



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação
em Metodologias de Ensino Superior
Mestrado Profissional em Ensino

FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE



PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO
DO PARÁ: BNCC E CULTURA DIGITAL

Cleide Oliveira do Espírito Santo



BELÉM - PARÁ
2023



CLEIDE OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ:
BNCC E CULTURA DIGITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda

BELÉM - PARÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48f Oliveira do Espírito Santo, Cleide.
 Formação Continuada On-Line para Professores de Língua
 Inglesa da Educação Básica do Estado do Pará:
 BNCC e Cultura Digital / Cleide Oliveira do Espírito Santo. — 2023.
 178 f. : il. Color + Guia de acesso ao Curso (5 F.: Color.)

 Orientador(a): Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
 Coorientação: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias
de Ensino Superior, Belém, 2023.
Acompanhado do Produto Educacional Curso de Curta duração.
 1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Formação docente.
3. BNCC. 4. Cultura Digital. 5. SEDUC-PA. I. Título. II. Título. I-TEACH: Digital
Competence for English Teachers

CDD 370

CLEIDE OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ:
BNCC E CULTURA DIGITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino
Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a
Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Ensino.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino
Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda

RESULTADO: (x) Aprovado () Reprovado

DATA: 04/07/2023.

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS DE SOUZA ARAUJO**
Data: 18/12/2023 18:25:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo (Orientador - PPGCIMES/UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA CHOCRON MIRANDA**
Data: 20/12/2023 11:47:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Fernanda Chocron Miranda (Coorientadora - PPGCIMES/UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA**
Data: 19/12/2023 10:02:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Examinador externo - PPGED/UFS)

Documento assinado digitalmente
 **MARIANNE KOGUT ELIASQUEVICI**
Data: 18/12/2023 13:09:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici (Examinadora interna - PPGCIMES/UFPA)

BELÉM - PARÁ
2023

A família, o bem mais precioso.

AGRADECIMENTOS

Com emoção e profunda gratidão, dirijo meus agradecimentos a Deus, meu pai celestial, que incansavelmente abriu portas em meu caminho e permaneceu ao meu lado, em todos os momentos da minha vida.

Neste momento, meu coração transborda de gratidão ao meu marido, Allison. Você tem sido meu maior apoiador, meu melhor amigo. Agradeço imensamente todo o sacrifício que você fez, por cada palavra encorajadora e por acreditar em mim quando eu duvidava de mim mesma.

Minhas queridas filhas e minha mãe amada, vocês foram meu porto seguro durante toda a trajetória dos meus estudos. Sua paciência, sua compreensão e seu amor incondicional me inspiraram a perseverar e a superar todos os desafios que surgiram pelo caminho.

A toda minha família, expresse minha imensa gratidão. Seu amor inabalável e apoio constante foram um presente precioso ao longo desta jornada.

Queridos amigos, vocês foram verdadeiros pilares em minha vida. Suas palavras de incentivo, seu apoio incondicional e sua presença constante em cada etapa desta caminhada foram além do que eu poderia imaginar.

Ao meu estimado orientador, professor Marcus Araújo, sou imensamente grata por sua orientação dedicada e seu apoio incansável. Sua maestria, sua paixão pelo ensino e seu compromisso com o meu crescimento acadêmico foram verdadeiramente excepcionais. Sempre disponível e presente, orientando cada etapa do desenvolvimento deste trabalho, acompanhando cada detalhe.

A minha coorientadora, Fernanda Chocron, meu coração se enche de gratidão pela sua dedicação, suas orientações preciosas e suas palavras de encorajamento. Você esteve presente em cada passo do meu percurso, ajudando-me a desenvolver minha pesquisa de maneira significativa e enriquecedora.

Marcus e Fernanda, vocês são verdadeiros exemplos de profissionais, e sou grata por tê-los como orientadores e inspirações.

Grata também as professoras Marianne Kogut e Maria Ataíde e Gilberto Araújo por sempre lembrarem de mim, e sempre contribuírem com sua expertise, seus conselhos e suas sugestões.

A minha querida turma de 2021, vocês têm um lugar especial em meu coração. Cada momento compartilhado, cada desafio superado e cada conquista alcançada fortaleceram nosso vínculo. Agradeço em particular à Raissa, minha amiga querida, por abrir as portas da sua casa para que eu pudesse estudar. Que as bênçãos divinas transbordem sobre você e sua família, pois sua generosidade e amizade são verdadeiros tesouros. Agradeço também a Natália, Bárbara, Bruno, Aldenora, Alcione, Nanci, Rodrigo, Gabriela, Lorena, Maria, por toda a ajuda e disponibilidade em me ajudar quando precisei. Amo vocês.

À família PPGCIMES que ocupará um lugar especial em minhas memórias. Sou grata por cada experiência compartilhada, cada aprendizado adquirido e cada conexão construída.

RESUMO

Diante das mudanças nas novas diretrizes curriculares nacionais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da necessidade de formação continuada para a competência digital de professores da Educação Básica, esta pesquisa teve por objetivo discutir as diretrizes formativas direcionadas à competência da Cultura Digital, e a partir de estudos preliminares, planejar e ofertar um curso de extensão on-line para a formação continuada de professores de língua inglesa da rede básica estadual de educação do Pará, com foco na cultura digital, tendo como documento oficial a BNCC. Para isso, foi firmada uma parceria entre o Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE2), unidade acadêmica do PPGCIMES, com o Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP-PA), o que permitiu o desenvolvimento da versão piloto do Curso I-TEACH, por meio das plataformas Zoom, para encontros síncronos, e para atividades assíncronas, o AVACEFOR, ambiência da própria SEDUC-PA para gerenciamento de cursos on-line. O embasamento teórico-metodológico do curso teve como documento norteador a BNCC, articulada ao preconizado na Base Nacional (2017, 2018), no Quadro Comum Europeu de Competências Digitais para Educadores (LUCAS; MOREIRA, 2017) e autores como Redecker (2017). A pesquisa é de cunho qualitativo, com destaque à adoção do método da pesquisa-ação, já que a partir de experiências pessoais da própria pesquisadora, que é parte do contexto do ensino de língua inglesa da SEDUC-PA, reconfigura seu olhar para o desafio da implementação da BNCC no dia a dia como docente. Para estruturação do curso proposto, nos apoiamos metodologicamente nas diretrizes do Design Instrucional de Filatro (2008, 2015, 2019), que orienta ao desenvolvimento de cinco fases de execução: (i) Análise; (ii) Design; (iii) Desenvolvimento; (iv) Implementação; e (v) Avaliação. A validação do produto educacional proposto se deu de forma continuada, por meio de avaliações realizadas pelos próprios docentes participantes do curso, que indicaram um resultado satisfatório quanto à sua realização e vivência formativa. Dentre os resultados desta pesquisa, se destacam: desenvolvimento de uma proposta inédita do curso de formação continuada para professor de língua inglesa do Estado do Pará com foco na cultura digital; Produto com potencialidade de replicabilidade para outras áreas do conhecimento; Criação de uma trilha formativa que propõe o mapeamento da cultura digital da BNCC com as áreas de progressão do DigCompEdu; e promoção da cultura digital em contextos remotos do Pará.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Formação docente. BNCC. Cultura Digital. SEDUC-PA.

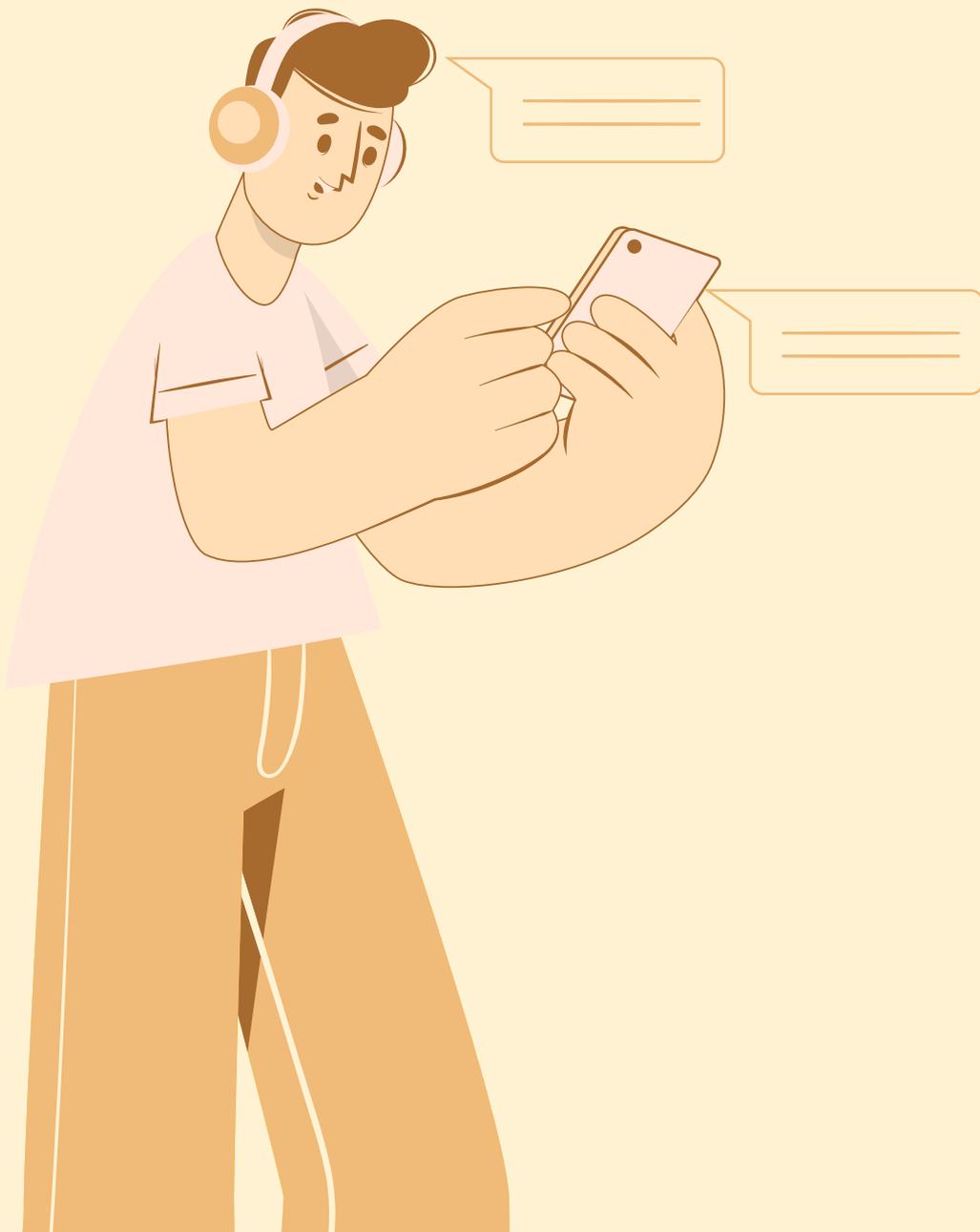
ABSTRACT

In The new national curriculum guidelines based on the National Common Core Curriculum (BNCC) have changed, and teachers in Basic Education need ongoing training in digital competence. This research examines the formative guidelines focused on Digital Culture competency. With preliminary studies completed, the goal is to develop and offer an online extension course for the continued professional development of English language teachers in the state basic education network of Pará, with a focus on digital culture. To accomplish this, a partnership has been established between Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE2), an academic unit of PPGCIMES, and the Center for the Training of Basic Education Professionals of the State of Pará (CEFOR-PA), which enables the development of a pilot version of the I-TEACH Course. Course activities were conducted using the AVACEFOR asynchronous platform, managed by SEDUC-PA, for synchronous meetings. As part of the theoretical and methodological foundation of the course, the BNCC was used in conjunction with the guidelines in the National Base (2017, 2018), the European Framework for Digital Competence for Educators (LUCAS; MOREIRA, 2017), and authors such as Redecker (2017). Using the action research method as a method of analysis, the study is qualitative in nature. By incorporating personal experiences from the researcher's teaching career in SEDUC-PA, this approach reshapes her perspective on the challenges of implementing BNCC in a classroom setting. A methodological framework for the proposed course was provided by Filatro's Instructional Design guidelines (2008, 2015, 2019), which outline five phases of course implementation: (I) analysis; (II) design; (III) development; and (IV) evaluation. The validation of the proposed educational product was carried out continuously through evaluations conducted by the participating teachers themselves, indicating satisfactory results in terms of implementation and formative experience. Notable outcomes of this research include: the development of an innovative proposal for a continuing professional development course for English language teachers in the state of Pará with a focus on digital culture; a product with replicability potential for other areas of knowledge; the creation of a formative path that maps the digital culture of the BNCC to the progression areas of DigCompEdu; and the promotion of digital culture in remote contexts in Pará.

Keywords: English Language Teaching. Teacher Training. BNCC. Digital Culture. SEDUC-PA.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- RESULTADO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA DIGCOMPEDU.....	68
TABELA 2- LOTAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA 2023 DO ESTADO DO PARÁ NAS URES.....	74





LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- BASE NACIONAL CURRICULAR NOS DOCUMENTOS NORTEADORES.....	18
FIGURA 2- AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	28
FIGURA 3- CULTURA DIGITAL NO COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA.....	42
FIGURA 4- CURRÍCULO DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIA E COMPUTAÇÃO.....	44
FIGURA 5- ÁREAS E COMPETÊNCIAS DO DIGICOMPEDU.....	48
FIGURA 6- MODELO DE PROGRESSÃO E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DIGITAL DO DIGCOMPEDU.....	54
FIGURA 7- ROTEIRO DE PERGUNTAS.....	69
FIGURA 8- FASES DO DESENVOLVIMENTO DO DESIGN INSTRUCIONAL.....	71
FIGURA 9- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	72
FIGURA 10- TRILHA FORMATIVA DO CURSO.....	78
FIGURA 11- PLATAFORMA DE HOSPEDAGEM DO CURSO (AVACEFOR).....	83
FIGURA 12- PLANO DE ENSINO DO CURSO (PÁGINA 1).....	93
FIGURA 13- PLANO DE ENSINO DO CURSO (PÁGINA 2).....	94
FIGURA 14- PLANO DE ENSINO DO CURSO (PÁGINA 3).....	95
FIGURA 15- PLANO DE ENSINO DO CURSO (PÁGINA 4).....	96
FIGURA 16- PLANO DE AULA UNIDADE 1.....	98
FIGURA 17- TELA INICIAL DO WAKELET.....	99
FIGURA 18- APRESENTAÇÃO PESSOAL DOS PARTICIPANTES NO WAKELET.....	100
FIGURA 19- APRESENTAÇÃO INICIAL.....	100
FIGURA 20- RODAS DE CONVERSA NO ZOOM.....	101
FIGURA 21- PRIMEIRAS INTERAÇÕES NA PLATAFORMA.....	102
FIGURA 22- RELATOS DOS PROFESSORES AO FINAL DO PRIMEIRO ENCONTRO SÍNCRONO.....	103
FIGURA 23- PLANO DE AULA DA UNIDADE 2.....	104
FIGURA 24- APRESENTAÇÃO DO DIGCOMPEDU.....	105
FIGURA 25- ALUNOS E O USO DAS REDES SOCIAIS.....	106
FIGURA 26- PROFESSORES E O USO DAS REDES SOCIAIS.....	106
FIGURA 27- REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS PARA A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS ALUNOS.....	107
FIGURA 28- ENCONTRO SÍNCRONO DO CURSO.....	107
FIGURA 29- TOP SOCIAL MEDIA PLATFORM. 2022.....	108
FIGURA 30- EXEMPLO DE PERGUNTAS PARA PRÁTICA DA DIMENSÃO ORAL.....	108
FIGURA 31- MODELO DE PLANO DE AULA ALINHADO À CULTURA DIGITAL.....	109
FIGURA 32- FILTRO 1: O QUE ENSINAR?.....	109
FIGURA 33- FILTRO 2: COMO ENSINAR?.....	109
FIGURA 34- FILTRO 3: ONDE É FOMENTADO ESTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM?.....	110
FIGURA 35- FILTRO 4: QUAL O OBJETIVO DA LIÇÃO?.....	111
FIGURA 36- REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO.....	112
FIGURA 37- PLANO DE AULA DA UNIDADE 3.....	113

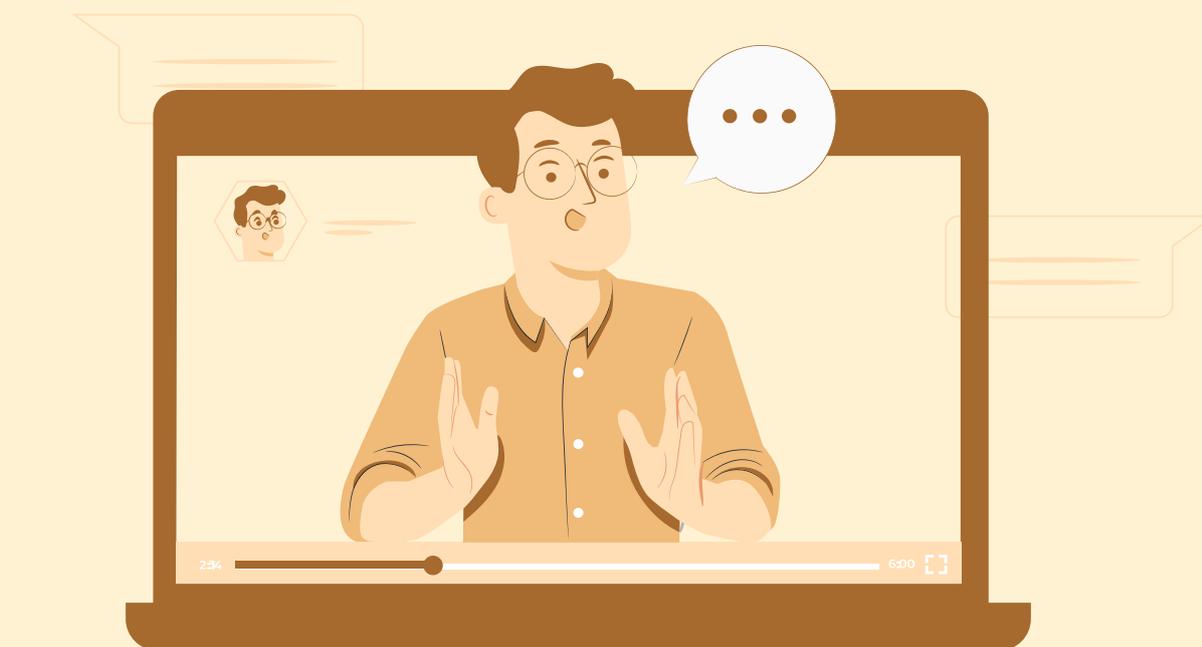


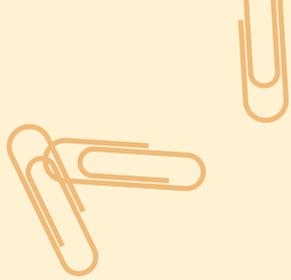
FIGURA 38- APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO.....	114
FIGURA 39 SOCIAL MEDIA ACTIVITY.....	117
FIGURA 40- CHAT DO TERCEIRO ENCONTRO SÍNCRONO.....	117
FIGURA 41- PLANO DE AULA DA UNIDADE 4.....	119
FIGURA 42- PROPOSTA PARA AVALIAÇÃO DO RECURSO DIGITAIS EDUCACIONAIS.....	120
FIGURA 43- PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA PARA USO DOS APLICATIVOS E PLATAFORMAS	121
FIGURA 44- FEEDBACK DOS PROFESSORES- UNIDADE 4.....	122
FIGURA 45- PLANO DE AULA DA UNIDADE 5.....	124
FIGURA 46 MODELO DE INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA SAMR.....	125
FIGURA 47 PORTIFÓLIO BUNCEE.....	126
FIGURA 48- PLANO DE AULA DA UNIDADE 6.....	128
FIGURA 49- APRESENTAÇÃO DA UNIDADE 6.....	129
FIGURA 50- JOGO AO VIVO NO QUIZZZ.....	129
FIGURA 51- CHAT ZOOM.....	130
FIGURA 52- GRUPOS DE TRABALHO.....	131
FIGURA 53- PLANO DE AULA DA UNIDADE 7.....	133
FIGURA 54- INTERLAND: SEJA INCRÍVEL NA INTERNET.....	134
FIGURA 55- CHAT DA UNIDADE 7.....	136
FIGURA 56- PLANO DE AULA DA UNIDADE 8.....	138
FIGURA 57- REINO DA BONDADE.....	139
FIGURA 58- PLANO DE AULA DA UNIDADE 9.....	141
FIGURA 59- PROPOSTA 1: PROMOVEDO A CULTURA DIGITAL POR MEIO DE MEMES.....	142
FIGURA 60- PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS MEMES.....	142
FIGURA 61- CRIAÇÃO DE MEMES PELOS PARTICIPANTES.....	143
FIGURA 62- PROPOSTA 2: PROMOVEDO A CULTURA DIGITAL E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESÁ POR MEIO DE FOTOS.....	143
FIGURA 63- PRODUÇÃO DOS ALUNOS.....	144
FIGURA 64- ATIVIDADE DA EXPOSIÇÃO DE FOTOS.....	144
FIGURA 65- CHAT UNIDADE 9.....	145
FIGURA 66- APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE FINAL.....	146
FIGURA 67- EXEMPLO DE PROPOSTA DESENVOLVIDA POR PARTICIPANTE DO CURSO.....	147
FIGURA 68- AULA DE ENCERRAMENTO	148
FIGURA 69- ENCONTRO DE CULMINÂNCIA DO CURSO.....	149
FIGURA 70- ENTREGA DOS CERTIFICADOS.....	150
FIGURA 71- COMPOSIÇÃO DA MESA DE ABERTURA.....	151
FIGURA 72- PARTICIPAÇÃO REMOTA.....	151
FIGURA 73- ENCONTRO PRESENCIAL DE ENCERRAMENTO DO CURSO.....	152



LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - VÍNCULO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA SEDUC-PA.....	75
GRÁFICO 2- SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO.....	155
GRÁFICO 3- AVALIAÇÃO QUANTO A PROFESSORA FORMADORA DO CURSO.....	156





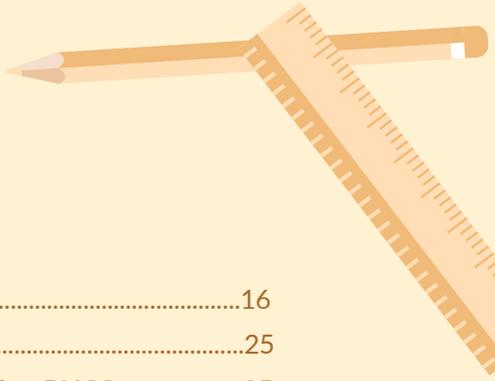
LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	62
QUADRO 2 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	66
QUADRO 3 - QUADRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA SEDUC-PA.....	73
QUADRO 4 - EMENTA DA OFICINA DE FORMAÇÃO DE TUTORES.....	85
QUADRO 5 - CURADORIA DE RECURSOS DIGITAIS.....	88
QUADRO 6 - CURSO I-TEACH, UNIDADE 3, MÓDULO I.....	114
QUADRO 7 - CURSO I-TEACH, UNIDADE 3, MÓDULO I.....	115
QUADRO 8 - CURSO I-TEACH, UNIDADE 3, MÓDULO I.....	116
QUADRO 9 - CURSO I-TEACH, UNIDADE 3, MÓDULO I.....	116





SUMÁRIO



1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Formação crítico-reflexiva de professores de língua inglesa: tecnologias digitais e BNCC.....	25
2.2. Língua inglesa e a cultura digital.....	37
2.3. Competência digital na visão do Quadro Comum Europeu.....	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1 Caracterização metodológica.....	58
3.2 Contexto da pesquisa.....	60
3.3 Participantes da pesquisa.....	61
3.4 Instrumentos de geração de dados.....	66
3.5 Pensando na trilha formativa a partir do Design Instrucional.....	70
3.5.1 Análise.....	73
3.5.2 Design.....	77
3.5.3 Desenvolvimento.....	83
3.6 Seleção e formação de tutores.....	84
4 O CURSO I-TEACH	92
4.1 Apresentação do curso.....	92
4.2 Plano de Ensino.....	92
4.3 Módulo I: Tecnologia na sociedade.....	97
4.3.1 Unidade 1: Tecnologia na minha comunidade.....	97
4.3.2 Unidade 2: Internet e as Redes Sociais: ferramentas de aprendizagem.....	103
4.3.3 Unidade 3: Tecnologia que transforma.....	112
4.4 Módulo II: Letramento Digital.....	118
4.4.1 Unidade 4: Aplicativos/Plataformas.....	119
4.4.2 Unidade 5: Portifólios Digitais.....	123
4.4.3 Unidade 6: Plataformas Gamificadas.....	127
4.6. Módulo III: Cidadania Digital.....	132
4.6.1 Unidade 7: Privacidade de Dados.....	132
4.6.2 Unidade 8: Cyberbullying.....	137
4.6.3 Unidade 9: Boas práticas.....	140
4.7 Culminância de encerramento do curso	148
5 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	166
Apêndice A.....	175
Apêndice B.....	176
Apêndice C.....	177
Apêndice D.....	178



1



Introdução

1. INTRODUÇÃO

Na infância, eu tive a oportunidade de aprender inglês por meio do contato de missionários estadunidenses e canadenses residentes na região do Xingu. Esta oportunidade me proporcionou inúmeras possibilidades de crescimento, tanto profissional, como acadêmico e pessoal, inclusive, eu tive a oportunidade de fazer um curso de graduação, sonho impossível em outros momentos de minha vida. O curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa foi uma conquista especial para mim e para minha família, também, porque eu fui a primeira geração a concluir um curso de nível superior.

Eu iniciei minha jornada na Educação aos quinze anos de idade, ministrando aulas de inglês em organizações não-governamentais (ONGs) no interior do Pará. Este acontecimento ocorreu antes da minha formação acadêmica, devido à carência de professores de língua inglesa na região do Xingu. Eu percebi, desde muito jovem, que a educação era a única porta para uma transformação de vida. Por esta razão, eu sonhei em cursar uma graduação, fazer um curso de mestrado e possivelmente fazer, futuramente, o doutorado, para continuar contribuindo para melhoria na qualidade de ensino de línguas na minha comunidade.

Enquanto vivencio este processo de formação, eu busquei, ao mesmo tempo, aperfeiçoar a minha prática docente e procurar possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas do meu contexto de ensino, como, por exemplo, desmotivação dos alunos em aprender a língua inglesa, a falta de recurso as escolas como material didático apropriado para o contexto de ensino, computadores, acesso à internet, as salas superlotadas, o tempo de aula insuficiente para o aprimoramento das habilidades da língua inglesa, entre outros fatores. Assim sendo, na busca por melhorias para o meu contexto de ensino,



eu comecei a estudar, a pesquisar e a incorporar as metodologias ativas em minhas aulas, cujos alunos eram, de fato, os protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

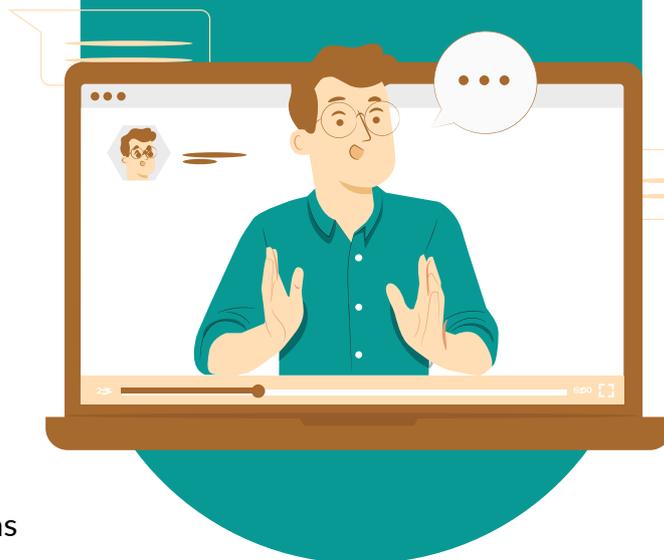
Portanto, eu incorporei temas, nos contextos de meus alunos, que os interessavam e faziam parte das suas rotinas, como o uso das redes sociais e da tecnologia digital, mesmo que, de uma forma limitada, eram temáticas relacionadas aos seu dia a dia e da sua realidade. Logo, eu obtive resultados positivos a esta prática, ou seja, alunos motivados, interessados em aprender inglês, e usando a língua em diferentes contextos, inclusive fora da sala de aula.

Ainda que estas metodologias auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem, eu percebi que inúmeros colegas de profissão do meu Estado (Pará) tinham dificuldades em utilizar, principalmente, as tecnologias digitais em suas aulas de aula. Dificuldade esta, que foi intensificada durante o período pandêmico da Covid-19. Diante deste cenário, eu passo a compreender que poderia contribuir para a formação continuada destes professores.

Em constantes diálogos com meu orientador de mestrado durante o percurso de desenvolvimento desta dissertação, eu fui encorajada a seguir por esta linha de pesquisa, ou seja, formação de professores. Por meio de diálogos preestabelecidos entre o meu orientador e a equipe de formação continuada da SEDUC-PA, por intermédio do diretor do Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP), Francisco Augusto Lima Paes, e, na sequência, em diálogos novamente entre mim e meu orientador, eu fiquei motivada em planejar e ofertar um curso para professores de língua inglesa do Estado do Pará, para o uso das tecnologias digitais, tendo como percurso norteador a quinta competência da BNCC (BRASIL, 2017).

Com o propósito de melhor compreender sobre o assunto, observei que os últimos cinco anos têm sido de intensas mudanças e transformações no cenário educacional brasileiro, a partir da publicação da nova diretriz curricular, que orienta a construção dos currículos da contemporaneidade.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), publicada em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em abril de 2018, para o Ensino Médio, trouxe mudanças para o contexto de ensino e aprendizagem do nosso país. Dentre as quais, Silva (2018) destaca a reorganização dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura e das escolas (públicas e particulares), o planejamento com foco nas habilidades e competências, replanejamento dos materiais



didáticos e atualização nos processos de formação continuada dos professores. Assim, partimos do entendimento de que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 13) é um documento fundamentado em uma perspectiva pedagógica das competências, pois “[...] oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais [...]”

A primeira versão da BNCC foi publicada para consulta pública no ano de 2015 e depois de muitos debates, e sob várias críticas, a versão final, do Ensino Fundamental, foi homologada em dezembro de 2017 (SILVA, 2018). A BNCC (BRASIL, 2017) busca equiparar as aprendizagens, com o objetivo de minimizar as desigualdades de aprendizagem que existem em nosso país, priorizando, assim, o desenvolvimento integral de todos os estudantes (BRASIL, 2017).

Apesar da recente publicação do documento, diálogos sobre a possibilidade de um documento norteador para a educação brasileira existem desde o ano de 1980, proposta de documento que elucidasse uma educação igualitária para todo o país.

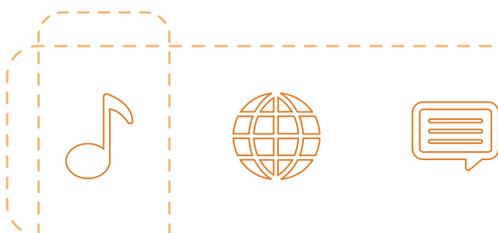
Para compreendermos a discussão referente a BNCC ao longo dos anos, ilustramos na Figura 1, a seguir, baseada no Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão (2020), uma linha do tempo dos vários documentos reguladores, que fazem alusão indireta à BNCC (BRASIL, 2017), desde 1988 até a sua aprovação oficial em 2017.

Figura 1- Base Nacional Curricular nos documentos norteadores



Fonte: A pesquisadora (2022).

De acordo com a Figura 1, nos anos de 1980, mais precisamente em 1988, dá-se início a diálogos concretos sobre a BNCC, ainda que preliminares e ínfimos. É promulgada a



Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular, a saber, “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 110).

Posteriormente, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p.16).

Quase 20 anos após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), que levou ao estabelecimento de metas relativas à Base Nacional Comum Curricular (MICARELLO; FRADE, 2016). O PNE aprovado em 2014 terá validade de dez anos e compõe 20 metas educacionais até o ano de 2024. O documento estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Portanto, é de responsabilidade dos municípios planejar ações para o alcance dos objetivos previstos (BRASIL, 2014). Com o propósito de concluir o plano inicial do PNE, em 2015, surge a primeira versão da BNCC para consulta pública e, em 2016, a segunda versão, das quais Heinsfeld e Silva (2018) afirmam:

[...] ambas elaboradas a partir de discussões das quais participaram mais de sessenta integrantes e mobilizando atores de diferentes segmentos da sociedade, de gestores e professores a líderes da sociedade civil organizada. A elaboração das propostas contou ainda com doze milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Dada a quantidade e a multiplicidade dos personagens consultados e envolvidos na discussão, é possível crer que se tratava, até então, de um processo deveras democrático. (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 675).

Para Fernandes (2009), o movimento reformista na Educação foi impulsionado por inúmeras organizações internacionais, tais como, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia e a Organização das Nações



Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem por objetivo adequar sistemas educativos às exigências da economia. Em outras palavras, preparar o aluno para o mercado de trabalho como forma de prover seu desenvolvimento integral na sociedade.

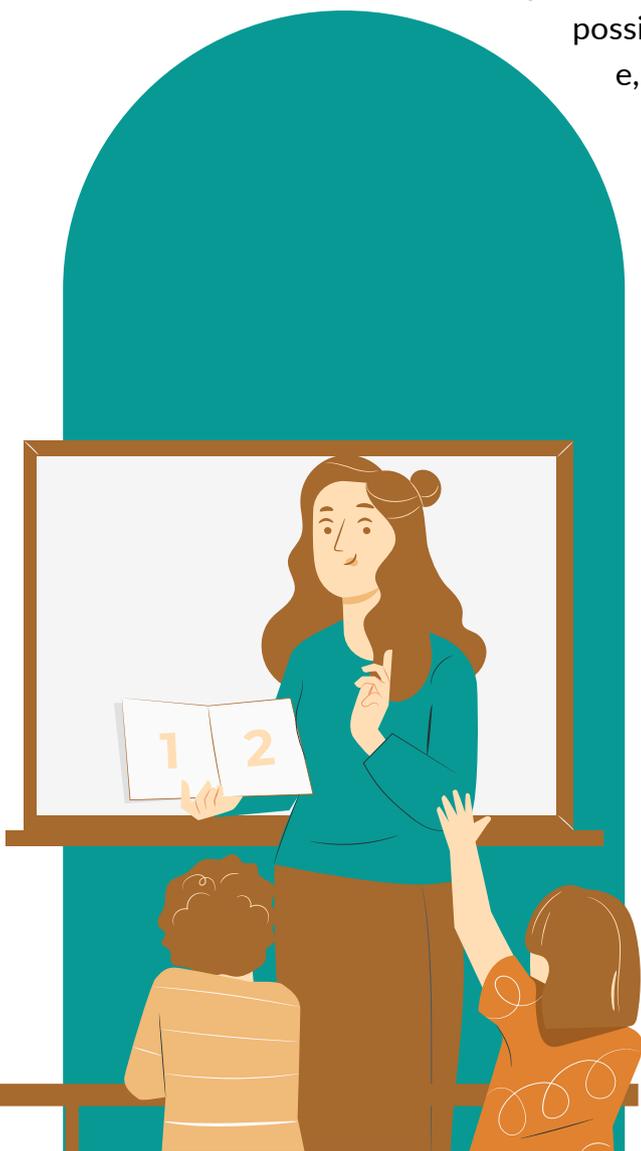
A ideia inicial das primeiras versões da BNCC era de um documento de apoio para professores, na elaboração dos objetivos e das intenções educativas das escolas, com a participação coletiva da comunidade. Já a segunda versão do documento, estabelece inúmeros objetivos de aprendizagem para a garantia de direito de aprendizagem a todos os estudantes. Desse modo, a versão final da Base, homologada em dezembro de 2017, “[...] recorre a elementos gráficos para explicar que cada área de conhecimento estabelece competências específicas articuladas às gerais.” (NEIRA, 2017, p. 2975).

Nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) direcionada à proposta de formação integral dos alunos. Ressalte-se que por formação integral, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14) entende a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as

possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” Há uma ênfase no uso e na incorporação de competências em sala de aula, especificamente, a competência digital, intitulada cultura digital na BNCC para a educação integral do estudante (BRASIL, 2017). Todavia, os professores ainda não se sentem preparados para tais desafios (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), ou seja, colocar em prática os princípios teóricos e metodológicos da BNCC na cultura digital.

O transcurso associado a estas transformações não acontece de forma simples. É um processo que permeia inúmeros desafios, sobretudo à formação docente, e à garantia dos direitos dos estudantes em um país tão vasto, em termos de dimensão territorial, como o Brasil, levando em consideração as peculiaridades e necessidades socioculturais de cada região brasileira.

Nessa vertente, Ferraz (2019, p. 105) afirma que há outras demandas envolvidas



nas políticas educacionais como “[...] boa infraestrutura dos sistemas de ensino, da articulação entre o sistema educacional e as instituições escolares, na valorização, não só dos professores, mas daqueles que exercem outras funções no contexto escolar”, além do conhecimento e do uso das metodologias ativas.

Outro aspecto importante em destaque na BNCC (BRASIL, 2017, 2018) é a proposta dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios durante todo o currículo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. De acordo com o documento, a língua inglesa é considerada como Língua Franca, por acolher e legitimar o inglês falado por pessoas de vários lugares do mundo, a saber, o inglês desterritorializado, que leva em consideração diferentes repertórios culturais, sem determinar um padrão específico como modelo. A BNCC (BRASIL 2017, 2018) dá ênfase à língua inglesa também como instrumento midiático de comunicação a interfaces da tecnologia, considerando que a língua-alvo é um dos principais meios para a comunicação universal entre usuários da web, por exemplo. A este respeito, o British Council (2019) reafirma que a tecnologia tem caminhado junto ao ensino de línguas ao redor do mundo a um tempo considerável.

Vale aqui pontuar que a tecnologia digital mudou o ensino durante a pandemia da Covid-19, cujas aulas presenciais foram substituídas pelas aulas virtuais. As tecnologias digitais foram a solução para que o ensino não fosse interrompido. Diante das circunstâncias, foi necessário pensarmos em caminhos alternativos para mantermos o distanciamento social. A maioria de nós, professores, educadores e gestores, precisamos repensar nossas práticas pedagógicas e, para a grande maioria, enfrentar o desconhecido, ou seja, saber lidar com ferramentas tecnológicas, que até o momento, não se tinha familiaridade

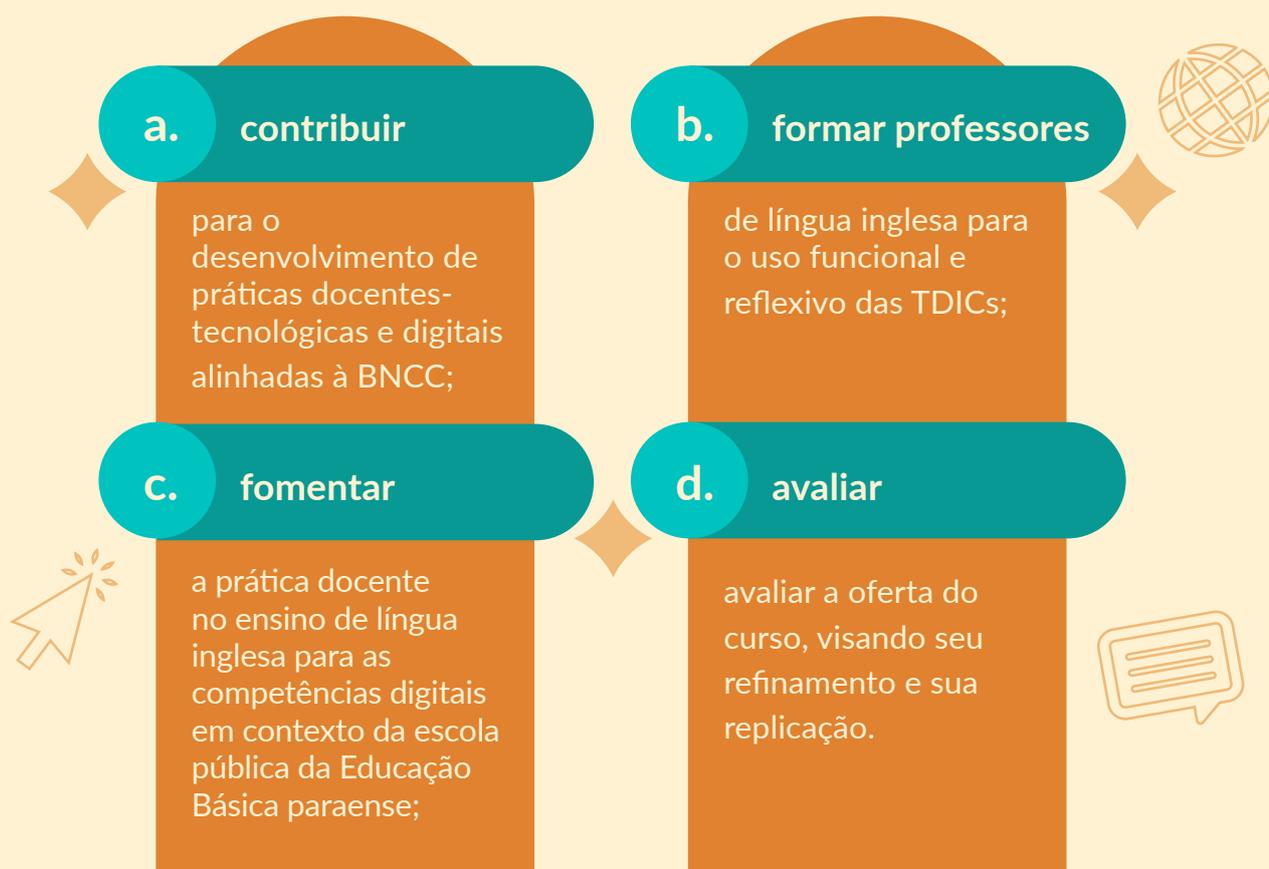
Foi neste momento que eu percebi, como professora, o quanto precisávamos de uma formação mais direcionada, para lidarmos com as tecnologias digitais. Apesar de já ser uma realidade na BNCC (BRASIL, 2017, 2018), particularmente, eu não tinha muito domínio ou conhecimento sobre o uso das TDICs para propósitos educacionais. Em conversar informais com colegas-professores, percebi que minha necessidade para esta formação se estendia também para os colegas de profissão do meu Estado.

Diante do exposto, senti-me motivada em buscar uma solução para amenizar a relação do professor de língua inglesa, principalmente, para o uso pedagógico e funcional das TDICs. O que me levou a alguns questionamentos pessoais, quais sejam: como o professor pode ensinar a língua-alvo a partir de ferramentas digitais? De que maneira posso ajudar os professores a conhecerem as TDICs? Como os professores podem saber usar as TDICs no contexto de sala de aula? Assim sendo, a motivação para planejar e ofertar um curso para formar professores de língua inglesa da Educação Básica do meu Estado a partir do uso das TDICs foi imediata.

