

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CÂMPUS JAGUARÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LARISSA DA SILVA RAMOS

**FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DE ESPANHOL**

**Jaguarão
2022**

LARISSA DA SILVA RAMOS

**FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DE ESPANHOL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes

**Jaguarão
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R175f Ramos, Larissa da Silva

FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DE ESPANHOL / Larissa da Silva Ramos.

108 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2022.

"Orientação: João Carlos Pereira de Moraes".

1. Formação continuada de professores. 2. TDICs. 3. Ensino
de Espanhol. I. Título.

LARISSA SILVA RAMOS

**FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DE ESPANHOL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: dia, mês e ano.

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes
Orientador
UNIPAMPA

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes
Universidade Federal do Pampa

Profa. Dra. Cássia Hack
Universidade Federal do Acre (UFAC)



Assinado eletronicamente por JOAO CARLOS PEREIRA DE MORAES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 19/02/2022, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por LUCIO JORGE HAMMES, Coordenador(a) de Curso, em 18/03/2022, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0714693 e o código CRC D4C78F34.

*Dedico este trabalho ao meu marido e
companheiro de todas as horas, Tiago. E aos
meus filhos, Maria Eduarda e Bernardo, meus
maiores e melhores orientadores na vida.*

AGRADECIMENTO

Ao meu querido orientador, João Carlos, que me abraçou no meio do caminho. Agradeço por toda sua dedicação, por muitas vezes deixar horas de descanso, para me orientar. Por ter, sempre, uma palavra afetuosa e engraçada e ser capaz de trazer leveza a qualquer situação angustiante. Obrigada, professor! Sou imensamente grata a ti, por me acolheres quando mais precisei.

À minha querida orientadora, Paula, que me mostrou que eu sou capaz, até quando nem eu mesma acreditei. Por ser tão organizada a ponto de fazer com que eu me organizasse também. Por seu carinho e atenção, por sempre me passar muita segurança. Sou eternamente grata, por tudo que vivi e aprendi no mestrado e que levarei para a vida. São méritos teus! Obrigada!

Às queridas professoras de Espanhol do Município de Arroio Grande, por terem aceito o convite de participar desta pesquisa, por todas as manhãs prazerosas que passamos juntas e pelo grupo fortalecido que formamos! Sou muito grata!

À Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, pela parceria que construímos.

Aos professores Bento, Paula Bianchi e João Carlos por me conduzirem com sabedoria e leveza por todas as disciplinas obrigatórias do Curso. Agradeço imensamente por todo aprendizado.

A todos os colegas e amigos da turma 2020/2, do PPGEduc. Em especial a minha querida amiga virtual, Marilete. Sou grata por todo companheirismo, palavra amiga, apoio e amizade durante este ciclo. Espero que esse laço só se fortaleça!

Aos professores Cássia Hack e Lúcio Hammes, que integraram minha banca de defesa e muito colaboraram para meu crescimento profissional.

Às minhas queridas amigas, Caroline Feijó-Quadrado e Cristina Boéssio, por todo apoio, amizade, incentivo e ajuda nos momentos que mais precisei, desde o início até o fim! Vocês são capazes de me motivar com apenas cinco minutos de conversa. Vocês foram demais!

Aos meus pais, Mara e Eduardo, por vibrarem a cada etapa comigo, desde o processo seletivo, qualificação e defesa! Amo vocês!

À minha comadre Selma, por junto com meu marido, tomar as rédeas da minha casa e cuidar dos meus filhos durante as incansáveis horas de estudo. Elas valeram a pena!

Ao meu marido, Tiago, e aos meus filhos, Maria Eduarda e Bernardo, que acreditaram em mim, que me mostraram o quanto eu sou capaz e que aguentaram a minha ausência e loucura todo esse tempo. Foi por vocês!

Obrigada, de coração!

“El camino más largo es quedarse parado”.

Autor desconhecido

RESUMO

A pandemia do novo Coronavírus gerou impactos em todas as esferas da sociedade, levando as instituições educativas a fazerem uso das tecnologias e da mídia para a continuidade do ensino, o que evidenciou a falta de formação dos professores nesta temática. Diante dessa realidade, este trabalho tem como objetivo geral analisar uma experiência de formação continuada de professoras de Espanhol na perspectiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), considerando o contexto do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Arroio Grande - RS; e como objetivos específicos: Conhecer o que pensam as docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola; Identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial; Estabelecer com as docentes ações formativas, considerando o uso pedagógico das TDICs; e Analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada no âmbito das tecnologias e da cultura digital com as professoras atuantes na área de Espanhol. Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa utilizando o método da pesquisa-ação. Para compor o referencial teórico deste trabalho foram utilizados os conceitos de formação continuada trazendo como autores principais Imbernón (2011), Nóvoa (2013), Zeichner (2008) e Schön (1995) e o conceito de mídia-educação com as autoras Belloni (2009) e Fantin (2011). O tratamento dos dados foi realizado a partir da análise descritiva-narrativa inspirada em Moraes (2014). Como resultados, após a análise do *corpus*, aponta-se que a pesquisa-ação é um dos caminhos para a formação continuada de professores e que esta deve partir do contexto escolar, levando em conta as necessidades dos professores e que, a mídia-educação possibilita a integração da mídia e das tecnologias no contexto escolar, tornando o professor um educador na cultura digital.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores; TDICs; Mídia-educação; Língua Espanhola.

RESUMEN

La pandemia del nuevo Coronavirus generó impactos en todos los ámbitos de la sociedad, llevando a las instituciones educativas a hacer uso de las tecnologías y los medios de comunicación para la continuidad de la enseñanza, lo que puso de manifiesto la falta de formación de los docentes en este tema. Ante esta realidad, este trabajo tiene como objetivo analizar una experiencia de formación continua para profesores de español desde la perspectiva de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), considerando el contexto de la enseñanza remota de emergencia en la red municipal de educación de Arroio Grande - RS; y como objetivos específicos: Conocer la opinión de los profesores participantes sobre la integración de las tecnologías en la escuela; Identificar cómo las herramientas tecnológicas han sido utilizados por los profesores participantes en la planificación, desarrollo y evaluación de las clases en la enseñanza remota de emergencia; Establecer con los profesores acciones formativas, considerando el uso pedagógico de las TDICs; y Analizar las posibilidades y los límites de una formación continua en el contexto de las tecnologías y la cultura digital con los profesores que trabajan en el área del español. Metodológicamente, esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y utilizar el método de la investigación-acción. Para componer el marco teórico de este trabajo se utilizaron los conceptos de formación continua trayendo como autores principales a Imbernón (2011), Nóvoa (2013), Zeichner (2008) y Schön (1995) y el concepto de educación mediática con los autores Belloni (2009) y Fantin (2011). Los datos fueron procesados con base en el análisis descriptivo-narrativo inspirado en Moraes (2014). Como resultado, tras el análisis del *corpus*, se señala que la investigación-acción es uno de los caminos para la formación continua del profesorado y que debe partir del contexto escolar, teniendo en cuenta las necesidades del profesorado y que la educación mediática permite la integración de los medios y las tecnologías en el contexto escolar, convirtiendo al profesor en un educador en la cultura digital.

Palabras-clave: Formación continua de profesorado. TDICs. Educación mediática. Lengua Española.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de dissertações identificadas	19
Quadro 2 - Fases e cronograma da pesquisa-ação	40
Quadro 3 - Caracterização das professoras de Língua Espanhola.....	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Charge.....	27
Figura 2 - Dificuldades do uso de tecnologias em atividades pedagógicas.....	32
Figura 3 - Atualizações sobre o uso de tecnologias.....	32
Figura 4 - Ciclo da Pesquisa-Ação	38
Figura 5 - Município de Arroio Grande/RS.....	42
Figura 6 - Convite do primeiro encontro	55
Figura 7 - Convite do segundo encontro	60
Figura 8 - Liga, roda, clica	61
Figura 9 - A televisão	61
Figura 10 - Dimensão produtiva.....	62
Figura 11 - Convite do terceiro encontro.....	65
Figura 12 - Convite do quarto encontro.....	66
Figura 13 - Convite do quinto encontro.....	70
Figura 14 - Convite do sexto encontro	72
Figura 15 - Convite do sétimo encontro	74
Figura 16 - Convite do oitavo encontro.....	76
Figura 17 - Socialização das atividades.....	76
Figura 18 - Trabalho com dimensão produtiva	87
Figura 19 - Trabalho com dimensão produtiva	88
Figura 20 - Trabalho com dimensão produtiva	88
Figura 21 - Trabalho com dimensão produtiva	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO...	15
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO	23
2.1 Formação docente: um olhar para a formação continuada de professores	23
2.2 A formação continuada de professores no contexto das TDICs	27
2.3 Mídia-educação como possibilidade para o uso das TDICs na escola	33
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1 Contextualização da Pesquisa-ação	37
3.2 Fases e cronograma da Pesquisa-ação	40
3.3 Contextualização da realidade campo de pesquisa	41
3.4 Identificação dos participantes do estudo	43
3.4.1 Caracterização das professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande/RS	43
3.5 Técnicas utilizadas para obtenção dos dados.....	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA.....	49
4.1 Análise descritiva-processual: os encontros de formação continuada.....	49
4.1.1 Reunião para compor o grupo de formação continuada	49
4.1.2 Análise descritiva dos dados do questionário aplicado às docentes	51
4.1.3 Encontro 1: Concepção sobre a integração das tecnologias na educação e seus modos de uso: com a palavra, as professoras de Espanhol.....	55
4.1.3.1 Análise descritiva dos dados do diário de trabalho - questionário.....	58
4.1.4 Encontro 2: Debatendo sobre a Mídia-Educação	60
4.1.5 Encontro 3: Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs	64
4.1.6 Encontro 4: Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs	66
4.1.7 Encontro 5: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas	69
4.1.8 Encontro 6: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas	71
4.1.9 Encontro 7: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas	73
4.1.10 Encontro 8: Avaliação da proposta da formação continuada.....	75
4.2 Análise descritivo-transformativa.....	83

4.2.1 A pesquisa-ação como caminho para a formação continuada	84
4.2.2 Uso pedagógico das TDICs nas aulas de Língua Espanhola.	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	96
Apêndice 1: Ofício.....	96
Apêndice 2: Projeto de Extensão.....	98
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	107

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO

A situação de extrema crise sanitária levou ao fechamento de escolas e instituições de Ensino Superior em todo o mundo, forçando a adoção de ferramentas tecnológicas e midiáticas para a continuidade das atividades educacionais. No entanto, a integração das tecnologias e da mídia nas escolas ainda não se efetivou, sendo inúmeras as dificuldades para a sua plena implementação (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). A partir da própria experiência vivida uma das perguntas que mais me inquietaram e ao mesmo tempo influenciaram na escolha da temática desta pesquisa foi saber quais os conhecimentos (teóricos e práticos) que os professores tinham para lidar com as tecnologias e a mídia durante o ensino remoto emergencial implementado em decorrência da pandemia de COVID-19? Dito isso, peço licença aos leitores para que possa transcorrer este trabalho em primeira pessoa, uma vez que minha experiência como professora neste período de Ensino Remoto Emergencial faz-se necessária para a construção desta pesquisa.

Há cinco anos atuo como professora efetiva de Língua Espanhola em duas escolas municipais da cidade de Arroio Grande - RS. Até então, só havia trabalhado em um colégio particular, no qual obtive minha primeira remuneração e no projeto de extensão intitulado: “Español para Niños”, o qual me proporcionou uma grande experiência de docência durante a graduação. Cheguei à escola pública com ganas, com vontade de mudar o mundo! Sentimento esse que acredito ser compartilhado com todo servidor recém-concursado. Fui nomeada em abril, até esse mês os alunos estavam sem professor para a disciplina de Língua Espanhola e o fato de conhecerem uma nova professora, de outra cidade e que dava aulas de Espanhol falando a Língua Espanhola já foi uma grande novidade.

Tentava aplicar nas minhas aulas toda aquela metodologia que debatíamos na graduação, menos aulas tradicionais e mais aulas inovadoras, que fizessem sentido ao aluno, que motivassem e que tivessem relação com a realidade em que o estudante estivesse inserido. Além disso, procurava trabalhar as cinco habilidades comunicativas na Língua Espanhola – ler, escrever, ouvir, falar e interagir – elaborava aulas dinâmicas, lúdicas e com a ilusão de estar inserindo as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em sala de aula. Refiro-me a ilusão porque acreditava ser uma professora letrada digitalmente e estar fazendo uso das TDICs como uma implementação pedagógica, mas, conforme Leffa e Marzari (2013),

[...] definir um professor como letrado digitalmente implica, portanto, dizer que esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropriar deles,

utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa [...] (MARZARI, LEFFA, 2013, p. 4)

Refletindo sobre isso, percebi que na verdade estava utilizando as TDICs apenas como recursos técnicos em minhas aulas, como quando colocava uma música no aparelho de som ou passava um *trailer* de algum filme ou vídeo em Língua Espanhola para posterior debate ou conversa, mas nada além disso.

Mesmo reconhecendo o uso limitado das tecnologias e da mídia nos processos didático-pedagógicos, um fato que me chamou bastante a atenção foi que além de mim, apenas uma e, no máximo, duas professoras (e posso afirmar que esse número engloba as duas escolas e todas as disciplinas) faziam uso de tais recursos tecnológicos em suas aulas. Talvez esse número fosse tão baixo pelo fato de que não estávamos realmente preparadas para trabalhar com as TDICs em sala de aula, seja por falta de conhecimento, hábito ou por falta dos recursos tecnológicos necessários, uma vez que a escola tem uma série de dificuldades de infraestrutura, tanto nas salas de aula como no prédio, como vidros das janelas quebrados, goteiras, algumas mobílias precárias e também falta ou pouca quantidade de aparelhos tecnológicos à disposição dos professores para que consigam oferecer atividades no âmbito das TDICs.

Confesso que nunca fui uma dominadora das tecnologias e na graduação não cursei nenhuma disciplina que me preparasse para trabalhar com as TDICs em situação de aprendizagem. Sobre isso, Camargos Junior apoiado em Perrenoud afirma que

[...] é necessário que a formação docente inicial possibilite o domínio teórico e/ou técnico referente às TDICs. As licenciaturas, no entanto, não devem negligenciar o aspecto mais significativo: o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas que favoreçam o uso crítico e dinâmico das TDICs na sala de aula (CAMARGOS JUNIOR, 2018, p. 3).

Mas o contexto que encontrei na graduação foi outro, lembro bem, que alguns professores também não estavam, por vezes, preparados para lidar com os recursos tecnológicos, pois em muitas ocasiões pediam auxílio para os graduandos para conseguir utilizá-los.

O tempo foi passando e o trabalho com as TDICs nessas escolas seguia da mesma maneira, assim como o número de professores que utilizam-nas em suas aulas. Ao longo desses 5 anos, a única formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação relacionada às questões das tecnologias foi quando deixamos de utilizar diários de classe escritos à mão para utilizá-los em modelos digitais, por meio de uma plataforma que a

Secretaria de Educação adquiriu, o que já foi um grande avanço, uma ferramenta facilitadora para o ofício do professor.

Foi em meio a este contexto que iniciamos o ano letivo de 2020. No começo o funcionamento da escola estava normal até que se alastrou a notícia de afastamento social devido à pandemia de COVID-19 e o cancelamento das atividades presenciais por tempo indeterminado. Ninguém sabia ao certo o que fazer e muito menos como fazer, mas a unanimidade entre professores era de que tínhamos que recorrer às tecnologias.

Para isso, foram criados grupos de *WhatsApp* com as turmas de alunos e seus respectivos professores, e ali foram postadas enxurradas de atividades de diversas disciplinas, tantas e tão diversas que mais parecia uma competição. Aos poucos, com a ajuda da direção e coordenação, conseguimos ir nos organizando. Desde então, posso dizer que perdemos muito da nossa privacidade, alunos e pais de alunos com acesso direto aos celulares dos professores, não respeitavam dia e hora para mandar mensagens ou fazer ligações, era exatamente 24 horas por dia. O cansaço e esgotamento eram enormes.

No início das aulas remotas, a Secretaria de Educação encaminhava para as escolas novas normas quase que semanalmente. Era exigido que além de encaminhar atividades pelos grupos de *WhatsApp*, os professores deveriam inserir essas atividades em dois formatos (Word e PDF) na mesma plataforma virtual em que fazemos o registro da presença do aluno. Para isso, deveríamos assistir a alguns vídeos explicativos, além disso, deveríamos também mandar essas mesmas atividades para o e-mail da escola, onde seriam impressas e disponibilizadas aos alunos que não estavam conseguindo ter acesso às atividades virtuais. E, se parece pouco, tínhamos que fazer cursos mensais na plataforma AVAMEC - ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que oferece cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância - e encaminhar os certificados às coordenadoras, para comprovar nosso “trabalho”. Além de todas essas exigências, os professores tinham que cumprir plantão nas escolas para a correção das atividades e fazer relatórios mensais dos alunos que as recebiam e as realizavam.

Entendo que este não foi um ano fácil para ninguém, mas nós, professores, fomos duramente criticados e tivemos que nos adaptar do dia para a noite e “não deixar a peteca cair”. Tivemos que investir em internet, em celulares e em computadores de qualidade. Tivemos que aprender a utilizar as funcionalidades dos recursos tecnológicos e midiáticos praticamente do dia para a noite, sem qualquer capacitação acerca das TDICs e sem

infraestrutura tecnológica ofertada pela escola ou Secretaria de Educação para que pudéssemos desenvolver nossas práticas.

Na disciplina de Língua Espanhola, por vezes, não conseguia desenvolver o trabalho que desejava, nem trabalhar as cinco habilidades comunicativas da língua, pois me faltava conhecimento para lidar com as TDICs em situação de ensino e aprendizagem. Será que só eu, como professora de Língua Espanhola, senti essa dificuldade?

Então, diante disso, apresento o meu trabalho que tem como objetivo geral analisar uma experiência de formação continuada de professoras de Espanhol na perspectiva das TDICs, considerando o contexto do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Arroio Grande - RS; e como objetivos específicos:

- Conhecer o que pensam as docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola;
- Identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial;
- Estabelecer com as docentes ações formativas, considerando o uso pedagógico das TDICs;
- Analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada no âmbito das tecnologias e da cultura digital com as professoras atuantes na área de Espanhol.

De maneira geral, a formação continuada para professores de Língua Espanhola no Brasil é bastante estudada. Nesse sentido, para contribuir com a construção dessa pesquisa, optou-se por fazer um levantamento dos trabalhos defendidos em cursos de mestrado profissional em educação relacionados à formação docente e a temática das TDICs. Para isso, realizei uma busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, compreendendo o período de 2013 até 2018 e as seguintes palavras-chave: formação continuada de professores, Língua Espanhola e uso de tecnologias. Como resultado do mapeamento foram identificadas 5 dissertações, sendo importante ressaltar que a escolha por trabalhos defendidos em cursos de mestrado profissional na área da Educação por considerar que este projeto está inserido na mesma área de conhecimento e tipo de mestrado.

A seguir, apresento brevemente as 5 dissertações de mestrado profissional que remetem ao tema estudado.

Quadro 1 - Quadro de dissertações identificadas

Título	Autor/autora	Programa	Ano
O uso das TIC por professores da rede pública: as contribuições de uma formação continuada	SANTOS, Vanessa Lara.	Educação: formação de formadores Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018
O impacto das tecnologias digitais na produção de material didático para Língua Espanhola no Brasil	BOTERO, Marcela Teresa Narvaez	Educação e Novas Tecnologias Centro Universitário Internacional (Uninter)	2017
Delineamentos de um curso para professores em formação sobre as TDIC como ferramentas para o ensino de Língua Estrangeira	TENORIO, Rafael Gomes.	Educação Universidade Federal de Lavras	2014
Formação de professores em tecnologias digitais: contribuições para a prática pedagógica	GURJAO, Elis Teresinha Basilio	Formação de professores Universidade Federal de Paraíba	2014
A formação dos professores para o uso das TDICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora	ANDRADE, Gervasio do Carmo	Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora	2013

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Começo apontando dados sobre a dissertação de Santos (2018). A autora defendeu sua dissertação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo programa Educação: formação de formadores, denominada “O uso das TICs por professores da rede pública: as contribuições de uma formação continuada”.

Como objetivo geral, Santos (2018) buscou identificar em egressos de uma especialização em tecnologias realizada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) quais foram as contribuições de um curso de formação continuada para a prática pedagógica dos participantes, apresentando uma reflexão acerca de quais os desafios enfrentados pelos egressos de uma formação continuada em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aplicar o que fora abordado no referido curso e compreendendo se os princípios propostos pelo curso foram adotados.

Para atingir os objetivos propostos, a autora optou por uma abordagem qualitativa com o intuito de consolidar as respostas obtidas de um modo mais descritivo, refletindo sobre o que ocorreu no processo formativo, utilizando o questionário e a entrevista como método de coleta de dados, sistematizando as falas dos entrevistados nas contribuições, desafios e

princípios do curso proporcionados pelo curso. Santos (2018) chegou a conclusão que esta formação proporcionou mudanças significativas no fazer pedagógico dos entrevistados, em suas relações dentro do espaço escolar, porém ainda há muito a ser feito, como por exemplo o monitoramento dos oriundos deste tipo de formação, para que se tenha elementos para perceber o alcance da formação continuada.

Outra dissertação lida foi a de Botero (2017), a autora defendeu sua dissertação no Centro Universitário Internacional (Uninter), pelo programa de Educação e Novas Tecnologias, intitulada como “O impacto das tecnologias digitais na produção de material didático para a Língua Espanhola no Brasil”.

Seu objetivo geral era investigar o impacto do uso das tecnologias para a produção e aperfeiçoamento dos materiais didáticos para o ensino da Língua Espanhola no Brasil. Para dar conta de cumprir com este objetivo, a autora fez um levantamento sobre o estudo da Língua Espanhola no Brasil, uma análise do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem e ainda de que modo as mesmas contribuem para o aperfeiçoamento do material didático para o ensino da língua.

