



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



DAYANE RITA DA SILVEIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos

**GOIÂNIA
2022**

DAYANE RITA DA SILVEIRA

***TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Professor/a Dr./a. Roberta Carvalho Cruvinel

GOIÂNIA
2022

Ficha catalográfica (Verso da Folha de Rosto) – (Deve ser solicitada pelo SiBi/UFG)

Ata de Defesa da Dissertação e do Produto Educacional (Disponível no Processo do SEI/UFG, aberto por seu/sua orientador/a)

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019)

Cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras;

Especificação: Oficina

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: Oficina

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Oficina sobre o ensino da língua inglesa numa perspectiva crítica, destinada a professores de língua inglesa que atuam na educação básica.

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores de língua inglesa.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

Ensino

- Aprendizagem
- Econômico
- Saúde
- Social
- Ambiental
- Científico

O impacto do Produto Educacional é

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi aplicado com um grupo de 10 professoras/es de língua inglesa de diferentes regiões do Brasil, em forma de oficina, com 4 horas de duração, divididas em dois encontros de 2 horas cada, na modalidade remota com atividades síncronas e assíncronas.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro.

Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

Cooperação com outra instituição

Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

Sim Não

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

SILVEIRA, Dayane Rita da. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos**. 2022. 21f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O produto educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido com base no que foi vivenciado e produzido ao longo de uma pesquisa acadêmica. O produto educacional, aqui apresentado, consiste em uma oficina, resultado da dissertação de mestrado intitulada “Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do Sul global”, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), entre os anos de 2019 e 2022. A oficina aconteceu em dois encontros realizados no mês de junho de 2022, na modalidade remota por meio da plataforma Google *Meet*, com carga horária total de 4 horas. A oficina foi oferecida tendo como público-alvo professoras/es de língua inglesa e teve por objetivos possibilitar momentos de vivenciar experiências que envolvessem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e os multiletramentos e promover discussões teóricas e reflexões acerca do ensino crítico da língua inglesa, a fim de nos ajudar a entender o lugar da tecnologia na educação. A coleta de dados ocorreu por meio da observação das interações, das discussões e reflexões, bem como por meio das experiências compartilhadas pelas/os participantes.

Palavras-Chave: Língua Inglesa. Educação Linguística Crítica. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Multiletramentos.

Sumário

Introdução	10
1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos	10
1.1 Primeiro encontro	14
1.1 Segundo encontro	16
Considerações.....	19
Referências	21

Introdução

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
Paulo Freire

A educação é complexa. Aprender é um fenômeno que envolve pessoas reais, que vivem em contextos sociais reais e complexos. Lidamos, nas nossas salas de aula, com pessoas de diferentes identidades que estão em constante (re)construção. Portanto, professoras/es em suas salas de aula, não devem ter foco apenas em processos operacionais de ensino e aprendizagem, mas também em práticas engajadas na superação de problemas sociais. Para além de questões técnicas, trata-se de questões ideológicas.

No entanto, nós, professoras/es, muitas vezes trazemos experiências de uma trajetória escolar baseada em uma identidade docente desvinculada da crítica. Mattos (2018, p. 33) explica que “muitos dos professores de línguas atuais nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem enquanto alunos de línguas e, por isso, tendem a reproduzir as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação”. O processo de formação inicial de professoras/es parece não suprir com as necessidades demandadas pelo contexto contemporâneo, sendo insuficientes ou até mesmo inexistente. A autora sugere que “para mudar essa realidade, a formação de professores deve introduzir modelos críticos que possam ser vivenciados na prática”, mas que não sejam modelos prescritivos ou fixos.

propiciar espaços potenciais para que os professores (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento da agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica” e que possibilite à/ao professora/or “desenvolver práticas pedagógicas alternativas apropriadas a seus próprios contextos de ensino, que possam também resultar no desenvolvimento crítico de seus alunos. (MATTOS, 2018, p. 34)

Duboc (2018, p. 20) sugere que formar uma/um professora/or crítica/o “implica conectar teorias e práticas, de modo a não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados”, mas também ajudar as/os professoras/es em formação “a pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica, desmantelando a lógica perniciosa de que na prática a teoria é outra”. E esse exercício crítico vai sendo construído na ação e reflexão.