Nessa perspectiva, considerando a Universidade Federal do Pará (UFPA) como espaço de construção do saber “[...] vista como uma instituição, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas” de uma sociedade

(CHAUÍ, 2003, p.6), e por intermédio do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²)¹, que tem como proposta “ampliar e potencializar o desenvolvimento de projetos transdisciplinares para proposição de soluções inovadoras para os processos educacionais, dentro e fora da Instituição” (BRASIL, 2017), apresento o questionamento central de minha motivação para esta pesquisa: **de que maneira a UFPA poderá contribuir para o aprimoramento na qualidade de ensino da Educação Básica do Pará por meio da formação on-line de professores de língua inglesa da rede estadual para integrarem a cultura digital, a partir dos princípios da BNCC em sua prática docente?**

Desse modo, minha pesquisa teve por **objetivo geral** fomentar o desenvolvimento de competências digitais de professores de língua inglesa da Educação Básica do Estado do Pará, com foco na cultura digital e BNCC, por meio de um curso de extensão *on-line*. No intuito de atender o objetivo macro, estabelecemos como **objetivos específicos**:



¹ O Núcleo nasceu da transformação da Assessoria de Educação a Distância (AEDi) em unidade acadêmica, aprovada pelo Conselho Universitário (Consun) da UFPA, por meio da Resolução n. 760, de 20 de outubro de 2017. Tem como proposta ampliar e potencializar o desenvolvimento de projetos transdisciplinares para proposição de soluções inovadoras para os processos educacionais, dentro e fora da Universidade. (UFPA, 2018).

Levando em consideração os objetivos supracitados, esta dissertação está organizada em **seis capítulos**, incluindo o texto em tela, de caráter introdutório.

- ◆ O segundo capítulo aborda a teoria que fundamenta a pesquisa, citando as principais referências de embasamento teórico para a construção do produto final.
- ◆ O terceiro capítulo discute o percurso metodológico da pesquisa, explicitando o tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, discutimos o perfil dos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as fases do design instrucional para a organização do produto. Ainda no capítulo três descrevemos o processo de seleção e formação dos tutores selecionados, para auxiliarem os docentes no curso, além de descrevemos a fase de implementação deste.
- ◆ No quarto capítulo apresentamos a concepção do produto que foi desenvolvido, evidenciando os objetivos e a estrutura do curso, sua proposta de trilha formativa, seu conteúdo e metodologia.
- ◆ O quinto capítulo enfatiza processo de avaliação e validação do curso, descrevendo o passo-a-passo do Processo Educacional, desde a aplicação dos questionários aos *feedbacks* e as rodas de conversas sobre as propostas de aperfeiçoamento do curso em versões futuras.
- ◆ O último capítulo, considerações finais, retoma os principais pontos de discussão e reflexão mencionados no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, incluindo considerações sobre o potencial criativo e inovador do produto e as possibilidades de aplicação e replicação do curso.

2

Referencial Teórico



2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os construtos teóricos que alicerçam a presente pesquisa, com foco na formação de professores de língua inglesa da Educação Básica do Estado do Pará, para o uso de tecnologias digitais. Nessa direção, os seguintes tópicos serão apresentados ao longo deste capítulo: formação crítico-reflexiva de professores de língua inglesa a partir do uso das tecnologias digitais, dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflexões sobre o componente de língua inglesa de acordo com a BNCC, com foco para a quinta competência geral e a cultura digital, destacando-se a competência digital na visão do Quadro Comum Europeu.

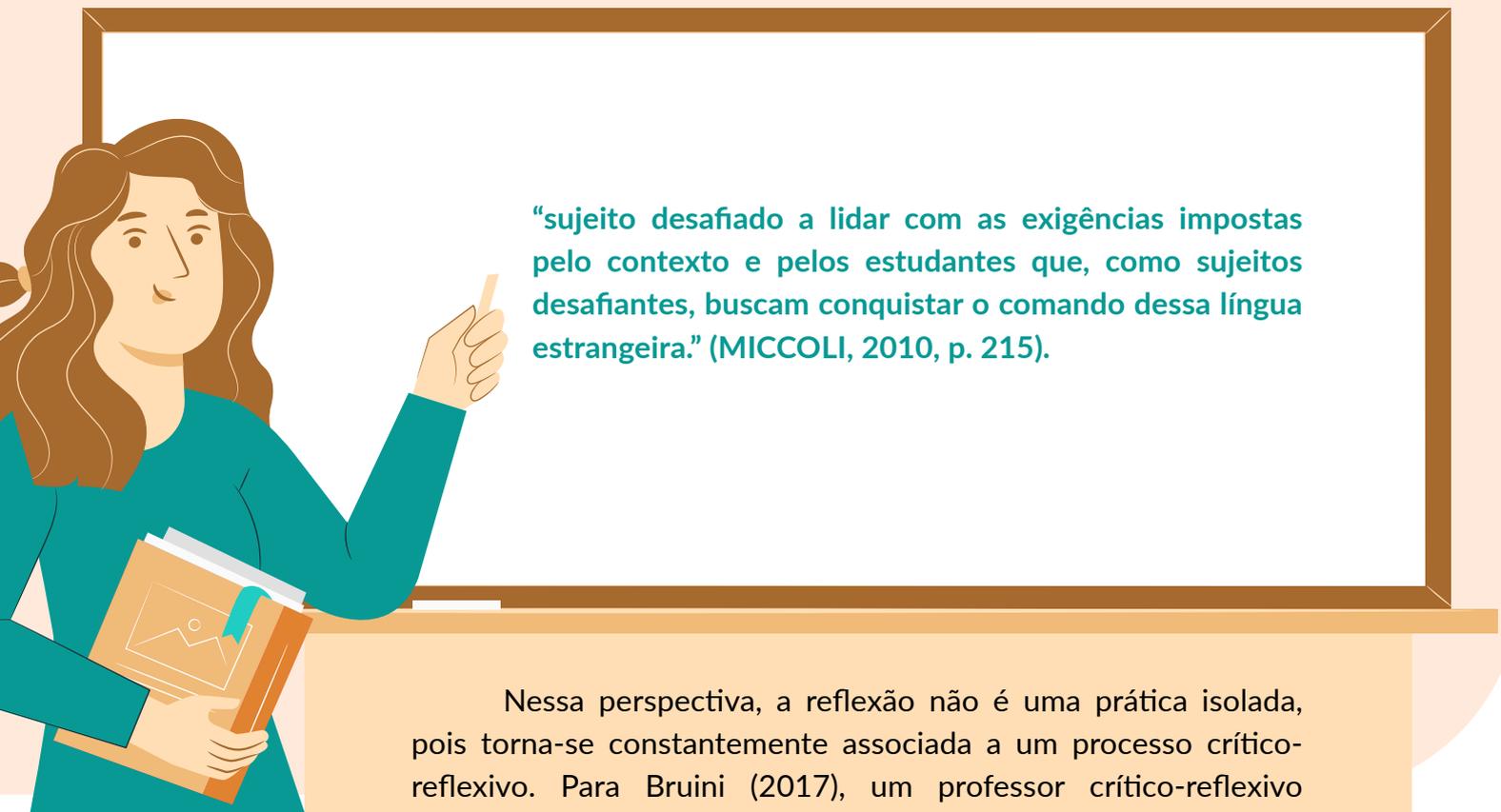
2.1 Formação crítico-reflexiva de professores de língua inglesa: tecnologias digitais e BNCC

Na sociedade globalizada e tecnologicamente avançada na contemporaneidade torna-se relevante que professores de línguas estrangeiras, possam desenvolver competências crítico-reflexivas. Não basta apenas dominar fluentemente a língua-alvo para ensiná-la, mas, também, pensar criticamente sobre a sua função comunicativa no mundo e o seu impacto na prática pedagógica em diversos contextos de ensino. Ao desenvolver as suas competências de pensamento crítico-reflexivo, os professores podem identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática e aprimorá-la por meio da indagação autorreflexiva (SCHÖN, 1995), tornando-se, assim, molas propulsoras na formação de professores de línguas estrangeiras. Por essa razão, deve-se levar em consideração em cursos de formação a necessidade da reflexão para que os professores possam refletir, investigar e ser críticos com a sua própria prática (ALMEIDA FILHO, 2022).

Refletir as experiências cotidianas do currículo, da escola, da sala de aula e das necessidades dos alunos é analisar particularidades, pensar possíveis soluções para contextos de ensino específicos e novas formas de práticas pedagógicas. Nessa linha, concordo com Libâneo (2007, p. 87) ao salientar

[...] que o professor possa 'pensar' sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. [...] uma posição mais ampliada sobre o assunto seria a de que, junto a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada submeterem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva, desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão. Quero destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino

Volts *et al.* (2019) definem professor reflexivo como o sujeito que está incessantemente refletindo sobre sua prática, dando sentido a ela e direcionando-a para sua construção profissional permanente como professor. Em outras palavras, o processo reflexivo na prática docente ajuda o sujeito a se torna um profissional competente ao refletir sobre o que faz no seu contexto de sala de aula. O professor assume o papel de é um pesquisador e um investigador de sua própria prática pedagógica e como



“sujeito desafiado a lidar com as exigências impostas pelo contexto e pelos estudantes que, como sujeitos desafiados, buscam conquistar o comando dessa língua estrangeira.” (MICCOLI, 2010, p. 215).

Nessa perspectiva, a reflexão não é uma prática isolada, pois torna-se constantemente associada a um processo crítico-reflexivo. Para Bruini (2017), um professor crítico-reflexivo ajuda seus alunos a se tornarem agentes críticos e a torna o conhecimento problematizador para o bem comum de todos. Tal práxis exige uma formação docente sistemática, no sentido de documentar experiências e refletir sobre elas (GARCÍA, 2013), para suprir as necessidades educacionais do seu contexto e das demandas formativas, das diversas situações de comunicação e interação, como uma construção conjunta entre o professor e o aluno. Assim sendo, a formação de professores deveria buscar alternativas para diferentes práticas sociais-partilhadas, uma vez que “[...] ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que as pessoas sabem” (LÉVY, 2003, p. 29).

Segundo Fava (2014), para implementar uma educação que se adapte às necessidades da contemporaneidade, não basta firmar-se em práticas antigas, é preciso fornecer tecnologias, como ferramentas para otimizar as práticas docentes. É mister ressaltar que as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem podem possibilitar práticas docentes diversificadas, no entanto, inserir estas tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas “sem ter conhecimento de suas potencialidades de uso é o mesmo que ir para a sala de aula sem planejamento e nem ideia do que irá fazer.” (LEITE, 2022, p. 24).

Assim sendo, de acordo com Barros (2021, p. 1005), as demandas profissionais exigem que professores tenham sólidos conhecimentos da didática e dos conteúdos, sob a perspectiva dos recursos tecnológicos “e que usem as novas tecnologias como ferramentas para atender as necessidades individuais e coletivas e para estimular a construção criativa e a capacidade de reflexão.”

Formar professores para o uso reflexivo e crítico das TDICs se torna mais que fundamental no processo de construção do conhecimento de uma língua estrangeira, o que me faz concordar com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017, 2018), doravante BNCC, ao afirmar que o professor precisa apresentar maior aptidão a compreender, utilizar, criar e incorporar o uso das TDICs em seu contexto educacional. Entretanto, Araújo e Ramos (2021) assinalam que ainda é habitual encontrarmos professores com dificuldades de saber usar essas para uso pedagógico, o que mostra a necessidade cada vez mais dos cursos de formação para professores integrarem as TDICs em suas práticas de sala de aula, por exemplo, por meio de competências.

A BNCC (BRASIL, 2017, 2018) propõe a produção de um currículo baseado em competência, definindo-a como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Logo, o currículo deveria ser constituído não apenas de conteúdos isolados para serem memorizados, sem conexão com as necessidades locais e regionais de cada contexto de ensino, mas por meio de habilidades e conhecimentos para uma aprendizagem efetiva, para serem mobilizados pelos aprendizes em suas vidas pessoais, sociais e profissionais.

De um modo geral, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018) entende competência como aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, ou seja, indica que para promover a educação integral dos estudantes e a sua preparação para a vida é preciso desenvolver: **conhecimentos**, para que eles adquiram saberes importantes para a sua vida; **habilidades**, para que saibam como



aplicar os conhecimentos na prática no seu cotidiano; **atitudes** a fim de que tenham a intenção necessária para utilizar esses conhecimentos e essas habilidades sempre que precisarem; e **valores**, para que seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes sejam utilizados de forma consciente, ética, construtiva.

O ensino por meio de competências e habilidades permeia a Educação Básica brasileira, sendo enfatizado pela publicação da Resolução CNE/CP, em 22 de dezembro de 2017, que versa sobre a implantação da BNCC (SANTOS, 2021). Ao definir as competências, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 8) reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa”, considerando o alinhamento à Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), que busca assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Por sua vez, a BNCC (2017, 2018) apresenta dez competências gerais da Educação Básica, como ilustra a Figura 2.

Figura 2- As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017) / Ilustração: INEP (2019).

Nas palavras de Souza (2020), as competências gerais da BNCC apontam para a proposta de educação integral, que visa garantir o desenvolvimento dos alunos nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

COMPETÊNCIA

1

A competência **1- Conhecimento** diz respeito “a valorização e utilização de conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para resolver problemas e criar soluções” (BNCC, 2017, p. 9). Para Souza (2020), o documento compreende que a construção desse conhecimento acontece quando o aluno interage com o meio e as curiosidades que promovam a aprendizagem. A este respeito, Nova Escola (2018) ressaltam que a ideia é contribuir para a formação de um aluno ativo, que além de aprender, também consegue reconhecer a relevância da sua aprendizagem, tornando-se um aprendente autônomo em vários contextos.

COMPETÊNCIA

2

A competência 2 está relacionada ao “pensamento científico, crítico e criativo, incita o exercício da curiosidade intelectual a partir da utilização das ciências com criticidade e criatividade para elaborar causas, testar hipóteses, formular e resolver problemas, criando soluções” (BNCC, 2017, p. 9). Nova Escola (2018) apontam que esta competência se preocupa com o desenvolvimento do raciocínio por meio de estratégias variadas, priorizando o questionamento, a análise crítica e a busca de soluções criativas e inovadoras.

COMPETÊNCIA

3

A competência 3, tem por objetivo “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural para práticas diversificadas de produção artística-cultural” (BNCC, 2017, p. 9). Enfatiza as atuações artísticas, assim como estabelece que os alunos conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais. Acrescenta-se, ainda, que eles devem ser participativos, sendo capazes de se expressar e atuar por meio das artes (NOVA ESCOLA, 2018).

COMPETÊNCIA

4



A competência 4 é definida na base como a habilidade de:

[u]tilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9).

Para Nascimento, Silva e Ferreira (2022), no período da educação básica, os alunos deveriam experienciar ações educativas e interpretações diversas de forma criativa e integradora, nas quais a diversificada forma de comunicação seja acolhida e interpretada pelos docentes. Sob este ponto de vista, esta competência busca valorizar e utilizar o conhecimento construído historicamente dos mundos físico, social, cultural e digital para compreender e interpretar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade melhor, sociedade justa, democrática e inclusiva (NOVA ESCOLA, 2018).

COMPETÊNCIA

5



A competência 5 está relacionada à necessidade de:

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se **comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo** e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017 p.9, grifo nosso).

Os três primeiros verbos grifados na citação anterior indicam o processo de desenvolvimento desta competência na educação, indicando, assim, as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver no seu percurso formativo em relação ao uso das TDICs. Entretanto, há uma problemática conceitual em compreender estes preceitos enquanto educadores, pois, o documento sinaliza os caminhos pedagógicas de como os docentes deveriam colocar na prática as competências necessárias para compreender, utilizar e criar as TDICs, por exemplo.

Nessa vertente, a BNCC reconhece a importância da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar (e entender) o universo digital, sendo capaz de fazer uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes, e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade (NOVA ESCOLA, 2018). Portanto, caso a tecnologia esteja presente em uma ou mais dessas competências gerais, espera-se que o docente reflita também nas práticas das áreas do conhecimento, bem como nas estruturas subsequentes da base (SOUZA, 2020).

COMPETÊNCIA



A competência 6, por sua vez, busca:

[v]alorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.9).

Na visão da Nova Escola (2020), a sexta competência da BNCC está relacionada à capacidade do aluno em gerir a própria vida. Os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros, além de incluir a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões. O Movimento pela Base (2023) destaca que o projeto de vida envolve estudantes a refletirem sobre os seus desejos e objetivos, tanto para o futuro, como para o presente. Planejar o quê cada estudante fará durante o percurso escolar, organizar o seu trabalho, identificar os seus objetivos e definir estratégias para atingi-los. Todas essas ações fazem parte do processo de aprender e do pensar dos estudantes. O documento também sugere que é preciso ser capaz de resolver frustrações, ultrapassar obstáculos e não desistir de metas de aprendizagem.

COMPETÊNCIA

7

A competência 7 dá destaque para a capacidade de construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada e de debater com respeito às colocações dos outros. Sobre esses aspectos, o documento destaca:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9).

O desenvolvimento desta competência exigirá uma compreensão da consciência ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental por parte dos estudantes.

COMPETÊNCIA

8

A competência 8 instiga os estudantes a “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p.10). Refere-se à aprendizagem que as crianças e os jovens devem ter sobre si próprios, sobre suas potencialidades e limitações, sobre como lidar com as suas emoções e como permanecer física e emocionalmente saudáveis (NOVA ESCOLA, 2018).

COMPETÊNCIA

9

A penúltima competência ressalta que as crianças e os jovens são observados de uma perspectiva de desenvolvimento social, com sugestões de atitudes, que devem adotar uns em relação aos outros.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10).

Em outras palavras, a competência 9 salienta a necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural (NOVA ESCOLA, 2018).

COMPETÊNCIA

10 

A última competência está alinhada ao pensamento de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário” (BRASIL, 2017, p.10). A competência 10 aponta para as necessidades das crianças e dos jovens de serem educados como agentes de transformação, a fim de construir uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

A Educação Básica deve assegurar que os estudantes desenvolvam aprendizagens significativas, que façam sentido para eles, para que sejam amplamente utilizadas, na tentativa de transformar positivamente as suas vidas. A BNCC (BRASIL, 2017) reafirma que as dez competências “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 25).

Dentre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018), a quinta competência, cultura digital, destaca-se por aparecer repetidamente ao longo do documento, sendo incorporada, também, em outras competências, o que sugere um grau de importância de orientação para os conteúdos mínimos dos currículos escolares brasileiros. A este respeito, o documento ressalta que “propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas.” (BRASIL, 2017, p. 478).

A competência digital não é meramente o uso pelo uso dos recursos tecnológicos, mas se torna significativo a partir do que é construído criticamente por meio do uso reflexivo das TDICs. Entendemos que a competência digital exige formação adequada para que os professores sejam formados para serem competentes digitalmente e incentivarem seus alunos ao desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pela BNCC. Assim sendo, como bem explicita Schorn, Silva e Behar (2022, p. 55), “[a] partir da BNCC, busca-se construir um currículo baseado em práticas que sejam inclusivas, em que a bagagem de conhecimento e o “saber fazer” do aluno sejam respeitados em sua totalidade.”

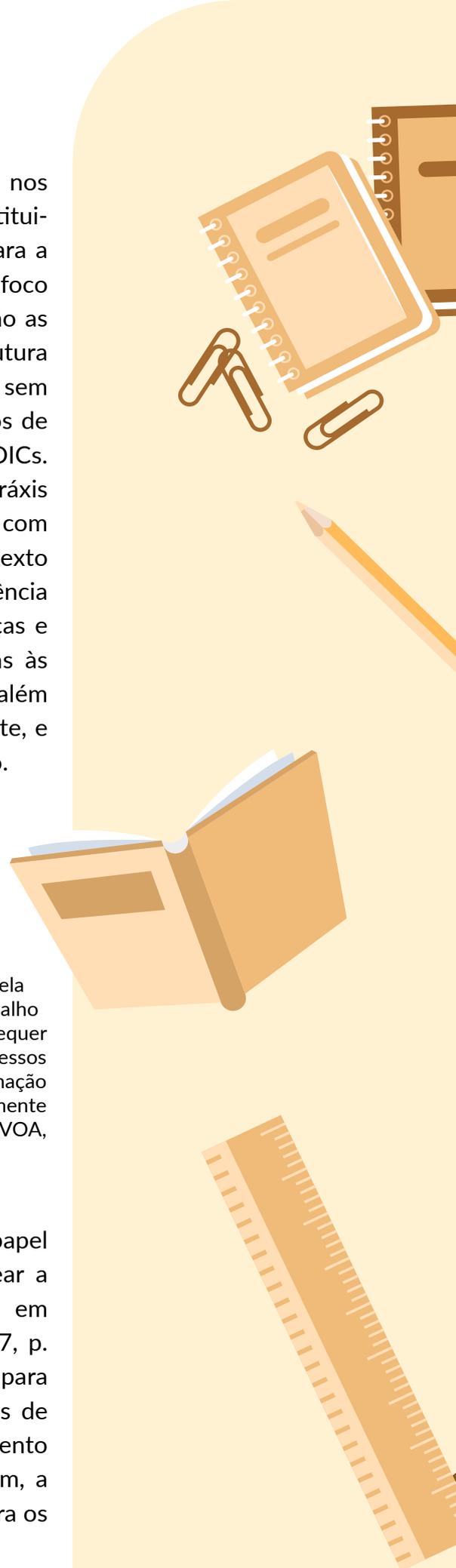
A implementação da BNCC (BRASIL 2017, 2018) nos currículos das redes de ensino, de norte a sul do Brasil, constitui-se um desafio para muitos professores, principalmente, para a materialização da competência 5, cultura digital e TDICs, foco desta pesquisa, em que é necessário levar em consideração as especificidades locais, como, por exemplo, a falta de infraestrutura tecnológica na maioria das escolas públicas brasileiras, sem acesso à Internet e a computadores, a falta de laboratórios de informática e a resistência de professores para o uso das TDICs.

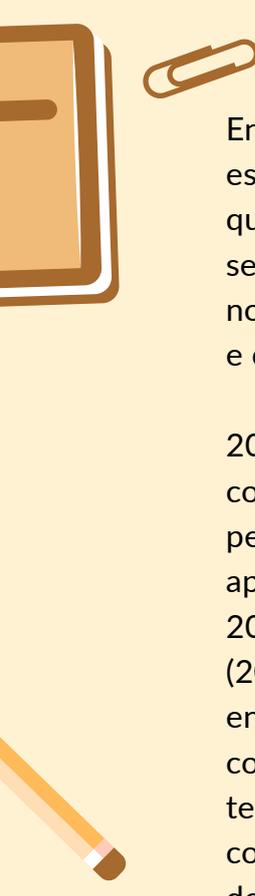
Isso posto, a formação deveria perpassar por uma práxis que auxilie os docentes a desenvolverem conhecimentos, com base em suas reflexões, considerando, assim, o seu contexto de sala de aula, seu público-alvo específico e a sua experiência de aprendizagem, uma vez que “a atual geração de crianças e jovens é composta de pessoas cada vez mais conectadas às tecnologias digitais.” (MAFRA; MUNHÓZ, 2017, p. 550), além de compreender a BNCC na prática, reflexiva e criticamente, e adequá-la para as necessidades de cada contexto de ensino.

Logo, a formação precisa estar relacionada para a compreensão da prática atual docente e ser entendida “como um processo dinâmico, orgânico, [...]” (ALMEIDA FILHO, 2022, p. 85), pois

A [a] formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. [...] A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Segundo o *British Council* (2017), para além do papel de formador, a BNCC (BRASIL 2017, 2018) busca nortear a reorientação das políticas de formação de professores em todo país. Dentre às várias ações, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 17) propõe “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”, tomando, assim, a responsabilidade direta para a formação de professores, para os desafios da implementação e adequação ao documento.





Entretanto, a BNCC (2017, 2018) não deixa claro *como* ou *quando* serão realizadas estas formações, nem indicando parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) que possam orientar os professores da educação básica. Por consequência, torna-se cada vez mais comum encontrarmos professores que não entendem os princípios norteadores do documento ou não sabem como se apropriar ou desenvolver habilidades e competências elucidadas à BNCC (BRASIL, 2017, 2018).

A formação docente a partir dos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017, 2018) torna-se uma necessidade emergente em todas as áreas de atuação e do conhecimento, pois muitas escolas estaduais no Brasil reorganizaram seus projetos pedagógicos e currículos a partir deste documento, inclusive o estado do Pará² já apresenta uma proposta curricular totalmente baseada na BNCC (BRASIL, 2017, 2018), principalmente para o uso das TDICs. Como bem apontam Furlan e Lacerda (2020 p. 545) para a necessidade de compreender a importância de “práticas de ensino e aprendizagem de línguas contextualizadas, que valorizam os saberes locais e considerem essas especificidades”, especialmente no que tange práticas que envolvem tecnologias digitais, buscando, assim, promover uma reflexão de base local, tendo em conta o contexto e as circunstâncias específicas dos alunos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, torna-se relevante repensar os processos de formação de professores relacionados ao uso das TDICs, pois as exigências atuais enfatizam profissionais autônomos, reflexivos e com competências inovadoras para práticas pedagógicas (BATISTA, 2014). Como bem lembra Lévy (1999, p. 32), “[a]s tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento.”

A formação de professores pode contribuir para a integração do uso das TDICs de maneira reflexiva e crítica no ensino, “[c]ontudo, as tecnologias digitais não vão revolucionar o ensino, mas a forma como estas são utilizadas no processo de construção de conhecimento, poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.” (LEITE, 2022, p. 82).



A formação docente é explicitamente orientada na BNCC, ao sugerir que uma das principais ações seja “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BNCC, 2017, p.17). A BNCC propõe uma mudança no papel do professor, que passa a ser um mediador do conhecimento, que incentiva o desenvolvimento das habilidades e competências. Isso significa que o professor não é mais o único detentor do conhecimento, mas sim um facilitador da aprendizagem,

2 Documento curricular do Pará, acesso em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>

que busca desenvolver no aluno uma postura mais ativa e participativa.

Como bem pontua Kirchner (2020, p. 50),

[n]esse cenário incontestável de rápida mudança, a escola e a educação, por meio dos educadores, necessitam se envolver com as tecnologias e suas ferramentas, as inovações metodológicas e a realidade virtual, que por muitas vezes foi alvo de resistências. Mas ao mesmo tempo, esse período se evidencia pela clara percepção de que o papel de mediação que exercem os educadores, não pode ser substituído pelas tecnologias

Mesmo que o professor esteja em seu papel de mediador da aprendizagem e use as tecnologias como aliadas neste processo, ele não poderá ser substituído por nenhum recurso tecnológico. Entende-se a importância de continuar aperfeiçoando-se e buscando ferramentas que possam auxiliar neste processo, inclusive utilizando-se da própria tecnologia como meio para formação continuada, para viabilizar as práticas pedagógico-tecnológicas e construir competências requeridas pela BNCC. O que me leva a concordar com Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 90) ao salientarem que

[a] tecnologia digital, por si só, não é capaz de transformar a educação. Para que ela tenha impacto na formação das pessoas, precisa ser bem explorada nas situações de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, precisamos ter um professor não só familiarizado com as TDICs, mas preparado para explorar essas tecnologias como recurso pedagógico. Ao contrário do que se prega e propaga um discurso segundo o qual os professores são um tanto incompetentes com as tecnologias digitais, e os jovens “nativos” já nascem expertos, é muito mais produtivo pensar que todos têm conhecimentos a trocar e a negociar em situações de aprendizagem, o que beneficia todas as partes.

Embora existam críticas em relação à concepção da BNCC e à sua ideologia, é importante lembrar que a BNCC não é um documento acabado e perfeito, e existindo problemas e desafios em sua concepção, que precisam ser repensados, por cada contexto de ensino. No entanto, não significa que professores, educadores, pedagogos e gestores devam descartar o documento. Precisa-se compreender que a BNCC é um documento oficial, reconhecido pelo Ministério da Educação, com abrangência em todo o território brasileiro, e que estabelece uma progressão de aprendizagens essenciais e orientações curriculares para professores as materializarem em seus componentes curriculares da Educação Básica.

Como é possível verificar, a BNCC traz consigo uma mudança significativa na prática docente, e apesar de apresentar algumas falhas, busca uma proposta de educação inovadora, preocupada com a formação plena dos estudantes e trilha novos



caminhos na formação docente, frente a uma nova postura pedagógica e a adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Para que os caminhos deste documento sejam efetivos, torna-se necessário investir na formação continuada dos professores, na adoção de novas maneiras de ensino e no desenvolvimento das habilidades e competências.

É mister ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) foi organizada sob princípios éticos, políticos e estéticos que visam formar estudantes de maneira integral nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural para que sejam sujeitos participativos de uma sociedade justa, igualitária e ética. Parte destes princípios incluem a formação de professores, elaboração de conteúdo educacional e critérios para fornecer infraestrutura adequada para o desenvolvimento pleno da educação.

2.2 Língua inglesa e a cultura digital

O tratamento dado ao componente de Língua Inglesa na BNCC prioriza o foco da função social e política da língua-alvo e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca, “nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BNCC, 2017, P.239). No Ensino Fundamental, são apresentadas três implicações macro para o ensino de língua inglesa. A primeira implicação diz respeito às relações entre língua, território e cultura, entendendo que a língua se interliga aos dois últimos. Assim sendo, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 239), a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos”, mas que parte de diferentes origens linguísticas e culturais.

A segunda implicação está relacionada aos multiletramentos na perspectiva das práticas sociais do mundo digital, como, por exemplo, interações por meio de redes sociais, cujo domínio da língua inglesa potencializa as oportunidades de participação e interação dessas práticas. A terceira implicação está associada ao uso da língua inglesa como língua franca, legitimando as variadas formas de expressão comunicativa. Dessa forma, o mito de uma forma única de se falar inglês é desconstruído, o que incentiva os docentes a legitimar os diferentes usos da língua inglesa em seus contextos de ensino. Esta implicação orienta os docentes também a engajar os alunos em um mundo globalizado e plural, perpassando, assim, fronteiras nacionais, pessoais e regionais, com os variados sotaques, de formas *não padrão*, mas são legitimados para o uso comunicativo da língua.



Conforme bem explicitado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 242), o foco:

[...] é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para ele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante [...].

As três implicações apresentadas anteriormente orientam os eixos estruturantes da BNCC, quais sejam: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, que são resumidos pelo *British Council* (2017, s/n) como:

ORALIDADE

Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

LEITURA

Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbos-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas

ESCRITA

Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

DIMENSÃO INTERCULTURAL

Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.



Na tentativa de distanciamento do ensino de língua inglesa engessado ou tecnicista, na maioria das vezes baseado na gramática e na tradução (SOUZA, 2021), a BNCC propõe os cinco eixos para uma abordagem abrangente da língua-alvo, na tentativa de o aluno poder se engajar em tarefas comunicativas dentro e fora da sala de aula. Entretanto, o *British Council* (2017, p. 7) sugere algumas mudanças no documento ao contestar a falta de coerência entre os pressupostos teóricos e a prática, havendo a “necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática na busca pela melhora da qualidade de ensino” uma vez que a base mantém a “tradicional valorização da língua como um conjunto de regras a ser sistematizadas, afastando a possibilidade de a LI atuar como um instrumento capaz de ampliar horizontes” (BRITISH COUNCIL, 2017, p.8).

Vale frisar que esse documento questiona a falta de clareza nos objetivos de aprendizagem do componente de língua inglesa na BNCC, eficácia no ensino de LI e a falta de uma proposta alinhadas às necessidades do século XXI: Assim se posiciona o *British Council* (2017, p. 21) a esse respeito: “nossos alunos são de uma geração que aprende e pensa de forma ‘digital’, não é mais possível insistir no mesmo jeito de ensinar. A escola e os currículos precisam se reinventar e se adaptar a essa nova era.”

É importante salientar que a linguagem é a mola propulsora para o processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, para a prática docente, como proposta pela BNCC, uma vez que a linguagem permite nossas interações sociais e a produção de enunciados nas diferentes esferas da comunicação (BAKHTIN, 2003). Nessa direção, a linguagem é um ato plurivalente, polifônico e ideológico, na visão de Volóchinov (2017).

Nas palavras do autor:

[a] realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Frente ao exposto, no Ensino Médio, o componente de linguagens é estruturado em campos de atuação. Esses campos contextualizam as práticas de linguagem em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, e podem proporcionar aos estudantes a usarem a língua inglesa na cultura digital, nos estudos e na pesquisa, pois estas práticas ampliam “[...] suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BRASIL, 2018, p. 476). As práticas de linguagens possibilitam a ampliação crítico-reflexiva das funções e do uso da língua-alvo na sociedade atual, a partir de uma situação concreta da realidade, de diferentes enunciados. De acordo com documento, os cinco campos de atuação estão organizados em: vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

O campo da vida pessoal é organizado de forma a permitir uma reflexão sobre as circunstâncias que envolvem a vida moderna e o papel dos jovens no mundo, bem como

sobre assuntos e questões que afetam os jovens e o seu entorno. Por outro lado, o campo das práticas de estudo está relacionado às experiências, às vivências, às análises críticas e às aprendizagens, na tentativa de ajudar os jovens na construção de identidade e projetos de vida, através da identificação e recuperação de trajetórias, interesses, afinidades, desafetos, angústias, medos etc. Este campo permite, assim, que os jovens ampliem suas referências e experiências culturais diversas seu conhecimento sobre si mesmo, como uma prática de autoconhecimento.

Por sua vez, o campo jornalístico-midiático explora o desenvolvimento de uma percepção crítica e seletiva em relação à criação e à disseminação de informações, opiniões e estímulos ao consumo. Este campo é marcado pela propagação dos discursos veiculados pela mídia informativa (em papel, televisão, rádio e digital) e pela linguagem publicitária. Por seu turno, o campo de atuação na vida pública envolve os discursos que regulam a convivência em sociedade, bem como discursos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.), possibilitando, nesta direção, que os estudantes pensem e participem da vida pública sob o viés de princípios éticos.

Finalmente, o campo artístico é o ambiente em que as expressões artísticas em geral são apresentadas, permitindo, assim, a identificação, a apreciação, o desfrute e a produção dessas expressões, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BNCC, 2018). A proposta de ensino por meio dos campos de atuação é a interconexão entre os componentes curriculares da área de linguagens, que perpassa a ideia de ensinar disciplinas isoladas, e descontextualizadas uma das outras, aproximando-as por meio das habilidades e competências comuns a todas as disciplinas da área afim.

Nessa perspectiva, a BNCC (2018, p. 84) postula que

[...] a organização das práticas de linguagens (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

A área de linguagens é composta pelas disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, artes e educação física. Esta área do conhecimento leva em consideração o uso da linguagem como meio viabilizador das práticas sociais, dentre elas, o uso da linguagem em contextos digitais (BNCC, 2018). Caminhando nessa mesma direção e apresentando uma visão panorâmica do componente de língua inglesa, é pertinente entender como este componente, em sua totalidade, articula os conceitos da cultura digital e o ensino de inglês. Sabe-se que “desde o início da era digital, o ensino de línguas e a tecnologia têm caminhado juntos na medida em que o objetivo principal tem sido aproximar o uso da língua em contextos reais de uso.” (KESSLER, 2018, p. 2).

A BNCC indica a cultura digital como referência no processo de ensino e aprendizagem de língua, seja materna ou estrangeira, e direciona este processo por meio de recursos digitais e tecnológicos.

Na Figura 3, podemos visualizar uma proposta de sistematização das bases da cultura digital referenciadas no componente de língua inglesa da BNCC, com o intuito de compreender como a cultura digital organiza-se entre competências e habilidades no percurso dos Ensinos Fundamental e Médio.

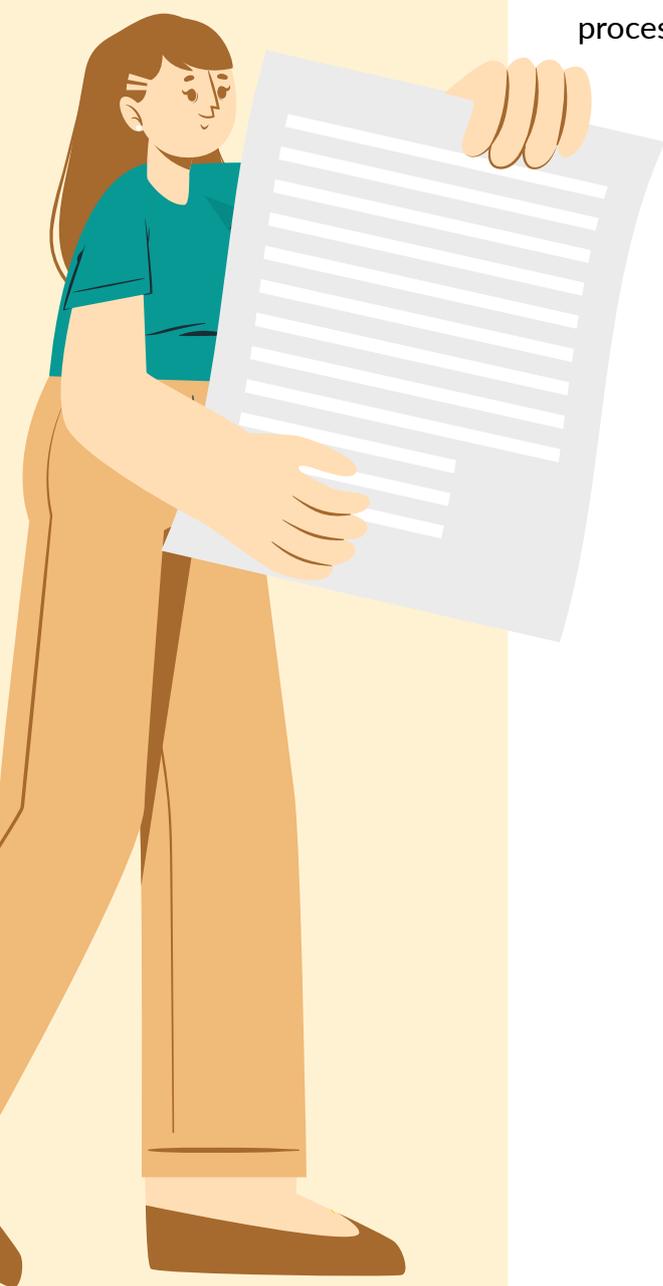


Figura 3 - Cultura digital no componente de língua inglesa



Fonte: Espírito Santo (2023) / Adaptação BNCC (2017, 2018).

A Figura 3 apresenta a organização da cultura digital atrelada ao componente de língua inglesa, na área de linguagens. No Ensino Fundamental, por exemplo, a competência atribuída a cultura digital é a competência 6, propondo o uso das TDICs para comunicação, produção de conhecimento, resolução de problemas, desenvolvimento de projetos autorais e coletivos. Partindo para uma visão micro da proposta da competência digital para o ensino de línguas, observa-se seis competências específicas do componente de língua inglesa, dentre elas, as competências 2 e 5, estritamente direcionadas para o uso das TDICs para a aprendizagem e o aprimoramento da língua. Estas competências, vistas também, como estratégias para acesso ao conhecimento e acesso a outras culturas, facilitando, tal como, a prática e o uso da língua em contextos reais, expandindo a aprendizagem para além dos muros da escola.



A partir das competências específicas do componente são apresentadas as habilidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental, dentre as quais uma é sugerida para o 6º ano, outra para o 8º ano, três para o 9º ano e nenhuma habilidade com foco na competência digital é sugerida para o 7º ano. Por sua vez, no Ensino Médio, a categorização é ordenada por área de conhecimento, onde os componentes curriculares da mesma área são ensinados de forma transversal por meio da interdisciplinaridade, conectadas umas às outras.

Como ilustrado na Figura 3, o enfoque da cultura digital para a área de linguagens é proposto pela competência 7, relacionada à mobilização das práticas de linguagem no mundo digital (BNCC, 2018). Nesta mesma perspectiva, as habilidades da cultura digital no Ensino Médio são centradas no uso consciente, ético e responsável das TDICs e nas práticas de linguagem. Estas habilidades avaliam como as TDICs impactam na formação e nas práticas sociais do indivíduo, a fim de capacitá-lo a fazer uso crítico desses recursos no processo de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

Vale lembrar que a cultura digital na perspectiva da BNCC foi estruturada em três eixos centrais, como proposta para a organização do currículo da Educação Básica, conforme Figura 4.

O letramento digital está relacionado aos modos de ler e escrever em contextos digitais como “códigos e sinais verbais e não verbais com uso do computador e demais dispositivos digitais, abordando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dos equipamentos e seus *softwares* com proficiência.” (RAABE; BRACKMANN, 2018, p. 18). Por sua vez, a cidadania digital diz respeito ao uso responsável da tecnologia de



Figura 4- Currículo de Referência em Tecnologia e Computação



Fonte: CIEB, 2020, p. 25.

forma consciente pelos cidadãos. Assim como a ética, é direito e dever de todos saber usar adequadamente as inovações tecnológicas que surgem ao nosso redor. Convergindo com os dois primeiros eixos, a tecnologia e sociedade apontam para os avanços das TDICs e o significado que esses avanços têm para as pessoas na contemporaneidade, pois, segundo Raabe e Brackmann (2018, p.18), este eixo “aborda a tecnologia que transforma não só as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver”.

Diante das reflexões colocadas até o momento, é importante acentuar que a cultura digital se faz presente em todo o componente de língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular. Isso ocorre porque as tecnologias digitais desempenham um papel cada vez mais importante na comunicação e interação entre as pessoas. Portanto, o ensino de língua inglesa deveria considerar o uso dessas tecnologias, bem como os efeitos que elas têm na cultura e na sociedade. Com base nessas premissas, Lévy (2001, p. 149) se posiciona afirmando que Desse modo, no que diz respeito à cultura digital inserida na cultura educacional, Kenski (2018, p. 143), recomenda que

[a] maior parte dos modos de transmissão da cultura manterá um caráter concreto, físico, materialmente situado. Mas uma parte crescente da atividade de transmissão e de recepção da cultura passará por esse lugar único para onde todos os meios convergem, interagem e convocam o espaço universal da cultura.

Assim sendo, a inclusão da cultura digital na BNCC tem como objetivo preparar

os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno, fornecendo as competências necessárias para entender e participar ativamente deste ambiente digital e globalizado. Ademais, é imprescindível que os professores e os alunos tenham uma preparação adequada para utilizar as tecnologias digitais de maneira ética e consciente, em diversas práticas linguísticas e comunicativas, no processo de ensino e aprendizagem de línguas na era digital.

2.3 Competência digital na visão do Quadro Comum Europeu

O termo competência digital surge oficialmente, em 2006, no Relatório do Parlamento Europeu, como uma das principais competências para a educação e a formação ao longo da vida (SILVA; BEHAR, 2019).

Definida como o “uso seguro e crítico das tecnologias de informação na sociedade para o trabalho, o lazer e a comunicação” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006/2018, p.16)³, a competência digital se torna vital para a vida em sociedade no século XXI, modificando, profundamente, os vários aspectos de nossas vidas, como a forma que trabalhamos, estudamos ou até mesmo fazemos coisas rotineiras do dia a dia (SANTOS; PEDRO; MATTAR, 2021).

Nesse contexto, Ferrari (2012) aborda a definição de competência digital direcionada à educação como:

o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (incluindo, portanto, habilidades, estratégias, valores e consciência) que são necessários para o uso das TICs e as mídias digitais para executar tarefas; resolver problemas; comunicar; gerenciar informações; colaborar; criar e compartilhar conteúdo; e construir o conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autônoma, de forma flexível, ética e reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento. (FERRARI, 2012, p. 3-4)⁴.