Botero (2017) optou por uma abordagem qualitativa e estabeleceu um diagnóstico sobre os recursos didáticos mais comuns que vinham sendo utilizados por professores no ensino de Língua Espanhola em algumas escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, considerando-se a análise de quatro livros – Nuevo Recreo 3; Espacio Joven A1; Cercania 6º. ano, Saludos 1 - utilizados na educação básica. Foi também aplicado um questionário semiestruturado que visou coletar informações acerca das características dos materiais analisados com relação ao uso das tecnologias digitais e também em comparação com o proposto pelo edital do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, do Ministério de Educação. Após a análise dos livros, a autora percebeu que as tecnologias digitais estão presentes, em maior ou menor medida, mas em todos eles, porém nem sempre é possível sua utilização. Concluiu que, embora as tecnologias digitais estejam presentes nos livros didáticos, a sua utilização ainda apresenta dificuldades no âmbito escolar, devido à falta de equipamentos adequados, assim como a não presença de internet de qualidade em grande parte das escolas.

Tenório (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Delineamentos de um curso para professores em formação sobre as TDIC como ferramentas para o ensino de Língua Estrangeira” defendida na Universidade Federal de Lavras pelo programa Educação, busca investigar fatores e traçar uma proposta que permita um curso para professores em formação sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como

ferramentas úteis para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) em escolas de educação básica brasileira. Seu estudo investigativo levantou, por meio de questionário semiestruturado, dados sobre as questões do uso da tecnologia digital na educação. Para tanto, participaram 50 professores em formação, alunos de uma universidade privada do Sul de Minas. A partir dos dados encontrados nos questionários, o autor conseguiu apontar os fatores que levam à necessidade deste curso, a fim de se diminuir as lacunas a respeito do uso das TDIC no ensino de LE. Tenório (2014) concluiu que é dever das instituições de cursos superiores em licenciaturas refletir esta temática junto aos alunos, no sentido de formar professores que o cenário atual, globalizado, exige, podendo assim, dar um novo direcionamento para o ensino de LE.

O trabalho de Gurjão (2014) consiste em uma dissertação defendida na Universidade Federal de Paraíba pelo programa formação de professores, sob o título “Formação de professores em tecnologias digitais: contribuições para a prática pedagógica” A prática docente associada ao uso de tecnologias é o objeto de estudo do autor, apresentado através de uma pesquisa-ação com professores participantes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional Proinfo no município de Lagoa Seca, Estado da Paraíba. O estudo de Gurjão (2014) adveio da necessidade de realizar um delineamento reflexivo e investigativo da prática docente, ampliando as discussões sobre o ensinar e o aprender na sociedade do conhecimento, da qual as tecnologias demandam contínuas transformações de diferentes setores. E o que foi observado é que para a efetivação do uso de tecnologias em sala de aula é igualmente necessário que seja reconhecida a autonomia nos processos de escolarização autorizando o sujeito do conhecimento como partícipe de suas aprendizagens.

Sob o título “A formação dos professores para o uso das TDICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora”, Andrade (2013) defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo programa Gestão e Avaliação da Educação Pública. O trabalho tem como objetivo principal analisar se a formação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, oferecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, contempla as necessidades dos professores da rede municipal. Esse estudo descreve a implementação do curso Proinfo 40 e analisa este programa de formação continuada da forma como foi desenvolvido em 2011. O autor apresentou, a partir da percepção dos professores que participaram da formação e das contribuições de autores da área, algumas considerações sobre as tendências de formação continuada, suas possibilidades e limites, para que pudesse propor intervenções para o seu aprimoramento. O autor utilizou uma abordagem de natureza qualitativa, realizada com professores da rede municipal por

meio de questionários enviados por e-mail. Os resultados apontaram para um baixo aproveitamento dos recursos tecnológicos, frustrando as expectativas de todos pela incorporação desses recursos nas escolas. Essa baixa utilização decorre, segundo investigação do autor, da falta de uma formação consistente dos professores para o uso pedagógico das TICs. A partir desta constatação, foi elaborada proposta para uma formação mais ampla e abrangente de professores, que seria apresentada aos gestores da educação municipal.

A partir da análise do material, é possível perceber que os trabalhos apresentam objetos de estudo em comum, sendo esses os usos das tecnologias, a formação docente e, em dois trabalhos, o ensino da Língua Estrangeira. Além disso, trata-se de estudos de caráter descritivo e exploratório, mas que não empregam metodologias de caráter intervencionistas, como a pesquisa-ação, por exemplo.

Em relação a temática envolvendo os usos das tecnologias, observa-se que em todos os trabalhos as TICs estão diretamente relacionadas no processo de ensino e aprendizagem, ora contribuindo como material didático, ora como ferramentas para o ensino de Línguas.

Quanto à formação docente, quatro foram os trabalhos que se dedicaram à formação continuada e um dedicou-se à formação inicial. As pesquisas analisadas ressaltam que os cursos de formação proporcionam mudanças significativas no fazer pedagógico e que é importante que os professores dêem continuidade com essas ações formativas.

Com esse intuito, entendo que o presente estudo é necessário para pensarmos em uma formação continuada de professores que proponha

[...] um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta com a comunidade que envolve a escola (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Ou seja, uma formação continuada com uma metodologia de pesquisa de viés intervencionista, que utilize o método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) e que ocorra de dentro para fora, que leve em consideração os saberes e as práticas dos próprios docentes (ZEICHNER, 2008), que faça o professor refletir sobre e na sua própria prática (SCHÖN, 1995) e que consiga fazer com que as professoras desenvolvam um pensamento reflexivo e autônomo diante do uso de TDICs no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO

O capítulo a seguir, refere-se às primeiras considerações teóricas ao objeto de estudo que sustenta essa pesquisa. Para organização do texto, optou-se por dividi-lo em três subtítulos referente a temática de estudo que trata de formação continuada de professores de Língua Espanhola e o uso de tecnologias, são eles: 2.1 Formação docente: um olhar para a formação continuada de professores; 2.2 A formação continuada de professores no contexto das TDICs; 2.3 Mídia-educação como possibilidade para o uso das TDICs na escola.

2.1 Formação docente: um olhar para a formação continuada de professores

Estamos vivendo um período de desafios e incertezas na educação, o ensino remoto emergencial nos mostrou que precisamos de mudanças. A escola foi do livro didático e do quadro fixado na parede às aulas *on-line*, apresentando para o professor um universo tecnológico jamais visto, e, de certa maneira, levando-o a trabalhar com ele. No entanto, muitos professores não se veem preparados para enfrentar a metodologia de uso desses recursos, pois falta-lhes formação para isso. Neste momento, faz-se necessária a reflexão de Imbernón: “Que tipo de profissional e de instituição educativa queremos para o futuro? Que formação será necessária?” (IMBERNÓN, 2011, p. 40)

De acordo com o autor, a formação de professores é um dos componentes da mudança que precisamos, o professor precisa de formação, precisa de um novo sistema de trabalho e novos conhecimentos para exercer sua profissão. Nessa mesma linha, Alvorado-Prada *et al* (2010) afirmam que

[...] a formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (ALVORADO-PRADA *et. al.*; 2010, p. 4).

Diante disso, a formação é um processo contínuo, no qual temos a possibilidade de aprender, mediante as interações que acontecem nos mais diversos ambientes e com as mais diversas relações. De acordo com Larrosa (2002), a formação precisa ser pensada a partir do par "experiência/sentido" (LARROSA, 2002, p. 20). Para o autor, a experiência é o que nos

passa, nos acontece e nos toca e o professor precisa vivenciar experiências em sua formação continuada que façam sentido em sua prática, para então refletir sobre ela.

Nóvoa (1992) defende que o desenvolvimento pessoal do professor ajuda a compreender os processos que ocorrem ao longo de sua história de vida e seu impacto no trabalho docente, e que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). O referido autor sustenta o reconhecimento da inseparabilidade da vida pessoal e da vida profissional do professor, e que este não é neutro, sendo assim não consegue separar o pessoal do profissional.

Para Imbernón (2011), a formação deve fornecer ao professor ferramentas intelectuais que o ajudem a compreender e explicar as situações complexas que enfrenta, deve gerar conhecimento de ensino na prática, assim

[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. [...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Esta reflexão sobre a prática, citada por Imbernón (2011), possibilita uma atitude de pesquisa que leva em conta as perspectivas teóricas e considera pontos de vista práticos, debates, reflexões, comparações de pontos de vista, análise da realidade social e aprendizagem alternativa dos estudos de caso.

Nóvoa (2013) defende que as propostas teóricas só têm sentido se forem construídas no campo profissional, se levarem em conta a necessidade do professor em sala de aula e derivarem das reflexões dos professores sobre o seu próprio trabalho. O autor diz que “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1992, p.13). Para que consiga um processo efetivo de construção do conhecimento na formação, o professor deve manter uma reflexão crítica sobre sua prática.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (1996, p. 84) entende que

[...] a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão

constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Segundo a autora, a reflexão na e sobre a prática no ambiente escolar rompe com o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos e a prática pedagógica e contribui com reflexão na sua formação como docente.

Nessa mesma perspectiva, Schön (1995) destaca a importância de se formar professores como profissionais reflexivos, constituídos a partir da experiência por meio do fazer, considerando o conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação. Segundo o referido autor, o professor reflexivo é aquele que utiliza o resultado de suas práticas como uma ação reflexiva para entender e explicar o caminho e o motivo em que se chegou a certo resultado, levando em consideração seus questionamentos e os dos alunos.

Segundo Schön (1995), no processo de conhecimento-na-ação, o professor deve “[...] prestar a atenção no aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (SCHÖN, 1995, s.p.). O professor deve ter a capacidade de individualizar o aluno, mesmo em uma turma grande, prestando atenção em como aprende e onde estão suas dificuldades.

Sobre a reflexão-na-ação, Schön (1995) apresenta quatro momentos para o seu desenvolvimento, o primeiro deles é o professor ser surpreendido com o posicionamento do aluno, o segundo é o professor refletir sobre esse fato e tentar entender como o aluno chegou a essa conclusão, o terceiro é o professor reformular o problema vivenciado e o quarto é colocar em prática a nova questão elaborada para testar a hipótese que formulou sobre como o aluno pensa (SCHÖN, 1995).

E finalmente temos a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que segundo o autor “[...] após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 1995, s.p.). Concordando com o autor, Bianchi (2009, p. 34), acrescenta que

[...] o refletir sobre a ação não se restringe a elencar os pontos positivos e negativos da aula, mas a partir desse primeiro diagnóstico se questionar porque as coisas estão acontecendo de tal maneira e quais os meios que o professor pode lançar mão para superar, contornar as dificuldades que surgem na prática pedagógica (buscando aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos) e como fazer isso da melhor forma possível.

Enfim, o processo de refletir na e sobre a ação não é fácil, é um processo complexo que permite experimentar, cometer erros, refletir sobre eles e tentar novamente, de outro modo.

Sobre a prática reflexiva dos professores, Zeichner (2008, p. 539) afirma que o “processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”.

O autor critica os modelos formativos nos quais o foco é ajudar os professores a reproduzirem práticas sugeridas por outras pesquisas e por outras pessoas e negligenciar as teorias e saberes de suas próprias práticas e de outros docentes. Assim como questões importantes como o que deve ser ensinado e o porquê, não são decididas pelo próprio docente, e sim por alguém que está fora da sala de aula.

Outro aspecto criticado por Zeichner (2008) que mostra a ilusão de uma formação docente reflexiva é a tendência de o professor refletir somente no que acontece em sala de aula, não se importando com as condições sociais da educação, mantendo uma postura individualista. O autor reconhece que as principais preocupações acontecem dentro desse espaço, mas limitar sua atenção a estas preocupações e ignorar qualquer consideração das condições sociais do ensino, é um erro.

Zeichner (2008) traz como consequência da prática reflexiva individualista o esgotamento e o estresse dos professores, uma vez que na reflexão individual, esses devem pensar sozinhos sobre sua prática, e isso limita o crescimento dos docentes ao pensar que seus problemas são só seus e não se relacionam com os dos outros professores, ou com a estrutura da escola e os sistemas educativos.

Todos esses modelos de formação não passam de uma ilusão de desenvolvimento de professores reflexivos. Zeichner (2008, p. 545) afirma que “[...] todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como”.

Em suma, é através de formações continuadas que se preocupam com os saberes e fazeres dos próprios docentes que encontramos a mudança que precisamos para um ensino de qualidade. Essas formações não devem ser pensadas de fora para dentro, por outras pessoas ou advindas de outras pesquisas, elas devem ser pensadas e realizadas de dentro para fora, na e sobre a prática dos professores, para que possam refletir sobre elas e mudá-las, tornando-se, assim, professores reflexivos. De acordo com o apresentado, a próxima seção trará elementos

sobre a formação continuada na perspectiva das tecnologias digitais de informação e comunicação.

2.2 A formação continuada de professores no contexto das TDICs

Figura 1 - Charge



Fonte: Blog Tecnologias e Educação. Disponível em:

<http://tecnologiaeeducacaoxxi.blogspot.com/2012/11/charge-da-semana.html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Nosso sistema educativo ainda encontra-se totalmente organizado em torno da escola e do livro didático. A charge acima espelha muitas situações que presenciamos, atualmente, nas salas de aula. De um lado temos alunos que nasceram na era digital e tecnológica, que utilizam as tecnologias para escutar música, falar com pessoas de diversos lugares do mundo, acessar a internet, assistir televisão e inúmeras outras atividades e do outro lado docentes totalmente despreparados e inseguros frente aos desafios que representa a incorporação das TDICs no ambiente escolar, utilizando-as, na maioria das vezes, como um mero suporte técnico, sem reflexão e criatividade (FREITAS, 2010).

Segundo Freitas (2010, p. 340), “[...] precisamos de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente”. Nesse sentido, observa-se a necessidade de formar usuários ativos,

criativos e críticos das tecnologias de informação e comunicação, mas para isso, os professores também precisam aprender a utilizá-las dessa mesma maneira. Assim, as formações continuadas no âmbito das TDICs representam oportunidades para discutir e problematizar a integração das tecnologias nas práticas docentes.

Buckingham (2010, p. 43) afirma que “não é que os professores sejam inflexíveis, mas a maioria das reformas educacionais - inclusive as dirigidas pela tecnologia - são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores”. O que pode ocasionar, muitas vezes em uma lacuna na formação dos profissionais da educação, as formações continuadas, neste caso das tecnologias, devem envolver os docentes como agentes da liderança e não só consumidores ou distribuidores de planos prontos vindos de outro lugar e por outros profissionais (BUCKINGHAM, 2010).

A escola não pode negar o potencial educacional que as TDICs oferecem, já que podem servir também como uma possibilidade de construção da cidadania plena. Para tanto, faz-se necessário utilizar essas ferramentas desenvolvendo um papel reflexivo e consciente, salientando nossa função de receptores das informações e do saber (DORIGONI; DA SILVA, 2008). Concordando com o exposto, Bianchi (2009, p. 24) afirma que

[...] ao educar criticamente para o uso das TICs, estaremos auxiliando na formação autônoma do sujeito. Isto é, numa sociedade permeada pelas TICs, da qual fazemos parte, preparar as crianças, jovens e adultos para lidar de maneira esclarecida com as ferramentas tecnológicas é fundamental para que saibam pensar e agir criticamente na presença das TICs. Com o advento das tecnologias, passamos a ter contato com pessoas de diferentes lugares do mundo e um número enorme de informações, o que requer uma educação que prepare para o exercício da cidadania [...].

Os autores argumentam sobre a necessidade da inclusão das TDICs dentro da escola, elas não auxiliam apenas no processo de ensino e aprendizagem, seu uso vai além da sala de aula, ele auxilia na formação dos alunos como cidadãos. Os professores devem ser capazes de integrar as TDICs em seu planejamento e desenvolvimento de ações educativas, devem estar preparados para oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem na perspectiva das TDICs. Pois educar para a mídia é educar para a cidadania, e para isso, além de ter o conhecimento das competências técnicas das ferramentas tecnológicas é preciso saber selecionar e interpretar as mensagens passadas pela mídia e pelas tecnologias e ainda saber produzir e veicular conteúdos utilizando as TDICs (RIVOLTELLA, 2007).

Nessa mesma perspectiva, Lapa (2013) ressalta que a presença das mídias nas escolas é de fundamental importância para uma educação libertadora, para

[...] buscar uma aprendizagem significativa, baseada numa formação para a cidadania, no mundo e para o mundo, mantendo valores humanos, afetivos e éticos em uma educação também mediada pela tecnologia (LAPA, 2013, p. 545).

A intenção é que os alunos, a partir de uma formação para a cidadania, através do ensino crítico das tecnologias passem de meros receptores de informação para atuantes críticos e cidadãos ativos na sociedade.

A escola já está deixando de ser única fonte de informação legitimada do saber, o que estabelece um desafio para o sistema educativo (FREITAS, 2010). E tudo o que é desafiador, no início assusta e, nesse contexto, acaba criando uma distância defensiva entre os professores e as TDICs. É preciso que essa situação seja contornada e superada, e que os profissionais e escolas não se afastem e sim integrem-se para construir novas possibilidades de aprendizagem. Segundo Koerich e Lapa (2020, s.p.), apoiadas em Rivoltella (2005), afirmam que

[...] o processo formativo não precisa ter como objetivo desenvolver todas as competências do professor para exercer seu papel de integrar as mídias na educação, mas deve ser capaz de oferecer-lhe os elementos necessários para que perceba a importância de integrar as mídias no contexto escolar. Estimulando-o e encorajando-o a buscar formas de desenvolver as habilidades e competências que os permitam exercer sua função como educador na cultura digital.

Portanto, em uma formação continuada, o objetivo não é somente o de aprender a utilizar as tecnologias, mas sim fazer com que os professores entendam que devem estimular os alunos a refletir criticamente quando assistem a televisão e quando navegam na internet, deixando de ser meros receptores de informações e passando a analisar as mídias e utilizá-las como meios de comunicação, expressão e produção. De acordo com Dorigoni e da Silva (2008, p. 3)

[...] uma das formas a se contemplar, dentre muitas sugeridas para a educação para as mídias, seria estudar, aprender e ensinar a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias como artes práticas e técnicas, analisando como estão situados na sociedade, seu impacto social, suas implicações, a participação e a modificação do modo de percepção que elas condicionam no papel do trabalho criador e o acesso às mídias.

Os autores ressaltam que para abordar o trabalho com a mídia no processo de ensino e aprendizagem é preciso evitar o deslumbramento e adotar a criticidade, abandonar práticas meramente instrumentais e o conformismo e assumir a reflexão (DORIGONI; DA SILVA, 2008). Nessa mesma perspectiva, Buckingham (2010, p. 49, grifo nosso) afirma que

[...] elas (as crianças) precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas

sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Assim, percebemos que trabalhar com as TDICs em sala de aula é muito mais do que uma questão funcional, do que aprender a utilizar o computador e o *mouse*, ou utilizar a internet para fazer pesquisas. Trabalhar com as mídias na educação requer compreender como funciona a mídia e então, promover formas mais reflexivas para utilizá-la, não são muitas as experiências bem sucedidas, mas existem algumas.

Por exemplo, Cardozo (2019), em sua dissertação de mestrado profissional na UNIPAMPA desenvolveu o trabalho intitulado “Proposta de mediação da cultura midiática nas aulas de Educação Física: Jornal escolar como produto”, no qual abordava a mídia-educação na disciplina de Educação Física de maneira crítica e criativa. O pesquisador propôs a ideia de que os alunos construíssem e elaborassem um jornal escolar. Com esse trabalho, os estudantes utilizaram as ferramentas tecnológicas para editar textos, gravar vídeos e áudios, trabalhando assim com as TDICs como suporte/instrumento pedagógico. Durante todo o percurso da realização do jornal, os alunos eram instigados a refletir o consumo midiático de conteúdos relacionados ao esporte e a saúde, conduzindo-os a uma leitura e reflexão crítica e autônoma.

Por último, o pesquisador trabalhou a perspectiva produtiva, na qual buscou favorecer a expressão e comunicação com a produção/criação de novos conteúdos tecnológico-midiáticos no contexto escolar, a qual deu-se a produção final do jornal. Nesse sentido, a produção e criação do jornal da turma não limitou-se apenas ao trabalho com as tecnologias de maneira instrumental, foi além, mostrando aos alunos a importância do pensamento crítico e concluindo o trabalho com uma nova produção utilizando a mídia e as tecnologias no contexto educativo.

Outro exemplo é o proposto por Cerigatto (2020), em seu trabalho “Educação, mídia e cultura digital na educação de jovens e adultos”, no qual a autora propõe o trabalho com mídia para alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). A proposta consiste em formar equipes com os alunos da EJA para a elaboração de *memes* sobre questões de seu contexto social ou dia a dia. Para isso os alunos podem eleger temas comuns de seu cotidiano, que são representados de maneira estereotipada pela mídia e terão que produzir *memes* fazendo uma sátira da situação ou do assunto.

Durante o percurso, os alunos são expostos a uma reportagem da revista *Veja* em que traz a imagem de Marcela Temer com a manchete “Bela, recatada e do lar” e um anúncio da

cerveja Antártica com a atriz Juliana Paes, a fim de trabalhar a leitura crítica e refletir sobre questões de gênero e os papéis que são fortemente associados às mulheres pela mídia.

Após, os alunos compararam como a matéria jornalística repercutiu nas redes sociais e internet, sendo que o estereótipo criado pela revista se desdobrou em mensagens críticas nesse espaço, os *memes*, os quais estavam carregados de críticas aos padrões de beleza e comportamentos associados à mulher, recriando uma nova forma de expressão que rechaça esses padrões.

Para essa atividade os alunos utilizaram os computadores do laboratório de informática, fazendo uso das tecnologias como instrumento de apoio. Podemos perceber então, outro exemplo de trabalho com a mídia na educação que não visa utilizar as TDICs apenas como suporte técnico e sim como uma maneira de expressão e comunicação.

A diferença entre como as tecnologias e a mídia são utilizadas dentro e fora da escola é assombrosa. Em seu cotidiano, muitas crianças e jovens utilizam essas ferramentas para conversar com amigos ou com pessoas de qualquer parte do planeta, pesquisam sobre esporte e lazer, assistem vídeos ou acompanham canais no *YouTube*, têm acesso a qualquer quantidade e qualidade de jogos - inclusive *on-line* - em que podem interagir com outras pessoas, fazem compras, baixam músicas, filmes e séries, muitos possuem redes sociais e contas no *TikTok*, nas quais compartilham vídeos divertidos e criativos (BUCKINGHAM, 2010).

