CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Tamar Alves Policarpo Cardoso

Ensino híbrido na educação básica: um estudo de caso em aulas de Espanhol com estratégias gamificadas.

Rio de janeiro
2022

Tamar Alves Policarpo Cardoso

Ensino híbrido na educação básica: um estudo de caso em aulas de Espanhol com estratégias gamificadas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof. Victor Gonçalves Gloria Freitas
Prof. Luciane Medeiros de Souza Conrado

Rio de Janeiro
2022

C266e Cardoso, Tamar Alves Policarpo
Ensino híbrido na educação básica: um estudo de caso em aulas de espanhol com estratégias gamificadas / Tamar Alves Policarpo Cardoso.– Rio de Janeiro, 2022.
119 f.

Orientador: Victor Gonçalves Gloria Freitas
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

1.Aulas de espanhol. 2. Era digital. 3. Metodologia ativa. 4.Sequência didática. I. Freitas, Victor Gonçalves Gloria, prof. orient. II. Título.

CDD 371.344

Tamar Alves Policarpo Cardoso

Ensino híbrido na educação básica: um estudo de caso em aulas de Espanhol com estratégias gamificadas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca abaixo assinado atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinada por:



Prof. Victor Gonçalves Glória Freitas, D. Sc. (UniCarioca)Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Marcos Antonio Silva, M. Sc. (UniCarioca)

Profa. Cassia Isac Gonçalves da Silva, D. Sc. (IFRJ)

Profa. Vanessa dos Santos Migliani Ribeiro, Lic. Sc. (C.E. Hispano Brasileiro)

RIO DE JANEIRO
2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os grandes profissionais que lecionam espanhol, aos colegas de profissão e a todos os queridos estudantes da educação básica que já passaram em minha vida profissional e que me estimulam a aprender ainda mais.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, senhor da ciência e do entendimento, a Jesus por seu amor infinito e ao Espírito Santo por me ajudar em cada momento da vida. Em segundo lugar, à minha família por ser meu apoio constante e meu incentivo para seguir em frente. Em terceiro, aos amigos e colegas da docência como a mestranda Sandra Maria Leal Oliveira, pelo encorajamento e parceria durante todo o mestrado, além de ter participado de diversos debates que geraram inúmeras possibilidades de analisar a minha práxis pedagógica fornecendo novas ideias durante todo o meu caminhar para elaboração desta dissertação. Por fim, mostro a minha admiração e reconhecimento neste pequeno parágrafo aos docentes e profissionais maravilhosos que passaram pelo meu caminhar enquanto aluna da UNICARIOCA. Todos os diálogos vivenciados em trabalhos, avaliações e estudos contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço imensamente a todos que foram mencionados, pois a pesquisa em prol do ensino de espanhol de cunho crítico foi concluída com sucesso, e vocês tem participação especial durante toda a minha trajetória.

“Ouça os conselhos e esteja pronto para aprender; assim, um dia você será sábio.” (Provérbios 19:20 NTLH)

"Soñar el sueño imposible, luchar contra el enemigo imposible, correr donde los valientes no se atrevieron, alcanzar la estrella inalcanzable. Ese es mi destino". (Don Quijote)

RESUMO

Tendo em conta o novo quadro social: a globalização, a autonomia educacional e o avanço da gestão educacional, percebe-se no mundo um sentimento grande de inquietação no que se refere ao atual processo de transformações tecnológicas pelas quais passamos diariamente e tendo sido acentuada na pandemia COVID-2019. Se entende, ainda, que os maiores problemas presentes no cotidiano escolar proveem da falta de engajamento dos educandos em atividades elaboradas pelo docente e, logo, a dificuldade no desenvolvimento de competências e habilidades que tragam compreensão dos conteúdos estipulados pelos currículos de ensino. Objetivou-se, assim, propor e avaliar uma sequência didática baseada no ensino híbrido, em aulas interculturais de Espanhol, por meio da gamificação com auxílio das ferramentas *Google Forms*, *Whatsapp*, *Canva*, *Kahoot*, *TikTok* e *Padlet*, a fim de favorecer a aprendizagem em língua espanhola dos alunos com o uso dessas plataformas, podendo assim potencializar sua aprendizagem. Faz-se, portanto, necessário estabelecer um debate sobre a análise das novas práticas alternativas baseadas nas especificidades relacionadas às áreas curriculares que não impeçam as novas culturas organizacionais e a rápida implementação de novas tecnologias da informação. Sendo assim, entende-se que para as metodologias de ensino expandir-se, devem unir-se a equipamentos que dissolvam da sala de aula conteudista alternativas para a facilitação do saber pedagógico e didático científico e incrementado pelas trocas e contribuições dos discentes. E, finalmente, em disciplinas como Espanhol para brasileiros, apresentada com uma roupagem híbrida e gamificada, poderá potencializar o seu ensino, possibilitando o protagonismo do aluno e visando à personalização do ensino online com o ensino presencial e o engajamento e interesse dos estudantes. Para o estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa, a pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de avaliação diagnóstica que permita a elaboração de uma sequência didática (SD) que proporcione o aprendizado de forma significativa. Contando, ainda, com a disponibilização da proposta didática para avaliação dos docentes de espanhol da rede pública e privada, que obteve como resposta, a participação de dezoito docentes. Ao final, concluiu-se que as atividades executadas coletivamente com os alunos favoreceram seu engajamento e por consequência uma aprendizagem significativa em espanhol por meio de plataformas digitais e que mais discussões acerca dessa temática são necessárias dentro desse campo de estudo.

Palavras-chaves: Aulas de Espanhol; Era digital; Metodologia ativa; Sequência didática;

ABSTRACT

Taking into account the new social framework: globalization, educational autonomy and the advancement of educational management, there is a great feeling of unease in the world regarding the current process of technological transformations that we go through daily and having been accentuated in the COVID-2019 pandemic. It is also understood that the biggest problems present in the school routine come from the lack of engagement of students in activities developed by the teacher and, therefore, the difficulty in developing skills and abilities that bring understanding of the contents stipulated by the teaching curricula. Thus, the objective was to propose and evaluate a didactic sequence based on hybrid teaching, in intercultural Spanish classes, through gamification with the help of Google Forms, Whatsapp, Canva, Kahoot, TikTok and Padlet, in order to favor learning. in the Spanish language of the students with the use of these platforms, thus being able to enhance their learning. It is therefore necessary to establish a debate on the analysis of new alternative practices based on the specificities related to curricular areas that do not prevent new organizational cultures and the rapid implementation of new information technologies. Therefore, it is understood that for teaching methodologies to expand, they must be joined to equipment that dissolves alternatives from the content classroom for the facilitation of scientific pedagogical and didactic knowledge and incremented by the exchanges and contributions of the students. And, finally, in subjects such as Spanish, presented in a hybrid and gamified way, you can enhance your teaching, enabling student protagonism and aiming at the personalization of online teaching with face-to-face teaching and student engagement and interest. For the study, a qualitative methodology was used, bibliographic and documental research and application of diagnostic evaluation that allows the elaboration of a didactic sequence (DS) that provides learning in a significant way. Also counting on the availability of the didactic proposal for the evaluation of Spanish teachers from the public and private network, which received the participation of eighteen teachers as a response. In the end, it was concluded that the activities carried out collectively with the students favored their engagement and, consequently, a significant learning in Spanish through digital platforms and that more discussions on this topic are necessary within this field of study.

Keywords: Spanish classes; Digital age; Active methodology; Following teaching;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tela da plataforma *Canva*
Figura 2 - Tela da plataforma *Kahoot*
Figura 3 - Tela da plataforma *Tiktok*
Figura 4 - Tela da plataforma *Padlet*
Figura 5 - Fluxograma com etapas da metodologia
Figura 6 - Fluxograma com etapas da sequência didática

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quanto tempo as pessoas ficam sem usar o Smarphone?
Gráfico 2 - Aparelho que usa com mais frequência.
Gráfico 3 - Perfil docente: rede de ensino em que atua.
Gráfico 4 - Perfil docente: Formação acadêmica
Gráfico 5 - Perfil docente: Níveis de ensino na educação básica.
Gráfico 6 - Professores da rede particular: Utilizaria a SD nas suas aulas?
Gráfico 7- Professores da rede pública: A SD poderia ser utilizada com alunos de diferentes realidades sociais?
Gráfico 8 - Professores da rede pública: Utilizaria a SD nas suas aulas?
Gráfico 9 - Professores da rede pública: Existem pontos negativos no processo avaliativo proposto pela sequência didática?
Gráfico 10 - Professores da rede pública: cuidados que os docentes precisam ter
Gráfico 11 - Professores da rede particular: potencial da SD construir no aluno uma visão holística intercultural.
Gráfico 12 - Professores da rede pública: potencial da SD construir no aluno uma visão holística intercultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil docente: Tempo de atuação na rede básica de ensino.
Quadro 2 - Professores da rede particular: pontos fortes da sequência didática.
Quadro 3 - Professores da rede particular: pontos fracos da sequência didática.
Quadro 4 - Professores da rede pública: pontos fortes da sequência didática- aprendizagem significativa.
Quadro 5 - Professores da rede pública: pontos fortes da sequência didática- metodologia.
Quadro 6 - Professores da rede pública: pontos fracos da sequência didática- aplicação da SD.
Quadro 7 - Professores da rede particular: pontos positivos do processo avaliativo proposta na sequência didática.
Quadro 8 - Professores da rede particular: pontos negativos do processo avaliativo proposto na sequência didática.
Quadro 9 - Professores da rede pública: pontos negativos do processo avaliativo proposto na sequência didática.
Quadro 10 - Professores da rede particular: Construção da visão holística intercultural.
Quadro 11 - Professores da rede pública: Construção da visão holística intercultural.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO ---------- 16
1.1 – Relevância do tema e justificativa---------- 16
1.2 - Inquietação ---------- 19
1.3 - Caracterização do problema ---------- 20
1.4 - Estado da arte ---------- 24
1.5 – Objetivos ---------- 26

2.FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA---------- 27
2.1. - Língua espanhola na atualidade: como torná-la mais atrativa?----------27
2.1.1 - Tecnologias digitais aplicadas ao ensino híbrido de e/le----------28
2.2 - Metodologias ativas ---------- 29
2.2.1 - Sala de aula invertida e ensino híbrido ---------- 30
2.3 - Sequência didática ---------- 31
2.4 - Teorias da Aprendizagem ----------32
2.4.1 - Educação cognitiva com ênfase no socioconstrutivismo ----------32
2.4.2- Aprendizagem significativa ----------33

3.FUNDAMENTAÇÃO TECNOLÓGICA---------- 35
3.1 A era digital e a aprendizagem ---------- 35
3.2 – Plataformas Digitais: *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet* ----------37
3.2.1 – *Canva*: plataforma de design digital---------- 37
3.2.2 – *Kahoot*: plataforma global e colaborativa de jogos educativos ---------- 38
3.2.3 – *TikTok*: rede social para vídeos curtos ---------- 40
3.2.4 – *Padlet*: startup de tecnologia educacional ---------- 41

4. MÉTODO E APLICAÇÃO ---------- 43
4.1 - Análise documental ---------- 43
4.2 - Diagnose através de questionário ---------- 46
4.3 - Elaboração da Sequência didática ---------- 48
4.4 - Desenvolvimento e avaliação da sequência didática ---------- 53

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES ---------- 59
5.1 - Quanto ao perfil do participante---------- 59
5.2 - Quanto à inovação tecnológica---------- 62
5.2.1 - Professores de espanhol da rede particular ---------- 63
5.2.2 - Professores de espanhol da rede pública ---------- 67
5.2.3 - Inovação tecnológica: A dialética do espanhol na rede pública e particular 71
5.3 - Quanto à aplicabilidade da proposta---------- 71
5.3.1 - Professores de espanhol da rede particular ---------- 71
5.3.2 - Professores de espanhol da rede pública ---------- 72
5.3.3 - A dialética do espanhol na rede pública e particular ---------- 74
5.4 - Quanto à abrangência---------- 74
5.4.1 - Professores de espanhol da rede particular ---------- 74
5.4.2 - Professores de espanhol da rede pública ---------- 76
5.4.3 - A dialética do espanhol na rede pública e particular ---------- 78
5.5 - Quanto ao engajamento dos envolvidos ---------- 79
5.5.1 - Professores de espanhol da rede particular ---------- 79
5.5.2 - Professores de espanhol da rede pública ---------- 82

5.5.3 - A dialética do espanhol na rede pública e particular ---------- 87
5.6 - Quanto ao objetivo da sequência didática ---------- 88
5.6.1 - Professores de espanhol da rede particular ---------- 88
5.6.2 - Professores de espanhol da rede pública ---------- 91
5.6.3 - A dialética do espanhol na rede pública e particular ---------- 93

6. CONCLUSÃO ---------- 95

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- 97

APÊNDICES
A - Avaliação diagnóstica ---------- 112
B - Autoavaliação ---------- 113
C – Perfil dos docentes participantes ----------115
D – Categorias de análise ----------116
E – Plano de aula ----------120

INTRODUÇÃO

1.1 – Relevância do tema e justificativa

Com o intuito de discutir o uso de ferramentas digitais, é possível constatar como Fish (2011:8), quando retoma Marcel Mauss, que o digital é um "fato [ou fenômeno] social total" sugerindo assim que as tecnologias digitais (TD) alcançaram um patamar impensado, atingindo diretamente a ordem social de forma inusitada na história da humanidade. A rapidez tecnológica, a simultaneidade e a constante presença de símbolos geram transformações nas subjetividades. Os limites idealizados nas transparências em concepções de público e privado obscureceram-se. O espaço e tempo diluíram-se em consequência da lógica das redes, causando o abrandamento das rígidas fronteiras que até então existiam entre o real e o irreal, remodelando inclusive a compreensão de realidade.

Em seu artigo "Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas", Daiane Modelski, Lúcia M. M. Giraffa e Alam de Oliveira Casartelli afirmam que:

> No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais têm um protagonismo que impacta e condiciona, e até mesmo define, os contornos de uma nova concepção de sociedade. O cenário é marcado pela quebra do paradigma presencial, aquele no qual fomos formalmente preparados para realizar atividades cotidianas e profissionais, pela sobreposição/complementariedade do espaço virtual (ciberespaço). Neste novo cenário, temos de reaprender, reavaliar nossas concepções relacionadas à formação e à educação. (DAIANE, LÚCIA, ALAM, 2019)

Assim como mostra os autores, o fenômeno das TD tem impactado o mundo no âmbito social, cultural e educacional, bastando à sociedade, em especial aos pesquisadores e educadores, buscar compreensão sob um ponto de vista cauteloso e crítico.

Nesse contexto, soma-se a preocupação da internet que historicamente, marcada pela criatividade juvenil, e com espírito inicial das redes sociais fundado na *comunidade, amizade, colaboração* e de uma cultura participativa, utópica e autêntica, fazendo com que se considere quase suspeito o fato de não se ter ou estar nas redes sociais digitais, continua a ignorar crianças e adolescentes como um dos seus fundamentais grupos de usuários.

A Unicef, em 2015-2016, fomenta em seus relatórios no projeto Global Kids Online, a atenção do poder público com respeito ao modo como a infância e a juventude

convivem nos ambientes digitais para dar-lhes visibilidade em seus diferentes contextos, dando, portanto, reconhecimento aos direitos digitais sem desigualdade.

A multiplicidade de mídias está cotidianamente presente na vida desses jovens e os recursos digitais são acessados por meio da Internet tão naturalmente que redefinem as formas de interação entre os usuários. A simples conexão dos usuários, adepta às práticas culturais e sociais recentes, converte o cenário midiático e as convivências virtuais muito interativos e atrativos, especialmente para o público juvenil.

E quando essas conexões que os jovens estabelecem entre si sofrem a influência da mídia digital na cultura de pares face a face, mediada pelo celular e na internet, de acordo com a investigadora Sun Sun Lim, da Universidade de Singapura, (LIM, 2013), eles mesmos vão construindo a sua cultura tal qual em outras gerações a mediavam por diferentes recursos como o cinema, a televisão e outros.

Essa mesma cultura de pares na internet se vê atualmente em uma multiplicidade de plataformas e dispositivos, do videogame ao celular, tablets e outros portáteis. São as TD modelando as subjetividades e a percepção do indivíduo em função da realidade, posto que transformam profundamente a relação temporal, com o próprio cotidiano e com as relações sociais.

Mas devido à fatores como brecha geracional e a falta de pertinência a esse mundo mediado por tecnologias de comunicação e informação (TIC's) nem todos conseguem lidar bem com as tecnologias, e suas funcionalidades (PALFREY E GASSER, 2011). E sendo a escola parte da sociedade deve se inserir urgentemente neste processo, tanto na parte administrativa, como também na sala de aula, tornando o ensino-aprendizagem adequado a realidade (HINO, 2019), que é extremamente conectada e permeia diferentes aspectos do cotidiano (CASTELLS, 2018).

Ademais, Martins (2019) contata que na era digital as desigualdades sociais tornam-se mais evidentes, manifestando-se em muitos campos da humanidade desde o início do sistema capitalista. Não obstante, esta ocorrência tanto atinge à alunos da rede privada, com sistemas modernos e interativos de ensino, como os de escolas da rede pública que possuem diferentes níveis de dificuldade com respeito ao acesso a recursos tecnológicos, desafiando o professor a se adaptar ao uso de algumas tecnologias tangíveis (SERRES, 2013 apud MARTINS, 2019), procurando diminuir o distanciamento entre estas duas realidades.

Apesar do acesso à informação na era digital ter se tornado algo extremamente fácil, já que a internet funciona como uma grande biblioteca, existem dados que abordam a não confiabilidade da informação (DELMAZO E VALENTE, 2018). Gerando, portanto, debates sobre o papel do professor e da própria escola no que tange à elaboração da análise crítica quanto ao que é extraído online. Espera-se, nesta nova era, muito mais do professor que um mero transmissor de conhecimento (educação tradicional do século XIX) ou um simples mediador, mas sim um transformador, de dados, tecnologias, sonhos que destaca a importância daquilo que não se valoriza na sociedade, por se pensar que não se refere a ela (FREIRE,1992; HABOWSKI,2019). "Ou seja, sua função passou a ser um instigador da inteligência coletiva" (NETO, 2017).

Espera-se um professor consciente da sua função social, em última instância, que vá contra ao que está estabelecido e desvende as máscaras sociais. A interculturalidade das línguas materna e estrangeira na escola, assim como outras ciências vem passando por um processo de fragmentação que visa a despolitização dos saberes (SUERTEGARAY E NUNES, 2001; SOUZA E FARIAS, 2013). O mesmo fenômeno percebe-se no ambiente escolar, como se as mudanças fossem estanques sem intenções ocultas. Ao cumprir com o currículo básico de ensino estipulado pela secretaria de educação, o educador deve refletir sobre a era digital, com uma visão holística, período em que a importância das novas tecnologias fica mais visível.

Na contemporaneidade da relação de ensino-aprendizagem de línguas, a melhor metodologia de ensino a ser adotada torna-se uma das principais preocupações de linguistas. Sobre como ensinar o espanhol como língua estrangeira (E/LE) em mundo totalmente influenciado pelas novas tecnologias da comunicação. Ainda sobre como potencializar substancialmente a competência linguística e comunicativa dos alunos aprendizes de português e espanhol. E mais ainda, sobre como adaptar seu ensino ao formato online visto que em meio à pandemia do COVID-19, o ensino remoto tornou-se a única forma de conexão com os estudantes, no ensino formal. A progressiva mudança de perfil de estudantes que buscam por aulas mais atrativas em ambientes virtuais demanda a maior acessibilidade a jogos pedagógicos e à gamificação. Para tal, a valorização da aprendizagem significativa em aulas interculturais fomenta o desenvolvimento tecnológico potencial de metodologias ativas e híbridas em detrimento da aprendizagem verbal, por memorização.

Na tentativa de refletir sobre o exposto, o trabalho foi organizado levando em consideração as bibliografias disponíveis sobre o tema para o debate fundamentado por

outros pesquisadores que trabalharam anteriormente com esta temática, além do desenvolvimento de atividade prática aplicada em sala de aula e sincronicamente com uso de aplicativos que permitam o aprendizado em ambiente híbrido, demonstrando que existe possibilidade de um fazer pedagógico diferente, criativo, interativo, dinâmico e atrativo (MARTINS, 2019).

1.2 - Inquietação

Esta dissertação surgiu das minhas inquietações enquanto professora ativa da rede pública e privada do Rio de Janeiro. Me formei em Letras Português / Espanhol pela Faculdade da Cidade. Durante os mais de 15 anos de magistério na rede pública estadual e privada sempre refleti sobre questões relacionadas a utilização de smartphone pelos estudantes em sala de aula, especialmente em 2009, quando a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decretou a lei nº 5453, que dispõe sobre a proibição do uso do celular e outros dispositivos móveis nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Em seu Art. 1º menciona que "Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos. (NR)" (RIO DE JANEIRO, 2009) quando então casou erros de interpretação por parte de docentes e gestores da escola muitas vezes, pois se ativeram apenas à proibição do uso do equipamento em sala de aula.

Mas, conforme o trecho retratado acima descreve, caso haja fins pedagógicos o educador pode fazer uso deste recurso tecnológico em sua aula. Gonçalves e Silva também colocam que "os ambientes precisam estar conectados em redes sem fios, para o uso das tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias" (GONÇALVES E SILVA, 2018,p.62).

Percebe-se então que são dois os desafios; romper a barreira existente sobre a utilização dos smartphones como recursos pedagógicos em sala de aula, ao mesmo tempo que se exige uma internet de qualidade nas escolas. Ademais, evidencia-se que os alunos desconhecem componentes culturais por não terem acesso a eles, restringindo-se à sua própria cultura. De outra forma, ao aprender questões multiculturais de outros países, o

estudante compreende melhor as suas e, portanto, se relaciona efetivamente com o mundo a sua volta. E obter esta aprendizagem por meio das TIC's torna-se mais acessível.

Por outra parte, a escola é considerada chata por ensinar coisas (ou de forma) que estão longe da realidade de vida deles e ineficaz no seu propósito de ensino-aprendizagem, pois enquanto educadora me deparo tanto com a desmotivação discente, como também com a evasão escolar, ao passo que me pergunto se há outras metodologias de ensino que poderiam mitigar essas questões em nossa contemporaneidade.

Portanto, o problema central desta pesquisa vai de encontro às novas aspirações da sociedade digital, ressignificando assim o uso de aparelhos móveis (celulares). Determinando reflexões metodológicas sobre formas pedagógicas para a utilização desses recursos, tornando significativo o processo de ensino-aprendizagem de forma a desenvolver as competências cognitivas delimitadas pelo currículo mínimo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Torna-se imperativo a necessidade de uma metodologia inovadora que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam conhecimentos multiculturais tornando o estudante em um cidadão do mundo.

1.3 Caracterização do problema

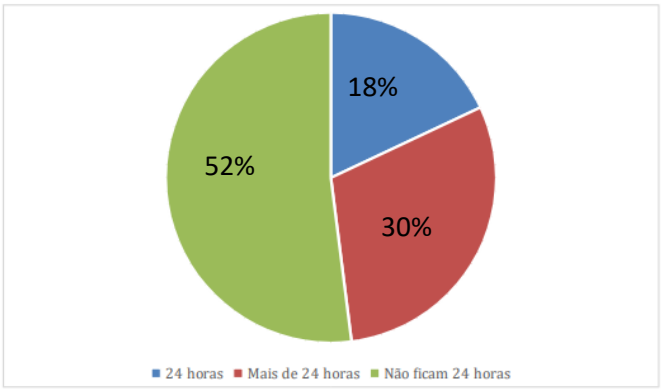
Esta subseção tem o objetivo de demonstrar, brevemente, como a problemática vem sendo abordada nas revistas/pesquisas acadêmicas, além de utilizar pesquisas quantitativas realizadas por fontes como a Rede conhecimento em parceria com o IBOPE inteligência, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a UNESCO, de forma a refletir sobre as diversas abordagens utilizadas para solucionar a questão do uso das tecnologias digitais na educação.

A UNESCO em 2014 elaborou um relatório com objetivo de orientar os "formuladores de políticas públicas" sobre a aprendizagem móvel e a necessidade de entende-la melhor pois seus benefícios podem auxiliar o avanço para o alcance da educação para todos. Para tal finalidade, coloca-se que através da utilização dos recursos digitais móveis, o processo de construção do conhecimento pode ocorrer em qualquer local, sendo estes espaços formais ou não-formais e a aprendizagem passa a ser individualizada/ personalizada, o tempo existente em sala de aula passar a ser produtivo, além de auxiliar estudantes com deficiências (UNESCO, 2014).

A UNESCO também expõe que "atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todo lugar - especialmente telefones celulares (...) - são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, (...), além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras". (UNESCO, 2015, p.7)

Em pesquisa realizada pelo IBOPE inteligência com 2.000 pessoas dos 15 aos 29 anos em 2018 (Gráfico 1), 52% das pessoas que possuem Smartphones não conseguem ficar mais de 24 horas longe de seus equipamentos digitais. Sendo assim, boa parte do dia estão conectadas em redes.