Corroboro com a autora, pois acredito que para exercer um papel crítico dentro da sala de aula, professoras/es precisam se tornar críticas/os. E para tanto, precisam passar pela experiência de aprender a partir de uma perspectiva crítica. Ademais, uma formação crítica para o uso de tecnologias é aquela que não reduz a tecnologia somente a recursos, mas que a

percebe como discurso, que afeta o modo como ensinamos e aprendemos, como vivemos no mundo e como nos relacionamos com os outros.

Para Oliveira (2018, p. 129) a perspectiva crítica “é um projeto contínuo, processual, dolorido e de paulatina adesão”. Ser uma/um profissional docente crítica/o é estar aberta/o para a reflexão em relação a pensamentos e posições tidos como naturalizados e legitimados. O autor sugere, ainda, que “há que se ter boa (pré) disposição para transpor uma condição de conformidade e naturalização para uma condição de agência e investimento”, pois trabalhar com questões ideológicas e sociais “é rastrear todos os dias o próprio fazer e não ter receio de se refazer” (OLIVEIRA, 2018, p. 130). É um processo que envolve rupturas paradigmáticas.

Ademais, Silva (2018) sugere que, diante do sucateamento das licenciaturas ao longo dos anos, que afasta as/os jovens da docência, insistir no ser e fazer crítico é, por si só, “engajar-se em um movimento de resistência” (SILVA, 2018, p. 2019). Ensinar línguas não é apenas ensinar estruturas linguísticas, “ensinar línguas é ensinar relações humanas, com todas as implicações ideológicas, políticas e sociais que essas relações possuem” (SILVA, 2018, p. 217). A formação pedagógica precisa pensar a educação articulada com questões filosóficas, sociais e culturais, a fim de ampliar seu entendimento de linguagem, de sujeito e de conhecimento, através de uma sólida formação teórica que ajude a compreender a realidade educacional.

Acredito que a consciência teórica e metodológica das/os professoras/es para atuar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e com o ensino crítico da língua inglesa depende da proposição de oportunidades para discutir com seus pares seus sucessos e suas dificuldades e de momentos que contemplem a reflexão sobre a ação pedagógica, que possa desencadear novos processos de atuação em sala de aula. Portanto, é imprescindível que professoras/es tenham oportunidades de vivenciar experiências numa perspectiva crítica, que envolvam as TDICs e os multiletramentos, visto que, a experiência pode formar e transformar os sujeitos.

Portanto, como produto educacional dessa pesquisa, temos a oferta de uma oficina intitulada “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos”. O que pretendi, com essa oficina, não foi oferecer modelos prescritivos ou fixos para o exercício crítico, nem tampouco propor uma abordagem instrumental das TDICs. A oficina não consiste em uma formação-treinamento, mas em um espaço para a experimentação e discussão, a fim de nos ajudar a entender o lugar da tecnologia na educação, pois mais do que compreender o que é ser crítico, acredito que é

preciso compreender a importância de uma prática pedagógica mediada pelos multiletramentos.

A proposta da oficina, então, foi possibilitar um momento de vivenciar experiências que envolvam as TDICs e os multiletramentos, a fim de que essas experiências pudessem promover discussões teóricas acerca do ensino crítico da língua inglesa. Ademais, apresentar possibilidades para o trabalho crítico nas salas de aula de línguas.

A oficina foi ofertada na modalidade remota, com dois encontros síncronos e propostas de atividades assíncronas. A oficina teve por objetivos: a) ampliar o arcabouço teórico das/os professoras/es, assim como desconstruir a premissa de que o fazer pedagógico deve se manter distante das questões políticas e sociais que permeiam a comunidade escola; b) possibilitar um espaço para apropriações distintas de conhecimento que podem repercutir nas práticas pedagógicas das/os professoras/es participantes; c) provocar reflexões sobre a importância das/os alunas/os incorporarem as práticas de leitura e escrita, sabendo usá-las socialmente para responder às questões sociais circundantes.