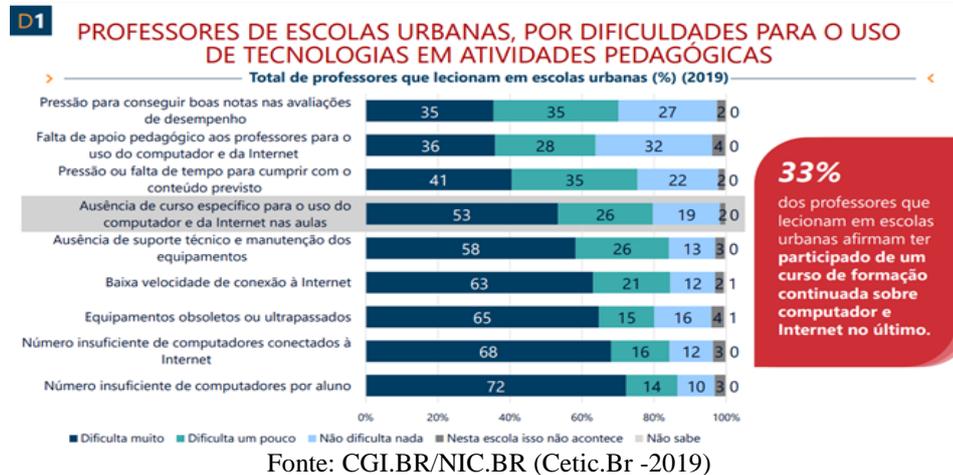
Quando reportamos o uso de tecnologias e mídias para a escola, temos um questionamento: Como as crianças e os jovens utilizam essas ferramentas em sala de aula? É tão atraente como quando estão fora dela? Se pensarmos em termos de infraestrutura, a escola, muitas vezes não está dotada de computadores nem para a minoria dos alunos e o uso da internet é só mais um obstáculo, pois muitas escolas não oferecem aos alunos um acesso amplo e irrestrito desta (BUCKINGHAM, 2010).

Alguns professores, sem conhecimento de como integrar as TDICs em seus planejamentos de maneira crítica e criativa, limitam atividades ou tarefas de casa relacionadas a pesquisas sobre determinado conteúdo, pensando assim estar possibilitando ao aluno um “crescimento” pessoal e autonomia, quando na verdade, só está passando mais uma tarefa desestimuladora.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) investiga o acesso, o uso e a apropriação das TIC nas escolas públicas e particulares brasileiras de ensino fundamental e médio com enfoque para o uso destes recursos por alunos

e professores em atividades de ensino e aprendizagem. Segundo essa pesquisa, temos os seguintes dados:

Figura 2 - Dificuldades do uso de tecnologias em atividades pedagógicas



De acordo com a figura, no ano de 2019, apenas 33% dos professores afirmam ter participado de cursos de formação continuada sobre as TDICs, 53% dos docentes apontam para a ausência de curso específico para o uso do computador e da internet nas aulas, e temos uma grande porcentagem de professores salientando a baixa infraestrutura dos equipamentos tecnológicos da escola, como 58% dos docentes apontam para a ausência de suporte técnico e manutenção dos equipamentos, 63% destacam a baixa velocidade de conexão à internet, 65% ressaltam que os equipamentos estão obsoletos ou ultrapassados, 68% indicam que o número de computadores conectados à internet não são suficientes e 72% apontam que o número de computadores por aluno é insuficiente.

Na figura abaixo podemos acompanhar qual a forma de atualização dos docentes sobre o uso de tecnologias nas escolas:

Figura 3 - Atualizações sobre o uso de tecnologias



Fonte: CGL.BR/NIC.BR(Cetic.Br - 2019)

Como observado, em geral os professores atualizam-se sozinhos sobre o uso de tecnologias, totalizando 93% de docentes, o que é um número bastante elevado. 84% dos profissionais da educação procuram atualização com outras pessoas, seguido de 82% que se atualizam através de contatos informais com outros professores. O uso de vídeos e tutoriais on-line para atualizar-se sobre a implementação das tecnologias nas atividades pedagógicas passou de 58% para 80% nas escolas públicas e 63% para 83% nas escolas particulares. Entre outras formas de atualizações, destacamos a baixa porcentagem de 43% que se atualizaram através de formadores de outras organizações externas à escola e apenas 26% dos docentes têm formações providas da secretaria de ensino.

Portanto, de acordo com esses dados estatísticos, fica evidente a necessidade de um olhar mais atento ao uso de tecnologias nas atividades pedagógicas, tanto em manutenção e infraestrutura das escolas como com formações continuadas como possibilidade para uma formação e atuação mais sensível e crítica para que esses profissionais consigam realizar um bom trabalho no contexto dessas ferramentas.

2.3 Mídia-educação como possibilidade para o uso das TDICs na escola

A incorporação das tecnologias no ensino tornou-se um dos principais debates da educação na atualidade. Na sala de aula, essa discussão ganha vida, quando professores tentam integrar essas tecnologias em seus planejamentos e em seu cotidiano escolar. Alguns docentes aos poucos estão cedendo, diminuindo suas desconfianças e arriscando-se a inserir as TDICs em suas salas de aula, enquanto outros preferem manter-se distantes e evitar qualquer tipo de “inovação” que possa “atrapalhar” suas aulas.

Sabemos que muitos professores estão cansados e desmotivados pelas péssimas condições de trabalho, por salários baixos e por uma sociedade que não reconhece seu esforço. Conhecemos também o outro lado da moeda, alunos desinteressados, que encaram a escola como algo que não acrescenta em nada, tudo é sem graça e monótono. Mas é preciso reverter esse quadro e propiciar um ensino de qualidade, que se aproxime cada vez mais da realidade dos alunos.

Muitas vezes, na tentativa de tornar-se um professor que busca inserir as tecnologias em seus planejamentos, esses profissionais acabam tornando o uso desses recursos como simples ferramentas instrumentais de apoio para ensinar algum conteúdo, não usufruindo de todos os benefícios pedagógicos que eles podem fornecer. Certamente, um dos fatores que justificam essa situação é a falta de formação adequada e específica para lidar com as tecnologias no contexto educativo. Criar oportunidades de aprender e ensinar considerando a cultura digital é hoje um dos principais desafios para a escola.

Uma pesquisa realizada por Fantin e Rivoltella entre os anos de 2008 e 2010, com professores de Florianópolis/Brasil e Milão/Itália, aponta que esses docentes possuem hábitos consolidados de acesso e navegação na *web* em seu tempo livre e a utilizam para ver TV, navegar na internet, ler revistas e jornais, realizar atividades de estudos e formações, ouvir músicas entre outros. E, que esses mesmos profissionais têm acesso ou posse de diversos equipamentos de mídia, tais como TV, DVD, aparelho de som, filmadora (normal ou em máquina digital), máquina fotográfica digital, máquina fotográfica analógica, computador, computador com internet, celular e mp3 (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

No entanto, um fato que instigou os pesquisadores foi que ao mesmo tempo em que os professores têm acesso a diversos ambientes de alta densidade tecnológica e utilizam a internet em seu tempo livre, o mesmo não ocorre em relação a outras práticas culturais, como cinema, teatro e etc.

E, se considerarmos que a escola é compreendida como um centro de formação e que atividades culturais como cinema, teatro, música, literatura, etc. fazem parte do processo educativo dos alunos, os autores sugerem a seguinte pergunta: “como o professor vai fazer tais mediações para ampliar o repertório cultural dos alunos se ele não usufruir desses bens culturais?” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 108).

Segundo Fantin e Rivoltella (2012, p. 106),

[...] os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um “recurso” que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores

não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais. Com isso, a mídia e as TICs não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos.

Isso se justifica pelo alto consumo de mídia e tecnologia na vida pessoal dos professores e um baixo consumo profissional. Esses dados são da pesquisa de Fantin e Rivoltella, mas podem facilmente representar muitos outros contextos, em que os professores parecem ser ótimos usuários de mídia e tecnologia fora da escola, mas não dentro dela.

Como uma possibilidade para a utilização das TDICs em sala de aula surge o conceito de mídia-educação. Belloni (2009) diz que a integração das tecnologias à educação “[...] só faz pleno sentido se realizada em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo” (BELLONI, 2009, p. 11). Segundo a autora, somente uma abordagem que integre o instrumental e o conceitual poderão dar conta que alunos e professores trabalhem de forma crítica e ativa, uma vez que a educação para as mídias tem como objetivo a formação do usuário ativo, crítico e criativo das TICs (BELLONI, 2009).

Segundo Fantin (2011), apoiada em Rivoltella (1997),

[...] o cenário atual da mídia e sociedade interpela a educação em três sentidos: do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo habitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto limitando-se às medidas tradicionais); e do ponto de vista crítico (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico, mas também cultura) (FANTIN, 2011, p. 30).

Diante disso, Fantin (2011) amplia a visão de mídia-educação quando afirma que ela “[...] pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (FANTIN, 2011, p. 30). Segundo a autora, educar sobre e para os meios se refere educar para as TDICs ou mídia, conduzindo a leitura e reflexão crítica e autônoma no campo educacional acerca dos usos sociais das ferramentas tecnológicas; educar com os meios refere-se a educar com as TDICs como suporte/instrumento pedagógico, facilitando a organização do trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação e através dos meios compreende a educação por meio das TDICs, visando favorecer a expressão e a comunicação a partir da produção e criação de novos conteúdos midiáticos no contexto educativo.

Contudo, quando formações continuadas no âmbito das TDICs são oferecidas aos profissionais da educação, não é sobre esses aspectos que são tratadas. Na maioria das vezes essas formações, sejam iniciais ou continuadas, ao tratarem da temática das TDICs o fazem de maneira meramente conceitual e instrumental. Conforme a realidade vivida na rede municipal de ensino de Arroio Grande, o único curso de capacitação oferecido nos últimos seis anos aos profissionais da educação foi focado no caráter instrumental, no recurso em si.

Com isso, pretendo, nas formações continuadas com professores de Língua Espanhola, trabalhar inspirada nos pressupostos da mídia-educação, a fim de diminuir as incertezas dos professores no momento de propor atividades pedagógicas com as TDICs e tematizá-las sob uma perspectiva de educação orientada para questionar, refletir, compreender e dar sentido ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Contextualização da Pesquisa-ação

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa-ação como método, que pode ser definida por Thiollent (2011) como uma pesquisa que visa resolver um problema coletivo e “[...] no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Considerando que a pesquisa foi compreendida em contexto escolar, Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação é uma estratégia em que os professores podem utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino e o aprendizado de seus alunos.

Para o autor, a pesquisa-ação inicia com o reconhecimento de um “problema” e a compreensão desse e, saber por que ele ocorre, são essenciais para projetar as possíveis mudanças que melhorem a situação. Thiollent (2009) afirma que ao utilizar esse método, os pesquisadores desempenham um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, exigindo uma relação entre pesquisadores e participantes da pesquisa que seja do tipo participativa.

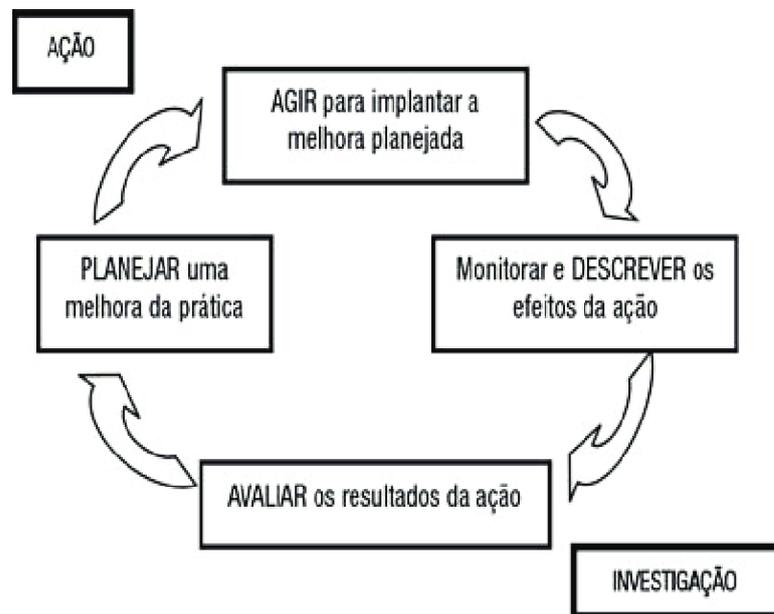
No mesmo sentido, Carr e Kemmis (1988) elucidam que

[...] (las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y sus entendimientos de dichas prácticas, así como de las situaciones en que se practican (CARR; KEMMIS, 1988, p. 191).

É importante destacar que uma das características da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), é a participação de todos os integrantes do grupo de pesquisa, todos os envolvidos atuam de maneira ativa e colaborativa.

Ainda segundo o autor, esse método de investigação deve passar por quatro ciclos para que tenha um resultado eficiente e é importante respeitar cada um desses ciclos. São eles: planejar, agir, descrever e avaliar. Assim como mostra a imagem abaixo:

Figura 4 - Ciclo da Pesquisa-Ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

O primeiro ciclo, planejar é quando participantes da pesquisa reconhecem de forma conjunta o problema/a inquietação e planejam as mudanças para a superação desses problemas. De acordo com Tripp (2005) compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação.

O segundo ciclo, agir é o momento em que começa a acontecer a “mudança” para que a melhora planejada no primeiro ciclo aconteça. Segundo Tripp (2005) a “pesquisa-ação é pró-ativa [sic] com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa” (TRIPP, 2005, p.448).

O terceiro ciclo é o descrever, no qual o pesquisador descreve e faz uma reflexão sobre o resultado de suas pesquisas. Para Tripp (2005, p. 460)

[...] embora pareça uma questão de pesquisa mais tradicional, as respostas deles seriam muito úteis para o planejamento do ciclo seguinte, quer para aprimorar o que fizeram no primeiro ciclo, quer para encontrar outras maneiras de possibilitar que seus alunos consigam uma compreensão mais profunda do mundo a sua volta.

É importante uma descrição pormenorizada de todas as atividades realizadas para que o pesquisador e os participantes possam refletir e compreender aspectos importantes da pesquisa.

E o quarto e último ciclo é o avaliar, no qual os participantes do processo avaliarão o procedimento pelo qual passaram. Tripp (2005) apresenta um esquema que se refere “[...] a mudança na prática: o que funcionou e o que não funcionou e por quê? Da pesquisa: em que medida foi útil e adequada” (TRIPP, 2005, p. 461).

Já Thiollent (2009) propõe as seguintes fases metodológicas: I. Etapa exploratória, que consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações; II. Desenvolvimento, o plano de ação que deve se concretizar com alguma ação organizada e planejada envolvendo todos os participantes da pesquisa, a fim de que os resultados da ação possam produzir um conhecimento que promova a transformação pedagógica de todos os envolvidos na pesquisa; III. Avaliativa, esta fase compreenderá a avaliação da proposta de formação continuada a partir das percepções dos professores participantes por meio do grupo de discussão. A partir disso, o presente estudo baseia-se na pesquisa-ação seguindo todas as fases metodológicas sugeridas por Thiollent (2009).

Nesse sentido, a primeira etapa desta pesquisa correspondeu a aproximação com o campo de pesquisa utilizando um questionário (Apêndice 1) direcionado à Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande e a realização de um levantamento de antecedentes acerca do objeto de estudo no banco de teses e dissertações da CAPES.

Assim, em segundo momento, realizou-se uma reunião com as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande e membros da Secretaria de Educação buscando o engajamento das docentes à proposta de formação continuada por meio do projeto de extensão.

Para a segunda etapa da pesquisa (desenvolvimento), realizamos um grupo de discussão com as professoras de Língua Espanhola do município de Arroio Grande a fim de conhecer o que pensam as docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola e identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial.

Essa mesma etapa envolveu a realização de ações formativas com as professoras de Língua Espanhola do município de Arroio Grande. Destaca-se que a formação teve como foco o ensino da Língua Espanhola considerando o uso pedagógico das TDICs. As atividades

formativas foram pensadas junto com o grupo de participantes, para que, coletivamente, se possa repensar e refletir sobre o ensino da Língua Espanhola nas escolas municipais de Arroio Grande e construir uma proposta de ensino que seja válida e proveitosa, criando alternativas para trabalhar as TDICs com viés pedagógico.

Para a realização desta etapa (desenvolvimento), buscando valorizar a relação entre universidade e escola e o tempo de dedicação das docentes ao trabalho de intervenção, apresentamos o projeto de extensão universitária¹, intitulado *Formação continuada de professoras de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs na rede municipal de educação de Arroio Grande - RS* (Apêndice 2), com o objetivo de propor ações colaborativas de formação continuada para professoras de Língua Espanhola da rede municipal de Arroio Grande, incentivando uma formação em que a profissional possa pensar e refletir a respeito de sua própria prática no âmbito das TDICs. Inicialmente, estavam previstos seis encontros de formação, mas, devido a demanda do grupo e os objetivos propostos, realizamos oito encontros. Nesta etapa da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante e diário de campo.

Por fim, para a etapa de avaliação do trabalho, junto com o grupo de participantes, foi realizado um grupo de discussão a fim de analisar as possibilidades e os limites das atividades e ações realizadas durante a formação continuada no âmbito das tecnologias e da cultura digital.

3.2 Fases e cronograma da Pesquisa-ação

Quadro 2 - Fases e cronograma da pesquisa-ação

Outubro - Agosto 2020/2021	Fase exploratória: Diagnóstico da realidade e identificação e caracterização dos professores participantes.	Questionário semiaberto: aplicação de questionário semiaberto direcionado à Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, objetivando obter informações iniciais.
		Levantamento bibliográfico: aproximação com o campo de pesquisa e a realização de um levantamento de dados pertinentes ao tema objeto de estudo.
		Reunião com as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande e membros da Secretaria de Educação: busca-se o engajamento das docentes à proposta de formação

¹O projeto de extensão foi homologado pela Comissão de extensão da Unipampa - *Câmpus* Jaguarão, com registro nº 2021.EX.JG.47.

		continuada.
Agosto - Novembro 2021	Fase de desenvolvimento: Construção da proposta de trabalho; Realização das ações.	Grupo de discussão: realização de um grupo de discussão com as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de Arroio Grande, objetivando o engajamento das professoras à pesquisa.
		Construção da proposta de trabalho: propor projeto de extensão para viabilizar as ações de formação continuada das professoras.
		Realização das ações formativas juntamente com as professoras de Língua Espanhola: proporcionar um refletir e agir sobre as possibilidades pedagógicas para o ensino da Língua Espanhola na perspectiva das TDICs.
		Observação participante: Observar, participar e descrever, de que forma as atividades sugeridas e propostas nas ações formativas estão sendo apropriadas e ressignificadas pelas professoras de Língua Espanhola.
		Diário de campo: descrever o tema e as atividades de cada dia de encontro.
Dezembro - Julho 2021/2022	Fase avaliativa: Avaliação com o grupo: aspectos positivos e que podem ser melhorados	Grupo de discussão presencial(se possível): avaliação do trabalho realizado junto com o grupo participante da pesquisa.
		Tratamento dos dados obtidos: uso de uma abordagem narrativa de análise.
		Sistematização dos resultados na forma do relatório crítico-reflexivo e defesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 Contextualização da realidade campo de pesquisa

A pesquisa de campo será realizada na rede municipal de ensino do município de Arroio Grande/RS.

Figura 5 - Município de Arroio Grande/RS



Fonte: [internet](#)

A cidade está localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, tendo como municípios limítrofes: Capão do Leão, Herval, Jaguarão, Pedro Osório e Rio Grande.

De acordo com o IBGE (2020), estima-se que o total de habitantes do município seja de 18.238 habitantes, sendo que 13,1% da população vive em zona rural e 86,9% da população habita a zona urbana.

No ano de 2019, o setor de Educação ficou em terceiro lugar no índice de despesas municipais por função, com 23,26%, logo abaixo da área da saúde com 23,53%. Nesse mesmo ano, as escolas municipais ultrapassaram as escolas estaduais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos finais (IDEB), com média de 4,5 para escolas municipais e 4,1 para escolas estaduais.

A cidade conta com um total de 19 escolas distribuídas em diversos bairros, desse número 8 são escolas estaduais - sendo uma dessas a única a ofertar ensino médio - 9 escolas municipais - sendo 3 de educação infantil - e 2 escolas particulares, além de contar com 1 fundação educacional e a APAE.

A presente pesquisa se desenvolveu com professoras das escolas municipais que ofertam o ensino da Língua Espanhola, sendo assim 5 escolas foram contempladas com a formação continuada para professores de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs.

3.4 Identificação das participantes do estudo

O campo dessa pesquisa foi composto por professoras de Língua Espanhola da rede pública do município de Arroio Grande/RS. Com um número total de 3 participantes, incluindo a pesquisadora, as quais fazem parte do quadro funcional do município de Arroio Grande.

Como critério de seleção das participantes desta pesquisa, foram convidadas, através da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, todas as professoras de Língua Espanhola do município e participaram do projeto aquelas que aceitaram e consentiram sua participação. Quanto aos preceitos éticos da pesquisa, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3), autorizando sua participação.

3.4.1 Caracterização das professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande/RS

Essa seção tem como objetivo apresentar a caracterização das professoras de Língua Espanhola da rede municipal da cidade de Arroio Grande - Rio Grande do Sul, Brasil. Salienta-se que as informações descritas nesta seção resultam das respostas de um questionário direcionado à SME/Arroio Grande no período de dezembro/2020, em relação à temática de formação continuada de professores de Língua Espanhola e o uso de tecnologias.

O uso do questionário justifica-se para obter um diagnóstico inicial a respeito dos sujeitos desta pesquisa. Sendo assim, esse questionário possuía as seguintes perguntas: a) Quais escolas ofertam a Língua Espanhola no Ciclo I da Educação Fundamental (do 1º ao 5º ano)? b) Quais ofertam a Língua Espanhola no Ciclo II da Educação Fundamental (do 6º ao 9º ano)? c) Qual a formação de todos os professores que atuam no componente curricular Língua Espanhola? d) Esses professores são concursados ou contratados? Qual a sua área de concurso? e) No que se refere a Formação Continuada de Professores de Língua Espanhola da rede municipal de ensino, quantos possuem especialização, mestrado e doutorado? f) Como está organizada a Formação Continuada ofertada pela SME aos docentes da rede municipal de ensino? g) Quais são as propostas de Formação Continuada ofertadas para os professores que atuam com área de Espanhol da rede municipal de ensino de Arroio Grande?. O questionário foi enviado pela pesquisadora por e-mail para a Secretaria Municipal de Educação do município de Arroio Grande e respondido por sua equipe pedagógica.