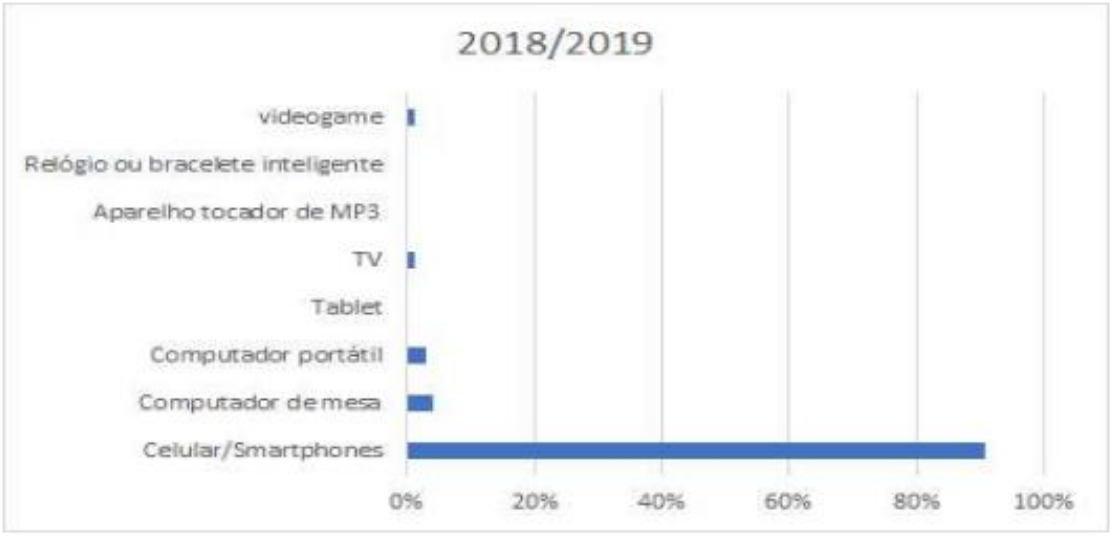
Gráfico 1 - Quanto tempo as pessoas ficam sem usar o Smarphone?



Fonte: IBOPE, 2018.

Já o estudo Juventude e conexões, idealizado pela fundação Telefônica Vivo e realizado em parceria com o IBOPE Inteligência (Gráfico 2), com 1.440 jovens entre 15 e 29 em diferentes regiões do Brasil (645 somente da região sudeste) questionou quais os aparelhos tecnológicos utilizados com mais frequência, e dentre as opções dadas: Smartphone, computador de mesa, computador portátil, tablet, TV, aparelho tocador de MP3, rádio e videogame, 91% dos entrevistados mencionaram que utilizam Smartphones em detrimento dos outros equipamentos.

Gráfico 2 - Aparelho que usa com mais frequência.



Fonte: IBOPE, 2019.

E ainda sobre a pesquisa realizada pelo estudo juventude e conexões, quando questionados sobre o que mais fazem com seus Smartphones, sendo avaliados os campos da comunicação, informação e serviços, lazer, capacitação e trabalho e comércio eletrônico, os jovens foram unânimes quanto à comunicação e lazer com respostas de utilização acima de 85%. Vale a pena destacar também que 98% de assertivas positivas foi sobre o uso de aplicativos de conversa por mensagens instantâneas, dentro do campo ligado a interação. (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2019).

Em conformidade com estes dados, a FGV-SP em 2018 realizou um levantamento no qual o número de habitantes brasileiros (210.131.145) foi superado pelo número total de smartphones ativos que é de 230 milhões. Demonstrando que as pessoas possuem mais de um celular ativo em seus nomes, com ⅔ da população possuem boa conexão de internet (IBGE,2019). Diante dos dados expostos, evidencia-se que as tecnologias digitais móveis estão sempre presentes na vida dos indivíduos da sociedade digital, tornando-se um poderoso aliado no processo de produção do conhecimento em ambientes de ensino formais.

Assim sendo, faz-se necessário a reflexão sobre formas metodológicas para utilizar o Smartphone - um poderoso aliado tecnológico - e seu uso enquanto ferramenta pedagógica no ensino de intercultural da rede estadual e privada do Rio de Janeiro. Analisando esta sociedade contemporânea, caracterizada em parágrafos anteriores por estar imersa no uso de equipamentos tecnológicos, não podendo separar educação e novas

tecnologias, seja no ambiente escolar (currículo formal) ou no cotidiano dos estudantes (currículo informal), vivencia-se o período técnico-científico informacional.

Os maiores problemas observados e que estão presentes no dia a dia escolar são provenientes da falta de engajamento dos alunos nas atividades elaboradas pelo docente e a dificuldade no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a compreensão dos conteúdos estipulados pelos currículos de ensino (MELO, 2016). Outro ponto importante é que os educandos possuem algum conhecimento de mundo, sendo assim o professor ao propor a intervenção pedagógica deve se preocupar em interagir esses conhecimentos prévios com os novos que serão trabalhados (MELO, 2016).

Porém, Sousa vai além pois, enumera os problemas que são oriundos das carências tecnológicas no ambiente escolar e da própria formação do docente. Sendo eles: "...falta de preparo dos professores em sua formação inicial ou em cursos em nível de extensão ou pós-graduação no decorrer do exercício do magistério sobre Língua Espanhola a educandos lusofalantes que dificulta o desenvolvimento de metodologias para o uso pedagógico das tecnologias nas aulas de Espanhol do Ensino Fundamental II e Médio. (..) baixa capacidade de processamento dos computadores nos laboratórios de informática das escolas, quantitativo insuficiente dessas máquinas em relação ao número de alunos por turma ..." (SOUSA, 2018, p.3). Sugere portanto que estes problemas precisam ser solucionados seja por meio da promoção de cursos de formação continuada, aquisição de computadores, ou mesmo recursos digitais como Smartphones e GPS's nas escolas (SOUSA, 2018).

Destaca-se também a carência de políticas públicas que estimulem cursos de formação para o uso de ferramentas educacionais e a liberação de verbas para aquisição de equipamentos tecnológicos, principalmente quando se trata de escolas marginalizadas como as da rede pública de ensino que ficam na periferia ou as que se localizam no campo. Neste contexto o problema da pesquisa é a falta de uma metodologia dialógica entre os fenômenos interculturais que utilize as novas tecnologias digitais para desenvolver as competências e habilidades que promovam o aprendizado de espanhol e português.

1.4 - Estado da Arte

O propósito deste subcapítulo é tratar, de forma breve, como as tecnologias digitais estão sendo utilizadas para a solução de problemas semelhantes ao trabalhado nesta pesquisa, através do levantamento de artigos científicos recentes e análise da argumentação dos seus autores.

Yamamoto em estudo realizado no ano de 2016, propõe que para o aumento do desempenho dos estudantes para a aprendizagem significativa, levando-se em consideração que o ato de aprender não se pode transferir, só o indivíduo pode fazê-lo e ninguém pode aprender por outro indivíduo, porém pode-se motivar o interesse dos estudantes, explorando novas perspectivas de aprendizagem, muito mais centradas no exercício dos estudantes, usando a hibridização, que é a mistura de técnica e ferramentas que apoiam e dinamizam o aprendizado com a associação de ambientes presenciais e virtuais de ensino – utilizando o instrumento dos MOOCs pelo conceito da sala de aula invertida.

Linhares (2017) assegura que a educação aplica métodos próprios para certificar a formação e o desenvolvimento do ser humano – fisicamente, intelectualmente e moralmente. Assim sendo, essa aplicabilidade pode ser compartilhada de diversas maneiras, desde as mais antiquadas até as mais tecnológicas. Continuando esse pensamento, percebemos que cada vez mais, temos uma educação tecnológica, estimulando o ensino e a aprendizagem por parte de todos os sujeitos envolvidos. Os docentes estão migrando para a realidade de seus discentes, assim visam de forma prática como expor o conteúdo que, geralmente, os alunos não demonstram tanto interesse quando passados tradicionalmente.

Paz (2017) considera que os jogos digitais são relevantes recursos para o ensino já que permitem relacionar conteúdos diversos a entretenimento e provocam a motivação, fator imprescindível no processo de aprendizagem. O jogo pedagógico tem como diferencial instigar o conhecimento em uma proposta integrada de aprendizagem baseada em jogos digitais e possibilidade de uso de m-learning na prática docente.

Em consonância com os autores anteriormente citados, Martins (2017) trata sobre a gamificação na perspectiva do ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa. Apresenta a gamificação como um fenômeno que se utiliza dos elementos dos games, mecânicas, dinâmicas e componentes, aplicados em contextos não games. Segundo ele, a gamificação incorporada como estratégia pedagógica na área de educação

pode promover a reconfiguração de práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido e a multimodalidade, constituem e dimensionam novas formas de ensinar e aprender, no qual o online e o presencial se sobrepõem, se mesclam e confluem.

É neste momento que Neto reflete sobre como romper com o ensino tradicional utilizado nas escolas de educação básica. Para tal, Castells em 1999 já apontava a combinação do ensino on-line à distância e o ensino in loco (presencial) como resultado para o verdadeiro ensino de qualidade se dará como disse (CASTELLS, 1999 apud NETO, 2017) "Isso significa que o futuro da educação não será on-line, mas em rede entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja cada aluno". Trata-se do ensino híbrido (Blended Learning), ao qual Michael Horn (2014) apud Neto (2017) cita "têm conseguido atender e educar seus alunos com uma abrangência maior do que apenas o estado da Flórida, levando educação a diversas partes do mundo" (HORN, 2014, apud NETO, 2017, p.65).

É, portanto, o ensino on-line uma extensão da sala de aula tradicional, permitindo a personalização do processo de ensino e aprendizagem, que resulta em um currículo mais adaptável às necessidades de aprendizagem do aluno (COLIS E MOONEN, 2001 apud NETO, 2017). Corroborando com Neto (2017), Costa et al (2017) elaboram pesquisa que teve como objetivo trazer "uma proposta de Ensino Híbrido interdisciplinar utilizando o Modelo de Rotação por Estações de Aprendizagem com atividades diferenciadas visando trabalhar os biomas brasileiros". Para essa finalidade, utiliza-se autores que fundamentam a importância da interdisciplinaridade, o modelo híbrido de ensino, a avaliação diagnóstica e a elaboração de portfólios.

Sendo assim, todas as pesquisas elencadas são norteadas pela ideia de que o uso das tecnologias na escola atual, deve ser tratado com relevância. Fazendo-se necessário repensar a prática pedagógica, para que esta se adeque ao novo educando que as instituições de ensino estão recebendo e quais conhecimentos devem ser construídos para se viver na sociedade em rede. Para tal, o próximo passo desta pesquisa destina-se a definir os objetivos gerais e específicos que solucionem o problema e gerem dados úteis o fazer pedagógico mediado por recursos como *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet*.

1.5 - Objetivos

Para realização desta pesquisa foram definidos os seguintes objetivos:

1.5.1 - Objetivo Geral

Propor uma sequência didática baseada no ensino híbrido, em aulas interculturais de Espanhol, por meio da gamificação com auxílio das ferramentas *Google Forms, Whatsapp, Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet.*

1.5.2 - Objetivos Específicos

→ Identificar as competências e habilidades que serão desenvolvidas em consonância ao PPT da escola e a BNCC;

→ Determinar ferramentas e metodologias disponíveis em processos virtuais de aprendizagem;

→ Executar a sequência didática, para aprendizes da língua espanhola, em ambientes formais de ensino;

→ Avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes e as etapas e resultados do desenvolvimento dessa sequência.

1.5.3 – Organização do trabalho

A dissertação foi estruturada em 6 capítulos chaves. O segundo à fundamentação teórica será separada em 2 momentos, a parte pedagógica, o qual será subdividida em: Língua espanhola na atualidade: tecnologias digitais aplicadas ao ensino híbrido de e/le, como torna-la mais atrativa?, Metodologias ativa, Sala de aula invertida, Ensino Híbrido, Sequência didática e currículo e Teorias da Aprendizagem; o terceiro, trata a fundamentação teórica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa; o quarto, a análise empírica sobre a elaboração da sequência didática; o quinto, a apresentação dos resultados obtidos juntamente com a discussão; o sexto e último capítulo, a conclusão epistemológica dos dados da práxis à luz das referências bibliográficas elencadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo foi realizado levantamento bibliográfico para a partir de então refletir-se sobre uma proposta de atividade comunicativa voltada para a aprendizagem personalizada de lusofalantes aprendizes de espanhol como língua estrangeira, com o auxílio das tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumentos educativos em um entorno de gamificação. Além disso, foram abordados autores que ao tratar de como as metodologias ativas de ensino (sala de aula invertida e ensino híbrido), a construção de sequências didáticas e a educação cognitiva com ênfase no socioconstrutivismo possibilitaram uma nova abordagem pedagógica do docente, buscando desenvolver o aprendizado significativo e construir o pensamento crítico no educando.

2.1 - Língua espanhola na atualidade: como torná-la mais atrativa?

Aprender e educar na era digital significa ter consciência da complexidade de ambos os processos no século XXI. Os desafios ambientais e de saúde, agravados por uma pandemia que perdura até o ano de 2021 e não se sabe por quanto tempo mais, a busca do bem-estar pessoal e movimentos coletivos, migratórios e consciência da diversidade, mudanças nos modos de produção ou na busca de emprego, o impacto da tecnologia em todas as áreas da nossa vida, bem como o avanço da ciência são questões, entre outras, que disciplinam a aprendizagem e educação a uma necessidade constante de repensar e revisar.

Se é fato que ainda muitos docentes têm-se utilizado do método discursivo tradicional nas aulas para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), através da fragmentação da língua alvo, que é segmentada em palavras e frases, da ênfase na tradução como metodologia de ensino fazendo o ensino de línguas recuar aos seus primórdios, tendo o professor como centro do processo, atuando por meio de aulas teóricas, repassando seu saber ao aluno (KRÜGER, ENSSLIN, 2013), por outro lado o estudante atual não é mais um atento ouvinte passivo, muito pelo contrário, submergido em um mundo tecnológico, de ferramentas e procedimentos virtuais, continuamente conectado a redes sociais, é questionador e mais exigente. Muitos estudantes tornaram-se impacientes e ansiosos e entediam-se rapidamente com o modelo tradicional de ensino.

Porém, a habilidade dos games em expandir a aprendizagem tem instigado o interesse dos pesquisadores (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012), a ponto de indicarem a gamificação do ensino, trazendo para a atmosfera da escola o que já tem sido

realizado no mundo corporativo: da mesma forma como as empresas têm utilizado os games para motivar e fidelizar os clientes, igualmente as escolas conseguiriam usar esses mesmos recursos para potencializar o interesse dos discentes na aprendizagem.

O jogo é uma atividade significativa e comum em todas as culturas (Huizinga, 1949). Na aula de línguas estrangeiras o jogo é uma ferramenta muito recorrida: como destaca Foncubierta (2014), os jogos acrescentam diversão, melhora a atenção, ajudam a modular estados de ânimo, a lutar contra o desinteresse e o tédio nas aulas e proveem de descansos quando se detecta esgotamento na aprendizagem.

Ademais, Werbach e Hunter (2012) ressaltam uma série de elementos derivados do jogo: dinâmicas, mecânicas e componentes de gamificação, geralmente representados sob uma forma piramidal onde se agrupam desde os elementos más abstratos aos más concretos. A gamificação, portanto, consiste "no uso de elementos e técnicas de desenho de jogos em contextos alheios ao jogo" (Werbach y Hunter, 2012, 26). Estes elementos e técnicas próprias dos jogos se podem explorar para promover a docência de línguas estrangeiras de uma maneira gratificante e motivadora, muito útil em contextos onde o educando não encontra suficiente motivação intrínseca para aprender.

2.1.1 - Tecnologias digitais aplicadas ao ensino híbrido de e/le

A partir da revolução tecnológica descentralizou-se o conhecimento, o que ocasionou que instituições educacionais deixassem de ser os únicos locais em que se tem acesso ao saber. Faz-se necessário levar em consideração que o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) exige uma atitude crítica e inovadora, conforme Behrens (2007). Assim sendo, estas mesmas instituições precisam "trabalhar com objetivos e meios que ajudem a formar nos alunos uma lógica e uma percepção capazes de levá-los a participar na construção de uma sociedade que produza e utilize as tecnologias de forma mais crítica e democrática" (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 41).

Em razão disso, surge o ensino híbrido, também denominado blended learning, reconhecido como uma das maiores tendências da educação do século XXI por propiciar potenciais benefícios de personalização, ingresso e controle de custo, na linguagem de Horn e Staker (2015). Em consonância com Tori (2009), ensino híbrido fundamenta-se em concatenar atividades presenciais com atividades online. Em conclusão, "ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line" (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

De forma recíproca, enquanto o ensino on-line pode ajudar os professores a personalizar a aprendizagem para se adequar às necessidades dos estudantes, o ensino presencial pode oferecer mais supervisão e interatividade entre os implicados no processo de ensino-aprendizagem (HORN; STAKER, 2015). E vale destacar que no ensino híbrido a tecnologia usada precisa passar ao educando algum controle de aprendizagem em termos de tempo, lugar e ritmo. Ou seja, no ensino híbrido a obsessão por presença desloca-se para o compromisso com a aprendizagem (DEMO, 2011).

Como há diversas definições de aprendizagem personalizada, assim como Horn e Staker (2015), nesta pesquisa adota-se o termo personalização no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem do E/LE precisa estar de acordo com as necessidades e com os ritmos de aprendizado dos alunos lusofalantes.

2.2 - Metodologias ativas

Por metodologias ativas entende-se aqueles métodos, técnicas e estratégias que utiliza o educador para transformar o processo de ensino em atividades que fomentem a participação ativa do educando e levem ao aprendizado (Labrador y Andreu, 2008). Correspondem a aquelas metodologias que materializam esta mudança na forma de entender a aprendizagem, já que se centram nas atividades mais do que nos conteúdos, o que implica mudanças profundas na atuação de professores e estudantes.

Isto implica modificar a planificação das matérias, o desenvolvimento das atividades formativas e a avaliação das aprendizagens, de maneira tal que se promova a alienação construtiva. Pensar o processo formativo desde estas metodologias ativas não significa incorporar atividades isoladas que promovam a participação, mas sim implica pensar a docência ao serviço do estudante. O docente adquire um caráter mediador que permite focar as disposições da aprendizagem profunda, através de atividades que provocam no estudante a participação, cooperação, criatividade e reflexão sobre a tarefa.

Ao expandir-se fortemente a cultura digital, cabe recontextualizar as metodologias de ensino e criar novos modelos que introduzam o uso das tecnologias na sala de aula (ALMEIDA, 2018). Porém, essa inserção deve buscar a autonomia intelectual de forma a desenvolver competências e habilidades que permitam ao educando analisar as diversas informação disponíveis na era digital (BACICH e MORAN, 2018). Para o educando alcançar esta autonomia, a aprendizagem deve ser ativa e significativa, sendo realizada em espiral, ou seja do mais simples para o mais complexo. Não esquecendo que cada

pessoa tem seu tempo e sua forma de aprendizagem, ou seja, são únicas as conexões realizadas no cérebro (BACICH e MORAN, 2018).

Ratificando estas reflexões, “a aprendizagem como uma incorporação de saberes e fazeres, só faz sentido se a pessoa dispões dela para operar efeitos sobre si e sobre o mundo” (MELO, 2011, p.180). O aprendizado só ocorre se as atividades, as análises propostas pelo educador fizerem sentido, de fato, para o educando pois, “somente o sujeito da experiência está portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDIA, 2002, p.21).

2.2.1 - Sala de aula invertida

Vista como uma metodologia ativa, a Sala de Aula Invertida tem sido estabelecida em escolas e universidades com o objetivo de explorar os avanços das tecnologias educacionais, ademais de minimizar a saída de alunos da escola e o nível de reprovação (Moran e Bacich, 2018). Mostrou-se a partir de uma ponderação do professor de Ciências no Colorado (Estados Unidos), Aaron Sams, em 2007 (Bergmann e Sams, 2020):

> “O momento que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos.”

Todavia, é preciso deixar claro que diferente de passar um vídeo ou material de leitura para que seja estudado em casa para em seguida, discutir o conteúdo em sala de aula (costume comum para alguns docentes), a Sala de Aula Invertida sugere a Aprendizagem Invertida. A Aprendizagem Invertida é uma concepção didática na qual a aula expositiva ultrapassa a perspectiva da aprendizagem de grupo para a perspectiva da aprendizagem de indivíduo, ao mesmo tempo que o espaço em sala de aula é convertido em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o docente orienta os discentes na aplicação dos conceitos (FLIP, 2014).

As tarefas apresentadas em cada momento na Sala de Aula Invertida possibilitam o desenvolver de distintas habilidades cognitivas e socioemocionais, sendo essencial que o professor analise o desenvolvimento dessas habilidades em cada atividade e durante o seu curso.

Mas para o modelo híbrido funcionar e promover o aprendizado crítico e a resolução de problemas do cotidiano alguns pontos devem ocorrer, sendo eles

> "As atividades presenciais devem envolver uma quantidade significativa de questionamentos, resolução de problemas, obrigando o aluno a recuperar e aplicar o material aprendido on-line. (...) Feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais. Tanto o material a ser utilizado online quantos os ambientes de aprendizagem presenciais devem ser altamente estruturados e bem planejados" (VALENTE, 2018, p.30).

Conceito nevrálgico para o ensino híbrido é o autoconhecimento por parte do discente, pois se aluno reconhece as suas dificuldades o professor pode desenvolver atividades que possibilitem saná-las. Todavia, "nossa sociedade não está preparada para falar sobre o aprender" (PAPERT, 1985 apud VALENTE, 2018). Frente a isso, faltam "em nosso sistema educacional ações que possam ajudar tanto o aluno quanto na identificação de suas 'rachaduras de aprendizagem', quanto os educadores na preparação para poder fazer a leitura dessas 'rachaduras'" (VALENTE, 2018, p.35). O grande quantitativo de alunos por classes também dificulta esse processo.

2.3 - Sequência didática

Em 1996, na França, quando investigadores se viram forçados a sobrepujar a compartimentalização do saber no campo do ensino de línguas, nasce o termo SD, nas normas oficiais para o ensino de línguas. Para Dolz & Schneuwly (2004: 53), "elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação". Ainda para os mesmos autores, elas devem ser interpretadas como um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Desta forma, entre as atividades de uma SD estão as ações de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa:

> [...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita). (Nascimento, 2009: 68).

A construção das sequências didáticas deve seguir uma ordem, sendo

> "a estrutura de base (...) contém uma seção de abertura (...) na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa (...) que os alunos deverão realizar. (...) deve haver uma produção diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas(...). Após esta etapa, o trabalho se concentra nos módulos (...) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos (...). O número dos módulos varia de acordo com o conhecimento prévio (...). A produção final (...) é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados…" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 apud ARAÚJO, 2013, p.2).

Resumidamente, a sucessão das atividades a serem desenvolvidas para a produção da sequência didática teremos: 1- Apresentação do que será estudado; 2 - produção inicial; 3 - Módulos e 4 -Produção final e avaliativa. A finalidade desta modelagem é avaliar o que o aluno já sabe para ir inserindo novos elementos, ou seja, complexificando e promovendo a "aprendizagem em espiral" (LIMA, 2017).

2.4 - Teorias da Aprendizagem

2.4.1 - Educação cognitiva com ênfase no socioconstrutivismo

O ensino se desenvolve como uma ação intersubjetiva formada por atribuições, trocas e transformações de sentidos, ao passo que se estruturam, com certo equilíbrio, os significados definidos como "conteúdos" da aprendizagem realizada. Dessa forma, a interação professor-aluno e alunos entre si tem um aspecto consideravelmente dialógico; todas as atribuições no que tange ao desenvolvimento da criança surgem duplamente: inicialmente, no nível social, ou seja, interpessoal; e, seguidamente, no nível individual (intrapessoal). É necessário atentar que este processo ocorre no interior de ações mediadas. É desde as relações sociais que as atribuições psicológicas superiores se desenvolvem na perspectiva vygotskyniana — as ações da criança, desde o seu nascimento, têm um significado próprio em um sistema de comportamento social, pois a associação entre objeto e criança e, de forma inversa, entre criança e objeto são mediados pelo outro.

De acordo com Oliveira (1993, p. 56) para Vygotsky,

> … desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é ‘um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas’. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Como Vygotsky diferencia aprendizagem de aprendizado?

É o meio pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores em suas interações com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. Convém reforçar que a ideia de aprendizado incluí a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Vygotsky compreendia que o ensino só é factual quando indica o caminho do desenvolvimento. As características inatas do indivíduo, conforme (Mello, 2004), são essenciais para seu desenvolvimento, mas insuficientes, pois a força motora em relação a esse desenvolvimento não existe. Em outras palavras, com base na teoria histórico-cultural, sem a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá, finaliza-se, então, que a aprendizagem precede ao desenvolvimento, possibilitando-o e ativando-o.

Em conclusão, a construção do conhecimento é um processo dinâmico, onde cada um tem suas incumbências. Compete ao professor, acompanhar, nortear, utilizar múltiplos recursos (verbais, visuais, auditivos) e realizar a avaliação de todo o processo para entender se o método de ensino utilizado foi factual ou não. Isto é, noções referentes à área da neurociência - o funcionamento do cérebro - associado ao sócio construtivismo – a importância da linguagem e da interação com outro para a formação do pensamento – fomentará grandes transformações na educação que se quer para os jovens neste presente século.

2.4.2- Aprendizagem significativa

A aprendizagem verbal, por memorização, foi primeiramente contestada pelo especialista em Psicologia Educacional e pesquisador norte-americano David Paul Ausubel, em 1963, por meio da obra: Psychology of Meaningful Verbal Learning, como uma teoria de aprendizagem significativa.

> O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interacção entre idéias "logicamente" (culturalmente) significativas, ideias anteriores ("ancoradas") relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Ausubel, 2003, folha de rosto).

A aprendizagem de idiomas desenvolve-se a partir de conhecimentos construídos por meio de elementos culturais, do saber social. Essas construções se produzem como experiências individuais e em grupo que determinam a identidade sociocultural dos implicados e permitem melhor compreender o mundo ao seu redor e nele atuar. Os conteúdos de línguas se expressam por intermédio de narrativas que não se limitam a meros discursos, mas constituem "práticas" que geram e resinificam objetos.