Assim sendo, na tentativa de categorizar e fomentar o desenvolvimento desta competência, o Parlamento Europeu, juntamente com a Comissão Europeia, estruturou seus documentos em *Frameworks*, estrutura de

³ Tradução minha para: “[...] the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure, and communication” (EUROPEAN COMMISSION, 2005, P. 18).



trabalho com funções pré-definidas para descobrir ou chegar a algum resultado. Dentre alguns dos *frameworks* propostos, estão o *DigComp* – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital, *DigComp 2.1*- Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, e *DigcompEdu* – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, com o foco no aprimoramento educacional a nível internacional, que busca avaliar o nível de competência digitais por meio de testes padronizados.

O *Digcomp 2.1* foi originado e estruturado em cinco dimensões:

1

Áreas de competência identificadas como parte da competência digital;

2

Competências e descrição de cada competência;

3

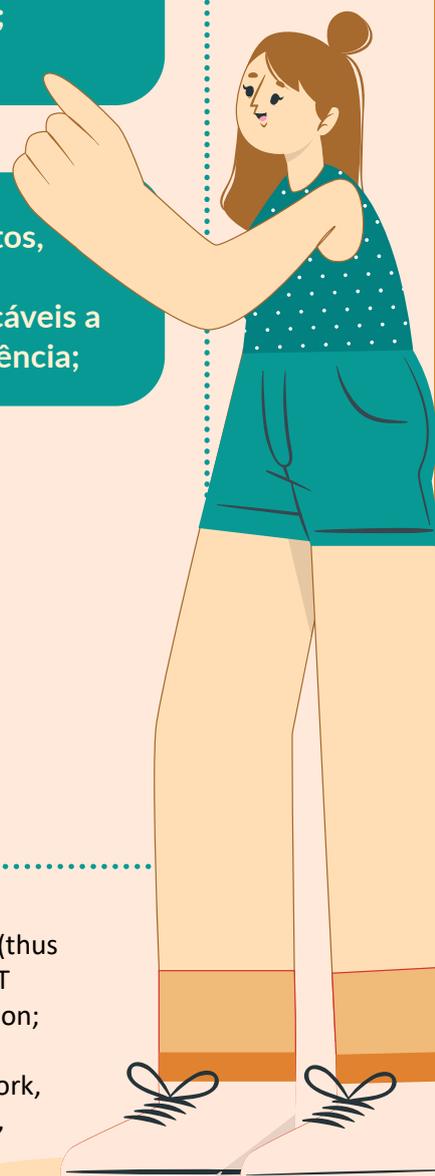
Níveis de proficiência para cada competência;

4

Conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis a cada competência;

5

Exemplos de uso sobre a aplicabilidade da competência a diferentes propósitos (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017).



⁴Tradução minha para: “Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socializing, consuming, and empowerment. (FERRARI, 2012, p.3-4).



O Quadro Europeu de competência digitais para educadores enfatiza que uma sociedade digital necessita de cidadãos digitalmente competentes, o que implica em usar as tecnologias de forma confiante e segura para vários propósitos, quais sejam: trabalhar, procurar emprego, aprender algo, obter informações de saúde (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017).

Em 2006, o Parlamento Europeu apresentou a competência digital como uma das oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (PARLAMENTO EUROPEU, 2006). A recomendação desencadeou uma série de iniciativas, como, por exemplo, a *Agenda Digital eSkills for Jobs* na Europa, como uma proposta de preparação dos jovens para a empregabilidade digital, com o objetivo de sensibilizar os sistemas de ensino, formação e qualificação profissional para alcançar tais objetivos (LUCAS; MOREIRA; COSTA, 2017).

No campo educacional, a partir das primeiras iniciativas, foi inspirado o Quadro Comum Europeu de Competência Digital para Educadores, o *DigiCompEdu (European Framework For the Digital Competence of Educators)*. O documento foi pensado para promover o desenvolvimento da competência digital dos educadores e impulsionar a inovação na educação (PUNIE e REDECKER, 2018).



Segundo Bernardi, Zank e Moresco (2022, p. 72)

o[...] o *DigCompEdu* pode ser compreendido como uma síntese produzida que reúne resultados obtidos pelas experiências de programas nacionais e regionais que fornecem um conjunto de informações para organizações educacionais públicas e privadas da educação e treinamento profissional. Dessa forma, pode ser utilizado para orientar o desenvolvimento de competências digitais docentes nos diferentes níveis de ensino, de práticas de formação formal e não formal.

O *DigiCompEdu* está organizado em três competências macros e seis eixos, como apresentado na Figura 5 a seguir:

Figura 5 - Áreas e Competências do DigiCompEdu



Fonte: Lucas e Moreira (2018).

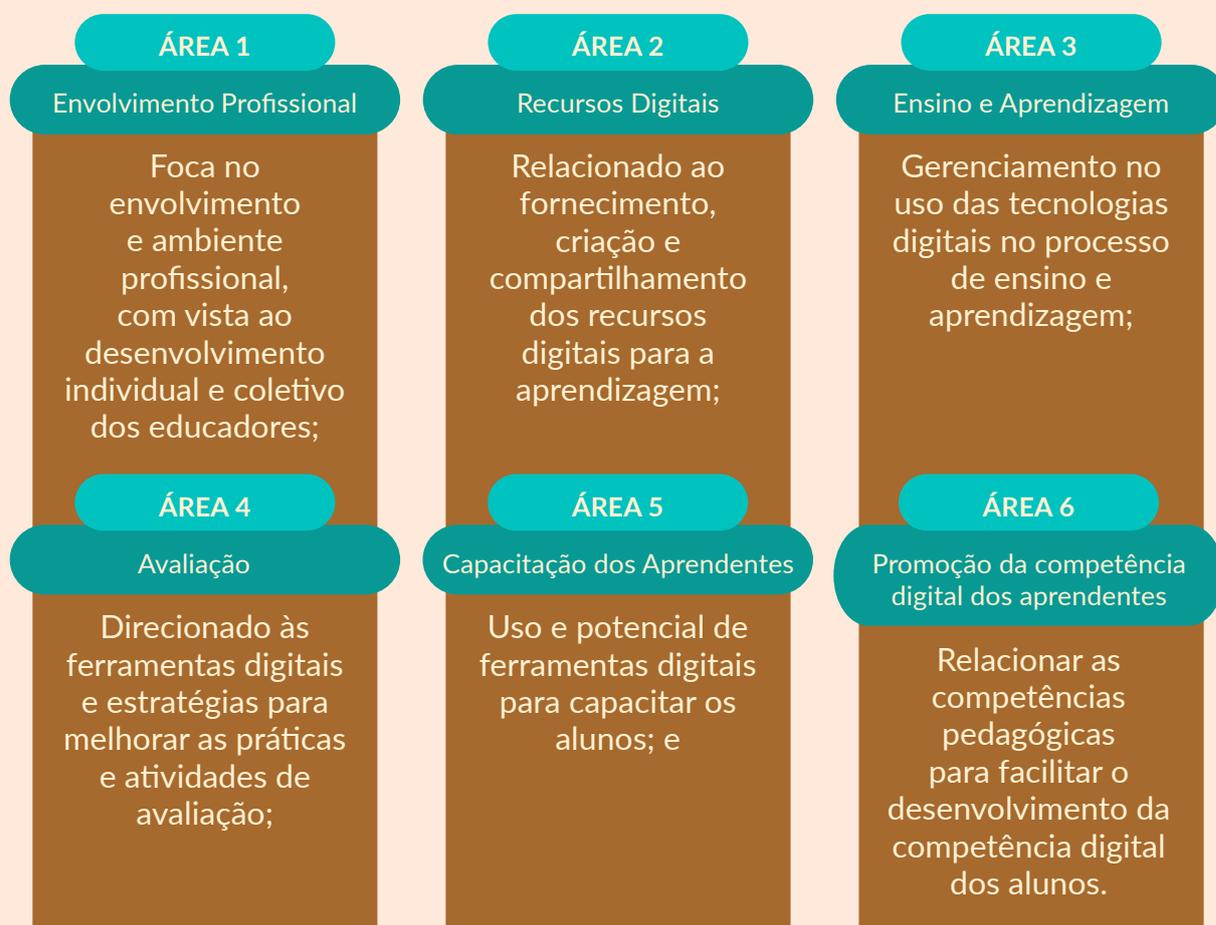
Os educadores estão diante de uma nova geração, *Alpha*, que segundo Furtado (2019) será a mais tecnologicamente e globalmente conectada e a mais influente, geração que aprende em contextos diferentes por meio de jogos e interação, de forma



autônoma. Os educadores precisam estar preparados para formar uma geração de alunos, que podem estar cada vez mais conectados, na tentativa de fomentar suas competências digitais em uma sociedade cada vez mais tecnológica. O que me leva a concordar com Silva, Machado e Behar (2022, , p. 23) ao afirmarem que

[...] no contexto educacional, em uma sociedade em constantes mudanças tecnológicas, observa-se a necessidade de todo indivíduo, seja professor ou estudante, ser digitalmente competente. No entanto, sabe-se também que a construção de competências digitais não deve ser realizada pela simples imersão tecnológica, mas sim por meio de uma formação que proporcione, tanto ao aluno, quanto ao professor, repensar seu papel como cidadão em uma sociedade conectada e desafiadora.

Portanto, torna-se primordial que os educadores sejam formados com ferramentas e habilidades necessárias para participarem de forma ativa de uma sociedade digital (DIGCOMPEDU, 2017). Nas palavras de Lévy (2003, p. 29), “os novos sistemas de comunicação deveriam oferecer aos membros de uma comunidade a possibilidade de coordenar suas interações no mesmo universo virtual de conhecimento.” Sob esta perspectiva, a Figura 5 é centrada em seis grandes áreas das atividades profissionais dos educadores, resultando em 22 competências essenciais para a docência digital:



As 22 habilidades são distribuídas entre as seis áreas de progressão.

ÁREA 1

Envolvimento Profissional, as habilidades propostas são:

- ◆ **1.1 Comunicação institucional**, que auxilia no uso de tecnologias digitais para aprimorar a comunicação entre escola e aprendentes. No que se refere a habilidade;
- ◆ **1.2 Colaboração profissional**, o uso das tecnologias digitais tem por objetivo compartilhar informação, troca de conhecimento e inovação nas práticas pedagógicas de forma colaborativa;

Quanto a habilidade

- ◆ **1.3 Prática reflexiva**, o foco fixa-se na busca por “refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa” (LUCAS E MOREIRA, 2018, p. 19).

A última habilidade da Área 1 é a

- ◆ **1.4 Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) digital**, onde os educadores usam recursos digitais para desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

ÁREA 2

Recursos digitais, as habilidades desenvolvidas são:

- ◆ **2.1 Seleção**, com foco na identificação, avaliação e seleção de recursos digitais para o ensino e a aprendizagem;
- ◆ **2.2 Criação e modificação**, modificar e desenvolver recursos, criar ou cocriar novos recursos educativos digitais. Estas habilidades permitem aos profissionais da educação a adaptação de materiais existentes, aprimoramento de sua eficácia em atender às necessidades específicas dos alunos

Já a habilidade

- ◆ **2.3 Gestão, proteção e partilha**, diz respeito ao processo de organização do conteúdo digital, proteção de material digital sensível, e atribuição de direitos autorais aos materiais digitais.

ÁREA 3

Ensino e Aprendizagem, são desenvolvidas quatro habilidades, quais sejam: a habilidade

- ◆ **3.1 Ensino**, que busca “planificar e implementar dispositivos e recursos digitais no processo de ensino, de modo a melhorar a eficácia das intervenções pedagógicas. Experimentar e desenvolver novos formatos e métodos pedagógicos para o ensino” (LUCAS E MOREIRA, 2018, p. 21).

Desta forma, a habilidade

- ◆ **3.2 Orientação**, sugere o uso de tecnologias e serviços digitais para aprimorar a interação com os alunos. Explorar tecnologias digitais para fornecer orientação e assistência de maneira oportuna e direcionada. Inovar e criar métodos e formatos que promovam orientação e apoio aos aprendentes.

Já a habilidade

- ◆ **3.3 Aprendizagem colaborativa**, apropria-se das tecnologias digitais para promover e otimizar a colaboração dos alunos, permitindo que utilizem tecnologias digitais como parte integrante de tarefas colaborativas, visando aprimorar a comunicação, a colaboração e a co-criação de conhecimento de forma colaborativa.

No contexto da habilidade

- ◆ **3.4 Aprendizagem autorregulada**, o foco está no uso de tecnologias digitais para dar suporte a aprendizagem autorregulada dos aprendentes, permitindo que os alunos elaborem, supervisionem e reflitam sobre a própria aprendizagem, compartilhem ideias em busca de soluções criativas.

ÁREA 4

Avaliação, apresenta três habilidades a serem desenvolvidas.

A primeira é a habilidade

- ◆ **4.1 Estratégias de avaliação**, centraliza-se no uso de tecnologias digitais para a avaliação formativa e somativa, com o propósito de aperfeiçoar a variedade e adequação dos formatos e das abordagens de avaliação.

A segunda habilidade

- ◆ **4.2 Análise de evidências**, foca-se no gerar, escolher, examinar de forma crítica e interpretar informações digitais sobre a atividade, desempenho e avanço do estudante, com o propósito de fornecer informações para o ensino e a aprendizagem.

A terceira habilidade

- ◆ **4.3 Feedback e planificação**, sugere o uso de recursos tecnológicos digitais para promover retornos precisos e oportunidades de orientação aos alunos, ajustando abordagens de ensino que ofereçam suporte personalizado com base nas informações obtidas por meio das tecnologias digitais.

ÁREA 5

Capacitação dos aprendentes, propõe-se três habilidades a serem desenvolvidas.

A habilidade

- ◆ **5.1 Acessibilidade e inclusão** busca assegurar acessibilidade a recursos e atividades de aprendizagem para todos os aprendentes, incluindo os que têm necessidades especiais.
- ◆ **5.2 Diferenciação e personalização** prioriza o uso das tecnologias digitais para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos aprendentes, para que consigam progredir no processo de aprendizagem individual.
- ◆ **5.3 Envolvimento** ativo direciona-se para o uso das tecnologias digitais para promover o envolvimento

participativo e criativo dos aprendentes, utilizando-se de estratégias metodológicas que fomentem as competências dos aprendentes, a reflexão e a criatividade.

ÁREA 6

Promoção da competência digital dos aprendentes, apresenta cinco habilidades para desenvolvimento.

A primeira delas é a habilidade

- ◆ **6.1 Literacia da informação e dos média**, que busca ajudar os aprendentes a encontrem informação e recursos em ambientes digitais para que “organizem, processem, analisem e interpretem informação; e comparem e avaliem criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes” (LUCAS E MOREIRA, 2018, p. 23).

A habilidade

- ◆ **6.2 Comunicação e colaboração digital**, faz o uso de atividades, trabalhos e avaliações de aprendizagem para que os aprendentes usem, de forma eficaz e responsável, tecnologias digitais para comunicação, colaboração.

Neste contexto, a habilidade

- ◆ **6.3 Criação de conteúdo digital**, faz o uso de atividades de aprendizagem para que os aprendentes “se expressem através de meios digitais, modifiquem e criem conteúdo digital em diferentes formatos” (LUCAS E MOREIRA, 2018, p. 23).

A habilidade

- ◆ **6.4 Uso responsável**, concentra-se em medidas que promovam o bem-estar físico, psicológico e social dos aprendentes durante o uso das tecnologias digitais. Promove a capacitação dos alunos para gerir riscos e usar tecnologias digitais de forma segura e responsável.

No contexto da habilidade

- ◆ **6.5 Resolução de problemas digitais** se visa incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes identifiquem e resolvam problemas técnicos ou transfiram criativamente conhecimento tecnológico para novas situações.

Conforme destacam Lucas e Moreira (2018, p. 16), as áreas de 2 a 5 formam o núcleo pedagógico da estrutura formativa do Quadro Comum Europeu de Competência Digital para Educadores, uma vez que elas descrevem as competências que os professores devem ter para viabilizar “estratégias de aprendizagem eficazes, inclusivas e inovadoras, usando as ferramentas digitais”.

Vale destacar que para compreender o significado de um educador digitalmente competente e assegurar o desenvolvimento das competências, o Quadro Comum Europeu de Competência Digital para Educadores sugere um sistema de progressão baseado em seis níveis e avaliação para os educadores. No entanto, eles podem ser categorizados nos níveis de proficiência, como mencionados no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, 2001), variando de A1 (Recém-chegado) a C2 (Pioneiro).

Em geral, as seguintes caracterizações são aplicadas conforme ilustra a Figura 6:

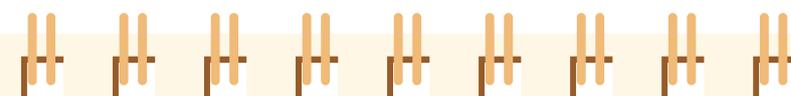
Figura 6 - Modelo de Progressão e Níveis de Proficiência Digital do DigCompEdu



Fonte: Lucas e Moreira (2018).



A organização do modelo de progressão (Figura 6) tem uma variação entre seis níveis de proficiência, sendo A1 o nível mais basilar e o C2, o nível de proficiência mais elevada. Assim sendo, as categorias da Figura 6 estão organizadas em:



- ◆ **Recém-chegado (A1):** Os educadores têm consciência do potencial das tecnologias digitais, no entanto, tiveram pouco contato com tecnologias digitais e precisam de orientação e incentivo para expandir o seu repertório;
- ◆ **Explorador (A2):** Os educadores começaram a usar tecnologias digitais, sem, no entanto, seguirem uma abordagem abrangente ou consistente. Precisam de incentivo, visão e inspiração para expandir as suas competências;
- ◆ **Integrador (B1):** Os educadores usam e experimentam as tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, no entanto, ainda estão a tentar compreender quais ferramentas funcionam melhor e em que contextos;
- ◆ **Especialista (B2):** Os educadores usam uma variedade de tecnologias digitais com confiança, criatividade e espírito crítico para melhorar as suas atividades profissionais. Usam a experimentação como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias;
- ◆ **Líder (C1):** Os educadores têm uma abordagem consistente e abrangente na utilização de tecnologias digitais são uma fonte de inspiração para os outros; e
- ◆ **Pioneiro (C2):** Os educadores questionam a adequação de práticas contemporâneas digitais e pedagógicas. Lideram a inovação e são um modelo a seguir pelos outros educadores.

O modelo de progressão tem como escopo a taxonomia de Bloom (1956) que explica as etapas cognitivas para um progresso de aprendizagem, quais sejam: **Lembrar e Compreender** – Recém-Chegado (A1) e Explorador (A2); **Aplicar e Analisar** – Integrador (B1) e Especialista (B2); **Avaliar e Criar** – Líder (C1) e Pioneiro (C2) (LUCAS; DOROTEA; PIEDADE, 2020).

Embora o Quadro Comum Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*) tenha sido desenhado para os estados da União Europeia, o documento tem sido amplamente aceito como quadro referencial para além da Europa (LOUREIRO; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2020), inclusive, já existe um teste padronizado e adaptado para a realidade da educação brasileira. O teste é gratuito e *on-line*, sendo gerenciado pela MetaRed⁵, que trabalha para a melhoria e inserção de um modelo mais realista para avaliar os educadores, considerando as especificidades da realidade dos nossos contextos de ensino. Avaliação esta, que foi uma ferramenta útil para averiguar o nível de proficiência dos participantes do curso proposto no desenvolvimento desta pesquisa.

Vale ainda questionar se, é de fato, eficaz, utilizar um quadro europeu como referência para educadores brasileiras, por exemplo, que apresentam uma realidade distinta e peculiar da europeia. Um dos maiores desafios para aplicação do DigiComp no Brasil é, principalmente, a desigualdade tecnológica que existe em nosso país, apesar do acesso à internet ter crescido exponencialmente durante a pandemia, ainda existem, aproximadamente, de 28,2 milhões de brasileiros sem acesso a ela (IBGE, 2021). Não afirmo que o acesso à internet seja o único meio para o desenvolvimento da competência digital, entretanto, ela torna-se um facilitador para a aprendizagem.

Neste capítulo, discutimos os principais conceitos teóricos que sustentam o desenvolvimento desta pesquisa e que ajudaram na construção do produto educacional proposto neste estudo. Analisamos como essas teorias têm sido discutidas e identificamos suas contribuições para a compreensão do tema desta dissertação. Desde os estudos sobre a concepção da BNCC, as características da cultura digital, tecnologia como ferramenta para o ensino de língua inglesa aos princípios do DigCompEdu, foi possível desenvolver ampla compreensão sobre os temas estudados e a partir deles, organizar, mapear e criar estratégias pedagógicas para organização do produto educacional.

⁵ MetaRed Brasil é uma organização das universidades públicas e privadas brasileiras, com o objetivo de servir como local de encontro, debate, reflexão e trabalho colaborativo sobre o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas universidades brasileiras (METARED, 2023).



3

Percurso Metodológico



3. PERCURSO METODOLÓGICO



Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos desta pesquisa percorridos até o desenvolvimento final do Produto Educacional proposto. O capítulo está organizado em cinco seções: 3.1 Caracterização metodológica, 3.2 Contexto da pesquisa, 3.3 participantes da pesquisa, 3.4 Instrumentos de geração de dados, 3.5 Pensando na trilha formativa a partir do Design Instrucional, juntamente com as suas fases de desenvolvimento.

3.1 Caracterização metodológica

A presente pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo, pois nas palavras de Lanka et al. (2022, p. 3) “precisa articular o que um pesquisador quer saber sobre as intenções e perspectivas dos envolvidos na interação social e colocar em primeiro plano os pontos de vista dos atores do fenômeno”.

Entendemos que a pesquisa em tela também apresenta construtos do método quantitativo, uma vez que tem como fundamento a realidade que pode ser medida e validada pelos princípios científicos (SANTOS et al, 2018). Richardson (1999, p. 70) afirma também que “o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”.

Nessa direção, adotamos como método a pesquisa-ação, na qual Thiollent (2009, p.2) a define como:

[a]quela que [...] consiste em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real.

A imersão do pesquisador, neste contexto, se torna um elemento principal para a construção do conhecimento de forma colaborativa, considerando os atores envolvidos no processo como elementos importantes para a identificação dos problemas reais daquela comunidade e busca por soluções eficazes. A adoção desta proposta, também se faz, a partir de experiências pessoais da própria pesquisadora, que também é um sujeito deste contexto de ensino.

Assim sendo, reconfiguro-me como pesquisadora para ter um olhar mais crítico sobre um problema vivenciado em minha própria realidade. O entendimento da realidade pesquisada me ajuda, como pesquisadora, a olhar, através da literatura e

entender, particularmente, aspectos que a vivência do contexto do curso *on-line* com professores de língua inglesa da Educação Básica do Estado do Pará me proporcionou, entendendo, por exemplo, algumas das aflições dos professores deste contexto, uma vez que sou professora da rede pública do Estado.

O propósito da escolha deste tipo de pesquisa surge do desejo de contribuir para a transformação de uma realidade, que para mim, pode ter um grande potencial de transformação social. Essa perspectiva nos leva a concordar com Reason e Bradbury (2008, p. 4) ao afirmarem que:

[a] pesquisa-ação é um processo participativo preocupado com o desenvolvimento de conhecimento prático na busca de propósitos humanos significativos. Ela almeja unir ação e reflexão, teoria e prática, de forma colaborativa, no intuito de procurar soluções práticas para problemas de interesse urgente para as pessoas e, de forma mais geral, preocupa-se com o desenvolvimento pleno de indivíduos e suas comunidades.”

Lodi (2023), baseado nas ideias de Pinto (1989), ressalta que a pesquisa-ação está fundamentada em três momentos essenciais, que estão relacionados entre o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela. O primeiro momento é o de **investigação**, cujo objetivo é gerar um entendimento e conhecimento da problemática dos grupos com os quais se trabalha e da percepção coletiva que possuem em relação as suas próprias dificuldades. Este primeiro momento pode ser classificado como um momento diagnóstico, analítico, preocupado em entender, de forma mais específica, as implicações do problema observado dentro do contexto de pesquisa.

O segundo momento, a **tematização**, representa a ação reflexiva na geração de conhecimento sobre a realidade, confrontando-a com o quadro teórico preexistente e evidenciando as ambiguidades subjacentes, na tentativa de superá-las por meio de um plano ou proposta didática. Neste sentido, busca-se entender o que há de estudos previamente realizados sobre a temática e a partir dos mesmos, propor uma ação planejada, organizada e eficaz, na tentativa de oportunizar mudanças ou transformações no contexto social e/ou educacional pesquisado. O terceiro momento, a **programação/ação**, procura estimular as equipes e a comunidade para ação, por meio de uma iniciativa coerente e adaptada à situação, e da preparação dos indivíduos que tomarão parte do projeto.

Isso posto, considerando-se as características da pesquisa-ação, esta dissertação configura-se como uma pesquisa qualitativa e quantitativa, no sentido de planejar, ofertar e avaliar um curso *on-line* para professores de língua inglesa da Educação Básica do Estado do Pará, tendo como foco os princípios básicos da quinta competência da BNCC, referente à cultura digital e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

3.2 Contexto da pesquisa

A proposta desta pesquisa foi idealizada, pensando na realidade do ensino de língua inglesa no Estado do Pará, diante das mudanças ocasionadas no currículo, por meio das propostas sinalizadas pela BNCC (BRASIL, 2017, 2018) e a lacuna para a formação docente nos vários municípios do Estado. Entre as limitações para proporcionar uma formação presencial de qualidade e atingir um maior número possível de docentes, podemos destacar o acesso a vários municípios devido à expansão territorial do Estado do Pará e a “quantidade de rios que compõem a bacia amazônica se configuram como fatores que dificultam a atuação dessas instituições no interior do estado.” (BRASIL, 2009, p. 9).

Durante o período de distanciamento social, inúmeros professores passaram por dificuldades de se adaptar à realidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), principalmente, por não dominar as tecnologias educacionais (SANTOS; NETO, 2021). Neste período, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) desenvolveu uma série de cursos e formações para os professores da rede estadual de ensino, no intuito de ajudar os professores na continuidade às aulas. Apesar de os cursos do CEFOP ampliarem a proposta de formação tecnológica dos professores, dois aspectos precisam ser integrados a esta formação, a saber, cultura e competência digital, na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2017, 2018).

É mister ressaltar que no ano de 2020, o CEFOP contemplou 15.083 professores por meio de formações em suas plataformas digitais (AGÊNCIA PARÁ, 2020), entretanto, nenhum desses cursos estavam direcionados para professores de língua inglesa do Estado. Observando o cenário educacional em que a BNCC havia sido aprovada e colocada em prática em alguns contextos de ensino, percebemos que a cultura digital é uma das competências centrais apresentadas na BNCC.

A partir das primeiras indagações, pensamos em como a promoção da cultura digital poderia ser uma aliada no ensino de língua inglesa e a possibilidade de ofertarmos uma capacitação que pudesse auxiliar estes professores no processo. Em contato com a coordenação geral do CEFOP pelo meu orientador, houve a proposta de apresentar, desenvolver ofertar um curso *on-line* para professores de língua inglesa da Seduc-PA, com o objetivo de unir cultura digital, proposta pela BNCC, e o ensino de língua inglesa.

A proposta do curso foi aceita com satisfação pela coordenação geral do CEFOP, que indicou uma equipe de professores para melhor ajudar no andamento do curso. Compreendendo que competência da cultura digital pode ajudar professores e alunos na aquisição e aproximação da língua inglesa, até mesmo em contextos mais remotos, como a oferta do curso *on-line*.

3.3 Participantes da pesquisa

O curso *I-teach: digital competence for English teachers* foi pensado para atender aos professores de língua Inglesa da Educação Básica do Pará que atuam na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), sejam contratados ou efetivos, professores dos Ensinos Fundamental e Médio. A compreensão do perfil desses professores se faz importante para entendermos os desafios, as dificuldades, as características e as especificidades de cada contexto educacional, originário de cada docente.

Na primeira edição do curso, 100 vagas foram ofertadas e preenchidas, inicialmente para o curso, havendo, inclusive, lista de espera para uma reoferta. Por motivos de trabalho e de tempo, não foi possível organizar uma segunda versão do curso. Do número total de docentes inscritos, 55 (cinquenta e cinco) professores concluíram o curso, que segundo o CEFOR (2022), foi um resultado positivo, uma vez que as formações ofertadas *on-line* pela instituição geralmente têm um percentual de apenas 20% a 30% do número total de inscritos, que concluem os cursos. Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio do formulário de inscrição do curso, disponibilizado no AVACEFOR. No entanto, cinco destes participantes não forneceram um número considerável de respostas para que fosse possível mapear apropriadamente o seu perfil, deixando várias questões sem responder e apesar de terem concluído todas as etapas do curso, decidimos não os incluir nos dados por estarem incompletos.

Apresentamos na Tabela 1, o perfil completo dos cinquenta docentes concluintes do curso *on-line*, levando em consideração idade, gênero, cidade de atuação do docente, localidade, formação acadêmica, quantidade de turmas, quantidade de alunos por turma, carga horária, formato, modalidade de ensino e tempo de docência.

Esse levantamento do perfil dos professores foi essencial para que o planejamento do curso atendesse, principalmente, as necessidades de cada professor, originário de modalidades de ensino diferentes, respeitasse as diferenças locais e identificasse a sua competência inicial para o uso das TDICs.

Quadro 1 - Perfil dos Participantes

PARTICIPANTES	IDADE	GÊNERO	CIDADE	LOCALIDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PÓS-GRADUAÇÃO	QT. TURMAS	QT. ALUNOS/ TURMA	CARCA-HORÁRIA	FORMATO	MODALIDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA
PARTICIPANTE 1	41-50	Feminino	Em vilas do interior de Bragança	Zona Rural	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	21-30	40	Modular	Some	11-15 anos
PARTICIPANTE 2	51-60	Feminino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Doutorado em andamento	16- 20	31-35	30	Regular	EJA	acima de 30 anos
PARTICIPANTE 3	41-50	Feminino	Tucumã	Zona Urbana	Outra	Especialização	11-15	36-40	acima de 40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 4	51-60	Masculino	Belém	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Mestrado em andamento	11-15	21-30	acima de 40	Regular	EJA	16-20 anos
PARTICIPANTE 5	41-50	Feminino	Abaetetua	Zona Rural	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	acima de 20	41-45	acima de 40	Regular	Educação quilombola	16-20 anos
PARTICIPANTE 6	41-50	Feminino	Santa Maria do Pará	Zona Rural	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	11-15	46-50	40 horas	Regular	EJA	21-30 anos
PARTICIPANTE 7	51-60	Feminino	Novo Progresso	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Especialização	acima de 20	36-40	acima de 40	Regular	Nenhum	acima de 30 anos
PARTICIPANTE 8	31-40	Feminino	Vigia de Nazaré	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Nenhum	5-10	31-35	40	Integral	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 9	31-40	Feminino	Itaituba	Zona Urbana	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	11-15	31-35	40	Regular	Nenhum	6-10 anos
PARTICIPANTE 10	31-40	Masculino	Itaituba	Zona Urbana	Outra	Especialização	5-10	31-35	30	Regular	Nenhum	6-10 anos
PARTICIPANTE 11	51-60	Masculino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	16- 20	31-35	40	Regular	Eja	2-5 anos
PARTICIPANTE 12	41-50	Masculino	Parauapebas	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Mestrado concluído	11-15	41-45	40	Regular	Nenhum	2-5 anos
PARTICIPANTE 13	51-60	Feminino	Almeirim	Zona Urbana	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	5-10	31-35	40	Regular	Nenhum	16-20 anos
PARTICIPANTE 14	31-40	Feminino	Itaituba	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	11-15	31-35	40	Regular	Eja	11-15 anos
PARTICIPANTE 15	51-60	Feminino	Belém	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Especialização	16- 20	21-30	acima de 40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 16	51-60	Feminino	Belém	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Especialização	16- 20	31-35	40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 17	31-40	Masculino	Belém	Zona Urbana	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Mestrado concluído	16- 20	21-30	acima de 40	Regular	Eja	16-20 anos
PARTICIPANTE 18	41-50	Feminino	Uruara	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	36-40	40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 19	41-50	Feminino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	11-15	36-40	40	Regular	Nenhum	16-20 anos
PARTICIPANTE 20	31-40	Feminino	Altamira	Zona Rural	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	21-30	40	Modular	Some	11-15 anos

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

PARTICIPANTE 21	31-40	Feminino	Belém	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Mestrado em andamento	16- 20	36-40	40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 22	41-50	Feminino	Senador José Porfírio	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Especialização	11-15	21-30	40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 23	20-30	Feminino	Belém	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Nenhum	11-15	31-35	30	Regular	Nenhum	21-30 anos
PARTICIPANTE 24	20-30	Feminino	Uruará	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	21-30	40	Regular	Nenhum	2-5 anos
PARTICIPANTE 25	41-50	Feminino	Ananindeua	Zona Urbana	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	11-15	31-35	40	Regular	Eja	2-5 anos
PARTICIPANTE 26	41-50	Feminino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	5-10	21-30	40	Integral	Nenhum	16-20 anos
PARTICIPANTE 27	41-50	Feminino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	5-10	31-35	40	Integral	Nenhum	21-30 anos
PARTICIPANTE 28	41-50	Feminino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	5-10	31-35	40	Integral	Nenhum	16-20 anos
PARTICIPANTE 29	31-40	Masculino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	16- 20	21-30	40	Regular	Eja	16-20 anos
PARTICIPANTE 30	31-40	Feminino	Medicilândia	Zona Urbana	Letras Língua-Inglesa	Nenhum	11-15	31-35	40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 31	41-50	Feminino	Castanhal	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	acima de 20	36-40	40	Regular	Nenhum	6-10 anos
PARTICIPANTE 32	41-50	Feminino	Belém	Zona Rural	Letras Língua-Inglesa	Nenhum	5-10	36-40	40	Modular	Some	11-15 anos
PARTICIPANTE 33	31-40	Masculino	Abaetetuba	Zona Rural	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	Menos de 20	40	Modular	Some	21-30 anos
PARTICIPANTE 34	51-60	Feminino	Ananindeua	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	11-15	31-35	40	Regular	E. profissional e tecnológica	2-5 anos
PARTICIPANTE 35	41-50	Feminino	Itaituba	Zona Urbana	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	11-15	31-35	40	Regular	Nenhum	21-30 anos
PARTICIPANTE 36	51-60	Feminino	Belém	Zona Urbana	Língua-Portuguesa com habilitação L.I	Especialização	16- 20	36-40	40	Regular	Nenhum	11-15 anos
PARTICIPANTE 37	51-60	Feminino	Ponta de Pedras e Cachoeira do Arari	Zona Rural	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	21-30	40	Modular	Educação do Campo	16-20 anos
PARTICIPANTE 38	51-60	Feminino	Belém	Zona Rural	Letras Língua-Inglesa	Especialização	5-10	21-30	40	Modular	Some	16-20 anos
PARTICIPANTE 39	41-50	Masculino	Ananindeua	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Nenhum	acima de 20	36-40	40	Regular	Eja	11-15 anos
PARTICIPANTE 40	41-50	Masculino	Belém	Zona Urbana	Dupla habilitação: Português-Inglês	Especialização	16- 20	31-35	40	Regular	Nenhum	21-30 anos

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Iniciamos a discussão dos dados apresentando a diversidade de faixas-etárias dos nossos participantes, que apresenta uma variação de idade entre 20 e 60 anos.



Em relação ao gênero (sexo) dos participantes, a grande maioria dos professores participantes é do sexo feminino. No total, 82% se assumiram do sexo feminino, enquanto 18% se identificaram como sexo masculino.



A respeito da origem destes participantes, o curso atendeu professores de 22 municípios do Estado do Pará, além de professores de vilarejos e comunidades ribeirinhas do Estado, dos quais 84% atuam em zona urbana, enquanto 16% na zona rural.

Apesar de o número de professores na zona urbana ter uma porcentagem maior que a zona rural (SIGIRH, 2023), o acesso às comunidades da zona rural é bem mais desafiador, dificultando a divulgação de formações *on-line*, uma vez que esta divulgação se faz, principalmente, por meio de correio eletrônico e redes sociais, impossibilitando o alcance a comunidades sem acesso à internet.

O Quadro 1 ilustra que 40% dos professores participantes possuem licenciatura plena em língua inglesa, ou seja, são licenciados para ministrarem aulas de língua inglesa somente. Ainda de acordo com os dados apresentados no Quadro 1, 74% dos participantes têm curso de especialização, 8% mestrado em andamento, 6% mestrado concluído, 2% estão com doutorado em andamento. Nenhum dos participantes tem doutorado concluído, e 10% possuem somente o curso de graduação.

Outro aspecto mencionado no Quadro 1 está relacionado à quantidade de turma de cada docente-participante do curso, a porcentagem de distribuição de turmas organiza-se em 40% dos participantes, que lecionam em média entre 5 e 10 turmas, 30% dos professores têm entre 11 e 15 turmas, 22% afirmam possuir entre 16 a 20 turmas e apenas 8% lecionam em mais de 20 turmas.

Analisando o perfil dos participantes desta pesquisa, 38% detêm um número médio de 31 a 35 alunos por turma, enquanto 26% possuem entre 36 a 40 alunos e 21 a 30 alunos por turma. 4% possuem entre 41 a 45 alunos, sendo que 2% apresentam entre 46 a 50 alunos e apenas 2% menos de 20 alunos por turma. Estes dados nos ajudam a compreender a dificuldade de professores de acompanharem, por exemplo, o desenvolvimento individual das competências dos seus alunos ou a dificuldade de prover uma abordagem de ensino individualizada para os estudantes.

A respeito do formato de ensino adotado pelos professores da pesquisa em seus respectivos contextos, os dados elucidam que 78% dos professores adotam o ensino regular, sistema de ensino que abrange a Educação Básica brasileira, isto é, o ensino fundamental e médio, com aulas de meio período e disciplinas ensinadas simultaneamente (LDB-9.394/96). Em contrapartida, 12% declaram que trabalham no ensino modular, que diferentemente do ensino regular, as disciplinas são trabalhadas isoladamente, uma por vez e o sistema de ensino é organizado por módulos e 10% adotam o ensino integral, escola com aulas diárias com pelo menos sete horas por dia (BRASIL, 2006), com metade do número de turmas do ensino regular, uma vez que as aulas acontecem no decorrer do dia abrangendo dois turnos: manhã e tarde e a carga-horária de cada disciplina é aumentada.

Quando questionados em qual modalidade de ensino os professores trabalham, os dados mostram uma variedade entre eles, como identificado no Quadro 1. Um aspecto positivo e motivador deste dado é que o curso conseguiu abranger docentes das diversas modalidades de ensino, o que impacta diretamente nos variados campos de atuação destes professores. O Quadro 1 indica que 54,2% atuam na modalidade regular de ensino ao indicarem a opção “Nenhum dos citados” no questionário aplicado no início do curso *on-line*. O Quadro 1, mostra também que 29,2% atuam na EJA (Educação de Jovens e Adultos), a qual é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

Outros 10,4% indicaram trabalhar no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), uma modalidade de ensino que garante a continuidade escolar em localidades distantes das sedes municipais, como comunidades ribeirinhas, por exemplo. São comunidades onde não é possível construir uma escola com toda a estrutura do ensino regular por ter menos alunos (SEDUC, 2020).

Outro grupo de docentes, 2,1 %, indicaram trabalhar na Educação Quilombola, uma proposta de ensino onde os conhecimentos são construídos pelas comunidades quilombolas que consideram as “as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias da sua comunidade” (BRASIL, 2012, P.26). Este formato valoriza a democracia escolar e envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças no processo de aprendizagem (BRASIL, 2012).

Um total de 2,1% indicou trabalhar na Educação do campo, educação distante de centros urbanos que “valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade” (SOUZA, 2008, P. 1009). Na mesma proporção, 2,1% apontaram que trabalham com Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia com foco na preparação de jovens para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

A diversidade de modalidade de ensino dos docentes contribuiu para uma abordagem inclusiva no processo formativo, enriquecendo a troca de experiência

interativa entre eles, uma vez que cada modalidade possui características específicas. Ademais, esta interação entre os participantes viabilizou a troca experiências em diferentes realidades de aprendizagem, ou seja, professores aprendem de forma colaborativa através da experiência do (e com o) outro.

Nessa perspectiva, Figueiredo (2006) define aprendizagem colaborativa como situações educacionais em que pessoas aprendem em conjunto umas com as outras e como resultado geram a co-construção de conhecimentos por meio destas interações.

Finalizando as perguntas do questionário “perfil dos participantes”, buscou-se resposta para o tempo de docência do professor na Educação Básica. Como resultado, as respostas demonstraram que 38% dos participantes têm em média de 11 a 15 anos de docência na Educação Básica, 24% entre 16 a 20 anos, 16% entre 21 a 30 anos, 10 % entre 2 a 5 anos, e apenas 4% têm tempo superior a 30 anos de experiência.

Ressaltamos que a compreensão do perfil dos participantes do curso foi relevante para a construção da trilha formativa, considerando as necessidades específicas dos contextos de ensino dos professores participantes.

3.4 Instrumentos de geração de dados

Como instrumento de geração de dados, utilizamos formulários, questionários, teste de proficiência, rodas de conversa/entrevista, feedback e autoavaliação, bem como foram baseados em materiais de referência, conforme exposto no Quadro 2. A escolha destes instrumentos foi planejada ao considerar o formato de realização do curso on-line. Tais instrumentos facilitam a coleta dos dados por meio dos encontros síncronos.

Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados

<i>Instrumento</i>	<i>Referência</i>
1. Formulário de inscrição	Marconi e Lakatos (2007)
2. Teste Proficiência DigicompEdu	DigCompEdu Check-In/ Metared (2022)
3. Rodas de conversa / entrevista	Bedin e Del Pino (2018)
4. Formulário para Feedback	Marconi e Lakatos (2007)
5. Questionário de avaliação/autoavaliação	Gil (2018)
6. Questionário final de validação	Gil (2018)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

O primeiro instrumento aplicado foi o formulário de inscrição, em que mapeamos o perfil dos participantes e seus respectivos contextos de ensino, como apresentado no capítulo anterior. Para Marconi e Lakatos (2007, p. 214) “o formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social”.

O segundo instrumento utilizado para coleta dos dados foi o teste de nivelamento do DigCompEdu⁶, teste gratuito disponibilizado pela *Joint Research Center* (JRC) da Comissão Europeia, em colaboração com a MetaRed (Rede Iberoamericana de Instituições de Educação Superior da Fundação Universia). O teste é de livre acesso e disponibilizado *on-line* para professores, visando “identificar quais são essas competências digitais dos docentes, bem como as áreas que precisam de intervenção para que determinadas competências sejam construídas” (METARED, 2023).

A construção do formulário DigCompEdu tem como objetivo capturar as habilidades digitais particulares exigidas dos professores diante das necessidades da era digital. O formulário foi elaborado com 22 questões que abrangem as seis categorias do *framework* DigCompEdu. Após a conclusão, o professor obtém, automaticamente, um relatório que identifica seu nível de competência, em cada uma dessas categorias, além de receber sugestões para aprimorá-las (METARED, 2023). Apesar de ser um teste padronizado europeu, a Metared tem trabalhado para adaptar culturalmente o teste, para que esteja em convergência com a realidade de ensino no Brasil, tornando possível obter resultados eficazes dos educadores brasileiros.

O teste abrange seis níveis de proficiência: Recém-chegado (A1), neste nível os professores têm pouco contato com tecnologia, precisa de orientação e incentivo. Explorador (A2), os professores começam a usar tecnologia, entretanto necessitam de visão e inspiração para expandir competências. Integrador (B1), docentes usam tecnologia em vários contextos, buscam compreender melhor as ferramentas. Especialista (B2), utilizam tecnologia com confiança, criatividade e criticidade. Líder (C1), tem abordagem de uso consistente e abrangente, se tornam inspiração para outros. Pioneiro (C2), questionam as práticas pedagógicas de uso da tecnologia, são líderes no processo de inovação (LUCAS e MOREIRA, 2018).