Abaixo, segue um quadro caracterizando as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande, segundo as informações repassadas pela SME/Arroio Grande, ressaltando que para essa apresentação foram utilizados nomes fictícios.

Quadro 3 - Caracterização das professoras de Língua Espanhola

Professora	Escola	Ciclos em que a Língua Espanhola é ofertada	Formação da professora que ministra o componente curricular	Concursada ou contratada	Área do concurso realizado
Tina	EMEF 11 de setembro - 1ª conquista ----- EMEF Visconde de Mauá	Ciclo II (do 6º ao 9º ano)	Letras/Espanhol	Concursada	Espanhol
Mara	EMEF Presidente João Goulart	Ciclo II (do 6º ao 9º ano)	Letras/Espanhol /Literatura	Concursada	Espanhol
Professora-pesquisadora	EMEF Neir Horner da Rosa	Ciclo II (do 6º ao 9º ano)	Letras/Espanhol	Concursada	Espanhol

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme resposta da SME/Arroio Grande e visualizado no quadro acima, todas as escolas que ofertam a disciplina de Língua Espanhola o fazem no Ciclo II (do 6º ao 9º ano) e todas as professoras são concursadas na área de Língua Espanhola, portanto atuam em sua área de formação. No entanto, quanto à formação das professoras que ministram esse componente curricular, a resposta está incompleta quando se refere a uma das professoras ser formada em Letras/Espanhol, quando na realidade sua formação é Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas.

Mostra-se incompleta também a informação quanto às escolas que oferecem a Língua Espanhola em sua grade curricular, sendo que a professora-pesquisadora atua em duas escolas com essa disciplina e apenas uma delas foi citada na pesquisa.

Em relação à formação continuada dessas professoras, a resposta obtida é que todas possuem especialização, mas não é especificada em qual área. No que se refere à oferta de formação continuada por parte da SME/Arroio Grande aos docentes da rede municipal de ensino, foi informado que a secretaria procura manter essas formações durante todo o ano letivo buscando parcerias com diversos setores e buscando a melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas.

No que concerne a propostas de formações continuadas para as professoras que atuam especificamente na área de Espanhol, foi relatado que algumas oficinas são ou foram oferecidas às professoras da área. Segundo a professora-pesquisadora, desde que ingressou na rede municipal de ensino de Arroio Grande não participou de nenhuma formação específica da área, pelo motivo de não ter sido oferecida dentro do prazo de 6 anos.

3.5 Técnicas utilizadas para obtenção dos dados

Para a obtenção das informações necessárias foram utilizados como instrumentos metodológicos: o questionário, a observação participante, o diário de campo e o grupo de discussão.

O questionário (APÊNDICE 1) foi utilizado como estratégia complementar para obter informações relacionadas às escolas que ofereciam a Língua Espanhola, a formação inicial e continuada das profissionais que lecionam essa disciplina, bem como as formações específicas oferecidas a essas professoras pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo Gerhardt e Silveira. (2009, p. 69), “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”.

O procedimento de observação participante foi utilizado em todo o momento da formação. Segundo Alonso (2016, p. 10),

[...] a observação participante se vale do acompanhamento sistemático de todas as atividades do grupo estudado. O pesquisador se insere no dia a dia do grupo, participa dele, como se fosse um membro. E procede ao registro sistemático (um diário de campo) de vários tipos de informações: eventos (ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações observados. Registra, também, suas próprias experiências em campo.

Conforme Lüdke e André (1986), a “[...] observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)”. Diante disso, esse instrumento é importante para o descobrimento de novos aspectos de um determinado problema.

O diário de campo também foi utilizado como técnica de coleta de dados. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), apoiada em Falkembach (1987), o diário de campo “[...] é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador em seu dia a dia” (GERHARDT; SILVEIRA.,

2009, p. 76). Nele o pesquisador anota o que ouve, vê, experiencia e pensa durante a coleta de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Por fim, outra estratégia para obtenção de dados foi o grupo de discussão. A realização desse instrumento vai ao encontro com a perspectiva da pesquisa-ação, sendo que todos os participantes expressam-se em busca de um acordo coletivo. O grupo de discussão é conduzido através de um roteiro definido previamente.

A seguir, apresento um quadro de uma proposta pensada para trabalhar na formação continuada, mas salienta-se que o foco não está no número de encontros, e sim na ação e no cumprimento dos objetivos.

Quadro 4 - Desenvolvimento da pesquisa-ação

Encontros	Tema	Objetivos	Instrumentos
Encontro 1	Concepção sobre a integração das tecnologias na educação e seus modos de uso: com a palavra, as professoras de Espanhol.	Conhecer o que pensam as docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola; Identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial.	Grupo de discussão; Observação participante; Diário de campo.
Encontro 2	Debatendo sobre a Mídia-Educação.	Discutir o conceito teórico-metodológico da Mídia-Educação com o grupo, refletindo sobre estratégias para trabalhar com as TDICs nas aulas de Língua Espanhola.	Observação participante; Diário de campo.
Encontro 3	Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs.	Propor uma oficina para que as professoras possam aprender a lidar com uma ferramenta digital que será escolhida pelo grupo de acordo com suas necessidades e interesses.	Observação participante; Diário de campo.
Encontro 4	Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs.	Propor atividades pedagógicas utilizando os conhecimentos aprendidos e a revisão coletiva desse planejamento.	Observação participante; Diário de campo.
Encontro 5	Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas	Socializar a experiência em sala de aula com as atividades planejadas nos encontros de formação.	Observação participante; Diário de campo.

Encontro 6	Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas	Socializar a experiência em sala de aula com as atividades planejadas nos encontros de formação.	Observação participante; Diário de campo.
Encontro 7	Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas	Socializar a experiência em sala de aula com as atividades planejadas nos encontros de formação.	Observação participante; Diário de campo.
Encontro 8	Avaliação da proposta da formação continuada.	Analisar as possibilidades e os limites das atividades e ações realizadas durante a formação continuada.	Grupo de discussão; Observação participante; Diário de campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.6 Tratamento e análise dos dados

A constituição da análise de dados pautou-se em demandas provenientes da própria ideia de pesquisa-ação, coadunando coleta de dados e sua análise (ANDRÉ, 2005). A partir do pressuposto que nossa pesquisa se organiza entorno de uma problemática coletiva, visamos uma abordagem de análise que oferecesse, ao mesmo tempo, um histórico do processo de intervenção e apontasse afastamentos e inferências do pesquisador.

Contudo, embora a construção da análise de dados deva associar-se com coleta de dados, temos que ter em vista a permanência do rigor metodológico como garantia de uma pesquisa que seja condizente com a realidade estudada e contribua de modo efetivo para o campo. Nesse sentido, corroboramos a perspectiva de André (2013) quando ressalta que

[...] na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Assim, nos preocupamos em apresentar os processos analíticos realizados perante os dados coletados, possibilitando que outros possam utilizar deste para conduzir as suas pesquisas e, ainda, analisar nosso estudo.

Inspirados em Moraes (2014), selecionamos para a análise dos dados uma abordagem *descritiva-narrativa*. Acreditamos que essa escolha permitirá ao leitor um olhar sobre os processos ocorridos ao longo da intervenção (caráter descritivo-processual), bem como indícios de mudança da problemática elencada (caráter descritivo-transformativo), elementos essenciais para a pesquisa-ação.

Deste modo, no primeiro momento, apresentamos nossos esforços para atender o caráter descritivo-processual da pesquisa. Assim, evidenciamos o encontro entre nós, professores. Apresentamos as discussões, opiniões e reflexões do grupo de discussão no tempo cronológico da pesquisa, ou seja, conforme foram acontecendo ao longo da intervenção.

Neste momento, utilizamos todos os nossos registros da intervenção para compor a narrativa da pesquisa, desde os excertos do diário de campo da pesquisadora até mesmo das imagens produzidas no grupo de discussão. A inserção destes elementos no texto foi feita em formato itálico com a fonte de origem do mesmo entre parênteses, logo ao final do excerto.

Em segundo momento, para atender o caráter descritivo-transformativo, apresentamos uma seção ao final do capítulo de análise com os processos de mudança ocorridos por meio da intervenção. A partir da leitura do material, consideramos que houve indícios de mudanças em duas dimensões, que são: a) A pesquisa-ação como caminho para a formação continuada e b) Uso pedagógico das TDICs nas aulas de Língua Espanhola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Para compor a análise de dados, elencamos dois momentos. No primeiro deles, de caráter descritivo-processual, apresentamos o processo de intervenção. Já, no segundo, de caráter descritivo-transformativo, elegemos dimensões que consideramos possuir indícios de mudança.

4.1 Análise descritiva-processual: os encontros de formação continuada

Para a sistematização das informações obtidas, esta subseção apresentará a análise da reunião para compor o grupo de formação continuada e as análises dos oito encontros realizados, conforme as anotações descritivas, envolvendo considerações preliminares registradas no diário de campo da pesquisadora.

4.1.1 Reunião para compor o grupo de formação continuada

A reunião para compor o grupo de formação continuada ocorreu no dia 12 de agosto de 2021, das 9h às 12h20, contando com a participação da professora-pesquisadora², sua orientadora - atual coorientadora³ - e dois representantes da Secretaria Municipal de Educação, sendo um deles responsável pela área das TDICs no município. O encontro ocorreu via *Google Meet*, pelo contexto pandêmico. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: a) grupo de discussão, a fim de conhecer as demandas, as potencialidades e fragilidades das professoras, b) observação participante do contexto mencionado pelas participantes, c) o questionário para traçar o perfil dos sujeitos e o d) diário de campo para anotações do campo de pesquisa.

A professora-pesquisadora iniciou a reunião agradecendo a presença das professoras da área de Espanhol e a Secretaria de Educação pela disponibilidade, logo apresentou sua formação acadêmica e o interesse no ensino de Espanhol, mencionando sua participação no projeto de extensão “Español para Niños” e agora o projeto de mestrado, alinhados a sua atuação profissional.

² A utilização desse termo foi uma escolha da pesquisadora, pois durante a fase de desenvolvimento da pesquisa estabeleceu com as participantes uma interlocução de saberes e fazeres, portanto faz sentido usar essa nomenclatura, uma vez que a pesquisadora se identifica nesse lugar.

³ A mudança de orientador ocorreu porque a professora orientadora desligou-se da Universidade Federal do Pampa/Brasil e integrou-se a Universidade de Cádiz/Espanha.

Após, foi apresentado, pela professora-pesquisadora, o cenário do Ensino Remoto Emergencial e as principais dificuldades enfrentadas em relação ao ensino de Espanhol e a intenção de formar um grupo para formação continuada das professoras que atuam na área envolvendo os usos pedagógicos das TDICs. Assim, a investigadora deu início à explanação do projeto de formação continuada, firmando parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a qual terá como oficinairo o professor responsável pela área das TDICs do município. Em seguida, obteve a aceitação das professoras em participar da formação continuada.

Levando em consideração que as professoras têm sua carga horária elevada e pouco ou nenhum tempo disponível para a formação, a Secretaria Municipal de Educação ficou ciente de que os encontros seriam realizados durante o horário de trabalho. Sendo assim, as participantes da pesquisa escolheram, coletivamente, como o melhor dia para seus encontros as manhãs das sextas-feiras. Essa escolha coletiva foi possível por se tratar do contexto de uma pesquisa-ação, que tem como característica a atuação de maneira ativa e colaborativa de todos envolvidos na pesquisa (TRIPP, 2005).

Iniciando as discussões, a primeira questão a ser tratada investigava sobre as dificuldades para o ensino de Espanhol e o uso das TDICs no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Sobre isso, as professoras elencaram como maior dificuldade a utilização das tecnologias para trabalhar a Língua Espanhola no Ensino Remoto Emergencial, afirmaram que no início da pandemia e do ensino remoto sentiram grande dificuldade em lidar com as tecnologias, pois não participaram de nenhuma formação para isso. Uma das professoras, inclusive, não tinha internet em casa e seus equipamentos eram antigos, o que dificultava na elaboração das aulas, no sobrecarregamento das atividades nos grupos de *WhatsApp* e, mais tarde, nas aulas síncronas através do *Google Meet*.

A respeito dos recursos empregados para as aulas de Língua Espanhola durante o Ensino Remoto Emergencial, as professoras utilizam o que é determinado pelas escolas e assim pela Secretaria Municipal de Educação. Devem fornecer material impresso na escola para os alunos que não têm acesso à internet, encaminhar o mesmo material para os grupos de *WhatsApp* e seguir um calendário de aulas síncronas fornecido pela escola utilizando o *Google Meet*.

As professoras Mara e Tina costumam mandar vídeos em Língua Espanhola sobre os conteúdos que estão trabalhando para os grupos dos alunos, como uma maneira de facilitar a aprendizagem. Já a professora-pesquisadora, além de vídeos, ao mandar a atividade para o grupo de *WhatsApp*, utiliza o recurso de áudio dessa mesma ferramenta para explicar a

atividade e ler os textos em Espanhol, para que os alunos tenham um pouco de *input* da Língua alvo.

Quanto à frequência e foco de formações continuadas, as professoras citaram o *Simpósio Municipal de Educação*, que é organizado pela SME de Arroio Grande e ocorre uma vez por ano, esse tipo de formação consta em um ciclo de palestras escolhido pela Secretaria de Educação e oferecido para os professores com duração de dois dias (manhã e tarde), mas que nunca contemplou as áreas específicas de Língua Espanhola ou TDICs. Esse tipo de formação distancia-se do que é proposto por Nóvoa (2013) e é criticado por Zeichner (2008), por ser uma formação oferecida de fora do ambiente escolar, a qual negligencia os saberes e as teorias das próprias práticas docentes e seu foco está em apenas ajudar os professores a reproduzir práticas sugeridas por outras pessoas e outras pesquisas. A professora Tina salientou que, por vezes, inscreve-se em alguns cursos da internet, começa, mas não dá seguimento e não os termina.

Em relação à pergunta sobre qual ferramenta tecnológica as professoras gostariam de conhecer e aprender a utilizar para empregar na sala de aula, as três professoras responderam que gostariam de conhecer mais a *Jamboard*, uma vez que utilizam o *Google Meet* e isso poderia enriquecer suas aulas, já que a ferramenta se faz presente no *Meet*.

Ao realizar a última pergunta, sobre o tipo de curso que as professoras esperavam: teórico, prático ou que mesclasse teoria e prática, houve unanimidade nas respostas. As professoras preferiram um curso de formação continuada que mesclasse a teoria com a prática.

Ao final do encontro, foi enviado por e-mail, um questionário para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa e foi combinado que as professoras preencheriam e retornariam por e-mail o documento preenchido na data combinada em reunião.

4.1.2 Análise descritiva dos dados do questionário aplicado às docentes

A fim de conhecer as participantes da pesquisa e pensar nas ações colaborativas da formação continuada, foi enviado por e-mail um questionário às professoras, assim que respondessem, deveriam retornar pelo mesmo meio. Cabe salientar que uma das participantes apresentou certa dificuldade na devolução do questionário, precisando assim, de ajuda para encaminhá-lo. A seguir, serão apresentadas as perguntas e as respectivas respostas do questionário.

a. Área do concurso realizado:

As três professoras realizaram o concurso na área de Língua Espanhola - séries finais, assim como foi apresentado no questionário recebido da SME.

b. Formação acadêmica:

As três professoras possuem formação na área em que atuam.

A professora Tina formou-se em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins - modalidade EAD, no ano de 2010.

A professora Mara, igualmente em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Pelotas no ano de 2002.

E a professora-pesquisadora é graduada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, em 2013.

c. Formações na área de Espanhol:

Sobre as formações a professora Tina possui Cursos de Espanhol no Centro de Estudios en Lengua Española (agosto a dezembro de 2009 – 48h/aula); (março 2010 a janeiro de 2011 – 98h/aula); Curso de Espanhol Básico 1 - No primeiro semestre de 2011(60 horas) promovido pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas; Curso de Conversación em Español para Profesores, proyecto de extensión centro de lenguas, Unipampa *câmpus* Jaguarão de 06/11 a 11/12/2020 totalizando 12 horas e no formato *on-line* e proficiência em Língua Espanhola.

A professora-pesquisadora possui Especialização em Metodologias no Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - *câmpus* Jaguarão (2014 - 2016).

E a professora Mara não possui formação continuada na área de Espanhol.

d. Formações na área das tecnologias e da mídia:

Nenhuma professora possui algum tipo de formação na área das tecnologias e da mídia. A professora Tina salientou que se inscreve em cursos *on-line*, mas não dá continuidade.

e. Há quanto tempo você ministra aulas de Espanhol?

Professora Tina ministra aulas de Espanhol há 8 anos e meio, a professora Mara há 15 anos e a professora-pesquisadora há 6 anos.

f. Você atua apenas na disciplina de espanhol? Se não, em qual outra disciplina?

Nenhuma professora ministra apenas a disciplina de Língua Espanhola. A professora Tina, além de Espanhol, trabalha também com Português e Arte, a professora Mara ministra Português, Arte e Literatura e a professora-pesquisadora, Português.

g. Você faz uso dos recursos tecnológicos e midiáticos nas aulas de espanhol? Se sim, que recursos utiliza?

As três professoras utilizam³ atualmente recursos tecnológicos e midiáticos em suas aulas de Língua Espanhola. A professora Tina utiliza *Google Meet*, vídeos, documentários, músicas, *WhatsApp* através do computador e celular. Já a professora Mara, utiliza *Google Meet* e *YouTube* e a professora-pesquisadora utiliza *Google Meet*, *WhatsApp*, vídeos, jogos *on-line*, criação de cartazes utilizando o site *canva* (por parte dos alunos).

h. Você utilizava recursos tecnológicos e midiáticos nas aulas de espanhol antes da Pandemia? Se sim, que recursos utilizava?

Antes da Pandemia, a professora Tina costumava utilizar recursos como *datashow*, celular e *notebook*, assim como a professora-pesquisadora, que fazia uso de *datashow*, vídeos e músicas. Já a professora Mara, não utilizava nenhum recurso tecnológico e midiático antes da pandemia.

i. Na escola em que você trabalha, os recursos tecnológicos disponíveis são suficientes para promover o ensino no âmbito das TDICs? Justifique sua resposta.

Em relação a essa pergunta, as professoras Tina e a professora-pesquisadora concordaram em responder não. A professora Tina justificou da seguinte maneira: “*Pois temos que levar nosso próprio notebook para realizar as aulas online.*” (QUESTIONÁRIO DA REUNIÃO). Já esta é a justificativa da professora-

³ A utilização de recursos tecnológicos e midiáticos nas aulas, nesse contexto, foi impulsionado pela pandemia e o ensino remoto emergencial.

pesquisadora: *“Antes da pandemia, não tínhamos computadores disponíveis para os professores, apenas uma televisão para toda a escola, apenas um Datashow por escola ‘que algumas vezes não funcionava’, não tinha caixa de som de boa qualidade e não tínhamos internet de boa qualidade para professores. No período da pandemia, a escola recebeu alguns recursos tecnológicos, todas as salas de aula foram equipadas com uma televisão, a escola recebeu alguns notebooks que os professores podem utilizar ‘mesmo assim sugerem que os professores utilizem seus computadores e celulares pessoais’ e contam com internet de qualidade para alunos e professores. Contudo, ainda não temos laboratório de informática.”* (QUESTIONÁRIO DA REUNIÃO).

Já a resposta da professora Mara a essa pergunta foi sim, justificando da seguinte maneira: *“Hoje temos tv, notebook e internet”* (QUESTIONÁRIO DA REUNIÃO).

j. Quais as principais dificuldades enfrentadas quanto ao uso das tecnologias no preparo, desenvolvimento e avaliação das aulas?

A professora Tina relatou não saber como usar as ferramentas apresentadas pela tecnologia, não ter conhecimento e muitas vezes não ter vontade e nem paciência. A professora Mara destacou a falta de prática e a falta de conhecimento e a professora-pesquisadora afirmou ter dificuldades em incluir as tecnologias em seus planejamentos de forma pedagógica, pois sempre que as incluiu, foram de maneira instrumental, assistindo a um vídeo ou ouvindo uma música.

k. Participaria de uma proposta de formação continuada colaborativa na área de espanhol envolvendo o uso das TDICs?

Para essa pergunta as três professoras foram unânimes, todas aceitaram participar.

Levando em consideração os dados obtidos através deste questionário, percebemos a necessidade e a importância de formações continuadas, tanto na área específica de Língua Espanhola, quanto na área das tecnologias, sendo a formação docente uma contínua caminhada que permite às pessoas desenvolverem-se (ALVORADO-PRADA, 2010). Além de que a formação de professores é um dos componentes da mudança que precisamos para melhorar o sistema de trabalho e garantir novos conhecimentos para exercer sua profissão (IMBERNÓN, 2011).

Em relação ao uso de tecnologias nas aulas, com o ensino remoto emergencial, as professoras expandiram o trabalho com as TDICs, mas podemos perceber que isso não foi uma escolha das docentes e sim a urgência para a manutenção das atividades de ensino. Portanto, sua utilização se deu de maneira meramente instrumental, utilizando somente uma dimensão do conceito de mídia-educação (BELLONI, 2009; FANTIN, 2011), quando faz-se necessário utilizá-las desenvolvendo um papel reflexivo e consciente (DORIGONI; SILVA, 2008), isso pode ser justificado pelo fato de que a escola, de modo geral, pouco refletiu sobre a cultura digital e as práticas pedagógicas, mostrando, com essa lacuna, a ausência de formação inicial e continuada na área das tecnologias.

4.1.3 Encontro 1: Concepção sobre a integração das tecnologias na educação e seus modos de uso: com a palavra, as professoras de Espanhol.

O primeiro encontro de formação continuada ocorreu no dia 17 de setembro de 2021, das 9h00min às 10h40min, através do *Google Meet*. Para o encontro foi elaborado e enviado, com uma semana de antecedência, um convite para as professoras de Espanhol, assim como para a Secretaria Municipal de Educação, como forma de liberação das professoras para a formação continuada. O convite foi enviado de duas maneiras, através do grupo de *WhatsApp* e impresso juntamente com um mimo para a residência das professoras.