O saber prévio do discente (imagens, símbolos, ideias, conceitos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, já que se representa um determinante do processo de aprendizagem, já que é significativo por determinação, base para a mudança dos significados lógicos dos recursos de aprendizagem, possivelmente significativos, em conceitos psicológicos (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003, folha de rosto).

Para Lev Vygotsky (1987, 1988), a interativa social provoca um mínimo de duas pessoas intercambiando significados, num correto grau de troca e bidirecionalidade, um implicação ativo, de ambos os participantes.

Naturalmente, a linguagem (sistema de signos) é fundamental em uma perspectiva vygotskyana. Aprender a falar uma língua, por exemplo, libera a criança de laços contextuais imediatos e esta descontextualização é potencial para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. A aplicabilidade da língua, no que lhe diz respeito, é relevante para a interatividade social, contudo sendo a língua um sistema de signos, sua apreensão também depende, essencialmente, da interatividade social.

3. FUNDAMENTAÇÃO TECNOLÓGICA

Como parte complementar do desenvolvimento desta pesquisa, este capítulo abordará como a tecnologia modificou a sociedade atual e gerou o surgimento da era digital, além de considerar as tecnologias utilizadas nesta pesquisa: *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet.*

3.1 A era digital e a aprendizagem

O desenvolvimento socioeconômico dos países se sustenta em uma boa educação (Hargreaves, 2003) e somada à tecnologia e à inovação fomentam sua difusão para todos os cantos do planeta. Por isso, acredita-se que a educação digital é uma das ferramentas mais poderosas na transformação do mundo (Castells, 2003). A sociedade global e tecnológica do século XXI prescinde de educadores digitais com competências específicas para dispor da tecnologia (Pozo, 2004) à serviço do modelo pedagógico e introduzi-la na sala de aula para melhorar a qualidade do ensino. Entende-se, portanto, que por meio de uma proposta educacional que se apoia na tecnologia e em experiências de ensino-aprendizagem inovadoras para levar uma educação digital de qualidade para alterar a vida de meninos e meninas, até mesmo, em ambientes vulneráveis e assim reduzir a lacuna educacional no mundo.

Se há atividades que nos definem mais claramente como humanos são as de aprender e educar. Por meio delas também nos definimos como pessoas individuais e sociedades e culturas que, por sua vez, manifestam em nós uma influência determinante e possibilitam o nosso desenvolvimento e crescimento: o ser humano é um ser social. A aprendizagem e a educação, nos torna parte de diversos coletivos, enquanto que o aprendizado e a educação são a porta de nossa participação na vida coletiva. Fabela (2005) descreve a sociedade da aprendizagem ou “cultura aprendente”, como um espaço no qual a pluralidade de atores colabora para que haja a construção do conhecimento de forma participativa, numa perspectiva contínua e processual, seja a nível individual ou coletivo, e em todos os âmbitos da sociedade.

Nesse sentido, aprendizagem e educação estão profundamente entrelaçadas, mas não se sobrepõem. Se por um lado, hoje o indivíduo tem diante de si a oportunidade e o desafio de aprender permanentemente não apenas para satisfazer a curiosidade inata do ser humano, mas também de ser capaz de enfrentar as situações de mudança geradas pela sociedade com garantia de sucesso global e tecnológico presentes no século 21. Nessa

perspectiva, "aprendiz" é hoje uma palavra aplicável a qualquer ser humano e em qualquer momento da vida, e também em relação a diferentes aspectos sociais, profissionais ou estritamente pessoais que você desenvolve.

Por isso e por extensão, um educador é também um aprendiz ao longo da vida que realiza um trabalho determinado: gerar, acompanhar e facilitar processos de aprendizagem. Então a especial condição do educador, seja em contextos formais ou não formais, torna-o em um indivíduo que se desdobra em duas tarefas complementares, aprendendo permanentemente e educando aqueles que querem aprender, e ambos exigem que a pessoa que educa uma competência específica além do fato de ter sido educado ou ter aprendido.

Por outro lado, aprender e educar na era digital também significa ter consciência da complexidade de ambos os processos no século XXI. Os desafios ambientais e de saúde, agravados por uma pandemia que perdura até o ano de 2021 e não se sabe por quanto tempo mais, a busca do bem-estar pessoal e movimentos coletivos, migratórios e consciência da diversidade, mudanças nos modos de produção ou na busca de emprego, o impacto da tecnologia em todas as áreas da nossa vida, bem como o avanço da ciência são questões, entre outras, que disciplinam a aprendizagem e educação a uma necessidade constante de repensar e revisar.

Aprender e educar hoje exige radicalmente mais que em tempos anteriores. Expandiram o que aprendemos e como aprendemos, diversificaram o para quê ou com quem e multiplicaram o quando, o onde ou o número de ferramentas com as quais aprendemos. Na sociedade de informação, que também é uma sociedade do conhecimento, a aprendizagem é uma urgência e uma necessidade, uma experiência de vida ao invés de uma simples atividade cognitiva (Moran, 2018).

Por outro lado, em uma época em que é possível aprender em um onipresente e permanente, educar transcende as paredes de sala de aula e extrapola os limites, já amplos, do ensinar. Por esta razão, a competência educacional vai além da competência de ensino ou a competência digital para enfrentar desafios que não são simplesmente pedagógicos ou tecnológicos, mas também sociais ou ambientais, entre outros.

3.2 – Plataformas digitais: *Canva*, *Kahoot*, *TikTok* e *Padlet*

3.2.1- *Canva*: plataforma de design digital

Admirar, educar os sentidos e instigar à criação ao contemplar as artes gráficas também é uma atribuição ao senso criativo e crítico, de forma a possibilitar o desenvolvimento contínuo dos estudantes, pois para Reddig e Leite (2007, p. 34):

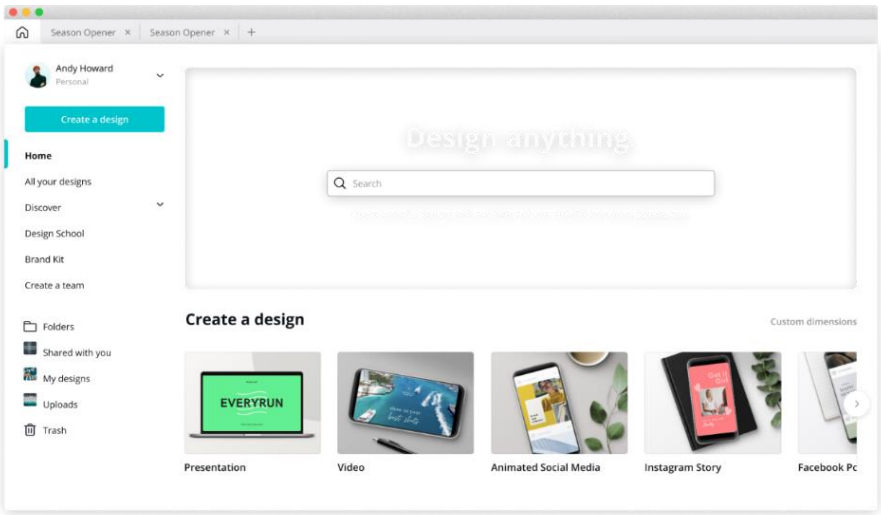
> As experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos e vivências capazes de levar o sujeito a construir significações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz, além de desenvolver a capacidade de estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência.

Com base nessa análise, cabe observar a utilização de um aplicativo ou plataforma digital, no âmbito escolar, para a elaboração de pôsteres e outros com o objetivo de transmitir informações por meio do uso de imagens, desenhos ademais de outros elementos visuais gráficos. A plataforma Canva (figura 1), refere-se a um site que tem como proposta mostrar templates pré-definidos para elaboração de variados projetos de design gráfico. Contudo, esta é uma ferramenta que vem sendo usada também pelos profissionais, para criação de briefings voltado para uma experiência mais visual. Com objetivo de mostrar análises de combinações (alternativas de um conceito de identidade visual, por exemplo) de projetos de design, e painéis semânticos para enviar ao cliente modelos e opções de múltiplas situações como escolha de fontes, cores, elementos, backgrounds (do inglês, fundos), entre outros.

Apresenta-se como uma ferramenta online para a produção de várias peças gráficas de sua própria autoria, além de simples, intuitiva e de fácil acesso. Oferece ainda a possibilidade de colocar a proporção em pixels e centímetros, sendo ideal para criação de sites. O usuário dispõe também de duas opções: iniciar um trabalho do zero ou cria-lo a partir de um *template* permitindo a realização de trabalhos em grupo com até dez colegas, facilitando a vida de todos.

Assim sendo, compreende-se que as expressões gráficas como ferramentas para expor ideias, conceitos e processos utilizam-se desde muito tempo, e que, plataformas, como o CANVA, podem, por exemplo, utilizar-se amplamente de desenhos e figuras para explicar de modo mais simples os estudos e teorias, sobre diversos assuntos.

Figura 1: Fornecida pelo *Canva*



Fonte: https://www.canva.com/pt_br/baixar/mac/, 2021

Lista das principais características positivas:

- Alto desempenho;
- Templates profissionais para criar rapidamente seu fluxo de trabalho;
- Diversas fontes disponíveis;
- Banco de imagens por temas;
- Elementos pré-definidos;
- Ilustrações pré-definidas;
- Fundos e texturas pré-definidas;
- Função upload;
- Função salvar, compartilhar;
- Função “arrastar e soltar”;
- Função apresentação.

Em contrapartida, a questão negativa é que para determinadas funções como templates exclusivos, trabalhar com fundo transparente, redimensionamento de imagens, entre outros, é imprescindível optar por um plano pago.

3.2.2- *Kahoot*: plataforma global e colaborativa de jogos educativos

Como uma plataforma baseada em games (WANG, 2014), o *Kahoot* se destaca em sua potencialidade “por proporcionar o uso dos principais elementos: regras claras;

feedbacks imediatos; pontuação; rankings; tempo; reflexão; inclusão do erro; colaboração; e diversão" (SILVA et al,. 2018, p. 787).

Utilizando-se para a criação de questionários de multiplica escolha, de pesquisas e de quizzes (questionários online), de qualquer dispositivo - móvel ou não (RALSTON, 2017) - com acesso à internet (smartphones, tablets, celulares ou computadores), e ainda, segundo Faria et al. (2016) apresenta acesso gratuito e destaca-se por ser um Recurso Educacional Aberto (REA).

O recurso mencionado, de acordo com (WANG, 2014), viabiliza e otimiza o desenvolvimento das habilidades, a melhora do raciocínio, a concentração, o trabalho colaborativo, o uso das TDIC em sala de aula e a avaliação da aprendizagem em curso.

Figura 2: Fornecida pelo *Kahoot*



Fonte: https://kahoot.com/blog/2019/02/12/gamify-events-kahoot-case-studies/, 2021

Ainda segundo Wang (2015) e Guimarães (2015), o Kahoot poderá fomentar o desenvolvimento de várias habilidades, bem como brindar vantagens e oportunidades aos professores, entre elas:

- Aumento da motivação
- Melhoria do raciocínio
- Melhoria na concentração das aulas
- Permite a inversão de papéis
- Trabalho colaborativo
- Uso das TIC em sala de aula
- Avaliação da aprendizagem em tempo real
- Ferramenta de inclusão seja ela visual ou auditiva

Em relação a classes onde poucos alunos possuem de dispositivos móveis ou em laboratórios de informática com poucas máquinas (já que o aplicativo é acessível através do computador), esta ferramenta perde espaço, como as demais apresentadas neste trabalho, contudo é possível desenvolver formas de trabalho cooperativo.

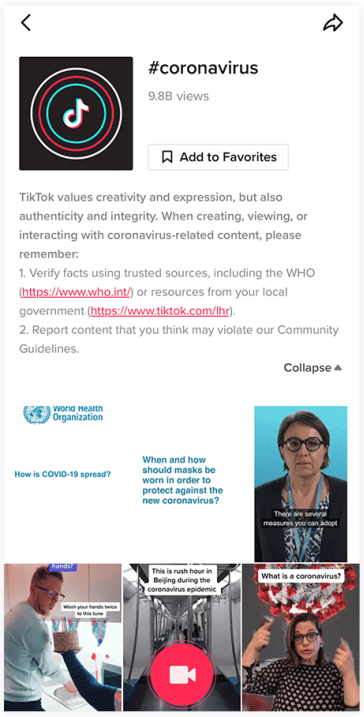
3.2.3- *TikTok*: rede social para vídeos curtos

As TIC, incontestáveis motores da modernidade líquida (Bauman, 2015), disponibilizam a cada dia inusitadas formas de interrelação. Para Martí-Parreño (2011, p.34), duas vantagens significativas apresentam as narrativas transmídia: primeiramente, aumentam a relevância das comunicações e se posteriormente, adaptam às circunstâncias específicas do usuário. Com base nessas considerações, fica claro que este discurso se enquadra na visão de espaços com a mesma filosofia e enquadramento do *TikTok*.

Anteriormente conhecido como Musical.ly, a plataforma gratuita *TikTok* desempenha a função de gravar dublagens e vídeos de humor curtos, além de possibilitar a interação dos usuários, seguindo perfis, curtindo e comentando as publicações.

Outra característica do aplicativo é a de disponibilizar filtros, efeitos e sons para serem incluídos nos conteúdos audiovisuais e, assim, deixá-los mais criativos e personalizados.

Figura 3: Fornecida pelo *TikTok*



Fonte: https://www.tiktok.com/safety/resources/covid-19?lang=pt-BR, 2021

Segundo o próprio TikTok, o principal objetivo do mesmo é trazer alegria e incentivar a criatividade mas para Monteiro (2020), além disso, o TikTok também pode ser usado para:

- Distribuição de conteúdos criativos
- Integração dos estudantes
- Desenvolvimento do potencial criativo discente
- Instrumento de avaliação da aprendizagem

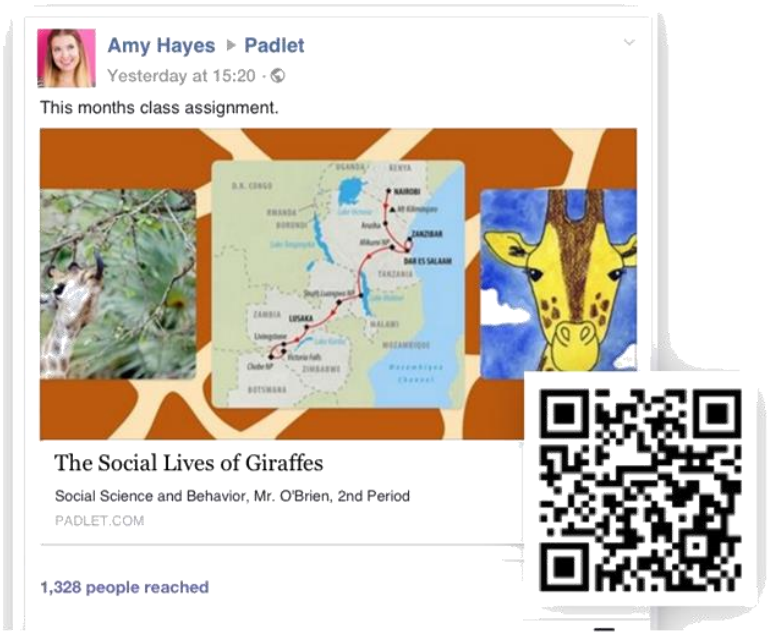
Apesar de todas as vantagens, há de se entender que o uso do TikTok por si só, não garante o aprendizado. Portanto, faz-se necessário transpor saberes de modo a tornar a mediação tecnológica viável e flexível, atendendo as necessidades discentes. Ademais, soma-se a isso as questões relacionadas à inclusão digital e a acessibilidade dos estudantes.

3.2.4- *Padlet*: startup de tecnologia educacional

De acordo com o site THE ENTREPRENEURIALSCHOOL (2013) "O objetivo principal deste processo é o de habilitar os alunos a criar as suas próprias ideias. Os alunos constroem em cima dos conhecimentos adquiridos - mas de forma criativa. Esta ferramenta interactiva permite que os estudantes possam ver os seus conhecimentos numa forma visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula." Desse modo, motiva o pensamento, a imaginação, a curiosidade, dispondo-se a transmitir no mural informações que serão apresentadas para os demais usuários do *Padlet*, ademais de oportunizar a interação entre ambos.

Apresenta-se como uma ferramenta digital que possibilita a criação de murais ou quadros virtuais, no qual há a oportunidade de compartilhamento de vídeos, imagens, anotações, endereços web e etc. Viabilizando ainda, a construção do conhecimento por parte dos alunos, de forma criativa e estimulante da curiosidade. Com a utilização do *Padlet*, os alunos podem compartilhar conteúdos de diversos temas, o que permite que desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações que irão partilhar. Transpondo a aprendizagem além do contexto escolar, podendo também ser aplicada também no contexto social.

Figura 4: Fornecida pelo *Padlet*



Fonte: https://pt-br.padlet.com/features

Para (Mota, Machado, & Santos Crispim, 2017), viabiliza novas estratégias pedagógicas que são:

- Dinamiza a aprendizagem
- Favorece condições aos professores
- Estimula o interesse dos alunos
- Fomenta atividades colaborativas
- Propicia a interação entre alunos e professores
- Uso fácil com navegação simples e intuitiva
- Protagonismo estudantil
- Impulsiona a autonomia e criatividade discente

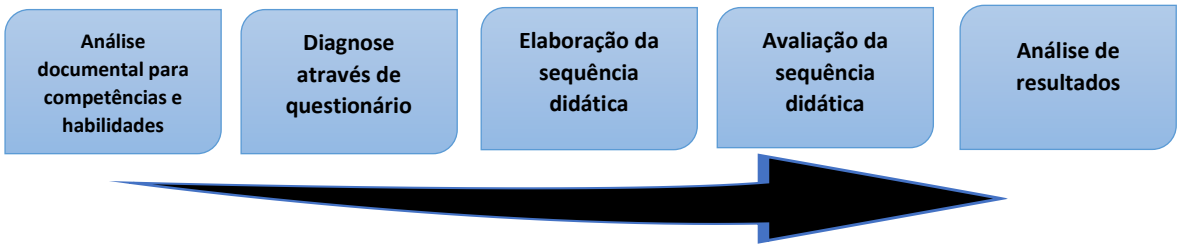
4. MÉTODO

A metodologia utilizada para solucionar o problema desta pesquisa e atender aos seus objetivos é a qualitativa, já que esta independe da quantidade de pessoas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa, com o propósito de analisar profundamente o material elaborado e os resultados obtidos.

A preocupação da pesquisa qualitativa é com o nível de realidade que não pode ser quantificado, enfatizando a vivência, a experiência, a cotidianidade. Objetiva também o desenvolvimento de ferramentas e metodologias disponíveis em processos virtuais de aprendizagem gerando assim a integração das práticas sociais, a linguagem e os usos das tecnologias como aspectos inseparáveis um do outro (CASSAB, 2007). Isto é, analisa os significados do fazer pedagógico mediado por recursos como *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet.*

Esta pesquisa permitiu aos participantes a oportunidade de fala, ou seja interação, reflexão e modificação da práxis educativa, uma vez que os envolvidos estão todos inseridos no contexto escolar (PIMENTA, 2005).

Figura 5 - Fluxograma com etapas da metodologia



Fonte: Própria autora, 2021.

Perante o exposto, para responder aos objetivos desta pesquisa e sanar o problema, a metodologia foi dividida em 6 etapas (Figura 5). Sendo elas, etapa 1: Análise Documental; etapa 2: Diagnose utilizando questionário com respostas fechadas; etapa 3: Elaboração da 46 sequência didática; etapa 4: Aplicação da Sequência didática; etapa 5: Avaliação comparativa e a última etapa, a análise dos resultados obtidos.

4.1- Análise Documental

Os documentos que direcionam o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras das instituições educacionais no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCNs de Língua Estrangeira Moderna (LEM), estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, abordam uma visão sociointeracionista da linguagem, onde ressalta que o "aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira" (BRASIL, 2000, p.15). Desse modo, entende-se que ter consciência desses conceitos e de seu uso são fundamentais para a aprendizagem, levando em considerando que o desenvolvimento da capacidade crítica por meio da linguagem é o que distinguirá este sujeito perante a sociedade.

Além disso, quanto à aprendizagem, os PCNs comprovam que pode ser entendida como um modo de se estar no mundo com alguém e é de igual maneira situada na instituição, na cultura e na história. Percebe-se, logo, que os processos cognitivos são fundamentais na interação, sendo vital que o professor estimule a fala do aprendiz, de maneira que este possa se formar como indivíduo do discurso e em consequência da aprendizagem. Isto revela que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve assegurar seu engajamento discursivo, isto é, a habilidade de se implicar e implicar outros no discurso. O que pode ser promovido em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na formação do indivíduo como ser discursivo e sua construção como agente do discurso via Língua Estrangeira. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Paraná (DCEs) ressaltam que:

> O trabalho com a língua estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados. (PARANÁ, 2008, p.55).

As DCEs também ressaltam a importância do docente que reconhece o nexo entre língua e pedagogia analise num ensino baseado na intermediação do saber que permita uma pesquisa das conexões entre língua, sociedade, novas tecnologias e conexões de poder, cultura.

> Pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam. (PARANÁ, 2008, p.53).

Deste modo, o professor deverá considerar não apenas a utilização de frases para comunicação em contextos específicos, mas instigar o estudante a entender qual é a língua que está sendo utilizada, as inferências realizáveis em termos de relações que estão permeando o uso desta e seu poder ao passo que mobiliza as realidades.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) prescrevem uma concepção interdisciplinar na qual as aulas passam a contar com contextos reais que permitem ao estudante compreender e ser compreendido na LE, o que pode provocar com que este se beneficie, de forma tangível de sua aprendizagem. De acordo com o documento, o aprendiz deve atingir um nível de competência linguística que possa lhe proporcionar acesso a informações essenciais para sua formação e capacitação enquanto indivíduo ativo no seu entorno.

Nos PCNEMs, as LEs passam a destacar-se na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000). Desse modo, há a certificação da sua natureza comunicativa. Portanto, o ensino de LE ultrapassa as explicações de formas gramaticais, tradução de textos e exercícios de substituição, práticas que exercitam somente a expressão escrita do idioma de maneira descontextualizada e sem relacionar com a realidade do indivíduo. Logo, deve-se ter em conta as competências (representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural) a serem alcançadas quanto à aprendizagem, pois a expectativa é a de que o estudante desenvolva a habilidade de entender, falar, ler e escrever na língua.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 201), a dimensão de linguagens e suas tecnologias possibilita ao estudante "ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social''. Por conseguinte, o estudo de uma língua estrangeira pode permitir ao educando conhecer outras culturas, bem como estar apto a compreender a sua própria e ser agente transformador do seu entorno sociocultural. Sendo assim, para apontar uma abordagem integrada de utilização da língua e suas

práticas, a mesma dispõe vivências e experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes contextos, (digital, analógico e impresso).

Através disso, atividades que permitam aos estudantes o acesso a conhecimentos do mundo digital e suas práticas culturais devem ser escolhidas. Sua utilização na escola, permite maior pertinência técnica e crítica desses recursos, assim como torna-se decisório para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos educandos. Nessa perspectiva, é necessário levar em consideração a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras alcunhas que buscam atribuir novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2018).

Com respeitos aos pilares de integração recomendados para o Ensino Médio a BNCC (BRASIL, 2018) aponta as práticas de leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Dessa forma, apresenta como competências específicas para o Ensino Médio o entendimento das distintas linguagens e práticas, a mobilização de conceitos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atividade social e nas variadas mídias, o entendimento e as chances de explicação e interpretação crítica da realidade e na percepção das línguas como fenômeno (geo) político, histórico, variável e heterogêneo.

Por meio da análise dessas competências e habilidades mencionadas anteriormente, possibilitou-se a elaboração da parte inicial da sequência didática, a qual restringe a instituição onde a atividade será aplicada; o professor que fará a intervenção pedagógica; duração da atividade; ano de escolaridade; unidade temática; área do conhecimento; objeto do conhecimento; competências e habilidades a serem desenvolvidas; os objetivos a serem alcançados, isto é o que esta aula tem de desenvolver nos estudantes e os conceitos relacionados a esta proposta didática.

4.2 - Diagnose através de questionário

A técnica de uso da avaliação diagnóstica não tem de dar-se somente no começo do ano letivo, mas continuamente ao iniciar novos conceitos, é indicado ao professor verificar “quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo”.(HAYDT,1997 apud SANTOS, 2016 p.5).

Ao conseguir constatar o que os estudantes já compreendem sobre o tema a ser desenvolvido, o professor é capaz de preparar sua aula, já que “avaliação acarreta a uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2002 apud SANTOS, 2016 p.7).

Santos (2016) restringe a avaliação diagnóstica como instante em que se coleta dados que caracterizem o estado de aprendizagem do educando. Este instante configura de acordo com Zabala (1995) a etapa introdutória da sequência didática, e para esse fim, foram elaboradas 5 perguntas com respostas fechadas para diagnosticar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos “La Tomatina” e plataformas digitais, diferenças de aulas tradicionais sem recursos tecnológicos e outras mediadas por novas tecnologias, e conteúdos de espanhol de forma gamificada. As perguntas utilizadas foram (Apêndice A): A que se refere "La Tomatina"?; Você conhece plataformas virtuais como o *Kahoot, Canva, Padlet* ou *Tik Tok*?; Qual a relação entre essas plataformas virtuais e a aprendizagem de língua espanhola?; Existem diferenças em aulas tradicionais e aulas mediadas por plataformas virtuais?; Como é aprender conteúdos de espanhol de forma gamificada/em jogo?