1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio e, construir estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticos pode ser um caminho possível para superar esse desafio. Portanto, o produto educacional deste trabalho consistiu na oferta de uma oficina, como uma forma de construir conhecimento com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica.

Vieira e Volquind (2002, p. 7) conceituam oficina como um “espaço-tempo no qual interagem práticas, teorias, crenças e valores”, um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto. A oficina é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica o que pode resultar na apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos de maneira ativa e reflexiva.

A oficina, intitulada “Tecnologias digitais da informação e comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos”, foi ofertada na modalidade remota com encontros síncronos, tendo como público-alvo professores de Língua Inglesa. A divulgação da oficina foi feita em meio digital nas comunidades de professoras/es da qual faço parte. Na Figura 6, apresento a arte desenvolvida por mim e veiculada para a divulgação da oficina.

Figura 6 – Arte para divulgação da oficina.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos

Datas/Horário
17 e 24/06 (18h - 20h)

Oficina gratuita / Modalidade remota
Público alvo: Professores de Língua Inglesa
***Haverá emissão de certificado**

Inscrições
pelo QrCode ou link:



<https://forms.gle/TKBYvwe9zkJFeRHL8>

Dayane Rita da Silveira
Mestranda em Ensino na Educação Básica do PPGEEB/CEPAE/UFG.
Especialista em Educação Infantil (PUC/GO) e em Linguagem,
Cultura e Ensino (UEG/Inhumas). Graduada em Letras/Inglês (UFG).

Fonte: elaborado pela autora.

A oficina aconteceu na sala de reuniões do Google *Meet*, em dois encontros com 2 horas de duração cada, com carga horária total de 4 horas. Foram abertas 20 vagas para a oficina. As inscrições puderam ser realizadas pelo Google Formulários. Houve um total de 20 inscrições. No entanto, no primeiro encontro foram 9 participantes e, no segundo esse número diminuiu para 6. As/os participantes receberam um certificado de participação ao final da oficina.

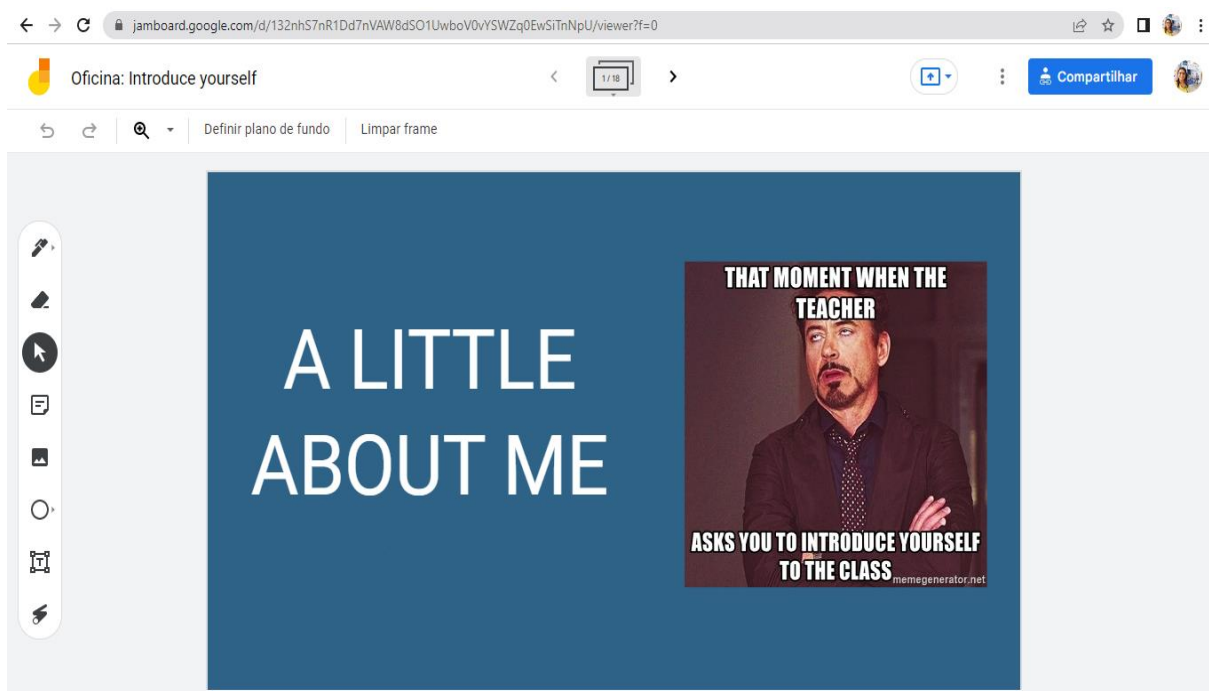
Para interação com as/os participantes, criei um grupo de *Whatsapp* e as/os convidei para participar. Das/os participantes efetivas/os, apenas uma pessoa não entrou no grupo. O grupo foi utilizado para compartilhamento do *link* dos encontros, compartilhamento do material utilizado na oficina e, também, para sanar dúvidas com relação as propostas de atividades sugeridas durante a oficina.