Figura 6 - Convite do primeiro encontro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As três professoras participaram do encontro, que tinha como objetivos: Conhecer o que pensam as docentes sobre a integração das tecnologias na escola e identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas por elas no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial.

Para inserir a temática do encontro e iniciar as discussões foi utilizado o vídeo “A evolução das tecnologias na educação”⁴, após a professora-pesquisadora realizou as seguintes perguntas norteadoras para a discussão: a) Há muito tempo se fala sobre o uso de tecnologias na escola, mas o que vocês pensam sobre isso? e, b) Quais são as vantagens e desvantagens, medos que vocês têm em relação a essa integração?, disponibilizando espaço para que as professoras pudessem falar.

Em relação à primeira pergunta, a professora Mara ressalta que está gostando de aprender a utilizar as tecnologias, pois antes da pandemia e do ensino remoto “*detestava*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1), diz ainda que celular e computador nunca chamaram-lhe atenção e que recém agora está aprendendo a utilizá-los e a medida em que vai aprendendo, vai gostando. Segundo a professora Tina, “*as tecnologias são ótimas depois que aprendemos a manejar*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1), mas ressalta que deve haver um equilíbrio em seu uso, pois muitas vezes, na pressa de planejar, encontra planos de aula quase prontos na internet e resulta que não se envolve o quanto gostaria em suas aulas, sentindo-se assim, incomodada. A professora-pesquisadora acredita que qualquer uso de tecnologias na sala de aula já é um chamativo para o aluno, tornando a aula mais atraente e motivadora, mas salienta que sente dificuldades em inserir as tecnologias de maneira pedagógica em seus planejamentos, pois exerce uma demanda maior de tempo e dedicação.

Seguindo para a segunda pergunta, as três professoras apontaram o uso de vídeos nas aulas de Espanhol como uma vantagem, seja para inserir um novo conteúdo ou temática, seja para aprofundá-los. Como desvantagem, destacaram a falta de formação para utilizar as tecnologias em sala de aula, a falta de recursos tecnológicos na escola, que muitas vezes são escassos ou como relata a professora-pesquisadora “*perdemos muito tempo procurando os recursos na escola, ninguém sabe onde está ou como funciona*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1). Também foi destacada a sobrecarga que o professor está tendo com o uso das tecnologias no ensino remoto, como podemos observar na fala da professora Mara: “*Cada*

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo>. Acesso em: 16 de set.

vez mais aumentam o serviço para o professor. É muita coisa para o professor, um despejo.” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1).

No que diz respeito aos medos, foram citados desde medos de utilização técnica dos recursos tecnológicos, como tentar passar um vídeo durante uma aula no *Meet* e não saber fazer até medo da exposição, das gravações das aulas do *meet* e da exposição na internet. A professora Mara, relata muitas vezes quando fala dos medos, sobre ser obrigada a dar aulas síncronas pelo *Meet*, e o quanto se sentiu inconformada com a situação. Mencionou que chegava a sentir dores de cabeça e dores no estômago momentos antes das aulas começarem. Também relata que a gestão cobrou muito dos professores a utilização das tecnologias nas aulas, mas que quando faziam reuniões *on-line* não as dominavam.

Além dessas discussões, outra manifestação importante foi o relato da professora Tina que mostrou a realidade das escolas rurais em que trabalha, essas escolas não receberam televisões para as salas de aula, inclusive uma delas só possui uma televisão que não funciona, a internet também não é boa, se mais de um professor utilizar “*já era*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1).

Na mesma linha, a professora-pesquisadora relatou que nas duas escolas em que trabalha foram instaladas televisões em todas as salas de aula. Em uma das escolas instalaram a televisão com uma tomada ao lado e já tem um cabo que fica ligado na televisão, para que o professor só conecte no computador. Já na outra escola, a televisão fica em cima do quadro, mas não tem nenhuma tomada por perto, o que já dificulta seu uso e os cabos estão todos guardados na secretaria da escola. Assim, se o professor resolver utilizar, perde no mínimo 10 minutos da sua aula de 40 minutos procurando extensão e cabo para ligar a televisão.

Ainda, como forma de contribuir com a discussão, a professora Tina alertou que muitas vezes o aparato “*humano*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1) é que falha. Pois muitas vezes a escola tem aparelhos tecnológicos e os professores não usam, ou porque não sabem ou porque não tem interesse e isso acaba gerando uma desmotivação por parte da gestão e principalmente por parte dos alunos, que veem as tecnologias e não as utilizam.

Outro fato enriquecedor foi quando, ao falar dos medos do uso das tecnologias, a professora-pesquisadora perguntou se seria possível as tecnologias substituírem o papel do professor. Prontamente as professoras negaram, confirmando que ficou evidente, com o ensino remoto, que os alunos clamam por atenção e explicação dos professores.

Após as professoras explanarem sobre o uso das tecnologias na escola, foi proposto que elas escrevessem uma síntese no *chat do Meet*, retratando as vantagens, desvantagens e medos. Neste momento, a professora Mara não se sentiu confortável e até se negou de início a

fazê-lo, dizendo que “*chat eu não atuo usar, não me sinto à vontade*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1). Não foi insistido que ela respondesse, mas depois de alguns minutos ela colocou pequenas frases e uma delas foi esta:

“Professora Mara

10:06

Medo da exposição!!!” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 1)

Para encerrar o encontro, foi proposto como tarefa a criação de um diário de trabalho, no qual as professoras fariam apontamentos de quando, em que momento e como utilizam as tecnologias no planejamento e na aula de Língua Espanhola, foi pedido que esta tarefa fosse enviada para a professora-pesquisadora até o dia 24 de setembro. Para isso, a professora-pesquisadora elaborou algumas perguntas norteadoras e enviou para as professoras, mas essas não fizeram uso das perguntas como orientação e sim como um questionário, mudando a coleta de dados de diário de trabalho para questionário.

Através dos relatos das docentes participantes, podemos perceber que a dificuldade em lidar com as tecnologias em contexto escolar se faz presente, as professoras justificam essa dificuldade com a falta de formação continuada. Sendo assim, torna-se evidente que as professoras precisam de formação, precisam de novos conhecimentos para exercer sua profissão (IMBERNÓN, 2011).

Mesmo com pouco domínio e apoio institucional no contexto da rotina, as docentes veem como vantajoso o uso de vídeos nas aulas de Espanhol, ainda que esses sejam trabalhados apenas como um suporte instrumental e não de maneira crítica e reflexiva (FREITAS, 2010).

4.1.3.1 Análise descritiva dos dados do diário de trabalho - questionário

No primeiro encontro, a professora-pesquisadora explicou e mostrou algumas perguntas norteadoras para exemplificar o diário de trabalho, portanto ao receber o primeiro diário, notou que não teria material suficiente para análise, pois as respostas eram muito vagas e compostas, na maioria das vezes, de duas ou três palavras. Foi então que decidiu enviar para o grupo de *WhatsApp* as perguntas norteadoras para que pudessem ajudar na escrita, mas as participantes utilizaram-nas como um questionário. As perguntas norteadoras eram as seguintes: Como é que eu planejo? Quando a tecnologia está presente? Eu pesquiso na internet? Onde

pesquisa? Eu uso livro digital? Eu uso um vídeo? Que vídeo? Que site? Como eu levo isso para a aula?

Em resposta às indagações, as três professoras utilizam computadores com acesso à internet para o planejamento de suas aulas, como as atividades são enviadas nos grupos de *WhatsApp* e plataforma *Córtex* para os alunos, utilizam arquivo em *Word* e *PDF* e o mesmo material impresso para os alunos sem acesso às atividades digitais.

As três professoras reconhecem que a tecnologia está mais presente do que nunca em seus planejamentos, a professora Mara utiliza muito material dos grupos de professores de Espanhol do *WhatsApp* e também pesquisa nos sites *Acessaber* e *Pinterest*, além de utilizar vídeos do *YouTube*. A professora Tina, busca diretamente no *Google* e tem preferência por sites como: *Língua.com*, *Só espanhol*, *Acessaber.com.br*, *Espanhol Grátis.Net* e *Toda Matéria*. Os vídeos utilizados por ela são retirados do *YouTube*, *Vamos hablar español*, *Aprender espanhol* e *Hola*. Mas afirma que não tem trabalhado com essa ferramenta em suas aulas, pois a escola não fornece computadores para o uso do professor. A professora-pesquisadora busca materiais diretamente no *Google*, colocando o assunto que deseja pesquisar, a partir disso, pesquisa em diversos sites para encontrar as atividades que deseja. Dá preferência para atividades que contenham imagem e que não seja somente reproduzir o que está escrito e quando utiliza vídeos, procura no *YouTube*.

No que diz respeito ao uso das tecnologias em sala de aula, a ferramenta mais utilizada é o celular, pois são encaminhadas atividades para os grupos de *WhatsApp* e para os alunos que não possuem celular são disponibilizados materiais impressos. As professoras utilizam *Datashow*, televisões e computadores para passar algum vídeo, quando necessário. Exceto na realidade da professora Tina, a qual as escolas não possuem televisores, computadores e internet de qualidade.

De acordo com os dados obtidos, podemos perceber que a tecnologia está presente no planejamento das aulas de Espanhol, e que as professoras utilizam além de ferramentas tecnológicas, a internet. Assim como no desenvolvimento, na qual as atividades são compartilhadas com os alunos através de grupos no *WhatsApp*, além de as professoras utilizarem ferramentas como *Datashow*, televisões e computadores para passar vídeos.

Com relação a esses dados, entendemos que as professoras utilizam apenas a dimensão instrumental do conceito de mídia-educação (BELLONI, 2009; FANTIN, 2011), em que utilizam as ferramentas tecnológicas e digitais como um suporte para o planejamento e desenvolvimento das aulas, mas excluem as outras duas dimensões, que são a crítica e a produtiva. Entendemos que a presença das tecnologias e da mídia nas escolas é de

fundamental importância para uma educação libertadora, mas para isso é preciso que através do ensino crítico das tecnologias os alunos passem de meros receptores de informações para atuantes críticos e cidadãos ativos na sociedade, para que possam utilizar então, a dimensão produtiva (LAPA, 2013).

4.1.4 Encontro 2: Debatendo sobre a Mídia-Educação

O encontro 2 foi realizado no dia 01 de outubro de 2021, das 9h00min às 10h30min, através do *Google Meet*. Participaram as três professoras de Espanhol. O objetivo do encontro era: Discutir o conceito teórico-metodológico da Mídia-Educação com o grupo, refletindo sobre estratégias para trabalhar com as TDICs nas aulas de Língua Espanhola. Para este encontro foi elaborado o convite abaixo e enviado com antecedência para o grupo de *WhatsApp* das professoras e para um membro da Secretaria Municipal de Educação, como forma de mantê-los atualizados do andamento da formação continuada.

Figura 7 - Convite do segundo encontro

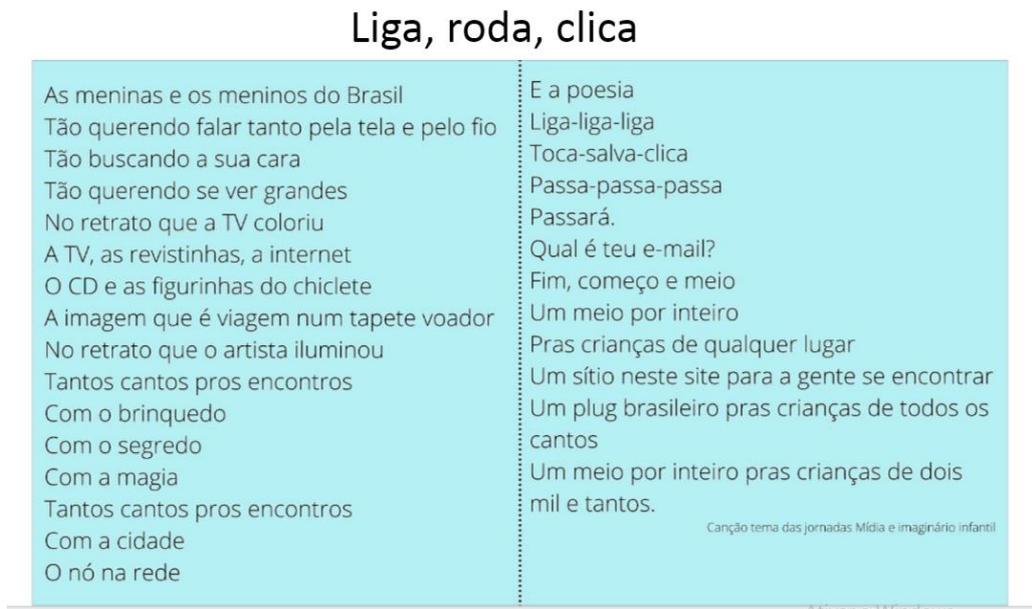


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora-pesquisadora iniciou o encontro explanando o poema da Mônica Fantin intitulado “Liga, roda, clica”⁵ para introduzir o tema e relacionar as tecnologias com a maneira com que as professoras as utilizam, segundo o conceito de mídia-educação.

⁵ Fantin, M., Girardelo, G. (Orgs.). **Liga, Roda, Clica**. Papirus, 2008.

Figura 8 - Liga, roda, clica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após, a professora-pesquisadora iniciou a apresentação, utilizando o *powerpoint*, do conceito de mídia-educação de acordo com as autoras Belloni (2009) e Fantin (2011), utilizando as respostas do diário de trabalho/questionário do encontro 1 como exemplo para as dimensões da mídia-educação.

Como as falas das professoras só contemplaram a dimensão instrumental da mídia-educação, a professora-pesquisadora utilizou o texto “A televisão”⁶, de Eduardo Galeano, para introduzir a dimensão crítica.

Figura 9 - A televisão

⁶ A televisão, de Eduardo Galeano, O livro Bocas do Tempo, L&PM.

A TELEVISÃO

Eduardo Galeano

No final do ano de 1999, o presidente do Uruguai inaugurou uma escola em Pinar Norte.

Por tratar-se de um bairro de gente pobre e trabalhadora, o primeiro mandatário quis enaltecer com sua presença aquele ato cívico.

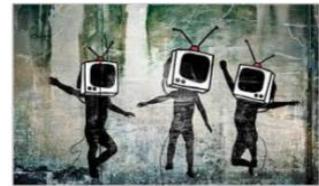
O presidente chegou do céu. Veio de helicóptero, acompanhado pelas câmaras de televisão.

Em seu discurso, rendeu homenagem às crianças da pátria, que constituem nosso capital mais valioso, e exaltou a importância da educação, que é a mais rentável inversão neste mundo tão competitivo. Em continuação, foi entoado o hino nacional e balões coloridos subiram aos céus.

Então, no momento culminante da cerimônia, o presidente deu para cada aluno um brinquedo de presente.

A televisão transmitiu tudo ao vivo.

Quando as câmaras terminaram seu trabalho, o presidente voltou aos céus. E as autoridades da escola começaram a recuperar os brinquedos distribuídos. Não foi fácil arrancá-los das mãos das crianças.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por último, como forma de exemplificar a dimensão produtiva, a professora-pesquisadora mostrou imagens de um trabalho que realizou com seus alunos do 9º ano, levando em conta os aprendizados do mestrado, em que os alunos produziram cartazes em defesa dos animais e de uma imagem de jornal escolar.

Figura 10 - Dimensão produtiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a explanação da professora-pesquisadora, já no final do encontro, foi pedido que as professoras fizessem uma síntese, falada ou escrita sobre o que entenderam do conceito mídia-educação e de suas três dimensões.

Síntese da professora Mara:

Eu entendi que o instrumental a gente usa pra fazer a nossa aula, os instrumentos que a gente usa, computador, internet, os sites. Crítica é tu levar alguma coisa e tentar fazer eles pensarem “será que aquilo ali é verdade? Será que não?” Seria expor um assunto e fazer eles pensarem sobre esse assunto. E a produtiva seria tu fazer eles usarem aquele instrumento como atividade. Eles produzirem dentro daquela mídia (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Síntese da professora Tina:

A parte instrumental na minha cabeça vem a parte física, esse quadradinho em que estamos (meet), que a gente utiliza isso, o celular, tudo o que comporta para que se realizem as atividades. A crítica eu entendo que é muito necessário, a gente tem que ensinar os nossos alunos a pensar, a serem críticos, reflexivos. Não essa crítica barata que a gente vê no dia-a-dia, do falar do outro, do rir do outro, não é isso. É uma crítica construtiva mesmo, de valores, de separar coisas, isso serve, isso não serve. O que vejo que fazemos com nossos alunos hoje é dizer sim ou não, mas não dizer porque e nem para que, então acho que a reflexão é cada dia mais importante. E depois, o produto final é o que eu não sei fazer, mas claro que um complementa o outro. Acho muito importante isso de ser produtivo, de criar, de praticar. Porque hoje o que temos nas escolas é muita teoria e pouca prática e se não passar para a prática o aluno não vai ver nunca o seu desenvolvimento. Criar essa prática para o aluno é fundamental (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Com essas sínteses, percebemos que as professoras apropriaram-se do conceito de mídia-educação e conseguem entender que além da dimensão instrumental (que é trabalhada por elas) há ainda, outras duas e que todas se complementam.

Ao final do encontro, as professoras decidiram, juntas, que a ferramenta escolhida para se aprofundarem e planejarem atividades pedagógicas seria a *Jamboard*. Pois, segundo a professora Tina, essa ferramenta é muito necessária, justamente porque muitas vezes participamos de cursos *online* em que devem utilizar.

A professora-pesquisadora explica para as participantes que no próximo encontro, um representante da Secretaria Municipal de Educação fará uma oficina aprofundada sobre a ferramenta *Jamboard* e mostrará possibilidades de seu uso pedagógico.

No decorrer do encontro, a professora Tina relatou que está se sentindo mais “ousada” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2) em relação ao uso de tecnologias. Relatou que tinha medo em relação ao uso das ferramentas, mas que agora estava “ousando” mais, se atrevendo a clicar e explorar o que não conhece das ferramentas. Disse ainda que planejar com a ajuda das tecnologias é um caminho sem volta, é viciante.

A professora Mara disse que ainda tem muito o que aprender sobre tecnologias, e por isso tem que anotar para não esquecer como usar. Complementando a ideia da professora Mara, a professora-pesquisadora disse que todas temos muito que aprender, pois as tecnologias evoluem constantemente e nunca conseguimos acompanhá-las, o que precisamos é aprender a utilizá-las na sala de aula, com um uso pedagógico.

Outra manifestação importante da professora Mara foi quando relatou que, como professora do Estado, precisa assistir a cursos "*na marra*", e que já não aguenta mais. "*Com vocês aqui é diferente, mas no estado tem muita cobrança e os professores recebem bem pouquinho e ainda aumentaram as aulas*" (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Analisando os entendimentos das professoras sobre o conceito de mídia-educação, podemos perceber que receberam, através do processo formativo, os elementos necessários para que percebam a importância de integrar as três dimensões desse conceito no contexto escolar, exercendo assim, sua função como educadoras na cultura digital (KOERICH; LAPA, 2020).

Outro elemento notório na fala da professora Mara, sobre os cursos de formações em que precisa fazer "*na marra*", mostra a importância de uma formação continuada que parta de dentro do contexto escolar para fora (ZEICHNER, 2008) e que parta de uma problemática coletiva vivida por esses profissionais (THIOLLENT, 2011).

4.1.5 Encontro 3: Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs

O encontro 3 ocorreu no dia 08 de outubro de 2021, das 9h00min às 10h40min, através do *Google Meet* e contou com a presença das três professoras de Espanhol e um membro da Secretaria Municipal de Educação para cumprir com o objetivo deste encontro que era: Propor uma oficina para que as professoras possam aprender a lidar com uma ferramenta digital *Jamboard*, escolhida pelo grupo de acordo com suas necessidades e interesses. É importante ressaltar que este encontro foi gravado pelo professor oficinairo para que quando as professoras necessitarem, possam voltar às gravações para estudar a ferramenta.

A seguir a ilustração do convite para o encontro 3, elaborado pela professora-pesquisadora e encaminhado com antecedência para as professoras e membros da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 11 - Convite do terceiro encontro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O professor oficinairo agradeceu a oportunidade de estar novamente conosco, compartilhando os saberes sobre a ferramenta e colocou que para ele foi um desafio pensar em algo relacionado ao Espanhol, pois é professor de Matemática e tem pouco conhecimento da Língua Espanhola, fala mais o “portunhol”.

Antes de explicar o *Jamboard*, o Professor Daniel explicou a utilidade de várias ferramentas do *Google* (agenda, planilhas, *google docs*, etc). A professora Mara elucidou o interesse em aprender a utilizar a ferramenta “agenda”, disse que esse poderia ser mais um curso para fazermos.

Enquanto o professor oficinairo explicava as funcionalidades da ferramenta *Jamboard*, as professoras prestavam a atenção e faziam anotações pessoais, mas quando o professor propôs uma atividade prática (praticar a ferramenta) apareceram as dúvidas.

“*Eu to perdida*” Professora Mara. “*Não consigo*” professora Tina – em relação a achar o *zoom* da tela do computador (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 3).

O encontro foi muito proveitoso, a ferramenta foi muito bem apresentada pelo professor oficinairo, entre tantos outros recursos, como agenda *google*, planilhas, *docs* e

captura de tela (estas últimas de maneira bastante rápida e sem aprofundamento, visto que não era o foco da formação), portanto o encontro cumpriu seu objetivo.

As professoras Mara e Tina mostraram muita dificuldade na hora de praticar a ferramenta, mostrando que têm dificuldades básicas ao utilizar as tecnologias, ou seja, a dificuldade não está só em utilizar a ferramenta, mas em utilizar um computador com acesso à internet e chegar até a ferramenta para utilizá-la.

A professora Mara foi impedida de realizar algumas ações na *Jamboard* por seu computador ser muito antigo e não carregar ou demorar muito para carregar as funcionalidades na ferramenta, o que a deixou de certa forma frustrada como podemos observar na fala: “*eu estou decepcionada aqui, porque não consegui fazer nada*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 3).

Ao final do terceiro encontro ficou combinado que as professoras tentariam colocar em prática o que aprenderam e planejar alguma atividade utilizando a ferramenta *Jamboard*, para apresentar no próximo encontro.