Inicialmente o questionário deveria ser aplicado de forma presencial na sala de aula, porém com o advento da pandemia mundial do Coronavírus e imposição de confinamento social com a suspensão das aulas na rede privada e pública, tornou-se necessária um ajuste metodológico, pois foi fundamentado na avaliação das respostas dos estudantes que o caminhar da sequência didática foi concebido. A aplicação do primeiro momento da sequência didática, a avaliação diagnóstica, foi realizada por meio de formulário criado no *Google Forms* em 3 turmas do ensino médio através da disponibilização de 5 perguntas, cada uma com 4 respostas fechadas (apêndice A) de forma que os estudantes respondessem individualmente.

O link para o acesso ao formulário de avaliação diagnóstica foi disponibilizado no Google Classroom. Os estudantes foram orientados a abrirem o formulário e responderem de acordo com seus conhecimentos prévios, sem qualquer consulta à internet. Deste modo, a organização para orientar e disponibilizar o questionário foi feita da seguinte forma: Primeiro, a professora da turma abriu o formulário em aula e explicou no que consistia cada pergunta e com orientações sobre como deveriam responder o formulário; o segundo passo foi a disponibilização do link Google Classroom; terceiro a coleta das respostas para análise.

Foi dado aos alunos o tempo de 24 horas e explicado aos alunos sobre a necessidade de responder o formulário, e ao longo do dia enviados dois lembretes. Cabe destacar que mesmo após as orientações dadas em aula, alguns alunos manifestaram dúvidas relacionadas a como responder e enviar o formulário, tendo sido sanadas ao final

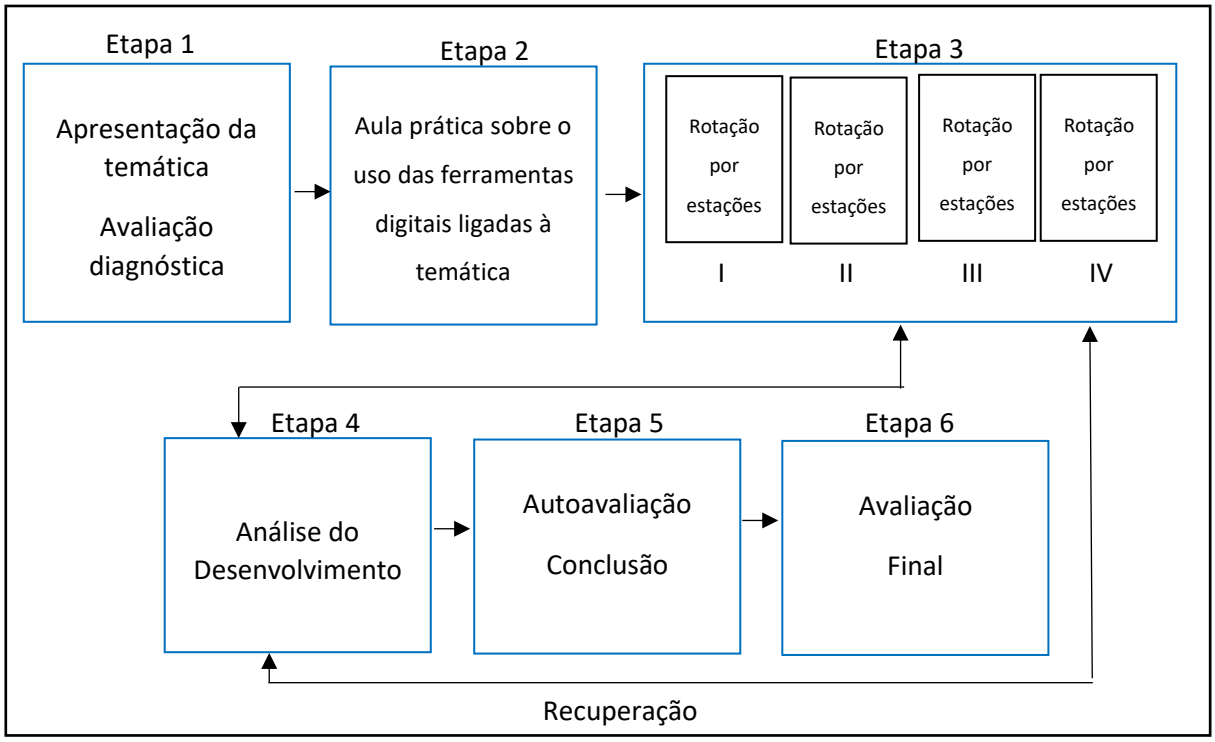
da própria aula. Esta etapa é essencial para logo dar continuidade aos outros passos da pesquisa, visto que faz o levantamento do que os alunos já possuem de informações sobre o tema, possibilitando ao professor atuar de forma efetiva na prática do que Bruner chamou de aprendizagem em espiral. No qual o educando provém do conhecimento generalista para um aprofundamento de forma significativa do que está sendo ensinado (LIMA,2017). O questionário foi disponibilizado para três turmas, somando um total de 29 alunos, em torno de 7 em cada grupo. As respostas obtidas nesta diagnose serviram somente como base para a pesquisadora reconhecer o entendimento que os estudantes já possuíam sobre o tema e elaborar as etapas da sequência didática (SD) de forma a encadear os passos seguintes aos conceitos prévios que os alunos já possuíam. Não cabendo mencionar na dissertação a análise das respostas dos estudantes de forma aprofundada, pois as etapas da SD foram pensadas de forma a realizar a conexão entre o que os estudantes já sabiam com o que eles deveriam construir.

4.3 - Elaboração da sequência didática

A terceira etapa consistiu na elaboração de uma sequência didática (SD) e ocorreu após o levantamento de quais conhecimentos prévios os educandos já possuíam sobre os conceitos determinados como base para dar conta das competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (figura 4). Empregou-se um tipo de metodologia híbrida de ensino, a sala de aula invertida, juntamente com o uso de tutoriais para as ferramentas digitais interativas, utilizando o *Canva*, *Kahoot*, *TikTok* e *Padlet*.

A escolha dos aplicativos utilizados para construir a sequência levou em consideração a facilidade de manuseio, o acesso gratuito que é concedido aos usuários e devido a estas características são recursos tecnológicos amplamente utilizados pelos estudantes.

Figura 6 - Fluxograma com etapas da sequência didática



Fonte: Própria autora, 2020.

A pesquisadora/professora definiu como recursos didáticos a serem utilizados na SD: qualquer dispositivo móvel com acesso à internet (smartphones, tablets, celulares ou computadores) dos educandos para a utilização dos recursos *Google Forms*, *Canva*, *Kahoot*, *TikTok* e *Padlet*. Em seguida, a pesquisadora/professora organizou a SD em sete etapas.

Etapa 1 (30 minutos)

Previamente realizou-se um levantamento oral na sala de aula de quantos alunos possuíam smartphones e se estes dispunham de acesso à internet. Logo, com o objetivo de mapear o conhecimento prévio que os alunos possuíam sobre o tema da aula, os educandos foram orientados a responder, individualmente, questionário produzido no Google Forms com perguntas fechadas (apêndice A) ao qual obtiveram acesso por postagem realizada no site da escola. O intuito desta etapa foi promover o aprendizado de forma significativa.

De acordo com David Ausubel (1968), a aprendizagem significativa no processo de ensino é o fundamento para a elaboração e o início do aprendizado. O conhecimento

deverá compartilhar e fundamentar-se nos temas ou questões relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno.

Etapa 2 (100 minutos)

Nesta etapa os educandos receberam a orientação para acessarem os links propostos com informações referentes às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em casa. Ao longo do processo, os alunos puderam sanar dúvidas em aulas ou no Google Classroom. Após acessarem os links, o passo seguinte foi a visualização do material disponibilizado como aula 1.

O propósito de eleger pelo ensino on-line foi poder conectar diferentes recursos, pois segundo Gonçalves e Silva (2018), a educação online permite englobar diferentes tipos de referências que podem ser partilhadas com os alunos, como vídeos, textos, e outros, com menor chance de perda ou extravio de documentos.

Em seguida, a professora/pesquisadora intermediou um debate baseado no tema, no qual os estudantes divididos em trios, responderam. Este foi feito de forma a aprofundar os conhecimentos que os estudantes obtiveram ao assistirem os vídeos e textos disponibilizados anteriormente. A pergunta norteadora do debate foi: Como o componente cultural "La Tomatina" pode ser explorada pelas plataformas digitais indicadas? O debate se desenvolveu por meio do exercício da argumentação como "uma atividade social discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias (contra-argumento) com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido" (CHIARO e LEITÃO, 2005, p. 350 apud ALTARUGIO, DINIZ e LOCATELLI, 2010, p.2). Daí então se apresentará a SD e as explicações pertinentes para a execução de cada tarefa.

Etapa 3 (100 minutos)

Este momento foi dividido em 7 passos, sendo eles:

Passo 1 - A professora disponibilizou slides com mapas mentais e infografias sobre o tema abordado "La Tomatina Gamificada", que foram nomeados como aula 2, sendo feita a seguinte indagação: A que celebração brasileira se assemelha "La Tomatina"? Os alunos responderam a esta questão, com suas devidas considerações. Além disso, foi solicitado

que os alunos assistissem um vídeo disponibilizado sobre os elementos que constituem a festa (link: https://www.youtube.com/watch?v=EbSClT3DS1E).

Passo 2 - A docente realizou uma enquete sobre tópicos das ferramentas digitais escolhidas: *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet* durante a aula e instigou os alunos a compararem-nas, elencando as diferenças que foram enumeradas ao analisarem cada detalhe.

Passo 3 - A professora realizou aula expositiva sobre a temática desenvolvida e motivou a atenção ao vídeo de aprofundamento, ademais instigou à experimentação dos recursos digitais informados (Link aula 3: https://www.youtube.com/watch?v=ykWphhkyzn4).

Passo 4 - Após os alunos responderem, com a ajuda da docente e do vídeo previamente assistido em casa, os educandos foram desafiados a formarem grupos de até 7 estudantes para participarem das atividades propostas;

Passo 5 – Montados os grupos, os mesmos deveriam dirigir-se, orientados pela professora a cada estação, onde desempenhariam as atividades demostrando seus conhecimentos no conceito de língua espanhola debatido e no uso de recursos digitais pré-determinados.

Passo 6 - Os alunos foram estimulados a compartilhar suas opiniões sobre a experiência na atividade de rotação por estações. A partir das respostas dos alunos, foi introduzido o questionário de autoavaliação.

Passo 7 – Foi solicitado que os alunos compartilhassem em suas redes sociais manifestações que expressassem suas aprendizagens e apreço ao trabalho realizado, sob a hastag #latomatinagamificada2021.

Esta etapa foi produzida fundamentada no conceito de Zona de desenvolvimento proximal, onde o professor deve mediar o processo de construção do conhecimento por parte dos estudantes. Conforme o pensamento vygotskyano, é por meio da socialização que o aprendiz desenvolve os processos mentais superiores e não por meio do desenvolvimento cognitivo. Um dos conceitos fundamentais é o da Zona de desenvolvimento proximal, que se constitui com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (zona de desenvolvimento potencial), caracterizado por um adulto, uma criança mais velha ou com maior aptidão ao aprendizado (ZANELLA, 1994).

Etapa 4 (20 minutos)

Para conclusão e sistematização de todos os pontos trabalhados, os alunos foram ainda divididos em grupos, conversaram sobre o que foi aprendido e responderam ao aos questionamentos feitos durante este momento com o fim de pensarem em diferentes abordagens da temática proposta, bem como, descreveram em papel suas impressões do trabalho.

Esta etapa se relaciona com o pensamento de interação social, pois conforme Rocha et al (2013), é grande a relevância da interação com o outro para o processo de aprendizagem, visto que segundo

> "Piaget observou que o indivíduo raciocina com mais lógica quando discute com outro, pois, frente ao companheiro, a primeira coisa que procura é evitar contradição. Por outro lado, (...) o desejo de comprovação, a necessidade de dar sentido as palavras (...). Mediante experiências em grupo, o indivíduo aprende que, ante algo objetivo, pode-se adotar diferentes pontos de vistas, que tais pontos de vistas são, no entanto, correlatos, e que as diversas observações extraídas não são contraditórias, mas sim correlatas". (PIAGET, s.d.; MINICUCCI, 1997 apud ROCHA ET AL, 2013, p.1)

Etapa 5 (20 minutos)

Nesta etapa foi feita a avaliação da participação deles ao longo da aula e suas aprendizagens por meio da aplicação de proposta de autoavaliação (apêndice B) do seu desempenho nas atividades propostas pela sequência didática, levando em consideração engajamento, grau de inovação, aplicabilidade e abrangência. Outros pontos a serem considerados foram algumas competências socioemocionais como, empatia e responsabilidade. Ademais de aplicação de questionário com perguntas fechadas (apêndice A) para contrastar com a avaliação diagnóstica e analisar se ocorreu avanço no conhecimento dos alunos sobre o tema abordado após a aplicação da SD.

A autoavaliação foi selecionada nesta etapa pois segundo Santos, (2002) apud Francisco (2013) mencionam que "a auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito". Dito isso, compreende-se que a autoavaliação é um elemento considerável ao ser utilizada como um instrumento da

avaliação formativa, pois facilita aos alunos a adquirir uma aptidão cada vez maior de considerar suas próprias incumbências, atos, conduta, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para alcançar os objetivos.

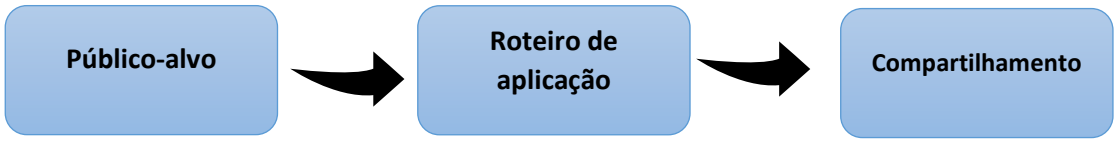
Etapa 6 (20 minutos)

E finalmente, e para conclusão da aula, foi realizada a avaliação final que constou da análise da participação dos alunos ao longo do processo e de suas observações durante os debates sugeridos, bem como, da análise do desenvolvimento. Ao repensar cada momento avaliativo, a professora compôs a nota formativa correspondente a cada estudante.

4.4 - Desenvolvimento e avaliação da sequência didática

Esta subseção teve o intuito de especificar o ocorrido no desenvolvimento das etapas 3, 4 e 5 da sequência didática. Segundo o subcapítulo 4.1 e o levantamento realizado nos documentos norteadores da prática docente, as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de conteúdos a serem desenvolvidos durante o 1º bimestre do calendário escolar encontrou um grave obstáculo. No ano de 2020 experienciou um fenômeno singular, a acontecimento de uma pandemia viral (Corona vírus) que interrompeu as atividades escolares presenciais, segundo decreto estadual nº 46.970 (RJ,2020). Assim, as aulas referentes ao ano de 2020 sucederam em formato virtual, período intitulado como ensino remoto emergencial (HODGE ET AL, 2020). Estas ocorrências narradas no parágrafo acima comprometeram a aplicação da Sequência didática com os educandos e geraram a necessidade de mudança da instituição de ensino e do público-alvo dos estudantes para os quais seria aplicada a SD. Contudo, em conformidade com a alternância dos participantes a pandemia tornou visível muitos impasses, dentre todos eles a carência de material didático que auxiliasse na prática docente. Diante disso, foi elaborada um modo de disponibilizar a sequência didática desenvolvida para os profissionais de educação avaliarem e ajustarem para a utilização frente a sua vivência.

Figura 5 - Fluxograma etapas da disponibilização da sequência didática



Fonte: Própria autora, 2021.

Esta etapa, conforme a figura 5 demonstra, foi formada por 3 momentos: a eleição do público-alvo por meio de convites em grupos de colegas de trabalho, a construção de um roteiro e o compartilhamento do material.

Por se referir a um material didático que desenvolve competências e habilidades na disciplina de língua espanhola, o público-alvo eleito foi de professores de língua espanhola tanto da rede pública quanto da rede privada, de forma a permitir uma avaliação comparativa e caracterizar se existem distinções práticas para a aplicação da sequência didática em ambas redes de ensino.

Dando seguimento, Ignácio (2018) detalha que o primeiro passo para a elaboração de uma pesquisa qualitativa, a qual abranja entrevistas é elaborar um roteiro, isto é o percurso norteador a ser trilhado pelo pesquisador. Para este fim, ela descreve que o roteiro

> "deve ser suficientemente aberto para permitir que o pesquisador faça escolhas ao longo da pesquisa, se desviando das rotas traçadas originalmente para se alcançar melhores resultados, se for necessário. Mas também deve ser claro e conciso o suficiente para que o pesquisador não se perca e saiba como pegar o caminho de volta aos seus objetivos iniciais". (IGNÁCIO, 2018, pg 1)

O roteiro para produção desta entrevista foi dividido em quatro momentos, que serão relatados no texto abaixo:

1 – Elaboração de vídeo autoexplicativo pela plataforma *Canva*, esclarecendo para docentes de língua espanhola a sequência elaborada nesta pesquisa. Estes devem abranger:

- a apresentação da professora/pesquisadora;

- os objetivos da pesquisa;

- a apresentação da sequência didática separada em 3 momentos: as peculiaridades gerais, o progresso e o sistema avaliativo.

- agradecimento aos colaboradores.

2 - Após a gravação do vídeo, este foi disponibilizado aos docentes envolvidos para aclaração de possíveis dúvidas.

3- Criação das perguntas avaliativas no *Google Forms* sendo informadas junto ao link do vídeo;

4 - Compartilhamento do link *Google Forms* com vídeo disponibilizado para os professores de língua espanhola pelo *WhatsApp* e *Messenger*. A fase 4, criada logo após o roteiro de aplicação, nomeada na figura 5 como compartilhamento, foi iniciada com a montagem de um vídeo utilizando como recurso tecnológico o aplicativo *Canva*. O vídeo (https://www.canva.com/design/DAEoNXhU7Ew/DYe25JjWIA7zc0ckMSN4IA/view?utm_content=DAEoNXhU7Ew&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink), denominado de caracterização da sequência didática, foi composto por 6 slides, portando uma explicação geral da proposta desenvolvida: detalhando os objetivos e a proposta com as tecnologias escolhidas (*Google Forms*, *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet*) e também sobre o modelo da sequência didática escolhido. Para concluir esta etapa, após a gravação do material audiovisual, este foi disponibilizado no WhatsApp e Messenger para os docentes. A preferência por esta estratégia foi pensando na facilitação de acesso aos professores participantes que não precisariam baixar vídeos, somente acessar o link. Continuando o roteiro, por se referir a uma pesquisa, foram avaliados os tipos de perguntas que comporiam esta etapa para logo serem disponibilizadas aos docentes-participantes para que avaliassem a proposta pedagógica apresentada. Boni e Quaresma, 2005 indicam que o uso misto de "perguntas abertas e semi-estruturadas promovem uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos" (BONI e QUARESMA, 2005, p.75).

Levando em consideração o exposto, o questionário foi elaborado tendo um total de 16 perguntas, sendo elas abertas e estruturadas, isto é, perguntas nas quais os docentes-participantes respondessem espontaneamente e outras com respostas fechadas. Ao iniciar o formulário, perguntas de 1 a 4 (apêndice C), provocaram indagações para que possibilitasse a delimitação do perfil do participante (MELO e BIANCHI, 2015). O momento posterior constou de 13 indagações (apêndice D) com respostas abertas e

fechadas, sendo este tipo de procedimento escolhido pois “essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse” sobre o tema proposto (SELLTIZ et al, 1987 apud BONI e QUARESMA, 2005, p 75). Ao compor as categorias de análise, para as quais as perguntas avaliativas se basearam, foi tido como ponto chave “o problema da pesquisa, eixo condutor da construção do questionário” (MELO e BIANCHI, 2015, p.47).

Ademais da utilização de algumas categorias pré-definidas (inovação, aplicabilidade, abrangência) pelo manual de produção técnica da CAPES (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), estas definidas como fundamentais para a avaliação de material técnico. O manual foi produzido em 2019 pelo grupo de trabalho, fornecendo metodologia para avaliação da produção técnica e tecnológica que possibilitasse a aplicação de qualquer produto desta natureza. Levando em consideração o exposto, elaborou-se perguntas que correspondessem a promoção de análises frente a inovação tecnológica - 5, 6 e 7, aplicabilidade do recurso – 8 e 9, abrangência – 10 e 11, engajamento dos envolvidos – 12 a 14 e objetivos da proposta – 15 e 16. Cabe destacar que para melhor fluidez do texto, todas as perguntas desta etapa possibilitaram a composição do apêndice D.

Ao elaborar as perguntas, fez-se a opção de utilizar a tipologia de entrevista com respostas dicotômicas relativas às perguntas de respostas abertas, esta preferência fundamentou-se na facilidade e rapidez no ato de responder, menor risco de parcialidade do entrevistador, por dar pouca chance de erros e serem altamente objetivas (CHAGAS, 2000; CARNEVALLI e MIGUEL, 2001; MELO e BIANCHI, 2015). Além disso, a relação entre as perguntas dicotômicas com as de respostas abertas, foi escolhida para que o participante pudesse justificar seu posicionamento, não gerando erros de interpretação (CHAGAS,2000; CARNEVALLI e MIGUEL, 2001; MELO e BIANCHI, 2015). O questionário foi enviado por meio de link criado pelo *Google Forms*, como mencionado no roteiro e é direcionado a avaliar se a sequência didática (SD) permitiu alguma inovação na prática docente, se é admissível de ser aplicado nas escolas de nível básico de ensino de forma efetiva, se estudantes de distintas realidades sociais participariam e se engajariam durante a aula, em conclusão se a SD logrou atingir o objetivo inicial da proposta.

Pretendendo finalizar a etapa de compartilhamento, aplicação e avaliação da sequência didática, foi elaborado um texto introdutório que foi articulado com os links do *Canva* e do *Google Forms* para ser disponibilizado para os docentes de língua espanhola.

"Olá, professores de língua espanhola

Meu nome é Tamar, sou docente de espanhol na rede estadual e privada do Rio Janeiro há mais de 15 anos, especialista em ensino de língua espanhola para educação básica pela UNIVERCIDADE e mestranda em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNICARIOCA. Vivemos uma contemporaneidade tomada pela aproximação diário ao mundo tecnológico. Os Smartphones dos alunos estão presentes, na sala de aula, o tempo todo. Em consideração a isso, para obtenção do título de mestre, me propus a criar uma sequência didática que permitisse de forma simples e educativa a introdução destes equipamentos nas aulas de espanhol.

Esta etapa, para a qual convido vocês a fazerem parte, é a fase final da minha dissertação, que abrange a avaliação por docentes de língua espanhola da proposta pedagógica elaborada a sequência didática.

A organização da pesquisa apresenta 2 momentos. O momento 1 constituído por 1 vídeo explicando o passo a passo da sequência didática. O momento 2 representado por um link produzido no *Google Forms*, no qual você deverá avaliar a proposta.

Gostaria muito que cooperasse comigo nesta pesquisa. Desde já obrigada. Momento 1 com o material audiovisual

https://www.canva.com/design/DAEoNXhU7Ew/DYe25JjWIA7zc0ckMSN4IA/view?utm_content=DAEoNXhU7Ew&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishshare link

Momento 2 com questionário de avalição da SD

https://forms.gle/jpFEDK87yFFtWwqn7

A comunicação com os professores participantes para realização da entrevista e compartilhamento do material elaborado foi feita de forma on-line durante o mês de agosto de 2021 por meio das plataformas *Whatsapp* e *Messenger*. Contudo, contava com a participação de mais docentes durante este processo, mais foi registrada a participação dos dezoito que responderam à pesquisa.

De acordo com o mencionado, durante o mês de agosto e início de setembro, foram contactados os participantes que faziam parte da rede pessoal da pesquisadora. Para cada indivíduo contactado foi solicitado que indicasse outras pessoas para responderem, levando em consideração o perfil indicado pela pesquisadora - docentes de espanhol da rede pública e particular do Rio de Janeiro. Ademais, não foram identificados os participantes, já que não foi pedido que se identificassem em momento algum durante a pesquisa, a não ser dados genéricos como rede de ensino em que atua, grau de formação e outros, para única e exclusivamente caracterização do perfil do docente. Consequentemente, a metodologia utilizada pode ser definida como amostragem bola de neve (VINUTO,2014).

Esta técnica também se adequa a esta pesquisa, já que é o modelo de método ideal quando "o foco do estudo é uma questão sensível, possivelmente sobre algo relativamente privado, e, portanto, requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo" (VINUTO, 2014, p.204). Sendo uma pesquisa sobre o ensino de espanhol e a introdução das novas tecnologias em sala de aula, com ênfase para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em mundo totalmente influenciado pelas novas tecnologias da comunicação e como potencializar substancialmente a competência linguística e comunicativa dos alunos aprendizes de português e espanhol, os conhecimentos dos professores de espanhol, portanto, são fundamentais para respaldar a proposta pedagógica desenvolvida. Oferendo visibilidade sobre qual a efetiva dimensão e aplicabilidade da atividade desenvolvida. Outrossim, pode-se pensar sobre a motivação que os docentes possuem sobre os recursos digitais que podem ser aplicados no ensino de espanhol.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

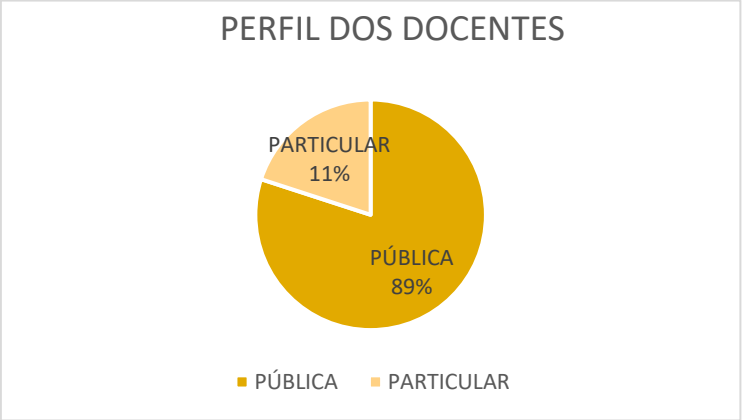
Esta etapa consiste em examinar os dados da pesquisa captados a partir do compartilhamento da sequência didática com professores de espanhol do Estado do Rio de Janeiro, desse modo é o momento que Minayo considera como “olhar atentamente para os dados da pesquisa” (MINAYO et al,2002 p.68).

