos.

Palavras-chave: Novas Tecnologia da Informação e da Comunicação. Taxonomia de Bloom. Ensino Híbrido. Espanhol como Língua Estrangeira. Formação docente.

SOARES, Eliana. **A multicolored brick road**: a proposal for Spanish Language Teaching through thematic didactic sheets and technology. 2020. 68 p. Final Paper (Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages) - State University of Londrina, Londrina, 2020

ABSTRACT

This end-of-course work seeks to fill a gap generated by the researcher's experience in teaching Spanish as a foreign language in a private school through the use of classroom technology. In this way, the elaborated product has as a general objective of facilitating a pedagogical practice in accordance with one of the ten general competencies of the Common National Curriculum Base (BNCC), in the Digital Culture axis, exploring the concept of Digital Literacy. Finally, the educational product developed is the elaboration of thematic didactic sheets, a didactic guide and a website, which the specific objectives are: to identify the student's level of cognitive mastery through the Bloom Taxonomy for the digital era (2001); to expand the abilities of Digital Literacy through Blended Learning; to promote an interdisciplinary pedagogical practice focused on Language. The methodology followed a bibliographic review, the construction of records to support the practices already performed with the use of digital tools, a guide to help the teacher in the application of the records in the context of Spanish as a Foreign Language classes. As a conclusion to this methodological process, the product was compiled on a website. Faced with this scenario, sheets were prepared observing the area of knowledge Languages and their Technologies considering the guidelines present in the document Common National Curriculum Base (2018) for High School Education and the publication "Rethinking Education" (UNESCO, 2016). They were affiliated to a constructivist educational proposal, based on theorists such as Vygotsky (2004), the sheets intend to value the human being as a socio-critical and autonomous agent. Therefore, the propositions are based on the Blended Learning of Bacich and Moran (2015), Horn & Staker (2015) and the Taxonomy of Bloom (1996), revised by Anderson; Krathwohl (2001) and for the digital era by Churches (2008). This work intends to expand the prospect of recognizing the cognitive level of the Spanish-speaking student and its deepening in the use of applied technologies for didactic purposes.

Keywords: New Information and Communication Technology. Bloom's Taxonomy. Blended Learning. Spanish as a Foreign Language. Teacher education.

SOARES, Eliana. **Un camino de ladrillos multicolores:** una propuesta para la enseñanza del español a través de fichas didácticas temáticas y tecnología. 2020. 68 f. Trabajo Final (Máster Profesional en Lenguas Extranjeras Modernas) - Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMEN

Este trabajo de fin de curso busca llenar un vacío generado por la experiencia de la investigadora en la enseñanza del español como lengua extranjera en una escuela privada mediante el uso de tecnologías aplicadas a clases. De esta manera, el producto elaborado tiene como objetivo general favorecer una práctica pedagógica de acuerdo con una de las diez competencias generales de la Base del Currículo Nacional Común (BNCC), en el eje de la Cultura Digital, explorando el concepto de Letramento Digital. Para ello, el producto educativo desarrollado es la elaboración de fichas didácticas temáticas, una guía didáctica y un sitio web, cuyos objetivos específicos son: identificar el nivel de dominio cognitivo del estudiante a través de la Taxonomía de la Bloom para la era digital (2001); ampliar las capacidades del Letramento Digital a través de la Enseñanza Híbrida; favorecer una práctica pedagógica interdisciplinaria centrada en el lenguaje. La metodología seguida fue la revisión bibliográfica, la construcción de registros para apoyar las prácticas ya realizadas con el uso de herramientas digitales, la guía para orientar al profesor en la aplicación de los registros en el contexto de las clases de español como lengua extranjera. Como conclusión de este proceso metodológico, el producto fue compilado en un sitio web. Ante este escenario, se prepararon fichas observando el área de conocimiento Lenguajes y sus tecnologías considerando las directrices presentes en el documento Base común del currículo nacional (BNCC, 2018) para la Educación Secundaria y la publicación "Repensando la educación" (UNESCO, 2016). Al estar afiliadas a una propuesta educativa constructivista, basada en teóricos como Vygotsky (2004), las fichas tienden a valorar al ser humano como agente sociocrítico y autónomo. Por lo tanto, las proposiciones se basan en la Enseñanza Híbrida de Bacich y Moran (2015), Horn & Staker (2015) y la Taxonomía de Bloom (1996), revisada por Anderson; Krathwohl (2001) y para la era digital por Churches (2008). Esto abre la perspectiva de reconocer el nivel cognoscitivo del estudiante hispanohablante y su profundización en el uso de tecnologías aplicadas con fines didácticos.

Palabras clave: Nuevas tecnologías de información y comunicación. Enseñanza híbrida. Taxonomía de Bloom. El español como lengua extranjera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Taxonomia de Bloom (1956) e sua versão revisada (2001).....	25
Figura 2 -	Objetivos de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom ...	25
Figura 3 -	Taxonomia de Bloom e aula invertida	28
Figura 4 -	Modelo SAMR	37
Figura 5 -	Os eixos do currículo de referência de educação tecnologias na BNCC.....	40
Figura 6 -	Das atividades propostas pelas fichas didáticas temáticas.....	47
Figura 7 -	Distribuição dos elementos na fichas didáticas temáticas.....	48
Figura 8 -	Passo 1 - escolha das atividades na ficha didática temática com tema Multiculturalidad	53
Figura 9 -	Passos de 2 a 7 - Quadro de design de atividades.....	54
Figura 10 -	Organização dos “tijolos multicoloridos” no Quadro de design de atividades	55
Figura 11 -	Integração sala de aula invertida e rotação por estações aplicadas às fichas didáticas temáticas.....	56
Figura 12 -	Site - Uma estrada de tijolos multicoloridos	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metodologias integradas às metodologias ativas	22
Quadro 2 - Focos, eixos, complexidade e tipos de Letramentos Digitais	30
Quadro 3 - Processos do Letramento Digital e respectivos descritores	33
Quadro 4 - Modelos de ensino híbrido	39
Quadro 5 - Letramento Digital e a complexidade tecnológica nas fichas didáticas temáticas.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ORGANIZAÇÃO DOS TIJOLOS: REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 TAXONOMIA DE BLOOM	24
1.2 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL E SUAS DIMENSÕES	29
1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O SÉCULO XXI	34
1.4 O ENSINO HÍBRIDO E A CULTUA DIGITAL	28
2 CONSTRUÇÃO DA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS: O PRODUTO EDUCACIONAL	41
2.1 CONSTITUIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	43
2.2 COMPOSIÇÃO DAS FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS	44
3 CAMINHANDO PELA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS ..	51
3.1 AS FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS APLICADAS AO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO	51
3.2 APRESENTAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO.....	58
3.3 SITE DO PRODUTO EDUCACIONAL FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ASPIRAÇÕES FUTURAS	62
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

Dado que as barreiras físicas foram transpostas pela internet, a visão sobre como aprender uma segunda língua tem sido ressignificada. O uso das tecnologias aliado ao processo de globalização acentuou a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira e ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 priorize o ensino de língua inglesa nas escolas, o documento reitera os princípios da “Sociolinguística da Globalização/ Mobilidade” no Brasil (PINTO, 2016).

Entende-se que a tecnologia quando utilizada de forma consciente e com propósitos bem definidos é um valioso instrumento que proporciona uma integração de todos os espaços e tempos, como relata Moran (2014), ao expor uma melhor compreensão do mundo que nos cerca quando o ensinar e o aprender acontecem de forma interligada às representações que transitam entre o que chamamos de mundo físico e mundo digital nos inúmeros espaços do cotidiano.

A compreensão de que uma mudança sociocultural altera o comportamento e se transporta para a sala de aula gerando uma mescla entre ambientes de aprendizagem físicos e virtuais, exige da educação formal uma reformulação de paradigmas, uma vez que as tecnologias permitem essa ampliação no processo interativo e modificam todo um contexto pedagógico (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Segundo as propostas presentes na BNCC (2018, 2019) e nas dimensões de conhecimento presentes na publicação *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016) e diante do contexto tecnológico atual, faz-se necessário um replanejamento das ações pedagógicas por parte dos professores e instituições educacionais para mediar o processo de ensino e aprendizagem no mundo digital. A apropriação de uma nova cultura ligada ao uso da tecnologia requer uma postura mais mediadora por parte do professor, que precisa não somente se comunicar face a face com seus alunos, mas também por meio do uso de ferramentas digitais e contextos multimidiáticos. Conforme evidenciado por Vygotsky (1984), a aquisição de conhecimento se realiza por dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos dados por representações mentais que ocorrem essencialmente por interações que facilitam o processo de aprendizado. Assim sendo, compreendemos que o conceito de

aprendizagem mediada também se aplica à aprendizagem em ambientes virtuais, no qual o professor pode dispor de ferramentas digitais como forma de fomentar o conhecimento e facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes tidos como “nativos digitais”¹.

Hoje, uma grande quantidade de ferramentas tecnológicas digitais são criadas por conta da demanda diária de se viver em um mundo cada vez mais dependente da tecnologia. São tantas plataformas virtuais, ferramentas digitais e *softwares* para auxiliar na aprendizagem e interação entre professor e estudante e todas tão atraentes que eles ao se depararem com esses tijolos coloridos durante o seu percurso de ensino e aprendizagem podem ter dúvidas tais como : qual ferramenta (tijolo colorido) usar ?; que conhecimento pode estar implícito ao se fazer uso de uma ferramenta digital? Cabe ao professor usar de forma adequada esses *tijolos multicoloridos* para construir a *estrada* do conhecimento em parceria com seus estudantes, pois de acordo com Vygotsky em seu livro *A Formação social da mente*:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (1998, p. 101).

Portanto, a figura do professor mediador, integrante do processo de interação social no qual se dá a aprendizagem, tem um papel fundamental para a estruturação do aprendizado do estudante.

No entanto, de acordo com o estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil, publicado na obra *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015* (CGI, 2016) os professores têm grande dificuldade em trabalhar com suportes tecnológicos de forma contextualizada e interdisciplinar. Segundo as pesquisas apresentadas, os professores possuem algumas competências digitais, porém não há uma formação adequada visando uma perspectiva de Letramento Digital voltado para o ensino e aprendizagem. Conforme

¹ Tal conceito foi descrito por Marc Prensky em *O Papel da Tecnologia no ensino e na sala de aula*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>. Acesso em: 28 dez. 2018.

Mozart Neves Ramos, diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, sobre a profissão docente²: “Enquanto o mundo está se preparando para a revolução 4.0, nossos professores estão lidando com problemas do século 19, do século 20.”

Em relação à língua espanhola no Brasil, o seu ensino tentou refletir a integração econômica e política entre os países integrantes do MERCOSUL, ao abordar os fatores linguísticos e culturais presentes na Lei n. 11.161/2005, que tornava obrigatório o ensino de espanhol para as séries finais e facultativo para as séries iniciais da educação básica brasileira. O incentivo foi corroborado com a criação de escolas bilíngues de fronteira, projetos de intercâmbio cultural e de formação continuada acordados entre os Governos envolvidos, implementação de cursos de licenciatura em português e espanhol nas universidades brasileiras e a criação da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) em 2010 com sede na cidade de Foz de Iguaçu³.

Diante desse cenário, esperava-se que essa realidade se fortalecesse, visando uma real integração entre o Brasil e os países de língua espanhola da América Latina e Caribe. Contudo, houve um retrocesso por parte do Brasil em 2017, ao revogar a partir da Lei 13.415 a obrigatoriedade do ensino do espanhol no país, causando assim grande prejuízo para a construção de uma sociedade plurilíngue e ao trânsito econômico e cultural entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Com essa atitude o Brasil passa a renegar sua identidade latina e paralisa o movimento de integração entre os povos e suas culturas. .

O mais recente documento direcionador publicado pelo governo federal, BNCC para o ensino médio finalizado em 2019, contempla o ensino de inglês como língua estrangeira que favorece a pluralidade cultural do estudante e estabelece competências e habilidades para o seu desenvolvimento integral. Entretanto, para a elaboração deste estudo, consideramos que a interação com mais de uma língua

² Entrevista dada ao portal G1 sobre os resultados da pesquisa realizada em 35 países pela Varkey Foundation, entidade dedicada à melhoria da educação mundial, com o intuito de validar o prestígio da profissão docente. (08/11/2018). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2018.

³ Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33691>. Acesso em: 20 jan. 2020.

estrangeira, particularmente o espanhol, idioma oficial de quase todos os países vizinhos do Brasil, excetuando os que falam francês, e também a 4ª língua com maior número de falantes no mundo, não só favorece o estudante em seu contexto sócio-educacional como o auxilia na compreensão de sua identidade e formação plural para viver em um mundo globalizado. Assim, de acordo com a BNCC (2019), uma educação integral tem por objetivo ampliar a visão de mundo e as possibilidades de desenvolvimento de habilidades necessárias para desempenhar uma prática social integrada ao mundo digital.

Dessa forma, ainda que os documentos e pesquisas direcionem a prática pedagógica do professor para uma práxis mais ativa, o que se observa, muitas vezes, é a falta de habilidade e conhecimento sobre os uso de metodologias que favoreçam o ensino por meio da tecnologia voltada para aprendizagem do idioma estrangeiro. Em meio a tantas informações e formações possíveis, os professores de uma escola da rede privada situada na Região Oeste do estado de São Paulo - a qual chamarei de escola "A" para fins de identificação neste trabalho - onde atuamos como professora de língua espanhola desde 2007, foram levados a integrar em sua prática pedagógica o uso de objetos digitais e outros recursos multimidiáticos para motivar a aprendizagem e a maior interação entre os componentes curriculares⁴ adotados para o ensino médio. Por meio do programa *Google for Education*, iniciado em 2017, tem sido possível uma aproximação, ainda que tímida, do uso das tecnologias em sala de aula sob um olhar multimodal. Contudo, ainda há dificuldade em utilizar a tecnologia de modo integrador, personalizado, interdisciplinar e transdisciplinar para favorecer a aprendizagem dos alunos da instituição, possibilitando uma integração entre conteúdo curricular e prática. Em outras palavras, a formação apresenta uma série de "tijolos multicoloridos" que representam muitas possibilidades, entre formatos e intencionalidades, para auxiliar o professor na construção de um caminho que leve a formação do aluno no Século XXI. Contudo, apenas a apresentação e uso das ferramentas não impulsiona as habilidades dos alunos para uma prática consciente do uso dessas tecnologias ou valoriza a Cultura Digital presente em suas vidas.

Essa questão me convidou a refletir sobre as potencialidades do uso da

⁴ O termo "componentes curriculares" é adotado pela BNCC e será usado neste trabalho para referir-se às disciplinas propostas para o ensino médio.

tecnologia nas práticas educativas e, também, sobre quais mudanças seriam possíveis nas aulas, em atenção ao meu conteúdo curricular e ao tempo que teria para ministrá-lo. Respondê-la demandou recorrer à literatura e a uma formação continuada no curso de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante o ano de 2018, as disciplinas cursadas nortearam minhas escolhas por meio de repertório teórico e apresentação de outras ferramentas digitais com potencial para a educação.