O teste foi aplicado no segundo encontro síncrono da turma. Inicialmente foi feita uma apresentação a respeito do teste e a importância dele, cujo *link* foi disponibilizado para realização do teste e a equipe de apoio, os tutores do curso estavam disponíveis para auxiliá-los e tirar as dúvidas sobre aspectos que não fossem claros para os professores, configurando, assim, a proposta de aplicação do teste como uma roda de conversa, em que as questões seriam discutidas em grupo caso houvesse necessidade. Ao final, os participantes nos enviavam seus relatórios para que pudéssemos mapear o nível de proficiência do grupo. Planificamos e apresentamos os resultados dos 55 participantes concluintes do curso, como ilustrado na Tabela 1.

⁶ Joint Research (2017). Acesso em: https://www.metared.org/br/competenciadigitalbrasil_2022.html

Tabela 1 - Resultado do Teste de Proficiência DigCompEdu

<i>Nível</i>	<i>Número de participantes neste nível</i>
<i>Recém-chegado (A1):</i>	22
<i>Explorador (A2):</i>	13
<i>Integrador (B1):</i>	9
<i>Especialista (B2):</i>	6
<i>Líder (C1):</i>	2
<i>Pioneiro (C2):</i>	3
TOTAL	55

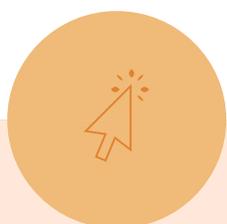
Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, o resultado majoritário do teste categorizou 22 participantes no nível mais básico de competência digital, Recém-chegado (A1), ao passo que 13 dos participantes avaliados no nível Explorador (A2), com 9 participantes no nível Integrador (B1), 6 participantes no nível Especialista (B2), 2 participantes no nível Líder (C1) e 3 participantes no nível mais avançado de competência digital Pioneiro (C2).

O teste foi importante para compreendermos, de forma macro, o nível de proficiência dos participantes do curso para que pudéssemos alinhar e, possivelmente, reorganizar algumas das propostas formativas da trilha de aprendizagem.

Um outro instrumento de geração de dados foram as rodas de conversa, que segundo Bedin e Del Pino (2018, p. 228) “têm proporcionado um espaço/tempo em que os professores em formação se permitem trocar conhecimentos e aprender a aprender em um momento dialógico de formação coletiva e cooperativa”. As rodas de conversa aconteciam durante os encontros assíncronos para que os participantes pudessem compartilhar suas experiências de aprendizagem, ou quaisquer dificuldades no processo. Os roteiros das rodas de conversa eram organizados de acordo com a temática da aula para obtenção de *Feedback* quanto a aprendizagem, reflexão sobre a temática, execução das atividades propostas e compreensão dos materiais disponibilizados.

As rodas de conversa tornaram-se, também, um momento de compartilhar a

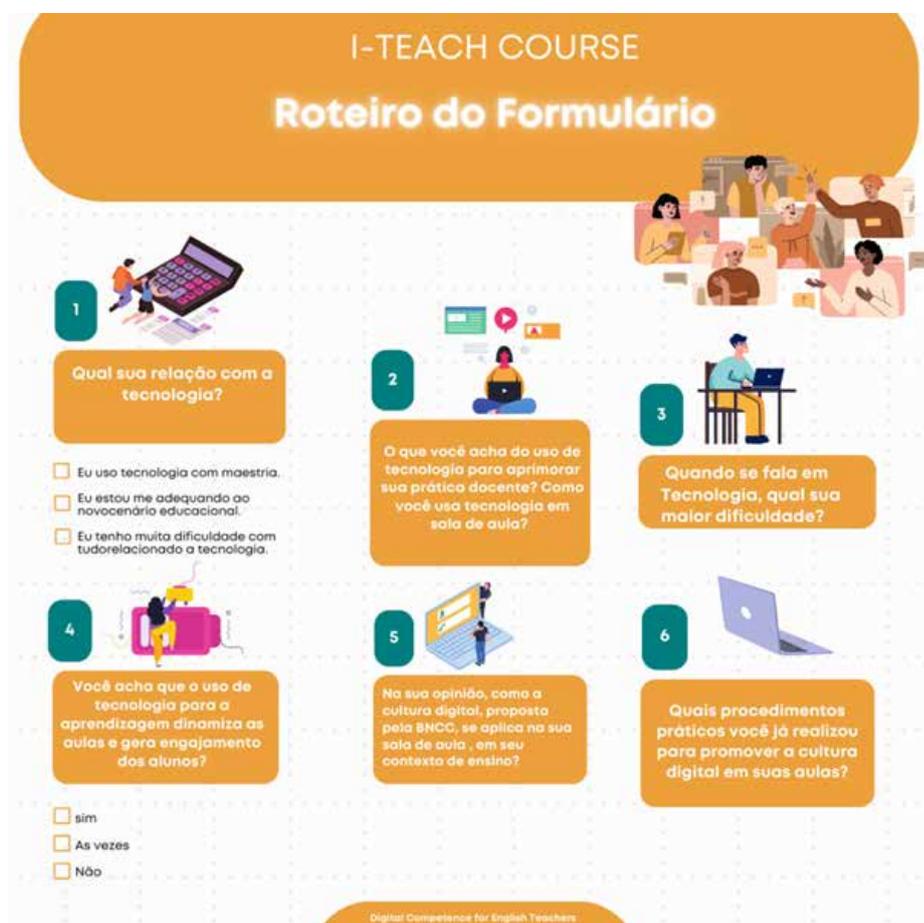


execução e aplicação das competências e habilidades aprendidas no curso em seus contextos de sala de aula. Este ato educativo representa uma aposta significativa que “demarca a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade” (BEDIN; DEL PINO, 2016, p. 1415).

Em outras palavras, os professores tinham a oportunidade de compartilhar com os colegas, como ocorriam a aplicação prática da cultura digital em suas salas de aulas, ao mesmo tempo que aprendiam por meio das experiências dos outros professores. O questionário, adotado como instrumento de coleta, foi aplicado ainda no primeiro mês do curso com o propósito de compreender a percepção dos participantes a respeito de tecnologia e cultura digital. Gil (2018, P. 77) define questionário como um “conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” e Andrade (2009) acrescenta que este instrumento possibilita atingir um maior número de pessoas simultaneamente, facilitando o processo de coleta de dados, principalmente para o formato do curso que ocorreu *on-line*.

O questionário foi aplicado no formato de entrevista, cujas perguntas foram roteirizadas e aplicadas para os participantes à medida que as respostas eram anotadas e computadas pela pesquisadora. As perguntas foram organizadas em abertas e fechadas, conforme Figura 7.

Figura 7 - Roteiro de perguntas



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

O *feedback* obtido por meio do formulário auxiliou na compreensão de algumas crenças dos participantes relacionadas ao uso da tecnologia para fins educacionais, além de compreender as práticas previamente adotadas por estes professores para o uso de tecnologia, as dificuldades enfrentadas por eles na tentativa de promover a cultura digital em sala de aula, e por fim, entender os procedimentos adotados por eles na tentativa de viabilizar a promoção da cultura digital.

Quanto ao questionário de avaliação/autoavaliação e o questionário final de validação, no final do curso, os participantes foram submetidos a uma avaliação, que abordou os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento e implementação do curso. Estes serão descritos e apresentados na íntegra no Capítulo 5 desta dissertação. Adicionalmente a estes instrumentos de coleta, foram utilizados grupos de *WhatsApp* e as gravações dos encontros síncronos como procedimentos de registro e coleta de dados. Os grupos de *WhatsApp* foram utilizados para orientação direcionada e realização de algumas propostas de atividades no curso, bem como a organização colaborativa de trabalho em grupos. As gravações dos encontros síncronos detalham o passo-a-passo de cada uma das atividades realizadas no decorrer dos encontros, dados que serão apresentados no capítulo de descrição do produto educacional.

3.5 Pensando na trilha formativa a partir do Design Instrucional

Como método de construção do desenho pedagógico do curso, adotamos um modelo de Design Instrucional para a elaboração do percurso metodológico do produto. Design instrucional, de acordo com Filatro (2008), é a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas contextualizadas com suporte na tecnologia digital, que incorpore, tanto na concepção, quanto na implementação, mecanismos que favoreçam a flexibilização da aprendizagem humana, enfatizando que:

[c]omo ponto de partida para compreender o que é design instrucional, consideramos que design é o resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósito e intenções claramente definidos, enquanto instrução é a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem. (FILATRO, 2008, p. 3).

A proposta do Design Instrucional está dividida em cinco fases, quais sejam: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8 - Fases do Desenvolvimento do Design Instrucional



Fonte: Adaptado de Filatro, 2008, p. 38.

A análise do design instrucional equivale a identificação de um problema no âmbito escolar, e no pensar sobre possíveis soluções e no entender as reais necessidades que motivam a criação de curso ou de material didático (FILATRO, 2008, 2023).

Segundo Filatro (2023, p. 32), a fase da análise está constituída em:

1. Identificar quais são as necessidades de aprendizagem;
2. Caracterizar quais são as pessoas que têm essas necessidades;
3. Levantar as potencialidades e as restrições do contexto no qual as necessidades de aprendizagem estão inseridas.

Por outro lado, a autora enfatiza que a fase do design inclui “o planejamento geral da solução que atenderá às necessidades de aprendizagem” (FILATRO, 2023, p. 34) e o *design* da situação de aprendizagem, com o mapeamento e a sequência lógica dos conteúdos que serão ofertados. Além disso, esta fase, inclui, também, a “definição das estratégias e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos traçados, a seleção de mídias e ferramentas mais apropriadas e a descrição dos materiais que deverão ser produzidos” (FILATRO, 2008, p. 28-29), com ferramentas para a organização e produção das unidades de aprendizagem.

A fase do desenvolvimento, por sua vez, “compreende a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos ou digitais e parametrização de ambientes virtuais e a preparação dos suportes pedagógico, tecnológico e administrativo” (FILATRO,

2008, p. 30). É uma fase de seleção, organização, disponibilização e acesso desses materiais.

Na sequência, a fase de Implementação consiste na própria didática ao aplicar a proposta de *design* instrucional. Na proposta de curso *on-line*, esta fase é organizada em duas etapas: a publicação e a execução. A fase de publicação ocorre ao disponibilizar as unidades de conteúdos de aprendizagem aos alunos. Um exemplo é o carregamento de materiais em nuvem, configuração das ferramentas, organização dos horários de acesso e realização de atividades. Já na fase de execução, os alunos acessam e realizam as atividades, além de interação com os professores e colegas. Nas palavras da autora (2023, p. 37), “[...], são aplicados e colocados à prova as decisões de *design* e os materiais produzidos para apoiar as experiências de aprendizagem projetadas”.

A última fase, avaliação, é direcionada à reflexão sobre a efetividade da solução proposta à análise sobre as estratégias executadas, pois “avalia-se tanto a solução educacional quanto os resultados de aprendizagem dos alunos, que, em última instância, refletirão a adequação do *design* instrucional” (FILATRO, 2008, p. 31).

Para a autora, um dos papéis do *designer* instrucional é avaliar, revisar e validar todos os envolvidos e todas as fases do percurso. Partindo desse pressuposto, e de cada uma das fases do desenvolvimento de um produto educacional em ambientes virtuais, ilustrado por Filatro (2008, 2023), a Figura 9 para ilustrar todo o percurso metodológico da proposta desta pesquisa.

Figura 8 - Fases do Desenvolvimento do Design Instrucional



Fonte: Adaptado de Filatro, 2008, p. 38.

A proposta desta pesquisa está organizada em seis fases importantes para a sua concepção, partindo do levantamento bibliográfico, dados diagnósticos, desenvolvimento do produto, implementação, avaliação e validação do produto.

3.5.1 Análise

Filatro (2008) enfatiza que a análise das necessidades é o passo mais importante desta fase. Para entender melhor o contexto da pesquisa, buscou-se fazer um diagnóstico inicial para entender os dados quantitativos do número de professores atuantes na SEDUC-PA. No primeiro diagnóstico, a lotação de professores de língua inglesa do ano de 2022, contava com 478 em todo o Estado do Pará, entre efetivos e temporários, nos vários municípios, como ilustra o Quadro 3.

Quadro 3 - Quadro de Professores de língua Inglesa da SEDUC-PA

QUANTIDADE DE PROFESSORES DE INGLÊS	TEMPORÁRIO	ELETIVO	NÃO ESTÁVEL	TOTAL GERAL
01A URE- BRAGANÇA		10		10
02A URE- CAMETÁ		09		09
03A URE- ABAETETUBA	01	28		29
04A URE- MARABÁ	01	18		19
05A URE- SANTARÉM		28		28
06A URE- MONTE ALEGRE		06		06
07A URE- ÓBIDOS		06		06
08A URE- CASTANHAL		27		27
09A URE- MARACANÃ		10		10
10A URE- ALTAMIRA	01	06		07
11A URE- SANTA IZABEL DO PARÁ		16	01	17
12A URE- ITAITUBA	02	02		04
13A URE- BREVES	01	04		05
14A URE- CAPANEMA	01	16		07
15A URE- CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA		13		13
16A URE- TUCURUI		14		14
17A URE- CAPITÃO POÇO	01	04		05
18A URE- MÃE DO RIO		02		02
19A URE- BELÉM		208	02	210
20A URE- REGIÃO DAS ILHAS		16		16
21A URE- PARAUPEBAS		10		10
22A URE- XINGUARA		04		04
TOTAL GERAL	08	467	03	478

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Pessoas - SIGIRH e Sistema de Lotação (SAS 125384_ Relatorio_Servidores_lotados_Disciplina_INGLES_13012022). Em 13/01/2022.

Como observamos no Quadro 3, apenas oito professores são temporários, enquanto 467 são efetivos da rede estadual de ensino, e apenas três professores são não estáveis, que possam estar afastados de suas funções por questões de saúde ou por algum fator específico, totalizando, assim, 478 professores. Desse total de professores, 208 atuam em Belém. Em minha percepção, trata-se de um número expressivo de professores de língua inglesa que atuam tanto na capital, como no interior, um público

possível de ser alcançado por meio do curso *on-line* de formação, proporcionando, nessa direção, oportunidades de aperfeiçoamento para todos os docentes da língua-alvo de todas as regiões do Estado do Pará.

Para continuidade da pesquisa, decidimos atualizar os dados, e realizarmos um novo levantamento, com a lotação do ano de 2023, no site da SEDUC-PA. Esta nova pesquisa foi realizada em janeiro do corrente ano letivo. Para compreendermos o número totalitário dos professores atuantes na SEDUC-PA é necessário tomarmos ciência da organização das unidades de ensino no Estado. As Unidades Regionais de Ensino (URES), funcionam como Polos da secretaria nos municípios espalhados por todas as regiões do estado, no total a SEDUC dispõe de 22 URES, cada unidade possui uma gestão local (SEDUC, 2023). Entretanto a URE nº19, localizada em Belém e na região metropolitana é organizada por 18 Unidades SEDUC na Escola (USE), gerenciando 335 escolas e anexos, sendo assim necessário reorganizar seu sistema de gerenciamento de maneira diferenciada. Compreendendo esta organização, apresentaremos os dados coletados separadamente entre URES e USES, como representado no Quadro 3.

Tabela 2 - Lotação dos Professores de Língua Inglesa 2023 do Estado do Pará nas URES

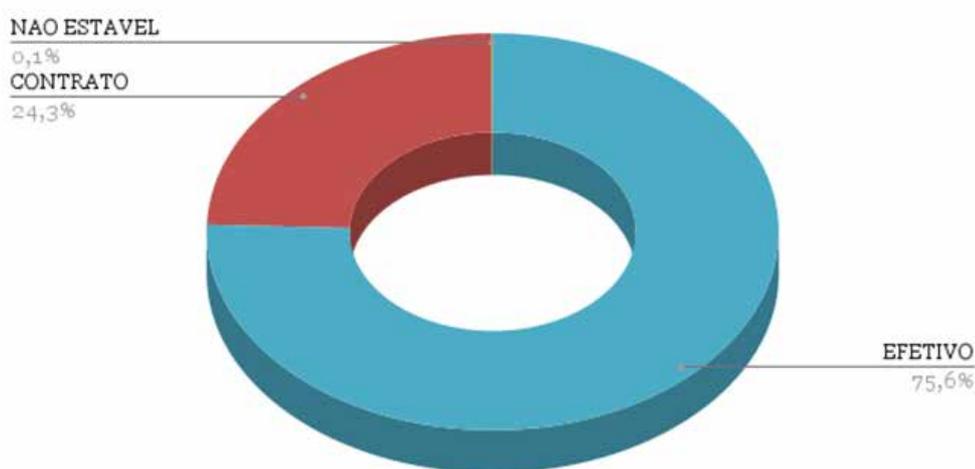
01A URE - BRAGANCA	105
02A URE - CAMETA	37
03A URE - ABAETETUBA	101
04A URE - MARABA	115
05A URE - SANTAREM	130
06A URE - MONTE ALEGRE	53
07A URE - OBIDOS	47
08A URE - CASTANHAL	113
09A URE - MARACANA	42
10A URE - ALTAMIRA	39
11A URE - SANTA IZABEL DO PARA	56
12A URE - ITAITUBA	31
13A URE - BREVES	35
14A URE - CAPANEMA	90
15A URE - CONCEICAO DO ARAGUAIA	51
16A URE - TUCURUI	40
17A URE - CAPITAO POÇO	33
18A URE - MAE DO RIO	76
19A URE - BELEM	706
20A URE - REGIAO DAS ILHAS	52
21A URE - PARAUPEBAS	48
22A URE - XINGUARA	34

Fonte: Sistema de Lotação (SAS) - 153290_Relatório Professores Lotados em Língua Inglesa 2023.

A Tabela 2 apresenta uma amostra de 2034 professores lotados na disciplina de língua inglesa nas 22 Unidades Regionais da SEDUC-PA, um número muito maior do que havíamos coletado inicialmente, no ano de 2022. Não obstante, o número de professores lotados nas USES contabiliza um total de 6.620 professores de língua inglesa lotados na SEDUC-PA.

Portanto, a soma do número de professores de língua inglesa lotados nas URES e USES de todo o estado totalizam 8654, entre contratados e concursados, como ilustrado no Gráfico 1 a seguir, mostrando que o número de professores concursados é de 75,6% na lotação atual.

Gráfico 1 - Vínculo de Professores de Língua Inglesa da Seduc-PA



Fonte: Sistema de Lotação (SAS) - 153290_Relatório Professores Lotados em Língua Inglesa 2023.

Os dados apontam para um aumento significativo de professores de língua inglesa concursados, como mostrado no Relatório do Sistema de Lotação de 2023, comparado com anos anteriores, ilustrando dois possíveis cenários.

Primeiro, houve novos processos seletivos para contratação de professores para suprir a demanda do Novo Ensino Médio (SEDUC, 2023). Segundo os primeiros dados identificados no site da SEDUC-PA, possivelmente, estavam desatualizados. De qualquer modo, o número de professores de língua inglesa é expressivo e um sinal de que temos um público-alvo considerável para atender, de acordo com os contextos locais de cada região.



No intuito de compreender de forma aprofundada o perfil do público-alvo para o curso, busquei, junto ao Centro de Formação de Professores (CEFOP), o histórico de cursos que a Secretaria de Educação havia promovido para os professores de língua inglesa entre os anos de 2017 e 2022, após a concepção da Base Nacional Comum Curricular. Em resposta a esta pesquisa, observou-se que não há registros na plataforma oficial da SEDUC-PA para cursos direcionados à formação de professores de língua inglesa anterior a nossa proposta (CEFOP, 2022). Compreendi, neste momento, a real importância desta formação para este público, principalmente, após o período de dois anos de aulas *on-line*, causado pela Covid-19. A partir dos dados coletados e das informações obtidas, percebemos o quanto a proposta formativa do curso propôs subsídios significativos e representativos para os professores de língua inglesa do nosso Estado.

A partir dos estudos iniciais, conseguimos chegar ao relatório de análise proposto por Filatro (2008) em comparação ao nosso curso:

1

Necessidade de aprendizagem: formação de professores direcionada para aprender a usar e promover o uso funcional das TDICs em suas aulas, a partir dos pressupostos da quinta competência da BNCC.

2

Caracterização dos alunos: professores de língua inglesa de variadas modalidades e formato de ensino, diferentes localidades do Estado, como zona rural e urbana.

3

Levantamento de restrições: dificuldade de acesso à internet para professores da zona rural, contato direto com os alunos para dificuldades de manuseio, dificuldade de aulas síncronas, contexto de ensino dos participantes, falta de recursos, conexão.

4

Encaminhamentos de soluções: estruturar um curso que atenda as necessidades educacionais propostas pela BNCC, com foco na cultura digital, possibilitando a promoção da cultura digital, mesmo em contextos desfavoráveis de aprendizagem.

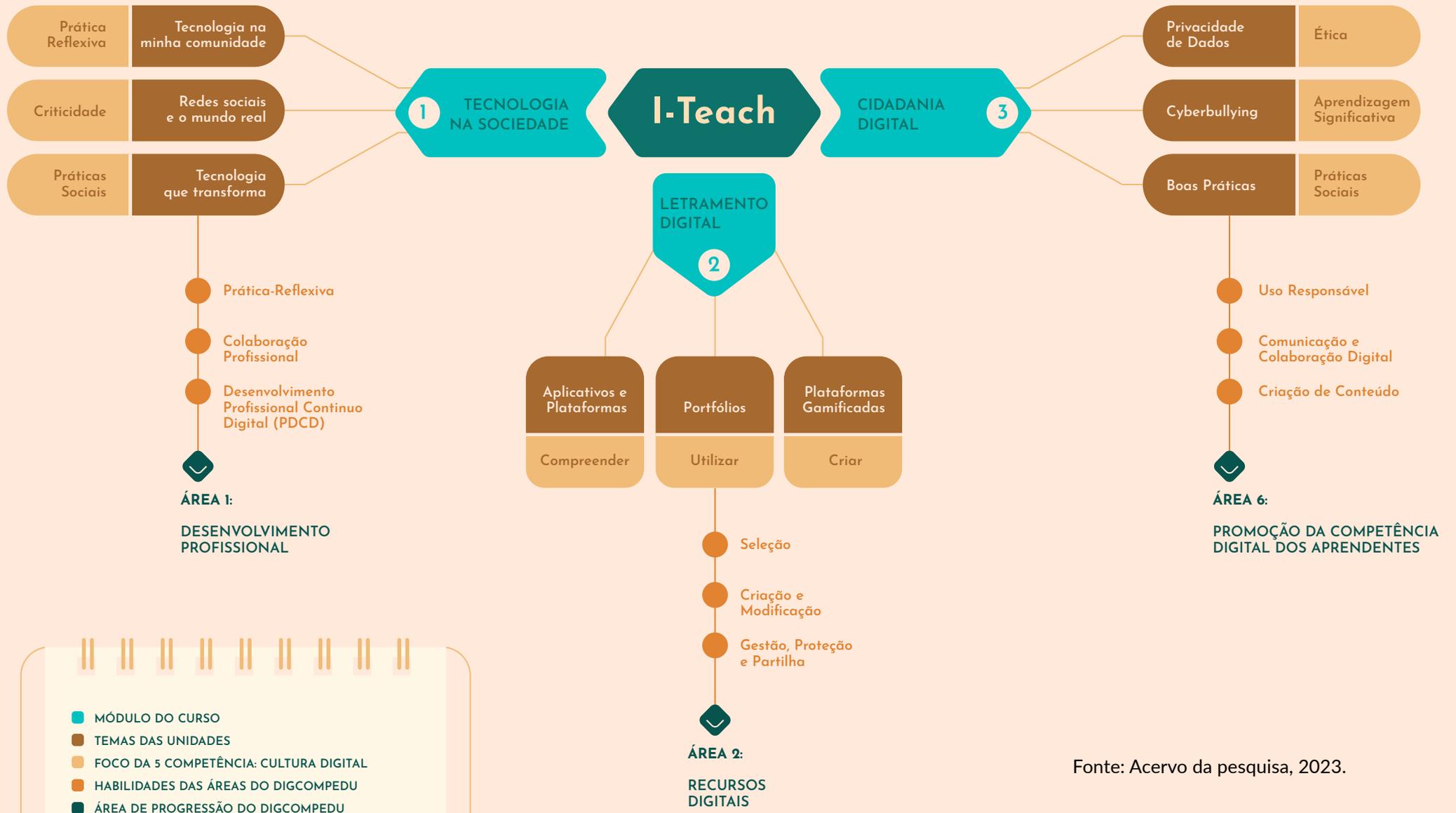
3.5.2 Design

A fase de design do curso foi pensada a partir dos documentos basilares para a construção deste produto: a publicação oficial do documento da BNCC e o documento do DigCompEdu. Analisamos, mapeamos e alinhamos os principais conceitos em ambos os documentos, com foco na cultura e competência digital. Dentre as diversas versões iniciais, representamos visualmente a versão final da trilha formativa do curso na Figura 10.



• Trilha Formativa do Curso •

Figura 10 - Trilha Formativa do Curso



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A trilha formativa organizou-se no formato de estágios ou etapas. Primeiramente, o curso está organizado em três módulos, a saber: Módulo 1 - Tecnologia na sociedade; Módulo II - Letramento digital; e Módulo III - Cidadania Digital.

Para cada módulo, selecionamos três unidades temáticas (destacadas na cor marrom na Figura 10). Os temas foram criados/selecionados por meio de leitura e referências dos documentos norteadores. Em cada unidade, são trabalhados princípios da Cultura Digital da BNCC (destacadas na cor marrom claro na Figura 10), fundamentos orientadores de cada fase do curso. Associadas a cultura digital, são incorporadas as habilidades das áreas de progressão do DigCompEdu (destacados em laranja na Figura 10). Ao final de cada módulo, espera-se que o educador tenha avançado no conhecimento e desenvolvimento das áreas do DigCompEdu de cada módulo proposto (destaque em verde escuro na Figura 10).

No Módulo I - Tecnologia na Sociedade, o foco de aprendizagem da cultura digital é na aprendizagem crítica, reflexiva e coletiva:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma **crítica**, significativa, **reflexiva** e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria **na vida pessoal e coletiva**. (BRASIL, 2018, p. 9 - Grifo nosso)

Os objetivos de aprendizagem estão alinhados a Área 1 do DigCompEdu - Envolvimento Profissional, que define o uso das tecnologias para aprimorar sua prática pedagógica de forma colaborativa. Esta área é organizada em quatro habilidades: **Comunicação institucional**, “usar tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência, bem como para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 19). **Colaboração profissional** para “usar tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência, [...] inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa.” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 19) **Prática reflexiva** para “refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 19) **Desenvolvimento Profissional Contínuo Digital (DPC)** “usar fontes e recursos digitais para desenvolvimento profissional contínuo” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 19).

No módulo introdutório, buscamos apresentar aos professores opções de formação continuada e aperfeiçoamento gratuitos e *on-line* como plataformas, webinários, sites,

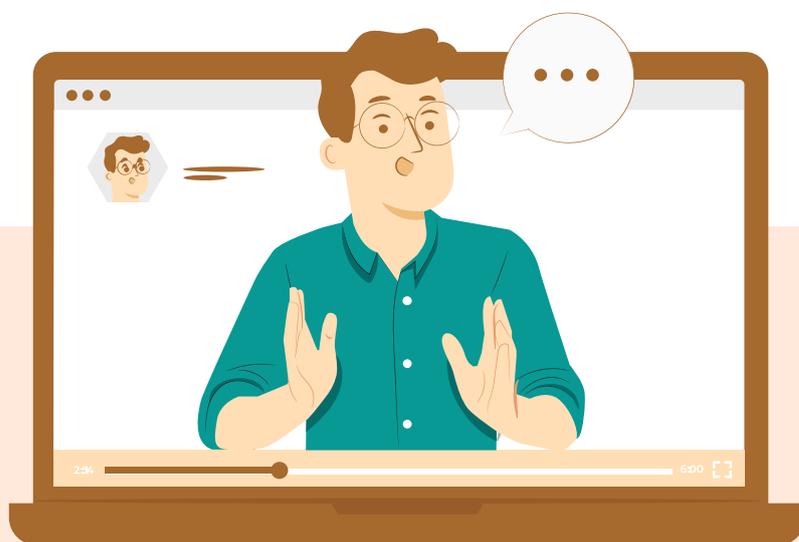


páginas, dentre outros recursos, adotando uma postura reflexiva e analítica a respeito das opções disponíveis em rede. Assim sendo, torna-se possível engajar os professores em uma visão crítica do processo de aprendizagem, contemplados pelos potenciais benefícios que estes recursos podem proporcionar ao contexto educacional. Tal atitude permite uma análise aprofundada das ferramentas e serviços oferecidos via internet, com intuito de identificar e explorar as oportunidades de contribuição para aprimorar a qualidade do ensino e da promoção de uma experiência educacional enriquecedora. A partir de então, criar estratégias de compartilhamento de ideias com os seus colegas de trabalho, utilizando ferramentas de compartilhamento e sugestão de compartilhamento de documentos colaborativos para planejamento em equipe, avaliação contínua por meio de roteiros.

No Módulo II - Letramento digital, objetivou-se, principalmente, fomentar à compreensão, o uso e a criação conteúdo e materiais, práticas e estratégias por meio de ferramentas digitais como plataformas, aplicativos e portfólios. Os atributos da cultura digital designados a este módulo são:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9 - Grifo nosso)

Compreender, utilizar e criar, como princípios organizadores deste módulo, foram articulados com a Área 2 do DigCompEdu - Recursos digitais, que tem por objetivo auxiliar no gerenciamento, uso consciente e responsável de conteúdo digital por educadores, na identificação eficaz de recursos que sejam propícios e adequados para os “objetivos de aprendizagem, grupo de aprendentes e estilo de ensino; para estruturar a riqueza de materiais, estabelecer ligações e modificar, adicionar e desenvolver recursos digitais para apoiar a sua prática” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 20).



Os três princípios da Área 2 são:

◆ Seleção

Definida como a habilidade de “identificar, avaliar e selecionar recursos digitais para o ensino e aprendizagem. Ter em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e o grupo de aprendentes, ao selecionar recursos digitais e planificar a sua utilização” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 20).

◆ Criação e Modificação

O segundo princípio tem por objetivo “modificar e desenvolver recursos existentes com licença aberta e outros recursos onde tal é permitido. Criar ou cocriar novos recursos educativos digitais” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 20).

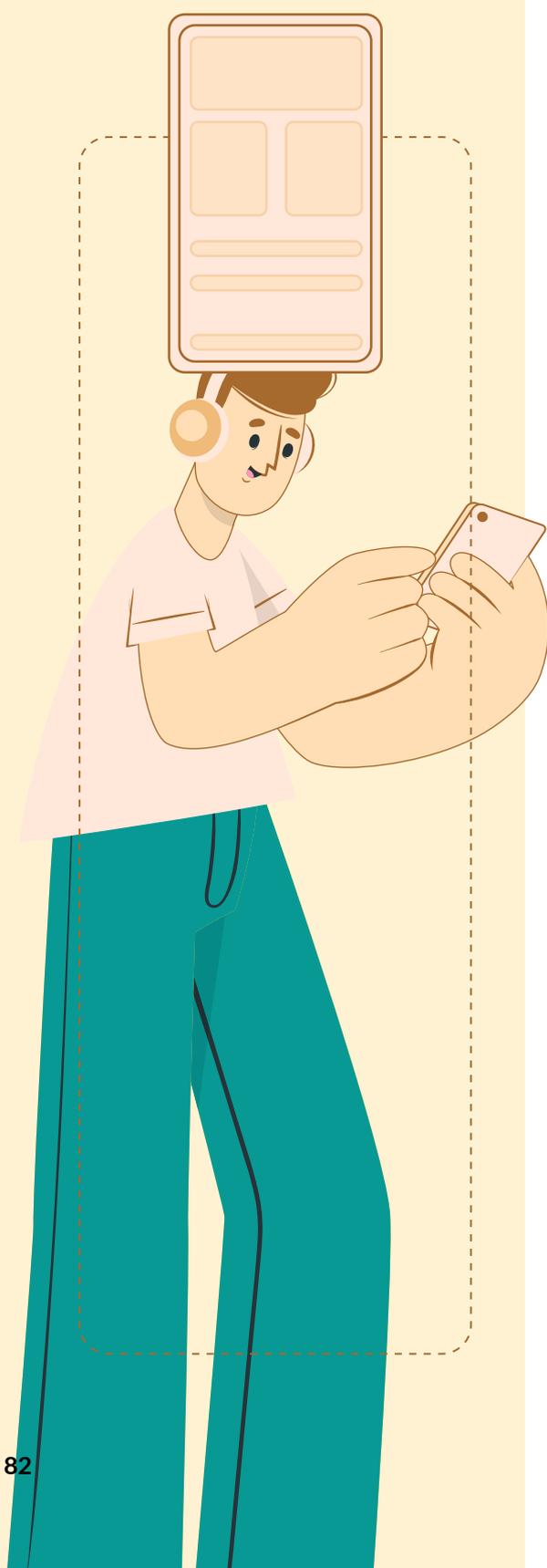
◆ Gestão, proteção e Partilha

Já o terceiro princípio é definido por Lucas e Moreira (2018) como a habilidade de “organizar conteúdo digital e disponibilizá-lo aos aprendentes, encarregados de educação e outros educadores” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 20). Este princípio também preza pela proteção de conteúdos sensíveis e o respeito as regras de privacidade e direitos autorais destes.

A premissa deste módulo é propor aos professores um estudo voltado para a compreensão dos inúmeros recursos de aprendizagem disponíveis na internet, ambos on-line e offline. Alguns exemplos destes recursos são os aplicativos de integração digital, murais digitais, portfólios digitais, gamificação, plataformas de busca e pesquisa. Propomos a aprendizagem quanto a utilização e criação a partir dos mesmos conteúdos próprios para sua sala de aula, considerando seu contexto de ensino, perfil dos aprendentes, objetivos de aprendizagem e o tipo de acesso que seu público-alvo tem a estes recursos. Depois de compreender, utilizar e criar conteúdo para o ensino, estes professores pensam em maneiras de modificação, gestão e partilha destes materiais, para que sejam eficazmente utilizados em sua comunidade escolar.

O Módulo III é direcionado para a promoção da cidadania digital dos alunos. O objetivo de aprendizagem da cultura digital fixa-se na ética, na resolução de problemas e no protagonismo destes alunos, como descrito na quinta competência geral da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e **ética** nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas** e exercer **protagonismo** e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9 - Grifo nosso)



Alinhando-se a Área 6 do DigCompEdu - Promoção da competência digital dos alunos, concentramo-nos nos princípios do **uso responsável**, para garantia de práticas que proporcionem o “bem-estar físico, psicológico e social dos aprendentes enquanto usam tecnologias digitais” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 23). Treinar e preparar os alunos para lidarem com situações de risco, como conversar com estranho na internet ou compartilhar dados pessoais com desconhecidos, para utilizarem as tecnologias digitais de maneira segura e consciente.

O segundo princípio é o da **comunicação e colaboração digital**, que visa o uso das tecnologias digitais para se comunicar, colaborar e participar de maneira eficaz e responsável na esfera cívica, por meio da inserção de atividades, tarefas e avaliações.

Já a criação de conteúdo digital, tem como objetivo promover atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que exijam dos alunos se expressem por meios digitais, “modifiquem e criem conteúdo digital em diferentes formatos. Ensinar aos aprendentes como os direitos de autor e as licenças se aplicam ao conteúdo digital” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 203).

O objetivo do último módulo é promover o uso seguro, ético e consciente das tecnologias digitais por intermédio da reflexão crítica dos participantes. Auxiliamos os participantes a obterem uma compreensão ampla dos desafios frequentes na internet, como a propagação de fake news, o cyberbullying e a privacidade e segurança dos dados. Com base na compreensão destes problemas sociais, apresentamos práticas

pedagógicas que capacitam os educadores a formar alunos conscientes e protagonistas, incentivando a adoção de comportamentos éticos, colaborativos e responsáveis.

3.5.3 Desenvolvimento

Uma vez que a trilha formativa foi finalizada, iniciamos o processo de desenvolvimento do material necessário para a hospedagem do curso. Como exigência do CEFOR, órgão parceiro para implementação do curso, o curso deveria ser operacionado por meio do AvaCefor, plataforma utilizada para os cursos de formação dos professores do Estado, como ilustrado na Figura 11.

Figura 11 - Plataforma de Hospedagem do Curso (AvaCefor)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 11, é possível observarmos a página inicial do curso. Em cada módulo, é possível verificarmos os conteúdos, as atividades disponibilizadas, o fórum de discussão, a agenda das aulas e os resultados/notas das avaliações realizadas pela própria plataforma.

Nesta fase, comecei a selecionar os tipos de materiais que seriam utilizados em cada unidade e seus formatos (vídeo, texto, áudio, documentos colaborativos) e a organizá-los, ordenadamente, na plataforma, de maneira que os professores conseguissem acessá-los facilmente.

Assim que finalizada a parte de hospedagem e criação dos materiais na plataforma, iniciamos a divulgação do curso nas redes sociais e o *link* para inscrição dos interessados em participarem.

É importante frisar que nós demos início aos encontros síncronos com participação de um número considerável de professores a cada reunião, muitas pessoas entravam na sala de aula virtual para os encontros aos sábados pela manhã e durante a semana, tínhamos tarefas e atividades tutoradas.

3.6 Seleção e formação de tutores

No planejamento inicial, refletimos a respeito das dificuldades de atender um número grande de participantes, especificamente, no formato *on-line*. Ao mapearmos algumas das principais dificuldades chegamos à conclusão de que seria necessária uma rede de apoio como tutores ou monitores, para que conseguíssemos atender todos os participantes de forma eficaz.

Durante o meu Estágio Supervisionado, em janeiro de 2022, participei da disciplina *Prática de Recursos Tecnológicos no Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa*, na Universidade Federal do Pará - Campus de Altamira, da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir. A disciplina busca apresentar e explorar o uso de tecnologias para o ensino da língua inglesa, propõe práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, apresenta um panorama das TDICs para o ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é de 2013, ou seja, anterior a concepção da base.

O Estágio Supervisionado foi importante para que eu repensasse a proposta da trilha formativa do curso, além de auxiliar na compreensão de alguns pressupostos teóricos e práticos discutidos na formação inicial dos professores de língua inglesa, com foco nas tecnologias do curso de graduação, e analisar a percepção destes futuros professores de língua inglesa frente ao uso, compreensão e inserção destas tecnologias.

Observei que os alunos tinham mais dificuldade com tecnologia do que o esperado, tinham pouca prática com os recursos tecnológicos e não sabiam manejá-los apropriadamente para o processo de ensino e aprendizagem, o que fez com que o professor da disciplina repensasse o plano de curso, já que não seria possível avançar no período proposto por conta da dificuldade dos alunos.

Neste momento propus que, os alunos desta turma, fossem os tutores do curso, para que continuassem se aperfeiçoando em prática e conhecimento da cultura digital. Os discentes estavam em seu penúltimo período do curso e logo estariam exercendo sua prática docente em setores públicos e privados. A proposta ajudaria estes futuros professores a estarem mais preparados para as demandas educacionais da atualidade e



teriam mais tempo para aprenderem mais sobre cultura e competência digital.

Foi aberta uma chamada formal via *e-mail* da coordenação do Programa de Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) para a coordenação da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir- *Campus* de Altamira, que prontamente aceitou divulgar a proposta aos alunos da turma de 2019.

O processo de inscrição envolveu um total de 16 alunos desta turma, obtivemos 12 discentes interessados em participarem como tutores do curso. Realizamos uma reunião de exposição da proposta de pesquisa e finalizamos com um grupo de oito alunos, que demonstraram comprometimento em participarem como tutores no percurso da formação.

A formação para os tutores aconteceu no período de setembro de 2022, com dois encontros semanais, às terças e sextas, das 9:00 às 11:00hs, entretanto, foi estabelecido um acordo de reunião semanal com o grupo de tutores durante a implementação do curso realizada aos sábados de manhã, ao término dos encontros síncronos da turma. para prestação de conta quanto ao andamento das atividades, e continuidade da formação especificamente focada nas tarefas propostas no curso. A carga-horária final da formação dos tutores foi de 60 horas, e ao final da implementação do curso eles receberam o certificado de tutoria.

Enquanto professora formadora do curso, ministrei a oficina para os tutores e direcionamos os encaminhamentos pedagógicos dos tutores. A formação foi planejada em encontros presenciais semanais e *on-line* quando houvesse necessidade de fazermos reuniões extraordinárias. O material utilizado para a formação foi o “Tutoria no EAD: um manual para tutores” do *Commonwealth of Learning* (2003), conforme evidenciado no Quadro 4 subsequente:

Quadro 4 - Ementa da oficina de Formação de Tutores

Encontro	Unidade	Objetivos
1	Tutoria no Ensino Aberto e a Distância	<ul style="list-style-type: none">• Traçar um sumário dos elementos de uma boa experiência de aprendizagem; diferenciar entre a EaD e as modalidades de ensino tradicionais;• Descrever as características-chave da EaD;• Identificar os estudantes da EaD e as respectivas características;• Descrever o papel, os conhecimentos e as competências de um tutor da EaD; Desenvolver um plano de aprendizagem para as suas competências como tutor da EaD.

2	Competências de Tutoria essenciais no EAD	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as quatro categorias essenciais das competências de tutoria na EaD; • Resumir as competências de apoio necessárias a um tutor na EaD; • resumir as competências necessárias a um tutor na EaD na orientação da aprendizagem • Resumir as competências necessárias a um tutor na EAD para a capacitação da aprendizagem • Resumir as competências administrativas necessárias a um tutor na EaD • Identificar os aspectos dos papéis e responsabilidades do tutor que requerem competências de apoio, de orientação, de capacitação, e administrativas.
3	O Papel dos Tutores no Apoio aos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar e manter o contato com os alunos • Ajudar os alunos a lidarem com obstáculos e a alcançarem os seus objetivos de aprendizagem; • Servir de elo de ligação entre os alunos e a instituição de ensino; • Manter registros dos alunos;
4	A Avaliação no EAD	<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar o ponto de vista dos alunos sobre a avaliação • Compreender os propósitos da avaliação • Descrever as características de uma boa prática da avaliação; • Planear trabalhos eficientes; • Classificar trabalhos na EaD; • Lidar com problemas relacionados com a avaliação na EaD;
5	Planear e Facilitar a Aprendizagem em Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as razões subjacentes ao uso da aprendizagem em grupo na EaD; • Aplicar os princípios da aprendizagem em grupo; • Conceber estratégias para incentivar uma aprendizagem em grupo eficaz, quer seja presencial ou à distância; • Planear e implementar atividades de aprendizagem em grupo para cursos da EaD; • Selecionar e usar tecnologias para a aprendizagem em grupo;
6	Apoio aos Tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as necessidades do tutor em situações específicas; • Escolher a melhor solução para satisfazer as necessidades do tutor; • Avaliar se o tutor está corretamente equipado para desempenhar a sua função; • Avaliar se os administradores estão a oferecer aos tutores um apoio eficaz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Para enriquecer a formação dos tutores, durante as reuniões presenciais semanais, era apresentado o plano de aula correspondente à semana aos participantes do curso, promovendo discussões e orientações que visavam proporcionar uma compreensão abrangente do progresso das unidades curriculares. O propósito dessas interações era capacitar os tutores a orientarem os participantes do curso de maneira eficaz, garantindo um ambiente de aprendizado proveitoso e produtivo.