Para realizar de forma considerável, todavia objetiva, a reflexão sobre as respostas dos participantes usou-se a técnica de separar em categorias. Para Minayo, “significa agrupar elementos, idéias e expressões em torno de um conceito” apta a englobar tudo que foi exposto na entrevista (MINAYO, et al, 2002 p.70). Como citado no capítulo precedente, optou-se por fundamentar o trabalho para então criar as categorias mais abrangentes de análise, o documento de produção técnica do grupo de trabalho da CAPES, dessa forma foram ponderados os seguintes pontos: Perfil do participante, inovação tecnológica, aplicabilidade da proposta, abrangência, engajamento dos envolvidos e objetivo da proposta (CAPES, 2019). Após esta categorização, subcategorias fundamentadas diretamente nas respostas dos docentes foram criadas, com objetivo de atender a técnica da análise de conteúdo, que é tida como “um método de separação de categorias que permita a classificação” das partes integrantes presentes no discurso dos participantes (MINAYO et al, 2002; BARDIN, 2011 apud SANTOS, 2012).

5.1 - Quanto ao perfil do participante

Como descrito no capítulo 4, a primeira pergunta para retratar o perfil dos respondentes foi sobre a rede de ensino onde atuava como professor. Dessa maneira empregou-se tanto com docentes da rede pública quanto particular, pois a ideia era avaliar se a sequência didática seria pertinente para o ensino de espanhol em ambas redes de ensino.

Gráfico 3 - Perfil docente: rede de ensino em que atua.



Fonte: Própria autora, 2021.

Diante do apresentado, o Gráfico 3 traz ao conhecimento que em um total de 18 participantes, 89% lecionam na rede pública e 11% na particular.

A pergunta seguinte teve por objetivo demarcar quanto tempo o docente atua no magistério na rede básica de ensino, pois "os saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional" (TARDIF, 2002 apud TOZETTO, 2012, p.17). Isto significa que é na prática da docência que o educador irá estabelecer as concepções epistemólogicas aprendidas na sua formação acadêmica e desenvolver novas epistemes que possibilitem a reflexão sobre o seu atuar pedagógico.

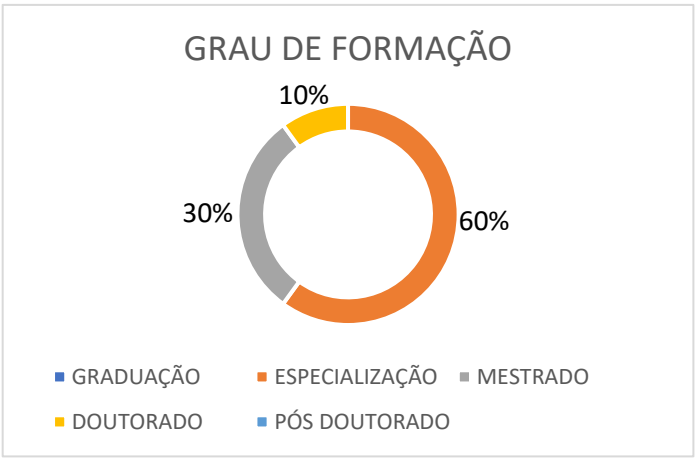
Quadro 1 - Perfil docente: Tempo de atuação na rede básica de ensino.

Tempo de magistério	1 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos
Quantitativo de participantes	0	0	18	0
Total	0	0	18	0

Fonte: Própria autora, 2021.

O quadro 1 proporciona a análise dos dados obtidos através da compilação do questionário, posto isto, o público participante é uniforme, pois todos os professores de espanhol entrevistados possuem bastante vivência de sala de aula (mais de 10 anos), representando assim a totalidade dos respondentes.

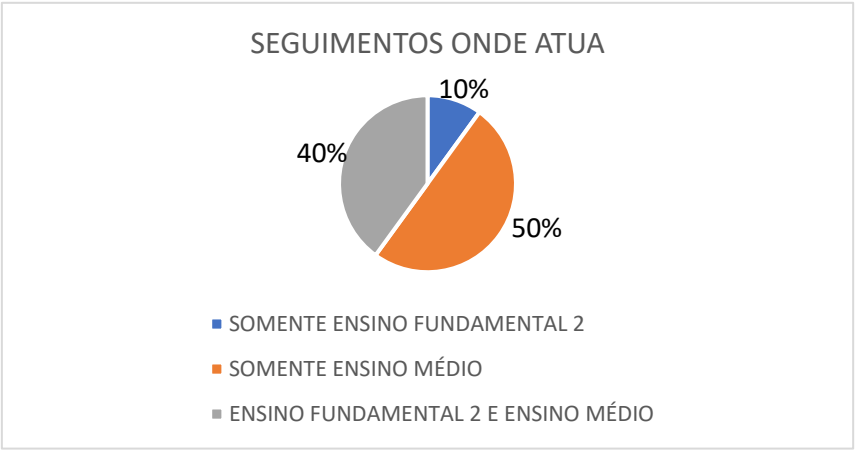
Gráfico 4 - Perfil docente: Formação acadêmica.



Fonte: Própria autora, 2021.

A terceira pergunta se referia ao grau de formação acadêmica dos docentes. Este questionamento é relevante, porque irá refletir uma demanda do século XXI, já que "os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, e reclamam respostas adequadas" (SILVA, 2000, p.90). Validando a necessidade mais e mais docentes buscam novas metodologias e a construção de novos conceitos por meio dos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Em vista disso, o Gráfico 4 vale justamente como exemplo dessa busca por conhecimentos que potencializem o processo pedagógico do século XXI, sendo originado a partir da análise dos dados providos no questionário e comprova que nenhum dos participantes possuíam apenas a graduação, mas todos haviam cursado algum tipo de formação acadêmica após a conclusão da graduação. Sendo, 60% destinado a cursos de especialização, 30% mestrado e 10% doutorado.

Gráfico 5 - Perfil docente: Níveis de ensino na educação básica onde atua.



Fonte: Própria autora, 2021.

A quarta e última pergunta atribuída a caracterizar o perfil dos docentes, teve como finalidade apontar os níveis da educação básica nos quais os docentes entrevistados lecionam. Embora a sequência didática proposta tenha contemplado o 3º ano do ensino médio, também pode ser adaptada para outros anos escolares já que as competências e habilidades propostas se relacionam com componentes culturais e, portanto, sendo necessária somente a expertise metodológica do docente em adaptá-la para os diferentes níveis de ensino. Consequentemente, o Gráfico 5 resume as respostas obtidas, com 10% lecionando espanhol somente no ensino fundamental 2, 40% no ensino fundamental 2 e no ensino médio e 50% somente no ensino médio. Isto é, todos os docentes participantes podem utilizar a sequência didática, unicamente os que lecionam apenas no ensino fundamental deveriam realizar alterações para ajustar ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos.

Em resumo, os dados apresentados para caracterização do perfil, a maioria dos docentes de espanhol que participaram pertencem à rede pública de ensino (89%), 100% possuem entre 10 a 15 anos de atuação no magistério, todos mantiveram ativo o processo de busca pelo conhecimento cursando formação acadêmica posterior, com destaque para o curso de especialização a conclusão da graduação (especialização, mestrado e doutorado) e 40% lecionam tanto no ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) quanto no médio.

5.2 - Quanto à inovação tecnológica

5.2.1 - Docentes de espanhol da rede particular

A primeira pergunta, como descrita no subcapítulo 4.4.2 (desenvolvimento e aplicação da sequência didática) sobre a categoria de análise, inovação tecnológica nas aulas de espanhol, foi realizada com intuito de identificar a forma de pensar dos participantes sobre o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Todos os participantes concordaram categoricamente com a afirmação da pergunta que relatava que "o meio em que vivemos está permeado pelo uso de técnicas e recursos tecnológicos, fazendo dos smartphones uma ferramenta que auxilia o processo de ensino-aprendizagem" (PEREIRA, M.C. e SILVA, T.M., 2013, p. 85), isto é, os participantes defendiam a ideia de que a tecnologia como ferramenta em sala de aula pode ser uma boa estratégia metodológica a ser usada pelo docente de espanhol.

No entanto algumas respostas requerem destaque e análise com maior detalhamento. Quatro participantes ressaltam que a utilização da tecnologia depende de investimento público-privada para que tanto as escolas recebam estas tecnologias em

aparelhos e redes de wifi para professores e alunos, como também capacitação estes sujeitos para um melhor uso da estratégica metodológica adequada, tendo um deles destacado que “Podemos potencializar o uso dos recursos tecnológicos em ambientes educativos de modo a adaptar a realidade educacional. Sabemos que a tecnologia desperta atenção e o interesse dos estudantes.”.

Ratificando a lei estadual nº 5453 de maio de 2009, a qual permite o uso “somente com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos”. Para o participante A, “É uma verdade que não há como negar, a tecnologia está cada vez mais presente na sala de aula, e principalmente nesses tempos de pandemia.”. Esta afirmação traz concepções que valem a pena ser desdobradas, pois ficou bastante evidente a importância de novas metodologias serem inseridas nas aulas de espanhol, contudo isso não significa que somente aulas utilizando tecnologias devam ser aplicadas. O uso da tecnologia na educação, impulsionou o processo de ensinoaprendizagem, provocando maior otimização do tempo no desempenhar das atividades de alunos e professores (SOUSA, MAIA e FERRAZ, 2020).

O participante B enfatiza que a inserção de recursos tecnológicos como os Smartphones em sala de aula é uma realidade que tende a aumentar, pois “A tecnologia precisa ser inserida no mundo acadêmico, já que tudo na atualidade funciona por intermédio desta é só vem a crescente mais opções de aprendizagem aos discentes.”, deste modo reforça a assertiva de que revolução técnico-científicoinformacional advinda com o acirramento da globalização constitui novas demandas em todos os segmentos da sociedade, tendo o educador que se ajustar e desenvolver novas competências (SOUSA, MAIA e FERRAZ, 20202).

O último participante procedente da rede particular que salientou pontos para a análise, relatando que nem todos possuem acesso a estes recursos tecnológicos, destacam que “Estou de acordo com a afirmação acima, apesar de verificar cotidianamente um descompasso entre a aceleração da adesão tecnológica e unidades escolares com nenhum ou poucos recursos tecnológicos como computadores, rede wifi, por exemplo.”. Concordando com Ribeiro et al (2013), o qual ressalta que “as novas tecnologias estão a tornar-se condicionadoras do acesso à renda, e a reprodução das desigualdades”. CHEN e WELLMAN, 2005 apud KNOP, 2017, na página 41 também destacam que a exclusão digital graças “a desigualdades econômicas, sociais, culturais e de status, significa restrição de acesso a indivíduos já marginalizados”.

Em resumo os dados desta etapa, pode-se detectar que os professores de espanhol procedentes da rede particular de ensino que participaram da pesquisa, salientaram a importância do uso da tecnologia, contudo, com o investimento e estratégica metodológica bem elaborados e sempre sendo críticos sobre o acesso dos estudantes. Porque, ainda que a era digital seja uma realidade, muitos carecem de recursos necessários, isto é, o docente em sala pode terminar por ampliar a exclusão digital. A segunda etapa desta categoria, constituiu-se de perguntas (como descrito no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência didática) sobre os pontos fortes e fracos da sequência didática criada.

Quadro 2 - Professores da rede particular: pontos fortes da sequência didática.

PONTOS FORTES	RESPOSTAS
Protagonismo discente e juvenil	Participante A: "Utilização de plataformas modernas e gratuitas. Trabalhar com redes sociais." Participante C: "Seria uma maneira de organização da aprendizagem para o discente para que possa tornar-se independente ao longo do processo" Participante J: "1. Estímulo da capacidade crítica do uso da tecnologia. 2. Fomentar os letramentos digitais nas aulas de Espanhol. 3. Viabilizar o uso de ferramentas digitais como parte do processo aprendizagem."
Engajamento	

	Participante B: “Dinamismo, motivação e interação.” Participante F: “Eleva a aula a um nível mais interessante para o aluno, pois incide em usar e criar algo que já é inerente ao seu dia-a-dia, de forma lúdica.”
Aprendizagem Significativa	Participante D: “É favorável o uso de plataformas digitais para jogos, interação, apresentações de conteúdo, áudio, escrita, como transposição de atividades concretas apresentadas em sala de aula com a presença de alunos e professores, são ao meu ver inovadoras e atualizadas.” Participante H: “A apresentação de materiais didático mais lúdico é de melhor compreensão dos alunos.”

Fonte: Própria autora, 2021.

Ao compilar as respostas dos participantes da rede particular de ensino, os mais relevantes pontos fortes mencionados (como o quadro 2) podem ser agrupados em 3 categorias, sendo elas o protagonismo discente juvenil, o crescimento do engajamento e a aprendizagem que se torna mais significativa. Todos esses critérios se relacionam pois o educando aprendendo espanhol com ferramentas digitais, fazem com que ele perceba que o espanhol e seus componentes culturais dialogam com a contemporaneidade e são facilmente aprendidos. Ademais, pode-se utilizar de forma prática conceitos culturais para entender melhor a sua própria cultura. O docente de espanhol utilizando essas novas ferramentas tecnológicas acabará por instigar no aluno a curiosidade em saber mais sobre

a disciplina e suas relações com a vida prática, além de favorecer a formação de pensamento crítico.

Quadro 3 - Professores da rede particular: pontos fracos da sequência didática.

Pontos Fracos	Participantes
Infraestrutura	Participante A: "Falta de meios tecnológicos e internet por parte das escolas/alunos." Participante C: "Nem todos os discentes têm acesso à tecnologia." Participante H: "As ferramentas para poder trabalhar." Participante L: "1. Falta de aparatos tecnológicos. 2. Conectividade. 3. A atividade ser um pretexto sem objetivo claro da (s) destreza(s) desenvolvida(s)."
Concentração	Participante E: "O aluno se não tiver foco não conseguirá aprender e não irá se empenhar para utilizar as ferramentas tecnológicas." Participante J: "A construção do conhecimento por parte dos alunos."

Fonte: Própria autora, 2021.

Compilando as respostas sobre os pontos fracos da sequência didática (quadro 3), pode-se classificar as respostas em dois pontos centrais, quanto à infraestrutura e sobre a concentração. Refletindo sobre as falas que se referem aos alunos não tiverem aparelhos e internet para efetuar a atividade, Sá e Perle em 2017, salientam que "a infraestrutura escolar pode exercer influência na qualidade da educação, ou seja, recursos adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos" (SÁ e WERLE, 2017, p.389). De fato, é muito complicado para o docente realizar atividades que demandem as novas tecnologias, devido "ao acesso à internet ser restringido pela ausência de conexões com "banda larga" ou pela ausência de disponibilidade de tempo para a utilização dessas tecnologias" (FERREIRA, 2020, p.123).

Contudo, para quebrar esta barreira tecnológica, a sequência didática possibilita que o aluno possa acessar ao material em sua residência, educação on-line, ademais de executar as atividades presenciais em grupo, o que limita o número de smartphones devidos para a execução da atividade. Neste aspecto, Ferreira (2020) ao mencionar a falta de concentração discente, se refere aos participantes E e J, trazendo para a reflexão aspectos como os jogos possuírem um papel destacado no processo de aprendizagem estimulando a aquisição de iniciativa e autoconfiança. Além a influência do brincar para estímulo da curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporcionando assim desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (Vygotsky, 1989).

5.2.2 - Professores de espanhol da rede pública

Como caracterizado no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência didática, o primeiro questionamento a ser realizado neste tópico (inovação tecnológica) tinha o intuito de detectar o entendimento dos participantes com o uso das novas tecnologias, especialmente a utilização do smartphone como recurso tecnológico nas aulas de espanhol. Todos os participantes declararam que o uso das tecnologias digitais nas aulas de espanhol é de grande importância ressaltando alguns aspectos diferenciados. Por conseguinte, as respostas foram divididas em 3 categorias gerais: infraestrutura (10 participantes), metodologia ativa (3 participantes), sociedade digital (1 participante) e 3 responderam de forma simplificada não havendo a possibilidade de categorizar.

A primeira categoria (infraestrutura) foi a que mais teve participantes, um total de 10 respostas e usaram a mesma linha de pensamento, isto é, destacaram a carência de investimento em recursos tecnológicos na rede pública como um grande problema que precisa ser resolvido. O participante A menciona que "Falta de meios tecnológicos e internet por parte das escolas/alunos.". O participante H traz como pontos fracos "1. Falta de aparatos tecnológicos. 2. Conectividade. 3. A atividade ser um pretexto sem objetivo claro da (s) destreza(s) desenvolvida(s).", corroborando com o que Silva, 2000, relata sobre relevância da formação continuada e o desenvolvimento de novas competências por parte dos docentes.

Na última fala a ser utilizada, o participante C destaca que "Nem todos os discentes têm acesso à tecnologia.", isto é, existiu uma inquietação do docente em que se promova a inclusão digital para todos. A categoria que trata o tema de novas metodologias teve 3 participantes. Todas as respostas coincidiam ao afirmar a necessidade de novas metodologias que seja feita a inserção pedagógica dos recursos tecnológicos presentes nos smartphones nas aulas de espanhol. Diante do apresentado, utilizou-se as falas dos participantes para demonstração do quão relevante é o uso do smartphone enquanto recurso pedagógico e a importância de o docente elaborar a metodologia uso adequada.

O participante H relata que "As ferramentas para poder trabalhar.", isto é, conforme mencionado por Mahl (2020) que relata que com a chegada dos smartphones novas formas de busca do conhecimento surgiram, sendo assim é imperativo que novas metodologias pedagógicas o integrem na sala de aula. A última categoria foi caracterizada como concentração, a difícil tarefa em uma sociedade digital onde os participantes narraram que esses jovens oriundos dessa era, estão sempre conectados aos seus smartphones. Demonstrando que já querem manter-se conectados, que seja com um viés pedagógico.

Diante do exposto o participante E ressalta que, "O aluno se não tiver foco não conseguirá aprender e não irá se empenhar para utilizar as ferramentas tecnológicas.". Já o participante J, salienta sua preocupação quanto aos estudantes viverem na era digital, e "A construção do conhecimento por parte dos alunos.". Isto é, fica claro que a sequência didática proposta por esta pesquisa, além de auxiliar os docentes nessa conectividade digital, aumenta o foco e o desempenho em face do lúdico, têm um enorme potencial pedagógico.

A segunda etapa deste tópico (inovação tecnológica), constitui-se de perguntas (conforme descrito no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência

didática) sobre os pontos fortes e fracos da sequência didática elaborada. Com respeito aos pontos fortes, as respostas dos participantes foram separadas em 3 categorias (quadro 5): aprendizagem significativa e metodologia. Contudo, cabe ressaltar que alguns docentes forneceram respostas muito curtas, não produzindo assim elementos relevantes para a análise.

Quadro 4 - Professores da rede pública: pontos fortes da sequência didática - aprendizagem significativa.

Categoria	Respostas
Aprendizagem Significativa	Participante B: "Dinamismo, motivação e interação." Participante P: "Uso de séries, sites com exercícios on line e conversa via chat com nativos."

Fonte: Própria autora, 2021.

A categoria aprendizagem significativa (quadro 4), diz "respeito à integração de novas informações em um complexo processo pelo qual, situado no tecido dos acontecimentos aprende e adquire conhecimento" (AUSUBEL, 1968 apud MASSINI, 2016, p.73), isto, correlaciona os elementos da sequência didática que reúnem os conhecimentos já desenvolvidos pelos alunos com os que são tidos como novos. Segundo os participantes, a inserção de tecnologias já vivenciadas pelos estudantes, possibilita que o interesse destes pela aula seja despertado, já que propicia a resolução de problemas práticos da sua realidade, demonstrando que o espanhol não é somente uma disciplina escolar sem sentido na sua vivência mas é possível vivenciar o seu "Uso de séries, sites com exercícios on line e conversa via chat com nativos." (PARTICIPANTE P). A citação anterior ratifica a argumentação de Ausubel em relação ao uso de conhecimentos pré-

existentes e demonstra o quão importante é relacionar a teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de espanhol.

Quadro 5 - Professores da rede pública: pontos fortes da sequência didática-metodologia.

Categoria	Respostas
Metodologia	Participante C: "Aprimora conhecimentos." Participante D: "Apresenta um aspecto cultural muito interessante sobre a Espanha. E pela possibilidade de poder envolver os alunos em uma atividade que apresenta aspectos que despertam a atenção do alunado, tecnologia, gamificação." Participante E: "A gamificação no ensino de língua espanhola é possível e funcional." Participante M: "É dinamismo e interação."

Fonte: Própria autora, 2021.

Nesta categoria (quadro 5), os participantes ponderaram sobre a própria metodologia prevista nesta pesquisa e a adesão de tecnologia acessível nas aulas de espanhol. Todos os participantes declararam que a tecnologia tornou a aula mais atrativa e interativa para os alunos por utilizar-se de recursos tecnológicos próximos à vivência

dos estudantes, além da flexibilização do conteúdo no *Google Classroom* e no *Whatsapp* também serem mencionados, e ser um ponto conveniente para tentar solucionar a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos que existe nas escolas da rede pública.

Concluindo este tópico, foi solicitado aos docentes que elencassem os pontos fracos da sequência didática no que tange à inovação tecnológica. Os participantes que declararam a existência de pontos fracos, na sua totalidade, destacam os mesmos elementos dos professores de rede particular, a falta de recursos tecnológicos apropriados às escolas e aos próprios estudantes. Ambos destacam que essa carência tecnológica pode dificultar a aplicabilidade da proposta metodológica em sala de aula. Isto é, não cabendo neste tópico reanalisar os mesmos pontos que já surgiram no subcapítulo 5.2.1

5.2.3 - Inovação tecnológica: A dialética do espanhol na rede pública e particular

Em referência ao tópico diagnóstico do que os professores tanto da rede pública quanto da rede particular achavam sobre a adesão ao uso das novas tecnologias nas aulas de espanhol, nota-se que os pontos que convergem são relativos à necessidade do uso de novas metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa no educando e a questão da infraestrutura das escolas. Isto é, percebe-se que há uma carência de metodologias pedagógicas para aderir essas novas tecnologias e a falta de investimentos em recursos tecnológicos é efetiva em ambas as entidades.

A segunda pergunta desenvolvida tinha como intuito, de acordo com o mencionado no subcapítulo 5.2.2, ressaltar os pontos fortes e fracos da sequência didática pelo ponto de vista dos docentes tanto da rede pública quanto particular. Professores de ambas entidades coincidem em que a interatividade dos recursos digitais, somado à própria participação ativa do estudante é um item que promove a aprendizagem significativa. Ademais, ambos expõem que a sequência didática viabiliza de forma eficaz a apreensão dos conceitos, desenvolvendo assim competências e habilidades que proporcionem ao estudante analisar de forma crítica à contribuição da aprendizagem de língua espanhola para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado.

5.3 - Quanto à aplicabilidade da proposta

5.3.1 - Professores de espanhol da rede particular

Os questionamentos desta etapa (de acordo com o descrito no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência didática) se vinculam ao tema aplicabilidade

da proposta. A primeira a ser desenvolvida foi sobre as dificuldades que poderiam aparecer durante a aplicação da sequência didática. Nesse momento as respostas obtidas se assemelham bastante aos pontos fracos da sequência didática, contudo os participantes G e N, ressaltaram “O aluno se não tiver foco não conseguirá aprender e não irá se empenhar para utilizar as ferramentas tecnológicas.”, para resolver esta provável dificuldade, cabe ao docente caminhar pela sala monitorando e estimulando os discentes a participarem da proposta. Inclusive atividades que não utilizam tecnologias, podem ocasionar a dispersão dos estudantes. Finalizando esta fase, o participante J compartilhou que “A construção do conhecimento por parte dos alunos.”, o que pode dificultar a aplicação, todavia é uma questão na qual os docentes precisam intervir nas dúvidas ou abstrações dos discentes, buscando esclarecer e estimular o progresso na construção paulatina do conhecimento.

A última pergunta desta etapa tinha o objetivo de saber se a sequência didática (SD) na rede de ensino na qual o docente leciona, poderia ser aplicada. Em torno de 80% respondeu que teria como aplicar a sequência didática na rede em que leciona e 20% expuseram que a SD não teria como ser aplicada, devido à falta de recursos tecnológicos e à dificuldade na construção do conhecimento. Isto é, o percentual de docentes que conseguiriam replicar a SD é notável, demonstrando a aplicabilidade da sequência didática como um fator positivo. Assim sendo, a proposta não foi desenvolvida para ser arquivada, e sim para promover mudanças reais no ensino de espanhol.

5.3.2 - Professores de espanhol rede pública de ensino

Quadro 6 - Professores da rede pública: pontos fracos da sequência didática – aplicação da SD

Categoria	Respostas
Acessibilidade	Participante A: “Ter acesso aos instrumentos tecnológicos.

	Participante B: “1º) Internet não funciona; 2º) Aparelhos de celular e ou computadores insuficientes; 3º) Alunos sem conhecimento das plataformas digitais; 4º) Falta de luz elétrica.” Participante F: “Talvez as que necessitem do uso de internet em escolas públicas sabemos que o acesso à internet é bastante falho.” Participante R: “Compartilhamento (é preciso que todos tenham um aparelho smartphone) e a disponibilidade para aprender a usar as ferramentas/aplicativos propostos.”