Analisando a relação das professoras com a oficina vivenciada, observamos a importância de uma formação pensada a partir do par “*experiência/sentido*” (LARROSA, 2002) em que o professor precisa vivenciar experiências que possam fazer sentido na prática. A oficina ofertou, além ensinamentos teóricos sobre a ferramenta, a experiência de as professoras colocarem-se no lugar dos alunos e praticar o seu uso, para então diagnosticarem seus desafios e suas dificuldades.

4.1.6 Encontro 4: Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das TDICs

O encontro 4 aconteceu no dia 22 de outubro de 2021, das 9h00min às 10h55min, através do *Google Meet*, nele estavam presentes as 3 professoras de Espanhol. O objetivo deste encontro era: Propor atividades pedagógicas utilizando os conhecimentos aprendidos e a revisão coletiva desse planejamento, para isso as professoras se comprometeram a estudar a ferramenta e tentar elaborar uma atividade ou planejamento envolvendo-a. Para este encontro, foi enviado com antecedência para o grupo de *WhatsApp* das professoras e para um membro da Secretaria Municipal de Educação, o convite abaixo.

Figura 12 - Convite do quarto encontro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O encontro iniciou com a professora Mara relatando que estava utilizando um *notebook* emprestado da escola estadual, pois o seu computador de uso pessoal é muito antigo e não consegue realizar diversas ferramentas, assim como aconteceu na oficina do encontro 3.

Em meio ao desabafo, a professora Tina, relata que sente falta de aprender o Espanhol, visto que sua faculdade foi a distância e o que aprendeu da Língua Espanhola foi em cursinhos. E complementou sente a necessidade de cursos para professores que aconteçam de dentro para fora e não de fora para dentro.

As professoras Tina e Mara relatam que se sentem faltosas na escola, mas que é para o “*nosso*” bem e de nossos alunos, “*todo mundo sai ganhando*”. (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4). A professora-pesquisadora pergunta se querem trocar o dia dos encontros ou o horário, mas as professoras preferem manter o dia e horário de sempre.

A Professora Mara ressalta a importância desta formação, porque sente falta do contato com os professores da mesma área. Com a formação, o contato semanal e o grupo formado no *whats* facilitam a nossa comunicação e colaboração coletiva a fim de melhorar a prática docente. Ela sentia falta de saber como estavam trabalhando os outros professores de Espanhol, porque como na escola só há um professor dessa área, sente falta do diálogo. Sugeriu que após a formação continuemos com nossos encontros, conversas, trocas de materiais e experiências. A professora-pesquisadora concordou com a professora Mara e

sugeriu que após o final do ano, começássemos a nos reunir, mesmo que virtualmente, para construir uma única grade curricular de conteúdos para a disciplina de Língua Espanhola, a qual será trabalhada por todas as escolas. Pois no momento, cada escola tem a sua.

Ao perguntar se as professoras haviam conseguido elaborar uma atividade que envolvesse a ferramenta *Jamboard*, a professora Tina disse que só tentou utilizar na aula para tirar as dúvidas dos alunos e não conseguiu fazer muita coisa, mas se desculpa dizendo que não estudou a ferramenta.

A professora Mara estudou a ferramenta, olhou vídeos do *YouTube* e revisou os vídeos da oficina com o professor oficinairo, e conseguiu elaborar um jogo da memória com o tema “alimentos”. A professora compartilhou a tela e mostrou, mas na hora de compartilhar o “frame” para que pudéssemos interagir, ela não conseguiu. A atividade foi elaborada, mas não foi aplicada em sala de aula com os alunos. A professora fez exclusivamente para o encontro à modo de praticar a ferramenta.

A professora-pesquisadora compartilhou as atividades elaboradas por ela envolvendo as três dimensões da mídia-educação, para utilizar como uma proposta com os alunos nas aulas de Espanhol, após a apresentação, as professoras decidiram utilizar esse planejamento e trabalharam em cima dele, discutindo ideias e adaptando ao interesse de todas. As professoras gostaram da ideia de que todas trabalhariam a mesma proposta, compartilhando as dúvidas, dificuldades, motivações e resultados. Após esse momento as professoras decidiram a turma que iriam aplicar a proposta, quando começariam e dividiram a atividade em número de períodos.

A professora Tina mostrou medo em relação a parte da atividade que insere a tecnologia, por trabalhar em escola rural e nem sempre a internet funciona bem. A professora-pesquisadora sugeriu que a professora conversasse com o professor da disciplina de Educação Física, que quando mestrando da Unipampa, desenvolveu um trabalho com mídia-educação na escola, assim podia passar-lhe ideias de como desenvolver melhor o seu trabalho com as tecnologias nessa mesma escola.

A professora-pesquisadora colocou-se a disposição de ajudar as professoras na aula em que os alunos forem lidar com a ferramenta *Jamboard*, a fim de passar mais segurança e poder auxiliá-las em qualquer dúvida que possam vir a ter, mas como a professora Tina trabalha em uma escola rural, foi descartada a hipótese do acompanhamento para essa professora, pois a professora-pesquisadora não teria tempo hábil para deslocar-se até a escola. O retorno das professoras foi muito positivo, mostraram interesse no auxílio e mais tranquilidade em relação à atividade.

Ao final do encontro as professoras relataram que nossas manhãs de formação são muito boas, e que sempre sentiram muita falta de uma aproximação da área da Língua Espanhola, de encontros, da troca de materiais e de experiência, da conversa e de trabalharmos juntas e enfatizaram o quanto essa aproximação fortalecia o ensino da Língua Espanhola na rede de educação de Arroio Grande.

Falando sobre a formação continuada, a professora Mara enfatiza que os encontros são muito proveitosos para ela porque teve uma formação muito enfraquecida. A professora Tina, para confortar a colega, disse que ela está muito bem e o que o senso crítico que nos faz refletir é o que nos faz melhorar.

Levando em consideração os dados obtidos nesse encontro, salientamos a vontade da professora Tina em participar de formação que ocorram de dentro para fora (NÓVOA, 2013).

A professora Mara mencionou a importância desta formação, uma vez que a troca de experiência de professores da mesma área ajuda com que os professores vejam os problemas da prática pedagógica de forma reflexiva e pensem colaborativamente em soluções para um melhor desempenho de sua prática. É nesse confronto coletivo de trocas de experiências e a prática que o professor vai se constituindo como um professor reflexivo, aquele que reflete na prática e sobre a prática (PIMENTA, 1996).

4.1.7 Encontro 5: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas

O encontro 5 foi realizado no dia 29 de outubro de 2021, das 9h00min às 10h20min, através do *Google Meet*, estavam presentes as três professoras de Espanhol. O objetivo do encontro era: Socializar a experiência em sala de aula com as atividades planejadas nos encontros de formação. Segue abaixo o convite para o encontro 5, elaborado pela professora-pesquisadora e enviado para o grupo de *WhatsApp* das professoras de Espanhol e membro da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 13 - Convite do quinto encontro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como combinado no encontro 4, o planejamento foi dividido em 3 aulas. E no encontro 5 as professoras deveriam relatar a experiência da primeira parte das atividades.

As professoras Tina e Mara mostraram-se um pouco desmotivadas, por vezes pelas respostas dos alunos ou por não ter o êxito que esperaram que tivesse. Das três professoras, duas trabalharam com as tecnologias de maneira instrumental, ou seja, apresentaram as atividades aos alunos na televisão da sala e passaram para o grupo do *WhatsApp* no qual os alunos conseguiram acompanhar em tempo real da sala de aula. A professora Tina não conseguiu trabalhar com as tecnologias em aula porque a escola não dispõe de televisores nas salas e pouca internet, mas se comprometeu em conversar com a diretora da escola para que consigam solucionar o problema de internet e computadores para que ela e os alunos possam utilizar em sala de aula, visto que na atividade com a ferramenta *Jamboard* os alunos necessitarão.

A professora Mara relatou que tem que fazer cursos por ser professora do Estado, os cursos são através de *live* em que, segundo a professora, são “despejadas” informações. E em um desses cursos falaram em mídia-educação mas nunca dizem como trabalhar, é apenas um despejo de informações. Segundo a professora, nesta formação continuada que estamos

vivenciando, já encontramos certas dificuldades, mesmo com orientação, com reuniões semanais e com acompanhamento, imagina se iriam conseguir fazer algo apenas com a *live*, sem qualquer ajuda.

A professora-pesquisadora enfatizou que nesta formação estamos trabalhando com mídia-educação, mas salientou que é um trabalho pequeno e mesmo assim estamos enfrentando diversas dificuldades, como falta de internet, televisões, computadores, e até mesmo o entendimento de como é trabalhar com mídia-educação. Interrompendo a fala da professora-pesquisadora, as professoras Itamara e Maria Cristina ressaltaram que estão sendo “*orientadíssimas*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 5)

As professoras se mostraram preocupadas em faltar às aulas para os encontros, mas ao mesmo tempo em que se mostram preocupadas, demonstram satisfação em participar da formação, justificando que é para a formação continuada das próprias professoras e refletindo assim, em um melhor trabalho em sala de aula, para seus alunos. Contudo, ficou acordado que faremos o próximo encontro remoto, para que as professoras possam ir à escola e cumprir com suas obrigações.

Analisando os dados coletados neste encontro, temos novamente o relato da professora Mara criticando o modelo de formação vertical “de cima para baixo” vivenciado pelo Estado, sendo este no qual são apenas despejadas informações aos professores e negligenciam as teorias e os saberes dos próprios professores (ZEICHNER, 2008). Ainda ressaltou que mesmo com a nossa formação que visa com que os professores se envolvam e tenham um papel ativo e colaborativo (THIOLLENT, 2009), os professores apresentam certas dificuldades na elaboração e aplicação de propostas práticas.

4.1.8 Encontro 6: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas

O encontro 6 foi realizado no dia 12 de novembro de 2021, das 9h00min às 10h08min, pelo *Google Meet*. As três professoras de Espanhol participaram do encontro, que tinha por objetivo: Socializar a experiência em sala de aula com as atividades planejadas nos encontros de formação. Para este encontro, foi enviado com antecedência para o grupo de *WhatsApp* das professoras e para um membro da Secretaria Municipal de Educação, o convite abaixo.

Figura 14 - Convite do sexto encontro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A professora-pesquisadora iniciou o encontro abrindo um espaço para que pudessem conversar um pouco já que na semana anterior não houve formação. Após, a professora-pesquisadora pediu que cada professora expusesse como estava se dando o trabalho nas escolas, seguindo o nosso planejamento de atividades, todas as professoras relataram o desenvolvimento de seu trabalho, suas dúvidas, anseios e motivações.

A professora-pesquisadora e a professora Mara já iniciaram a terceira etapa do planejamento, a qual trabalha com a terceira dimensão da mídia-educação, a produtiva. Sendo assim, os alunos já iniciaram os trabalhos com a ferramenta *Jamboard*. A professora-pesquisadora relata que foi surpreendida pelos alunos, pois teriam dois períodos livres (por ausência de uma professora) e poderiam ir embora da escola mais cedo, mas pediram para ficar trabalhando na atividade. Como a professora tinha outras turmas para atender, quando tinham alguma dúvida perguntavam-lhe, do contrário, faziam sozinhos, uns ajudando os outros.

Uma manifestação importante foi quando a professora-pesquisadora relatou que para colocar em prática a terceira parte do planejamento precisava de computadores para os alunos e as escolas possuíam cinco *notebook* novos, guardados em armários, para o uso do professor. No entanto, os professores desconheciam essa informação, tanto que ao ver os alunos

utilizando os aparelhos, a professora de Ciências da escola indagou de quem eram aqueles computadores, mostrando surpresa quando a resposta foi que eram da escola.

A realidade da professora Mara é diferente, os professores sabem que têm e utilizam bastante os computadores da escola para seu uso em sala de aula, mas o problema é que muitas vezes, ao pegar um computador está totalmente descarregado, pois os professores ao utilizarem não carregam depois, prejudicando assim o trabalho do professor que o utilizará depois.

A professora Tina relatou que vai se organizar com a diretora da escola em que trabalha, pois como se trata de uma escola rural, com poucos recursos e pouca internet, elas combinaram que a diretora iria ceder a sala dos professores e a senha de uma internet mais potente para que os alunos possam realizar as atividades, assim como alguns computadores de uso da secretaria da escola.

Neste encontro, as professoras estavam mais tranquilas em relação ao *Jamboard*. Pois duas delas já haviam iniciado o trabalho com essa ferramenta em sala de aula, percebendo que não tem tantas dificuldades, como pensaram que teria. A professora Tina, que ainda não começou a trabalhar com o *Jamboard*, mostrou muitas dúvidas que foram esclarecidas pelas colegas que já haviam começado a utilizar a ferramenta.

Uma análise na coleta de dados mostra que as professoras, através da formação continuada conseguiram envolver seus alunos com a atividade de Língua Espanhola através das tecnologias, atuando assim como educadoras na cultura digital (KOERICH; LAPA, 2020). Uma vez que, os alunos ao serem liberados da escola decidiram dar continuidade ao trabalho utilizando a dimensão produtiva da mídia-educação, a qual produzem mídia.

Outro fato que é importante ser mencionado é que as professoras que já iniciaram o trabalho com a terceira dimensão auxiliaram as diversas dúvidas apresentadas pela professora Tina, que ainda havia começado esse trabalho. Sendo assim, as professoras mostraram-se capazes de, através da troca de experiências obtidas em sua formação (LARROSA, 2002), desempenhar um papel ativo na resolução de problemas (THIOLLENT, 2009).

4.1.9 Encontro 7: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas

O encontro 7 aconteceu no dia 19 de novembro de 2021, das 9h00min às 10h16min, pelo *Google Meet*. As três professoras se fizeram presentes para cumprir o objetivo deste encontro, que era: Socializar a experiência em sala de aula com as atividades planejadas nos

encontros de formação. Como maneira de lembrá-las do encontro e manter a Secretaria Municipal de Educação ciente da formação continuada, a professora-pesquisadora elaborou e encaminhou o convite abaixo, pelo *WhatsApp*.

Figura 15 - Convite do sétimo encontro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O sétimo encontro foi o mais curto de todos, contudo cumpriu seu objetivo. Duas das três professoras já terminaram as atividades da proposta, que tinha como produto final a criação de mídia, assim aparentaram estar tranquilas e felizes com o resultado. A professora Tina, que ainda está trabalhando o produto final, se mostrou bastante aliviada ao perceber que está conseguindo realizar com seus alunos o que era pretendido, em outras palavras, “*está dando tudo certo*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 7).

As professoras mostraram um olhar crítico à sua própria prática docente, quando a professora Mara relatou que os alunos não gostam de refazer qualquer atividade depois de entregue ao professor. As professoras afirmaram que realmente não costumam trabalhar com reescrita de textos ou atividades com os alunos. Simplesmente foi dessa maneira que aconteceu com elas e estão reproduzindo com seus alunos em suas aulas, embora reconheçam que na graduação tiveram a experiência da reescrita. Esse foi um fato importante no encontro, pois as professoras puderam refletir criticamente no seu papel como docente a fim de pensar em mudá-lo.

O encontro foi muito prazeroso, as professoras além de tratar o que é previsto para o encontro de formação conversam sobre outros fatos escolares que acontecem ou julgam interessante. O grupo das professoras de Espanhol de Arroio Grande está bem fortalecido e unido.

Para o próximo encontro as professoras devem elaborar uma apresentação utilizando o *powerpoint*, para socializar o produto final das atividades dos alunos. Um ponto favorável desta parte do encontro é que mesmo a professora Tina nunca ter trabalhado com a ferramenta proposta, mostrou-se motivada a aprender e expor, assim como as outras duas professoras, as atividades de seus alunos. Os encontros 6 e 7 foram realizados no mesmo período em que as professoras estavam realizando as experiências com as turmas, por isso houve alteração no cronograma, as professoras utilizaram mais tempo do que o previsto.

De acordo com o que os dados apontam, é possível observar que as professoras se posicionaram como profissionais reflexivos, em que utilizaram o resultado de suas práticas como uma ação reflexiva (SCHÖN,1995), na qual não se restringiram somente a elencar pontos positivos ou negativos, mas a refletir no porquê as coisas estão acontecendo de tal maneira e refletir buscando aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos (BIANCHI, 2009).

4.1.10 Encontro 8: Avaliação da proposta da formação continuada

O encontro 8 ocorreu no dia 26 de novembro de 2021, das 9h00min às 11h47min, através do *Google Meet*, nele estavam presentes as três professoras de Espanhol. Para este encontro que tinha como objetivo analisar as possibilidades e os limites das atividades e ações realizadas durante a formação continuada, foi enviado o convite abaixo, tanto para as professoras quanto para a Secretaria Municipal de Educação, por meio do *WhatsApp*. Também foi enviado para as residências das professoras um mimo em forma de agradecimento a suas participações na formação continuada.

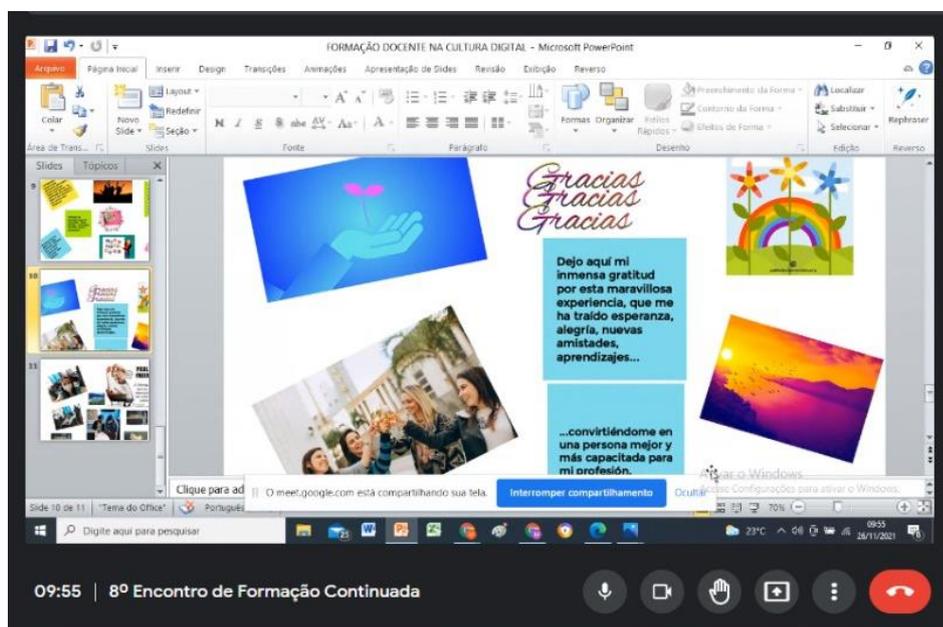
Figura 16 - Convite do oitavo encontro

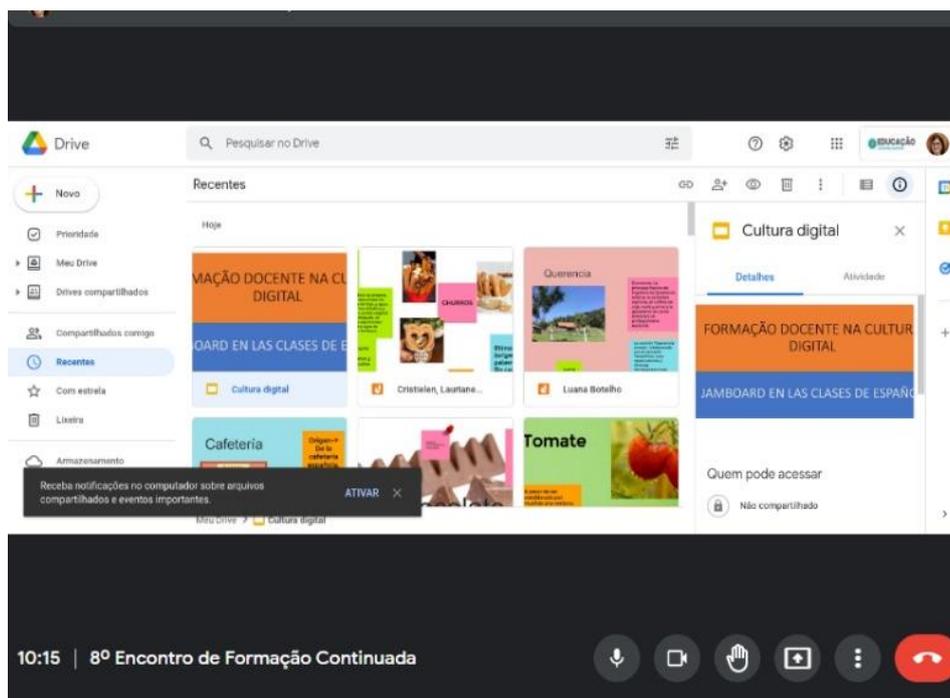


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A professora-pesquisadora iniciou o encontro apresentando o tema e objetivo do último encontro. Após, cada professora iniciou a socialização dos trabalhos finais dos alunos, apresentando pelo *powerpoint*. A professora Mara não conseguiu fazer *slides* no *powerpoint*, pois como está no final do ano letivo e ela tem muitas turmas é difícil conciliar tudo, mas que mostrou as atividades dos alunos sem a ferramenta do *powerpoint*. A seguir, algumas fotos das apresentações da socialização:

Figura 17 - Socialização das atividades





Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por fim, através de uma entrevista coletiva, a professora-pesquisadora procedeu mediando a avaliação das atividades a partir de três aspectos: Formação continuada, uso das tecnologias e Língua Espanhola.

Formação continuada

a) Como vocês avaliam a experiência dessa formação continuada?

A professora Tina mencionou que adorou a formação e que este é o caminho certo, uma formação que começa pelas professoras, pois estas é que vivenciam o dia-a-dia da sala de aula e conhecem os pontos positivos e negativos. A professora Mara concordou com a professora Tina e que, para ela a formação foi maravilhosa, foi construída diariamente, acrescenta que sentiu-se vista e ouvida. Para a professora-pesquisadora, foi uma experiência única, voltada para o ensino da Língua Espanhola aliado às tecnologias. Uma formação construída por quem está dentro da sala de aula e sabe todas as dificuldades e os anseios que é estar ali.

b) Quais os pontos que vocês destacariam como positivos?