Partindo deste contexto fomentador e de uma inquietação como pesquisadora, o presente trabalho propõe como produto educacional disponibilizado em um site, um guia didático contendo 8 (oito) fichas didáticas temáticas - duas por bimestre, conforme sistema adotado na escola “A” - composto por atividades baseadas no ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015), uma vez que há uma integração entre o ensino tradicional e as metodologias ativas, buscando colaborar de modo significativo com o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola (LE) no ensino médio de forma contextualizada e interdisciplinar.

Destarte, o objetivo da pesquisa foi apresentar uma possibilidade de *design* de atividades, elaboradas a partir dos verbos descritos na Taxonomia de Bloom para era digital (CHURCHES, 2008) que possam integrar o conteúdo curricular de espanhol ao Letramento Digital considerando o uso das ferramentas digitais baseado nas competências e habilidades propostas na BNCC para a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias. E, ainda que as diretrizes para o ensino presentes na BNCC estejam voltadas para o ensino de língua inglesa, tomamos os mesmos direcionamentos para o ensino de língua espanhola, observando as especificidades do idioma.

Depreende-se, então, que esta pesquisa se enquadra no campo metodológico, de caráter qualitativo interpretativista e objetiva-se que o produto educacional elaborado possa somar-se à área da Linguística Aplicada, com foco em Linguagem, acerca da relevância do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como ferramentas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Focamos, também, na Cultura Digital e, conseqüentemente, na valorização do ensino híbrido em sala de aula, como forma possível de integrar os componentes e conteúdos

curriculares ativamente.

A exemplo de Braga (2015), propomos um estudo sobre fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) aplicadas à Educação, considerando os princípios da acessibilidade, interação e dialogia. A inclusão de atividades híbridas se justifica segundo a construção de conhecimento: 1) por visar uma aprendizagem integral; 2) pelas propostas presentes no material didático adotado pela escola; 3) pelo fato de ser uma escola de ensino presencial; 4) pelos documentos da UNESCO baseados em *21st Century Skills*⁵. Estes preconizam uma ação mais efetiva para formação do sujeito na era digital e na obra *Educação em quatro dimensões* (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015) além de apresentarem possibilidades estratégicas para desenvolver as competências a serem trabalhadas com os alunos em sua formação, como forma de enfrentar os desafios de se viver na pós-modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Aliado a esses estudos, acrescenta-se como instrumento aplicável o uso da Taxonomia de Bloom revisada por Anderson, Krathwohl (2002) e a Taxonomia de Bloom para a era digital (CHURCHES, 2008), proporcionando uma aprendizagem direcionada na qual, por meio do uso dos verbos presentes na Taxonomia, é possível traçar um caminho de muitas possibilidades (tijolos coloridos) para o conhecimento significativo por meio do Letramento Digital (MARTIN, 2008).

A pesquisa transcorre com base nos pressupostos de que na escola “A”: 1) o uso da tecnologia está inserido nos componentes curriculares da escola nas séries finais da educação básica (programa *Via Maker* e *Google for Education*); 2) o ensino conta com uma infraestrutura básica para o desenvolvimento do Letramento Digital; 3) há um corpo docente capacitado para lidar com as tecnologias digitais por estarem inseridos no programa *Google for Education* com formações periódicas; e 4) se desenvolveriam experiências prévias de práticas letradas digitais partindo do conteúdo curricular.

Dessa forma, o produto educacional fichas didáticas temáticas busca favorecer a integração entre tecnologia e conteúdo para o componente curricular de Língua Espanhola na escola “A”, considerando os elementos que compõem o Letramento

⁵ Assessment and Teaching of 21st Century Skills. (Undated). What are 21st century skills. Disponível em: <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>. Acesso em: 2 abr.2018.

Digital com base no eixo da Cultura Digital, presentes na BNCC (2018), por meio do uso das competências descritas na BNCC para o ensino médio (2019) na área de Linguagem e suas tecnologias. Durante o percurso de construção dessa estrada com os “tijolos multicoloridos”, foram selecionadas ferramentas digitais que atendessem a um propósito educacional híbrido no qual propomos como objetivos específicos: 1) utilizar à Taxonomia de Bloom para era digital (CHURCHES, 2008) para identificar os níveis de domínio cognitivo dos estudantes da escola “A”; 2) estender as habilidades de Letramento Digital para uma formação integral do aluno por meio do ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015); favorecer uma prática pedagógica interdisciplinar focalizada na linguagem.

Para tal, este trabalho está organizado em três seções, além da introdução e conclusão. Na primeira, discorreremos brevemente sobre as mudanças ocorridas na educação como consequência de uma sociedade em transformação, apresentamos e discutimos aspectos como: a pertinência da proposta de uso do ensino híbrido para a formação integral do estudante e suas dimensões; a contextualização do Letramento Digital presente no universo do ciberespaço, segundo aparato teórico de Martin (2005) e concepções de pedagogia de multiletramentos⁶ proposta por *the New London Group* (1996) e Rojo (2009); a importância da formação continuada de docentes voltados para o Letramento Digital e ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015). Na seguinte, reservada à metodologia de pesquisa, apresentamos os aspectos relativos à Taxonomia de Bloom revisada (2001, 2002) ligada à formação cognitiva do sujeito de Vygotsky (2001) para elaboração de atividades e a importância de um ambiente interdisciplinar que auxilie os estudantes no processo de ensino-aprendizagem do Letramento Digital, alinhados ao modelo de integração de tecnologia ao currículo SAMR⁷ (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*), de Puentedura (2006), que será apresentado no item 1.3 e que nos possibilita uma análise de práticas pedagógicas conciliadas com o uso da tecnologia. No referente à metodologia de ensino, apresentamos a natureza da pesquisa, o campo no qual se insere, seu contexto e procedimentos metodológicos. Por

⁶ Saiba mais sobre multiletramentos na escola, em *O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros do discurso na escola*, de Roxane Rojo em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm>. Acesso em: 14 ago.2019.

⁷ O modelo desenvolvido pelo Dr. Ruben Puentedura apresenta um direcionamento para auxiliar os professores a elaborar ou redesenhar, desenvolver e integrar o uso das tecnologia a Educação para ampliar os níveis de aprendizagem. Apresentado no item 1.3.

fim, nas considerações parciais, são apresentados os resultados deste trabalho sobre as produções:

1. Trabalho de conclusão de curso - Uma Estrada de Tijolos Multicoloridos: proposta de fichas didáticas temáticas para ensino de língua espanhola por meio da tecnologia.
2. Fichas Didáticas Temáticas.
3. Guia didático - Fichas Didáticas Temáticas e Quadro de Design de atividades.
4. Site - Uma Estrada de Tijolos Multicoloridos: proposta de fichas didáticas temáticas para ensino de língua espanhola por meio da tecnologia.

Segundo Bacich e Moran (2018, p.5) é preciso recontextualizar a educação para cativar os alunos e conduzi-los a protagonizar seu conhecimento diante de “práticas sociais inerentes à Cultura Digital”, ou seja, faz-se emergente a integração entre as mídias e as NTDIC para o desenvolvimento integral do estudante. Soma-se a isso a prática mediadora do professor, baseada na interação social do aluno (Vygotsky, 1998), com objetivo de fortalecer a autonomia do educando em ambiente de aprendizagem híbrida.

Em resumo, pode-se dizer que, na maioria dos contextos de ensino e aprendizagem de LE, o modelo de ensino tradicional tem sido redesenhado tendo o estudante como centro e baseado em competências. E, com a proposta do ensino híbrido a inovação decorrente do uso das tecnologias digitais busca-se aproximar dos componentes curriculares para favorecer uma educação integradora.

Almejamos que os resultados deste trabalho possam trazer contribuições para exemplificar e/ou redesenhar as práticas de letramento desenvolvidas no contexto de pesquisa, assim como para a reflexão de práticas docentes que cooperem com as perspectivas da sociedade atual.

Sendo assim, dedicaremos o próximo item à organização dos tijolos multicoloridos pautados por referenciais teóricos e a exploração do que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação podem acrescentar à construção do conhecimento por meio do Letramento Digital.

1 ORGANIZAÇÃO DOS TIJOLOS MULTICOLORIDOS: EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

Ver a educação como um bem comum mundial é o principal objetivo da publicação da “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO, 2016, p. 42), denominado *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* O documento reitera que:

[...] a educação pode ser transformadora e contribuir para um futuro sustentável para todos. Com base nesse alicerce ético, o pensamento crítico, o julgamento independente, a resolução de problemas e o domínio de habilidades de informação e mídia são indispensáveis para desenvolver atitudes transformadoras.

O documento discorre sobre uma série de desafios para a educação do Século XXI, dentre tantos, salienta a centralização nas habilidades ativas e transversais para promover “aprendizagem”, considerando a diversidade sociocultural na qual está inserido o sujeito.

O material supracitado, foi elaborado com a finalidade de propor uma educação mais integradora, ética e sustentável, considerando a pluralidade social, econômica e cultural existente no planeta, já que a UNESCO compreende que somente por meio da educação pode-se promover a construção de uma existência baseada na dignidade e nos direitos humanos, capaz de abarcar todas as “múltiplas dimensões” da existência humana. Corroborando as informações advindas de “O relatório Delors”, exposto pela UNESCO em 1996, o documento *Repensar a Educação: Rumos a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2016), estabelece 4 pilares para a educação contemporânea:

1. Aprender a conhecer (conhecimento do mundo).
2. aprender a fazer (conhecimento profissional).
3. Aprender a ser (formação cognitiva)
4. Aprender a viver juntos (Conhecimento colaborativo/interdependência).

Ofertar às crianças e adolescentes uma educação integral e transformadora

é de extrema importância para qualquer país, por isso os pilares descritos acima foram usados como base para a construção da BNCC- que propõe uma aprendizagem integrada à cibercultura⁸ (LEMOS, 2002; LEVY, 1999,) - iniciada em 2015 no Brasil em conformidade com o que já previam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos que regulamentam o ensino brasileiro.

Todo o aporte teórico citado até o momento, em conformidade com as propostas da BNCC e a aprendizagem baseada nos fundamentos da metodologias ativas (MA), segundo Moran (2015), servem como estratégias para a construção de um caminho que leva à abordagem ativa do conhecimento por meio do uso dos “tijolos multicoloridos”, em um processo interativo por meio de intercâmbio social (VYGOTSKY, 2001), e autônomo do sujeito que se destaca por evidenciar a experiência (ação) com o uso das ferramentas digitais e suas possibilidades. Sendo assim, utilizadas na modalidade de ensino híbrido como campo fértil para promover o conhecimento e ampliar habilidades. De acordo com essa modalidade presente no movimento escolanovista, o aluno passa a ser o centro da aprendizagem e é capaz de ampliar suas habilidades por intermédio do experimento e uso de estratégias cognitivas, os estudantes aprendem a refletir sobre sua prática e interação, explorando atitudes que valorizam o contexto social no qual estão inseridos. Ademais, nas concepções relacionadas com as MA explicitadas por Moran (2015), faz-se necessária uma “devolutiva” que sinalize ao estudante o desenvolvimento obtido.

Ainda assim, muitas dessas práticas ativas encontram-se intrinsecamente conectadas ao ensino de práticas pertencentes à área da ciência por sua natureza experimental, o que cria uma demanda de transposição da aplicação das MA para a área de aprendizagem de línguas estrangeiras, já que se busca uma adaptação do componente curricular aos documentos brasileiros que regulamentam o ensino e aprendizagem da educação básica, como por exemplo, as diretrizes propostas pela BNCC (2018, 2019).

Segundo a UNESCO (2009), em seu relatório mundial intitulado *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*⁹, mais de 90% dos jovens entre 18 e 24

⁸ O termo Cibercultura, segundo Lemos e Levy, diz respeito ao domínio da lógica comunicacional que supõe a rede hipertextual, bem como, a multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade.

⁹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> Acesso em: 5 jan. 2019.

anos fazem parte de alguma forma de rede social, como Facebook e Twitter, e deve-se considerar um número crescente dessa cifra atualmente.

Apesar das MA não serem uma metodologia de aplicação recente - uma vez que as obras que tratam dos seus fundamentos e conceitos foram escritas entre 1890 e 1931, por autores como James (1890, 1899), Dewey (1897, 1906, 1916, 1919), Ferrière (1910, 1922) e Claparède (1931) - foi neste início de século que ela alcançou uma visibilidade expressiva no Brasil. Com o uso das NTIC, a proposta de uma aprendizagem ativa¹⁰ busca reformular o ensino conteudista e tradicional com uma abordagem híbrida que visa a construção de uma aprendizagem flexível, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade cognitiva por meio da interação, vislumbrando um futuro sustentável e peculiarmente digital, como afirmam Diniz e Senna (2015):

Nesse processo, competências socioemocionais como colaboração, curiosidade, resiliência e capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento tornam-se imprescindíveis – não só na escola, mas em todos os aspectos da vida. É necessário ir além da dimensão cognitiva do aprendizado e garantir que os alunos adquiram capacidades necessárias para viver, conviver e trabalhar no século 21. (DINIZ; SENNA, 2015, p. 9).

Segundo os autores, o conhecimento adquirido na escola não garante o preparo do estudante para os desafios atuais. A rapidez com que a informação e as mudanças socioeconômicas ocorrem, exige que os alunos estejam preparados para desempenhar funções laborais que sequer existem. De acordo com Rojo e Moura (2012, p.27):

Vivemos em um mundo que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

Em sua maioria, esses empregos serão destinados ao uso de tecnologia que serão inventadas para resoluções de problemas que ainda não aconteceram. Manter os estudantes motivados para superar esse desafio tem sido o objetivo das MA.

¹⁰ A aprendizagem ativa sustentada por Bloom (1956) dispõe sobre o conhecimento adquirido pelo sujeito por meio de sua própria ação e interação social

Posto isto, as MA envolvem outras metodologias que integram tecnologia para a produção de novos textos que necessitam de novas práticas de letramento a serem consideradas no ambiente escolar e nos conteúdos curriculares. Tais metodologias encontram-se discriminadas no quadro 1, seguidos por breve conceito e autores de referência.