Fonte: Própria autora, 2021.

As perguntas desta etapa (de acordo com o descrito no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência didática) se remetem ao tema aplicabilidade da proposta. A primeira a ser tratada foi sobre as dificuldades que poderiam surgir durante a aplicação da sequência didática. O estudo sobre as respostas fornecidas pelos professores da rede pública de ensino coincidem com a linha de pensamento dos professores da rede particular, isto é, a dificuldade de acesso a recurso, os alunos se manterem focados à aula e se abstraírem, além da apreensão com a exclusão digital que pode ser causada caso o professor não use a metodologia de forma conveniente para viabilizar o acesso aos que não dispõem de recursos. Como já foi declarado, o desenvolvimento do trabalho em equipe e a flexibilização de aplicativos (*Site da escola* e *Whatsapp*) para acesso pelo estudante aos materiais disponibilizados, foi ponderado anteriormente para servir de saída a estas questões levantadas pelos participantes. A última pergunta desta etapa tinha o objetivo de saber se a sequência didática na rede de ensino na qual o docente leciona poderia ser aplicada. Do total de participantes da rede pública, 60% colocam que seria possível aplicar a proposta pedagógica e 40% que não

conseguiriam utilizar a proposta. Estes últimos, forneceram como argumento principal a falta de recursos tecnológicos.

5.3.3 - Dialética: espanhol na rede particular e pública

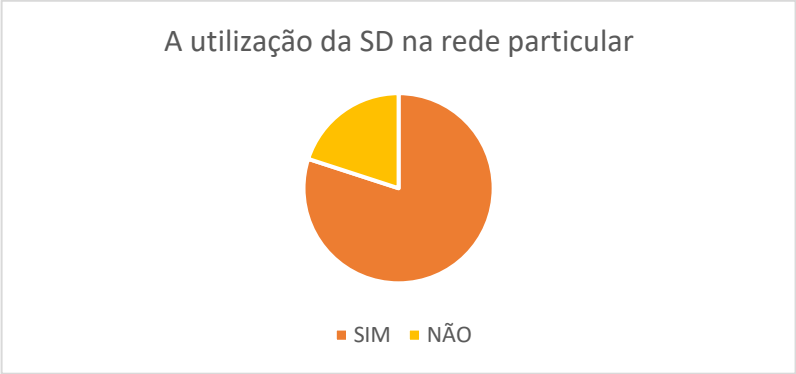
Quanto à aplicabilidade, os professores da rede particular possuem mais facilidade para efetivar a sequência didática, 80% alegam conseguir aplicar, conforme mencionado no subcapítulo 5.3.2. No entanto, dos docentes da rede pública de ensino, 60% acreditam que a aplicabilidade é realizável. Mesmo com a diferença nos dados, mais da metade dos participantes das duas entidades validam a possibilidade de executar a proposta, contudo, vale destacar a necessidade de lutar por mais investimentos em recursos tecnológicos em ambas as entidades, essencialmente na rede pública de ensino. Dado que, na atualidade a tecnologia permeia toda a sociedade cabendo a escola não se ausentar desta realidade.

5.4 - Quanto à abrangência

5.4.1 - Professores de espanhol: rede particular de ensino

Em sequência à última pergunta realizada, elaborou-se questionamentos sobre o tema abrangência. Os participantes foram indagados quanto à proposta pedagógica ser aplicada a alunos de diferentes realidades sociais no Estado do Rio de Janeiro. Metade dos docentes que representam a categoria particular de ensino acredita ser de grande abrangência, podendo, portanto, ser utilizada com discentes provenientes de diversas realidades sociais, enquanto que a outra metade julga não ser possível, devido às dificuldades relatadas e analisadas no subcapitulo 5.3.1.

Gráfico 6 - Professores da rede particular: Utilizaria a SD nas suas aulas?



Fonte: Própria autora, 2021.

A questão seguinte arguiu os docentes sobre a utilização da sequência didática nas suas aulas, o Gráfico 6 traz que 80% confirmaram que a utilizariam, cabendo ressaltar algumas respostas:

Participante B: “Dinamismo, motivação e interação...”

Participante E: “...Há que ter condições para usar as tecnologias.”

Participante F: “Sim possível. Mas deverá ser adaptada, respeitadas as especificidades de cada grupo.”

Participante G: “ ...acredito que seja possível pois os alunos se interessam por esse tipo de atividade.”

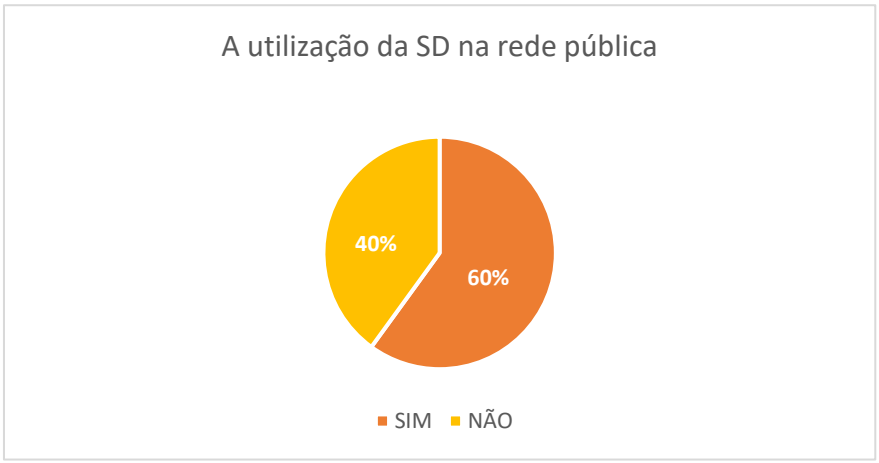
A fala do participante B, deixou claro que os recursos tecnológicos são ferramentas que promovem o dinamismo, motivação e interação dos discentes. O participante E fala que é possível desde que haja condições para usar as tecnologias, considerando a necessidade de haver mais investimento em recursos tecnológicos. Já o participante F, trouxe a importância de uma educação flexível ao perfil de cada turma e realidade de suas respectivas entidades educacionais e o participante G destaca a viabilização da atividade pelo fato dos alunos se interessarem por este mundo tecnológico.

Os 20% que não usariam a sequência didática (Gráfico 6) fundamentam a sua opinião mencionando que “Não seria possível por causa das limitações sociais dos alunos” (participante A). Ao considerar esta afirmativa, cabe ponderar qual educação queremos realizar nas escolas, muitos estudantes com grande desinteresse em atividades tradicionais e proibidos de utilizar qualquer aparelho tecnológico em sala de aula ou ressignificar o uso destes aparelhos e potencializar as ferramentas didáticas com aplicativos e jogos educacionais. As escolas continuarão produzindo meros reprodutores de saberes para aprovação em vestibulares/Enem, em vez de formar cidadãos críticos e autônomos, que desenvolvam competências e habilidades que permitam a eles ampliar formas de estudar e aprender para as inúmeras avaliações externas às quais se submeterão ao longo da vida? (DEBUS,2018).

O participante D informa que “Não, tendo em vista a utilização de meios tecnológicos, os quais, muitas das vezes, não são acessíveis.”, contudo, cabe adaptação da metodologia para que este se adeque a realidade vivida pelo docente e os discentes envolvidos, ademais, segundo o já mencionado anteriormente, a própria sequência didática disponibiliza o material ao educando em momentos fora da escola, através de aplicativos diversos.

5.4.2 - Professores de espanhol: rede pública de ensino

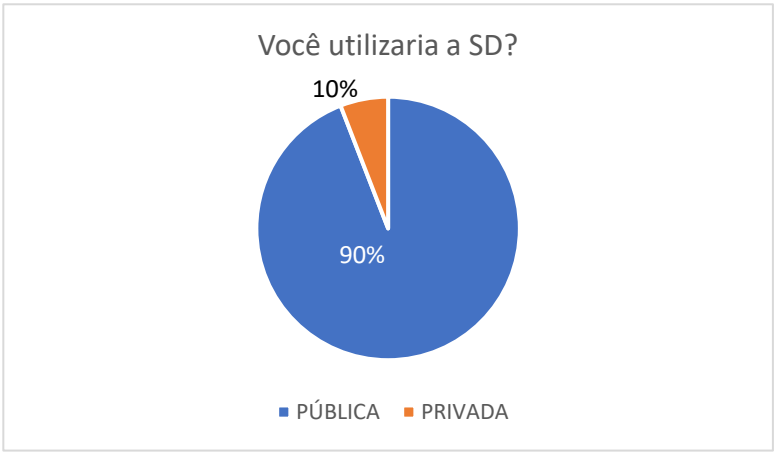
Gráfico 7: Professores da rede pública: A SD poderia ser utilizada com alunos de diferentes realidades sociais?



Fonte: Própria autora, 2021.

Como descrito no subcapítulo 5.4.1, os participantes foram arguidos se a proposta pedagógica poderia ser aplicada com alunos de diferentes realidades sociais no Estado do Rio de Janeiro (Gráfico 7). 60% dos docentes de espanhol da rede pública de ensino consideram que a sequência didática pode ser utilizada contra 40% que defendem que não existe a possibilidade de execução em escolas com realidades socioeconômicas diversas.

Gráfico 8 - Professores da rede pública: Utilizaria a SD nas suas aulas?



Fonte: Própria autora, 2021.

A questão seguinte procurou compreender as respostas afirmativas e negativas dos docentes referentes ao uso da sequência didática (SD). Apesar de um quantitativo expressivo 40% (Gráfico 7) considerarem que a proposta não é viável de ser realizada com alunos de realidades sociais diversas e 10% alegarem que não é possível executar a atividade na rede de ensino em que leciona, o Gráfico 8 deixa claro que o interesse dos participantes pela SD foi bastante favorável. Com 90% dos docentes de espanhol confirmando que desenvolveriam a proposta pedagógica nas suas aulas. Estes elencam alguns argumentos para justificar o interesse em utilizar a SD, que foram categorizados em 6: aplicabilidade, o papel do docente, metodologia inovadora, aprendizagem significativa e recursos tecnológicos.

Na análise da primeira categoria, aplicabilidade, o participante C mencionou a o dinamismo e interação, provocados pela SD como pontos importantes. A próxima categoria, o papel do docente, os participantes levantam a questão da viabilidade de ajuste da proposta para amoldar a realidade vivida, isto é, embora a sequência didática disponha um passo a passo bem delimitado, não significa que seja algo fixo, cabendo ao docente diagnosticar ante a sua realidade como os passos podem ser executados, para validar o exposto anteriormente, o participante J colocou que "Sim, é possível a aplicação com certas adaptações. Sabemos que as realidades das escolas no que versam sobre o acesso à informação e tecnologia são diferentes."

Na especificidade metodologia inovadora, os participantes ressaltam que a proposta transcende a aula tradicional a um ponto de entusiasmo pois vai de encontro ao interesse do aluno ao incorporar as novas tecnologias digitais para ratificar este argumento exposto o participante I coloca que "Eleva a aula a um nível mais interessante para o aluno, pois incide em usar e criar algo que já é inerente ao seu dia-a-dia, de forma lúdica."

Destacam também que ao propor uma inovação tecnológica cabe também a aplicação do que funciona na realidade discente em seu dia-a-dia como as redes sociais, neste ponto, cabe destacar a resposta do participante A afirma que "Utilização de plataformas modernas e gratuitas. Trabalhar com redes sociais."

Na parte que trata sobre a aprendizagem significativa os docentes abordam o fato da proposta pedagógica relacionar a teoria escolar no que tange ao conteúdo com a prática da gamificação, tornando a aprendizagem de E/LE possível e funcional pois aprimora os conhecimentos ao passo que desafia a curiosidade e competitividade saudável, como

expõe o participante R “A gamificação no ensino de língua espanhola é possível e funcional.”

A categoria final pode ser estruturada ao analisar as falas dos docentes que discorrem sobre os recursos tecnológicos necessários para a aplicação da sequência didática. As respostas em sua totalidade que se enquadraram neste tópico, refletem a respeito da necessidade de resolver o problema da acessibilidade tecnológica, esta da qual a maioria das escolas públicas e alguns alunos também carecem inclusive em suas escolas. Em resumo, o exposto por todos os docentes que encaminharam suas respostas neste sentido, a fala do participante V alega que “Há que ter condições para usar as tecnologias. Compartilhamento (é preciso que todos tenham um aparelho smartphone) e a disponibilidade para aprender a usar as ferramentas/aplicativos propostos.” Resumindo, incluindo os docentes que ressaltam alguns pontos negativos, todos são favoráveis a proposta pedagógica, pois esta, segundo eles, promove a participação ativa do estudante e potencializa a interação e apreensão de informações.

5.4.3 -Dialética na análise dos professores da rede particular e da rede pública.

Concatenando as análises dos subcapítulos 5.4.1 e 5.4.2, os participantes que pertenciam à rede pública de ensino demonstraram maior interesse em aplicar a sequência didática, 90% (Gráfico 8) contra 80% (Gráfico 6) da rede particular. Contudo, ao analisar as justificativas dadas para o não uso, o único ponto que converge é o que se refere à falta de infraestrutura necessária (tecnologia e internet). Já que, os professores da rede particular demonstram uma maior preocupação com a questão da adaptação a cada grupo, isto é, o devido olhar às especificidades de cada turma. Outro aspecto importante que se pode inferir através da comparação entre as respostas é que os docentes da rede particular têm uma grande necessidade em formar os estudantes com foco em exames avaliativos (Enem e vestibulares). Ambos os tópicos mencionados acima podem gerar um afastamento da formação de cidadãos críticos e autônomos, o que destoa das competências e habilidades delimitadas pela Base Nacional Comum Curricular.

5.5 -Quanto ao engajamento dos envolvidos

5.5.1 - Professores de espanhol: rede particular de ensino

Esta etapa principiou-se com a pergunta disposta (conforme descrito no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência didática) quanto à participação dos alunos.

Todos os professores da rede particular de ensino concordam que a proposta didática promove a interação de forma ativa dos discentes. Ratificando com que assegura que aulas dinâmicas promovem a participação dos estudantes na sala de aula, gerando a construção colaborativa do conhecimento entre aluno-aluno e aluno professor.

O questionamento seguinte considerou o processo avaliativo proposto ao final da sequência didática, isto é, a autoavaliação e a visão do estudante sobre a aula. Os professores elencaram os pontos positivos e negativos deste formato de avaliação.

Quadro 7 - Professores da rede particular: pontos positivos do processo avaliativo proposta na sequência didática.

Pontos positivos	Respostas
Autonomia discente	Participante B: “Aluno ativo e autônomo no processo avaliativo.” Participante E: “Aprender a autoavaliar-se e desenvolver a capacidade de opinar, expressando-se sobre o conhecimento adquirido na SD.” Participante H: “O aluno poderá refletir sobre seu desempenho sem a intervenção do professor, tentar melhorar o que não foi aprendido adequadamente”

Autoavaliação docente	Participante I: “O interessante é que o docente instigará o pensamento crítico e criatividade, por meio do uso de metodologias ativas em processo interativo, promovendo assim a aprendizagem colaborativa.”
Avaliação formativa	Participante B: “Ensino disruptivo dos antigos métodos de avaliação escrita.”

Fonte: Própria autora, 2021.

A compilação das respostas dos participantes sobre o processo avaliativo apresentado se concentrou em 3 pontos principais, sendo eles a construção da autonomia discente na busca pelo conhecimento, a autoavaliação do docente e a avaliação enquanto processo (quadro 7). As 3 primeiras categorias iniciais, dialogam com competências gerais elencadas na Base Nacional Comum Curricular e que devem ser desenvolvidas nos estudantes de educação básica, visto que possibilitam ao aluno “formular e resolver problemas”, “expressar-se, partilhar informações, idéias que levem ao entendimento mútuo, promover a autogestão, dentre outras. (BNCC, 2017). Já a última categoria fala sobre avaliação durante o processo, ao invés de classificação ao final da aula com atribuição de notas, indo assim ao encontro de autores como Hoffman, Luckesi e Libâneo (2015) apud Joaquim et al (2016).

Diante o exposto, a sequência didática corrobora com o proposto pelos autores, pois estes afirmam que o processo avaliativo deve ser feito ao longo do processo, sendo chamado de formativo e tendo por objetivo fornecer feedback ao docente sobre como os alunos estão interagindo com o conteúdo durante a aula, ou seja, se realmente o estudante está desenvolvendo as competências e habilidades propostas.

Quadro 8 - Professores da rede particular: pontos negativos do processo avaliativo proposto na sequência didática.

Pontos negativos	Respostas
Recursos tecnológicos	Participante C: "Falta de recursos e ferramentas para executar a ação avaliativo." Participante H: "Falta de aparatos tecnológicos e de conectividade."
Maturidade	Participante G: "O aluno deverá ter maturidade para se auto avaliar e avaliar a aula" Participante I: "É preciso ter uma certa maturidade do grupo para este tipo de avaliação."
Autoavaliação	Participante B: "Atenção na autoavaliação" Participante D: "Dificuldade em fazer sua própria avaliação." Participante J: "Talvez a autoavaliação."

Fonte: Própria Autora, 2021.

O quadro 8 enumerou os pontos negativos do processo avaliativo proposto pela sequência didática, expondo respostas que se encaixam nas seguintes subcategorias: recursos tecnológicos, autoavaliação e maturidade. Na classe definida como recursos tecnológicos, os pontos citados reiteram a escassez de recursos tecnológicos na escola. Com isso o Participante C, se preocupou com a carência de recursos e ferramentas à disposição dos educandos quando estes estão sujeitos ao processo de aprendizagem, cabendo ratificar que os recursos e ferramentas utilizados para o desenvolvimento do trabalho em equipe e a flexibilização de aplicativos (*Site da escola* e *Whatsapp*) para

acesso pelo estudante aos materiais disponibilizados, foi ponderado anteriormente para servir de saída a estas questões levantadas pelos participantes.

A categoria subsequente, maturidade, o participante G pontua que avaliar a si mesmo e à aula exige maturidade e o participante I corrobora dizendo que se faz necessário dispor de uma certa maturidade da turma para este tipo de avaliação, contudo cabe ao educador mediar todo o processo, ao passo que incentiva e explicar a importância da autoavaliação para oferecer um feedback ao docente. Já que por meio do processo educacional dialético (professor – aluno), o educador poderá diagnosticar e ajustar os pontos onde os alunos tiveram maiores dificuldades.

O último ponto citado, pelos participantes B, D e J (quadro 9), trata sobre a autoavaliação, que retrata a necessidade de diagnose de si mesmo e da aula que está sendo ministrada, para assim definir se como resultado satisfatório o estudante aprendeu ou não. Todavia, a proposta da sequência didática visa precisamente substituir este modelo, que reconhece provas e testes como único modelo eficaz. A SD propõe a elaboração de relatórios e no fim a autoavaliação, isto é, usou-se a ideia de tornar o aluno protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, realizando a avaliação ao longo das etapas, de modo a promover "o acompanhamento do desenvolvimento do educando, ou seja, diariamente, e não em um método estanque baseado em provas e testes, quando os conteúdos são memorizados" (HOFFMAN, 2015 apud LOPES et al, 2017, p.2).

5.5.2 - Professores de espanhol rede pública de ensino

A primeira questão sobre o tópico engajamento, como já abordado no subcapitulo anterior, se propôs a obter dos docentes o entendimento quanto à sequência didática ao promover a participação de forma ativa dos estudantes. Todos os participantes da rede pública de ensino coincidiram positivamente, devido a interatividade das plataformas digitais citadas e do uso de tecnologias (Smartphones e seus aplicativos) que são da vivência dos estudantes.

A questão seguinte, teve por intuito apreender dos participantes suas opiniões sobre o processo de avaliação proposto, o qual tomava por base a autoavaliação do discente e o olhar do mesmo sobre a aula. Do total de 29 respondentes, 12 ao responder

fizeram uma avaliação global da sequência e não da proposta avaliativa, como solicitado na pergunta, diante disso estas falas foram desconsideradas. As respostas consideradas válidas, levantaram como pontos positivos as seguintes categorias: responsabilidade, autoconhecimento, protagonismo estudantil e método tradicional.

A categoria sobre responsabilidade, compreendeu as respostas que demonstravam que diante da análise dos professores, a proposta avaliativa da sequência didática, favorece o entendimento discente quanto ao seu papel no processo de aprendizagem. Para corroborar o exposto, o participante F colocou que "Aprender a autoavaliar-se e desenvolver a capacidade de opinar, expressando-se sobre o conhecimento adquirido na SD é positivo.", complementando o participante P ressaltou que "Faz com que os alunos desenvolvam a criticidade individualmente."

O segundo grupo de análise agrupou as falas que refletiram sobre o tema autoconhecimento. O tópico enumerado pelos docentes é uma das competências gerais que precisa ser desenvolvida nos educandos da educação básica, e deve promover no estudante o conhecimento de si mesmo (BNCC, 2017). Diante disso, o participante L avaliou que "O aluno poderá refletir sobre seu desempenho sem a intervenção do professor, tentar melhorar o que não foi aprendido adequadamente". Outra resposta que ratifica o exposto acima é que

> "O estudante irá analisar e registrar suas próprias percepções e identificar erros, dessa maneira, melhorar futuramente, ou seja, fará uma reflexão sobre a própria aprendizagem." (PARTICIPANTE R).

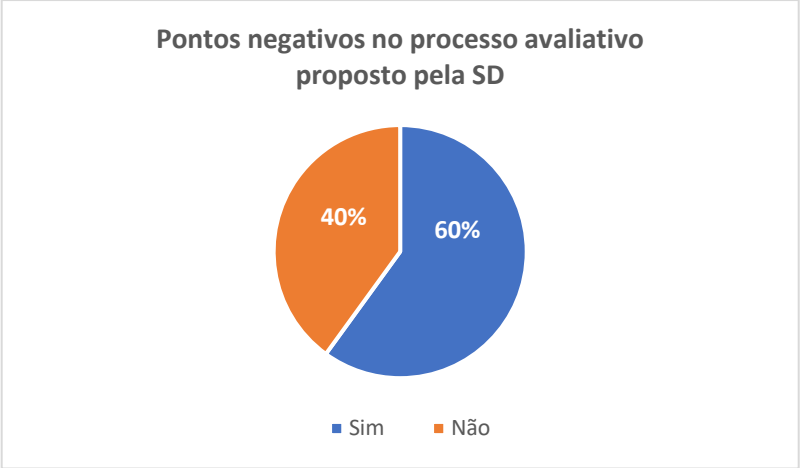
Concluindo a análise da categoria autoconhecimento, o participante D ressaltou que "Tornará o aluno ativo e autônomo no processo avaliativo;". (Participante M). Isto é, produzindo argumento para a categoria seguinte, refletiu sobre a dialética professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira categoria, protagonismo juvenil e dialética professor-aluno, os argumentos enumerados relatam basicamente o ponto de vista do estudante como foco relevante pois possibilita "a avaliação sincera do aluno, quanto a aula" (PARTICIPANTE S). E esta, servirá de feedback para o docente repensar a sua prática pedagógica. Além disso, destacaram de forma pontual a interação dos alunos, gerando um certo protagonismo destes que aparece no simples fato de darem sua opinião sobre o método pedagógico usado pelo educador.

O último grupo de análise, pontuou a importância da autoavaliação e a necessidade imperativa de romper com os métodos tradicionais avaliativos, já que segundo o participante G “carecemos de uma autoavaliação, para que os estudantes percebamos os próprios erros e evoluam”.

Em resumo, notou-se que os pontos levantados com relevância pelos participantes (responsabilidade, autoconhecimento e protagonismo estudantil) compõem as 10 competências gerais propostas na Base Nacional Comum Curricular a serem desenvolvidas na educação básica.

Gráfico 9 - Professores da rede pública: Existem pontos negativos no processo avaliativo proposto pela sequência didática?

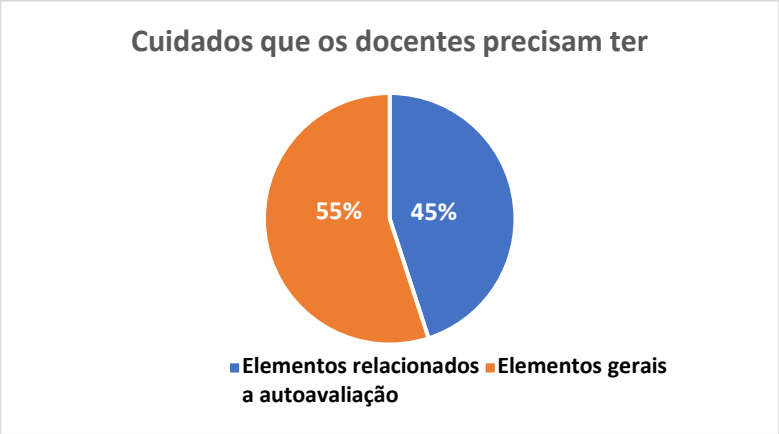


Fonte: Própria autora, 2021.

Em complementação a análise da proposta avaliativa da sequência didática (SD), solicitou-se que os participantes elencassem os pontos negativos do uso da autoavaliação.

Conforme notório no Gráfico 9, 40% dos participantes declararam que a proposta avaliativa desenvolvida na SD, não contém nenhum dado que possa considerar-se como negativo para o processo de aprendizagem dos discentes. Contudo, 60% elencaram alguns cuidados que precisam ter os docentes.

Gráfico 10 - Professores da rede pública: Cuidados que os decentes precisam ter.



Fonte: Própria autora, 2021.