1.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 17 de junho de 2022. Anterior a data da oficina, compartilhei com as/os participantes, via Whatsapp, a proposta de criação de uma apresentação pessoal utilizando o Jamboard¹. O Jamboard é uma ferramenta do Google, de acesso gratuito, que funciona como um quadro branco digital. Nele é possível inserir textos, imagens, memes.

Iniciei o encontro me apresentando e apresentando a proposta da oficina e, em seguida, pedindo para que as/os participantes também se apresentassem. Seis participantes criaram a sua apresentação pessoal no Jamboard, que foi compartilhada na tela enquanto falavam um pouco sobre si. Os demais, que não haviam conseguido criar a apresentação, fizeram sua apresentação pessoal sem o apoio visual. Na Figura 7, apresento a tela inicial da proposta de atividade. Na Figura 8, apresento a tela da minha apresentação pessoal criada no Jamboard, deixada como modelo para as/os participantes.

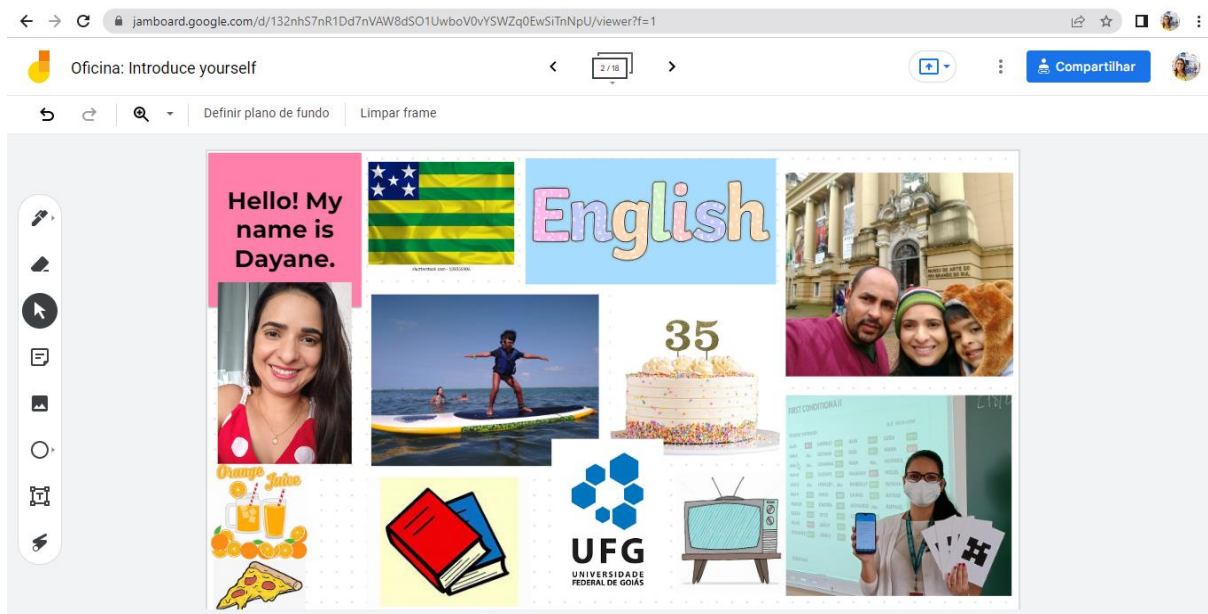
Figura 7 – Tela inicial da proposta de atividade no Jamboard.