Quadro 1 - Metodologias integradas às metodologias ativas (MA)

METODOLOGIA ATIVA		
Metodologias Integradas	Conceito	Autores
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	Resolução de problemas baseados em contextos reais.	Kwan (2000); Guerra (2014)
Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)	Aprendizagem que visa desenvolver habilidades profissionais por meio de experiências.	Dewey (1897); Hernández; Bender (2014)
<i>Peer Instruction</i> (PI)	Debates provocadores, geralmente com perguntas conceituais (<i>ConceptTest</i>) e apresentação de questões de múltipla escolha.	Crouch; Mazur (2001); Crouch (et al., 2007); Larry(2008)
Just-In-Time (JiTT)	Classificado como <i>feedback</i> , ou seja, resposta dada em tempo imediato. Normalmente compreende atividades feitas na <i>web</i> .	Correa (2003); Watkins & Mazur (2010)
Aprendizagem Baseada em Tempo (TBL)	Conhecimento conceitual e processual construído por meio de interação entre pessoas do mesmo grupo.	Michaelsen; Sweet (2008)
Estudo de Caso	Baseia-se na busca de soluções para problemas reais que testam as habilidades de julgamento do aluno por meio de reflexão ativa. O papel do professor é o de provocador ao instigar o pensamento do aluno com questões relevantes.	Mayer (2012)
Simulações	Instrumentos para aula expositiva que fornece interação e motiva os alunos a aprender de forma divertida.	McDermoot; Shaffer (2002); Perkins (et al.,2006)

Fonte: adaptado de Rocha, Henrique & Lemos, Washington DC. (2014)

As metodologias nomeadas no Quadro 1 podem ser usadas em conjunto ou separadamente para ampliar as habilidades teóricas e práticas dos alunos. O sucesso da educação está em educadores criativos e inovadores, capazes de colaborar com o engrandecimento social e ético do aluno. Conforme afirma Facer (2011, p. 45):

O conhecimento necessário não é ditado por uma autoridade central, mas identificado por meio de escolas, professores e comunidades. É um conhecimento que não é meramente transmitido, mas explorado, pesquisado, experimentado e criado de acordo com as necessidades humanas.

Considerando o grande número de informações que circulam no ambiente digital, nunca foi tão importante promover o Letramento Digital. Capacitar os alunos para lidar com as potencialidades que o meio midiático pode trazer é um desafio para os “nativos digitais”¹¹, neste caso dos professores que atuam na escola de ensino privado mencionada. Faz-se necessário ensinar o aluno a aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver (UNESCO, 2016), por meio da tecnologia para provocar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior (BLOOM, 1956), dotando-o de pensamento crítico, lógico e dedutivo em ambiente sociointerativo (VYGOSTSKY, 1984). Segundo Moran (2014, p.4),

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.

Portanto, compreende-se que o espaço “sala de aula” adquire uma nova definição, amplia seus limites e multiplica as possibilidades de promover o conhecimento ao fazer uso dos espaços digitais. Contudo, para que a ação do professor inclua os ambientes virtuais de aprendizagem e encoraje a busca pelo conhecimento de forma ativa, faz-se necessário a ampliação de habilidades relacionadas à Cultura Digital.

Dessa forma, destacamos que uma ferramenta digital, como por exemplo, o *Youtube*, pode ser usada para finalidades distintas como: comunicação, interação, exposição de conteúdos, pesquisa, etc. Sendo assim, esse “tijolo multicolorido” apresenta várias possibilidades. À vista disso, conhecer sobre a relevância do Letramento Digital, bem como suas dimensões, pode auxiliar o professor a definir

¹¹ O termo “nativos digitais” foi cunhado por Prensky (2001) ao se referir às pessoas que nasceram em uma época na qual a tecnologia digital encontra-se integrada à sua vida.

melhor aspectos relacionados ao planejamento, objetivos de aprendizagem e estratégias de avaliação das suas aulas.

1.1 TAXONOMIA DE BLOOM

Elaborada por uma equipe de pesquisadores multidisciplinar, integrantes de várias universidades americanas, a Taxonomia¹² construída para medir as dimensões cognitivas e os processos de aprendizagem, teve à frente Benjamim S. Bloom - psicólogo educacional americano da década de 1950 - é definida como a representação da ordem de pensamento cognitivo de um indivíduo.

De acordo com Bloom (1972), a resolução de problemas exige que uma pessoa mobilize uma série de capacidades intelectuais. Ao concluir seu trabalho, Bloom afirma que o sujeito passa por esferas cognitivas (relacionadas ao aprender), afetivas (relacionadas ao emocional) e psicomotoras (relacionadas a habilidades físicas), partindo de um nível inferior (menos complexo) de conhecimento até atingir o nível superior (mais complexo), sequencialmente, conforme sua maturidade intelectual.

Apesar da importância dada a esses três domínios, o cognitivo é o mais evidenciado pela comunidade acadêmica, uma vez que é utilizado para proporcionar embasamento sobre os preceitos teóricos e delinear atuação do professor, bem como, estratégias de ensino, metas, planos e sistemas avaliativos. Portanto é uma valorosa ferramenta educacional.

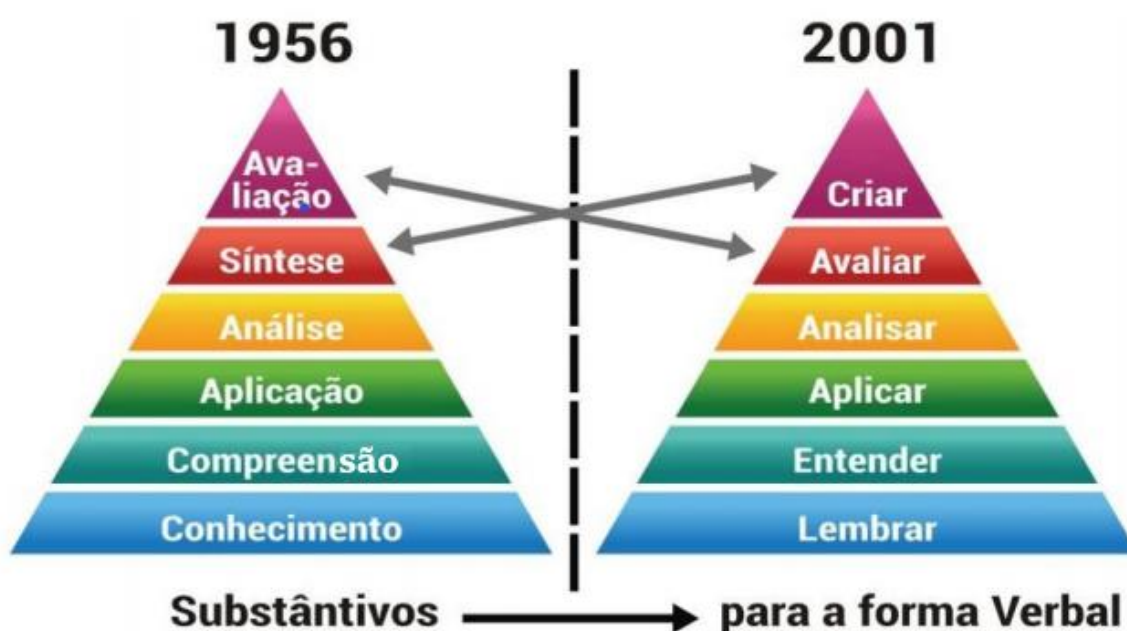
Contudo, a categorização dessa esfera do domínio cognitivo foi redefinida pelos cientistas Anderson (2001) e Krathwohl (2002), este último um coautor do trabalho original, com a intenção de adequá-la à era digital e estruturá-la segundo a compreensão sobre a não linearidade do pensamento.

As atuais pesquisas sobre aprendizado indicam que todos esses níveis podem ser combinados com eficácia em atividades de aprendizado e não são sequenciais, como Bloom originalmente pensava. (FADEL,C.; BIALIK,M.; TRILLING, B., 2015, p.110).

¹² Taxonomia é um termo proveniente da ciência que se referente à classificação sistemática e respetivo agrupamento dos seres vivos tendo por base as características comuns entre os mesmos. Fonte de consulta: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.

Dessa forma, a Taxonomia revisada apresenta uma dimensão do conhecimento em conformidade com os processos cognitivos fragmentada em outras dimensões, exibindo a relação existente entre a aquisição do conhecimento e seus níveis de complexidade, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Taxonomia de Bloom (1956) e sua versão revisada (2001)



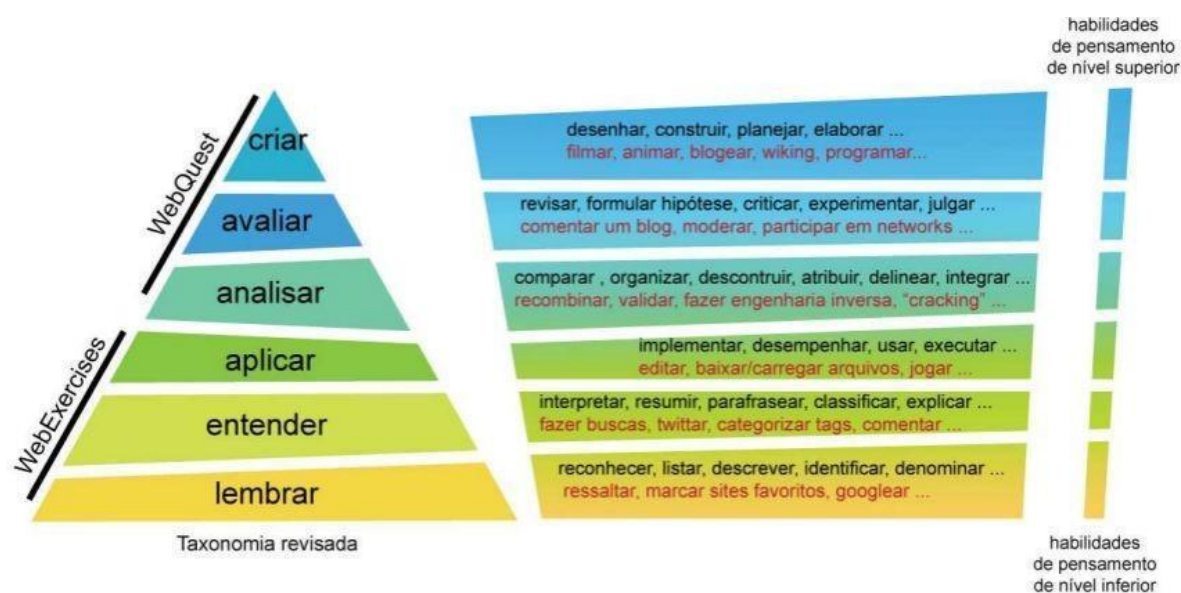
Fonte: diagrama adaptado de Wilson e Leslie (2001)¹³

Observa-se na taxonomia original que as bases foram mantidas, bem como as seis categorias. Mantiveram-se também o nome (algumas versões com a palavra “revisada”), no entanto, ocorreram algumas mudanças conceituais. Conforme Krathwohl (2002), 1) a expressão dos substantivos foi melhor sintetizada pelos verbos, uma vez que o verbo tem a ação de estimular a execução; e 2) houve uma inversão de lugar nas duas últimas categorias (avaliação e síntese por avaliar e criar).

Após a revisão de Anderson e Krathwohl (2001), a imagem a seguir ilustra a Taxonomia de Bloom e suas dimensões, com seus respectivos verbos.

Figura 2: Objetivos de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom revisada

¹³ Disponível em: <http://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2014/01/Understanding-revisions-to-blooms-taxonomy1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.



Fonte: CHURCHES, Andrew (2009)¹⁴

Apesar de manter o desenho hierárquico original, a revisão da pirâmide tornou-a mais flexível e de fácil compreensão, o princípio dos níveis permaneceram (pensamento de ordem inferior para pensamento de ordem superior). Subjaz que este modelo continua a priorizar conhecimentos anteriores como experiências vividas para que outras habilidades sejam adquiridas, preservando a aquisição do conhecimento por aprendizagem cumulativa. Já que o estudante parte de uma motivação ou situação problema (erro) pautado na prática (ação) e busca ampliar seu conhecimento por meio de fundamentos teóricos para explicar sua ação. Contudo, segundo Vygotsky (1998) compreendemos a não linearidade do processo de ensino e aprendizagem de uma LE, uma vez que ele está pautado na interação cognitiva do sujeito com a língua alvo e na função social que essa língua desenvolve no contexto de uso do estudante. Dessa forma, ressaltamos que a aprendizagem da LE se constrói a partir de conhecimentos provenientes da língua materna, derivados de fatores internos e externos individuais, os quais levam o sujeito a desenvolver sua competência comunicativa (HYMES, 1972).

A Figura 3 demonstra uma das muitas possibilidades de uso da Taxonomia

¹⁴ Churches, Andrew. Bloom's Digital Taxonomy. 2009. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

considerando o ensino híbrido. Ao traçar um paralelo com o modelo de aula tradicional e o modelo de aula invertida¹⁵, a figura esclarece e exemplifica a flexibilidade de uso da Taxonomia de Bloom para promover no aluno competências como autonomia, pensamento crítico e analítico, colaboratividade, autoavaliação, capacidade de resolução de problemas e criatividade, incluindo a metodologia de ensino híbrida. Diferente do processo apresentado por Bloom, Bergman e Sams (2017) propõem começar com atividades que proporcionem o auto-estudo com base em pesquisa de materiais impressos ou digitais, outros recursos midiáticos também podem ser usados para a exploração do assunto em questão, tais como vídeos. Nota-se que na representação da Taxonomia de Bloom para aula-invertida há uma inversão no direcionamento do conhecimento envolvido. Ainda que já tenhamos ressaltado a não linearidade do processo de aprendizagem, neste modelo é possível observar que o estudante parte da prática, da ação e volta para conceitos teóricos, ou de ordem mais simples, para justificar e buscar soluções para sua ação. Dessa forma, o estudante se dedica a ampliação de seu conhecimento determinando seu tempo e segundo suas características de aprendizagem. Em um segundo momento, cabe ao professor estimular a interação entre os alunos que deve ocorrer em ambiente virtual de aprendizagem, a Plataforma *Moodle*, *blogs*, *wikis* e *Google* sala de aula são algumas ferramentas digitais que podem auxiliá-lo nesta etapa. Dentro dessa proposta os encontros presenciais são dedicados às habilidades de pensamento superiores como criar e avaliar.

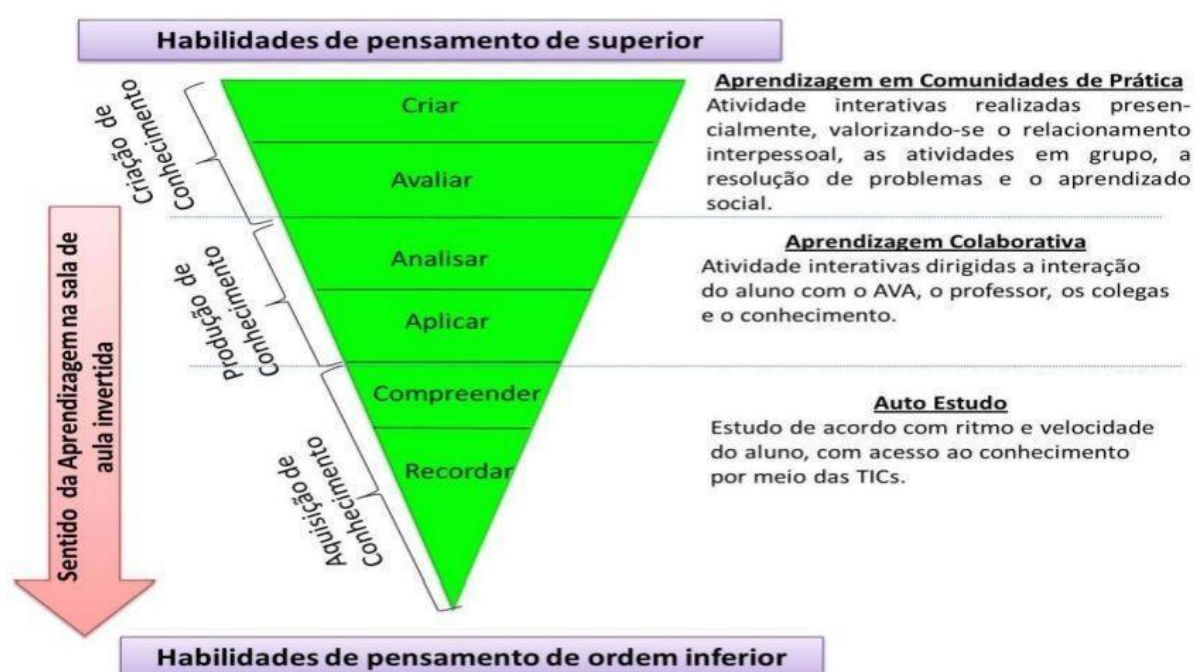
Em suma, as habilidades de pensamento inferior, tal qual como descritas na pirâmide representativa da Taxonomia de Bloom, são desenvolvidas por atividades que podem ser realizadas de forma autônoma e individual pelo aluno e podem ocorrer de forma não linear, dependendo da modalidade de ensino adotada pelo docente. Cabendo ao professor fornecer os subsídios necessários para auxiliar o estudante nesse processo (vídeos, livros, anotações, sites para pesquisa, etc.).