A professora Tina mencionou que o ponto positivo mais importante foi o de a formação *“levar em conta nossas escolhas, ter essa liberdade de expressão, poder falar o que sente dentro da nossa profissão, isso é muito importante.”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). A professora Mara concordou com a professora Tina, mencionando que foi importante a construção coletiva da formação e salientou que *“só temos aquela formação tipo tutorial - tu faz assim, assim, assim e deu - a gente não participa, a gente não treina.”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora-pesquisadora concorda com a fala das colegas e acrescenta que foi uma formação moldada para a realidade delas, levando em conta as dificuldades e os saberes dos professores *“Ninguém melhor do que o professor, que está dentro da sala de aula sabe a formação que precisa.”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

c) O que foi mais difícil durante a formação?

A professora Tina mencionou a questão de lidar com as tecnologias e acrescentou *“até que eu pegasse a coisa, eu precisava entender para passar para meus alunos. Eu senti essa dificuldade, mas ao mesmo tempo percebi que não é um bicho de sete cabeças, é simples.”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora Mara relatou que a maior dificuldade dela foi a falta de tempo para praticar as ferramentas tecnológicas aprendidas. E justificou: *“Eu acho que eu deveria ter estudado mais, ter me dedicado mais, ter treinado mais, porque eu deixei coisas para a última hora, mas se a gente não tem tempo, como vamos estudar?”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora-pesquisadora disse que a parte mais dificultosa da formação foi a parte de criarem a proposta das atividades e colocar em prática o que aprenderam, pois na teoria tudo parece ser mais fácil, na prática é diferente.

d) As expectativas iniciais foram atendidas?

Todas as professoras relataram que suas expectativas iniciais em relação à formação foram ultrapassadas. A professora Tina mencionou *“eu me senti me superando, me senti no caminho, colocando a mão na massa”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora Mara relatou *“eu não imaginei que a gente fosse se reunir tanto, que a gente fosse trocar tanta ideia, que a gente fosse aprender juntas”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). E a professora-pesquisadora declarou *“conseguimos formar um grupo forte,*

unido que está pronto para tudo. Conseguimos estudar, criar e colocar em prática o nosso conhecimento” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Uso das tecnologias

a) Na formação, a forma como foi proposto o uso das tecnologias, possibilitou um uso mais didático das ferramentas em sala de aula?

A professora Tina relatou que com todo o embasamento teórico e as discussões acerca da mídia-educação, fez com que as professoras soubessem como tornar didático o uso das ferramentas tecnológicas. A professora Mara mencionou que através da formação sabe como utilizar e conheceu as possibilidades de uso das tecnologias, para assim fazer um trabalho diferenciado.

A professora-pesquisadora relatou que

[...] antes da formação só utilizávamos as tecnologias de maneira instrumental, na verdade os alunos nem utilizavam as ferramentas, só os professores como um suporte. Com a maneira que foi proposta e que aprendemos, tem muito mais o envolvimento dos alunos, eles se apropriam das tecnologias, utilizam o aparelho celular - que antes da pandemia era proibido em sala de aula - na aula de Espanhol. Além de criar uma mídia que irá circular em algum lugar, no caso da formação, nas redes sociais (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

b) Esse formato incentiva e promove o uso das tecnologias?

Segundo a professora Tina, incentiva e promove, pois a partir dessa experiência de formação, as professoras podem utilizar outras plataformas e ferramentas com o viés da mídia-educação.

A professora Mara, menciona que promove, pois ao apropriar-se de todo o conhecimento adquirido, sente-se instigada a seguir utilizando. Acrescenta ainda “*Na hora que fui corrigir eu pensava, mas como é bom isso aqui, como é que a gente não usava?*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). Diz ainda que trabalhando com as tecnologias, o professor está atualizado e os alunos estão tendo uma experiência que levarão para a vida deles, assim como ela.

De acordo com a professora-pesquisadora esse formato incentiva e promove, pois a partir de todo conhecimento adquirido na formação, o processo e resultados obtidos das atividades dos alunos são tão bons que os professores terminam uma atividade pensando na próxima.

c) O que vocês aprenderam sobre o uso das tecnologias em sala de aula?

As professoras relatam que através da formação, entendem que devem apresentar o conteúdo ou a temática com as tecnologias, fazer a discussão e após o produto final “*o que a gente conseguiu tirar do aluno, fazer eles trabalharem com aquela ferramenta*” relatou a professora Mara (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora Tina acrescenta que este trabalho de formação mostrou a ela que ela é capaz de trabalhar com as tecnologias na sala de aula, que é algo alcançável e que trouxe-lhe segurança.

d) Quais foram as maiores dificuldades que tiveram nesse sentido?

A professora Mara refletiu sobre sua prática e percebeu que não está acostumada a trabalhar com a dimensão crítica da mídia-educação, a qual dá voz aos alunos para refletirem criticamente sobre algum assunto, sua maneira de trabalhar é expositiva. “*É uma falha minha não trabalhar com essa parte da discussão, ficou bem claro para mim, vou tentar melhorar*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora Tina relatou que na formação não teve grandes dificuldades, era só algo de sentar e se propor a fazer. Relatou que sentiu falta de uma organização própria para estudar e aprofundar seus conhecimentos.

A professora-pesquisadora mencionou que sentiu insegurança antes de utilizar as tecnologias, mas que esse medo foi superado no decorrer das atividades e com a ajuda das colegas.

Língua Espanhola

a) Quais foram os benefícios e as oportunidades de poder trabalhar melhor o espanhol em sala de aula, usando o trabalho com os alunos e as ferramentas?

Para a professora Tina, houve um enriquecimento coletivo, desde os alunos até nós professores jamais esqueceremos que as palavras tomate e chocolate têm origem do Espanhol e incorporamos em nosso vocabulário. De acordo com Tina, “*Mostramos outras possibilidades de aprender o Espanhol, através das tecnologias*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Segundo a professora-pesquisadora, usar as tecnologias, mesmo que de maneira instrumental em sala de aula já são um chamativo para os alunos, um diferencial. Portanto,

uma atividade em que eles se apropriam das tecnologias para o aprendizado é uma experiência mais envolvente. De acordo com a professora Mara

[...] fazer com que o aluno use as tecnologias em aula de Espanhol, fazer ele ter contato, aprender na sala de aula, faz ele se sentir valorizado. Dar um computador para ele fazer na aula as atividades. O aluno produzir alguma coisa em Espanhol, ele vai se sentir valorizado, vai ver que sabe fazer (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

b) A tecnologia usada de forma pedagógica ajuda no ensino dos conteúdos do espanhol em sala de aula?

As três professoras concordaram que a tecnologia utilizada de forma pedagógica ajuda no ensino do Espanhol em sala de aula. Como podemos observar na fala da professora-pesquisadora:

[...] podemos utilizar materiais mais atuais, encontrados na mídia, despertar o senso crítico dos alunos, que é importantíssimo e a parte que eles mais gostam é de criar mídia através das ferramentas tecnológicas. São trabalhos que marcam eles e não esquecem mais. Além de ter um propósito de uso, “estou estudando sobre as palavras que utilizamos em português e são de origem Espanhola e vou criar uma mídia para circular (e não ficar guardada) para informar as pessoas sobre isso (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora Mara acrescenta que, ao trabalhar com as tecnologias nas aulas de Espanhol os professores estão valorizando os saberes daqueles alunos que gostam e utilizam as ferramentas tecnológicas no seu dia-a-dia e oportunizando o contato para aqueles alunos que não as utilizam com frequência, seja por não ter condições ou por não saber utilizá-las. De acordo com a professora Tina, os alunos tornam-se até mais independentes, ao aprender a pesquisar e ter as ferramentas para isso, o aluno torna-se um protagonista do seu aprendizado.

c) Quais são suas expectativas futuras com a disciplina?

As intenções citadas pelas três professoras são de manter o nosso grupo de professoras de Espanhol unido e fortalecido, para que possamos criar juntas, trocar experiências, dúvidas e anseios. Como afirmam as professoras Tina “*eu tenho uma expectativa de continuarmos nos encontrando, de fazermos os nossos planos de aula de maneira mais coletiva, assim como os tópicos (conteúdos)*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) e professora-pesquisadora “*Seguir o trabalho em grupo, com minhas colegas de Espanhol*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Outra expectativa citada foi de seguir trabalhando com as tecnologias de maneira pedagógica nas aulas de Espanhol. De acordo com a professora Mara “*Essa formação foi um início, a gente vai aprimorando e eu me vejo tentando usar as tecnologias, não só no 9º ano no ano que vem, eu pretendo expandir*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). A professora-pesquisadora salienta que “*A partir de 2021 o Jamboard já faz parte das aulas de Espanhol, agora precisamos conhecer novas ferramentas para novas propostas*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). Assim como a professora Tina relata

[...] ano que vem vou trabalhar de novo com o Jamboard com a mesma turma, mas fazer um trabalho diferente, com outro assunto. Eu espero que a escola tenha condições e ofereça mais notebooks e internet. Enfim, a minha intenção é essa. Podes até me perguntar no ano que vem: “Como estão tuas aulas com o Jambord para o 9º ano?” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

d) O que aprenderam com a formação? Avalie suas aprendizagens ao longo dos encontros.

Para essa pergunta as professoras tiveram as mais ricas e diversas aprendizagens. Portanto, serão colocados seus próprios relatos.

Professora Mara:

Eu aprendi que é muito bom trabalhar em grupo, que é bom a gente dar a nossa opinião, a perguntar a opinião do colega, aprendi que eu devo instigar mais me aluno, notei que eu tenho dificuldade em fazer eles darem suas opiniões, como em pouco tempo de aula eu já entro atropelando e não procuro saber o que eles pensam. Nunca tinha trabalhado com a parte cultural, achei muito interessante. Porque com essas aulas utilizando o Jamboard eles adquiriram conhecimento cultural, eles aprenderam a utilizar uma ferramenta, eles aprenderam a pesquisar na internet (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Professora-pesquisadora:

Muitos aprendizados em tão pouco tempo, aprendi a escutar as angústias das colegas e com isso percebi que eram as mesmas minhas, aprendi a trabalhar em grupo, respeitando meu espaço e minhas limitações e as dos outros, aprendi como desenvolver melhor minhas aulas de Espanhol, aprendi como inserir as tecnologias de maneira significativa e pedagógica no meu planejamento e aprendi a utilizar novas ferramentas tecnológicas (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Professora Tina:

Aprendi a escutar as pessoas, aprendi a fazer captura de tela, aprendi a mexer no Jamboard, aprendi a fazer o powerpoint, aprendi a me expor um pouco mais, aprendi a assumir minhas deficiências e dificuldades, aprendi a perceber outras pessoas à minha volta, e acredito que aqui, nesta formação me encontrei com

amigas, com pessoas que a gente pode contar e confiar. Eu aprendi a desmistificar a questão da tecnologia na minha cabeça. Aprendi a me experimentar, aprendi a pesquisar, a buscar coisas por mim mesma, se tenho alguma dúvida, pergunto para o Google. Foi um aprendizado riquíssimo. Olha quantas pessoas a gente envolveu com essa formação, as escolas, os alunos, a família, a gente que ficou muito envolvida. “Só valeu a pena” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8)

Com base nas respostas da entrevista, notamos que mais uma vez as professoras citaram satisfação em participar de uma formação que ocorra dentro do espaço escolar, que leve em conta as vivências diárias das docentes (NÓVOA, 2013), de uma formação que seja construída diariamente com a participação ativa e coletiva de todas as integrantes (THIOLLENT, 2009). Salientaram ainda, como ponto positivo a liberdade de expressão e também o fato serem ouvidas, que seus problemas não são só seus, eles se relacionam com os problemas das outras docentes, trabalhando assim de forma coletiva e evitando a reflexão individual, que limita o crescimento dos docentes (ZEICHNER, 2008).

Em relação às tecnologias, as professoras se mostraram entendedoras do conceito de mídia-educação e a importância do trabalho com suas três dimensões. Mostrando um pensamento crítico-reflexivo (SCHÖN, 1995) ao entender que antes da formação trabalhavam somente de maneira instrumental e durante o processo utilizaram de maneira contextualizada, crítica e criativa (FREITAS, 2010) e que essa reflexão sobre a ação contribuiu com o aperfeiçoamento do processo de aprendizado dos alunos. (BIANCHI, 2009).

As professoras mostraram-se motivadas e comprometidas a manter o trabalho com as tecnologias através do conceito de mídia-educação nas aulas de Espanhol, pois entendem que além de valorizar os saberes dos próprios alunos e proporcionar àqueles que não possuem, contato maior com as tecnologias, estão auxiliando na formação autônoma do sujeito, preparando o aluno para o exercício da cidadania, em que ele seja capaz de se posicionar criticamente na presença das TDICs (BIANCHI, 2009).

4.2 Análise descritivo-transformativa

Após a análise descritiva-processual, nesta subseção, com a intenção de evidenciar as mudanças que ocorreram ao longo do processo de intervenção, foram realizadas discussões organizadas a partir de duas dimensões descritivo-transformativas, são elas: a) A pesquisa-ação como caminho para a formação continuada e b) Uso pedagógico das TDICs nas aulas de Língua Espanhola.

4.2.1 A pesquisa-ação como caminho para a formação continuada

A pesquisa-ação como caminho para a formação continuada de professores de Língua Espanhola foi um dos temas que apareceu com maior recorrência nas análises dos encontros, alinhada a uma concepção de formação que se origine de “dentro para fora” (NÓVOA, 2013).

Sobre a formação continuada, uma análise geral dos dados demonstra a necessidade de uma formação baseada nas necessidades dos docentes, com as particularidades de cada área. Tendo em vista que são difíceis as formações que oportunizem a troca de experiência e deem voz aos saberes docentes, como a experiência de formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação que têm um modelo formativo vertical, proposto de cima para baixo (ZEICHNER, 2008). Um exemplo positivo de formação continuada foi o trabalho de mestrado intitulado “Formação continuada de professores de espanhol nos caminhos da extensão e da pesquisa-ação” de Feijó-Quadrado (2019), que apontou o método da pesquisa-ação como uma das grandes possibilidades para a formação continuada docente, a autora utilizou metodologias participativas que estimulam o protagonismo docente e contribuam com o processo de ensino e aprendizagem rompendo o individualismo presente na profissão.

Além disso, é evidente a necessidade de uma formação que parta de uma problemática vivenciada pelos professores, e que busque a colaboração de todos os envolvidos a trabalharem juntos para que essa problemática seja amenizada com melhores possibilidades para o trabalho em sala de aula. Sobre isso, a professora Mara relata que *“tem que fazer cursos por ser professora do Estado, e esses são através de live em que, segundo a professora, são ‘despejadas’ informações para elas” acrescenta ainda que “é uma loucura, um despejo de coisas”*. (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 5).

Fica evidente que uma formação que ocorra dentro do campo profissional, que leve em conta as necessidades dos professores em sala de aula e na escola e derivem das reflexões dos professores sobre seu próprio trabalho traz melhorias para o desenvolvimento profissional do docente e sua prática pedagógica (NÓVOA, 2013), pois como mencionado pela professora Tina, diz que *“sente a necessidade de cursos para professores que aconteçam de dentro para fora e não de fora para dentro”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

No decorrer do processo de intervenção, tendo a pesquisa-ação como método, *“as professoras relataram que nossas manhãs de formação são muito boas, e que sempre sentiram muita falta de uma aproximação da área da Língua Espanhola, de encontros, da troca de materiais e de experiência, da conversa e de trabalharmos juntas”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

Ao final dos encontros, as professoras avaliaram como positiva a experiência de uma formação continuada em que as docentes podem construir juntas seu processo de formação, ou seja, fazer junto, utilizando a pesquisa-ação como método, pois segundo a professora Mara “*essa formação foi construída dia-a-dia, o que foi maravilhoso e a gente se sentiu vista, o Espanhol existe*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8), a professora Tina concordou e salientou que “*essa parte de levar em conta nossas escolhas, ter essa liberdade de expressão, poder falar o que sente dentro da nossa profissão, isso é muito importante*” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Portanto, entende-se que as professoras necessitam de formação continuada que visem incluir o professor nos processos de decisão, para que eles possam encaminhar a realização de propostas que atendam às suas necessidades sem que seja necessária a mediação de um membro externo, o que foi proposto e cumprido neste trabalho.

4.2.2 Uso pedagógico das TDICs nas aulas de Língua Espanhola

Visando a integração da mídia e das TDICs de forma pedagógica nas aulas de Língua Espanhola, foi proposto o trabalho inspirado nos pressupostos da mídia-educação (BELLONI, 2009; FANTIN, 2011), a fim planejar atividades pedagógicas com as TDICs e tematizá-las sob uma perspectiva de educação orientada para questionar, refletir, compreender e dar sentido ao uso das ferramentas tecnológicas no espaço escolar. Essa proposta de atividade foi elaborada pelas professoras durante a formação e visa trabalhar com as três dimensões da mídia-educação: instrumental, crítica e produtiva.

No que se refere à dimensão instrumental, mostrou-se presente ainda na residência das professoras, quando utilizaram os seus computadores para elaboração da proposta. Também, quando as professoras utilizaram a televisão da sala de aula para mostrar o mapa dos países que têm como língua oficial o Espanhol, para mostrar as notícias veiculadas na mídia sobre as cidades que se mobilizaram pela obrigatoriedade do ensino de Espanhol e para mostrar um texto que trata da Língua Espanhola e suas influências. Outro momento do uso instrumental foi quando as docentes encaminharam as atividades para o *WhatsApp* dos alunos. Essa dimensão, a instrumental, é a mais comum e presente dentro de muitas salas de aula, em que as ferramentas tecnológicas são utilizadas como aporte para algum tipo de atividade, como por exemplo: utilizar o aparelho de som para passar uma música, ou a televisão para passar um vídeo.

Em relação às dificuldades enfrentadas na primeira dimensão, destacamos a falta de recursos tecnológicos em uma das escolas, como podemos observar no relato da professora Tina: *“Não há televisões nas salas de aula e em algumas salas, que ficam distantes do roteador a internet é tão ruim que não conseguimos fazer a chamada”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 5). Portanto, a professora imprimiu e levou as imagens e textos impressos para os alunos.

A professora-pesquisadora relatou como empecilho, a falta de tempo em sala de aula, pois às vezes, por algum motivo, os períodos são reduzidos de 40 minutos para 30 minutos, dificultando assim o uso de recursos tecnológicos nas aulas, pois segundo a professora-pesquisadora *“o tempo é muito curto para ligar computador, ligar televisão, conectar na internet e depois desligar tudo antes de o período terminar”* (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 5).

No que se refere à dimensão crítica, mostrou-se presente na discussão crítica dos temas trazidos pela mídia, para isso foram levantadas questões para discussão após a leitura dos textos e imagens. Algumas questões norteadoras da dimensão crítica:

- Discutir a questão de que Arroio Grande é uma cidade que situa-se em área fronteiriça pelo fato de estar localizada em até 150km e que Jaguarão é cidade gêmea.
- Saber se os alunos estão inteirados sobre a reforma do Ensino Médio que torna facultativa a oferta do ensino de Espanhol no Ensino Médio e obrigatória apenas a oferta da Língua Inglesa.
- Sendo o Brasil um país que faz fronteira com 7 países de Língua Espanhola, qual o posicionamento dos alunos em relação a não obrigatoriedade da Língua Espanhola e a obrigatoriedade do Inglês?
- Se no Uruguai, as escolas públicas oferecem a Língua Portuguesa para facilitar a comunicação entre uruguaios e brasileiros, é coerente a retirada da língua Espanhola como obrigatoriedade?
- Surgimento do #FicaEspanhol e o envolvimento da UNIPAMPA-Jaguarão neste movimento. Salientar que Arroio Grande apoia a obrigatoriedade do espanhol nas escolas públicas gaúchas.

Após o segundo texto, que fala sobre o Espanhol e sua influência, foi discutida a questão de como a Língua Espanhola está inserida em nosso vocabulário e às vezes nem percebemos. Com o relato da professora Tina podemos perceber como se deu a discussão

“Agora todo mundo sabe que tomate, churros, chocolate, tem a origem lá no Espanhol” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Quanto às dificuldades enfrentadas nessa dimensão, encontra-se a situação de que, algumas professoras não costumam trabalhar com discussões levando em consideração a opinião dos alunos, e ao realizar uma aula com a dimensão crítica os alunos têm que saber posicionar-se criticamente e não somente aceitar as informações fornecidas pela mídia. Como podemos observar no relato da professora Mara

A parte da discussão para mim ficou assim, eu não estou acostumada a trabalhar dessa maneira, eu sou mais expositiva, eu não sou muito acostumada a trabalhar com discussão. É uma falha minha não trabalhar com essa parte da discussão, ficou bem claro para mim (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

No que se refere à dimensão produtiva, mostrou-se mais presente na última etapa da proposta. Quando os alunos utilizaram a ferramenta tecnológica *Jamboard* para criar verbetes das palavras que estão inseridas em nosso vocabulário e provêm da Língua Espanhola. Para isso, os alunos tinham como tarefa entrevistar um integrante da família, ou pesquisar palavras que utilizassem em seu cotidiano e que tenham origem do Espanhol. Após, os alunos pesquisaram, na internet, conteúdos referente a essas palavras e como inseri-los no verbete, escreveram os textos que colocariam nos cartazes e passaram por um processo de reescrita, tendo esses prontos, passaram então para a escolha, na internet, da imagem para o cartaz e por fim, sua montagem. Como podemos observar nos trabalhos abaixo:

Figura 18 - Trabalho com dimensão produtiva



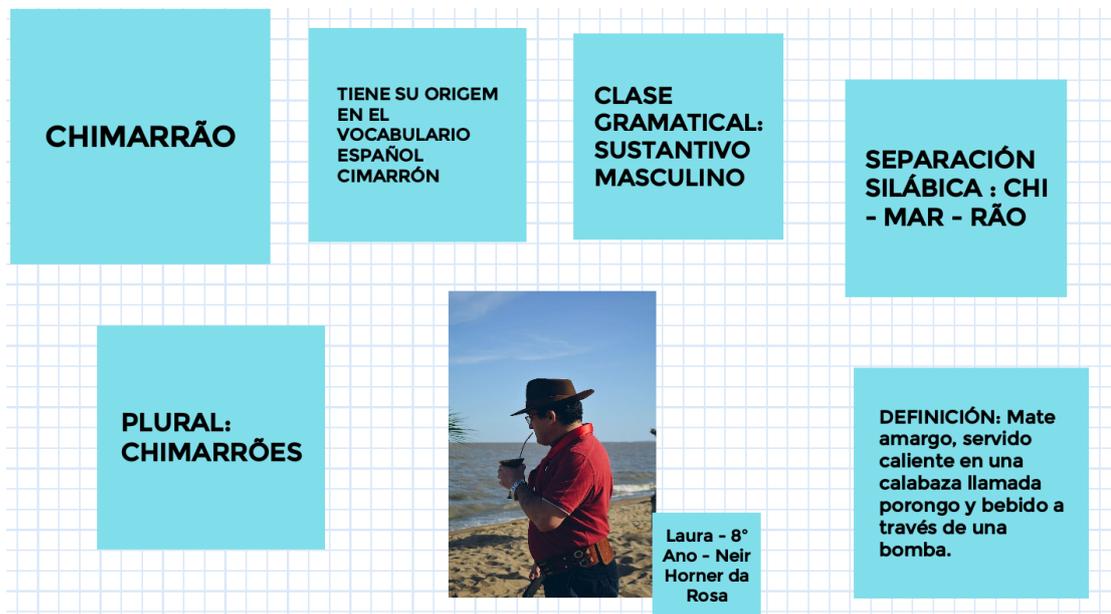
Fonte: Trabalho realizado pelos alunos da professora-pesquisadora.