Outras atividades concernentes à formação dos tutores estavam relacionadas à preparação prática para o uso dos recursos tecnológicos, aprender a manusear as plataformas propostas no plano de ensino do curso, uma curadoria de recursos, realizada presencialmente durante os encontros semanais. No primeiro momento foram apresentadas as ferramentas e funcionalidades, no segundo momento os tutores realizavam atividades mão-na-massa criando conteúdos por meio das ferramentas sugeridas. Realizei oficinas destinadas a instruir os tutores sobre a utilização da plataforma AvaCefor, e outros aplicativos que seriam usados no curso. O propósito dessas oficinas era capacitar os tutores para o uso instrumental e funcional dessas ferramentas tecnológicas, assegurando, assim, uma efetiva integração desses recursos no contexto educacional.

A seguir descrevo as ferramentas selecionadas para a formação dos tutores (Quadro 5). Essas escolhas são resultado de um planejamento minucioso das atividades do curso I-Teach, levando em consideração as habilidades e conhecimentos essenciais sobre cada plataforma e ferramenta com o objetivo de habilitar os tutores a auxiliar os professores no uso eficaz dessas ferramentas ao longo do curso.

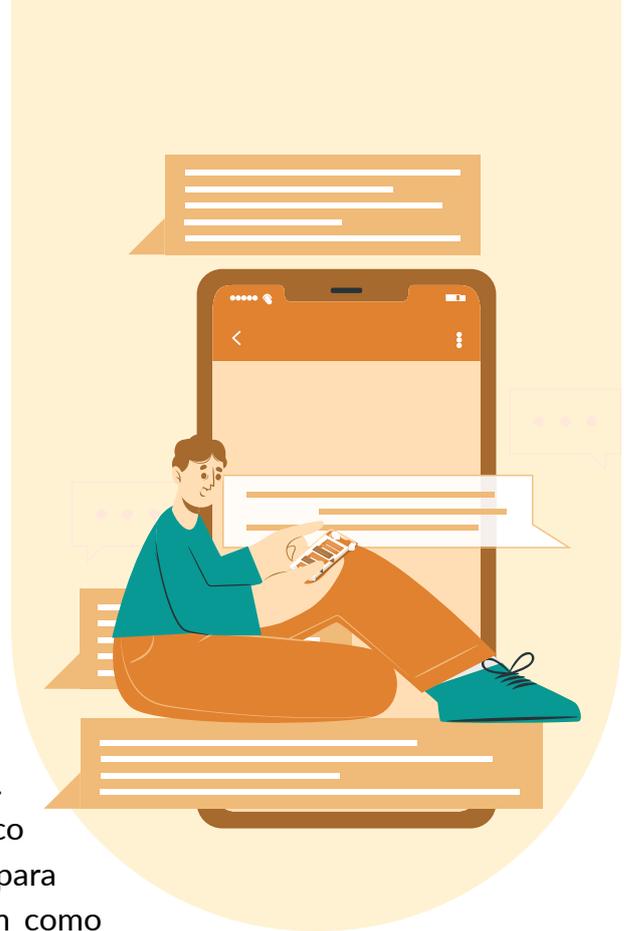
Quadro 5 - Curadoria de Recursos Digitais

Ferramenta	Funcionalidades
<i>Bamboozle</i>	Aulas no formato de jogos. Teste de raciocínio interativos, quizzes. Educadores podem criar jogos alinhados aos conteúdos de aula, permitindo a criação de questionários, jogos interativos, enquetes e apresentações envolventes. Com o Bamboozle, é possível personalizar e compartilhar conteúdos educacionais, promover a aprendizagem colaborativa e engajar o público.
<i>Book Creator</i>	Ferramenta on-line e gratuita para produção e partilha de livros e portfólios digitais, permite introdução de imagem, formas e vídeo, gravação de voz e anotação.
<i>Buncee</i>	Plataforma de criação de material visual para a sala de aula, possibilitando a inserção de imagens, vídeos, áudios e textos personalizados para criar histórias e apresentações visualmente atrativas. A plataforma oferece uma variedade de modelos e recursos de edição para facilitar a criação e compartilhamento de conteúdo educacionais. É uma solução completa para expressar ideias de maneira criativa e impactante.
<i>Flipgrid</i>	Plataforma interativa de criação de vídeos que promove a participação ativa e o engajamento dos usuários. Com o Flipgrid, os participantes podem gravar vídeos curtos para responder a perguntas, compartilhar ideias e colaborar em projetos.
<i>Genially</i>	Plataforma que permite criar apresentações interativas, infográficos banners, apresentações de vídeo, animações interativas, guias, projetos de gamificação e conteúdos visuais dinâmicos. Com o Genially, é possível combinar elementos como imagens, texto, vídeo, áudio e animações para criar recursos interativos e envolventes.
<i>Google Documentos</i>	Ferramenta de processamento de texto baseada na nuvem. Suas funcionalidades incluem a criação e edição de documentos de texto, colaboração em tempo real, formatação de texto, inserção de imagens e tabelas, controle de revisões e comentários, compartilhamento de documentos e acesso em dispositivos diferentes.
<i>Google Drive</i>	Recurso de armazenamento em nuvem que permite aos usuários armazenarem, sincronizarem e compartilharem arquivos de forma fácil e segura.
<i>Google Formulário</i>	Ferramenta que permite criar questionários e pesquisas personalizadas de forma fácil e rápida.

<i>Google Presentation</i>	Ferramenta de criação e edição de apresentações online. Suas funcionalidades incluem a criação de slides personalizados, a adição de texto, imagens, vídeos e gráficos, a aplicação de temas e estilos, a colaboração em tempo real com outras pessoas, o compartilhamento de apresentações por meio de links.
<i>Mentimeter</i>	Ferramenta de apresentação interativa que permite criar enquetes, pesquisas e questionários para envolver o público durante uma apresentação ou reunião. O Mentimeter também permite compartilhar os resultados, estimulando a colaboração e o engajamento dos participantes. É uma ferramenta eficaz para tornar as apresentações dinâmicas e interativas.
<i>Mote</i>	Permite a criação de áudios com gerador de legenda e tradução automática. Possibilita o download e compartilhamento dos áudios via link.
<i>Padlet</i>	Plataforma de colaboração online que permite criar murais virtuais para compartilhar ideias, colaborar em projetos e organizar informações de forma visual. Com o Padlet, os usuários podem adicionar notas, imagens, links e arquivos em um mural personalizado, criando uma experiência interativa. Os murais podem ser usados para brainstorming, trabalho em equipe, compartilhamento de recursos e apresentações. O Padlet oferece recursos de personalização, como layouts, cores e fundos, além de permitir a colaboração em tempo real e a visualização dos murais em diferentes dispositivos. É uma ferramenta versátil e intuitiva para organizar e compartilhar conteúdo de maneira colaborativa.
<i>Quizziz</i>	Plataforma de aprendizado baseada em jogos que permite criar questionários interativos e divertidos para avaliar o conhecimento dos alunos. A plataforma também oferece recursos como rankings de líderes, temporizadores e opções de personalização para tornar a experiência de aprendizado mais envolvente. É uma ferramenta útil para avaliação formativa, revisão de conteúdo e envolvimento dos alunos.
<i>Sutori</i>	Plataforma de criação de histórias interativas e sequenciais que permite aos usuários criar apresentações visuais envolventes. Com o Sutori, é possível adicionar texto, imagens, vídeos e mídia interativa para criar uma narrativa educativa ou informativa. A plataforma oferece recursos como linha do tempo interativa, ramificação de histórias e recursos de colaboração, permitindo que vários usuários trabalhem em conjunto.
<i>Wakelet</i>	Plataforma de curadoria e organização de conteúdo que permite aos usuários salvar, organizar e compartilhar diferentes tipos de conteúdo em um só lugar. Com o Wakelet, é possível salvar links, textos, imagens, vídeos e tweets de várias fontes da web.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No processo de implementação do curso, os tutores desempenharam um papel importante para o que o processo fosse bem-sucedido. Cada tutor foi designado para supervisionar um grupo específico de participantes e gerenciar tanto as entregas das atividades quanto o desempenho dos participantes nas tarefas propostas. Para isto, foi necessário que conhecessem ferramentas básicas para este gerenciamento, como as ferramentas do Google (docs, forms, presentations), que possibilitaram a realização de tarefas por meio de documentos colaborativos gerenciados pelos próprios tutores. Portanto, para além do uso e conhecimento básico destas ferramentas, elas foram selecionadas para promover capacitação dos tutores para atuarem como colaboradores no processo formativo do curso.



A capacitação e o apoio dos tutores foram relevantes para o bom andamento do curso, pois, para as atividades assíncronas, os participantes do curso foram organizados em grupos menores de *WhatsApp* para trabalharem de forma colaborativa, e os tutores gerenciavam estes grupos. Cada tutor coordenava um grupo de seis a oito pessoas, orientando as atividades semanais, tirando dúvidas ou provendo assistência individualizada para cada membro do seu grupo, caso fosse necessário. A interação direta permitiu o apoio contínuo dos tutores com os professores do curso em relação a dúvidas frequentes ou dificuldades, tanto em relação ao acesso quanto à condução de realização das atividades propostas. Nestes grupos, cada tutor ficou responsável por um grupo específico de professores durante a semana. O contato direto, entre o tutor e seu grupo de professores, ajudava as constantes dúvidas ou dificuldades em relação a acesso ou à condução das atividades. Além disso, os tutores, participavam das reuniões síncronas semanais e auxiliavam, a professora responsável pelo curso, na organização e divisão dos grupos durante estes encontros.

O processo de formação dos tutores trouxe contribuições significativas para o aprimoramento profissional desses futuros professores, preenchendo uma importante lacuna na sua formação inicial. Além de fornecer subsídios e ferramentas para sua prática docente, essa formação capacitou-os a promoverem a cultura digital de seus alunos e a utilizarem a tecnologia como uma aliada eficaz no processo de aprendizagem. Como resultado, esses tutores estarão mais preparados para enfrentarem os desafios educacionais contemporâneos e garantir uma experiência educacional enriquecedora para seus estudantes.

4

○ curso I-Teach





4. O CURSO I-TEACH

Este capítulo dedica-se a descrição do Produto Educacional desta pesquisa, a saber, o curso *I-Teach*, apresentando o plano de ensino do curso, os objetivos de aprendizagem, sua estruturação e a metodologia adotada no percurso de implementação da versão piloto do Produto. Será descrito o plano de ensino do curso, incluindo as principais unidades de ensino, tópicos abordados em cada unidade e a sequência lógica do conteúdo; os objetivos de aprendizagem, gerais e específicos dando destaque as habilidades e conhecimentos que os participantes irão desenvolver ao longo do processo formativo; Estrutura do curso, organização quanto ao formato das aulas, recursos utilizados, atividades práticas e avaliação; metodologia adotada durante a implementação da versão piloto do produto, destacando as abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e recursos tecnológicos empregados.

4.1 Apresentação do curso

O curso foi desenvolvido para suprir ou minimizar uma lacuna existente na formação dos professores de língua inglesa, da Educação Básica, para a competência digital, após a divulgação e concepção da BNCC, no Estado do Pará, onde não há registros de formações específicas para o público-alvo deste estudo, de acordo com registros no *site* da Secretaria de Educação.

A organização do curso estruturou-se em encontros síncronos e assíncronos entre outubro e novembro de 2022. Os encontros síncronos aconteceram aos sábados de manhã e durante a semana, os participantes realizavam atividades assíncronas com o auxílio dos tutores do curso.

4.2 Plano de Ensino

Durante a fase de implementação da versão piloto do curso, um dos primeiros passos tomados foi a organização e construção do plano de ensino, para que os professores-participantes pudessem compreender toda a trajetória formativa do curso, conforme exemplificado nas Figuras 12, 13, 14 e 15.

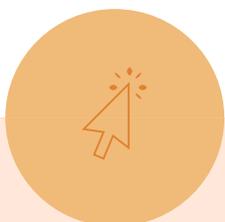


Figura 12 - Plano de Ensino do Curso (Página 1)

I-TEACH COURSE:
DIGITAL COMPETENCE FOR ENGLISH TEACHERS

PROF(A) CLEIDE OLIVEIRA DO ESPIRITO SANTO

INFORMAÇÕES GERAIS					
Carga-horária	Público-Alvo	Vagas	Modalidade	Período	AVA
60 horas	Professores de Língua Inglesa ativos ativos na SEDUC-PA	100	On-line	01/10/2022 a 26/11/2022	ZOOM AVACEFOR
Horário de aula					
Encontros Síncronos (Sábados, das 9:00 às 10:30) Encontros assíncronos (5 horas de trabalhos semanais)					

EMENTA

O curso propõe reflexões sobre a promoção da cultura digital proposta pela Base Nacional Comum Curricular, no ensino de língua inglesa em escolas públicas do Pará. Viabiliza propostas práticas para aprendizagem e uso de ferramentas digitais para a sala de aula, abordando recursos e ferramentas digitais que podem enriquecer o ensino de língua inglesa, além de estratégias para promover a participação ativa dos alunos por meio da cultura e competência digital. Portanto, é imprescindível a discussão a respeito do conceito e a importância da competência digital para professores de língua inglesa, explorando princípios-chave como informação, comunicação, criação, seleção, aprendizagem reflexiva, significativa e ética, por intermédio de estratégias que desenvolvem a competência digital dos alunos, capacitando-os para lidarem de forma crítica e responsável com o mundo digital.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).



Figura 13 - Plano de Ensino do Curso (Página 2)



OBJETIVO GERAL DO CURSO

Auxiliar professores à compreensão do uso pedagógico e funcional das TDICs para ensino de língua inglesa sob o viés da BNCC e a quinta competência geral da Base, a cultura digital, promovendo o desenvolvimento prático de propostas pedagógicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO CURSO

- Contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes-tecnológicas e digitais alinhadas à BNCC;
- Colaborar na formação continuada de professores de língua inglesa para o uso funcional e reflexivo das TDICs; e
- Fomentar a prática docente para as competências digitais em contexto da escola pública da Educação Básica paraense.

METODOLOGIA DE ENSINO

Conteúdo estruturado: organização em módulos, que abordam os principais temas relacionados à cultura digital e à competência digital.

Recursos diversificados: Acesso à materiais de leitura, vídeos, exercícios e atividades práticas.

Discussões interativas: Fóruns de discussão e espaços de interação são disponibilizados para que os participantes possam compartilhar ideias, trocar experiências e discutir tópicos relacionados ao curso. Essas interações promovem a aprendizagem colaborativa e a construção de conhecimento coletivo.

Tutoria especializada: Os participantes contam com o suporte de tutores especializados, que estão disponíveis para esclarecer dúvidas, fornecer orientações sobre as atividades e feedback personalizado.

Avaliação formativa: Ao longo do curso, são propostas atividades de avaliação formativa que permitem aos participantes verificar sua compreensão dos conteúdos estudados. Essa avaliação serve como um meio de feedback contínuo, auxiliando na consolidação da aprendizagem e identificando áreas que necessitam de maior atenção.

A metodologia adotada busca estimular a participação, incentivando a reflexão, o debate e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A abordagem é orientada para o desenvolvimento de habilidades e competências, capacitando os professores de língua inglesa a integrarem a cultura digital em sua prática pedagógica de forma efetiva e significativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).



Figura 14 - Plano de Ensino do Curso (Página 3)

The image shows a digital curriculum plan titled 'CONTEÚDO PROGRAMÁTICO' (Programatic Content). It is set against a background of a network with glowing blue and orange nodes and lines. The content is organized into three modules, each with a list of units and dates. Below the modules is a section for 'Avaliação Formativa e Somativa' (Formative and Summative Assessment) with a bulleted list of criteria. At the bottom is a 'REFERÊNCIAS' (References) section with two citations.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Módulo I: Tecnologia na Sociedade
Unidade 1: Tecnologia na minha Comunidade (01/10/2022)
Unidade 2: Redes Sociais e o Mundo Real (08/10/2022)
Unidade 3: Tecnologia que Transforma (15/10/2022)

Módulo II: Letramento Digital
Unidade 4: Aplicativos/Plataformas (22/10/2022)
Unidade 5: Portifólios (29/10/2022)
Unidade 6: Plataformas Gamificadas (05/11/2022)

Módulo III: Cidadania Digital
Unidade 7: Privacidade de Dados (12/11/2022)
Unidade 8: Cyberbullying (19/11/2022)
Unidade 9: Boas práticas (26/11/2022)

Avaliação Formativa e Somativa

- Participação nas atividades
- Frequência e assiduidade
- Engajamento nas rodas de conversa
- Realização das tarefas e projetos
- Trabalho em equipe
- Condução dos formulários avaliativos

REFERÊNCIAS

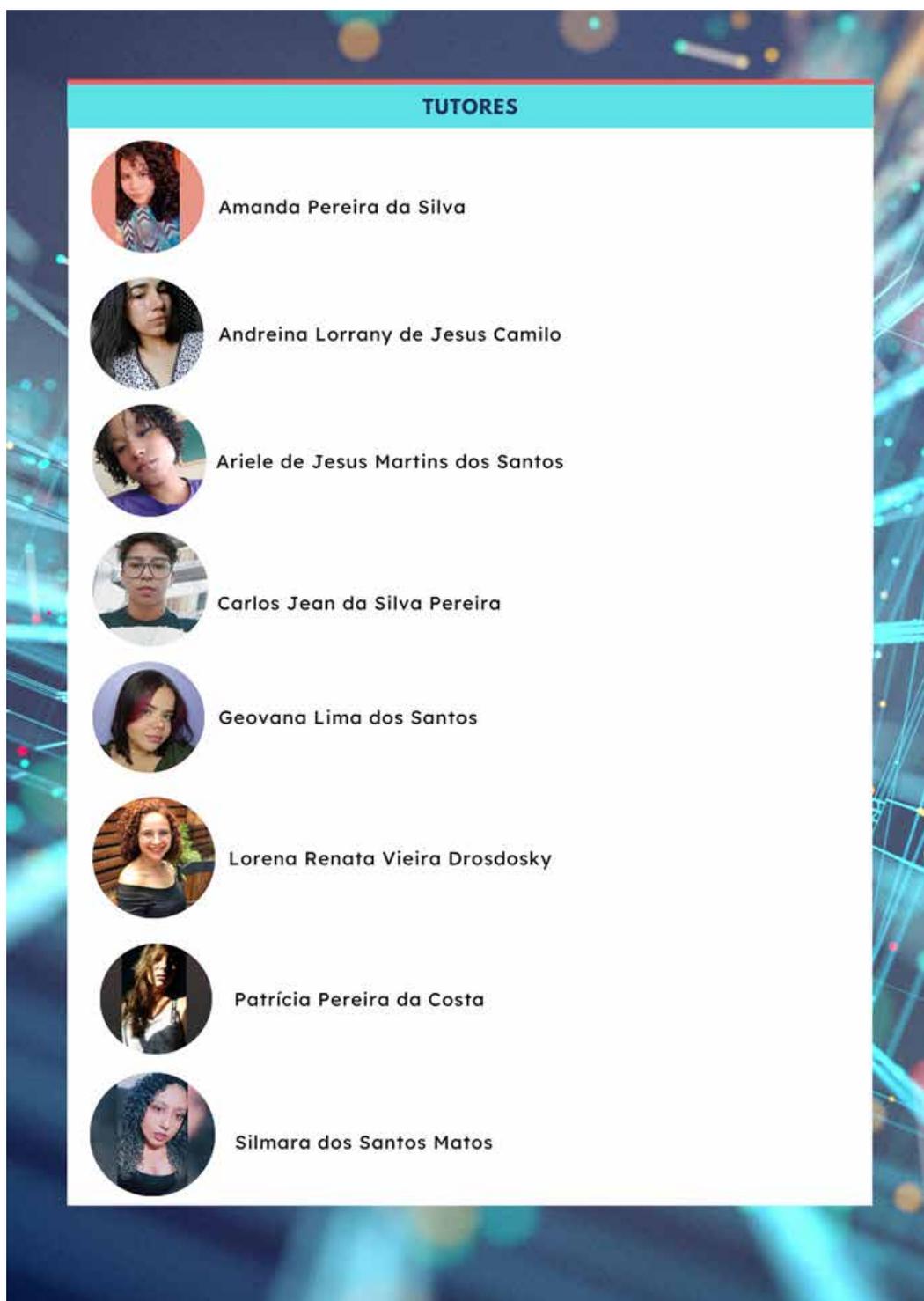
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2018.[CdM1] Disponível em: bit.ly/bnccdocumento. Acesso: 08/01/2022.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: bit.ly/digcomedudoc. Acesso: 12/04/2022.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).



Figura 15 - Plano de Ensino do Curso (Página 4)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).



Tendo apresentado uma visão geral da proposta e organização do curso nas Figuras anteriores (12,13,14 e 15), a seguir, detalharemos os Módulos do curso.

4.3 Módulo I: Tecnologia na sociedade

No módulo introdutório, buscamos apresentar aos professores opções de formação continuada e aperfeiçoamento gratuitos e *on-line*, como plataformas, webinários, *sites*, páginas de recursos digitais educacionais, dentre outras opções, adotando, assim, uma postura reflexiva e analítica a respeito das opções disponíveis em rede. Isso posto, torna-se possível engajar-se em uma visão mais crítica, ilustrando os potenciais benefícios que estes recursos podem proporcionar para a formação continuada dos professores. Abordamos, também, uma visão reflexiva sobre a tecnologia e seu impacto ao nosso redor nos diversos aspectos das vidas pessoal e profissional.

4.3.1 Unidade 1: Tecnologia na minha comunidade

Na aula de abertura do curso, contamos com a presença de 53 participantes, entretanto, diversos professores indicaram dificuldade em acessar a sala virtual, mesmo com o auxílio dos professores tutores do curso.



Figura 16 - Plano de aula unidade 1

Módulo I

Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 1

Tecnologia na Minha Comunidade

Data

01/10/2022

Participantes

53

Princípios da BNCC

Área de progressão do DigCompEdu

Prática crítica na vida pessoal e coletiva.

Área 1: Desenvolvimento Profissional

Objectivos de Aprendizagem

- Discutir sobre os fundamentos da cultura digital na BNCC;
- Refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa;
- Refletir sobre os impactos da tecnologia ao nosso redor, em nossa comunidade.

Procedimentos do Encontro

Atividades Assíncronas

1 MOMENTO: Acolhida e recepção dos participantes no ambiente virtual, exposição e apresentação geral da proposta do curso e do plano de ensino;

2 MOMENTO: Apresentação dos fundamentos da cultura digital sob o viés da BNCC;

3 MOMENTO: Rodas de conversas em grupos menores nas salas do Zoom:

- Divisão dos grupos menores de trabalho via sorteio
- Discutir sobre tecnologia nos contextos de cada participante e compartilhar informações
- Participantes falam sobre a tecnologia em seu contexto de ensino;
- Em documento colaborativo cada grupo faz o levantamento dos principais tópicos levantados durante a discussão.

4 MOMENTO: Cada grupo escolhe um representante para socializar a discussão do grupo e apresentar os pontos levantados;

5 MOMENTO: Orientação para condução das atividades assíncronas da semana.

- Acessar o AvaCefor e completar a trilha de aprendizagem da semana;
- Os grupos formados durante o encontro síncrono permanecerão os mesmos grupos de trabalho do Whatsapp;
- Em grupo, acessar o documento colaborativo criado no encontro síncrono sobre os principais pontos discutidos sobre tecnologia em seu contexto de ensino e propor soluções no próprio documento para as dificuldades apresentadas quanto ao uso de tecnologia para o ensino e aprendizagem.

Material



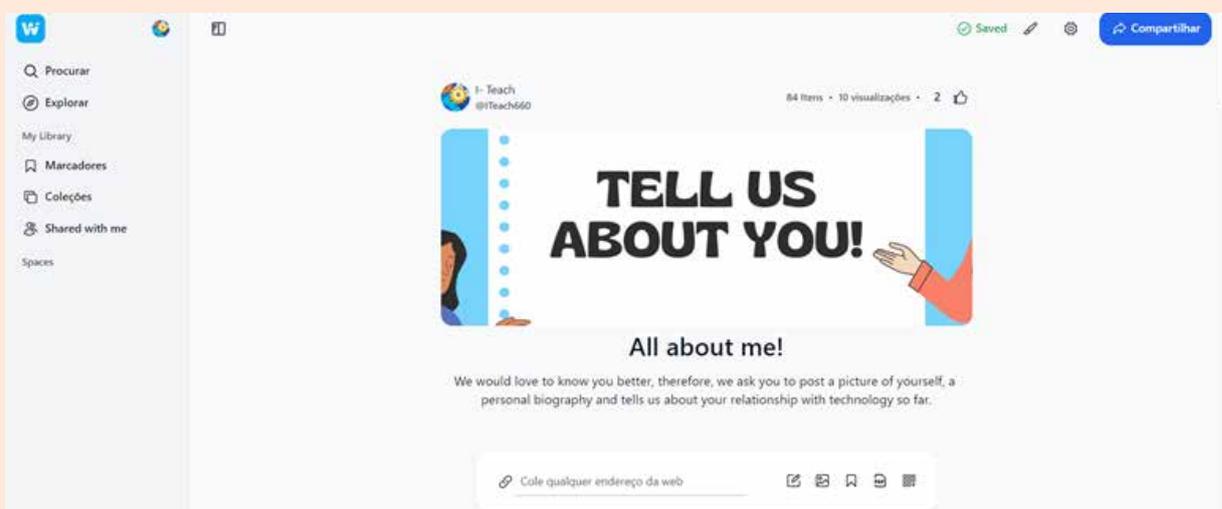
Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



Os princípios da cultura digital propostos pela BNCC e aplicados nesta unidade são a prática reflexiva nas vidas pessoal e coletiva. A habilidade em foco do DigCompEdu é a prática Reflexiva. Os objetivos desta unidade englobam: a análise dos fundamentos da cultura digital sob os pressupostos teóricos da BNCC, refletir individual e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa e sobre os impactos da tecnologia ao nosso redor, em nossa comunidade.

No primeiro encontro, realizamos a acolhida e recepção dos participantes no ambiente virtual, solicitamos que os participantes fizessem uma breve apresentação pessoal em mural interativo. Posteriormente, iniciamos a exposição e apresentação geral da proposta do curso e do plano de ensino.

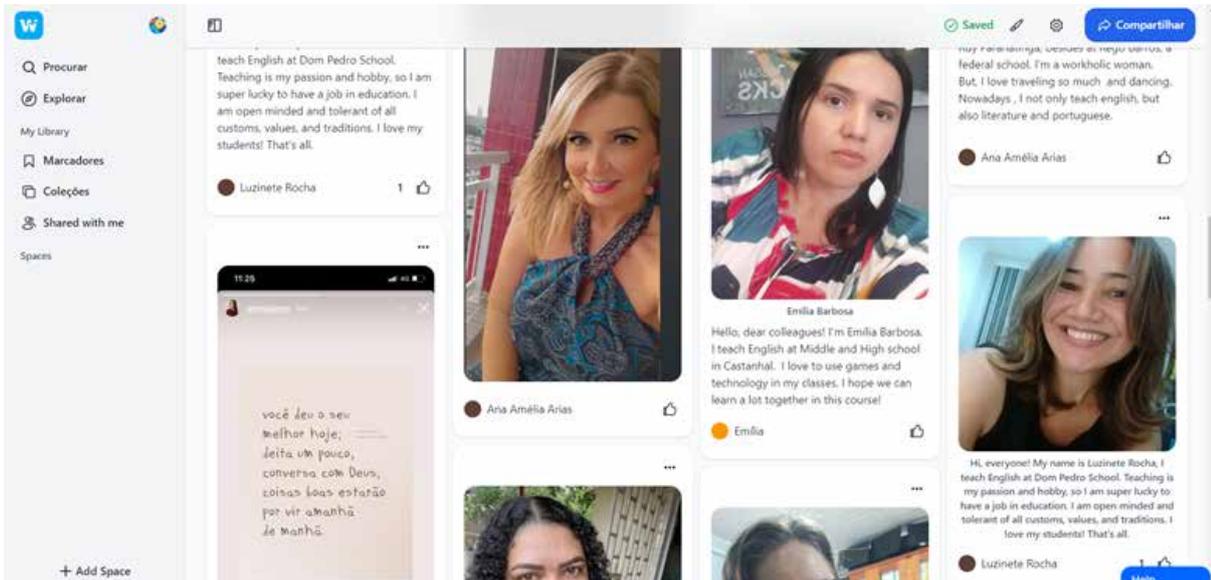
Figura 17 - Tela inicial do Wakelet



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Neste espaço, os professores escreveram uma breve biografia pessoal e compartilharam sobre suas experiências com o uso da tecnologia em sala de aula. Outros professores contribuíram com comentários nas postagens dos colegas criando um espaço colaborativo de informação para se conhecerem melhor (Figura 17).

Figura 18 - Apresentação pessoal dos participantes no Wakelet



Fonte: bit.ly/wakeletpresentations

Os participantes também foram encorajados a compartilhar algumas curiosidades sobre si mesmos no mural interativo do Wakelet (Figura 18). A plataforma também possibilitava a interação entre os participantes, oportunizando um momento de troca de experiências e curiosidades entre eles. No segundo momento do encontro, houve a apresentação dos fundamentos da cultura digital sob o viés da BNCC e espaço aberto para perguntas e respostas (Figura 19).

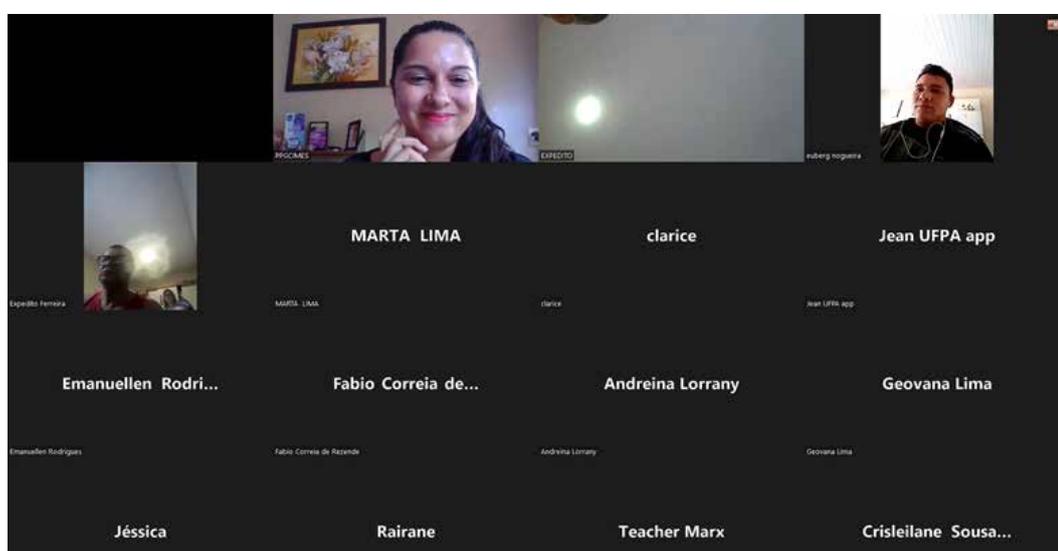
Figura 19 - Apresentação Inicial



Fonte: [Acervo da pesquisa, apresentação completa disponível em: bit.ly/digitalculturebncc](https://bit.ly/digitalculturebncc)

O terceiro momento do encontro foi organizado no formato de roda de conversas, em grupos menores, nas salas de webconferência Zoom (Figura 20). A divisão dos grupos ocorreu via sorteio. Os mesmos grupos dariam continuidade aos trabalhos realizados no decorrer do curso durante as atividades assíncronas via *Whatsapp*, e em cada grupo havia um tutor responsável para gerenciar e orientar o andamento dos trabalhos. Em suas respectivas salas, os participantes deveriam discutir sobre a tecnologia em seus respectivos contextos de ensino, pontuando, dessa forma, as dificuldades, os recursos disponíveis, as principais necessidades, além de compartilhar as informações em um documento colaborativo.

Figura 20 - Rodas de Conversa no Zoom



Fonte: Acervo da pesquisa.

No quarto momento do encontro, todos retornavam à sala principal, cada grupo deveria escolher um representante para socializar a discussão do grupo e apresentar os pontos levantados.

A última etapa, quinto momento, teve como objetivo, orientar a condução das atividades assíncronas da semana, descritas a seguir:

Durante as atividades assíncronas da semana, os participantes deveriam acessar o AvaCefor e completar a trilha de aprendizagem da semana. A primeira parte da atividade assíncrona, tratava-se de uma breve apresentação sobre o histórico da tecnologia, e proposta de atividades interativas por meio de vídeos, áudios, imagens, questionários



e *Polls* voltados para a prática reflexiva da tecnologia, nas diversas áreas das vidas pessoal e coletiva, conforme Figura 21.

Figura 21 - Primeiras interações na plataforma



Fonte: Acervo da pesquisa, disponível em: bit.ly/unit1technologyandsociety

Após a conclusão da trilha de aprendizagem da semana (realizada individualmente), os grupos formados durante o encontro síncrono continuaram os trabalhos via *Whatsapp*. Cada grupo deveria acessar o documento colaborativo criado no encontro síncrono sobre os principais pontos discutidos sobre tecnologia, em seus respectivos contextos de ensino, e propor soluções, no próprio documento que foi criado durante o encontro síncrono, para as dificuldades apresentadas, quanto ao uso de tecnologia para o ensino e a aprendizagem.

Ao final do primeiro encontro síncrono, os participantes do curso demonstraram aprovação quanto ao formato e à proposta do curso, como ilustrado nos registros do chat da sala virtual a seguir (Figura 22).



Figura 22 - Relatos dos professores ao final do primeiro encontro síncrono

```

: Não consegui
: Não apareceu
: ok
: Bom dia! Agora que consegui entrar na sala
: conseguiu sim
: infelizmente, muitos alunos dizem que só estudaram o verbo to be, mas na realidade nem o verbo to be, eles sabem
a Silva : verdade Karina!!!!
to Ferreira : great idea!
e Spies : Volteu
: Very good!
to Ferreira : Excellent!
: Right!!!!
Very good!!!
: Muito obrigada, pois trabalho no interior com escolas que na maioria das vezes não tem acesso a internet
to Ferreira : Thanks teacher, It was an excellent English class.
e Spies : Sou prof do Ensino Médio
: Parabéns pelo curso. Obrigada!!!
e Spies : Ok
Thanks a lot!
: Soeiro : Gratidão. Precisamos de mais eventos assim
avacho : Not yet
e Spies : Bye
: Thanks!
: See you
r Pires : Bye!
: Barbosa : bye
to Ferreira : bye
a Silva : bye
LIMA : thanks!

```

Fonte: Acervo da pesquisa.

4.3.2 Unidade 2: Internet e as Redes Sociais: ferramentas de aprendizagem

O segundo encontro síncrono contou com a participação de 74 participantes. O princípio da BNCC proposto nesta unidade foi a reflexão crítica na vida pessoal, coletiva e a habilidade do DigCompEdu, a colaboração profissional.

Figura 23 - Plano de aula da unidade 2

Módulo I
Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 2 Redes Sociais e o Mundo Real **Data** 08/10/2022 **Participantes** 74

Princípios da BNCC
Reflexão crítica na vida pessoal e coletiva.

Área de progressão do DigCompEdu
Área 1: Desenvolvimento Profissional

Objectivos de Aprendizagem

- Compreender os pressupostos teóricos do DigCompEdu
- Usar tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência;
- Discutir propostas para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa;
- Olhar criticamente para o uso das redes sociais e o uso da internet como aliadas aos processo de ensino e aprendizagem.

Procedimentos do Encontro

1 MOMENTO: Apresentação dos pressupostos teóricos do DigCompEdu- Perguntas e Respostas;

2 MOMENTO: Rodas de conversa e realização do teste de nivelamento da Metared;

3 MOMENTO: Interação diagnóstica por meio de enquetes sobre as redes sociais e seu impacto em nossas vidas.

4 MOMENTO: Apresentar uma atividade prática para promoção da cultura digital dos estudantes por meio do uso de redes sociais sem necessitar de conexão com a internet.

5 MOMENTO: Em grupos, os participantes criam um plano de aula com filtros dos componentes centrais da cultura digital para promovê-la entre seus alunos utilizando redes sociais.

Atividades Assíncronas

- Professores fazem uma curadoria de plataformas e ferramentas úteis para sua prática docente;
- Compartilhar com os colegas, no AvaCefor, o uso e aplicação destas ferramentas em seu contexto de ensino;
- Analisar criticamente recursos digitais que sejam eficazes para as necessidades de cada contexto de ensino.

Material



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



Inicialmente, foi apresentado os pressupostos teóricos do DigCompEdu e suas características, como ilustrado na Figura 24.

Figura 24 - Apresentação do DigCompEdu



Fonte: Acervo da pesquisa, gravação do encontro no Zoom.

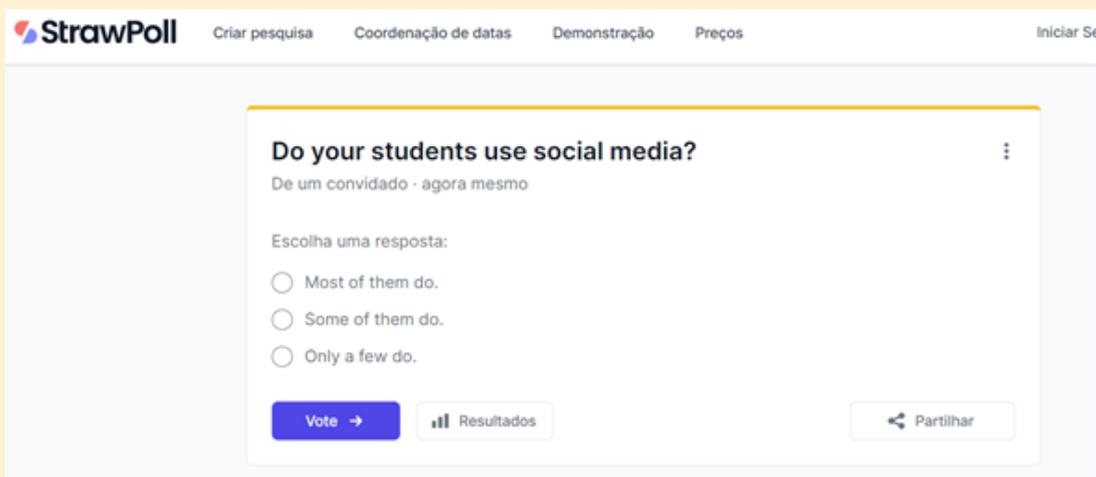
Posterior à apresentação do quadro de competências digitais para educadores (DIGCOMPEDU), aplicamos o teste de nível do DigCompEdu, e deixamos a sala aberta no formato de roda de conversa, em que os participantes poderiam comentar ou fazer perguntas caso fosse necessário. O teste foi realizado *on-line* durante o encontro síncrono na página da MetaRed⁷. Após a conclusão do teste, os relatórios individuais deveriam ser encaminhados para a professora-formadora via *e-mail*.

Concluído o primeiro momento, iniciamos a discussão sobre a temática da unidade. Neste segundo momento do encontro foi proposto uma discussão acerca das redes sociais e como nossos alunos estão engajados no uso delas. A primeira parte da discussão aconteceu por meio de uma votação no *StrawPoll* (Figura 25) para averiguarmos o contexto do uso das redes sociais dos alunos.

⁷ Teste disponível em: https://www.metared.org/br/competenciadigitalbrasil_2022.html



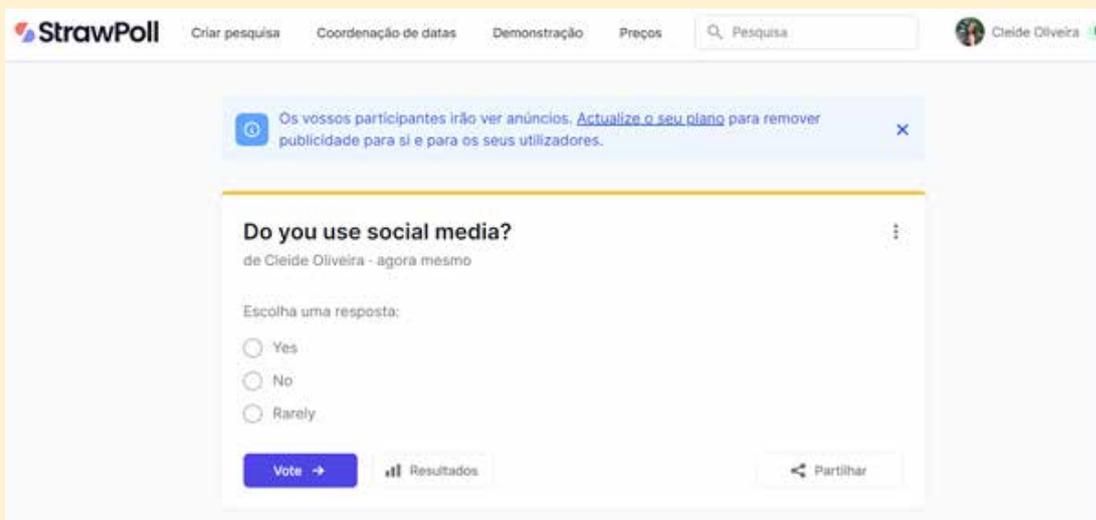
Figura 25 - Alunos e o uso das redes sociais



Fonte: Strawpoll, disponível em: <https://strawpoll.com/polls/e7ZJGplxLy3>

Os resultados indicaram que a maioria dos alunos usa as redes sociais. Em discussão on-line, os professores apontaram que, mesmo em regiões mais remotas do Estado do Pará, os alunos usam as redes sociais, entretanto, de uma forma limitada, apenas, quando têm acesso à internet.

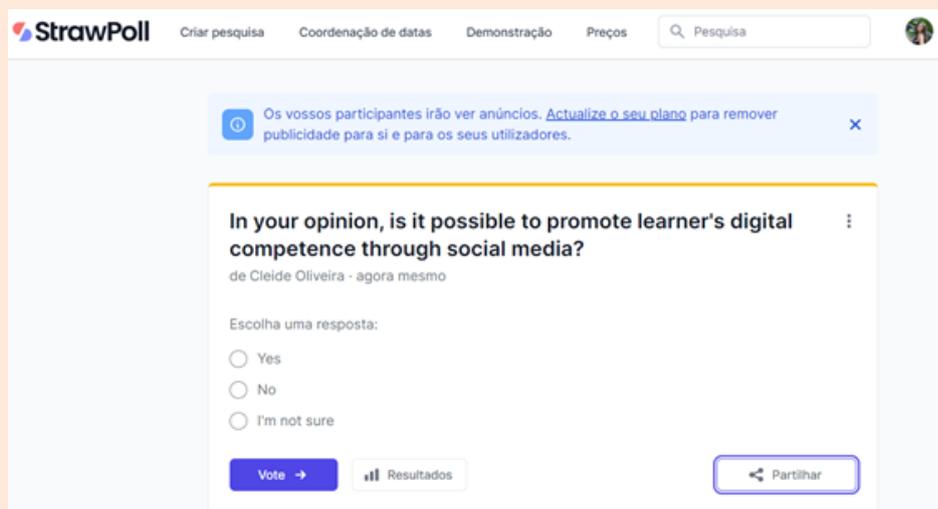
Figura 26 - Professores e o uso das redes sociais



Fonte: Strawpoll, disponível em: <https://strawpoll.com/polls/w4nWr83jxyA>

Os participantes indicaram que todos participam de pelo menos uma rede social, incluindo o *WhatsApp*, conforme Figura 26.