O modelo de pirâmide invertida proposto por Bergmann (2018) para a modalidade aula invertida (figura 3), propõe que o professor interaja de maneira

¹⁵ Termo usado para definir uma das muitas possibilidades de ação dentro das MA. Popularizado pelos professores Bergmann e Samms, em 2007, na “Woodland Park High School”, Colorado, Estados Unidos da América, basicamente consiste em uma proposta de inversão da sala de aula tradicional relacionada à tarefa de casa.

síncrona com os estudantes para auxiliá-lo com o “trabalho difícil”, no qual a presença do docente e seu direcionamento são mais solicitados e as atividades de sedimentação e compreensão de conhecimentos básicos poderão ser realizadas de forma assíncrona. Tal modelo, permite que maior tempo de aula síncrona valorize tarefas cognitivas mais difíceis, deixando o tempo fora da sala de aula para a realização de atividades mais simples e que conseqüentemente requerem menos tempo do professor e do estudante.

Figura 3 - Taxonomia de Bloom e aula invertida



Fonte: elaborado por Almeida, Rolon, Suhr & Schneider (2013) com base em Sams e Bergmann¹⁶

Para Conklin (2005), a Taxonomia revisada por Krathwohl em 2002 criou a possibilidade de redefinição dos objetos educacionais, os instrumentos e estratégias de aprendizagem passaram a ser aplicados de forma mais integrada, não somente com a tecnologia mas também com outras ferramentas que podem facilitar a aquisição de competências e habilidades do aluno.

Porém, ainda há dificuldades na transposição, de forma bem-sucedida, do conhecimento e habilidades de pensamento adquiridos em um certo componente

¹⁶ BERGMANN, J. & SAMS, A. Flip **Your Classroom**: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

curricular para outro(s). Essa dificuldade é perceptível nas salas de aula que ainda não internalizaram a necessidade de integração entre os componentes curriculares e avaliações holísticas mais abrangentes.

A Taxonomia combinada com os processos do Letramento Digital (MARTIN, 2008) proporciona diretrizes passíveis de serem identificadas e que contribuem para que o professor possa avaliar o seu aluno de forma mais justa, pois considera o conhecimento já adquirido pelo estudante, e estabelece uma base ascendente para o que ele ainda precisa saber. A partir dessa observação, o professor pode dar uma devolutiva mais precisa para seu aluno ao fazer uso das ferramentas tecnológicas interativas e desenvolver as competências cognitivas, interpessoais e intrapessoais necessárias para que os indivíduos possam viver e trabalhar neste século pertencente à era digital, que encontra-se dinamizado por grandes transformações tecnológicas e que exige maior conhecimento interligado. Dessa forma a interdisciplinaridade presente na prática escolar tem se tornado cada vez mais importante para o ensino e aprendizagem.

1.2 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL E SUAS DIMENSÕES

De acordo com Soares (2010, p. 44), “o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.”. A definição de letramento dada pela autora é corroborada por Pahl e Rowsell (2012), que o defendem como forma de expressão social do indivíduo mediado pela interação, na qual as exigências vão além de fazer uso da escrita ou da leitura na comunicação social. Diferente da alfabetização, definida por Rojo (2019, p.15) como ato de se apropriar do sistema alfabético para dominar regras e representações da língua falada e escrita, o letramento focaliza-se “nos aspectos sócio-históricos” da aquisição da língua. Portanto, ainda segundo Rojo (2019, p.16), *alfabetização* designa “uma prática de natureza linguístico-pedagógica” enquanto os *letramento(s)* visam um conceito “socioantropológico”.

Além de Soares (2010), Rojo (2019) e Pahl e Rowsell (2012), nesta dissertação, o letramento é abordado pela perspectiva de estudos desenvolvidos por *The New London group* (1996) e Rojo (2008). Esta última autora, em especial, tem abordado o letramento pela perspectiva dos Multiletramentos - ou seja, há várias formas de

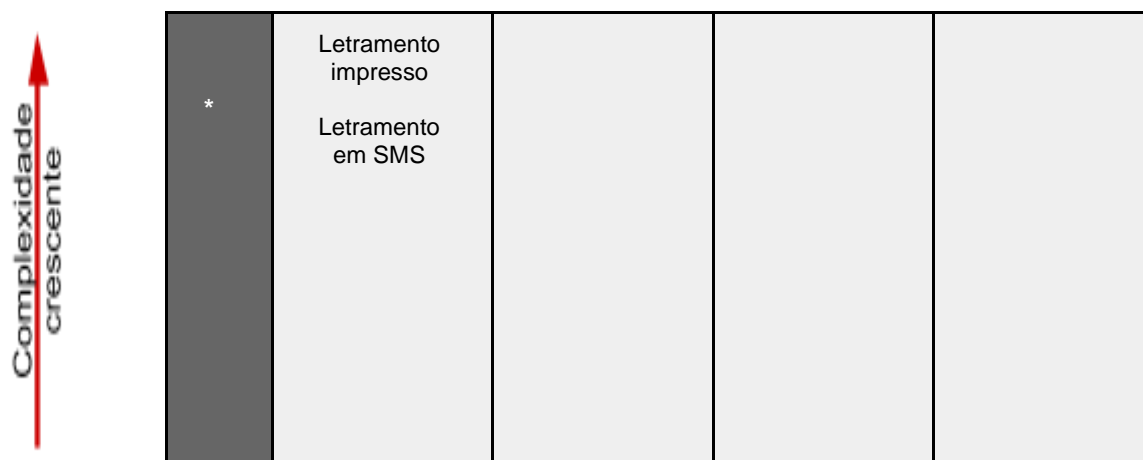
letramentos que se entremesclam - resultante do uso da tecnologia em seu complexo processo de aprendizagem digital.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pregum (2016, p.21), os letramentos se agrupam em quatro eixos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho, onde se encontram organizados em ordem de complexidade crescente descritos no Quadro 2 com uma quantidade de estrelas (★), quanto maior o número de estrelas empregadas, maior será o nível de letramento digital e a necessidade de uso de uma ferramenta tecnológica.

Para auxiliar os professores a desenvolver estratégias e lidar com as possibilidades das muitas mídias e letramentos digitais, bem como com suas complexidades, na escolha das atividades nas fichas didáticas temáticas, tomamos como base a descrição elaborada por Dudeney, Hockly e Pregum (2016) sobre o quadro dos Letramentos Digitais. Ressalta-se que os letramentos em negrito são descritos pelos autores como *macroletramentos*, ou seja, uma composição gerada por muitos letramentos. Neste quadro a organização se apresenta na mesma ordem da Taxonomia de Bloom, sobre a qual discorreremos em “1.1 Taxonomia de Bloom e ensino híbrido”, assim como sobre esse último termo.

Quadro 2 - Focos, eixos, complexidade e tipos de Letramentos Digitais

	1º foco Linguagem	2º foco Informação	3º foco Conexões	4º foco (Re)desenho
*****	Letramento codificação			Letramento remix
****	Letramento em jogos Letramento móvel	Letramento classificatório	Letramento intercultural	
***	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
**	Letramento em hipertexto			



Fonte: adaptado do Quadro de letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21)

Neste universo da aprendizagem digital, onde a comunicação e a interatividade estão presentes de forma rápida, ubíqua e muitas vezes em tempo real, surge uma nova cultura denominada Cibercultura. Lévy (1999) conceitua a Cibercultura como um agrupamento de práticas, atitudes (comportamentais e intelectuais), de pensamentos e valores que se manifestam no ciberespaço.

Inserido neste contexto do ciberespaço, encontra-se o empoderamento do sujeito, por meio da democratização do conhecimento, possibilitando ao indivíduo compartilhar e construir colaborativamente o seu saber, uma vez que a rede digital é um espaço comum de comunicação onde as variedades midiáticas convergem em um aparelho móvel (*notebooks, chromebooks, Smartphones, tablets, etc.*).

Devido à variedade de ferramentas tecnológicas, que estão em constante desenvolvimento, cabe ao professor motivar seus alunos e ajudá-los a desenvolver suas habilidades. Os educadores devem estar abertos a ensinar com base em uma ação motivadora, combinando estratégias para aprimorar o pensamento crítico e outras habilidades de caráter interdisciplinar, como: uso funcional dos textos digitais por meio de competência técnica e conhecimento prático; estabelecer sentidos entre diferentes tipos de textos e de tecnologias e transformar o que foi assimilado em novos conhecimentos permeados pelo uso da linguagem aliada às novas atividades do sujeito no meio digital.

Segundo a BNCC (2019, p. 469) o desenvolvimento de competências voltadas para a comunicação midiática, a sustentabilidade e colaboratividade em um ambiente que considere os aspectos socioemocionais do estudante devem ser construídos a

partir dos conteúdos curriculares já estabelecidos no ensino tradicional, pois envolvem conhecimentos bases como matemática e linguagem. De acordo com Horn & Skater (2015, p.34) a proposta do ensino híbrido consiste em “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*”. Ou seja, é preciso abandonar práticas e itens que são obsoletos e substituí-los por assuntos mais relevantes, em outras palavras, recomenda-se uma reconfiguração dos conteúdos curriculares existentes para que possam atender às necessidades de uma educação que considere o cenário atual da sociedade. Ou seja, as práticas baseadas na propostas de ensino híbrido buscam favorecer a aprendizagem contextualizando-a com a prática social do aluno, favorecendo o protagonismo do estudante em ambiente digital.

Em complemento ao ensino híbrido, Hobbs e Frost (2015, p. 111, tradução nossa)¹⁷confirmam que o Letramento Digital, quando introduzido nos anos iniciais do aprendizado do estudante,

(a) aumenta o aprendizado, tornando as práticas de alfabetização relevantes para a cultura local e para a forma de conhecer dos estudantes, (b) abre espaço para diversos estilos de aprendizado e atender às necessidades de estudantes multiculturais, e (c) desenvolve a criatividade, autoexpressão, trabalho em equipe e habilidades profissionais.

Compreende-se que a comunicação por intermédio das tecnologias digitais é capaz de validar o aprendizado do aluno e aprofundar as áreas do conhecimento.

Assim, reconhece-se a relevância de se pautar em uma metodologia que privilegie o Letramento Digital integrado ao conteúdo curricular para contribuir com experiências mais significativas por parte do aluno e explorar as possibilidades do papel do professor ao associar-se ao uso de MA.

Para esclarecer sobre o Letramento Digital, Martin (2008) fornece 13 dimensões do processo com funções seriadas em ordem de complexidade que podem ser produzidas com uso de Objetos de Aprendizagem Digital (OAD). As dimensões descritas no Quadro 3 favorecem uma relação com os verbos presentes na Taxonomia de Bloom para era digital (CHURCHES, 2008) e por meio dessas análises

¹⁷ HOBBS, R., and FROST, R. Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills, *Reading Research Quarterly* (2015, p.111)

comparativas foi possível utilizarmos o quadro de descritores como base para elaboração de objetivos de planejamento e diretrizes para avaliação do Letramento Digital dos estudantes.

Quadro 3 - Processos de Letramento Digital e respectivos descritores

Dimensões do processo	Descritores
Criação	Criar novos objetos de aprendizagem digitais que possam contribuir para produção de uma atividade ou na solução de um problema.
Avaliação	Avaliar a objetividade, adaptação e acessibilidade dos recursos digitais e sua relevância para o contexto.
Análise	Explorar recursos digitais observando os conceitos e modelos que solucionem problemas ou realizem certas tarefas com êxito.
Comunicação	Nível de interação com outros membros da sala/grupo.
Interpretação	Compreender o significado reportado pelo recurso digital.
Síntese	Redefinir recursos digitais em novos modos para solucionar problemas.
Identificação	Reconhecer os recursos digitais necessários para resolver uma situação problema.
Acesso	Buscar e obter os recursos digitais essenciais para o processo.
Organização	Ordenar os recursos digitais necessários para a realização da tarefa.
Integração	Combinar recursos relevantes para a tarefa.
Disseminação	Expor as soluções ou produtos para outros que sejam pertinentes.
Reflexão	Reflexão e autoavaliação do processo.
Formulação	Elaborar de forma explícita o que se deve cumprir e as ações necessárias para a solução do problema ou tarefa.

Fonte: Martin (2008, p. 170)

No que diz respeito ao Letramento Digital, à leitura e à escrita de códigos em meios midiáticos, são agregados outros objetivos, como: identificar fontes confiáveis, questionar e validar informações, relacionar conhecimentos e sua importância, entre outras formas de garantir a segurança do indivíduo ao acessar a internet.

Contudo, a simples existência da tecnologia não garante por si só uma aprendizagem significativa em ambiente educacional, como questiona Nilsson (2011), em seu documento *The Challenge of Innovation, Critical Thinking and Creativity: Learning Outside the Box Conference. Bilkent University*. A pergunta em relação ao uso da tecnologia seria: “Como a tecnologia pode intensificar o que pretendemos fazer na sala de aula?”. Para o autor, “ensinar é a prioridade”, ou seja, a tecnologia deve apresentar-se como um suporte para o ensino e aprendizagem, ela deve ser uma ferramenta “invisível” diante das competências e conteúdos a serem ensinados.

Posto isso, o planejamento e execução das atividades, podem ser motivadoras e desafiantes, tornando imprescindível a compreensão e reflexão sobre como se dá o processo de aprendizagem por meio dos objetos educacionais e do Letramento Digital.

A Taxonomia de Bloom revisada (2001, 2002), sobre a qual se explicita a seguir, serve com aporte para a modalidade híbrida definida por Horn & Staker (2015) e apresenta-se como um caminho possível para favorecer a adequação curricular por parte do professor e fornecer um acompanhamento personalizado sobre a aprendizagem do estudante.