Do total de participantes que pontuaram os cuidados que os decentes precisam ter ao aplicar o processo avaliativo, o gráfico 10 deixa claro que 55% relacionaram elementos gerais, isto é, dados que se referiam a toda a sequência didática, dividindo-se em 2 categorias de respostas: a falta de recursos e o uso do smartphone enquanto recurso pedagógico. Quanto a falta de recursos, os argumentos relacionados não convêm reiterar, pois este ponto já foi exaustivamente debatido em outros momentos do texto. Porém sobre a segunda categoria, os participantes cujas as falas se enquadram nesta linha de pensamento, revelaram-se receosos em inserir o smartphone, para elucidar tal análise, a fala do participante E caracteriza acertadamente esta preocupação ao dizer que "A tecnologia pode facilmente burlar os métodos avaliativos presentes na SD. Qualquer desatenção de alunos ao acessar outros conteúdos que não os propostos, especialmente nas etapas do processo". Ao verificar o exposto pelo participante E, percebe-se que é extremamente necessário a quebra de paradigma em relação ao celular ao ser colocado como vilão do processo de aprendizagem, pois a pesar do fato dos alunos buscarem outras informações também ocorre sem o uso dos recursos tecnológicos, cabendo ao docente monitorar e entender que o estudante deve ser estimulado o tempo todo a aprender a aprender.

Ainda sobre o Gráfico 10, dos 45% que relacionaram elementos negativos relativos ao próprio processo de autoavaliação proposto pela sequência didática, podemos

separar as respostas em 2 categorias principais (quadro 9): Falta de maturidade e método tradicional de avaliação.

Quadro 9 - Professores da rede pública: pontos negativos do processo avaliativo proposto na sequência didática.

Categorias	Participantes
Falta de maturidade	Participante G: "O aluno deverá ter maturidade para se auto avaliar e avaliar a aula" Participante I: "É preciso ter uma certa maturidade do grupo para este tipo de avaliação."
Método tradicional de avaliação	Participante B: "Alguns alunos podem se desinteressar por ser muito inovador". Participante G: "Não condiz com a realidade de muitos discentes."

Fonte: Própria autora, 2021.

Ao compilar as respostas da categoria falta de maturidade, fica claro o papel do docente em desenvolver com os discentes a importância da autoavaliação para a complexificação e aprimoramento do processo de ensino aprendizagem, e como já mencionado anteriormente, funcionará de feedback para que o docente repense a metodologia usada. Cabe ressaltar que a sequência didática foi desenvolvida para discentes do ensino fundamental e médio, sendo assim a capacidade de abstração e entendimento do processo ajustado de acordo com os níveis intelectuais desenvolvidos até o momento pelos estudantes, tendo por objetivo potencializar estas competências que

os alunos já possuem. Isto é, o foco é a aprendizagem em espiral, onde parte-se dos "conhecimentos prévios e aqueles emergentes do contexto vivido (aprendizagem significativa); e o processo contínuo de pesquisas" (OLIVEIRA et al, 2018).

A categoria que compreende as respostas no método tradicional de avaliação (quadro 10), expôs por meio da análise das falas dos participantes que a escola precisa quebrar o paradigma de que unicamente a avaliação quantitativa funciona, a qual você atribui notas pela quantidade de conteúdo assimilado pelo estudante. O participante G ao relatar que "Não condiz com a realidade de muitos discentes", mostra notoriamente essa necessidade, pois o processo avaliativo é algo muito complexo para que a escola continue persistindo em unicamente atribuir notas aos conteúdos que foram assimilados por meio de provas. Isto é, a escola deve notar que "é preciso praticar uma avaliação formativa, ou seja, a avaliação é vista como um feedback do processo de ensino-aprendizagem. É norteadora da prática docente e discente" (PERRENOUD, 1999 apud CASTRO e SILVA et al, 2020, p.136). O plano avaliativo da sequência didática converge com esta afirmativa de Perrenoud, pois implica produção de relatórios em cada parte desenvolvida e finaliza com a autoavaliação do discente, com vistas a perceber a construção do saber em cada discente, tendo em vista que cada discente atravessa processos únicos ao conceberem as competências e habilidades relacionadas na tarefa.

5.5.3 - Dialética: espanhol na rede particular e pública

Este subcapítulo elenca as respostas dos docentes da rede pública e particular do capítulo 5.5 - Engajamento dos envolvidos. A primeira pergunta feita aos docentes, consistiu em entender se a proposta pedagógica propiciava o envolvimento dos discentes, neste tópico ambos os docentes (rede particular e pública) coincidem com a opinião de que a SD possibilitava a presença ativa dos discentes no decorrer do processo.

No que se refere aos pontos positivos da avaliação apresentada na SD, todas as categorias de estudo criadas foram convenientes, isto é, os docentes de ambas as redes exploraram que a forma avaliativa criada, possibilitava o progresso do discente do senso de responsabilidade e a autonomia no decorrer do processo de aprendizagem; concebia-se um estreitamento da conexão entre professor-aluno, já que o estudante concedia o feedback ao docente, possibilitando que este reconsiderasse a sua prática pedagógica;

ademais de, mostrarem a demanda da criação de novos métodos de avaliação, que considerem todo o processo de construção do saber por parte do discente.

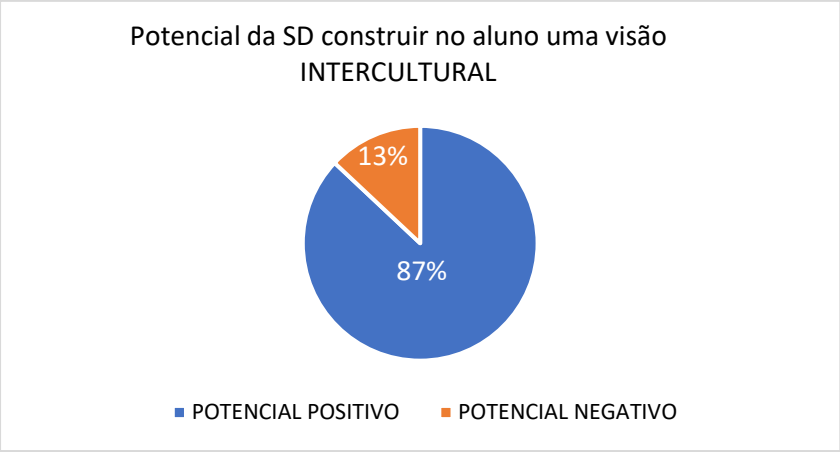
O ponto final referiu-se a ocasião de pontos negativos no processo de avaliação realizada pela SD, os docentes de ambas as redes também confluíram em suas resoluções, já que relataram a inquietação com a quantificação do aprendizado e a falta de maturidade do discente ao responder sua autoavaliação. Cabendo destacar, que a avaliação somativa não tem que ser a parte mais relevante do processo avaliativo, isto é, a aprendizagem é capaz de ser quantificada, porém não é a parte mais relevante. Mas sobre a falta de maturidade, caberá ao docente mostrar a importância deste formato avaliativo, já que é uma maneira de demonstrar ao discente, que ele é o maior responsável por sua aprendizagem. Ademais, alguns docentes menosprezam os alunos ao pensar que não são competentes para realizar tal tarefa, sem ao menos terem buscado realizar, ocorrência está muito perigosa, porque não estimula o discente a pensar de forma empreendedora e inovativa.

5.6 - Quanto ao objetivo da sequência didática

5.6.1 - Professores de espanhol: rede particular de ensino

A pergunta final do questionário (conforme descrito no subcapítulo 4.4.2 - desenvolvimento e aplicação da sequência didática) tinha o intuito de avaliar se a sequência didática alcançou o objetivo geral da pesquisa, que era fomentar a aprendizagem de língua espanhola por meio da gamificação com docentes da educação básica estadual e privada, usando metodologia híbrida e as ferramentas Google Forms, *Canva, Kahoot, TikTok* e *Padlet*. Para esse fim, se realizaram dois questionamentos, se a sequência didática (SD) propiciava o desenvolvimento da língua espanhola entre os estudantes e se a SD a partir da compilação dos elementos que compõem as culturas ao redor da sua, conseguiu conceber uma visão holística intercultural.

Gráfico 11: Professores da rede particular: potencial da SD construir no aluno uma visão holística intercultural.



Fonte: Própria autora, 2021.

Ao compilar as respostas dos docentes, na primeira pergunta a respeito do desenvolvimento da língua espanhola entre os estudantes, todos os docentes (100%) admitiram que a proposta pedagógica propicia o desenvolvimento de competências e habilidades para construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes. Já no segundo questionamento sobre elementos que compõem as culturas ao redor da sua, para conceber uma visão holística intercultural que existe uma dialética entre as questões socioculturais, 13% jugaram que a sequência didática não tem o potencial de construir no aluno uma visão holística intercultural e 86% acreditam que a SD pode comprovar o movimento dialético entre questões socioculturais (gráfico 11). Contudo, os participantes que se opuseram não expuseram argumentos que fundamentassem a negativa, tornando-se improvável a compreensão de tal resposta. Outra análise que merece atenção frente a esta negativa é que os 13% terminam por contradizer-se, já que todos concebem que a sequência didática promove a construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes, e esta concepção sendo entendida como análise intercultural, já incorpora o movimento dialético entre questões socioculturais.

Quadro 10 - Professores da rede particular: Construção da visão holística intercultural.

Categorias	Respostas
Pensamento crítico	Participante R: “Sim, aprimora conhecimentos e faz pensar.”
Interatividade tecnológica	Participante C: “Sim, pois a gamificação no ensino de língua espanhola é possível e funcional.” Participante E: “Sim, quando ensinamos uma língua estrangeira precisamos também, mostrar a cultura dos países, ainda mais com plataformas modernas e divertidas. Seria uma ótima SD para nossas aulas.”.

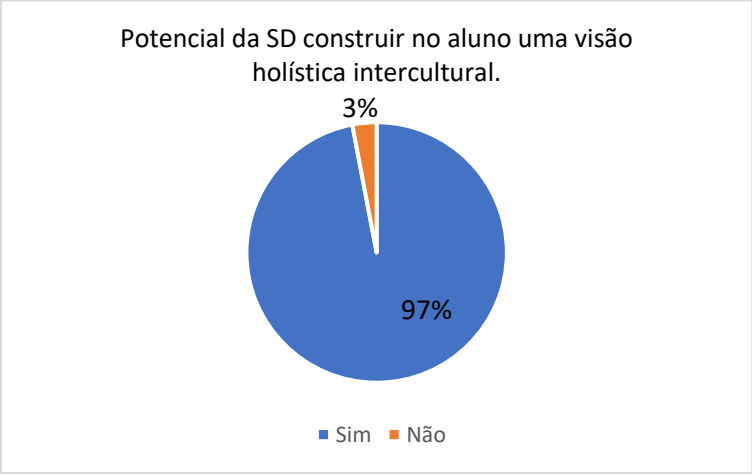
Fonte: Própria autora, 2021.

Dos 87% que confirmaram que a sequência promove o desenvolvimento e habilidades para construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes, isto é, possibilita a visão conceber uma visão holística intercultural, os principais elementos relacionados para comprovar suas respostas foram (quadro 10): pensamento crítico, interatividade tecnológica e metodologia docente. Todos estes pontos dialogam na mesma lógica, destacando a importância do docente como mediador do processo na escolha dos conteúdos e da metodologia mais conveniente para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico.

5.6.2 - Professores de espanhol da rede pública de ensino

O questionamento final do questionário (conforme descrito no subcapítulo 5.6.1 - Professores de espanhol: rede particular de ensino) foi feito com vistas avaliar se a sequência didática alcançou o objetivo geral da pesquisa, que era promover o desenvolvimento de competências e habilidades para construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes da educação básica estadual e particular do Rio de Janeiro, por meio de uma metodologia híbrida e as ferramentas Google Forms, *Canva*, *Kahoot*, *TikTok* e *Padlet*. Deste modo, foram realizados 2 questionamentos, se a sequência didática promovia o desenvolvimento de competências e habilidades para construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes e se a SD a partir da análise dos elementos que compõem as culturas ao redor da sua, é possível conceber uma visão holística intercultural. Quanto à primeira questão, todos os docentes da rede pública coincidiram que a sequência didática tem um grande potencial para promover o desenvolvimento de competências e habilidades para construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes, isto é, a SD consegue alcançar o objetivo central da dissertação.

Gráfico 12 - Professores da rede pública: potencial da SD construir no aluno uma visão holística intercultural.



Fonte: Própria autora, 2021.

O gráfico 12 compreende as respostas dos professores na segunda pergunta, o qual 97% relatam que a sequência didática constrói no discente a visão holística intercultural. Apenas 3% opinam que a proposta não constrói um olhar dialético entre as questões socioculturais. O argumento que sustenta a negativa corresponde ao participante M e traz

que, “Acredito que a ênfase na execução das etapas propostas como objetivo principal da sequência didática se sobreponha ao conteúdo cultural e vocabular apresentado.”

Contudo, a questão anterior que foi realizada ao perguntar se a sequência didática permitia o desenvolvimento de competências e habilidades para construção do conhecimento da língua espanhola entre os estudantes, esta concepção expõe que a análise através deste reconhecimento por parte dos discentes, o docente no decorrer da execução da sequência didática pode abrir este debate, isto é ademais do própria concepção de construção do conhecimento da língua espanhola já ser o ponta pé inicial para quebrar com a fragmentação, caberá ao docente mediar o pensamento dos discentes para esta temática.

Quadro 11 - Professores da rede pública: Construção da visão holística intercultural.

Categorias	Respostas
Envolvimento entre culturas	Participante C: “Sim, porque apresenta um aspecto cultural muito interessante sobre a Espanha. E pela possibilidade de poder envolver os alunos em uma atividade que apresenta aspectos que despertam a atenção do alunado, tecnologia, gamificação.” Participante G: “Sim, quando ensinamos uma língua estrangeira precisamos também, mostrar a cultura dos países, ainda mais com plataformas modernas e divertidas. Seria uma ótima SD para nossas aulas.”.

Fonte: Própria autora, 2021.

Cabe destacar, que 55% dos 97% que declaram que a proposta foi capaz de encontrar a solução para o problema da pesquisa, a falta de uma metodologia que integrasse tecnologia com o espanhol de forma a atentar para o as culturas à sua volta como algo dialético e intercultural não mencionaram argumentos, tendo respondido com resposta curta afirmativa, deste modo não foi plausível realizar uma compilação mais profunda. Dos 42% que fundamentaram sua resposta, escreveram sobre a respectiva categoria de análise. Ao apresentar as falas, foi criado o quadro 11 e as falas que expuseram as ideias de forma mais satisfatória serão usadas para a ponderação a respeito do tema de forma a possibilitar fluidez no texto e que o mesmo não se torne tedioso e repetitivo.

5.6.3 - Dialética: espanhol na rede particular e pública

Este subcapítulo tem o intuito de elencar as respostas dos docentes participantes que são da escola particular e da pública quanto ao objetivo da proposta. Ao notar o gráfico 10 e o gráfico 11 que trazem dados a respeito do potencial da sequência didática para quebrar a fragmentação do espanhol escolar entre elementos de língua e cultura, ambos os docentes confirmam que a SD dispõe de grande potencial (86% - docentes da rede particular e 97% - docentes da rede pública). No entanto, pode-se compreender que a presença desta pequena distinção pode ser causada como mencionado em capítulo anterior, em razão do método tradicional de avaliação presentes nas escolas. Isto é, dificulta o trabalho do professor de algumas escolas se aprofundarem em novas metodologias de ensino, quando precisa cumprir com o método avaliativo muitas vezes tradicional, em função das avaliações externas. Ao observar as categorias elaboradas a partir das falas dos docentes, algumas respostas se relacionam como por exemplo o grupo da particular que mencionou sobre a tecnologia possuir interatividade (quadro 10) com os professores da pública que responderam argumentam sobre a importância de envolver os alunos em culturas diversas, mas com a tecnologia apropriada também à realidade da rede (quadro 12). Tendo em conta que, ambos admitem que o uso de tecnologia possui a interatividade e torna a aula atrativa para o aluno. Outra categoria que se relaciona é o pensamento crítico (quadro 10 - docentes da rede particular) com a construção holística intercultural (quadro 11 - docentes da rede pública), pois ao criar as competências e habilidades necessárias para que o docente analise o seu local de vivência em relação às culturas à sua volta, este se torna crítico frente às relações interculturais. Enfim, pode-se

ultimar que ambos os docentes asseguram que a sequência didática proposta é uma metodologia capaz de ser aplicada atendendo aos objetivos relacionados e com as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular para os discentes da era digital.

6. CONCLUSÃO

Este capítulo objetiva uma análise holística de todos os dados e informações mencionados ao longo do processo de elaboração e aplicação desta pesquisa. O passo inaugural deste trabalho foi a comprovação de que a escola precisa se adequar à realidade da sociedade digital, já que tem por incumbência o processo de formação e construção do conhecimento de jovens nativos digitais. Isto é, a maior parte dos discentes dispõem e interagem com recursos tecnológicos em seu cotidiano desde pequenos, por isso desenvolvem habilidades e competências para o uso dessas tecnologias (PALFREY e GASSER, 2011). Não correspondendo mais ao espanhol escolar o uso somente de materiais impressos, livros tradicionais e recursos analógicos.

Incluindo ao exposto o conhecimento empírico desenvolvido pela pesquisadora nos mais de 10 anos de magistério na educação básica, constatou-se que há uma resistência para a aceitação por parte dos docentes de espanhol em relação à utilização das tecnologias móveis em sala de aula. Uma das razões se dá devido à falta de uma metodologia pedagógica de trabalho que dialogue com as culturas à sua volta através da utilização das novas tecnologias digitais e seja de fato satisfatória para o desenvolvimento de competências e habilidades úteis para fomentar a construção de relações interculturais nos discentes.

Diante da exposição acima e de acordo com o detalhado no capítulo 4, foi elaborada uma sequência didática que possibilitasse aos discentes usar recursos tecnológicos gratuitos e que permitissem o uso de seus próprios smartphones com o intuito de construir o conhecimento de espanhol.

Esta proposta examinada por docentes de espanhol, foi considerada para ser aplicada na rede pública e particular de ensino, já que estes locais são de origem da pesquisadora mediante a análise das respostas mencionadas no decorrer do capítulo 5.

Outro ponto que mostra a necessidade da proposta tomar como base as escolas públicas e privadas é pelo fato de que a educação deve ser ofertada com qualidade segundo a Lei de Diretrizes e Bases no seu 3º artigo, isto é, qualquer melhoria educacional pensada para a promoção do ensino e aprendizagem dos estudantes deve garantir-se obrigatoriamente de qualidade.

Outro ponto importante é que a escola pública contém um quantitativo de estudantes superior ao da privada, isto é, o quantitativo de estudantes a serem beneficiados com o uso de metodologia adequada e atrativa é maior. Os dados do censo escolar corroboram com o apresentado, pois expõem que no ano de 2019, 69% dos alunos

matriculados na rede básica de ensino no Estado do Rio de Janeiro pertenciam a escolas públicas (INEP, 2019). Contudo, é viável que docentes que lecionam na rede particular também faça uso da sequência didática, caso seja do interesse deles, como demonstrado nos subcapítulos 5.3 e 5.4.

No capítulo 5, o qual apresenta a sequência didática aos docentes de espanhol e estes fizeram suas ponderações sobre a proposta, a maior parte dos participantes considerou a proposta viável e construtiva, pois permitiu ao discente a participação ativa ao longo de todo o processo de construção da consciência intercultural. Em outras palavras, mostra que a sequência didática respondeu ao problema da pesquisa, evidenciando também que os docentes não se opõem ao uso das tecnologias, quando há uma metodologia de uso elaborada para alcançar um determinado fim pedagógico. Contudo, a falta de investimento em recursos tecnológicos que acontece em ambas as redes de ensino prejudica a aplicação e desencoraja os docentes para desenvolverem metodologias pedagógicas com o uso das tecnologias digitais em suas aulas.

Outro tema que pode ser compreendido a partir das informações alcançadas por esta pesquisa e passado como recomendação para estudos futuros é com respeito a quais cursos de formação/ atualização para docentes que devem ofertar-se pelas redes de ensino, pois através das análises efetuadas no capítulo 5, este processo deve ser contínuo, já que muitos docentes de espanhol são reconhecidos como imigrantes digitais.

Em conclusão, o ano de 2020 apresentou-se muito particular para o mundo, por conta de uma pandemia que alterou toda a estrutura tradicional das escolas e agravou a desigualdade social do Brasil, mediante à constatação de que muitos estudantes não dispõem de acesso à tecnologia e à internet. Intensificando deste modo um debate que já se mostrava relevante, o uso de tecnologias em sala de aula, especialmente as metodologias híbridas de ensino com a internet, permite a relação de professor - aluno de modo virtual e potencializa o contato presencial em meio às atividades práticas. Quanto ao que foi explicitado, o sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro, tanto o público assim como o privado precisa se adaptar a esta realidade, incluindo investimentos em infraestrutura tecnológica. Ademais do exposto, pode observar- se no capítulo 5, que a comunidade escolar (equipe diretiva, docentes, discentes e responsáveis).

Urgentemente, as redes de ensino carecem de um cuidado específico, sobretudo as que correspondem ao público, já que as escolas não dispõem de tecnologias necessárias e alguns discentes não usufruem dos recursos próprios precisos para o uso desta metodologia. Assim sendo, é imprescindível que haja seriedade por parte dos governantes

por meio de investimentos em aparelhamento das escolas com algumas tecnologias básicas como internet de qualidade, dentre outros, ademais de fomentos para que o docente faça os cursos de formação continuada. Outra inquietação mencionada pelos docentes no capítulo 5, referia-se à falta de maturidade, o que evidencia o papel do docente em desenvolver com os discentes.

Todos os responsáveis pela educação de qualidade devem compreender seu papel; entender ainda que investir em educação deve ser uma prioridade. Além disso, a pandemia demonstrou que o ensino híbrido e o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula são cada vez mais imprescindíveis, não sendo plausível desassociar deste debate o papel especialmente do poder público, visto que para uma educação de qualidade, os governantes precisam mudar a sua atuação em relação à educação.

Em suma, a pesquisa comprovou que incorporar as tecnologias digitais nas aulas de espanhol da rede básica permite a abordagem holística dos elementos interculturais, ademais de permitir a evolução de competências e habilidades designadas pela Base Nacional Comum Curricular como fundamentais para o discente da era digital, contudo, como o exposto nos parágrafos anteriores alguns desafios precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Apresentação. In: Bacich L.; Moran, J. (org.); Metodologias ativas para a educação inovadora: uma abordagem teórico-pratica. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALVES, Flora. Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

AMÁSIO, F.; Melo, M.D.; A fundamentação teórica na teoria da aprendizagem significativa do projeto vencedor do concurso ‘minha ideia da um sala - 2012’ da TV Escola. 113 In: Experiências em Ensino de Ciências V.8, No. 2, 2013. Disponibilizado em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID213/v8_n2_a2013.pdf. Acessado em 06/02/2020.

ARANTES, V.A.; Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: Oliveira, M. K ; Trento, D.; Rego, T. (org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, D. O que é (como faz) sequência didática? In: Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181. Acessado em 05/02/2020.

ARCHANJO, R.L.S., SANTOS, R.L.; ANAIS do VIII Simpósio de Pesq. e de Práticas Pedagógicas do UGB | 27/01 a 31/01/20 | ISSN 2317-5974CANVA: Ferramenta Colaborativa de Criação Gráfica de Conteúdos. Disponível em: < http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2115/1286> Acessado em: 01/10/2020.

BARIN, C. S., ELLENSON, R. M., SILVA, M. F., O uso do TikTok no contexto educacional. Revista Novas Tecnologias na Educação. Dezembro, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/tamar/Downloads/110306-Texto%20do%20artigo-455547-1-10-20201229.pdf. Acessado em: 01/06/2022.

BASSANI, P. S. Realidade aumentada na escola: experiências de aprendizagem em espaços híbridos. Rev. DiálogoEduc., Curitiba, v.19,n.62,p.1174-1198, jul./set.2019

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, MEC,2018.

BARBOSA, A.M.; Arte, Educação e Cultura. Ano 1999. Disponível em: <https://evaldo-melo.webnode.com/_files/200000013-bcd4abdd11/Texto_2_Arte_Educ_Cult_Ana_Mae-0.pdf> Acessado em: 21/08/2021.

BARRIO, Beatriz Martínez. Guia didáctico Profuturo: El poder transformador de la educación.

BEBER, S.Z.C.; PINO, J.C.; Princípios da teoria da aprendizagem significativa e os saberes populares: referenciais para o ensino de ciências. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Anais. UFSC. Florianópolis, julho 2017. Disponível em: 111 http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1326-1.pdf. Acessado em: 06/02/2020.

BERGMANN, J. e SAMS, A.; A sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019. BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf.
Acessado em: 05/02/2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acessado em: 11/02/2020.

BRASIL, E., NASCIMENTO L. F., História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/XNJJWhFFzPKdkhF6cyj5BJv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 out. 2020.

BURDINHÃO, V.S.; MOTTER, R.M.B; Whatsapp como recurso didático pedagógico no processo ensino- aprendizagem de inglês. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Secretaria de educação, 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1631. Acessado em: 07/02/2020.

CARNEVALLI, J.A.; MIGUEL, P.A.C. Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para a realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 1., 2001, Santa Bárbara d'Oeste. Anais eletrônicos... Santa Bárbara d'Oeste: UNIMEP, 2001. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr21_0672.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

CARVALHO, C., LOPES T., O público infantil nos museus. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/fFmjLFQtTPCnMCZpCHgXTpb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 21/05/2020.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1;

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. CASTRO e SILVA, A.C., FARIAS, D.C.C., GOMES, D.J.L., SANTOS, E.S.F.; Prática docente no ensino superior: Uma análise a partir da abordagem do ensino por competências de PHILIPPE PERRENOUD. In: Educação em Debate, Fortaleza, ano 42, nº 81, p.131-149, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/990. Acessado em: 13/07/2020.