Figura 27 - Redes sociais como ferramentas para a promoção da competência digital dos alunos



Fonte: *Strawpoll*, disponível em: <https://strawpoll.com/polls/PKgl3V464np>

Para a última pergunta diagnóstica, 84% dos professores indicaram que as redes sociais podem ser aliadas na promoção da competência digital dos alunos. Por sua vez, 12% indicaram que não é possível esta promoção e acrescentaram que seria difícil utilizar as redes sociais em sala de aula, porque muitas escolas não têm acesso à internet. Um total de 4% indicou que não tem certeza se as redes sociais podem ajudar ou não na promoção desta competência.

Na etapa subsequente do encontro, foi exibido uma proposta prática de ensino para promover a cultura e competência digital dos alunos, por meio da rede social, dispensando acesso e conexão à internet.

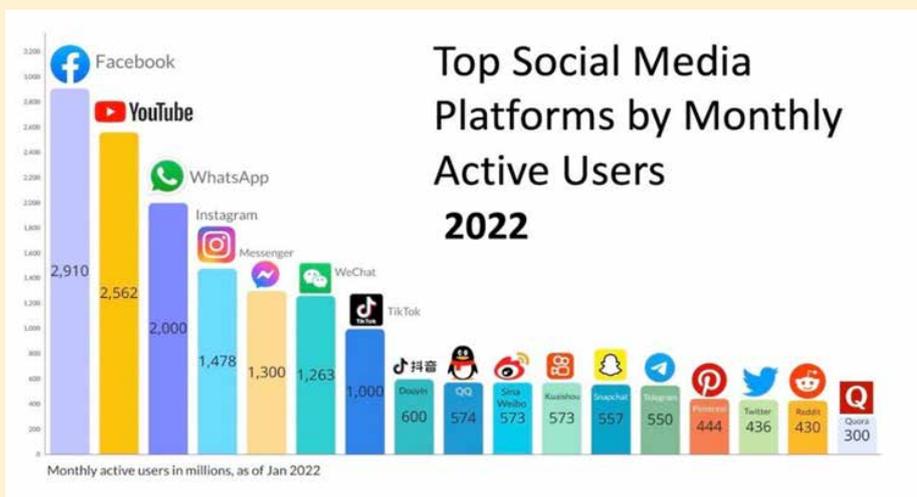
Figura 28 - Encontro Síncrono do Curso



Fonte: Encontro síncrono via Zoom. Material disponível em: bit.ly/lessonsocialmedia

A proposta da atividade orientou a discussão e reflexão dos alunos sobre a cultura digital por meio das redes sociais. Primeiramente, em grupos, os alunos analisaram os dados apontados no Figura 29.

Figura 29 - Top Social Media Platform. 2022



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=tmPebP_ca7A

Alunos discutiram se concordam com as posições das mídias apresentadas na Figura 30. Cada aluno no grupo expõe sua opinião sobre os dados apresentados. O professor mostrou o modelo de perguntas para que os alunos utilizem a língua inglesa para praticarem a oralidade. Cada membro do grupo responde às perguntas, de acordo com o modelo sugerido (Figura 30).

Figura 30 - Exemplo de perguntas para prática da dimensão oral

1. Do you use social media?
Yes, I do. / No, I don't.

2. What social networks do you use?
I use Facebook, Instagram....

3. What do you use these social networks for?
I use it to talk to friends, meet people, for entertainment...

4. Which social Media do you think it's the most popular?
I think ____ is the most popular.

5. What is your favorite social network?
My favorite is ____.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O professor propõe mais uma pergunta para os grupos: How does social media influence our lives? Os alunos criam uma lista com as respostas do grupo e, posteriormente, as socializa com a turma. Na sequência, os professores compartilharam sobre a proposta apresentada e foram orientados quanto ao andamento das atividades assíncronas da semana.

Os grupos de trabalho deveriam criar um plano de aula (Apêndice A), com proposta de promover a cultura e competência digital dos alunos, por meio das redes sociais, a partir das práticas compartilhadas no encontro síncrono. O modelo do plano de aula foi desenvolvido para englobar aspectos centrais da cultura digital da BNCC como ilustrado na Figura 31.

Figura 31 - Modelo de plano de aula alinhado à Cultura Digital.

Atributos da 5 competência Geral da BNCC- Selecione os que se aplicam			
What?	Compreender	Competência Especifica de Língua Inglesa	Competência 2
How?	Crítica		
Where?	Fora da escola	Habilidade	
Why?	Para se comunicar		

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

O plano de aula foi compartilhado com os professores no formato de documento. Antes de iniciar o planejamento deveria discutir e filtrar os princípios norteadores da cultura digital que iriam desenvolver no plano de aula.

Figura 32 - Filtro 1: O que ensinar?

Atributos da 5 competência Geral da BNCC- Selecione os que se aplicam			
What?	Compreender	Competência Especifica de Língua Inglesa	Competência 2
How?	Crítica		
Where?	Fora da escola	Habilidade	
Why?	Para se comunicar		

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.



No primeiro filtro do plano de aula, os professores deveriam selecionar o foco de ensino do seu plano de aula, três opções foram sugeridas: compreender, utilizar ou criar.

Figura 33 - Filtro 2: Como ensinar?

Atributos da 5 competência Geral da BNCC- Selecione os que se aplicam			
What?	Compreender	Competência Específica de Língua Inglesa	Competência 2
How?	Crítica		
Where?	escola	Habilidade	
Why?	Para se comunicar		

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

O filtro 2 direciona os professores a pensarem no tipo de habilidade cognitiva pretende promover nesta lição: aprendizagem crítica, significativa, reflexiva ou ética.

Figura 34 - Filtro 3: Onde é fomentado este processo de aprendizagem?

Atributos da 5 competência Geral da BNCC- Selecione os que se aplicam			
What?	Compreender	Competência Específica de Língua Inglesa	Competência 2
How?	Crítica		
Where?	Fora da escola	Habilidade	
Why?	Em casa		

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

A lição aplicada será ambientada em sala de aula ou fora dela? Esta informação deve ser provida no plano de aula dos professores. Ela também propõe pensar sobre a aprendizagem fora da escola, aprendizagem em movimento que ocorre nos diversos espaços de convivência.



Figura 35 - Filtro 4: Qual o objetivo da lição?

Atributos da 5 competência Geral da BNCC- Selecione os que se aplicam			
What?	Compreender	Competência Específica de Língua Inglesa	Competência 2
How?	Critica		
Where?	Fora da escola	Habilidade	
Why?	Para se comunicar Acessar e disseminar informação Produzir conhecimento Resolver problemas Exercer protagonismo		

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

O grupo deve escolher o objetivo geral da lição, seja ele para se comunicar, acessar e disseminar informação, produzir conhecimento ou exercer protagonismo dos alunos.

O modelo de plano de aula promove reflexão em grupo a respeito dos princípios da cultura digital, promovendo um ambiente reflexivo de práticas.

A trilha formativa da unidade 2 discute o uso das redes sociais para criação de comunidades de educadores, que viabiliza a aprendizagem colaborativa, geração de novas ideias e compartilhamento de práticas eficazes. No mural do AVACEFOR, os participantes acessam a Figura 36, a qual apresenta quatro formatos de redes sociais, canais educativos, páginas para professores de língua inglesa, grupos para docentes e perfis específicos para professores de inglês. Por meio de uma avaliação pessoal e crítica às sugestões demonstradas na Figura 36, os participantes deveriam indicar quais ferramentas seriam úteis para seus respectivos contextos de ensino e como as usariam em sala de aula, assim como indicar como a interação e colaboração com outros professores, por intermédio destas plataformas, os ajudariam a aprimorar a prática docente e ajudar a promover a competência digital de seus alunos.



Figura 36 - Redes sociais como ferramentas de ensino



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

A Figura 36 sugere diversos canais interativos que podem auxiliar os professores a criarem materiais e planos de aulas mais criativos, significativos e inovadores encontrados em redes sociais diferentes, entretanto é importante saber filtrar todos os recursos encontrados em rede, por isso, esta prática é importante, ajudar os professores a saberem filtrar, de forma critica o que é útil e adequado para sua realidade de ensino.

4.3.3 Unidade 3: Tecnologia que transforma

O escopo da Unidade 3 abrange os seguintes objetivos: usar tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência, bem como para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa e usar fontes e recursos digitais para desenvolvimento profissional contínuo, contemplando as habilidades de colaboração e desenvolvimento profissionais contínuo do DigCompEdu. O princípio norteador da cultura digital da BNCC são as práticas sociais. Na terceira semana, 49 participantes ingressaram na sala de aula virtual



Figura 37 - Plano de aula da unidade 3

Módulo I
Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 3 Tecnologia que Transforma **Data** 15/10/2022 **Participantes** 49

Princípios da BNCC
Práticas Sociais

Área de progressão do DigCompEdu
Área 1: Desenvolvimento Profissional

Objectivos de Aprendizagem

- Discutir o uso das tecnologias digitais para colaborar com outros educadores;
- Partilhar e trocar conhecimento e experiência, bem como para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa;
- Aprender o uso de fontes e recursos digitais para desenvolvimento profissional contínuo, contemplando as habilidades de colaboração e desenvolvimento profissionais contínuo do DigCompEdu.

Procedimentos do Encontro

- 1 MOMENTO: Apresentação dos planos de aulas dos grupos de trabalho;
- 2 MOMENTO: Contribuições dos colegas a respeito dos planos de aula;
- 3 MOMENTO: Discussão e adaptações dos materiais.
- 4 MOMENTO: Compreender e discutir sobre a importância de critérios pré-estabelecidos para seleção de materiais

Atividades Assíncronas

- Acessar artigos com sugestões de ideias inspiradoras na geração de novas ideias, para promoção da cultura e competência digital dos seus alunos;
- Fazer a leitura artigo a respeito de práticas de sucesso no contexto de escolas públicas paraenses;
- Compartilhar com os colegas as ideias geradas a partir das leituras;
- Avaliar plataformas com foco no aperfeiçoamento de professores voltada para a cultura digital.

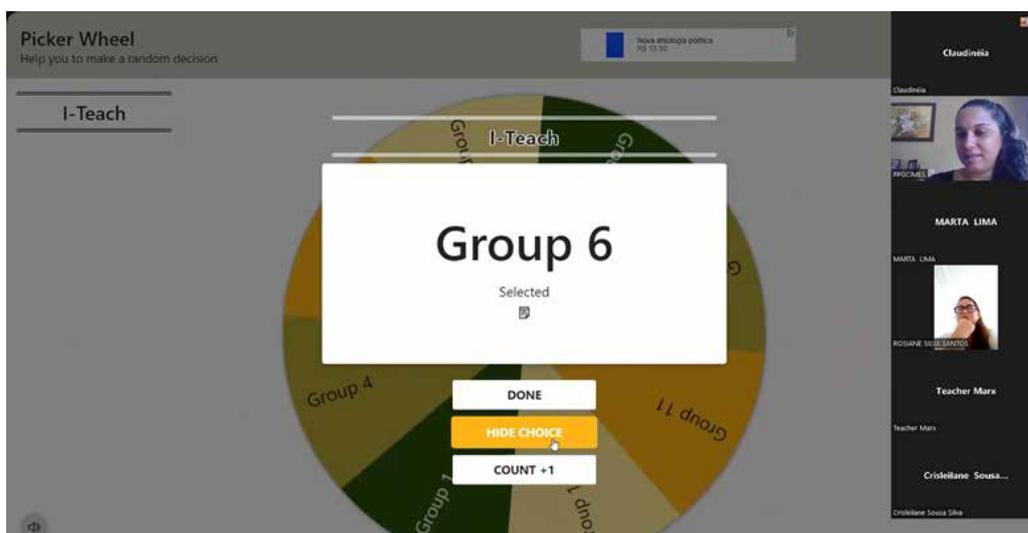
AVACEFOR



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Inicialmente no encontro síncrono, os participantes compartilharam o plano de aula, atividade proposta no encontro da semana anterior. As apresentações eram ordenadas de acordo com o sorteio dos grupos (Figura 38).

Figura 38 - Apresentação dos Grupos de trabalho



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Durante as apresentações, os participantes tinham a oportunidade de contribuir ou questionar aspectos das sugestões de atividades dos outros professores. Ao final das apresentações foi criado um acervo do material para que todos pudessem ter acesso e pudessem utilizar os materiais uns dos outros em suas aulas. A discussão se fez produtiva à medida que ideias eram construídas coletivamente e os pares contribuíam para a melhoria das atividades propostas. A seguir apresentamos alguns extratos dos planos de aula desenvolvido pelos grupos de trabalho.

Quadro 6 - Curso I-Teach, Unidade 3, Módulo I

<p>Warm up</p>	<p>Enunciar respostas dos alunos à questões de quais mídias sociais eles usam para comunicação rápida e refletir sobre os tipos de linguagens que eles usam em Português para tanto (ex: vc/tb). Mostrar perguntas de reflexão sobre uso de celular/tablet/laptop para comunicação instantânea e discutir em grupos.</p>
<p>Passo a passo</p>	<p>Pre-activity: Assistir com a turma o vídeo legendado de talk show “Ellen Show - texting ain’t what it used to be” Texting Ain't What It Used to Be e perguntar quais dos mesmos ‘problemas’ apresentados os alunos também sentem ao se comunicar. Focar nas abreviações e gírias de internet perguntando aos alunos quais eles já conhecem e anotar algumas no quadro. Mostrar e explicar aos alunos uma lista com as principais gírias e abreviações de internet/texting. While-activity: Os alunos deverão, em duplas, “transcrever” várias mensagens em inglês que estão com linguagem de texting para a linguagem sem abreviações, utilizando-se da lista de vocabulário mostrada na pre-activity. Post-activity: Os alunos criarão mensagens com linguagem de texting e enviarão no grupo de <i>Whatsapp</i> da turma (tema livre).</p>

Fonte: Plano de aula elaborado pelo Grupo 2.

Neste modelo de plano de aula, os objetivos pré-estabelecido fixam-se na compreensão, apropriação e utilização de linguagem informal de internet utilizada, especialmente, em conversas por *apps* e *SMS*.

Como outro exemplo, apresento, agora, o plano de aula produzido pelo grupo 2, com a temática *How do you feel?* (Como você se sente?), com a proposta de utilizar aspectos da cultura digital como elementos para construção de vocabulário e prática de oralidade, como descrito no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Curso I-Teach, Unidade 3, Módulo I

Warm up	O professor perguntará aos alunos quais redes sociais eles usam.
Passo a passo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Warm up; 2. O professor criará um poll (votação) para verificar a rede social mais usada por eles; 3. Para verificar, o professor faz perguntas do tipo: Do you use social media? Which one? 4. O professor escreve no quadro um gráfico descrevendo a mais acessada e a menos acessada; 5. O professor usa <i>emojis</i> para perguntar sobre suas emoções para prática do verbo <i>to be</i>: teacher-student, student-teacher, student-student; 6. Os alunos conhecem vocabulários diversos a partir de <i>emojis</i>: happy, sad, tired, etc.; 7. Os alunos criam um quadro com os nomes dos seus colegas, perguntam sobre suas emoções: are you happy? Are you tired? E as respostas são escritas nesse quadro; 8. O professor escreve no quadro formas abreviadas de respostas negativas e afirmativas do verbo <i>be</i> e <i>Do</i>; 9. O professor chama voluntários para reportarem sobre o que descobriram a respeito das emoções dos seus entrevistados em inglês para toda a turma ouvir.

Fonte: Plano de aula dos participantes, 2022.

Um aspecto interessante a respeito deste plano de aula é que o professor utiliza o quadro e materiais físicos para fomentar a cultura digital com os alunos, ou seja, não necessariamente precisou utilizar recursos digitais e tecnológicos para tal.

Outro exemplo de Plano de Aula foi proposto pelo Grupo 3 que teve o objetivo: abordar a reflexão crítica sobre as redes sociais na vida dos estudantes, analisar os discursos produzidos nas redes sociais em relação à utilização de *Emojis* e promover uma discussão sobre o uso ético nas redes sociais.



Quadro 8 - Curso I-Teach, unidade 3, Módulo I

Warm up	<p>Discussão com os alunos sobre a comunicação nas mídias sociais. Perguntas norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Você utiliza muito as redes sociais? ● Conversa com os amigos através do WhatsApp, Messenger? ● Qual o chat que vocês mais utilizam? ● Você já foi mal compreendido em um bate-papo? ● Acredita que os emojis podem ajudar a trazer emoção à conversa que as palavras muitas vezes não conseguem? ● Então qual é a função (a importância) dos emojis nas conversas? ● Quais são os mais utilizados por vocês? E quais os favoritos?
Passo a passo	<p>1º Passo: Warm up 2º Passo: Em grupos, pedir para os alunos olharem no celular para selecionar os emojis que mais utilizam no dia a dia e refletir os motivos da utilização. 3º Passo: Criar um jogo de tabuleiro com os emojis e frases curtas em inglês referente ao emoji. 4º Passo: Os alunos jogam os seus e os jogos dos colegas.</p>

Fonte: Plano de Aula elaborado pelo Grupo 3.

A atividade propõe que os alunos reflitam sobre as práticas de conversação do dia a dia, quanto a utilização de linguagem não verbal, por meio de emojis, abordando a importância do significado que atribuímos a esses símbolos.

O Grupo 4 contribuiu com uma proposta de construção de vocabulário por intermédio de símbolos e atividades online das redes sociais. Os objetivos de aprendizagem buscam: identificar as redes sociais e os seus símbolos; ajudar os alunos a aprenderem vocábulos em inglês sobre as redes sociais, suas características e a linguagem dos emojis bem como associar as redes sociais com atividades disponíveis *online*.

Quadro 9 - Curso I-Teach, unidade 3, Módulo I

	<p>2. O professor mostrará <i>flashcards</i> com os símbolos de algumas redes sociais para que os alunos as identifiquem corretamente.</p>
Passo a passo	<p>1. O professor usará uma apresentação de slides com "prints" da tela de algumas redes sociais em inglês, tais como Whatsapp, Facebook, Instagram e Twitter. 2. O professor irá mostrar certas funções de cada rede social (ex.: curtir, comentar, compartilhar, adicionar reação, etc.) e os alunos irão identificar essas funções que eles já sabem em português e o professor ensinará tais vocábulos e suas pronúncias em inglês. 3. O professor também ensinará os vocabulários em inglês dos <i>emojis</i> para os alunos. 4. O professor fará perguntas para os alunos para eles utilizarem e fixarem o vocabulário. Ex.: "What do you usually do on Facebook: <u>share</u> or <u>like</u> posts?", "Which do you prefer: <u>post pictures</u> on your <u>feed</u> or on your <u>stories</u> on Instagram?", etc. 5. O professor então fará uma atividade em que os alunos devem primeiro associar as redes sociais com os seus símbolos. Em seguida, eles devem associar as atividades online (<i>share, like, comment, post pictures, etc.</i>) com as redes sociais em que elas são mais conhecidas por serem utilizadas. Por último, os alunos devem identificar o sentimento que alguns <i>emojis</i> representam. 6. Para finalizar, o professor pedirá aos alunos que, em casa, pesquisem as principais funções da rede social TikTok (muito atual entre os jovens) e tragam essas funções em inglês para a próxima aula.</p>

Fonte: Plano de Aula elaborado pelo Grupo 4.

Como realizado nas primeiras unidades, os participantes foram orientados a fazerem atividades assíncronas após o encontro síncrono. A trilha formativa da semana 3 introduz artigos⁸ que discutem e sugerem ideias práticas para impulsionar a cultura digital dos alunos em ambientes de ensino, com recursos limitados para inspirar os professores na geração de novas ideias, para promoção da cultura e competência digital dos seus alunos. Os artigos incluem práticas de sucesso do Estado do Pará, que utilizam tecnologia como ferramenta de aprendizagem em escolas públicas. Como parte da atividade, após a leitura dos artigos, os professores compartilharam um texto, relatando as novas ideias geradas, a partir das leituras e como eles pretendem aplicá-las em suas respectivas salas de aulas.

A etapa seguinte das atividades assíncronas, consistia em avaliar algumas plataformas e ferramentas⁹ desenvolvidas para auxiliar os professores no processo de formação continuada. Todas as plataformas sugeridas são gratuitas e com foco na cultura digital proposta pela BNCC. Os professores deveriam acessar estas ferramentas e refletir sobre as suas utilidades para o processo de aperfeiçoamento pessoal e coletivo, compartilhando propostas do seu interesse com outros colegas, além de colaborar com o desenvolvimento coletivo de aprendizagem.

4.4 Módulo II: Letramento Digital

O Módulo I do curso apresentou aspectos reflexivos sobre a cultura e competência digital, como mencionados anteriormente. Por outro lado, o Módulo II propõe aspectos práticos e utilitários para o uso das ferramentas digitais como ferramentas de aprendizagem e fomento à cultura digital.

⁸ <https://bit.ly/12inspiringideas>
<https://bit.ly/digitalcompetencelimitedresources>
<https://www.goguardian.com/blog/9-unique-ways-to-use-technology-in-the-classroom>
<https://www.edsurge.com/news/2020-04-09-low-tech-no-problem-here-are-3-alternative-ways-to-help-distance-learning-happen>
<https://agenciapara.com.br/noticia/42537/no-para-ciencia-e-tecnologia-da-robotica-educacional-auxiliam-projetos-de-aprendizagem>
<https://www.kqed.org/mindshift/15168/five-ways-to-bring-high-tech-ideas-into-low-tech-classrooms>

⁹ <https://bit.ly/bancodeboaspraticasfiltro>
<https://bit.ly/planosdeaulaalinhadosabncc>
<https://avamec.mec.gov.br/#/>
<https://bit.ly/khanacademylearning>
<https://bit.ly/plataformaescolasconectadasprofuturo>

4.4.1 Unidade 4: Aplicativos/Plataformas

O encontro síncrono da unidade 4 obteve a participação de 52 participantes no encontro síncrono. No primeiro momento foi exposto os objetivos da unidade: compreender, utilizar e criar tecnologias para o ensino e a aprendizagem, aplicando princípios de seleção, criação e modificação, gestão, proteção e partilha de recursos digitais educacionais.

Figura 41 - Plano de aula da unidade 4

Módulo II
Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 4 Aplicativos e Plataformas **Data** 22/10/2022 **Participantes** 52

Princípios da BNCC
Compreender, utilizar e criar tecnologias para o ensino e a aprendizagem.

Área de progressão do DigCompEdu
Área 2: Recursos Digitais

Objetivos de Aprendizagem

- Compreender princípios de seleção de recursos digitais;
- Desenvolver processos de criação e modificação de recursos;
- Compreender processos de gestão, proteção e partilha de recursos educacionais digitais.

Procedimentos do Encontro

1 MOMENTO: Apresentação do material de seleção e avaliação de material didático do CIEB;

2 MOMENTO: Participantes listam em documento colaborativo os recursos digitais que utilizam em sala de aula;

3 MOMENTO: Discutir sobre os critérios utilizados para a escolha destes recursos;

4 MOMENTO: Apresentação das ferramentas e seus respectivos objetivos e usos:

- Inshot
- Capcut
- Mote
- Wordart
- Mentimeter
- Strawpoll
- Padlet
- Picker wheel
- Grammarly
- Google Translator

5 MOMENTO: Apresentar um plano de aula que explique a aplicação prática de cada uma dessas ferramentas, visando a construção coletiva da competência digital, ao mesmo tempo em que enfatiza a relevância da seleção e avaliação criteriosa dos recursos para esse processo.

Atividades Assíncronas

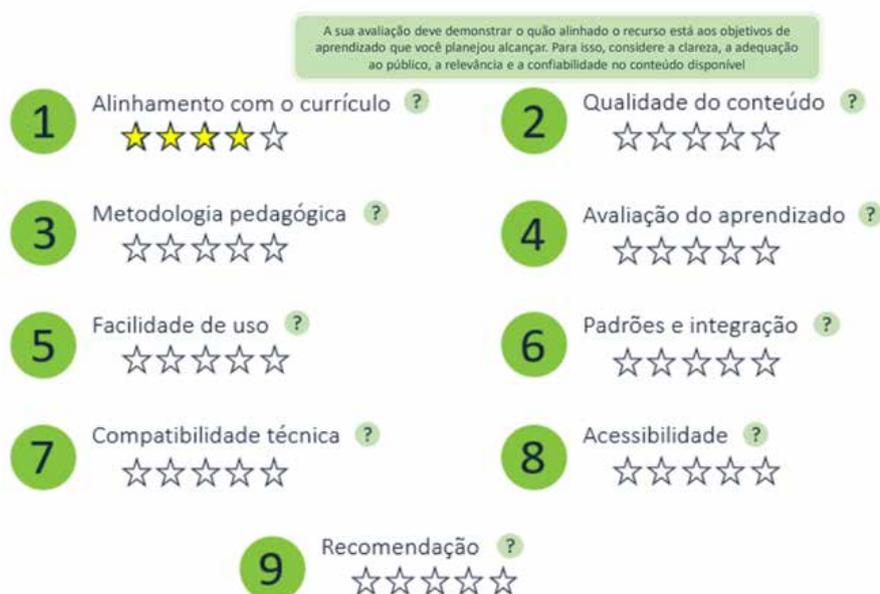
- Assistir aos tutoriais dos aplicativos, disponível no AvaCefor;
- Escolher um dos aplicativos e desenvolver uma atividade a partir do seu uso;
- Escolher uma outra plataformas e, utilizando os princípios de avaliação de recursos proposto pelo CIEB, fazer uma avaliação detalhada desta ferramenta incorporando-a ao seu plano de aula;

Material

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

No primeiro momento foi exposto os objetivos da unidade: compreender, utilizar e criar tecnologias para o ensino e a aprendizagem, aplicando princípios de seleção, criação e modificação, gestão, proteção e partilha de recursos digitais educacionais. Como material de referência, foi apresentado o documento de Orientações para seleção e avaliação de conteúdos e Recursos Digitais do CIEB (2017), conforme Figura 42.

Figura 42 - Proposta para avaliação do Recurso Digitais Educacionais



Fonte: CIEB, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/avaliacaoderecursoscieb>

Expondo cada ponto proposto na Figura 42, os participantes organizaram um documento colaborativo com os aplicativos e as plataformas que eles utilizavam em sala de aula. Posteriormente, em grupos menores, divididos em salas no Zoom, os participantes discutiram sobre quais critérios foram utilizados para a seleção das ferramentas utilizadas. Assim sendo, eles deveriam também apontar se os critérios estavam de acordo com os sugeridos na Figura. Todos os participantes retornavam para a sala principal e socializavam as discussões.

No segundo momento, foram introduzidos alguns aplicativos e algumas plataformas, como, *Inshot*, *Capcut* para edição de vídeo, áudio e legenda. *Mote* para criação de áudios, *Podcasts*. *Mote* também utilizado para gerar e legendas automáticas e traduzir áudios de inglês para português e vice-versa. *Word art* nesta proposta foi usado para criar nuvens de palavras em formatos diversos e personalizados, *Mentimeter* utilizado para criação de nuvens de palavras interativas e simultâneas *StrawPoll* para realização de enquetes rápidas, gerar resultados imediatos, votação e gerador de dados de opinião, *Padlet*, mural interativo com possibilidade de compartilhar arquivos em inúmeros formatos (imagens, vídeos, gifs, áudio, link, upload de arquivo etc.) *Picker Wheel*, para sorteios e divisão de grupos e temas e *Grammarly*, que ajuda na construção de textos coesos e sem erros gramaticais, excelente para ensinar aspectos gramaticais

e estruturais da língua inglesa e *Google translator* como ferramenta para prática de pronúncia. Estes aplicativos e plataformas foram escolhidos pensando na facilidade de manuseio, acesso e utilidade para ensinar as quatro habilidades da língua.

Posterior a apresentação geral das ferramentas, foi exposto uma proposta prática de trabalho, para que eles pudessem compreender as possibilidades de uso dessas ferramentas. (Figura 43).

Figura 43 - Proposta de atividade prática para uso dos aplicativos e plataformas



Fonte: Acervo da pesquisa, gravação de encontro síncrono Zoom, 2022.

A proposta didática¹⁰ consiste em um projeto de criação de um Podcast com os alunos ao final da realização de todas as fases. O tempo de execução depende inteiramente do processo de desenvolvimento de cada fase, de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, o plano apresentado sugere a execução do projeto em quatro semanas. O Primeiro passo de execução consiste na apresentação do conteúdo, do vocabulário necessário e dos princípios para a criação de uma narrativa em inglês. O segundo passo consiste na criação de uma história narrativa em inglês produzida em grupo. Nesta fase, os alunos podem utilizar o *Grammarly* para auxiliá-los no processo de escrita e correção textual da narrativa. O quarto passo consiste em dividir as falas da narrativa entre os integrantes do grupo, em que cada aluno precisava participar efetivamente das atividades. Para treinar a pronúncia das falas, os alunos usaram o *Google Tradutor*, escrevendo as frases em inglês, ouvindo e repetindo a pronúncia. O quinto passo consiste na gravação da narrativa, que pode ser feito pelo próprio gravador

¹⁰ Material disponível em: <https://bit.ly/mypod-caststory>



do telefone celular dos alunos. O grupo precisava de um aparelho, portanto, apenas um aluno do grupo precisava ter o telefone celular. Caso os alunos queiram acrescentar fundo musical ou efeitos sonoros, eles podem utilizar os aplicativos *CapCut* ou *Inshot* para tal, desde que o aplicativo tenha sido baixado previamente no aparelho celular da gravação. Finalmente, a última etapa da proposta didática é a apresentação do *PodCast* para a turma, socialização dos trabalhos realizados. Os alunos podem compartilhar o material via *Whatsapp* ou postam na plataforma Mote para compartilhar apenas o link com seus colegas.

Esta atividade demonstra o processo de autonomia dos alunos para construção do conhecimento, por meio da escolha eficaz de aplicativos ou plataformas. Neste viés, esses recursos foram fundamentais para que a proposta fosse concluída com sucesso. O professor, passa aqui a ser um mediador, enquanto os alunos utilizam-se da tecnologia para construir seu próprio processo de aprendizagem. Em turmas com um número excessivo de alunos, torna-se difícil para o professor conseguir dar assistência para todos os alunos simultaneamente, razão pela qual a promoção da cultura digital pode ser uma aliada no aprimoramento de propostas didáticas de ensino.

Concluída a apresentação da proposta inicial da Unidade 4, os participantes foram orientados quanto ao andamento das atividades assíncronas da semana.

Os professores deram um *feedback* positivo em relação à atividade sobre *Podcast*, mostrando compreensão e apreciação da proposta da aula, conforme evidenciado na Figura 44.

Figura 44 - Feedback dos professores - Unidade 4



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

No que tange à atividade assíncrona da Unidade 4, os participantes precisavam acessar os tutoriais dos aplicativos e das plataformas apresentados para aprenderem o manuseio destas, testarem as ferramentas e compartilharem as possíveis produções criadas por ele em uma pasta no *Drive*.¹¹ Posteriormente, os professores deveriam selecionar um plano de aula já elaborado e aplicado, e de acordo com os princípios de avaliação de recursos propostos pelo CIEB (2017), foi recomendado que os professores escolhessem uma das plataformas ou aplicativos previamente apresentados. Em seguida, eles devem incorporar essas ferramentas ao seu plano de aula, descrevendo em detalhes como elas seriam úteis para atingir os objetivos estabelecidos. Além disso, os participantes também deveriam considerar as possíveis dificuldades de replicação da proposta, como a falta de dispositivos móveis por parte dos alunos ou a ausência de acesso à internet, e sugerir soluções viáveis para superar tais obstáculos.

4.4.2 Unidade 5: Portfólios Digitais

O objetivo desta unidade é explorar e compreender as diversas opções de portfólios disponíveis na internet, além de refletir sobre a capacidade de criar, modificar e personalizar conteúdo, para utilizar esses portfólios como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem dos alunos. Os princípios da BNCC de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação perpassa todas as unidades deste módulo.

¹¹ Acesso às produções em: <https://bit.ly/unit4productions>



Figura 45 - Plano de aula da unidade 5

Módulo II
Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 5 Portfólios Digitais **Data** 29/10/2022 **Participantes** 38

Princípios da BNCC
Compreender, utilizar e criar tecnologias para o ensino e a aprendizagem.

Área de progressão do DigCompEdu
Área 2: Recursos Digitais

Objectivos de Aprendizagem

- Compreender e discutir princípios de substituição, ampliação, modificação e redefinição de tecnologia;
- Compreender o nível pessoal de apropriação da tecnologia por meio de testes e autoavaliação.
- Refletir sobre os procedimentos necessários para a apropriação e aprofundamento na utilização da tecnologia.

Procedimentos do Encontro

1 MOMENTO: Apresentação do modelo SAMR de apropriação tecnológica;

2 MOMENTO: Autoavaliação sobre o nível pessoal de apropriação;

3 MOMENTO: Discutir sobre o uso e funcionalidades dos portfólios digitais (Flipgrid, Bookcreator e Buncee);

4 MOMENTO: Utilizar as ferramentas para testagem e manuseio.

Atividades Assíncronas

- Assistir aos tutoriais dos aplicativos, disponível no AvacEfor;
- Escolher um dos aplicativos e criar um Portfólio em cada aplicativo;
- Aplicar os conceitos de substituição, ampliação, modificação e redefinição para cada portfólio.

AVACEFOR

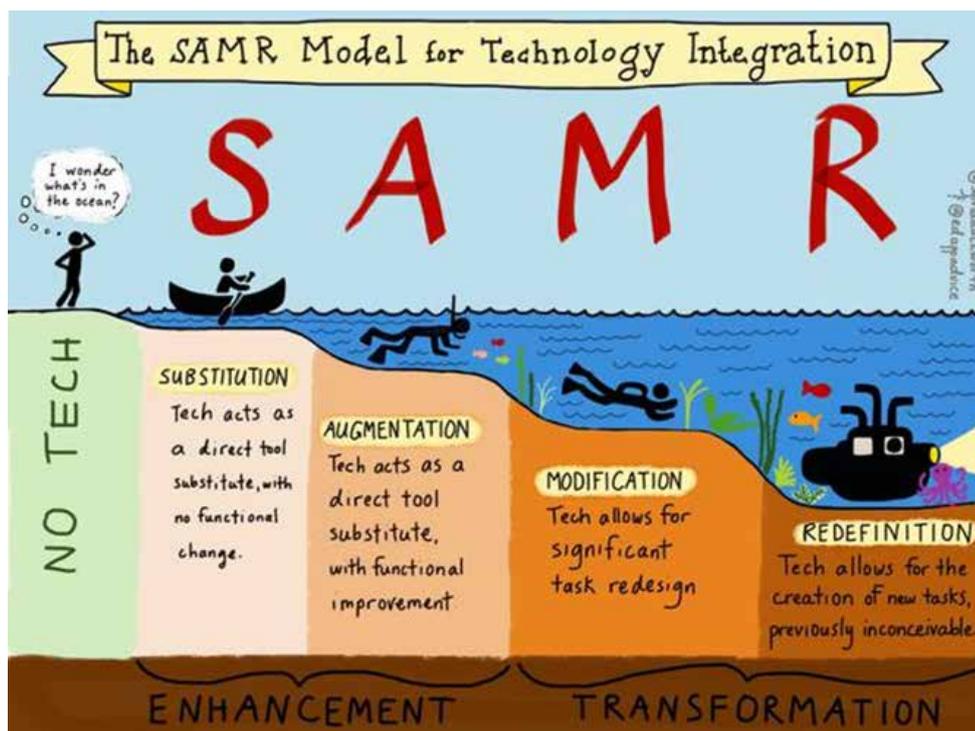


Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



Neste encontro síncrono, obtivemos a participação de 38 participantes. No primeiro momento foi apresentado o aporte teórico que dialoga com os objetivos desta unidade, os pressupostos teóricos da BNCC e as habilidades do elucidadas do DigCompEdu. Em seguida, apresento a Figura 46, que está relacionada à integração tecnológica.

Figura 46 - Modelo de Integração Tecnológica SAMR



Fonte: Puentedura, 2003.

O modelo SAMR (Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição) propõe quatro níveis de uso pedagógico da tecnologia, neste caso, a discussão é centrada na cultura digital, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação, como propõe a BNCC. Entretanto a eficácia da promoção da cultura digital não é apenas o uso pelo uso de recursos tecnológicos, neste caso, de portfólios ou outras ferramentas digitais. O modelo em discussão sugere uma apropriação aprofundada da tecnologia no nível mais elevado, para que a tecnologia seja usada como ferramenta de transformação. O nível mais baixo de utilização para fins educacionais é a substituição, na qual uma ferramenta mais nova é substituída por uma mais antiga. Um exemplo seria a substituição de uma prova tradicional por um formulário do Google



Docs. No processo de modificação, nível 2, há uma reestruturação no funcionamento da ferramenta, um aprimoramento, elementos que não estavam presentes no modelo anterior, por exemplo, avaliações formativas, contínuas em esquemas gamificados, curtos e frequentes. No estágio de ampliação, a tecnologia atua como substituto direto com algumas melhorias adicionais, um exemplo seriam provas corrigidas automaticamente no Formulário do Google e *Feedback* imediato das notas. No estágio mais elevado, a redefinição, a tecnologia permite a criação de novas tarefas, antes inconcebíveis sem o uso dela. Neste estágio, a avaliação se torna formativa a partir de produtos finais de projetos digitais e atividades mão na massa, com elementos auto avaliativos, avaliação por pares e avaliações realizadas em equipe.

No segundo momento do encontro, os professores compartilharam sobre o seu nível de apropriação da tecnologia, indicavam se, segundo sua autoavaliação, se encontra níveis de melhoria ou transformação da tecnologia.

No terceiro momento do encontro foram apresentados os portfólios digitais: *FlipGrid*, *Buncee* e *Book Creator*. Discutimos o conceito de portfólio, sugestão de uso, e de possibilidades de uso dos portfólios.

Figura 47 - Portfólio Buncee



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



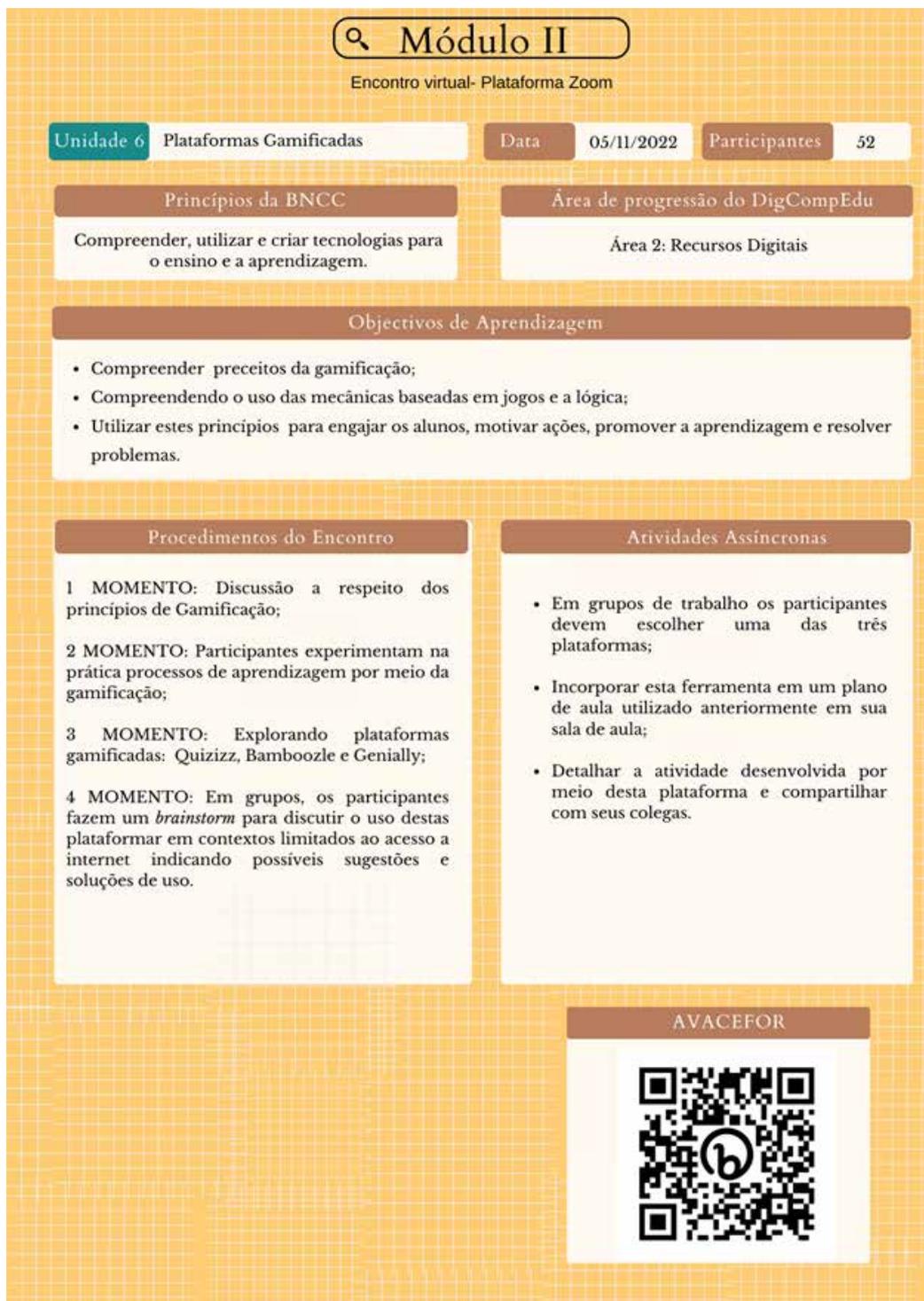
Ao final do encontro, orientamos a condução das atividades síncronas da semana. Os participantes deveriam acessar os tutoriais de uso dos portfólios no AVACEFOR e criar um portfólio para cada ferramenta. Após o manuseio dos portfólios, os participantes preenchem um documento colaborativo com o modelo SAMR, como indicado na Figura 46, para indicar como aplicar os conceitos de substituição, ampliação, modificação e redefinição no portfólio, criado em cada uma das plataformas.

4.4.3 Unidade 6: Plataformas Gamificadas

Os objetivos da Unidade 6 incluem compreender sobre os preceitos da gamificação embasados em *Kapp (2012)*, discutindo e analisando o uso das mecânicas baseadas em jogos e a lógica, para engajar os alunos, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Preceitos da cultura digital da BNCC incluem compreender, utilizar e criar material didático por meio das plataformas gamificadas. Nesta aula, obtivemos a participação de 52 cursistas.



Figura 48 - Plano de aula da unidade 6



Módulo II

Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 6 Plataformas Gamificadas Data 05/11/2022 Participantes 52

Princípios da BNCC

Compreender, utilizar e criar tecnologias para o ensino e a aprendizagem.

Área de progressão do DigCompEdu

Área 2: Recursos Digitais

Objectivos de Aprendizagem

- Compreender preceitos da gamificação;
- Compreendendo o uso das mecânicas baseadas em jogos e a lógica;
- Utilizar estes princípios para engajar os alunos, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas.