1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O SÉCULO XXI

Como destaca Moran (2015), a tecnologia digital e o espaço da sala de aula estão conectados, queira ou não o professor. A sociedade em rede (CASTELLS, 1999) presente no ciberespaço¹⁸ combina experimento com aquisição de conceitos e proporciona ao aluno a competência de ser protagonista da sua aprendizagem em um espaço compartilhado. Neste espaço, a interação é a palavra-chave para articular conhecimentos e favorecer uma aprendizagem ativa e híbrida.

¹⁸ Para Lévy (1999, p. 32, 92 e 167) ciberespaço é “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21”.

O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2015, p. 16).

Os espaços híbridos criados pelo professor em sua aula, permitem que os alunos possam fazer uso das suas habilidades de pensamento crítico por meio da investigação, da argumentação e aprender com diferentes pontos de vista, além de favorecer a autonomia do aluno no seu processo de aquisição de conhecimento.

Os quatro pilares estabelecidos como base para a educação do futuro, apresentados pela UNESCO (2016) - Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser; Aprender a viver juntos - corroboram a abordagem sociointeracionista Vygotsky (1984), já que eles projetam a importância de um ambiente colaborativo de aprendizagem tanto dentro quanto fora da sala de aula para a formação do indivíduo. Assim, o conhecimento quando contextualizado provoca o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e colaboração que são potencialmente transmitidos a outros contextos de aprendizagem. Ou seja, ao se ensinar conteúdo utilizando estratégias ativas de aprendizagem centradas no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, proporciona-se uma integração entre os conteúdos curriculares, multiplicando as possibilidades de ensino.

Em se tratando da interação entre os componentes curriculares, uma das estratégias que se mostra mais eficiente para desenvolver habilidades é a colaboração.

Alber (2012), discorre sobre algumas formas de promover a colaboratividade entre os estudantes, seja em espaços digitais ou não:

1. Estabelecer acordos e divisão de tarefas.
2. Trabalhar a capacidade de ouvir, mesmo em ambientes digitais.
3. Treinar o aluno para fazer perguntas instigadoras para que possam

chegar a uma solução comum.

4. Praticar a comunicação articulada.

Os aspectos benéficos derivados da colaboração também estão presentes na interdisciplinaridade. Uma vez que as ideias sejam motivadas pela curiosidade, são as habilidades imaginativas que ganham espaço e possibilitam a interação entre os componentes curriculares.

Assim, ao repensar a interação entre os componentes curriculares para favorecer a construção de um trabalho interdisciplinar, estimula-se não apenas o desenvolvimento de habilidades e conhecimento mas, também, a autonomia e a consciência para o aprendizado proativo ao gerar metas e indagações responsáveis por instigar o estudante a integrar-se ao processo híbrido de aprendizagem.

Contudo, nem sempre as soluções encontradas para a prática pedagógica significam um salto qualitativo na educação. No contexto de aprendizagem atual a tecnologia deve se aliar a novas estratégias pedagógicas para comunicar e educar em nosso tempo.

Sendo assim, as estratégias devem se relacionar com as demandas da sociedade da informação presente na sala de aula e o professor deve ficar atento à necessidade de remodelá-la tendo como objetivo a utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação.

Para auxiliar o professor o modelo SAMR¹⁹ arquitetado por Puentedura (2006), demonstra as categorias que contribuem para um entendimento do processo de integração entre professor e as NTICs, pois o modelo possibilita um reconhecimento sobre o uso da tecnologia e como as ferramentas digitais são utilizadas pelo professor. Desta forma, é possível reconhecer o nível de interação com a tecnologia e as formas de se apropriar significativamente do seu uso para uma maior interação entre conteúdo e prática pedagógica.

O modelo usado para esse contexto busca esclarecer para o docente os possíveis níveis de diálogo entre conteúdo curricular e tecnologia. Nessa dinâmica, os professores são capazes de reconhecer, ampliar e transportar o uso particular que

¹⁹ O modelo SAMR de Puentedura será compreendido neste trabalho como uma forma de categorizar e não de nivelar o conhecimento e o uso da tecnologia por parte do docente.

fazem dela para sua prática docente em sala de aula.

Puentedura divide o modelo em quatro seções agrupadas em duas áreas distintas em ordem crescente: Substituição e Ampliação compõem a área do “Aprimoramento”, na qual as tecnologias podem substituir ou melhorar o processo de aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, enquanto Modificação e Redefinição encontram-se na área da “Transformação”, indicando novas oportunidades para o aprendizado facilitadas pelo uso de tecnologia.

Segundo Hilton (2015), as quatro seções do modelo SAMR se baseiam em: 1) o uso de tecnologia para uma atividade que poderia ser realizada sem tecnologia presente na Substituição; 2) uma melhora tecnológica para uma atividade que poderia ser completada sem tecnologia utilizando a Ampliação; 3) uma atividade pré-existente pode ser alterada significativamente de uma maneira que não seria possível sem tecnologia na Modificação; 4) a criação de uma atividade completamente nova, não possível de ser feita sem o uso de tecnologia na Redefinição, como se pode observar na figura 4.

Figura 4: Modelo SAMR



Fonte: Puentedura (2015)²⁰

²⁰ PUENTEDURA, R. Transformation, Technology, and Education. Disponível em: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

O modelo SAMR aplicado à Taxonomia de Bloom delinea as etapas do processo de interação da tecnologia na e para aprendizagem. Após reconhecer os níveis de interação, o planejamento das atividades relacionadas com o processo cognitivo expresso por Bloom em sua Taxonomia podem ser aplicados com maior propriedade pelo professor. Ou seja, essas ferramentas servem como base para a elaboração de aulas que contemplem o uso das tecnologia e favoreçam a Cultura Digital.

As atividades presentes nas fichas didáticas temáticas foram elaboradas considerando o modelo SAMR para orientar desde o professor inexperiente em tecnologia até o mais experiente. As atividades desenvolvidas buscam integrar o Letramento Digital por intermédio do ensino híbrido presentes nos modelos de sala de aula invertida e rotação por estações.

Justifica-se a escolha das modalidades rotação por estações e sala de aula invertida porque ambas favorecem uma aprendizagem direcionada e personalizada, pois alternam momentos de aprendizagem síncrona e assíncrona, com as quais é possível promover a interação entre os alunos e seus conhecimentos, prática essencial para o nosso contexto de trabalho.

1.4 O ENSINO HÍBRIDO E A CULTURA DIGITAL

O uso das tecnologias pode acrescentar muitos “tijolos coloridos” na construção de uma experiência de ensino híbrido, integrando a sala de aula presencial e o espaço virtual de aprendizagem. No contexto específico da proposta que aqui apresentamos, essa articulação dos dois ambientes, síncrono e assíncrono, se concretiza no desenvolvimento de fichas didáticas temáticas, que buscam contribuir para a construção de conhecimento por meio da troca de experiências.

Seguindo o modelo de ensino híbrido proposto pelo Instituto Clayton Christensen (HORN; STAKER, 2015), a abordagem virtual completa a abordagem tradicional e traz benefícios ao favorecer a aprendizagem colaborativa e a autonomia do aluno. Principalmente no ensino superior, essa abordagem virtual, favorece o ensino totalmente distância (EaD) e o semi-presencial.

Transposta para a educação básica, a modalidade híbrida pode proporcionar aprendizagem por meio de propostas presenciais e *on-line*. Contudo, ambas as propostas ocorrem na escola mediante compartilhamento e trocas de conhecimento entre aluno-aluno e professor-aluno, favorecidos pelo uso da tecnologia. Tais espaços se configuram em complexos ambientes de ensino-aprendizagem interativos no qual todos os envolvidos são responsáveis pela construção e compartilhamento do conhecimento. O Quadro 4 apresenta as abordagens pertencentes à modalidade de ensino híbrido.

Quadro 4 - Modelos de ensino híbrido

Tipos de estruturas híbridas	Conceitos
Modelo de Rotação	O professor explora diferentes modalidades de ensino e aprendizagem por grupos pequenos ou complexos, com atendimentos individuais ou em grupo, podendo estes ocorrerem dentro ou fora do espaço da sala de aula. Subdivide-se em: - Rotação por Estações; - Laboratório Rotacional; - Sala de Aula Invertida; - Rotação Individual.
Modelo Flex	Baseado na aprendizagem essencialmente <i>online</i> , o aluno cumpre uma série de atividades e sobre a tutoria do professor, personaliza seu ritmo de estudo.
Modelo A La Carte	Os alunos têm experiências em cursos <i>online</i> com um professor em momentos e locais que julgam adequados a sua realidade e ainda assim frequentam atividades em ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem
Modelo Virtual Aprimorado	Neste modelo os estudantes estruturam seus conhecimentos interagindo em diferentes áreas do currículo, dividindo seu tempo de estudo integral no espaço físico escolar com atividades virtuais de aprendizagem.

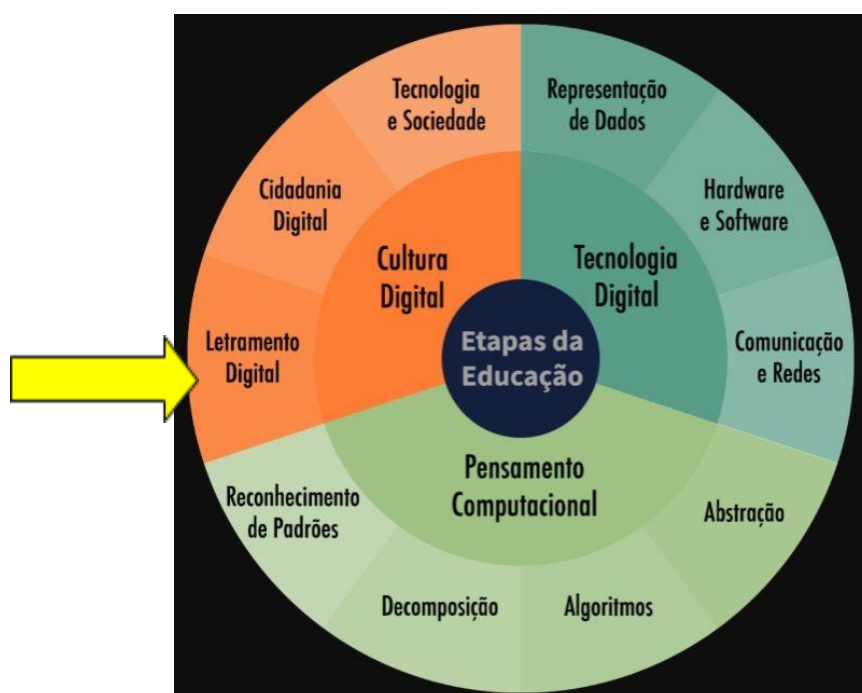
Fonte: Instituto Clayton Christensen (HORN; STAKER, 2015, p.55-57)

Dentre os modelos híbridos dispostos no quadro anterior, para este trabalho os modelos presentes em Rotação, especificamente, rotação por estações e sala de aula invertida, serão explorados nas atividades propostas nas fichas por atenderem o

contexto de atuação de forma mais eficiente, visto que na escola onde atuamos o ensino se concentra na modalidade presencial.

Segundo as pesquisas publicadas por Horn e Staker (2015), o ensino híbrido pode viabilizar o uso da tecnologia digital presente na vida dos alunos e favorecer uma nova cultura da sociedade de informação e um nova visão de mundo globalizado pertencentes ao currículo de referência em tecnologia e computação apresentado pela BNCC finalizada em 2019. O documento discorre sobre as etapas do currículo de referência de educação tecnológicas e as divide em três eixos: Cultura digital, Pensamento computacional e Tecnologia digital. Subdivididos em dez conceitos, todos os itens contêm propostas de habilidades, avaliações, práticas pedagógicas com materiais de referência para construção da informação, conhecimento e uso da língua, apresentados na Figura 5:

Figura 5: Os eixos do currículo de referência de educação tecnológicas na BNCC



Fonte: Cieb.net

Como foco para elaboração do produto educacional, selecionou-se a Cultura Digital por englobar aspectos relativos à Alfabetização Digital, ao Letramento Digital e à Fluência Digital, pois estes buscam promover a integração entre tecnologia e língua de forma crítica, reflexiva e ética focalizados no protagonismo e autonomia juvenil, valorizando seus aspectos identitários.

2 CONSTRUÇÃO DA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS: O PRODUTO EDUCACIONAL

As metodologias ativas (MA) juntamente com a modalidade de ensino híbrido propõem pontos de partida para avançar nessas reflexões de aprendizagem sob uma visão mais interativa e contextualizada. Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novak (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária (FREIRE, 2005), tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o, dialogando com ele e facilitando sua interação com outras áreas do conhecimento. Visto que, pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo são habilidades que serão exigidas dos alunos ao integrarem a vida profissional. Como parte das metodologias ativas, o modelo de ensino híbrido, também conhecido por *Blended Learning* ou *b-learning* disponibiliza alternativas para trabalhar o currículo de forma flexível e multimodal.

O produto educacional, fichas didáticas temáticas, se deu principalmente sobre duas modalidades de ensino híbrido: sala de aula invertida e rotação por estações. As atividades têm como princípio norteador o uso da metodologia de pesquisa qualitativa, cujo início se deu a partir das observações feitas sobre aplicações práticas de algumas ferramentas digitais em sala de aula, durante a disciplina de Objetos de Aprendizagem Digitais cursada durante o primeiro semestre de 2018 no curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Após a prática verificou-se por meio das análises-reflexivas que realmente existe um potencial qualitativo no modelo híbrido no envolvimento dos estudantes, mas particularmente para favorecer a potencialização do processo de ensino e aprendizagem de alunos e prática pedagógica interdisciplinar do professor de LE.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), realizar um trabalho considerando os modelos flexíveis desafiadores, com projetos tangíveis, jogos contextualizados e equilibrando cooperação com a singularidade de cada contexto é o caminho mais expressivo para se alcançar uma aprendizagem significativa. Isso posto, nosso entendimento é o de que a apresentação do produto final representado

em “fichas didáticas temática, embasadas no ensino híbrido e na Taxonomia de Bloom, pode servir de subsídio para um uso flexível por parte do professor, o qual deverá levar em consideração seu contexto de trabalho e respectivos objetivos na escolha dos temas e das atividades.

Por meio dessas fichas apresentaremos algumas propostas e também ferramentas possíveis para a elaboração de um projeto ou aula híbrida, como exemplos e sugestões. Buscamos assim, valorizar o conhecimento do professor, a fim de que o docente possa ampliar a competência digital dos estudantes, oferecendo uma integração com os objetos digitais de aprendizagem disponíveis, dando-lhes condições para se apropriar das múltiplas linguagens e recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades em uma perspectiva de multiletramento que, segundo Baladeli (2011) permite ao usuário compreender e interpretar a linguagem digital em seus diversos contextos sócio-culturais.