Figura 19 - Trabalho com dimensão produtiva



Fonte: Trabalho realizado pelos alunos da professora-pesquisadora.

Figura 20 - Trabalho com dimensão produtiva



Fonte: Trabalho realizado pelos alunos da professora-pesquisadora.

Figura 21 - Trabalho com dimensão produtiva



Fonte: Trabalho realizado pelos alunos da professora-pesquisadora

Quanto às dificuldades na realização da terceira dimensão, encontramos a falta de infraestrutura das escolas, com recursos tecnológicos insuficientes para os alunos, sendo que as professoras tiveram que emprestar seus notebooks de uso pessoal para que pudessem trabalhar com essa dimensão. Como podemos observar no relato da professora Tina

[...] como se trata de uma escola rural, temos poucos recursos e pouca internet, a diretora vai ceder a sala dos professores e a senha de uma internet mais potente para que os alunos possam realizar as atividades, assim como alguns computadores de uso da secretaria da escola (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 6).

Outro empecilho é que temos apenas um período semanal de Língua Espanhola com duração de 40 minutos, e às vezes, esse período é reduzido para 30 minutos. Sendo assim os alunos utilizaram duas aulas de Espanhol para a dimensão 3, o que ocasionou alteração no número de encontros do cronograma da formação continuada.

Portanto, analisando as possibilidades e os limites de utilizar o conceito de mídia-educação nas aulas de Língua Espanhola, a partir das experiências desenvolvidas, percebemos que é possível e necessária a integração das três dimensões: instrumental, crítica e produtiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de discutir as implicações desta pesquisa, este capítulo apresentará uma síntese reflexiva realizada a partir dos dados coletados e das análises realizadas. O trabalho objetivou analisar uma experiência de formação continuada de professoras de Espanhol na perspectiva das TDICs, considerando o contexto do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Arroio Grande - RS. Importante retomar que esta pesquisa esteve entrelaçada a uma prática empírica, desenvolvida através do Projeto de Extensão, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação

Para atingir o objetivo geral, tínhamos alguns objetivos específicos: a) conhecer o que pensam as docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola; b) Identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial; c) Estabelecer com as docentes ações formativas, considerando o uso pedagógico das TDICs; e d) Analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada no âmbito das tecnologias e da cultura digital com as professoras atuantes na área de Espanhol.

Quanto ao primeiro deles, as professoras acreditavam ser atrativo o uso de tecnologias na sala de aula de Língua Espanhola, contudo ressaltaram que não tinham conhecimento de como trabalhar pedagogicamente e ainda, que sentiam muita dificuldade em utilizá-las, até mesmo como mero suporte para suas aulas.

Em relação ao segundo objetivo específico, notamos que, devido à pandemia de COVID-19 e o ensino remoto emergencial, a presença das tecnologias se faz de maneira intensa no planejamento e desenvolvimento das aulas de Espanhol. Contudo, percebemos que as professoras utilizam as ferramentas tecnológicas e digitais apenas como suporte em suas aulas, utilizando assim apenas a dimensão instrumental do conceito da mídia-educação.

Para o cumprimento do terceiro objetivo foram estabelecidas com as docentes ações formativas, considerando o uso pedagógico das TDICs, para isso foi criado um projeto de extensão buscando valorizar a relação entre universidade e escola e o tempo de dedicação das docentes ao trabalho de intervenção.

No que diz respeito ao quarto objetivo específico, durante a formação, as docentes envolveram-se como agentes da liderança no processo formativo e compreenderam a importância de integrar as mídias no contexto escolar, atuando assim, como educadoras na cultura digital. No decorrer do processo formativo enfrentamos alguns desafios, são eles: a

falta de infraestrutura escolar, como a carência de recursos tecnológicos disponíveis para professores e alunos, falta de internet na escola rural e falta de capacitação das professoras em utilizar as tecnologias para que pudessem trabalhar com a *Jamboard* em sala de aula.

De modo geral, percebemos que a experiência de formação continuada das professoras de Espanhol na perspectiva das TDICs, considerando o ensino remoto emergencial na rede municipal de Arroio Grande - RS, contribuiu com a vida profissional das professoras envolvidas, fazendo com que as docentes desenvolvessem capacidade de refletir sobre sua própria prática e se apropriassem crítica e criativamente das tecnologias, mostrando significados e funções ao trabalhar com os alunos, ao invés de consumi-las passivamente.

Levando em consideração todos os aspectos analisados, entendemos que esta experiência incorporou uma formação participativa, crítica e reflexiva das professoras envolvidas, oferecendo-lhes os elementos necessários para que possam integrar em sua prática docente o uso da mídia e das tecnologias, aumentando o leque de possibilidades para o ensino da Língua Espanhola, além de preparar os alunos para o exercício da cidadania e uma educação libertadora.

A partir disso, consideramos importante a realização de mais investigações que busquem realizar formações continuadas relacionadas às necessidades dos professores e que os incluam como protagonistas da sua formação e não como objeto dela, proporcionando ao professor uma possibilidade de troca de experiências e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In: Métodos de pesquisa em Ciência Sociais: Bloco qualitativo*. Sesc. São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016, p. 08-23.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- ANDRADE, Gervásio do Carmo. **A formação dos professores para o uso das TICS na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, 102p.
- BIANCHI, Paula. **Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTERO, Marcela Teresa Narváez. **O impacto das tecnologias digitais na produção de material didático para a língua espanhola no Brasil**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/134>. Acesso em: nov. 2020.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 de jun. de 2021.
- CAMARGOS JÚNIOR, Artur. Formação docente e uso de TDICS na educação básica. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/29>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- CARDOZO, Cleiton de Moraes. **Proposta de mediação da cultura midiática nas aulas de Educação Física: Jornal escolar como produto**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. Jaguarão, 2019.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Educação, mídia digital na educação de jovens e adultos. **Horizontes**, Itatiba, SP, Brasil, v. 38, n. 1, p. e020046, ago. 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/939/494>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DORIGONI, Gilza; SILVA, João Carlos. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar.** [2008]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FANTIN, Monica, RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012, p. 95-146.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, 2011, p. 27-40. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119002>. Acesso em: 13 mai. 2021.

FEIJÓ-QUADRADO, Caroline Gonçalves. **Formação continuada de professores de espanhol nos caminhos da extensão e da pesquisa-ação.** 2019. 96 f. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão. Jaguarão, 2019.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, n. 3, dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GURJÃO, Elis Teresinha Basilio. **Formação de professores em tecnologias digitais: contribuições para a prática pedagógica.** 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em formação de professores) - Universidade Estadual de Paraíba. Pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa. Paraíba, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico.** Resultados preliminares - Arroio Grande/Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/arroio-grande/panorama>. Acesso: mar. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KOERICH, Vania; LAPA, Andrea. Elementos relevantes para a formação de professores na cultura digital. **Revista e-curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1815-1834 out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48005>. Acesso em: jun. 2021.

LAPPA, Andrea. A formação de comunidades de aprendizagem e a reflexão crítica em cursos de EaD. Tecnologias da Informação e comunicação. **Indataio Didactica**, v. 5, n. 2, out. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4400>. Acesso em: jun. 2021.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MARZARI, Gabriela; LEFFA, Vilson. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013. DOI: 10.35819/tear.v2.n2.a1816. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MELO, Iran Ferreira. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 05, n. 11, 2009. ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf. Acesso em: mai. 2021.

MORAES, João Carlos Pereira de. **Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 05 jan. 2021.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução na formação de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil**, ano 2019: Questionário. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 - 89, jul/dez, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 14 mai. 2021.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Realidad y desafios de la educación en medios en Italia. **Revista Científica de Comunicación y Educación**, Huelva, v. XV, n. 28, p. 17-24, 2005. ISSN: 1134-3478. Disponível em:

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/86178/01820073002135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SANTOS, Vanessa Lara. **O uso das TIC por professores da rede pública: as contribuições de uma formação continuada**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

TENÓRIO, Rafael Gomes. **Delineamentos de um curso para professores em formação sobre as TDIC como ferramentas para o ensino de Língua Estrangeira**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/abstract/?lang=es>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1: Ofício

Ofício 01/2020

Jaguarão, 11 de dezembro de 2020.

À Secretaria de Educação
Prefeitura Municipal de Arroio Grande

Prezados,

Ao cumprimentá-los cordialmente, gostaríamos de solicitar alguns dados com a intenção de estabelecer um levantamento em relação a oferta do componente curricular Língua Espanhola nas escolas do município de Arroio Grande/RS, bem como saber quem são os professores que estão atuando com este componente curricular, sua a formação e qualificação profissional.

Neste sentido, pedimos a colaboração da Secretaria na obtenção das seguintes informações, sistematizadas no quadro a seguir:

Quais escolas ofertam a Língua Espanhola no Ciclo I da Educação Fundamental (do 1º ao 5º ano)? Quais ofertam a Língua Espanhola no Ciclo II da Educação Fundamental (do 6º ao 9º ano)? Qual a formação de todos os professores que atuam no componente curricular Língua Espanhola? Esses professores são concursados ou contratados? Qual a sua área de concurso?

Nome da Escola	Ciclos em que a Língua Espanhola é ofertada: Ciclo I (do 1º ao 5º ano) ou Ciclo II (do 6º ao 9º ano)	Formação do professor que ministra o componente curricular	Nome do professor	Concursado ou contratado	Área do concurso realizado

Pedimos a colaboração da Secretaria de Educação na obtenção das seguintes informações específicas:

- 1) No que se refere a Formação Continuada de Professores de Língua Espanhola da rede municipal de ensino, quantos possuem especialização, mestrado e doutorado?

- 2) Como está organizada a Formação Continuada ofertada pela SME aos docentes da rede municipal de ensino?

- 3) Quais são as propostas de Formação Continuada ofertadas para os professores que atuam com área de Espanhol da rede municipal de ensino de Arroio Grande?

Destacamos que estas informações são importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, cujo objetivo é propor ações colaborativas de formação continuada dos professores de Língua Espanhola das escolas municipais de Arroio Grande.

Desde já agradecemos e ressaltamos o intuito em estabelecer parcerias com a Secretaria de Educação, no sentido de fortalecer e incentivar o ensino da Língua Espanhola nas escolas do município de Arroio Grande/RS.

Larissa da Silva Ramos
Mestranda - Mestrado Profissional em Educação
Universidade Federal do Pampa – *Câmpus* Jaguarão

Apêndice 2: Projeto de Extensão

FORMULÁRIO DE REGISTRO DE PROGRAMAS E PROJETOS DE EXTENSÃO

1 DADOS DA PROPOSTA

Modalidade	<input type="checkbox"/> Programa <input checked="" type="checkbox"/> Projeto		
Título	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DAS TDICs NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARROIO GRANDE – RS		
Data de início	30/08/2021	Data de término	01/ 12 /2021
Coordenador	Nome	João Carlos Pereira de Moraes	
	E-mail	joaomoraes@unipampa.edu.br	
	Telefone	(43) 961309244	
Unidade do coordenador	Câmpus Jaguarão		
Município(s) de execução da ação	Arroio Grande		
Curso(s) de Graduação ou Pós-Graduação a que se vincula a ação	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc		
Proposta vinculada à programa de extensão	<input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual:		
Área do conhecimento principal	Educação		

Área temática principal	Planejamento Educacional		
Carga horária semanal do projeto (calculada a partir da soma de todas as atividades que envolvem o projeto – do planejamento até a elaboração do relatório final)		Carga horária EAD	
Palavras-chave	Formação continuada de professores; Língua Espanhola; Tecnologias.		

*** Para submissão do projeto no sistema institucional será necessário inserir os dados da equipe executora (nome, e-mail e CPF) e a carga horária semanal dedicada à atividade.**

2 PROPOSTA

2.1 RESUMO DA PROPOSTA

Esta proposta tem origem nas dificuldades vivenciadas pela Educação, no ano de 2020, durante a pandemia de COVID-19. Nessa perspectiva, este projeto de extensão universitária objetiva desenvolver uma proposta colaborativa de formação continuada às professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande/RS na perspectiva das TDICs. A formação continuada de professores é imprescindível para a qualidade da educação, e a ausência de propostas de formação continuada voltadas para as professoras da área de Língua Espanhola no município de Arroio Grande/RS motivaram a elaboração desse projeto. Pretende-se, através da pesquisa-ação, desenvolver um modelo colaborativo de formação continuada, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino da Língua Espanhola na rede municipal de Educação de Arroio Grande/RS.

2.2 JUSTIFICATIVA

O projeto surgiu a partir da constatação da falta de oferta de cursos de formação continuada específica ao grupo de professoras da área da Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande - RS. De modo geral, os cursos de formação continuada são oferecidos aos profissionais da Educação no município por meio de palestras no início e na metade do ano letivo, as formações são realizadas por profissionais de fora do contexto escolar, ou seja, é uma formação que ocorre de fora para dentro, desconsiderando os saberes dos professores. Diante disso, faz-se necessário pensarmos em uma formação continuada de professores com uma metodologia de pesquisa de viés intervencionista, que utilize o método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) e que ocorra de dentro para fora, que leve em consideração os saberes e as práticas dos próprios docentes (ZEICHNER, 2008), que faça o professor refletir sobre e na sua própria prática (SCHÖN, 1995) e que consiga fazer com que os professores desenvolvam um pensamento reflexivo e autônomo diante do uso de TDICs no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Assim, justifica-se o interesse em estabelecer ações colaborativas de formação continuada com as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande -RS.

2.3 OBJETIVOS

O projeto de extensão tem como objetivo geral estabelecer uma experiência de formação continuada de professores de Espanhol na perspectiva das TDICs, considerando o contexto do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Arroio Grande - RS; e como objetivos específicos:

- a) promover com as docentes ações formativas, considerando o uso pedagógico das TDICs;
- b) contribuir para a integração qualificada das tecnologias na escola.
- c) analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada no âmbito das tecnologias e da cultura digital com as professoras atuantes na área de Espanhol.

2.4 METODOLOGIA

Inicialmente, será proposto um grupo de discussão com as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de Arroio Grande objetivando conhecer o que pensam sobre a integração das tecnologias na escola e identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial. A partir disso, serão estudadas/analizadas juntamente com as professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande/RS, as ações de formação continuada de professores planejadas inicialmente pela equipe do projeto.

Após essa etapa, se dará início às ações de formação continuada. A proposta está organizada em 6 encontros com carga horária de 4 horas semanais, distribuídos em 2h de reunião e 2h de atividades de leituras, fichamentos, assistência de filme, elaboração de material didático, etc. Ao final das ações será realizado um grupo de discussão entre as participantes e membros da equipe do projeto para a avaliação da proposta.

2.5 RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A relação ensino, pesquisa e extensão ocorrerá através da prática das ações formativas que serão desenvolvidas e dos resultados obtidos nessa proposta e que irão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que está em andamento no PPGedu/Unipampa.

2.6 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que as ações formativas desenvolvidas através deste projeto de extensão contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas, bem como para a qualidade do ensino da Língua Espanhola na rede municipal de educação de Arroio Grande. A intenção é que as ações colaborativas de formação continuada das professoras de Língua Espanhola possam incentivar o protagonismo docente em seu processo de desenvolvimento profissional, bem como de aproximar a universidade e a escola e contribuir com a melhoria das habilidades docentes.

2.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo. 17ed. Editora Cortez,2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.> Acesso em abril de 2021.

3 EQUIPE EXECUTORA

Nome	Vínculo (Discente, Docente, TAE ou outro)	Campus/Reitori a ou Instituição de Origem	Função* (mesma a ser informada na planilha de certificados)	Carga Horária Semanal**
Paula Bianchi	Docente	Campus Jaguarão	Coordenadora	2
Larissa da Silva Ramos	Discente	Campus Jaguarão	Co-coordenador (a)	4

*** Palestrantes, Oficineiros, etc., não são considerados Equipe Executora, e sim convidados. Devem, portanto, ser certificados juntamente com os Ouvintes na Planilha de Solicitação de Certificados.**

**** A carga horária semanal destinada ao projeto não pode ultrapassar 20h.**

4 PARCERIAS OU INSTITUIÇÕES EXTERNAS ENVOLVIDAS

NOME INSTITUIÇÃO	DESCRIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO
Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande	Parceira no desenvolvimento das ações de formação continuada.

5 PÚBLICO ALVO

5.1 Comunidade acadêmica interna:

PERFIL	Nº estimado de participantes
Discente	
Docente	
TAE	
Terceirizado	
TOTAL	

5.2 Comunidade externa

PERFIL	Nº estimado de participantes

Professores de Língua Espanhola da rede municipal de Arroio Grande/RS	03

*Exemplos: Profissionais da educação básica, Estudantes da educação básica, Profissionais da saúde, Profissionais da área cultural, Idosos, Crianças, Adolescentes, Famílias, Mulheres, Trabalhadores rurais, Indígenas, Pessoas com deficiências, Artesãos, Outros.

6 AVALIAÇÃO

FORMAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Pelo Público-alvo da Ação: a avaliação será feita através da participação nos encontros formativos, dos materiais produzidos pelas professoras durante a formação continuada e de reunião de avaliação final da proposta entre os envolvidos.

Pela Equipe Executora: A equipe executora irá avaliar as ações através das reuniões sistemáticas da equipe.

7 CRONOGRAMA

PROGRAMAÇÃO PREVISTA

Ação: Concepção sobre a integração das tecnologias na educação e seus modos de uso: com a palavra, as professoras de Espanhol.

Data prevista	Carga horária prevista	Local previsto	Membros da equipe executora envolvidos
	2h	Escola Prof. ^a Neir Horner da Rosa	Larissa da Silva Ramos

Ação: Debatendo sobre a Mídia-Educação.

Data prevista	Carga horária prevista	Local previsto	Membros da equipe executora envolvidos
	2h	Escola Silvina Gonçalves	Larissa da Silva Ramos

Ação: Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das tecnologias.

Data prevista	Carga horária prevista	Local previsto	Membros da equipe executora envolvidos
	2h	Escola Prof. ^a Neir Horner da Rosa	Larissa da Silva Ramos

Ação: Possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola na perspectiva das tecnologias.

Data prevista	Carga horária prevista	Local previsto	Membros da equipe executora envolvidos
	2h	Escola Silvina Gonçalves	Larissa da Silva Ramos

Ação: Relato de experiência da atividade na perspectiva das TDICs com as turmas.

Data prevista	Carga horária prevista	Local previsto	Membros da equipe executora envolvidos
	2h	Escola Prof. ^a Neir Horner da Rosa	Larissa da Silva Ramos

Ação: Avaliação da proposta da formação continuada.

Data prevista	Carga horária prevista	Local previsto	Membros da equipe executora envolvidos
	2h	Escola Silvina Gonçalves	Larissa da Silva Ramos

Observação: A carga horária semanal será de 4h, sendo 2h para cada formato de atividade (presencial e remoto). Dessa forma, as atividades são complementares entre si.

Apêndice 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Formação na cultura digital: um estudo com professoras de Espanhol**”, desenvolvida por Larissa da Silva Ramos, discente do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, sob orientação da Professora Dra. Paula Bianchi. O objetivo central do estudo é analisar uma experiência de formação continuada de professoras de Espanhol na perspectiva das TDICs, considerando o contexto do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Arroio Grande - RS; e como objetivos específicos: a) conhecer o que pensam as docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola; b) identificar como as ferramentas midiáticas e tecnológicas têm sido empregadas pelas professoras participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas no ensino remoto emergencial; c) estabelecer com as docentes ações formativas, considerando o uso pedagógico das TDICs; d) analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada no âmbito das tecnologias e da cultura digital com as professoras atuantes na área de Espanhol. O convite a sua participação se deve ao motivo de ser professora de Língua Espanhola do município e, podermos assim analisar as possibilidades e os limites para o ensino de Espanhol na perspectiva das tecnologias e da cultura digital. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

O projeto consiste em criar um grupo de estudos com encontros previamente agendados, a fim de articular a pesquisa-ação relativa a formação continuada de professores de Língua Espanhola do município de Arroio Grande, esses encontros acontecerão via Google Meet, devido a situação pandêmica do COVID-19. Participarão da pesquisa professoras de Língua Espanhola da cidade de Arroio Grande e a pesquisadora, que atua como uma.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador, como por exemplo, o material a ser utilizado nos grupos de estudos.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O comprometimento dos membros do grupo é de fundamental importância, uma vez que esta pesquisa poderá contribuir e auxiliar com possibilidades para o ensino da Língua Espanhola mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, encontros e seminários. Ao final da pesquisa, os resultados serão informados ao grupo participante e a toda comunidade escolar para que se possa apropriar dos dados concluídos.

Contato com a pesquisadora responsável : Larissa da Silva Ramos

Tel: (53) 98453 2130

E-mail: larissa_jag@hotmail.com

Arroio Grande, 12 de agosto de 2021.

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Formação na cultura digital: um estudo com professoras de Espanhol”** e concordo em participar.

- Autorizo o registro de imagem por foto/filmagem.
- Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____