Procedimentos do Encontro

1 MOMENTO: Discussão a respeito dos princípios de Gamificação;

2 MOMENTO: Participantes experimentam na prática processos de aprendizagem por meio da gamificação;

3 MOMENTO: Explorando plataformas gamificadas: Quizizz, Bamboozle e Genially;

4 MOMENTO: Em grupos, os participantes fazem um *brainstorm* para discutir o uso destas plataformas em contextos limitados ao acesso a internet indicando possíveis sugestões e soluções de uso.

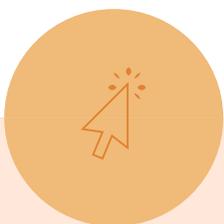
Atividades Assíncronas

- Em grupos de trabalho os participantes devem escolher uma das três plataformas;
- Incorporar esta ferramenta em um plano de aula utilizado anteriormente em sua sala de aula;
- Detalhar a atividade desenvolvida por meio desta plataforma e compartilhar com seus colegas.

AVACEFOR



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



No primeiro momento, expomos os conceitos da Gamificação, as possibilidades para o ensino e a aprendizagem, mesmo em contextos de escola pública sem acesso à internet.

Figura 49 - Apresentação da unidade 6



Fonte: Canva, 2022. Apresentação disponível em: bit.ly/gamificationteach

No segundo momento do encontro, foi proposta uma atividade invertida. Iniciamos a aula com a prática da gamificação, em que os participantes começavam jogando, mesmo sem conhecer a plataforma (Figura 50).

Figura 50 - Jogo ao vivo no Quizizz



Fonte: Quizizz, 2022.

O quiz selecionado para este momento avalia conhecimentos sobre regras gramaticais e de leitura, aumentando o engajamento dos participantes nas aulas. Ao finalizarem o jogo, os participantes compartilharam a experiência que, apesar das dificuldades de manuseio se fez positiva, como ilustrado no Chat da turma, na Figura 51.

Figura 51 - Chat Zoom

```

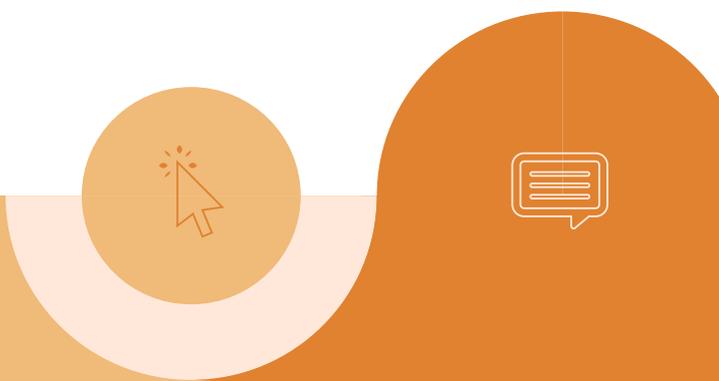
From PPGCIMES : estamos jogando
From PPGCIMES : entra no link, coloca seu nome e clica em START
From PPGCIMES : Excellent!
From PPGCIMES : ameii!!!
From PPGCIMES : Acabei saindo sem querer
From PPGCIMES : consegui ficar em segundo
From PPGCIMES : uhuuu!
From PPGCIMES : i love it
From PPGCIMES : Interesting!! The students will like it!!!
From novo : 😊
From PPGCIMES : eu gostei muito
From PPGCIMES : 🍀🍀
From PPGCIMES : great but fast
From PPGCIMES : Não consegui jogar.qdo comecei acabou.
From PPGCIMES : e
From PPGCIMES : E com jogos online tenho muita dificuldades. vou precisar me treinar muito.
From PPGCIMES : mas os alunos conseguem rapido pq já sao acostumados a jogar.
From PPGCIMES : particularmente ã pratico em casa nenhum joguinho. por isso tenho dificuldades.
From PPGCIMES : amo doguinhos
From PPGCIMES : qual é esse site Cleide?
From PPGCIMES : eu já trabalhei na época da pandemia com com um parecido
From PPGCIMES : Quizizz
From PPGCIMES : https://quizizz.com/join?gc=973980
From novo : Tudo bem
From novo : tranquilo
From PPGCIMES : ac
From PPGCIMES : https://quizizz.com/join?gc=46021843
From PPGCIMES : Afetividade no ensino: quem não gosta de um carinho do professor?
From PPGCIMES : wordwall.net
From PPGCIMES : esse que citei aqui
From PPGCIMES : vvd MZC
From PPGCIMES : bom revê-la. Estava com saudades de vc. 🍀🍀
From PPGCIMES : https://quizizz.com/join?gc=46021843
From PPGCIMES : verdadeaaaa...🍀
From PPGCIMES : uso o Kahoot tbm. os alunos adoram
From PPGCIMES : Obrigade Bom te rever tb 🍀
From PPGCIMES : Morning!
From PPGCIMES : I'm here Noé!🍀
From PPGCIMES : Cleide arrasa! Potente!
From PPGCIMES : uma pergunta
From PPGCIMES : baixa no playstore
From novo : Aula maravilhosa!

```

Fonte: Acervo da pesquisa.

Alguns participantes tiveram dificuldades por não terem prática de acesso a plataformas gamificadas, no entanto, a grande maioria dos participantes conseguiu completar a missão do jogo e se sentirem animados em participarem da dinâmica.

Foram apresentadas três plataformas gamificadas: *Quizizz*, *Bamboozle* e *Genially*. As plataformas foram selecionadas considerando a realidade da maioria das escolas, que não tem acesso à internet ou que estão localizadas em regiões remotas no Estado do Pará. As plataformas *Quizizz* e *Bamboozle* têm um acervo extensivo de conteúdos prontos, minimizando o tempo de preparo do professor, além disso, o *Quizizz* tem a



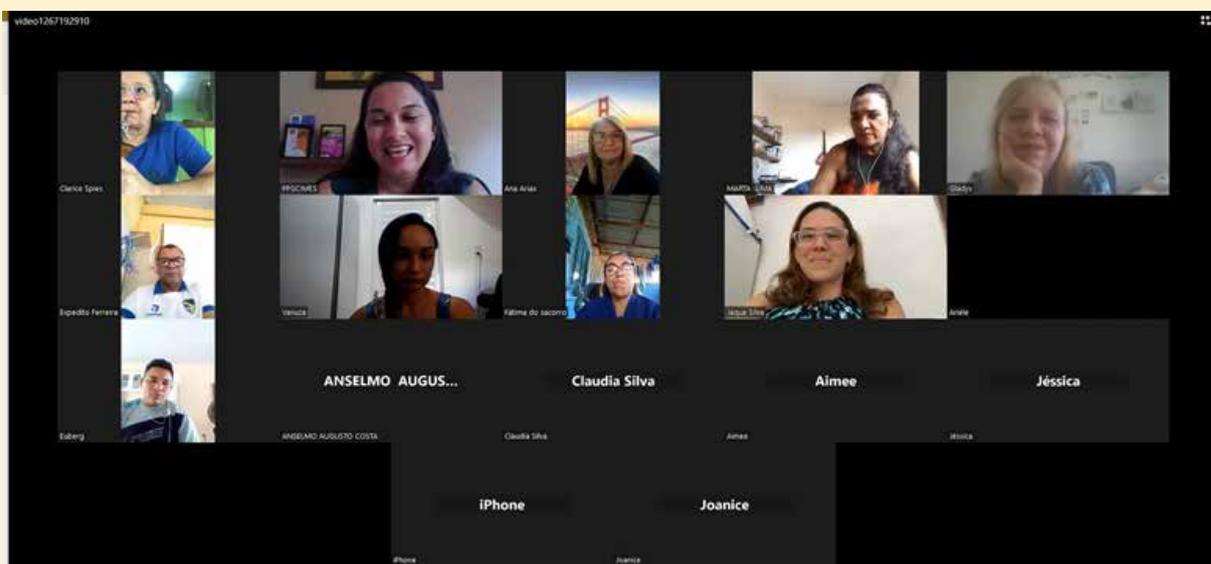
opção para personalizar e baixar o material em PDF, para ser usado impresso caso os alunos não tenham acesso à internet. É possível utilizar a plataforma Quizizz ao vivo ou cada aluno pode fazer no seu tempo, em qualquer ambiente, dentro ou fora da escola. Assim sendo, esta plataforma torna-se uma excelente opção para personalizar as tarefas de casa dos alunos e torná-las atrativas.

A plataforma *Bamboozle* pode ser usada com grupos grandes e somente o professor precisa projetar o conteúdo, além de gerenciar o andamento dos jogos. Em outras palavras, os alunos não precisam de internet e nenhum tipo de aparelho digital para participarem do jogo. Já o *Genially*, é indicado para professores que desejam criar narrativas mais interativas, contação de histórias e apresentações animadas.

No terceiro momento do encontro, os participantes se organizaram em grupos para explorarem as características de cada plataforma. Neste momento, foi solicitado que os professores preenchessem um quadro, pontuando os aspectos positivos e negativos das plataformas e respondendo à pergunta: *Como poderia usar esta ferramenta com meus alunos, no meu contexto de ensino?* É importante pontuar que cada grupo trabalhou dos demais alunos do curso em salas virtuais separadas.

No quarto momento, todos retornavam para a sala de aula principal e compartilhávamos as respostas, o que gerava *brainstorming* colaborativos das diversas possibilidades de uso de cada plataforma (Figura 52).

Figura 52- Grupos de Trabalho



Fonte: Acervo da pesquisa.

Como adotado nas unidades anteriores, nesta os participantes precisavam criar em grupo e assincronamente, uma atividade utilizando uma das plataformas. Durante a semana, em grupo, os participantes precisavam criar uma atividade utilizando uma das plataformas apresentadas durante o encontro síncrono. A atividade precisava fazer parte do plano anual de trabalho e estar relacionada ao contexto de ensino do professor. Esta

seria uma oportunidade de ter um material didático disponibilizado, para que o professor pudesse aplicá-lo em sala de aula de forma imediata. Os participantes deveriam detalhar o uso da plataforma, o porquê ela foi escolhida entre as três opções apresentadas pela professora-formadora e descrever o passo-a-passo da atividade proposta. Compartilhar no AVACEFOR em pasta compartilhada, para que os colegas tivessem acesso.

4.6. Módulo III: Cidadania Digital

O Módulo III é direcionado para a promoção da competência digital dos aprendentes. O objetivo de aprendizagem da cultura digital fixa-se na ética, resolução de problemas e o protagonismo destes estudantes.

4.6.1 Unidade 7: Privacidade de Dados

A Unidade 7 tem como objetivo a promoção da competência digital por meio de práticas éticas, da conscientização para o uso responsável de mídias sociais e da proteção de dados em ambientes virtuais. O encontro síncrono contou com a participação de 38 participantes na sala de aula virtual.



Figura 53 - Plano de aula da unidade 7

Módulo III
Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 7 Privacidade de Dados **Data** 12/11/2022 **Participantes** 38

Princípios da BNCC
Ética, resolução de problemas e protagonismo dos estudantes.

Área de progressão do DigCompEdu
Área 6: Promoção da Cultura Digital dos aprendentes

Objectivos de Aprendizagem

- Discutir e compreender processos para a promoção da competência digital dos estudantes;
- Promover práticas de conscientização para o uso ético e responsável de mídias sociais;
- Discutir práticas de proteção de dados em ambientes virtuais.

Procedimentos do Encontro:

1 MOMENTO: Apresentação e discussão aberta sobre a ferramenta *Interland* como meio para a promoção de práticas éticas em ambiente virtual;

2 MOMENTO: Compreende os conceitos dos quatro reinos apresentados na plataforma;

3 MOMENTO: Explorando os recursos disponibilizados online e impressos;

4 MOMENTO: Atividade mão-na-massa: participantes acessam a plataforma e em grupos, acessam os recursos e atividades disponibilizadas no site;

5 MOMENTO: Participantes compartilham as experiências e listam os aspectos positivos e negativos deste recurso para a promoção da cultura digital de seus alunos em ambientes virtuais.

Atividades Assíncronas

- Assistir aos tutoriais sobre o Interland;
- Baixar o material;
- Aplicar em sala de aula e compartilhar por meio de registros e relatos de experiência.

Material

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A estratégia adotada para abordar os conceitos de cidadania digital, de privacidade de dados e do *ciberbullying* foi a utilização de uma ferramenta gratuita do Google, desenvolvida especificamente para educadores aplicarem em suas escolas. O nome da ferramenta é *Interland: Seja incrível na internet*, e detalharemos os aspectos macro desta ferramenta nos parágrafos seguintes.

Figura 54 - *Interland: Seja incrível na internet*



Fonte: Acervo da pesquisa.

O programa digital *Interland: seja incrível na internet* oportuniza os educadores a usarem as ferramentas e os métodos necessários para ensinar fundamentos de segurança e cidadania digital em sala de aula. Os planos de aula do programa abordam fundamentos desenvolvidos para que educadores possam preparar os alunos para agirem de modo seguro na Internet. Os fundamentos são: a. Compartilhe com cuidado, b. Não caia em armadilhas, c. Proteja seus segredos, d. É legal ser gentil, e. Na dúvida, fale com alguém. A plataforma disponibiliza lições prontas para os professores usarem em sala de aula que discute cidadania digital, *cyberbullying*, proteção de dados e *fake News*. As lições são enfatizadas por técnicas de gamificação, jogo na Internet cheio de aventura, que torna o aprendizado sobre segurança e cidadania digital interativo e animado (GOOGLE, 2019). O material é completo, com todas as atividades em PDF, planos de aula prontos, e slides com os conteúdos organizados e hospedados no site do jogo. O professor pode utilizá-lo *on-line* no formato de *game* ou poderá imprimi-lo e baixar todo o material gratuitamente para utilizar em salas de aula que não têm recursos tecnológicos.¹²

O *Interland: seja incrível na internet* é formado por quatro reinos: o Reino da Bondade, o Rio da Realidade, a Montanha da Consciência e a Torre do Tesouro. Na unidade 7, foi proposto a discussão dos Reinos da Montanha da Consciência, do Rio da Realidade e da

¹² https://beinternetawesome.withgoogle.com/pt-br_br/atividades



Torre do Tesouro, já o Reino da Bondade foi discutido na unidade subsequente, unidade 8 por tratar especificamente sobre o tema de *cyberbullying*. O Reino Montanha da Consciência ensina os alunos a criarem e gerenciarem uma reputação positiva, tanto na Internet, quanto *offline*, respeitar os limites de privacidade dos outros, mesmo que sejam diferentes dos seus, compreender o possível impacto da falta de cuidado com a própria pegada digital, ou seja, os rastros que você deixa na internet, os sites que você pesquisa ou acessa e pedir ajuda para adultos se estiverem em situações complicadas, como por exemplo ter seus dados pessoais roubados (GOOGLE, 2019).

Uma vez apresentados os conceitos basilares da proposta do *Interland*, foi compartilhado o material do educador, como planos de aula, material pronto para download e as orientações de como aplicar o material em sala de aula. Os participantes foram organizados em três grupos, em que cada grupo era responsável por um dos Reinos. A partir desta orientação, a professora-formadora estipulou um tempo de 20 minutos para cada grupo estudar o material relacionado a sua parte para, em seguida, aplicá-lo para os demais colegas de turma. Para facilitar a logística da atividade, cada grupo trabalhou em uma sala de aula virtual, separada dos demais colegas. No retorno a sala de aula virtual principal, cada grupo teve a oportunidade de conduzir a aplicação do material para os colegas. Ao final, os professores compartilharam suas percepções sobre a atividade e os colegas sugeriram ideias para adaptá-la caso fosse aplicada novamente.

Ao finalizarmos o encontro, os

professores frequentemente deixavam seus *feedbacks* no *chat* da sala de aula virtual, como ilustrado na Figura 55 a seguir. Muitos professores não tinham conhecimento da plataforma e demonstraram ter gostado da proposta.

Figura 55 - Chat da Unidade 7

```

From W941E: não tô conseguindo visualizar o slide
From PPGCINES: ta vendo agora Vanuza
From P941E: show
From B941E: muito bom
From 1941E: envia pra gente
From P941E: P941E: Sim
From 1941E: SIM
From A941E: muito bom
From 1941E: sim
From 1941E: Boa ideia
From Cleide: 1941E: sim
From 1941E: 1941E: dá pra organizar os grupos em sala, cada grupo explora um reino, assim a aula flui melhor..
From 1941E: 1941E: Curti demais
From 1941E: amei o Interland!
From 1941E: very interesting
From 1941E: 1941E: Amei!
From 1941E: 1941E: Não conhecia
From 1941E: 1941E: Não conhecia, muito bom!!!
From 1941E: não conhecia!
From 1941E: 1941E: muito bom!
From 1941E: Amei...

From 1941E: great!
From 1941E: Parece muito bom
From 1941E: gente, eu não sei como vou continuar sem as dicas inéditas pra mim da Teacher Cleide...
From PPGCINES:
From 1941E:
From 1941E:
From Cleide: 1941E: 1941E: show a aula de hoje
From 1941E: Com relação a isso, eu tento enviar qualquer coisa, mas não vai por lá...
Imagem que o Cefor não pode salvar...
From 1941E: 1941E: A atividade já está na plataforma? No módulo III?
From 1941E: 1941E: Colegas, na plataforma eu consegui enviar minhas atividades salvando a atividade no DRIVE e compartilhando o LINK no AVACEFOR.
From 1941E: 1941E: A primeira atividade é o welcome, uma apresentação
From 1941E: 1941E: A segunda que ficou com o plano de aula
From 1941E: Eu fiz todas as atividades, menos essa última que você passou da atividade compartilhada.
From 1941E: 1941E: Teacher eu enviei o relatório la no grupo do Digicom
From PPGCINES: thankyou
From 1941E: Até enviei pra tutora do grupo.
From 1941E: 1941E: Não poderei continuar. Preciso sair agora. Foi uma honra participar desta formação! Parabéns, Cleide!
From 1941E: 1941E: Vou ter que sair
From 1941E: vai ter frequência?

From 1941E: 1941E: Não poderei continuar. Preciso sair agora. Foi uma honra participar desta formação! Parabéns, Cleide!
From 1941E: gente, vou ter que sair
From 1941E: vai ter frequência?
From 1941E: I agree with you
From 1941E: I agree.
From 1941E: Concordo plenamente!!!
From 1941E: Objetivo alcançado, com certeza!!!
From 1941E: 1941E: vai ter frequência?
From 1941E: 1941E: Attendance???
From 1941E: 1941E: app: Precisarai sair, logo mais tarde falarei com que fez parte do meu grupo anterior (3 e 9) e os atuais (2 e 7)
From 1941E: frequência
From PPGCINES: https://forms.gle/g1jvz7R05TVNg7qb6
From 1941E: 1941E: eu só assinei a frequência 1 vez!
From 1941E: dia? semana que vem?
From 1941E: SILVA SANTOS: to aqui.
From Cleide: sábado?
From 1941E: tchau, Cleide, obrigada por todos os conhecimentos compartilhados
From 1941E: até mais
From 1941E: thank you teacher.
From Cleide: bye. See you!
From 1941E: thank you!
From 1941E: Bye byell!
From 1941E: Byeeee
From 1941E: 1941E: bye bye guys
From 1941E: curso maravilhoso
From 1941E: 1941E: fique! pouco na aula, mas agradeço por tudo.
From 1941E: 1941E: bye teacher!
From 1941E: thank you so much!
From 1941E: 1941E: bye, bye
From 1941E: 1941E:
From 1941E: 1941E: quero 2ª temporada desse curso...com Cleide por favor!!!
From 1941E: 1941E: Obrigada! Cleide pelo compromisso e carinho conosco, que Deus abençoe vc....
From 1941E: 1941E: Bye!
From 1941E: 1941E: onde fala...onde assina?
From 1941E: 1941E: L0ncordo com a Cláudia.
temporada...
From 1941E: 1941E: byeeee
From PPGCINES: https://forms.gle/g1jvz7R05TVNg7qb6
From 1941E: 1941E: kkkkk
From 1941E: 1941E: muito obrigada Cleide!!!!
From 1941E: 1941E: bye....

```

Fonte: Acervo da pesquisa.



Em relação à atividade assíncrona da unidade 7, essa sugeriu uma revisão e apropriação de uso do material impresso e digital, e a aplicação em sala de aula caso possível, e compartilhamento dos registros.

4.6.2 Unidade 8: Cyberbullying

A Unidade 8 é uma extensão da Unidade 7 por meio da mesma proposta interventiva. O objetivo é discutir os princípios de segurança digital, identificar ações de cunho ofensivo na internet como *cyberbullying* e sugerir ações protetivas, viabilizar discussões sobre comportamentos pessoais, que podem violar os direitos de outras pessoas e propor ações positivas para o bem-estar de todos os usuários. O encontro contou com a participação de 43 participantes.

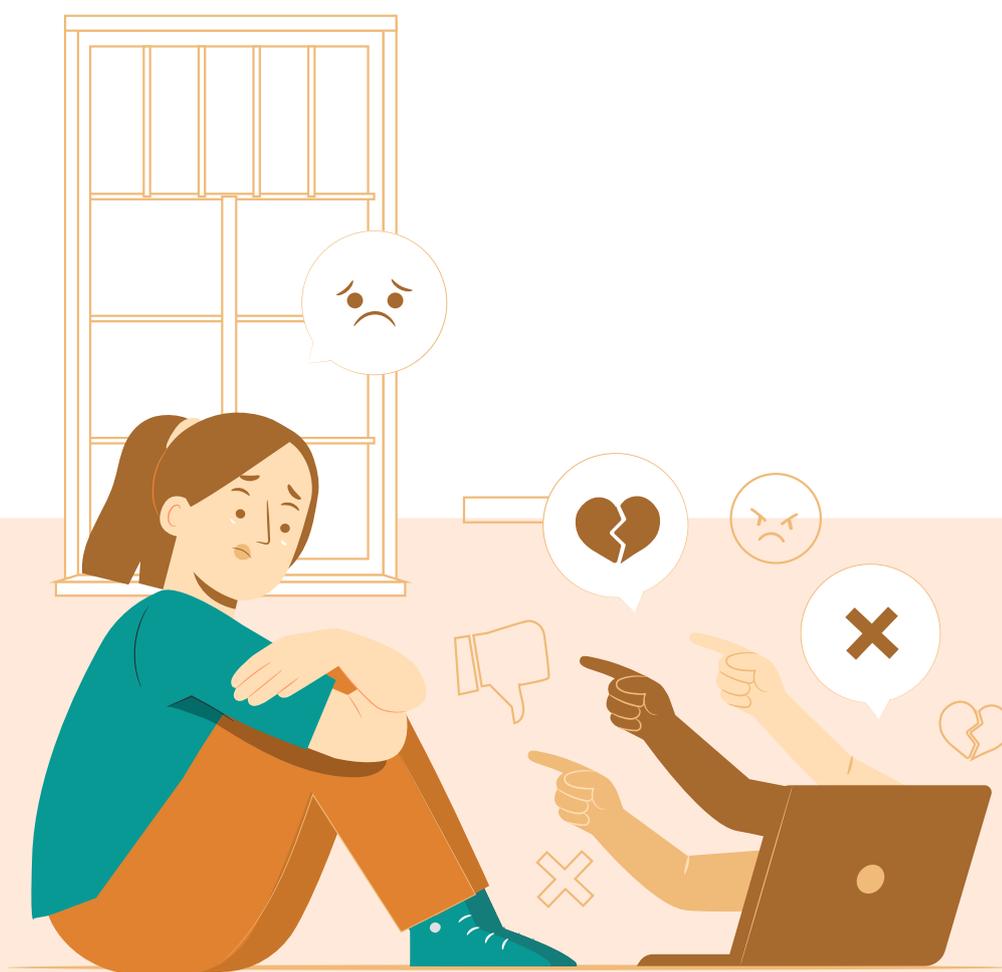


Figura 56 - Plano de aula da unidade 8

Módulo III
Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 8 Cyberbullying **Data** 19/11/2022 **Participantes** 43

Princípios da BNCC
Ética, resolução de problemas e protagonismo dos estudantes.

Área de progressão do DigCompEdu
Área 6: Promoção da Cultura Digital dos aprendentes

Objectivos de Aprendizagem

- Discutir os princípios de segurança digital;
- Identificar ações de cunho ofensivo na internet como cyberbullying e sugerir ações protetivas;
- Viabilizar discussões sobre comportamentos pessoais que violam os direitos de outras pessoas;
- Desenvolver a competência digital dos alunos por meio de ações positivas para o bem-estar de todos os usuários rede.

Procedimentos do Encontro

1 MOMENTO: Participantes acessam a plataforma Interland com o objetivo de identificar formas de assédio ou bullying na Internet;

2 MOMENTO: Participantes fazem uma lista com o resultado e compartilham com seus colegas;

3 MOMENTO: Os participantes criam um *brainstorm* sobre formas de propagação do bullying em suas escolas, destacando: tipo de comportamento, falas e ações;

4 MOMENTO: Os grupos propõem atividades interventivas para sanar o problema;

Atividades Assíncronas

- Acessar o material do Interland no AvaCefor;
- Desenvolver uma sequência didática para desenvolver a consciência ética e significativa dos alunos;
- Sugerir uma proposta de intervenção, em que os próprios alunos desenvolvam a conscientização da importância da cidadania digital em suas escolas, sendo protagonistas do processo.

AVACEFOR

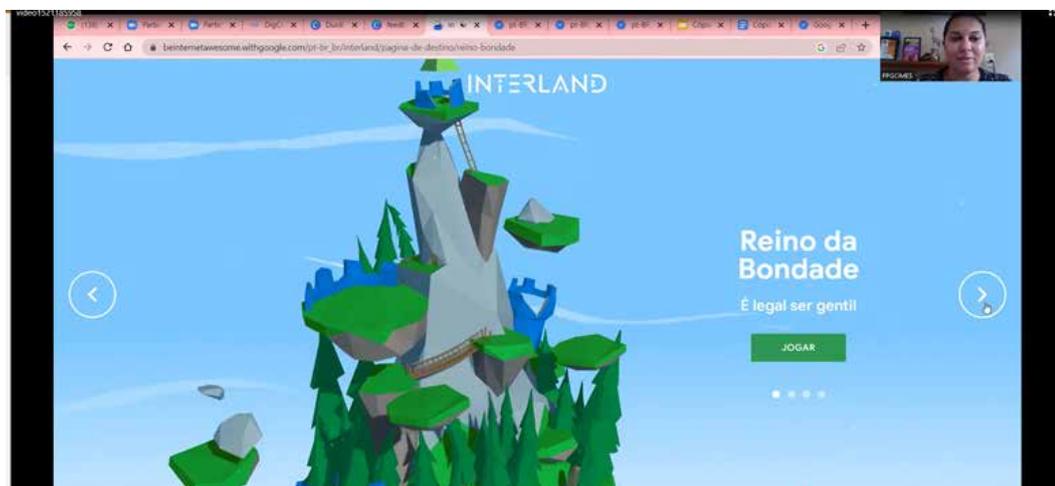


Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



No primeiro momento, foi exposto à proposta interventiva por meio do Interland, Reino da Bondade.

Figura 57 - Reino da Bondade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Entender que a Internet tem o poder de amplificar tanto a bondade, quanto a negatividade, é um tema complexo. Assim sendo, a atividade propõe o desenvolvimento de habilidades para expressar bondade e empatia, assim como aprender a lidar com a negatividade e o assédio. Esses são conhecimentos relevantes para desenvolver relacionamentos saudáveis e combater sentimentos de isolamento, que, frequentemente, levam ao *bullying*, à depressão, às dificuldades escolares e a outros problemas.

A abordagem eficaz na prevenção do *bullying* aborda as causas subjacentes a esses comportamentos. Esta atividade e as demais realizadas na Unidade 7 encorajam os alunos a interagir de maneira positiva e ensinam como lidar com a negatividade de forma construtiva (GOOGLE, 2019). O material de apoio do *Interland* sugere que os alunos: identifiquem situações de assédio ou *bullying* na Internet; avaliem as posições de observador ou testemunha proativa na Internet; aprendam formas específicas de responder ao *bullying* e saibam como se comportar em casos de assédio.

Após a apresentação inicial da aula e seus objetivos, propomos aos participantes jogarem o Reino da Bondade para que pudessem vivenciar a experiência do jogo no formato *on-line*. Ao término do jogo, os participantes compartilham suas percepções.

No terceiro momento do encontro, os participantes criam um *brainstorm* sobre formas de propagação do *bullying* em suas escolas, destacando: tipo de comportamento,



falas e ações. Ao finalizarem este primeiro momento, os participantes discutem propostas interventivas para as questões levantadas. Algumas destas propostas incluem: acompanhamento de psicólogos nas escolas para averiguação das causas dos comportamentos inadequados dos alunos, campanhas e oficinas que abordem o tema de forma criativa, e até mesmo ações restritivas para alunos com práticas de *Bullying*. Durante a semana, os participantes deveriam acessar o documento no AVACEFOR, com o resumo das discussões realizadas no encontro síncrono, revisar o material do professor do *Interland*, Reino da Bondade e criar uma sequência didática em que o *Interland* seja usado para promover consciência ética e significativa dos alunos, com as temáticas das unidades 7 e 8. Sugerir uma proposta de intervenção, em que os próprios alunos desenvolvam a conscientização da importância da cidadania digital em suas escolas, sendo protagonistas do processo.

No AVACEFOR participantes acessam o vídeo¹⁴ de orientações da atividade avaliativa final do curso, na qual os participantes devem criar uma proposta de atividade autêntica, considerando as necessidades de seus alunos e os seus contextos locais, desenvolvida a partir dos pressupostos da cultura digital da BNCC.

4.6.3 Unidade 9: Boas práticas

A unidade final do curso tem como objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos não apenas no Módulo III, mas em integrar todos os módulos anteriores. Nesta etapa, são oferecidas atividades práticas, especialmente, desenvolvidas para o curso, com material pronto para ser aplicado em sala de aula. O propósito é fortalecer a competência e a cultura digital tanto dos professores, quanto dos alunos, mesmo em contextos locais com recursos tecnológicos limitados ou em diferentes ambientes de aprendizagem.

¹⁴ Vídeo de orientação: <https://youtu.be/wZUzuM8tP5I>



Figura 58 - Plano de aula da unidade 9

Módulo III

Encontro virtual- Plataforma Zoom

Unidade 9	Boas Práticas	Data	26/11/2022	Participantes	43
------------------	---------------	-------------	------------	----------------------	----

Princípios da BNCC

Aprendizagem significativa, crítica, colaborativa, reflexiva e protagonismo juvenil.

Área de progressão do DigCompEdu

Área 6: Promoção da Cultura Digital dos aprendentes

Objectivos de Aprendizagem

- Compartilhar e refletir sobre propostas e planos de execução de aulas práticas para a promoção da cultura digital dos alunos;
- Discutir a aplicação destas propostas em contextos com recursos tecnológicos limitados;
- Inspirar outros professores com propostas para desenvolvimento da cultura digital de seus alunos por meio de atividades criadas e desenvolvidas por eles mesmos no decorrer do curso.

Procedimentos do Encontro

1 MOMENTO: Apresentação de propostas para aplicação imediata em sala de aula; Participantes compartilham suas perspectivas sobre as propostas;

2 MOMENTO: Alguns professores compartilharam suas propostas autênticas para a promoção da competência digital dos seus alunos; Colegas comentam sobre as propostas e contribuem para seu aperfeiçoamento;

3 MOMENTO: Intercâmbio de experiências com professores de outros países em salas de bate-papo no Zoom.

Atividades Assíncronas

- Acessar formulários de Feedback no AVACEFOR.

Material



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.



Inicialmente, compartilhamos os objetivos da aula, as sugestões de boas práticas¹⁵ como um material complementar para o uso e a aplicação imediata em sala de aula.

A primeira proposta, denominada *Am I a meme to you?* estimula a prática criativa, reflexiva e significativa, por meio da construção de memes em inglês. Partindo das concepções históricas dos memes, os alunos fazem uma pesquisa no Museu dos Memes¹⁶ para um levantamento histórico de seus *memes* preferidos.

Figura 59 - Proposta 1: promovendo a cultura digital por meio de Memes



Fonte: Acervo da pesquisa.

Partindo da discussão do meme, como proposta séria de aprendizagem, uma vez que sua criação exige passos metodológicos de pesquisa e análise, foi apresentado o passo-a-passo de execução da proposta 1. No primeiro momento, os alunos se organizaram em grupo, discutiram o tema e organizaram uma proposta de criação, como ilustrado na Figura 60.

Figura 60 - Processo de construção dos memes



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Após a pesquisa e a organização da construção dos memes, os alunos deveriam se organizar para as produções textuais, com o auxílio do professor. Posteriormente, nos espaços da escola, os alunos dos professores do curso deveriam fazer os registros das fotos e dos vídeos em grupo e edição de texto, para criação do material autêntico. A seguir, um exemplo de *meme* criada por uma aluna de um dos professores do curso (Figura 61).

Figura 61 - Criação de memes pelos participantes



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A segunda proposta é um concurso de Selfie temática, neste caso tema de Halloween. Nesta atividade, o professor propõe a prática de escrita de maneira criativa. Os alunos devem tirar uma foto pessoal ou Selfie com o tema de Halloween usando filtros de aplicativos, fantasias ou maquiagens feita pelos próprios alunos. Na segunda etapa, os alunos devem criar uma narrativa ou texto em inglês por trás da sua foto temática (Figura 62).

Figura 62 - Proposta 2: Promovendo a cultura digital e escrita em língua inglesa por meio de fotos



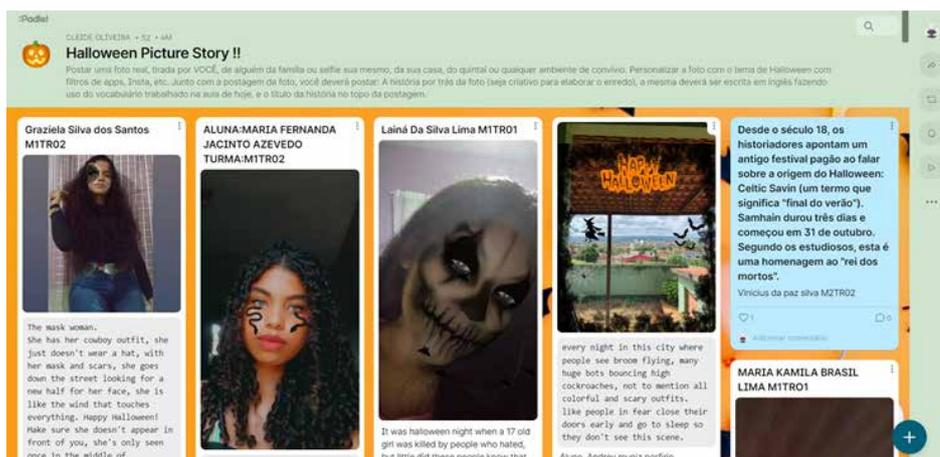
Fonte: Acervo da pesquisa, disponível em: bit.ly/selfiecontesttutorial

¹⁵ Apresentação completa: bit.ly/boaspraticasiteach

¹⁶ Disponível em: <https://museudememes.com.br/>

As produções criadas pelos professores do curso foram postadas no Padlet (ver Figura 63), criado para este propósito e para socialização com a turma. No caso dos alunos que não tem acesso à internet, o mural pode ser criado de forma física e exposto na escola para a comunidade escolar. Ao final desta etapa, os colegas devem votar na melhor foto e narrativa. O professor escolhe o tipo de premiação atribuída ao vencedor.

Figura 63 - Produção dos alunos

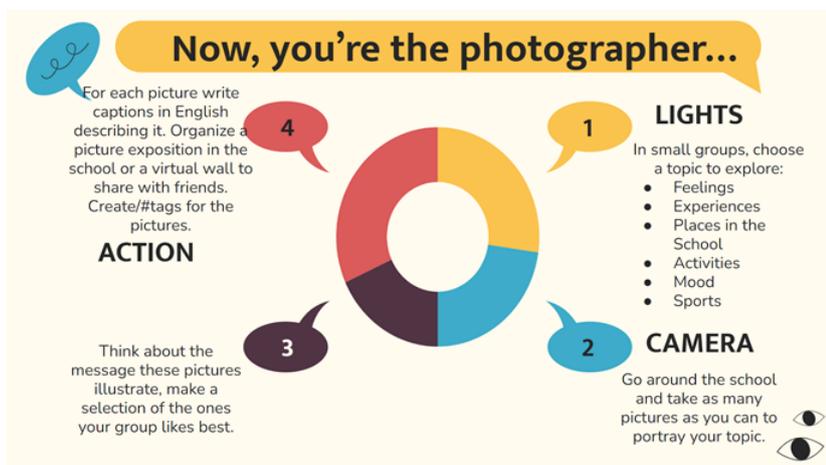


Fonte: Acervo da pesquisa.

A terceira proposta sugere o uso de imagens para construção de vocabulário e escrita, entretanto, elucida uma reflexão sobre o uso do celular para registros fotográficos e promove discussão sobre o uso do aparelho celular no dia a dia dos alunos. A princípio, os alunos se organizam em grupos e discutem algumas perguntas em inglês propostas pelo professor¹⁷, a respeito das imagens e dos registros dos celulares dos alunos, para a prática de oralidade.

Na segunda etapa, os alunos, nos espaços da escola, fazem registros fotográficos, seguindo as orientações da atividade, como apontada na Figura 64.

Figura 64 - Atividade da exposição de fotos



Fonte: Acervo da pesquisa.

No segundo momento do encontro, os participantes compartilharam as atividades criadas por eles, como avaliação final do curso. As atividades eram originais, pois estavam concernentes com os princípios basilares da cultura digital propostos pela BNCC. Como exemplo, seguem duas atividades realizadas por dois professores do curso (Figura 66).

Figura 66 - Apresentação da atividade final

The screenshot shows a digital interface for a presentation. At the top, it says "IT'S ON THE RADIO!". On the left, there is a profile card for a teacher named Ana Amélia Belém, with a "TEACHER" label and a "BELÉM" button. To the right of the profile is a table titled "Atributos da 5 competência Geral da BNCC".

Atributos da 5 competência Geral da BNCC	
What?	Compreender/ Utilizar/ Criar
How?	Crítica/ Significativa / Reflexiva/ Ética
Where?	Sala de aula/ Em casa / mídias sociais (rádio da escola, whatsapp, webpage)
Why?	Para acessar e disseminar informações/exercer protagonismo/comunicar-se

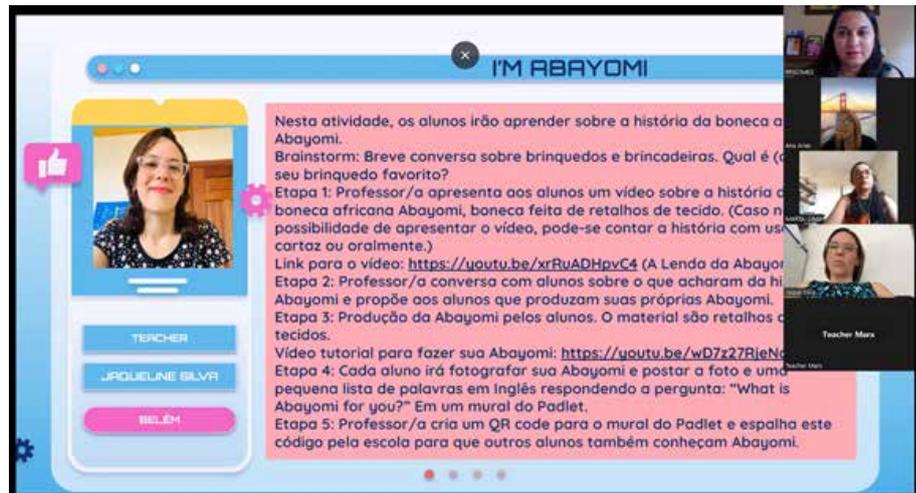
On the right side of the screen, there is a vertical list of video thumbnails from a meeting, with names like "Ana Amélia" and "Teacher Maria" visible.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Cada participante teve a oportunidade de apresentar a sua proposta para a turma e para a professora-formadora, em que colegas puderam conhecer cada atividade e apresentar sugestões. Um resultado satisfatório para todo o percurso trilhado, e uma indicação de que os professores estavam de fato refletindo sobre todo o processo. Esta constatação pode ser apreciada pelos trabalhos apresentados, pelos comentários realizados e pelas percepções dos professores no decorrer do curso.



Figura 67- Exemplo de proposta desenvolvida por participante do curso

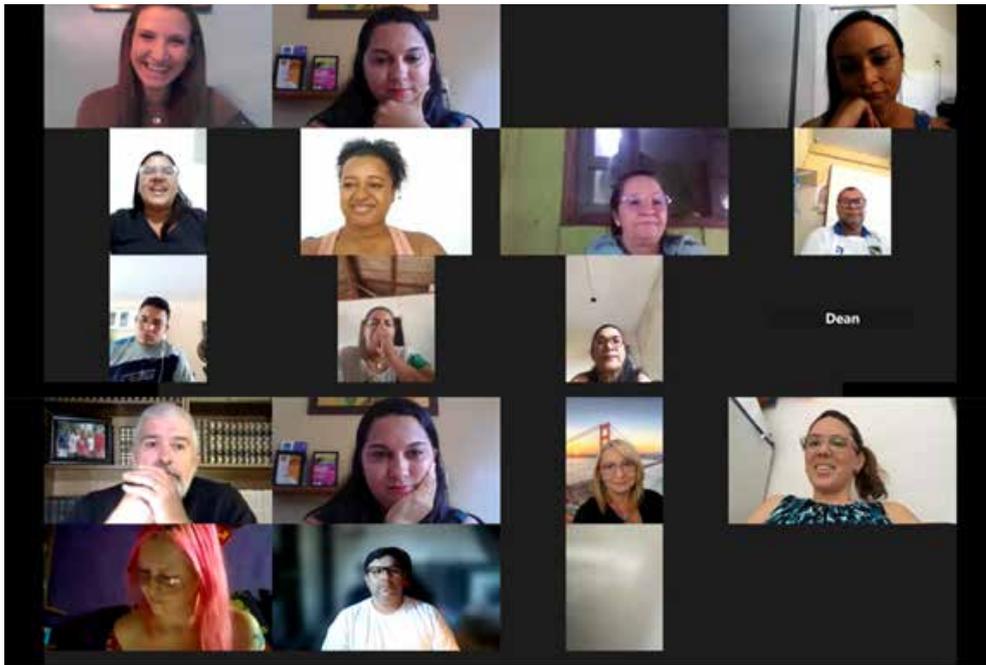


Fonte: Acervo da pesquisa.

O terceiro momento, encerramento final do curso e despedida (ver Figura 68), contou com visitantes de outros países para partilha e troca de experiência relacionada ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. A turma foi dividida em três salas virtuais, e os visitantes transitavam entre elas. Uma professora estadunidense, com vasta experiência em educação infantil, compartilhou com os participantes suas práticas pedagógicas, com foco na tecnologia no ensino para crianças. O segundo professor, também estadunidense, esteve presente na aula final. Ele compartilhou sua jornada de reaprendizagem relacionado para o uso da tecnologia. Ele é professor de literatura por muitos anos, nunca foi adepto à tecnologia, mas descobriu que não poderia mais adiar a prática. Ele também narrou como foi o seu processo de reaprendizagem a partir do uso das tecnologias em suas aulas. O terceiro professor, que se fez presente no evento se chama James, é inglês e ensina língua inglesa como segunda língua para estrangeiros. Ele compartilhou como a tecnologia o tem ajudado a melhorar sua prática docente ao longo dos anos.



Figura 68 - Aula de encerramento



Fonte: Acervo da pesquisa.