Para que tal proposta corrobore a ação do professor, levaremos em conta os nove eventos de instrução descritos por Gagné (GAGNÉ, 1965 apud WAAAL; TELLES, 2004; LEFFA, 2008, p. 32-33) para a elaboração e avaliação das fichas didáticas, 1) Garantir atenção; 2) Informar os objetivos; 3) Acionar o conhecimento prévio; 4) Apresentar o conteúdo (mostrando os pontos mais importantes por meio de técnicas variadas para manter a atenção como fotos, gráficos, textos, simulações etc.); 5) Facilitar a aprendizagem (ajudando os alunos a seguirem no processo de aprendizagem, orientando, esclarecendo, dando exemplos, utilizando material complementar, etc.); 6) Solicitar desempenho (criando situações e oferecendo condições para a aplicação do novo conhecimento); 7) Fornecer devolutiva; 8) Avaliar o desempenho; 9) Ajudar na retenção e transferência.

A modalidade de ensino híbrido permite que as atividades mediadas pelas NTICs atendam aos mais diversos perfis de alunos que integram uma sala de aula, articula processos formais e informais que interagem com a educação formal (BACICH; MORAN, 2015), sendo capaz de aproximar pessoas com diferentes visões de mundo e pertencentes a diferentes crenças, democratizando o conhecimento no mundo globalizado. Além de atender ao complexo funcionamento da instituição que é perpassada pela relação com a família, movimentos sociais e mídia.

2.1. CONSTITUIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional consiste em 8 (oito) fichas didáticas temáticas contendo atividades de práticas híbridas baseadas na Taxonomia de Bloom para Era Digital (CHURCHES, 2008), visíveis no guia didático com informações sobre o referencial teórico adotado para a sua elaboração. Voltadas para a prática docente encontram-se disponibilizadas em um Site. Soma-se ao produto, incluído no guia didático, uma ficha com diretrizes para avaliação das atividades dispostas nas fichas didáticas temáticas sob as habilidades que integram a Cultura Digital presentes na BNCC (2018) e um proposta de design para aplicação das atividades considerando os modelos híbridos sala de aula invertida e rotação por estações de Horn & Staker (2015). As propostas de atividades interdisciplinares podem envolver vários níveis de conhecimento relacionados com o uso da tecnologia sob os modelos presentes no ensino híbrido. Organizadas por eixos temáticos (meio ambiente, ética e saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo), as fichas didáticas temáticas partem do conteúdo de área do professor de espanhol e buscam projetar um percurso considerando o uso das modalidades de sala de aula invertida e rotações por estações com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem autônoma e sociocrítica.

As fichas foram elaboradas com o intuito de promover uma interação entre algumas áreas do conhecimento, conforme ressaltam as diretrizes da BNCC para o ensino médio (2019). Dessa forma, pode-se ampliar o olhar sobre a formação do aluno considerando os diferentes níveis de aprendizagem cognitiva.

Por estarem pautadas por tema e tendo como centro o Letramento Digital, as fichas não precisam ser aplicadas em uma sequência previamente estabelecida, como normalmente ocorre com as unidades didáticas presentes em livros didáticos.

A proposta das fichas com sugestão de atividades almeja dar liberdade ao professor para implantação segundo seu planejamento e conteúdo disciplinar. Sendo assim, o tempo de duração das atividades propostas dependerá da estrutura da aula formulada pelo professor, podendo ser aplicadas em uma ou mais aulas e remixadas ou modificadas conforme a realidade do professor.

Desta forma, as fichas são uma das muitas formas de organizar o trabalho didático e podem incorporar diferentes abordagens ao conteúdo da disciplina. Podendo ser utilizadas, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento

do conteúdo disciplinar ou de modo a favorecer o trabalho com outras áreas do conhecimento.

Nas fichas encontram-se os temas, eixo de atuação centrado na Cultura Digital²¹, habilidades relacionada a Cultura Digital presente na BNCC (2018), competência centrada na área de “Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio” (BNCC, 2019), as práticas centradas nas habilidades de leitura, interpretação, oralidade, escrita e escuta, seguido pelo quadro de atividades com níveis de complexidade do letramento indicados por asteriscos, formuladas a partir dos eixos cognitivos da Taxonomia de Bloom.

O uso de modelos híbridos, como a sala de aula invertida e a rotação por estações permitem a exploração por meio de pesquisas, atividades de aprofundamento, nas quais o currículo linguístico pode ser inserido de forma prática e uma sugestão de atividade avaliativa, onde se propõe uma abordagem reflexiva.

2.2 COMPOSIÇÃO DAS FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS

As fichas foram elaboradas no intuito de favorecer o uso da tecnologia e possibilitar aperfeiçoamento dos letramentos digitais. Conforme disposto no modelo SAMR de Puentedura (2006), a única forma de aprender a trabalhar com letramentos digitais é explorando-os, ainda que seja devagar. As atividades propostas nas fichas oferecem algumas orientações acerca de por onde podem começar, tanto para professores inexperientes quanto para professores mais experientes com o uso de algumas tecnologias, como já dito anteriormente. Embora o enfoque das atividades seja o Letramento Digital, outras formas de letramentos foram incorporadas às fichas, pois como exposto, eles se misturam. Todas as atividades se relacionam facilmente e servem como complemento do ensino tradicional da língua estrangeira e dos objetivos da aprendizagem, competências e habilidades da BNCC para o ensino médio.

Além do Quadro 2, sobre Letramentos Digitais, soma-se a eles as diretrizes propostas pela BNCC para o ensino médio (2019) na área da “Linguagem e seus Letramentos” que encontram-se dispostas no quadro de diretrizes para avaliação

²¹ Segundo a BNCC (2018), cultura digital refere-se às mudanças sociais e culturais provocadas pelo uso da tecnologia. Tais mudanças se devem ao acesso às TICs e ampliação do conceito em rede que passou uma complexa rede de interligação multidirecionada entre computadores e dispositivos eletrônicos para uma rede colaborativa e interativa, ressignificando os processos que a antecedem.

presente no guia didático e foram utilizadas como referência para abordagem da Linguagem nas atividades das fichas didáticas temáticas.

Na sequência, o Quadro 5 dispõe sobre os letramentos que compõem as atividades das fichas didáticas temáticas, as respectivas complexidades tecnológicas e alguns exemplos de atividades digitais que podem ser abordados pela Linguagem com foco no Letramento Digital.

Quadro 5: Letramento Digital e a complexidade tecnológica nas fichas didáticas temáticas

1º foco Linguagem	Nível de complexidade de tecnológica	Ficha didática temática (nº e tema)	Atividades com ferramentas digitais	Taxonomia de Bloom
Letramento impresso	★	1 - Multiculturalidad 2 - Conéctate 3 - Inmigración 4- El séptimo arte 5 - Sostenibilidad 6 - Diario de un viajero 8 - Autobiografía	blog, wiki, E-book.	LEMBRAR ANALISAR ENTENDER
Letramento em SMS	★	2 - Conéctate 7 - Trabajo infantil	whatsapp, messenger, emoticons, internetês.	LEMBRAR ANALISAR ENTENDER
Letramento em hipertexto	★★	6 - Diario de un viajero 7 - Trabajo infantil 8 - Autobiografía	Textos online, narrativas digitais.	ANALISAR APLICAR
Letramento em multimídia	★★★	1 - Multiculturalidad 2 - Conéctate 3 - Inmigración 4- El séptimo arte 5- Sostenibilidad 7 - Trabajo infantil	tags, design, podcast, vodcast, infográficos.	ANALISAR APLICAR AVALIAR
Letramento em jogos	★★★★	4 - El séptimo arte 8 -Autobiografía	avatar, 2nd life (The Sims)	ANALISAR AVALIAR CRIAR
Letramento móvel	★★★★	7 - Trabajo infantil 8 -Autobiografía	RA, RV.	ANALISAR AVALIAR CRIAR

Letramento o em codificação	★★★★★	5 - Sostenibilidad 8 - Autobiografía	Sites, App.	ANALISAR AVALIAR (RE)CRIAR
-----------------------------------	-------	---	-------------	----------------------------------

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

As fichas didáticas temáticas contemplam atividades híbridas de níveis variados de uso da tecnologia que podem apoiar o professor na produção do plano de aula no modelo Sala de Aula Invertida e/ou Rotações por Estações. Contudo, as atividades nas fichas estão classificadas em três níveis de complexidade de Letramento Digital (foco da elaboração do produto), são eles:

- Complexidade de Letramento Digital zero (★) - atividade elaborada pode ser impressa.
- Complexidade de Letramento Digital baixa ()★★- atividade exige ao menos um computador disponível conectado a internet e ao projetor.
- Complexidade de Letramento Digital alta (★★★) - Atividade indicada para estudantes com acesso ao computador conectado à internet, para que possam trabalhar em duplas ou em pequenos grupos ou ainda disponham de tecnologia móvel (Smartphones) com acesso à internet.

As atividades que compõem a ficha com o tema *Multiculturalidad*, na figura 6, exemplificam o uso das estrelas para indicar o nível de complexidade da atividade e também como as atividades estão formuladas segundo os verbos dispostos na Taxonomia de Bloom. Entretanto deve se compreender que as atividades são links de acesso a ferramentas para o desenvolvimento de tarefas ligadas ao desenvolvimento da Linguagem aplicada as aulas de espanhol em conjunto com a Taxonomia de Bloom com o objetivo de proporcionar maior conhecimento em Letramento Digital. Sendo assim, é possível ilustrar a integração entre os verbos que classificam o nível cognitivo do aluno e o nível de Letramento Digital requerido por ele para a atividade.

Figura 6: Das atividades propostas na “ficha didática temática”

Sugestão de atividades sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom		
☆☆ Clasifica los elementos que presentan la diversidad cultural de latinoamérica - Calle 13 ()	☆ Investiga y resume la Colonización en Brasil con un mapa conceptual ()	☆☆ Crea una encuesta sobre los distintos pueblos que componen la familia de la comunidad de la escuela. ()
☆ Identifica y nombra los países hispanohablantes ()	☆ Elabora de gráficos sobre la Colonización presente en la región donde vives ()	☆☆ Construye un panel online sobre tus influencias ()
☆☆ Lee el texto y haz un mapa mental sobre la colonización en América Latina ()	☆☆ Escucha, identifica y compara las variaciones lingüísticas del español ()	☆ Elabora un árbol genealógico. ()

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com a apresentação, as atividades da ficha não obedecem a uma sequência didática, a fim de que possam ser usadas considerando o nível de complexidade tecnológica presente na sala de aula e da abordagem de Linguagem integradas ao conteúdo curricular para o planejamento e aplicação da aula invertida e rotações por estações. Visto que os professores de línguas estrangeiras na escola “A” trabalham seguindo a estrutura de um componente curricular inserido em um material didático, que pode refletir ou não uma abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira. Neste caso, as atividades comunicativas podem ser incorporadas ao plano de aula do professor, tais como: apresentações de trabalho, debates, simulações, etc. Contudo, para que o estudante do ensino médio possa produzir atividades associados ao uso das ferramentas digitais que reflitam estruturas linguísticas mais desafiadoras, faz-se necessária intervenções que favoreçam ampliar as habilidades linguísticas e tecnológicas dos estudantes. Como sugere a BNCC (2019, p.470),

[...] o foco na área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Seguindo ainda com a estrutura das fichas didáticas temáticas elaboradas para as aulas de LE, iniciando pelo tema em espanhol, foram dispostas

respectivamente informações sobre que habilidades referentes ao Letramento Digital, conceito abordado na Cultura Digital, área da BNCC para o ensino médio (2019), a área de Linguagem e suas Tecnologias que ressalta a importância das práticas de leitura, oralidade, análise e produção de texto, finalizando com o quadro de atividades elaboradas em espanhol, como se pode observar no figura 7.

Figura 7: Distribuição dos elementos nas fichas didáticas temáticas

MULTICULTURALIDAD				
ctrl	alt		alt	ctrl
EIXO DE ATUAÇÃO BNCC: CULTURA DIGITAL				
Habilidade BNCC CD05TS01. Expressar-se de forma crítica e criativa para entender as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e a evolução da sociedade.				
Conceito: Letramento digital				
Área do letramento digital: Linguagem				
Complexidade do letramento digital: ☆zero , ☆☆baixa , ☆☆☆alta				
ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO (BNCC)				
<u>Competência específica 2:</u> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza				
Práticas de leitura/gêneros privilegiados				
<ul style="list-style-type: none"> • Letra de música, mapa, gráfico, depoimento, artigo de lei 				
Práticas de oralidade				
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das diferenças entre o português e o espanhol • Noções de variedade e dos sons (fonemas) em espanhol 				
Práticas de análise textual e práticas de produção textual				
<ul style="list-style-type: none"> • Localização de informações no texto e vocabulário 				
Práticas de compreensão auditiva				
<ul style="list-style-type: none"> • Textos de apresentação • Música – fonemas da língua espanhola 				

Sugestão de atividades sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom		
☆☆ Clasifica los elementos que presentan la diversidad cultural de latinoamérica - Calle 13.	☆ Investiga y resume la Colonización en Brasil con un mapa conceptual.	☆ Crea una encuesta sobre los distintos pueblos que componen la familia de la comunidad de la escuela.
☆ Identifica y nombra los países hispanohablantes.	☆ Elabora de gráficos sobre la Colonización presente en la región donde vives.	☆☆ Construye un panel online sobre tus influencias.
☆☆ Lee el texto y haz un mapa mental sobre la colonización en América Latina.	☆☆ Escucha, identifica y compara las variaciones lingüísticas del español.	☆ Elabora un árbol genealógico.

Fonte: elaborado pela autora

A organização dos conteúdos em torno das fichas com sugestões de atividade de forma a proporcionar uma maneira de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem com as quais se pretende favorecer a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade com os temas e permitir a articulação das atividades a fim de contribuir com diversos campos do conhecimento presentes no conteúdo curricular da disciplina considerando as competências e habilidades dos alunos. Esse tipo de organização permite que se dê relevância à área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, pois as atividades possibilitam o desenvolvimento em torno delas e contribuem para metas objetivas, como a produção de atividades que sirvam de instrumento de intervenção nas situações reais (como uma propaganda, por exemplo). Professores e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais propostas de estudo. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de usar o que já sabem sobre o assunto, iniciando com uma proposta de aula invertida, onde o aluno busca novas informações e utiliza os conhecimentos (aprofundamento) em sala de aula com a estrutura da rotação por estações, seguido pela reflexão em grupo e avaliação do aprendizado por meio da produção de atividades que contemplem os multiletramentos na escola, tais como: apresentação, debate ou atividades práticas, segundo o objetivo especificado pelo professor.

Ou seja, o professor tem a possibilidade de mesclar atividades dependendo

das habilidades digitais do seu público e seus objetivos, bem como da disponibilidade de acesso à tecnologia, proporcionando que todos possam interagir e buscar um aperfeiçoamento considerando a diversidade de aprendizagem presente em sala de aula e também para os casos de inclusão, com a flexibilização curricular prevista pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/2015), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nos Saberes e práticas da inclusão - Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (SEESP/MEC, 2001), como já dito anteriormente.

Segundo Horn é Staker (2015), um ensino com base no estudante combina essencialmente duas ações: “ensino personalizado e ensino baseado em competências”. O ensino personalizado²² ao qual se referem adota um programa que contemple as necessidades de aprendizagem reais de um indivíduo . Sendo assim o professor deixa de pensar massivamente e de centralizar o conhecimento e promove uma aprendizagem adaptada às particularidades do aluno para desenvolver competências e não simplesmente conteúdos dentro de um tempo limitado em sala de aula. Por essa razão, o ensino híbrido se destaca como uma modalidade aplicável, cuja a integração com a tecnologia favorece os estudantes na possibilidade de atingir seus objetivos.