CAVALCANTE, A.A., SALES, G.L., SILVA, J.B.; Tecnologias digitais no Ensino de Física: um relato de experiência utilizando o Canhoto como ferramenta de avaliação Gamificada. Disponível em: < https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/456/342> Acessado em: 19/11/2021.

CHAVES Y.B. 2019. Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. ReiDoCrea, 8, 422-430. Disponível em: < https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58021/8-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 24/11/2020.

COSTA, E., FERREIRA, M., GOULART, D., PACHECO, D.; Ensino híbrido e avaliação diagnóstico-reflexiva numa proposta interdisciplinar. In: Congrega - Urcamp Capa 2017 ISSN 2017 1982 2960. Disponível em: http://trabalhos.congrega.urcamp.edu.br/index.php/14jpgp/article/view/1661. Acessado em: 25/11/2019.

COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece; CRUZ, Ingrid; #Fiqueemcasa:Educação na pandemia da COVID-19. In: Interfaces Científicas • Aracaju • V.8 • N.3 • p. 200 - 217 • 2020. Disponível em:

https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777. Acessado em: 28/07/2020.

COUTINHO, C., LISBÔA, E., SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%c3%a7%c3%a3o%2cVolXVIII%2cn%c2%ba1_5-22.pdf. Acessado em: 21/05/2020.

DEBUS, José Carlos dos Santos; Educação para a autonomia: Reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças.2018 187 f. Tese. (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_05_2018_16.03.03.c79528e84a9ee2 500340f98fa1010cf9.pdf. Acessado em: 29/06/2020.

DELMAZO, C.; VALENTE, J.C.L.; Fakenews nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. In: Media & Jornalismo vol.18 no.32 Lisboa abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622018000100012. Acessado em 04/02/2010.

DUBOC, M.J.O.; SANTOS, S.M.M.; A autonomia de professores da educação: em busca de compreensão. In: Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.21-42, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/a_autonomia_de_professores_da_educacao_basi ca.pdf. Acessado em: 29/06/2020.

FALKEMBACH, G.A.M. O lúdico e os jogos educacionais. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Disponível em: < http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/85177681/Leitura_1.pdf> Acessado em: 22/09/2020.

FELICIANO, L.A.S; O uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica. In: Anais XVIII Encontro nacional de geográfos, 2016. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/site/anaiscomplementares2?AREA=14#L. Acessado em: 07/02/2020

FERREIRA, C.R.S.; Tecnologia nas escolas estaduais: breves reflexões; In: v. 9 n. 19 (2020): Revista Psicologia & Saberes. ISSN 2316-1124. p.123-137. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1262. Acessado em: 29/06/2020.

FISH, A. et al. Birds of the internet. Journal of Cultural Economy, v. 4, n. 2, p. 157-187, 2011

FOLHA DE SÃO PAULO. Para Rubem Alves, a escola é chata porque é dirigida por burocratas. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u78112.shtml> Acesso em 07 Dez. 2019

FONSECA, V.; Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GONÇALVES, M.O; OLIVEIRA, V.;Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In:BACICH, L; MORAN,J.; Metodologias ativas para educação inovadora: uma abordagem teórico-prática; Porto Alegre: Penso, 2018.

GONÇALVES, A.V., FERRAZ, M.R.R.; Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. Disponìvel em: < https://www.scielo.br/j/delta/a/BdXFNxKcRz4gTCGGYPhmzPq/?lang=pt> Acessado em: 29/10/2020.

HABOWSKI, A.; Conte, E.; Trevisan, A. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. In: Educ. Soc. vol.40 Campinas 2019 Epub July 04, 2019. ISSN 1678-4626 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100802&tlng=pt, acessado em 02/02/2020.

HINO, M. C. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA. In: Trabalho & Educação, v. 28, n. 1, p. 127-139, 21 fev. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9868/9931. Acessado em: 05/02/2019.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-betweenemergency-remote-teaching-and-online-learning. Acessado em: 04/04/2020.

Metade dos internautas brasileiros não consegue ficar um dia sem o smartphone. IBOPE Inteligência: Brasil, 21 de fevereiro de 2019. Disponível em: http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/metade-dos-internautas-brasileirosnao-consegue-ficar-um-dia-sem-o-smartphone/, acessado em 18/09/2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama Nova Iguaçu. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama acessado em 24/03/2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama Rio de Janeiro. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama acessado em 24/03/2020.

30º pesquisa anual do uso de TI nas empresas. FGV: SP, 2019. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/noticias2019fgvcia_2019.pdf, acessado em 18/09/2019.

IFTAKHAR, S. Google Classroom: What works and How?In: Journal of Education and Social Sciences, Vol. 3, (Feb.) 2016. Disponível em: http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf. Acessado em: 06/02/2020.

IGNÁCIO, E. A arte de elaborar roteiros de pesquisas qualitativas. Disponível em: https://www.linkedin.com/pulse/arte-de-elaborar-roteiros-pesquisa-qualitativas-elizeteignacio. Acessado em: 17/06/2020.

INEP. Resumo técnico: Censo da Educação básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/ id/6878623. Acessado em 28/07/2020.

JOAQUIM, R.; BRESSAN, L.L.; CARDOSO, A.D.; ASCARI, G.A.; Avaliação: da 115 classificatória à formativa – um estudo sobre práticas avaliativas. In: Rev. Ciênc. Cidadania - v.2, n.1, 2016. Págs 245-264. ISSN: 2447-5270. Disponível em: http://periodicos.unibave.net/index.php/cienciaecidadania/article/view/58/47. Acessado em: 29/06/2020.

JUNIOR, C.R.S.; SALA DE AULA INVERTIDA: POR ONDE COMEÇAR? Instituto Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Ensino Diretoria de Educação a Distância. Ano 2020. Disponível em: < https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf> Acessado em: 20/12/2020.

JUNIOR, J. B. B., O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. Disponível em: http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf Acessado em: 20/05/2020.

Juventudes e Conexões. Fundação telefônica Vivo/Rede conhecimento Social/IBOPE Inteligência; 3º ed. SP: Fundação telefônica Vivo, 2019. Disponível em: http://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventudes-e-conexoes3edicao-completa.pdf. Acessado em: 31/07/2020.

KNOP, M.F.T; Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas In: Caderno Eletrônico de Ciências Sociais: Cadecs, ISSN-e 2318-6933, Vol. 5, Nº. 2, 2017, p.39-58. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6632706. acessado em: 29/06/2020.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

LÈVY, P., 2000. Pierre Lévy. 2000. Cibercultura : Relatório para o Conselho da Europa no Quadro do Projecto 'Novas Tecnologias : Cooperação Cultural e Comunicação'. Título original: Cyberculture. Éditions Odile Jacob / Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.

LIM, S.S. 2013. Tecnologias de Comunicação. Universidade de Singapura.

LIMA, VV. Constructivist spiral: an active learning methodology. Interface (Botucatu). 2017; 21(61):421-34. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807- 576220160316.pdf Acessado em: 17/06/2020.

LIMA, RAFAEL T.P.; LIMA, JOYCE.P.P.; Afetividade na prática docente: um recurso potencializador no processo de ensino aprendizagem. In: Revista educação, psicologia e interfaces ISSN: 2594-5343 Volume 2, Número 3, p. 08-20 Setembro/Dezembro, 2018. Disponível em: https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/105. Acessado em: 01/07/2020.

LIMA, V.V.; Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. In: Interface 21 (61) Apr-Jun 2017. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/icse/2017.v21n61/421-434/.Acessado em: 05/02/2020.

LOPES, GRACIANE M.N.; PACHECO, DEBORA.P.; MATTOS, LETICIA.C.P.; FERREIRA, MARCELLO; O papel da avaliação na aprendizagem. In: 9º SIEPE, Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão v.9, n.10 (2017). Disponível em: http://200.132.146.161/index.php/siepe/article/view/30380. Acessado em: 01/07/2020.

MAHL, Márcia Andreia V.D.; O uso do smartphone em sala de aula como recurso pedagógico. 2019. (Artigo conclusão de curso de especialização em mídias digitais na

educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16661. Acessado em: 01/07/2020.

MARIA, P.Z.P.; PPGEPT Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Tutorial Canva: para a construção de infográfico. Disponível em: < https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/511/2020/05/Tutorial-Canva.pdf> Acessado em: 01/12/2020.

MARTINS, M. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. In: Educação, v. 44, agosto de 2019; capa; ISSN 1984 6444. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37943/html, acessado em 02/02/2020.

MASINI, ELCIE F. Salzano; Aprendizagem significativa na escola. In: Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – V6(3), pp. 70-78, 2016. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID90/v6_n3_a2016.pdf. Acessado em: 03/07/2020.

MELO, M. F. A. Q. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 177-190, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a12.pdf. Acessado em: 05/02/2020.

MELO, W.V.; BIANCHI, C.S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. In: R. B. E. C. T., vol 8, núm. 3, mai-ago. ISSN - 1982-873X, p.43-59, 2015. Disponível em:https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/1946/2179. Acessado 21/08/2020.

MIRANDA, A. dos S., RAMALHO, A. M. B., MACEIRA, F. L., FERRAMENTA DIGITAL PARA ELABORAR BRIEFINGS. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/23676/1/CT_CODEG_2019_2_01.pdf. Acessado 21/05/2021.

MODELSKI, D., GIRAFFA, L.M.M., CASARTELLI, A.O., Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201. Acessado 15/11/2020.

MONTEIRO, M.A.A.; CASTRO MONTEIRO, I.C.; AZEVEDO, T.C.A.M.; Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. In: Rev. Ensaio | Belo Horizonte | v.12 | n.03 | p.117-130 | set-dez | 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf . Acessado em: 29/06/2020.

MORAN, J.; Metododologias ativas para um aprendizagem mais profunda. In: Bacich L.; Moran, J. (org.); Metodologias ativas para a educação inovadora: uma abordagem teóricopratica. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, M.L.; Simões, A.S.M.; O uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino de química. In: ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 21-43, out./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6905. Acessado em: 07/02/2020.

NEEM 3 - Unidad 12 La fiesta de la "Tomatina". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ykWphhkyzn4> Acessado em: 22/11/2020.

NETO, E.; O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. In: Ponto e Vírgula - PUC SP - No. 22 - Segundo Semestre de 2017 - p. 59-72 ISSN 1982-4807. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31521. Acessado em: 25/11/2019.

OLIVEIRA, B. N. DE; DAMICO, J. G. S.; FRAGA, A. B. Espiral construtivista em cursos de graduação em educação física: ensinando sobre o Sistema Único de Saúde. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 23, p. 1-5, 8 nov. 2018. Disponível em:https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/13327. Acessado em: 13/07/2020.

PALFREY, J.; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENTEADO, R.Z. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. In: ETD: Educaçao Temática Digital, ISSN-e 1676-2592, Vol. 20, Nº. 1, 2018, págs. 234-254. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=7094122. Acessado em: 29/06/2020.

PEREIRA, M.C. e SILVA, T.M.; A importância das tecnologias da informação para gestores e educadores. In: REVISTA SABERES EM REDE CEFAPRO DE CUIABÁ/MT,Jul./Dez.2013. Disponível em: http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/ARTIGO%20IX.pdf. Acessado em 02/06/2020.

PIMENTA, Selma. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: Educação e pesquisa, São Paulo, V.31, n.3, p.521- 539, set/dez 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf . Acessado em 04/02/2020.

QUIROZ, J.S., CASTILLO, D.M.; Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 17, número 73 | enero-abril, 2017 | Disponível em: < http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf> Acessado em 24/08/2020.

RAMALLAL, P.M, & BELDA, J.P.M. 2021. Tiktok, red simbiótica de la generación z para la realidad aumentada y el advergaming inmersivo. Revista de Comunicación, 20(2), 223-243. https://dx.doi.org/10.26441/rc20.2-2021-a12. Acessado em 12/12/2020.

RIBEIRO, Luiz césar de Queiroz et al . Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconómica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. Anál. Social, Lisboa , n. 207, p. 288-320, abr. 2013 . Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0003=2573201300020000 2&Ing=pt&nrm=iso. acessos em 29 jun. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto 46.970 de 13-3-2020. Disponível em: https://www.contabeis.com.br/legislacao/5537400/decreto-046970-2020/. Acessado: 03/04/2020.

RIO DE JANEIRO. Circular interna SEEDUC/SUGEN SEI N° 22. Processo n° SEI - 030029/002264/2020.

RIO DE JANEIRO. Currículo mínimo. RJ: SEEDUC, 2012. Disponível em: https://cedcrj.wordpress.com/curriculo-minimo/, acessado em 16/09/2020;

RIO DE JANEIRO. Lei nº5453, de 26 de maio de 2009. Disponível em: http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/98c 0ae15 f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument, acessado em 16/09/2020;

ROCHA, L. M. B. M., COSTA, C. J. de S. A., O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning Volume 4, Número 2 novembro 2021. Disponível em: file:///C:/Users/tamar/Downloads/25113-Texto%20do%20Trabalho-104343-1-10-20211209.pdf .Acessado: 03/04/2022.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. Rev. Bras. Estud. Pedagog. , Brasília, v. 100, n. 254, pág. 17-38, abril de 2019. Disponível em . Acesso em 17 de setembro de 2020.

SA, Jauri dos Santos e WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.164, pp.386-413. ISSN 1980-5314. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 29/06/2020.

SANTOS, Ari de Sousa. ESMERALDO, Guilherme Álvaro Rodrigues Maia. FERRAZ, Jairo Menezes de. O professor e a tecnologia: O Impacto do Uso das TIC's no Processo de Ensino-Aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 06, pp. 205-217. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível

em:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-e-a-tecnologia. Acessado em: 29/06/2020.

SANTOS, Boaventura.S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br. Acessado em: 11/08/2020.

SANTOS, L.M.L.; A avaliação como instrumento diagnóstico 'reflexivo' do processo ensino-aprendizagem do aluno do ensino médio da EJA. In: Anais X Seminário Nacional do HISTEDBR, julho de 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/. Acessado em:12/02/2020.

SANTOS, M.I.F; SOUZA, T.A.; FERNANDES, T.A. ; Uso do aplicativo Google Classroom como ferramenta de aprendizagem na monitoria de cálculo vetorial e geometria analítica. In: Anais X EPBEM. V. 1, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/epbem/anais.php. Acessado em: 06/02/2020.

SANTOS, P.J.S. Contingências da realidade virtual: um protótipo digital para o ensino e aprendizagem de língua. Centro Universitário Unicarioca. Ano 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qVbTckX2gmdD4_FYLaaCnHaA3cvsOtgE> Acessado em: 30/08/2020.

SILVA, A.M.C.; A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: Educação & Sociedade, ano XXI, n 89 o 72, Agosto/00, p.89-109. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf. Acessado em: 25/06/2020.

SOUZA, G.M.; Ensino híbrido na educação básica: construindo raciocínios geográficos na sociedade em rede. Centro Universitário Unicarioca Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação. Ano 2020. Disponível em:

<https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/google-maps-e-metodologia-hibrida-aplicados-a-geografia-escolar-do-rio-de-janeiro/> Acessado em: 05/08/2021.

SOUZA, J.L.A.; ARAÚJO, D.C; PAULA, F.A.; Mídia social Whatsapp: uma análise entre as interações sociais. In: Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP) Ano 06– Volume 01 Edição 11 – Janeiro-Junho de 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/aj11-a05. Acessado em: 07/02/2020.

TAKAHASHI, J.A., SAHEKI, Y. Guia para elaboração de tese, dissertação e monografia. Ano 2020. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/biblioteca/doc/Manual2020.pdf> Acessado em: 27/09/2020.

TIKTOK. Disponível em: https://www.tiktok.com/safety/en/covid-19 Acessado em: 15/10/2020.

TRUCCO, D., PALMA, A. Infância e adolescência na era digital Um relatório comparativo dos estudos Kids Online Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. 2015-2016. Disponível em: < https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45910/1/S2000448_es.pdf> Acessado em: 01/10/2020.

TOZETTO, S. S. OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE. In: Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 3, p. 17-24, 31 ago. 2012.Disponível em:http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696. Acessado em: 24/06/2020.

SÁEZ, F.T., ÁLVAREZ, J., MONTES, R., SEGURA, R.A. e GARCÍA, S.M. (2020). Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia. Madrid: Fundación ProFuturoUNESCO. Educação de qualidade no Brasil Disponível em https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/education-quality Acesso em 16 Jun. 2021

UNESCO. Organização das nações Unidas para a educação, ciência e cultura. Diretrizes de políticas da UNESCO para aprendizagem móvel; França:2014. Disponível em: http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf. Acessado em: 31/07/2020.

VALENTE, J.A.; A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Bacich L.; Moran, J. (org.); Metodologias ativas para a educação inovadora: uma abordagem teórico-pratica. Porto Alegre: Penso, 2018.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. In: Temáticas, v. 22, n. 44, 30 dez. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acessado em: 24/06/2020.

ZABALA, A. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1 - A que se refere "La Tomatina"?
( ) É uma festa tradicional espanhola;
( ) Não sei o que é "La Tomatina";
( ) É uma comida típica da Espanha;
( ) Se refere a danças e comidas brasileiras.

2 - Você conhece plataformas virtuais como o Kahoot, Canva, Padlet ou Tik Tok?
( ) Sim, já utilizei algumas;
( ) Não, mas já ouvi falar;
( ) Não e nunca utilizei;
( ) Sim, mas nunca utilizei.

3- Qual a relação entre essas plataformas virtuais e a aprendizagem de língua espanhola?
( ) Não se podem utilizar essas plataformas para aprender espanhol;
( ) Não existe nenhuma relação;
( ) Podem ser úteis na aprendizagem da língua espanhola;
( ) Para aprender espanhol essas plataformas virtuais são indispensáveis.

4 - Existem diferenças em aulas tradicionais e aulas mediadas por plataformas virtuais?

( ) Sim, mas não sei quais são.

( ) Não existem diferenças;

( ) Não sei mas podem existir;

( ) Sim, o uso das plataformas virtuais enriquece as aulas tradicionais.

5 - Como é aprender conteúdos de espanhol de forma gamificada/em jogo?

( ) Não gosto;

( ) Não conheço;

( ) Conheço e gosto;

( ) Conheço e acho muito bom.

APÊNDICE B

Auto-avaliação

1 - convivência social

Presto atenção ao que diz a professora?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

Respeito e não atrapalho meus colegas?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

Procuro ajudar a professora?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

2 – Pontualidade e capricho

Cumpro os prazos estabelecidos?

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

3 - Responsabilidade

Visualizo o material disponibilizado nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVA)?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

Faço todas as atividades propostas em sala de aula?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

Procuro estar sempre com o material necessário a cada aula?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

4 – Prática de escrita

Procuro reler o que escrevo?

( ) Sim ( ) Às vezes ( )Não

5 – Engajamento

Gostou da aula com o uso de Novas Tecnologias por meio do tópico "La Tomatina Gamificada"? Explique sua resposta.

_____

_____

_____

Gostei de utilizar plataformas digitais como recurso extra para meu aprendizado? Explique sua resposta.

_____

_____

_____

6 - Grau de inovação

Você gostaria de mais aulas utilizando tecnologia? Explique sua resposta.

_____

_____

_____

7 – Abrangência

Com o uso das plataformas digitais, você conseguiu conhecer melhor elementos culturais que envolvem "La Tomatina"? Explique sua resposta.

_____

_____

_____

Conseguiu aprender algum conteúdo que pode ser aproveitado no seu dia a dia? Explique sua resposta.

_____

_____

_____

Compreendi características culturais diferentes do meu país de origem em alguns aspectos e semelhantes em outros? Explique sua resposta.

_____

_____

_____

8 - Aplicabilidade

Você teve alguma dificuldade para acessar os aplicativos ? Em caso de resposta afirmativa, descreva qual o aplicativo e o que gerou a dificuldade.

_____

_____

_____

Você teve dificuldade para desenvolver as atividades propostas no ambiente virtual? Em caso de resposta afirmativa descreva-a.

_____

_____

_____

Você teve dificuldade para desenvolver as atividades propostas no ambiente presencial? Em caso de resposta afirmativa, descreva-a.

_____

_____

APÊNDICE C – PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES

1 - Qual rede de ensino você trabalha?

( ) Pública ( ) Particular

2 - Há quantos anos você está no magistério?

( ) Há menos de 5 anos.

( ) Há menos de 10 anos.

( ) Há mais de 10 anos.

3 - Qual seu grau de formação?

( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado ( ) pós- doutorado

4 - Para quais níveis da educação básica você leciona?

( ) Somente ensino fundamental II;

( ) Somente ensino médio;

( ) Ensino fundamental II e ensino médio.

APÊNDICE D – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Inovação

5 - "O século XXI está sendo marcado pelo aceleramento da tecnologia eletrônica, com atenção especial para a informática, o computador e a internet. Atualmente, o meio em que vivemos está permeado pelo uso de técnicas e recursos tecnológicos, fazendo dos smartphones uma ferramenta que auxilia o processo ensino/ aprendizagem na abordagem do cotidiano em sala de aula". (Pereira, M.C. e Silva, T.M.; A importância das tecnologias da informação para gestores e educadores. In: REVISTA SABERES EM REDE CEFAPRO DE CUIABÁ/MT,Jul./Dez.2013).

Qual sua opinião sobre afirmação acima?

_____

_____

_____

6- Em relação ao ensino de espanhol, quais os pontos fortes podem ser elencados ao refletir sobre a sequência didática apresentada no tange à inovação?

_____

_____

_____

7 - Em relação ao ensino de espanhol, quais os pontos fracos podem ser elencados ao refletir sobre a sequência didática apresentada no tange à inovação?

_____

_____

_____

Aplicabilidade

8 - Quais as dificuldades que podem ser elencadas para aplicação da sequência didática em sala de aula?

_____

_____

_____

9 - A utilização desta sequência didática na rede de ensino na qual leciona é possível?

( ) sim ( ) não

Abrangência

10 - A sequência didática proposta é possível de ser aplicada com alunos de diferentes realidades sociais no Estado do Rio de Janeiro?

( ) sim ( ) não

11 - Você utilizaria esta sequência didática nas suas aulas? justifique a sua resposta

_____

_____

_____

Engajamento

12 - A sequência didática proporciona a participação dos alunos durante a aula?

( ) sim ( ) não

13 - Em relação ao processo avaliativo proposto na sequência didática (autoavaliação e visão do estudante sobre a aula), enumere os pontos positivos.

_____

_____

_____

14 - Em relação ao processo avaliativo proposto na sequência didática (autoavaliação e visão do estudante sobre a aula), enumere os pontos negativos

_____

_____

_____

Objetivo da proposta

15 - Em relação ao processo avaliativo proposto na sequência didática (autoavaliação e visão do estudante sobre a aula), enumere os pontos negativos

( ) sim ( ) não

16 - De acordo com a proposta, a ideia da SD é causar maior engajamento no aluno por meio de atividades gamificadas. A sequência didática possibilita o engajamento no aluno por meio de atividades gamificadas pelos estudantes?

( ) sim ( ) não

APÊNDICE E – Plano de aula

Plano de aula

Instituição de Ensino: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Professor (a): Tamar Alves Policarpo Cardoso

Curso: Ensino Médio – **ano**: 1º ao 3º ano

Área do conhecimento: Códigos e Linguagens

Disciplina: Língua Espanhola

Componente Curricular: Língua e cultura espanhola e hispano-americana

Unidade temática: Festas típicas de países hispano-falantes – *La Tomatina*

Objetos do conhecimento: Interculturalidades em festas variadas de países hispano-falantes

Disciplinas envolvidas: História, Geografia, Religião, Literatura, Artes e Língua Espanhola

Competências:

- Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua espanhola contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- Comunicar-se na língua espanhola, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a

compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

- Identificar similaridades e diferenças entre a língua espanhola e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
- Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua espanhola, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua espanhola, de forma ética, crítica e responsável.
- Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua espanhola, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Habilidades:

- Identificar elementos/produtos culturais de países de língua espanhola absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade;
- Construir repertório lexical; reconhecer afixos;
- Contemplar a (re)construção de culturas, a interação entre elas e a forma como os participantes vivenciam, nessas trocas, os processos de constituição de identidades abertas e plurais. As práticas devem favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.
- Construir significados por meio da interação entre leitor e textos escritos. Tais práticas, situadas e articuladas com a competência leitora em língua materna e/ou outras línguas;
- Desenvolver aptidões no uso de pistas verbais e não verbais para a formulação de hipóteses e inferências;
- Investigar como os contextos de produção agregam sentidos; trocar opiniões e informações e explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

Duração da atividade: 4 tempos de aula (200 minutos)

Objetivos

Objetivo Geral:

- Relacionar conteúdos sociais e culturais de países hispano-falantes como método de avaliação de sua proficiência em leitura da língua espanhola.

Objetivos específicos:

- Distinguir as referências culturais de países hispano-falantes;
- Identificar saberes culturais que correspondem à identidade de cada país;
- Desconstruir pensamentos estereotipados acerca dos países de língua espanhola;
- Promover a discussão de temas variados para incremento do capital cultural discente;
- Aprofundar conhecimentos, através do uso sistemático da SD, possibilitando a avaliação gradual do aprendizado.

Conteúdos

- Dados gerais: onde e como sucede; público alvo e finalidade do evento;
- Dados geográficos: localização, países envolvidos, cenário geopolítico atual para a realização em face da pandemia;
- Dados históricos: origem da festa e desdobramentos políticos à época;
- Manifestações culturais: religião, costumes, roupas típicas, gastronomia;
- Curiosidades: impacto social local e relevância mundial