Por fim, consideramos que o curso planejado e ofertado tenha sido uma proposta eficaz para os professores de língua inglesa do Estado do Pará, além de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino das realidades locais destes professores, proporcionando, dessa forma, benefícios tangíveis, como, por exemplo, uma formação significativa e geradora para a transformação de práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades-locais dos alunos

4.7 Culminância de encerramento do curso

No encerramento do curso, o CEFOR propôs a realização de um encontro presencial no prédio histórico do Colégio IEP (Instituto de Educação do Estado do Pará) em Belém, no dia 15 de dezembro de 2022. O objetivo do encontro era reunir os participantes do curso da região metropolitana de Belém para compartilharem a experiência desta formação inédita voltada para professores de língua inglesa da



SEDUC e aproveitar o momento para fazer a certificação dos participantes presentes. O evento também foi transmitido via Youtube¹⁸ para que os participantes das localidades distantes da capital pudessem participar. O evento foi divulgado nas redes sociais do CEFOR como ilustrado na Figura 69.

Figura 69 - Encontro de culminância do curso

CEFOR Cefor Seduc
December 15, 2022 · 🌐

Nesta quinta-feira, dia 15 de dezembro, às 17h, realizaremos o Evento de Encerramento e Certificação do I-TEACH: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS COM FOCO NA CULTURA DIGITAL DA BNCC

O curso ministrado pela profa. Cleide Oliveira é produto educacional e de pesquisa, resultado da parceria entre a SEDUC/PA, através do CEFOR e o Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA).

🟢 O evento também poderá ser acompanhado online através do link:
<https://www.youtube.com/watch?v=KSAtSHtJ-Vw>

I-TEACH: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS COM FOCO NA CULTURA DIGITAL DA BNCC

CONVITE

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Pará (CEFOR) tem a satisfação de convidar para o Evento de Encerramento e certificação do curso I-TEACH: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS COM FOCO NA CULTURA DIGITAL DA BNCC, realizado em parceria com o Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Data: 15 de dezembro de 2022
Hora: 17 horas
Local: Auditório do CEFOR, Prédio histórico do Colégio IEEP, Rua Gama Abreu, 256 - Nazaré

Transmissão ao vivo pelo canal AvaCefor no You Tube
<https://www.youtube.com/watch?v=KSAtSHtJ-Vw>

Assista aqui

Logos: SEDUC, NITAE, UFPA, CEFOR, GOVERNO DO ESTADO

Fonte: Facebook, 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KSAtSHtJ-Vw>



O evento contou com a presença de 22 participantes do curso, e toda a equipe de apoio do CEFOR que auxiliaram durante todo o período de implementação Paulo David que ajudou em todo o processo de gerenciamento da plataforma e cadastro dos participantes, Jane Sampaio, Dionizio Sá e Nádía Brasil que colaboraram no processo de articulação e implementação do curso. Os professores Roberto Araújo Sandra Paris e Ana Brito, também da equipe do CEFOR mediarão o processo e organização do evento. Toda esta rede de apoio contribuiu significativamente para o sucesso do curso e do evento de encerramento.

Figura 70 - Entrega dos certificados



Fonte: Acervo da pesquisa.

Para a composição da mesa de abertura, o coordenador do CEFOR Augusto Paes fez sua fala inicial de boas-vindas, posteriormente professora Fernanda Chocron Miranda, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) discursou sobre a importância de parcerias entre a Universidade Federal e Secretarias de educação no desenvolvimento de produtos educacionais que proporcionam melhoria e qualidade de ensino na educação.



Figura 71 - Composição da mesa de abertura



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na sequência discursi a respeito das contribuições do curso para educação no Estado do Pará, contribuição dos participantes e o produto do curso, um E-book produzido pelos próprios participantes por meio da apropriação das experiências vivenciadas e conhecimento adquirido durante o curso.

A fim de concretizar a eficácia destas propostas, dois participantes do curso tiveram a oportunidade de compartilharem as ideias que desenvolveram para a composição do E-BOOK. Karl Marx e Ana Amélia fizeram as exposições e Jaqueline Nascimento, professora do município de Senador José Porfírio, contribuiu de forma remota, ela discursou sobre suas experiências e como o curso trouxe mudanças no seu método de ensino, relatou as dificuldades de trabalhar com a proposta da cultura digital em regiões remotas, mas que o curso havia mudado sua perspectiva de ensino.

Figura 72 - Participação Remota



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KSAtSHtJ-Vw>

Ao término do evento, o CEFOR organizou uma acolhedora confraternização, proporcionando aos participantes do curso a oportunidade de se conhecerem pessoalmente. Nesse ambiente descontraído, todos tiveram a chance de estabelecer novas conexões, compartilhar ideias e experiências enriquecedoras. Foi um momento verdadeiramente especial, repleto de trocas inspiradoras e networking, que deixou uma lembrança marcante para cada pessoa envolvida nesse processo de aprendizado e crescimento.

Figura 73 - Encontro presencial de encerramento do curso



Fonte: Youtube, 2022.

O encontro presencial foi um momento de consolidação de aprendizagem que ocorreu ao longo do curso. Os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar os impactos desta formação em sua prática docente e, conseqüentemente, em suas salas de aulas. Durante esta ocasião, os professores centraram suas discussões nas expectativas iniciais apresentadas no início do curso, bem como suas expectativas atuais e seus anseios pessoais de como prosseguir avançando no desenvolvimento do que foi aprendido até o momento.

Percebemos entusiasmo e força de vontade para transformarem seus respectivos contextos de ensino, ao mesmo tempo que compartilhavam sobre os vínculos desenvolvidos com seus colegas para que isto acontecesse de forma colaborativa, criando assim, uma rede de apoio uns com os outros.



5

Avaliação do Produto Educacional



5. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



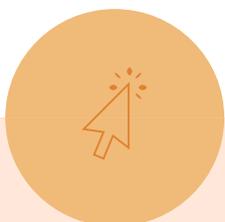
O processo de validação deste Produto Educacional ocorreu na última semana do curso *on-line I-TEACH*, ou seja, entre os dias 26 e 30 de outubro de 2022, foram geradas 55 respostas dos professores-participantes. Para esta coleta, aplicamos um formulário, baseado nos pressupostos de Garcia (2019), ao sugerir três áreas macro de validação para cursos *on-line* ou EAD. A primeira área macro refere-se ao contexto pedagógico, no qual a validação envolve os resultados de avaliação relacionados à efetividade da aprendizagem, à natureza das atividades, aos métodos de avaliação e ao “*design* instrucional para autoaprendizagem, a partir dos elementos disponíveis na interface do curso, bem como o uso adequado e contextualizado das ferramentas tecnológicas presentes no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).” (GARCIA, 2019, p. 108).

A segunda área macro está relacionada ao contexto comunicativo, cuja validação contemplará as questões relacionadas as formas comunicativas “de trabalhado no produto educacional, ou seja, o curso *on-line*. Em outras palavras, tirar as dúvidas, falar com os tutores, ter comunicações síncronas e assíncronas etc.” (GARCIA, 2019, p. 108). A última área macro está associada ao contexto tecnológico, um fator importante na para a validação de cursos *on-line*. O autor destaca que neste contexto, “a validação irá verificar os dados levantados sobre a eficácia das ferramentas tecnológicas, como animação, área de inserção de informação, registros, resgate de informação, entre outros aspectos”. (GARCIA, 2019, p. 108).

É importante pontuar que a escolha dos docentes para validarem o próprio curso deve-se ao fato de eles conhecerem a temática proposta, uma vez que vivenciaram na prática, no período de dois meses, o uso funcional das TDICs, a partir da proposta da BNCC, de apresentarem sólida formação na área de língua inglesa e experiência profissional no contexto da Educação Básica, foco central do curso. Nessa perspectiva, a validação permitiria compreender a potencialidade (ou não) do curso planejado e aplicado, em uma primeira versão, e pensar em possíveis ressignificações de aplicações futuras.

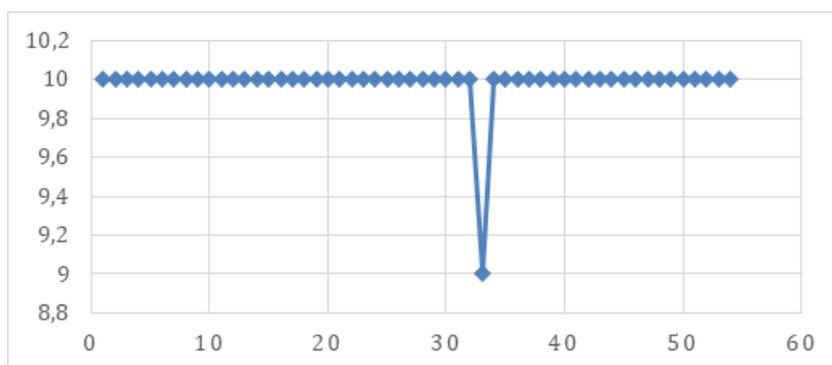
Dito isto, apresentaremos os resultados dos dados gerados dos participantes do curso, para o processo de validação e reestruturação do curso, a partir das percepções dos docentes. Os dados foram gerados por meio da plataforma *Respondi*¹⁹ (Apêndice B) e serão apresentados a seguir.

¹⁹ Formulário aqui: <https://form.respondi.app/pd8qWBo4Vw>



A primeira pergunta está relacionada à percepção geral dos participantes, em relação ao curso. Em uma escala de 1 a 10 (sendo 1 = péssimo e 10 = excelente), o docente deveria atribuir uma nota, considerando a satisfação para com o curso. De maneira geral, os participantes afirmaram estar muito satisfeitos com a proposta apresentada, o que reflete o resultado das respostas assinaladas, a saber, 54 docentes sinalizaram a nota 10 (dez) e 1 docente assinalou a nota 9 (nove) para o I-TEACH.

Gráfico 2- Satisfação em relação ao curso



Fonte: Questionário avaliativo do curso, 2022.

A segunda pergunta refere-se ao número de módulos organizados para o do curso, planejado para o período de dois meses. Todos os docentes (100%) apontaram que os 3 (três) módulos propostos foram bem adequados para estes dois meses de curso.

A terceira pergunta diz respeito a opinião dos participantes em relação às temáticas das unidades propostas. Os dados gerados indicaram que 98,8% dos participantes acharam as temáticas interessantes e que contemplam os assuntos trabalhados em suas salas de aula. Não obstante, 1,8% relataram que os temas são relevantes, mas inadequados para seus contextos de ensino. Esse dado, em especial, leva-nos a refletir sobre contextos educacionais que, possivelmente, não tenham acesso à Internet, o que inviabilizaria a reatuação das atividades do curso. Como solução, o professor poderia adaptar as atividades (ou parte delas) para o ensino off-line.

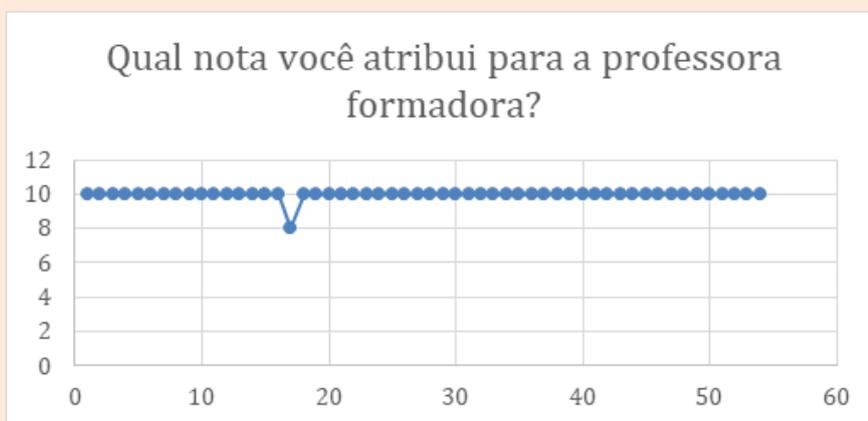
A quarta pergunta do Formulário leva em consideração a duração do curso (9 semanas), em que 94,7% apontaram satisfação quanto ao período de execução deste, enquanto 5,3% relataram que a duração do curso deveria ser menor. Nessa



direção, para a versão final do Produto Educacional, acatamos a sugestão da maioria dos docentes, ao afirmarem que o número de módulos era adequado, para o tempo total do curso, além de mostrar, também, a satisfação dos docentes com os temas apresentados, podendo, facilmente, serem trabalhadas em sala de aula com os alunos (percepção esta afirmada pelos docentes no questionário sob o tema “Em relação as unidades do curso”, vê Formulário). No entanto, as adaptações das atividades e dos módulos podem ser realizadas, de acordo com as necessidades de cada docente e de cada contexto de ensino.

Os docentes também avaliaram a postura da professora-formadora sob dois cenários: (a) seu desempenho na condução do curso e (b) seu diálogo com os participantes e com os tutores. As respostas apontaram que mais de 90% dos docentes consideraram pertinentes estes dois aspectos, para o bom andamento do curso. O que nos leva a refletir sobre a importância do papel do professor, do planejamento e da produção de materiais digitais, e na condução de cursos para contextos online, pois “[...] professores do século XXI devem ser capazes de criar conteúdo digital e integrá-los às atividades de aprendizagem.” (BERNARDI; ZANK; MORESCO, 2022, p. 77).

Gráfico 3 - Avaliação quanto a professora formadora do curso



Fonte: Questionário avaliativo do curso, 2022.

Outra pergunta do Formulário estava relacionada à modalidade de ensino do curso, cujo o total de 55 docentes e de 3 (três) opções de respostas apresentadas têm-se o seguinte panorama: 34 docentes foram a favor do formato do curso totalmente *online*, 18 docentes concordaram que o curso deveria ser em formato híbrido, com encontros presenciais, e 3 docentes apontaram para a necessidade de realização do curso totalmente presencial. Essas percepções foram consideradas pertinentes, pois, concordamos que a interação pessoal também é mola propulsora para o bom gerenciamento dos cursos. Além disso, o distanciamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19, tenha sinalizado para a realização do *I-TEACH* no formato híbrido ou totalmente presencial.

Porém, consideramos pertinente o curso totalmente *on-line*, para dar oportunidades aos professores de língua inglesa, de todo o Estado do Pará, a terem oportunidade de participarem de cursos de formação, poderem aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e transformarem seus contextos de ensino. O deslocamento do professor para a capital tornaria, para muitos, impossibilitado, por questões financeiras. Logo, cursos online permitem um maior número de pessoas a terem acesso equitativo à educação.

A próxima questão avaliada pelos docentes correspondeu ao Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) do curso. Pela familiaridade e pelo fácil acesso que os professores do Estado tinham, foi recomendado o AVACEFOR. Esta plataforma é usada nos cursos *online* de formação de professores, realizados pelo CEFOR-PA. Na pergunta, os docentes tinham que emitir sua opinião sobre esta plataforma, selecionando uma das três opções no Formulário. Entre as respostas: 21 docentes afirmaram que a plataforma é excelente, de fácil acesso e convidativa, 18 docentes salientaram que o AVACEFOR é uma plataforma simples, mas limitada. Finalmente, 3 docentes assinalaram a alternativa avaliando a plataforma como de difícil acesso, nada atrativa e complicada de manusear.

Outra avaliação que propusemos, ainda sobre o AVACEFOR, diz respeito ao design e a organização do curso. Neste cenário, 54 docentes afirmaram que a plataforma apresenta um design excelente, pois hospedou o material proposto de maneira organizada. Além disso, o material é ilustrativo e atrativo, com uma sequência lógica dos conteúdos. No entanto, 1 docente pontuou que o AVACEFOR é uma boa plataforma, uma vez que o material apresenta uma sequência lógica, mas não é atrativo. É mister ressaltar que a terceira opção de resposta para esta avaliação (*péssimo. Material desorganizado, nada atrativo e sem seguir uma sequência lógica de conteúdos*) não foi assinada pelos docentes.

A plataforma AVACEFOR, disponibilizada pelo CEFOR-PA, é organizada, fácil de ser acessada e conhecida entre os professores, apresentando, limitações como qualquer outro AVA. É uma plataforma que pode agregar diferentes tipos de material didático e linguagens, como, por exemplo, os fóruns de discussão, além de ajudar a promover a interatividade entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para a construção do conhecimento. Isso posto, o professor pode escolher a plataforma de sua escolha, que melhor atenda às suas necessidades, para hospedar o curso, aqui proposto, caso tenha interesse em modificá-lo e ressignificá-lo.

Os docentes também foram provocados a avaliarem as atividades síncronas e assíncronas do curso. Neste quesito, 47 docentes afirmaram que as atividades eram adequadas, pois as síncronas os ajudaram a expandir os conhecimentos sobre cultura



digital, ao passo que as assíncronas permitiram dialogar com a professora-formadora, os tutores e os colegas-participantes. Por sua vez, 6 docentes avaliaram as atividades inadequadas, pois eles apontaram a preferência, apenas, pelas aulas síncronas, em vez de as aulas assíncronas. 2 docentes assinalaram a alternativa que mencionava as atividades inadequadas porque eles gostariam das aulas assíncronas, no formato autoinstrucional.

Considerando as avaliações dos docentes referentes às atividades síncronas e assíncronas, entendemos a importância destas atividades em cursos *online* e decidimos referendar a opinião da maioria dos docentes. O planejamento das atividades torna-se essencial para ajudar o professor a obter um ensino mais direcionado à realidade do aluno e ajudar o aluno a saber aprender a aprender no seu ritmo. Por essa razão, concordamos com Lemov (2021, p. 21) ao afirmar que “encontrar maneiras de maximizar as sinergias entre instrução assíncrona e síncronas, provavelmente, produzirá os resultados de aprendizagem mais bem sucedidos para o maior número de estudantes.”

Nessa direção, a importância pelos encontros síncronos é mencionada pela maioria dos docentes do curso, o que deixa implícito, também, a importância das atividades síncronas. De acordo com a alternativa selecionada no Formulário de Avaliação, a professora-formadora conseguiu desenvolver um diálogo claro, simples e objetivo com todos da turma, em que todos tinham, também, a liberdade de expor suas experiências educacionais, além de as temáticas do curso estarem diretamente relacionadas às suas práticas docentes.

Outro aspecto avaliado pelos docentes teve como propósito saber se o conteúdo planejado do curso teria a possibilidade de ser ressignificado em seus contextos de ensino. 50 docentes afirmaram usar com certeza, 4 docentes consideraram possivelmente e 1 docente disse que não seria possível. É claro que reafirmamos a necessidade de um olhar crítico e reflexivo de qualquer professor, para a reaplicação das atividades do curso, considerando as necessidades locais dos alunos.

Esta seção procurou referendar a importância da avaliação do Produto Educacional *I-TEACH*, curso on-line ofertado para professores de língua inglesa, da Educação Básica, do Estado do Pará. Este curso foi um diferencial para todos os participantes, onde os princípios da cultura digital definidos pela BNCC foram, de fato, materializados em cada unidade e módulo propostos, como podem ser bem observados pelas percepções, a seguir, de alguns docentes.





Docente 1: *o curso foi maravilhoso e muito acessível.*

Docente 2: *amei o curso, aprendi bastante e conheci novas ferramentas digitais que vou estar usando para implementar minhas aulas.*

Docente 3: *amamos as professoras/tutoras. Gostaríamos de mais cursos assim, por favor!!!*

Docente 4: *o curso foi excelente.*

Docente 5: *que o curso tivesse um pouco mais tempo para cada módulo... algumas apresentações foram mais corridas por conta do tempo...*

Docente 6: *o curso foi excelente, minha sugestão é a diminuição de tarefas assíncronas, especialmente do módulo 1.*

Docente 7: *a formadora do Curso em particular nos ajudou muito a entender a importância de levar o ensino digital para sala de aula. Gostaria que pudessem ser ofertado cada vez mais cursos e que tivéssemos mais vezes ela como formadora.*

Docente 8: *o curso foi muito bom e a tutora muito competente!*

Docente 9: *a minha única crítica é em relação aos trabalhos em grupo que não funcionou muito bem, geralmente uma pessoa fazia a atividade, pelo menos dos grupos em que eu estava. E também alguns problemas técnicos do AVA CEFOR. O restante todo foi perfeito!*

Docente 10: *o curso foi maravilhoso e certamente farei a continuação, caso haja, mas eu gostaria de sugerir que as gravações das aulas fossem disponibilizadas na plataforma para quem não assistiu a aula toda ou até mesmo para aqueles que gostariam de rever o conteúdo completo da aula.*

Docente 11: *participar desse curso foi muito eficaz para mim, inclusive o incentivo da professora foi fundamental para eu ir até o final do curso, se tiver o segundo curso ofertado eu irei fazer novamente, meu muito obrigada!.*

Docente 12: *curso excelente, professora maravilhosa, só falta ter a continuidade; outro curso com a mesma temática e professora!*

Infelizmente, não é possível compartilhar todas as percepções de todos os docentes, porém, as poucas mencionadas anteriormente, observa-se o quanto o curso fez a diferença em suas vidas profissionais. Isso posto, a avaliação do curso *I-TEACH* pelos professores de língua inglesa da SEDUC-PA foi relevante para o aprimoramento e a validação do Produto Educacional desta dissertação de mestrado.

Após considerar todas as perspectivas dos professores, decidimos hospedar a versão final do curso na Plataforma *Moodle*. Essa escolha visa facilitar o acesso e aumentar a visibilidade do produto, tornando-o acessível a um público mais amplo, pois é uma plataforma de acesso gratuito e de domínio aberto.



6

Considerações Finais



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos formativos começam por meio de uma jornada de aprendizagem, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Esses, porém, não terminam ao concluirmos a formação acadêmica mais recente de nossas carreiras. Ao contrário, a aprendizagem é um processo constante.

Como professora, desde muito jovem, compreendi rapidamente que a construção de conhecimento, o desenvolvimento de boas práticas, habilidades e competências se processam à medida que nos dispomos a aprender, a arriscar e a recomeçar, pois este processo cíclico que gera a aprendizagem.

Foi em busca por uma aprendizagem transformadora, inovadora e criativa que estou hoje escrevendo estas linhas finais de um longo processo de aprendizagem. Fazer parte do PPGCIMES-UFPA tem sido uma experiência de ressignificação, de partilha e de muita colaboração.

Quando me dispus a realizar esta pesquisa, sabia que o caminho não seria fácil, entretanto, eu tinha o desejo de poder contribuir com algo significativo e transformador para a Educação do meu Estado, para além do meu próprio contexto de atuação profissional. Sendo professora de língua inglesa no interior do Estado do Pará, enfrentando muitas dificuldades, para conseguir inovar minhas atividades em sala de aula, compreendi a necessidade de contribuir com a minha própria prática e compartilhar meus conhecimentos, mesmo que limitados, com professores que precisavam de inspiração para “recarregar suas energias” e acreditar novamente no poder transformador da Educação.

Desta maneira, chegamos à pergunta de pesquisa determinada ainda no processo de simbiose deste trabalho: *Como contribuir para fomentar as práticas docentes no ensino de língua inglesa para as competências digitais em contexto da escola pública da Educação Básica paraense, por meio da estruturação e oferta de um curso de extensão on-line para a formação continuada de professores de língua inglesa com foco na cultura digital, tendo como documento oficial a BNCC?* No percurso de planejamento, em consonância com o meu orientador e com a minha coorientadora, redesenhamos o trajeto final do Produto Educacional da minha pesquisa. Nos propusemos a organizar um curso online que pudesse fomentar o desenvolvimento de práticas eficazes, inovadoras, criativas, e com potencial transformador.

No processo de construção, questionamos inúmeras impossibilidades de implementação do curso, fazendo a opção por uma proposta que atendesse, não somente o docente da Região Metropolitana de Belém, mas o colega-professor do



interior do Pará e que, na maioria das vezes, dispõe somente de um quadro e um pincel (ou giz), ou de seus próprios dispositivos tecnológicos como *smartphone* e *notebook*.

Depois de muitas idas e vindas, chegamos à delimitação do foco do curso de extensão proposto: *I-Teach: Digital Competence for English Teachers*. O objetivo inicial era auxiliar professores à compreensão do uso pedagógico e funcional das TDICs para ensino de língua inglesa, sob o viés da BNCC e a quinta competência geral da Base, a cultura digital, promovendo o desenvolvimento prático de propostas pedagógicas.

Entretanto, à medida que o projeto se desenvolvia, percebemos a magnitude que alcançaria. Primeiramente, a trilha formativa do curso construída sob o viés da cultura digital da BNCC e dos parâmetros avaliativos do DigCompEdu, o que permite sua adaptação para qualquer outra área da Educação, com temas transversais e interdisciplinares, potencializando a capacidade de replicabilidade do produto educacional aqui defendido.

Outros aspectos deste Produto estão relacionados ao seu potencial criativo e inovador. Para Besemer e Treffinger (1981), para que o produto seja criativo precisa perpassar por três dimensões, sendo elas: novidade, resolução e estilo.

Na dimensão novidade, identificamos os aspectos de originalidade e germinabilidade, a possibilidade de gerar novos produtos. Em ambos os critérios, o curso atende estas dimensões, uma vez se que tornou o primeiro curso do Estado do Pará direcionado a professores de língua inglesa, com foco na cultura digital da BNCC, com a possibilidade de ser adaptado para outras áreas do conhecimento.

A dimensão de resolução, é torna-se visível pelo fato da proposta ter atendido uma lacuna de formação da SEDUC, atendendo professores de língua inglesa de inúmeras localidades do interior, dos ribeirinhos, das comunidades indígenas e quilombolas.

A dimensão estilo, fixa-se, na proposta de atratividade, ou seja, gerar interesse em outras pessoas. Este fato é comprovado quando os dados ilustram a participação ativa dos cursistas nos encontros síncronos, por meio do *feedback* destes participantes, e segundo dados do CEFOR (2022). Este curso teve, desta forma, o maior índice de conclusão no formato remoto para professores de um componente curricular específica da SEDUC-PA.

O curso *I-Teach* pode potencializar a formação continuada de professores de língua inglesa para o uso funcional das TDICs, assim como, pode ser replicado para cursos de formação inicial, pois, torna-se uma oportunidade dos docentes poderem articular o conhecimento cotidiano do aluno com o conhecimento formal, adquirido na escola. A medição pedagógica do curso proporcionou aos docentes a possibilidade de utilizar, compreender e criar tecnologias digitais da informação e comunicação, como



mediação tecnológica, ou seja, o curso foi “mão-na-massa” para a materialização da cultura digital proposta pela BNCC.

Portanto, a proposta do curso, viabiliza e promove práticas para aprendizagem por meio de ferramentas digitais para a sala de aula *on* e *off-line*, abordando recursos e ferramentas digitais que podem enriquecer o ensino de língua inglesa em todo o estado. Esta proposta de formação continuada adota estratégias que impulsionam a participação ativa dos alunos por meio da cultura e competência digital. Por isto, o produto resultante desta pesquisa torna-se um perceptível potencial criativo e inovador ao explorar princípios-chave como informação, comunicação, criação, seleção, aprendizagem reflexiva, significativa e ética, por intermédio de estratégias que desenvolvem a competência digital dos alunos, capacitando-os para lidarem de forma crítica e responsável com o mundo digital.

Apesar de enfrentarmos muitas dificuldades, principalmente relacionadas ao acesso à internet, dificuldades de manuseio dos recursos digitais por parte dos professores participantes, e algumas vezes ausência de motivação para continuarem no curso, alcançamos resultados satisfatórios. Acreditamos ter contribuído para que estes professores desenvolvessem a competência digital, como evidenciado em suas participações nas conduções das atividades propostas no curso. Foi notável a evolução de cada professor desde o primeiro encontro até o último, observando sua perseverança em continuar aprimorando-se a cada encontro e buscando novas formas de utilizar tecnologias em sua sala de aula, a despeito das dificuldades encontradas no domínio das competências digitais. Encaramos o curso como uma jornada de autoaprendizagem e autoconhecimento, onde os participantes também assumiram a responsabilidade pelo seu aprendizado, definiram metas, desenvolveram planejamentos de estudo, e motivaram-se a buscar recursos e avaliaram seu próprio progresso, um momento de redescoberta e reinvenção pessoal.

Nessa direção, o curso não somente cumpriu com seu propósito inicial, mas foi além do esperado, como mostram as percepções dos docentes mencionadas no capítulo anterior. Acreditamos que, a Universidade Federal do Pará, em parceria com o CEFOR-PA, por meio do curso de formação continuada para professores de língua inglesa, proporcionou contribuições valiosas para a formação continuada dos participantes do curso, resultando, assim, na mudança de práticas-locais de ensino e gerando transformação no sistema educacional do Estado, além da promoção da cultura digital dos alunos de escolas públicas do Pará.



Referências



REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PARÁ. **Mais de 15 mil educadores paraenses participaram de cursos de formação continuada durante este ano.** Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/24230/mais-de-15-mil-educadores-paraenses-participaram-de-cursos-de-formacao-continuada-durante-este-ano>. 2020. Acesso em: 26, março. 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da formação de professores de línguas: pressupostos de área, práticas e representação.** Campinas, SP: Pontes. 2022.

ARAÚJO. M. S; RAMOS. R. C. G. R. A formação inicial de professores de inglês com tecnologias digitais: pesquisas em Linguística Aplicada. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (orgs.). **Tecnologias, formação docente e ensino de línguas em diálogo.** Campinas-SP: Pontes, 2021. p. 21-43.

BAKHTIN. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA. J. B. **Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 533-552, 2014.

BARROS. R. **Tecnologia E A Formação De Professores Universitários: Desafios E Perspectivas Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.7.n.11. nov. 2021. ISSN- 2675 – 3375.

BEDIN. E.; DEL PINO. C. **Concepções de professores sobre situação de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.8, n.22, p.154- 185, 2017.

BEDIN. E.; DEL PINO, C. **Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238. 2018.

BEDIN. E.; DEL PINO, J. C. **Rodas de Conversas na Universidade - Formação Docente Tecnológica em Ciências: metodologias de cunho interdisciplinar.** 2016. In: VII Congreso Internacional de Formación de Profesores de Ciencias, Colômbia, Bogotá.

BERNARDI. M.; ZANK, C.; MORESCO, S. **Competências digitais docentes no ensino híbrido.** In: BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. Competências digitais em educação: do

conceito à prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. p. 69-89.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Básica. **Currículo de Referência em Tecnologia e Computação**. São Paulo: 2018. Disponível em: <http://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 16 agosto. 2022.

CIEB. **Orientações Para Seleção E Avaliação De Conteúdos E Recursos Digitais**. E-book. São Paulo. 2017.

COMMONWEALTH OF LEARNING. **Developing Library and Information Services for Distance Education**. 2003. Disponível em: <http://www.col.org/colweb/site/pid/3131>

BLOOM. B.S. et al. **Taxonomy of educational objectives: Cognitive and affective domains**. New York: David Mckay. Vol 1. 1956.

BRASIL. **Lei no 9.394. 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF. 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF. 2000.

BRASIL. **Resolução no 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF. 2014. Disponível em: [pne_conhecendo_20_metas.pdf](#)

BRASIL. **Portaria no 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Anexo I – síntese da contribuição dos Estados. Brasília, DF. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Seminários Estaduais da BNCC: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: 2a versão revista**. Brasília, DF. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: Acesso em: 09/05/2022

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB no 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo do Professor**. 2023.

BRASIL. **UFPA inaugura Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE2)**. 2017. Acesso em: 09/05/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

BRITISH COUNCIL. **Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa / Livia Pretto Mottin; Maria do Carmo Ferreira Xavier – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.**

BRITISH COUNCIL. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC componente Língua Inglesa**. 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269823>>. Acesso em 23 nov. 2022.

BRUINI, E. C. **O professor crítico-reflexivo**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-critico-reflexivo.htm>. Acesso em 24/05/2022.

CARRETERO, S.; VUORIKARI, R.; PUNIE, Y. **DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use**. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2017.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. No 24. 2003.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho**. Sobre as Competências Essenciais para Aprendizagem ao Longo da Vida. Jornal Oficial. 2006.

COSCARELLI. C. V.; RIBEIRO, A. E. BNCC: tecnologias digitais, textos multimodais e o ensino fundamental. In: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa e língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes. 2021.

CURRÍCULO de Referência em Tecnologia e Computação. **CIEB**. 2018. Disponível em: <http://curriculo.cieb.net.br/>.

FAVA. R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva. 2014.

FERNANDES. D. De que estamos realmente falando quando falamos dizemos que estamos avaliando competências? **Revista Aprendizagem**, v.12. p. 42. 2009.

FERRARI. A. **Digital competence in practice: An analysis of frameworks**. 2012.

FERRAZ. R. D. **ABNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários**. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, ahead of print, 2019 ISSN 2317-6571.

FIGUEIREDO. J.F.Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas**. In: FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. (Org.) A aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006. p. 11-45.

FILATRO. A. **Design instrucional para professores**. São Paulo. Pearson Education do Brasil. 2008.

FILATRO. A. **Design instrucional para professores**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2023.

FURLAN. C. J. K.; Lacerda. V. L. **Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas**. Revista (Con)Textos Linguísticos. Vitória. v. 14, n. 29. p. 543-564. 2020.

FURTADO. C.C. **Geração alpha e a leitura literária: os aplicativos de literatura - serviços incentivam a prática?**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São

Paulo. v. 15. p. 418-431, 2019. Disponível em:<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1342>. Acesso em: 27 agosto, 2022..

GARCÍA. C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 2013.

GARCIA. S.M.M. **Gestão, avaliação e validação de projetos educacionais**. SENAC. 2019.

GIL. A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL. A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HEINSFELD. B. D.; SILVA, M. P. R. N. **As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à Internet**. Rio de Janeiro. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil**. Instituto Península. 2020.

KENSKI. V. M. Cultura digital. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 139-144.

LANKA. E. et al. **Introdução à chamada de artigos tutoriais de pesquisa qualitativa em estudos de administração contemporânea para edição especial da RAC: Um editorial**. Revista de Administração Contemporânea. 2022.

LEITE. B. S. **Tecnologias digitais na Educação: uma visão geral**. In: LEITE, B. S. (org.). **Tecnologias digitais na educação: da formação à aplicação**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 17-49.

LEMOV. D. **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz**. Porto Alegre: Penso, 2021.

LEVY. P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LÉVY. P. **A conexão planetária**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÉVY. P. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEMOV. D. **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Penso, 2021.

LIBÂNEO. J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

LODI. M.D.F. **Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica nos estudos de consumo e marketing**. Revista Gestão e Secretariado (GeSec), São Paulo, SP, v. 14, n. 2, 2023, p. 1587-1603.

LOUREIRO. A. C.; MEIRINHOS. M. OSORIO. A. J. **Competência digital docente: linhas de orientação dos referenciais**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 13, núm. 2, pp. 163-181, 2020.

LUCAS. M. DOROTEA, N. PIEDADE, J. **Desenvolvimento da competência digital de professores: resultados de um piloto em Portugal**. VAEP-RITA. Vol. X. 2020.

LUCAS. M.; MOREIRA, A. Costa. N. **Quadro europeu de referência para a competência digital: subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento**. Observatório Journal. 2017. P. 181-198.

KAPP. K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco, CA: Pfeiffer. 2012.

KIRCHNER. E. A. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia**. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. (Org.). Cruz Alta: Ilustração. 2020.

KESSLER. G. **Technology and the future of language teaching**. Foreign language Annuals. v. 51, n. 1. 2018. P. 205-218. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323330702_Technology_and_the_future_of_language_teaching.

MAFRA. P; Munhóz, C. **Tecnologia Digital, ferramenta provocadora e encantadora na formação de Professores**. Revista De Estudios E Investigación. En Psicología Y Educación. ISSN: 2386-7418. Vol. Extr., No. 13. 2017.

MARCONI. M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo. Atlas. 2007.

METARED. **Autoavaliação das competências digitais dos docentes.** 2022.

MICARELLO. H. A. L. S.; FRADE, I. C. A. S. **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação.** Anped. 2016.

MICCOLI. L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades.** Campinas: Pontes Editores. 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. **Análise: Projeto de Vida- Objetivos e Etapas para os Estudantes Alcançarem Seus Sonhos.** 2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-projeto-de-vida-objetivos-e-etapas-para-os-estudantes-alcancarem-seus-sonhos>. Acesso em: 02/01/2023

NEIRA. M. G. **Terceira Versão da BNCC: Retrocesso Político E Pedagógico.** Revista Democracia e Emancipação. Goiânia. 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>

NÓVOA. A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior.** São Paulo: British Council. 2021. Disponível em: www.inglesnasescolas.org.

PUENTEDURA. R. TPCK and SAMR: **Models for enhancing technology integration.** In: **Maine Learning Technology Initiative.** 2008. Disponível em: <http://deimos3.apple.com/WebObjects/Core.woa/FeedEnclosure/education-maine.gov-dz.4185841413.04185841415.4185841494/>. Acesso: 09/08/2022.

PUNIE. Y.; REDECKER. C. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.** EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2017.

NASCIMENTO, V. R.; SILVA, J. N. D.; FERREIRA, J. L. **Prática Pedagógica de um Professor que ensina matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola do campo.** Revista Cocar, edição especial, n. 11, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1289>. Acesso em: 10 Mar. 2023.

RAABE. A. L. A.; BRACKMANN. C. P.; CAMPOS. F. R. **Currículo de referência em**

tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental. São Paulo: CIEB. 2018. E-book em pdf.

REASON. P.; Bradbury. H. **Handbook of Action. Research: Participative Inquiry and Practice.** London: Sage. 2008.

RICHARDSON. R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SANTOS. C. C.; PEDRO, N. S. G.; MATTAR, J. **Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal.** Educação| Santa Maria | v. 46 |2021.

SANTOS. E. M. **Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC: uma prática no ensino infantil e fundamental [recurso eletrônico]** / Eliane Marques dos Santos (Org.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.229 p.

SANTOS. M.A.R.; SANTOS.C.A; SERIQUE. N. S.; LIMA. R. R. Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215/202>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SEDUC. **Sistema Integrado de Gestão de Pessoas. SIGIRH e Sistema de Lotação (SAS)** Belém-PA. 2022.

SEDUC. **Sistema de Lotação (SAS): Relatório Professores Lotados em Língua Inglesa 2023.** Belém-PA. 2023.

SCHÖN. D. A. **Formar professores como professores reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 1995. p. 77-91.

SCHORN. G. T.; SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. **O aluno dos anos iniciais do ensino fundamental e as competências digitais.** In: BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. Competências digitais em educação: do conceito à prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. p. 51-68.

SILVA. K. K. A.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. **Competências digitais na educação.** In: BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. Competências digitais em educação: do conceito à prática. São Paulo: Artesanato Educacional. p. 11-34. 2022.

SILVA. K; Behar. P. **Competências digitais na educação: uma discussão acerca do**

conceito. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.35. 2019.

SILVA. M. R. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um empoeirado discurso.** EDUR Educação em Revista. 2018.

SOUZA. R. A. **Segunda língua: aquisição e conhecimento.** São Paulo: Parábola, 2021.

SOUZA. P. H. **BNCC no chão da sala de aula: o que as escolas podem aprender a fazer com as 10 competências em sala de aula?.** Conhecimento editora. Belo Horizonte. 2020.

SOUZA. M. A. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111. 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO (2011), UNESCO ICT. **Competency Framework for Teachers.** São Paulo, 2002.

VOLÓCHINOV.V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grill. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLTZ. C.E.P.; ELICKER, A.T.; BATTISTELLO, V.C. M.; MARTINS, R. L.; BARBOSA, D.N.F. **O papel do professor reflexivo no ensino híbrido.** Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Híbrido. Revista Educacional Interdisciplinar, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2019.

APÊNDICE A:
MODELO DE PLANO DE AULA ALINHADO A BNCC

Integrantes do Grupo			
Número do Grupo			
Série		N. Alunos:	
Tópico: My Pod-Cast Story			
Objetivos:			
Habilidade em foco:			
Atributos da 5 competência Geral da BNCC- Selecione os que se aplicam			
What?	Compreender	Competência Específica de Língua Inglesa	Competência 2
How?	Crítica		
Where?	Fora da escola	Habilidade	
Why?	Para se comunicar		
Assunto/Conteúdo			
Warm up			
Passo a passo			
Tempo médio de cada atividade			
Material			
Formas de compartilhar as produções/descobertas dos alunos			
Avaliação da aprendizagem			

Brainstorming para o grupo discutir e em síntese responder à pergunta seguinte: ~

Quais aspectos da Competência (Cultura) digital vocês conseguem identificar com maior ênfase nesta lição?

APÊNDICE B

MODELO DE PLANO DE AULA ENCONTRO SÍNCRONO



PLANO DE AULA

Encontro virtual- Plataforma Zoom



PARTICIPANTES	UNIDADE	DATA
53	Tecnologia na Minha Comunidade	01/10/2022

PRINCIPIOS DA BASE	HABILIDADES DIGCOMPEDU
Prática Reflexiva na vida pessoal e coletiva.	Prática Reflexiva

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Discutir sobre os fundamentos da cultura digital na BNCC;
- Refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa
- Refletir sobre os impactos da tecnologia ao nosso redor, em nossa comunidade.

PROCEDIMENTOS DO ENCONTRO

1 MOMENTO: Acolhida e recepção dos participantes no ambiente virtual, exposição e apresentação geral da proposta do curso e do plano de ensino;

2 MOMENTO: Apresentação dos fundamentos da cultura digital sob o viés da BNCC;

3 MOMENTO: Rodas de conversas em grupos menores nas salas do Zoom

- Divisão dos grupos menores de trabalho via sorteio
- Discutir sobre tecnologia nos contextos de cada participante e compartilhar informações
- Participantes falam sobre a tecnologia em seu contexto de ensino;
- Em documento colaborativo cada grupo faz o levantamento dos principais tópicos levantados durante a discussão.

4 MOMENTO: Cada grupo escolhe um representante para socializar a discussão do grupo e apresentar os pontos levantados.

5 MOMENTO: Orientação para condução das atividades assíncronas da semana.

ATIVIDADES ASSÍNCRONAS DA SEMANA

- Acessar o AvaCefor e completar a trilha de aprendizagem da semana (também disponível no QR Code ao lado;
- Os grupos formados durante o encontro síncrono permanecerão os mesmos grupos de trabalho do Whatsapp. Em grupo, acessar o documento colaborativo criado no encontro síncrono sobre os principais pontos discutidos sobre tecnologia em seu contexto de ensino e propor soluções no próprio documento para as dificuldades apresentadas quanto ao uso de tecnologia para o ensino e aprendizagem.



APÊNDICE C
MODELO DE PLANO DE AULA ENCONTRO SÍNCRONO



The image shows a screenshot of a Google Form titled "I-Teach: Digital Competence for English Teachers." The form header features a dark blue banner with the text "I-TEACH" in large, teal, stylized letters. To the right of the text is an illustration of two people, a man and a woman, sitting at a desk with laptops, with a speech bubble saying "Hi!". The background of the banner includes a globe, stars, and a planet. Below the banner, the form title "I-Teach: Digital Competence for English Teachers." is displayed in a cursive font. The form includes a contact email "liteachcourse@gmail.com" with a link to "Alternar conta" and a lock icon. Below this, it says "Não compartilhado" with a lock icon. A red asterisk indicates a required question: "* Indica uma pergunta obrigatória". The first question is "Nome (opcional)" with a text input field labeled "Sua resposta" and a purple microphone icon. The second question is "Onde você mora? *" with a text input field labeled "Sua resposta" and a purple microphone icon.

Acesse o formulário neste link: <https://forms.gle/GR3ceMyXL9gAjebJ7>

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO



Acesse o questionário neste link: <https://form.respondi.app/UTH0QehN>