Dessa forma, o planejamento é a chave para o sucesso tanto do aluno quanto do professor ao auxiliar os estudantes na condução do aprendizado.

²² A definição de ensino personalizado neste trabalho encontra-se centrada no desenvolvimento de competências, habilidades e disposições comuns a todos os estudantes, dando-lhes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos por meio de instrução. Segundo Horn & Staker (2015), cabe ao professor (mentor) instruir o aluno e ajudá-lo a determinar objetivos de aprendizagem explícitos, mensuráveis e transferíveis.

3 CAMINHANDO PELA ESTRADA DE TIJOLOS MULTICOLORIDOS

Os exemplos citados por Horn & Staker (2015) em suas publicações sobre o uso do ensino híbrido nas mais diversas escolas internacionais nos levam a crer em possibilidades de aprendizagem mais relevantes à nossa realidade de ensino. Pautados numa nova perspectiva metodológica os autores nos trazem ao mesmo tempo a preocupação por não comungarmos da mesma cultura organizacional²³ capaz de proporcionar acesso à tecnologia digital de qualidade a toda a população brasileira. Ainda segundo os autores, o ensino híbrido pode apresentar alguns problemas de ordem cultural e é fundamental que se crie uma cultura que leve ao sucesso do estudante no meio educacional em que encontra-se inserido. Em outras palavras, não há expectativas de uma implantação de ensino híbrido fluída e sem problemas, pois os processos que envolvem instituições de ensino e comunidade escolar nem sempre são previsíveis. Posto isso, apesar de imprevistos acontecerem neste processo, é possível estabelecer pressupostos partindo de experiências anteriores no ambiente que se ocupa para minimizar os problemas. Uma vez que há uma organização, as equipes devem refletir sobre cada interação, atividade e desafio proposto. Isto significa que um planejamento factível, elaborado sob a perspectiva da modalidade híbrida são suportes importantes para enfrentar as pedras que possam aparecer no caminho rumo ao conhecimento.

Portanto, para percorrer a estrada de “tijolos multicoloridos”, observou-se a necessidade de compartilhar modelos de como aplicar as fichas didáticas temáticas segundo o ensino híbrido, apresentar um guia didático com informações teóricas sobre a construção das fichas e um site com o produto educacional, a fim de ampliar e facilitar o acesso ao produto.

3.1 AS FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS APLICADAS AOS MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido, como anteriormente destacado, oferece recursos para que os professores possam ajudar os estudantes a se concentrarem em desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem gerenciadores no processo de ensino-

²³ Os autores Horn & Staker (2015) definem cultura organizacional como objetivos e ou critérios comuns estabelecidos pela equipe pedagógica em conjunto com os professores que são internalizados após uma frequência de repetições, feitas pelos alunos e professores.

aprendizagem (ensino centrado no aluno). Ressaltamos que para a composição das atividades propostas nas fichas didáticas temáticas, os modelos sala de aula invertida e rotação por estações foram considerados relevantes, devido a possibilidade de aplicação na escola “A”, conforme destacado na introdução deste trabalho, por se tratar do contexto de atuação da pesquisadora e os objetivos pretendidos oriundos do Letramento Digital e ensino de língua espanhola para brasileiros.

Portanto, apresentamos uma sugestão de como aplicar as atividades nos modelos híbridos mencionados. Todavia ressaltamos que as atividades podem ser aplicadas segundo as especificações de cada contexto de aprendizagem. O modelo rotação por estações em conjunto com a sala de aula invertida obedece a alguns critérios, segundo os autores Horn; Staker (2015, p. 55 - 58), tais como:

1. Atividade de verificação e estudo antes da aula - neste momento os alunos devem buscar por meio de pesquisa ou vídeos produzidos para fins didáticos, a solução de um problema, a resposta de uma questão, fazer anotações, responder questionário, etc.
2. Tempo de aplicação em sala de aula - o modelo rotação por estações permite que os alunos possam interagir entre si e com o professor com tempo determinado.
3. Depois da sala de aula - a compreensão e reflexão sobre um conceito se concretizam neste momento com a elaboração individual de alguma atividade de verificação de conteúdo.

Considerando esses três fundamentos para uma aula híbrida, o seguinte quadro foi desenhado para auxiliar o professor nas escolhas e formas de uso das atividades propostas nas fichas didáticas temáticas. A título de exemplo, tomamos como base a primeira ficha com tema *Multiculturalidad* e aplicamos os seguintes passos:

Passo 1: Escolha das atividades segundo nível de complexidade tecnológica. Para selecionar as atividades que deseja desenvolver, utilize os parênteses, como sugerido na figura 8, observando as legendas (AA) antes da aula, (AD) depois da aula, atividade de rotação por estações um (I), dois (II), três (III) e quatro (IV).

Figura 8: Passo 1 - escolha das atividades na ficha didática temática com tema *Multiculturalidad*

- (AA) - atividade antes da aula (prévia)
 (AD) depois da aula (avaliação de conteúdo)
 (I) atividade um
 (II) atividade dois
 (III) atividade três

Sugestão de atividades sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom		
☆☆ Clasifica los elementos que presentan la diversidad cultural de latinoamérica - Calle 13 (I)	☆☆ Investiga y resume la Colonización en Brasil con un mapa conceptual (III)	☆☆ Crea una encuesta sobre los distintos pueblos que componen la familia de la comunidad de la escuela. ()
☆☆ Identifica y nombra los países hispanohablantes (II)	☆☆ Elabora de gráficos sobre la Colonización presente en la región donde vives ()	☆☆ Construye un panel online sobre tus influencias. (DA)
☆☆ Contesta las preguntas sobre la colonización en América Latina (IV)	☆☆ Escucha, identifica y compara las variaciones lingüísticas del español ()	☆☆ Elabora un árbol genealógico. (AA)

Fonte: elaborado pela autora

Na sequência de passos sugeridos para a elaboração de uma aula híbrida, propõe-se o uso do Quadro de Design de Atividades presente no guia didático. No entanto, ainda que a finalidade do Quadro seja sugerir uma aplicação partindo dos estudos e pesquisas de Horn; Staker (2015), salientamos que o professor deve considerar de seu conteúdo curricular e expectativas de aprendizagem

Passo 2: Selecione o objetivo final desejado apresentado pela BNCC para o ensino médio (2019), dispostos na área de Linguagens e suas tecnologias e acrescente ao Quadro de Design de Atividades.

Passo 3: Marque os verbos de ação usados na Taxonomia de Bloom.

Passo 4: Escolha o gênero midiático pretendido.

Passo 5: Sobre o que se pretende refletir em consideração a escolha do gênero midiático.

Passo 6: Escolha das habilidades do Letramento Digital (BNCC, 2018).

Passo 7: Inclua os recursos e referências.

Apresentamos a seguir os passos dispostos no Quadro de Design de Atividades elaborado para a ficha didática temática com tema *Multiculturalidad* na figura 9.

Figura 9: Passos de 2 a 7 - Quadro de Design de Atividades



Fonte: elaborado pela autora

O Quadro de design de atividades apresenta uma proposta didática possível ao integrarmos os modelos sala de Aula Invertida e Rotação por Estações. A divisão das atividades propostas pela ficha didática temática com o tema *Multiculturalidad* para a Aula Invertida e Rotação por Estações, foram dispostos em quatro momentos:

- Antes da aula - atividade listar, identificar, reconhecer e entender.
- Interação - atividade para aplicar, analisar, comparar e desconstruir.
- Reflexão - atividade para refletir, julgar, avaliar e selecionar.
- Avaliação - atividade para recordar, analisar, avaliar e criar.

Ressaltamos que os “tijolos multicoloridos” presentes nas fichas didáticas temáticas podem ser integrados ao conteúdo curricular do professor de língua espanhola respeitando os princípios de seu planejamento e objetivos, ou seja, cabe ao professor entender, aplicar, analisar e avaliar quais “tijolos multicoloridos” devem pavimentar sua estrada para o conhecimento compartilhado.

Na figura 10, expomos uma organização condizente com o nosso contexto de atuação e meus objetivos curriculares centrados no Letramento Digital por meio do uso da Linguagem. A organização das atividades no Quadro de Design de Atividades

incorpora a abordagem da sala de aula invertida (atividades antes e após a aula presencial) com o intuito de engajar o aluno e proporcionar uma aprendizagem personalizada, dado que o aluno pode rever e gerenciar seu tempo de aprendizagem. Com o modelo de rotação por estações (em encontro presencial) os estudantes podem experienciar várias atividades alternadas ao longo das estações com tempo determinado de forma autônoma, sendo o mínimo de 8 minutos e máximo de 15 minutos por estação, a ordem das estações não interfere no processo. Contudo, as instruções para cada atividade devem estar bem claras e disponibilizadas em cada estação. De acordo com Horn; Staker (2015), no modelo rotação por estações ao menos uma estação deve contar com os direcionamentos do professor e o uso de uma ferramenta digital, assim é possível verificar e interferir, caso necessário, na aprendizagem dos alunos.

Figura 10: Organização dos “tijolos multicoloridos” no Quadro de Design de Atividades

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
<p>ANTES DA AULA - ATIVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> vídeo <input type="radio"/> texto exploratório <input type="radio"/> website <input type="radio"/> situação problema <input checked="" type="radio"/> outros <u>atividade de pesquisa e elaboração da árvore genealógica que será realizada em casa pelos alunos por meio do site "myheritage"</u> 	<p>INTERAÇÃO - Durante a aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> anotações <input type="radio"/> questionário /Kahoot <input type="radio"/> google forms <input type="radio"/> atividades impressas <input type="radio"/> mapas conceituais <input checked="" type="radio"/> rotação por estações <input type="radio"/> instrução em pares <input checked="" type="radio"/> outros <u>breve apresentação da árvore genealógica.</u>
<p>REFLEXÃO - Após a aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> resumo <input type="radio"/> google forms <input type="radio"/> quiz <input type="radio"/> debate <input checked="" type="radio"/> padlet <input type="radio"/> outros _____ 	<p>AVALIAÇÃO - Após a aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> simulação <input type="radio"/> atividades impressas <input type="radio"/> pesquisa online <input checked="" type="radio"/> atividades práticas <input type="radio"/> seminário <input checked="" type="radio"/> exposição de trabalhos <input type="radio"/> relatório <input type="radio"/> portfólio <input type="radio"/> google site <input type="radio"/> outros _____

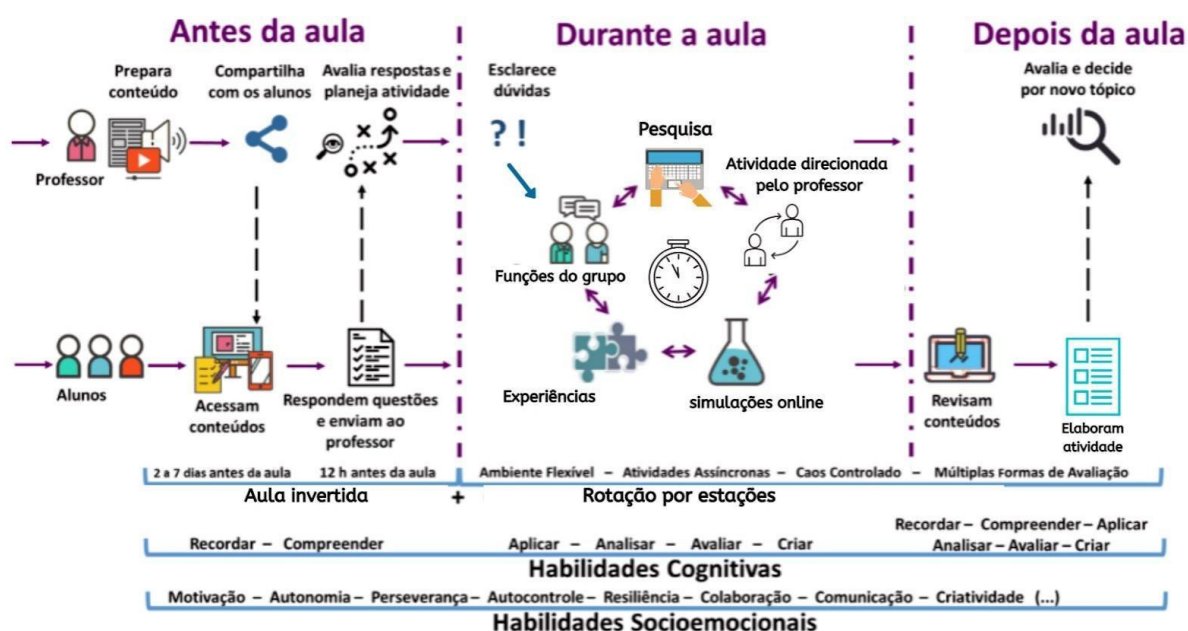
Fonte: elaborado pela autora

Os modelos sala de aula invertida e rotação por estações são formas híbridas e considerando o nosso contexto de atuação aliado às diretrizes para o ensino médio previstas na BNCC (2019) deve-se valorizar o protagonismo juvenil e integrar por meio da tecnologia as práticas socioculturais e outras produções desenvolvidas pelos alunos.

Deste modo, a proposta de aplicação das atividades sugeridas na ficha didática temática sob o tema *Multiculturalidad* há pouco descrita, pode ser visualizada

na figura 11, que elucida sobre o papel do aluno e do professor ao adotar esses modelos híbridos de aprendizagem e como as habilidades cognitivas e socioemocionais presentes pela Taxonomia de Bloom se refletem nesse processos.

Figura 11: Integração sala de aula invertida e rotação por estações aplicadas às fichas didáticas temáticas



Fonte: imagem adaptada de Schimtz, Elieser (2016, p. 80)

Esta imagem ilustra as ações do professor e do aluno durante o percurso de aprendizagem ativa, estabelece os momentos onde os modelos de ensino híbrido se encontram e reconhece os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais descritos na Taxonomia de Bloom revisada (KRATHWOHL, 2002) e são facilmente integradas aos modelos nos três momentos: antes, durante e depois da sala de aula.

Em atenção a esses modelos de aula, não diferente do que ocorre no ensino tradicional o professor inicia sua ação selecionando o conteúdo curricular que deseja desenvolver, estabelece seus objetivos de aprendizagem, planeja as atividades ou seleciona quais atividades são importantes para atingir seus objetivos. No entanto, diferente da sala de aula tradicional, o professor adapta uma atividade de contato inicial para que o aluno realize antes da interação presencial. As demais ações seguem as seguintes etapas:

- Antes da aula - o aluno recebe conteúdo a ser estudado e gerenciando seu tempo em casa e exercendo sua autonomia de aprendizagem, devolve a atividade para

o professor no prazo estabelecido. O professor analisa as respostas antes do encontro presencial e direciona seu plano de ação mediante as dificuldades ou lacunas apresentadas pela turma. Ao retomar seus objetivos de aprendizagem o professor elabora ou seleciona atividades que serão executadas por grupos em estações de aprendizagem assíncronas pela qual todos os grupos passarão.

- Durante a aula - as estações de aprendizagem são determinadas por tempo para a realização da atividade e o professor poderá interferir em somente uma das estações (atividade direcionada), ou seja, todas as demais estações devem conter um plano detalhado de ação e os materiais necessários para execução disponíveis para o grupo e ao menos uma das estações deve ter uma atividade com uma ferramenta digital.
- Após a aula - em casa, os alunos retomam o conteúdo da atividade anterior à aula presencial, devolvido pelo professor com observações, refletem sobre as atividades feitas em sala de aula e refazem a atividade ou realizam uma outra atividade com base na inicial com os conhecimentos praticados em sala de aula, enviam a atividade para o professor, que por sua vez, retoma seus objetivos de aprendizagem para avaliar a aprendizagem do aluno e planeja uma nova ação.

Em consideração às especificidades da escola “A” na qual atuamos - com um conteúdo curricular compilado em um material didático, uma carga horária determinada (1 aula semanal de 45 minutos) e outras demandas pedagógicas (provas somativas e simulados obrigatórios) - somadas às necessidades de planejamento e organização para execução dos modelos de ensino híbrido selecionados, foram elaboradas 8 (oito) fichas didáticas temáticas, sendo possível trabalhar duas por bimestre.

Dessa forma, ao caminhar pela estrada de “tijolos multicoloridos” alguns procedimentos para execução dos modelos híbridos, em especial sala de aula invertida e rotação por estações, devem sempre ser retomados como: planejamento, organização e os objetivos de aprendizagem.

Para tanto, nessa jornada para construção das fichas, percebeu-se a necessidade de um guia didático para complementar e sistematizar a aplicação delas. Vale ressaltar que a sistematização dos modelos híbridos não implica na aplicação

das atividades propostas nas fichas, que podem ser aplicadas em momentos isolados segundo a necessidade do professor em favorecer a ampliação das habilidades presentes no Letramento Digital. A sugestão de um modelo de aula que envolva a aula invertida e a rotação por estações está ligada aos objetivos de aprendizagem que buscamos com a modelagem das fichas no nosso contexto de atuação e ela nos permite reconhecer os pontos que podem ser melhorados, tendo em vista uma futura pilotagem das fichas.

Tendo em vista que o ensino híbrido requer uma repetição sistemática dos formatos adotados para internalização de uma “boa cultura” (HORN; STAKER, 2016, p.245), para esse produto educacional fichas didáticas temáticas, construído para o contexto da escola “A” e visando um processo de Letramento Digital nas aulas de espanhol, elaborou-se um guia didático com a finalidade de compilar as fichas e oferecer uma sugestão de prática pedagógica tendo como base o ensino híbrido.

3.2 APRESENTAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO

Focalizado no Letramento Digital e na elaboração de um produto educacional que atenda nossa prática pedagógica na escola “A”, a jornada pela estrada de “tijolos multicoloridos” nos levou à elaboração de um guia didático que integrasse as fichas didáticas temáticas. Busca-se com o guia didático complementá-las por meio apresentação da concepção de ensino, organização didática, objetivos geral e específicos, recursos para aplicação das fichas, apresentação das fichas e referências. O guia é apresentado na íntegra no apêndice, tal como está disponibilizado no site.

Para apresentação do guia seguimos com uma explanação sobre sua composição, dividindo-a em três partes: 1) Concepção teórica, 2) Estrutura das fichas e 3) Recursos complementares.

1. Concepção teórica: o guia elucida a “Concepção de ensino” adotada pela área da Linguagem e suas Tecnologias presentes na BNCC para o ensino médio (2019) em conjunto com as concepções de uma aprendizagem ativa. Continua, com a organização didática das fichas didáticas temáticas, prossegue com o objetivo geral relacionado ao Letramento Digital, e finaliza a parte teórica com os objetivos específicos.

2. Estrutura das fichas: da elaboração das atividades propostas nas fichas considerando a Taxonomia de Bloom revisada (2001) e os verbos acrescentados por Churches (2008) para era digital, um quadro com Letramentos Digitais com foco na Linguagem presentes nas fichas, seguido pelas fichas didáticas temáticas.

3. Recursos complementares: essa seção apresenta um quadro com os descritores para avaliação baseados nas competências e habilidades presentes na BNCC (2019) na área de Linguagem e suas Tecnologias. Em consequência dos modelos híbridos adotados para a construção do produto, elaborou-se um plano de ação para aplicação das atividades propostas nas fichas, denominado “Quadro de Design de Atividades” e ao final um site onde todos os produtos estão compilados.

O guia traz considerações sobre algumas iniciativas práticas identificadas nos modelos híbridos aula invertida e rotação por estações que pretendem evidenciar as seguintes características: a) autonomia do aluno; b) remodelagem da ação do professor; c) desenvolvimento de competências integrando tecnologia e conteúdo curricular; d) tecnologia e ensino híbrido; e) avaliação.

Diante de “Uma estrada de tijolos multicoloridos” e da trajetória para a construção do produto educacional, observamos que a tecnologia tem como uma de suas bases o compartilhamento de informações. Dessa forma, o produto educacional fichas didáticas temáticas foi compilado em um site que será abordado na sequência.

3.3 SITE DO PRODUTO EDUCACIONAL FICHAS DIDÁTICAS TEMÁTICAS

Esperamos que o guia didático possa elucidar os percursos que devem seguidos para elaboração de uma aula ativa e auxiliar o professor na prática pedagógica. Sendo assim, usamos a tecnologia para ampliar nossos horizontes e facilitar o acesso de outros docentes que se interessarem pelo produto desenvolvido.

Segundo uma pesquisa²⁴ divulgada em agosto de 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), cerca de 70% da população brasileira usa a internet diariamente, a partir desses dados compreendemos que o acesso à tecnologia já é uma realidade para muitos. Portanto, a fim de viabilizar aos docente o transporte dos conhecimentos adquiridos neste

²⁴A pesquisa encontra-se disponibilizada no endereço eletrônico <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 4 fev. 2020.

percurso de “tijolos multicoloridos” para sua prática pedagógica, o produto educacional encontra-se compilado no site “Uma estrada de tijolos multicoloridos”²⁵, sob a Creative Commons 4.0 internacional.

Figura 12: Site “uma estrada de tijolos multicoloridos”



Fonte: elaborado pela autora.

O site apresenta a seguinte divisão visível na figura 12:

- Página inicial.
- Sobre o produto educacional - apresentação do produto por meio de perguntas e respostas.
- Aporte teórico - links de apresentação da Taxonomia de Bloom, BNCC e guia didático.
- Fichas didáticas temáticas - acesso às fichas em pdf para possibilitar impressão, com uma subpágina para o quadro de design de atividades.
- Grade de avaliação - um QR code é usado para obter acesso a ficha elaborada em um formulário Google.
- Contato da autora.

Esperamos que a publicação do site dos conteúdos com estratégias e modelos auxilie docentes de língua espanhola e inspire os de outros componentes curriculares a integrarem a tecnologia à sua prática pedagógica.

²⁵ Link de acesso ao site: <http://bit.ly/2NFW4oh>.

Sem dúvida, as considerações apresentadas até o momento sobre a trajetória para elaboração do produto educacional voltados para o contexto da escola “A” não esgotam as possibilidades de mais investigação e análises exploratórias, e tampouco foi o propósito deste trabalho. Entretanto, o trabalho evidenciou a necessidade de uma maior preparação para aplicar algumas metodologias de aprendizagem ativas nele citadas, o que nos leva a considerar uma necessidade de ampliação da formação continuada de professores para lidar com a tecnologia em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ASPIRAÇÕES FUTURAS

Tendo em vista a proposta inicial deste trabalho, cabe retomar os processos para a construção de “Uma estrada de tijolos de multicoloridos” até o presente momento. Para tanto, retomamos a motivação que tivemos e identificamos possíveis implicações para uma retomada futura, bem como melhorias e lacunas que possam surgir diante da continuidade da estrada.

As observações se iniciam pela retomada dos objetivos específicos, sendo que o primeiro consiste em identificar o nível cognitivo do aluno por meio da Taxonomia de Bloom (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). Neste sentido, a análise da Taxonomia, o suporte teórico dado pelo SAMR (PUENTEDURA, 2006) e as referências sobre a integração da Taxonomia as dimensões do Letramento Digital foram fundamentais para a elaboração das atividades propostas nas fichas do produto educacional.

O segundo objetivo foi ampliar as habilidades de Letramento Digital por meio do ensino híbrido, a compreensão dos conceitos decorrentes das metodologias ativas, tal qual os modelos atribuídos ao ensino híbrido e a utilização dos descritores presentes nas BNCC (2018) referente a Cultura Digital - mais especificamente ao conceito do Letramento Digital - e BNCC para a área da Linguagem e suas tecnologias (2019) contribuíram com a elaboração do produto educacional e dos recursos educacionais complementares nos quais refletiu-se a necessidade de uma renovação das práticas pedagógicas no ensino integrado à tecnologia para uma proposta híbrida baseada no planejamento, organização e avaliação reflexiva do processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Assim, o último objetivo proposto - favorecer uma prática pedagógica interdisciplinar com foco na Linguagem - partiu dos assuntos e temas diversificados propostos nas fichas didáticas temáticas onde se buscou englobar uma diversificação de ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano do estudante, permitindo uma abordagem metodológica com base no ensino híbrido e seus processos ativos de aprendizagem.

Acreditamos que uma das principais contribuições do presente trabalho seja a disponibilização do produto educacional em um site de visualização pública, com licença *Creative Commons 4.0*, uma vez que demonstra um potencial de

reusabilidade, posto que pode ser usado tanto como fonte de consulta, pesquisa, referências e propostas quanto um recurso para esclarecer outros professores sobre o uso das modalidades híbridas (sala de aula invertida aliada à rotação por estações) para favorecer a integração da tecnologia em sala de aula. Uma de nossas aspirações futuras é a atualização do site, como um modo de dar vida ao trabalho aqui realizado e seguir com as pesquisas sobre a temática.

Embora esse trabalho tenha sido feito pautado em um contexto de escola privada, acreditamos que sua aplicação no contexto da educação pública também seja possível, uma vez que esperamos que os elementos teóricos abordados e o produto educacional proposto à luz desse referencial teórico, possam ser úteis a professores e pesquisadores que desejam ampliar seus conhecimentos por meio de uma visão do trajeto percorrido para uma reformulação de práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade tecnológica atual. Cabe ressaltar que este trabalho foi finalizado antes do início da pandemia pela COVID-19, portanto não foi possível observar os usos que os docentes fariam das NTICs em seus contextos. Mas, neste momento pós-defesa, já em meio à pandemia, gostaríamos de destacar que acreditamos que as fichas didáticas temáticas serão de extrema valia aos professores da educação básica, seja ela pública ou privada, uma vez que estes estão vivenciando o ensino por meio de aprendizagem remota e posteriormente a iminência de um ensino híbrido.

Nos trabalhos acadêmicos o tempo parece ser o maior vilão. Em nosso caso não foi diferente, pois uma das limitações que a falta de tempo nos colocou foi a não pilotagem das fichas didáticas temáticas, bem com as orientações do guia didático. Sendo assim, aspiramos dar continuidade a esta etapa de nossa formação acadêmica com a pilotagem desse produto educacional, bem como em um aprimoramento dos estudos da aplicação de ensino híbrido na educação no Brasil pós pandemia.

Por fim, desejamos que as possibilidades evidenciadas na metáfora dos “tijolos multicoloridos” levam à construção de um caminho inovador por meio do uso de ferramentas digitais, e que os desafios encontrados nesse percurso, quando enfrentados com a coragem e ausência do medo (próprios de uma criança curiosa), sejam capazes de engajar os alunos e potencializar a aprendizagem significativa para uma formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

ALBER,R. A. **Deeper Learning**: A Collaborative Classroom is Key,Edutopia, 2012.p.112. Disponível em: [www.edutopia.org/ blog/deeper-learning-collaboration-key-rebecca-alber](http://www.edutopia.org/blog/deeper-learning-collaboration-key-rebecca-alber). Acesso em: 7 jan. 2019.

ALMEIDA, C.; ROLON, V.;SUHR.I.R.; SCHNEIDER,E.I. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v.8, n.16, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499>. Acesso em: 7 jan.2020.

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BACICH,L.; TANZINETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.25 , jun., 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em : 7 jan.2020.

BERGMANN. J. & SAMS, A. **Flip Your Classroom**: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. v.1

BRAGA, J. **Objetos de Aprendizagem volume 2** – metodologia de desenvolvimento. Santo André: Editora UFABC, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9394 de 1996. Brasília, DF,1997.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998b.

_____.Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. SEESP/MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>.

Acesso em: 15 set.2019.

_____.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CGI. (2016). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC Edu 2015 LIVRO ELETRONICO.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf). Acesso em: 11 out. 2019.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blende-d-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

CONKLIN, J. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. **Educational Horizons**, New York, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005.

CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**. 2008. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2018.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESPINDOLA, R. **Como implementar o ensino híbrido na sua instituição de ensino?**, 2017. Disponível em: <https://www.edools.com/ensino-hibrido/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FACER, K. **Learning Futures: education, technology and social challenges**. New York: Routledge, 2011.

FADEL,C.; BIALIK,M. & TRILLING, B. **Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso**. 2015. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/10G_YeV6ZDBK4OI9zyv2CId3HgTvMSXeI. Acesso em: 10 dez. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, n.4, p.13-24, 1999.

HILTON, J. T.. A Case Study of the Application of SAMR and TPACK for Reflection on Technology Integration into Two Social Studies Classrooms. **The Social Studies**, London, [s.l.], v. 107, n. 2, p.68-73, 12 fev. 2016. Informa UK Limited <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2015.1124376>.

HORN, M. B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Revisão técnica Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory into Practice**, Londres, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de uma cercanía. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, São Paulo, n. 9, p. 11-19, 1999.

MARTIN, A. Digital literacy and the "Digital Society". *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele.(eds.) **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 151-176.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. ed. revista. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

_____. **Educação Humanista Inovadora**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 1 nov.2014.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v.2. (Coleção Mídias Contemporâneas).

PINTO, J.P. **Língua-em-movimento, mobilidade e globalização**. *In*: F. ZOLIN-VESZ (org.). **Linguagens e descolonialidades**: arena de embates de sentidos. Campinas: Pontes Editores2016. p. 15-43.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 15

N. 2. Maio- Ago. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>. Acesso em : 10 jul.2018.

PUENTEDURA, Ruben R. **Transformation, Technology, and Education**. (2006) In: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 11/08/2018

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. **Metodologias ativas**: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO, 9., 2014, Resende. **Anais** [...]. São Paulo: Associação Educacional Dom Bosco, 2014.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo:Parábola Editorial, 2005.

SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino - aprendizagem. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado Tecnologia em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em : <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>. Acesso em: 24 jan. 2020.

UNESCO. **Rethinking Education**: towards a global common good? Paris: UNESCO, 2015.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino, 2017**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.