Fonte: elaborado pela autora.

¹ Disponível em: <https://jamboard.google.com>

Figura 8 – Tela da minha apresentação pessoal no Jamboard.



Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, propus uma discussão a respeito de como as nossas vivências e experiências, durante a nossa vida acadêmica, influenciam na nossa identidade docente. Foi um momento em que as/os participantes compartilharam experiências positivas e negativas a respeito da forma como se relacionavam com suas/seus professoras/es e com o conhecimento.

Em seguida, fizemos um *choice board*, criado no Google Apresentações². Nessa dinâmica, apresentei diferentes visões a respeito do uso das TDICs a fim de ouvir as/os participantes a respeito das suas concepções e crenças sobre a tecnologia na educação. Foi um momento de trocas muito ricas, pois pude perceber que as/os participantes compartilhavam de visões diferentes entre si e, então, pudemos debater ideias e diferentes pontos de vista.

Dialogamos também sobre diferentes concepções de língua/linguagem e sua relação com perspectivas críticas de educação linguística. Falei um pouco sobre educação linguística crítica e, nesse momento, uma das participantes comentou nunca ter ouvido falar sobre esse conceito. Outra participante também comentou nunca ter parado para pensar sobre a concepção de língua como construção de sentido.

Com o intuito de provocar uma reflexão sobre as diferentes linguagens presentes no nosso dia a dia e no dia a dia de nossas/os alunas/os, criei um *layout* de chuva de palavras no *Mentimeter*³, que as/os participantes puderam acessar através de link e/ou *QRCode* e inserir

² Disponível em: <https://slides.google.com>

³ Disponível em: <https://www.mentimeter.com>

suas palavras. A Figura 9 mostra a chuva de palavras gerada a partir da colaboração das/os participantes.

Figura 9 – Chuva de palavras gerada no *Mentimeter*.

Quais linguagens estão presentes na sua comunicação?

Mentimeter



Fonte: dados da pesquisadora.

A partir da chuva de palavras dialogamos sobre a expansão do digital e sobre a multimodalidade presente no nosso dia a dia e no dia a dia das/os nossas/os alunas/os. Na sequência, fiz uma breve apresentação da minha pesquisa de mestrado ao grupo. Apresentei os objetivos, pergunta de pesquisa e a metodologia da pesquisa. Falei um pouco sobre o trabalho de campo realizado e apresentei dados parciais.

Em seguida, fizemos algumas reflexões a respeito da LI, falando sobre o fato de que seu ensino deve ir além da dimensão estrutural, e em como as TDICs podem contribuir para uma educação linguística crítica, se pensada a partir da pedagogia dos multiletramentos. Então, finalizei o encontro compartilhando um mural criado por mim no Padlet, como um espaço para diálogo e compartilhamento de ideias entre as/os participantes.

1.2 Segundo encontro

O segundo encontro aconteceu no dia 24 de junho de 2022. Iniciamos com a dinâmica “*My week in a gif*”. A proposta foi que cada participante escolhesse um *gif* que representasse a sua semana, inserisse no Jamboard e, em seguida, comentasse sobre o *gif* escolhido, relatando como havia sido a sua semana.

Em seguida, compartilhei com o grupo algumas experiências com ensino na educação básica, com atividades propostas e aplicadas por mim, pensadas a partir da perspectiva dos multiletramentos. Na sequência, outras/os duas/dois participantes convidadas/os

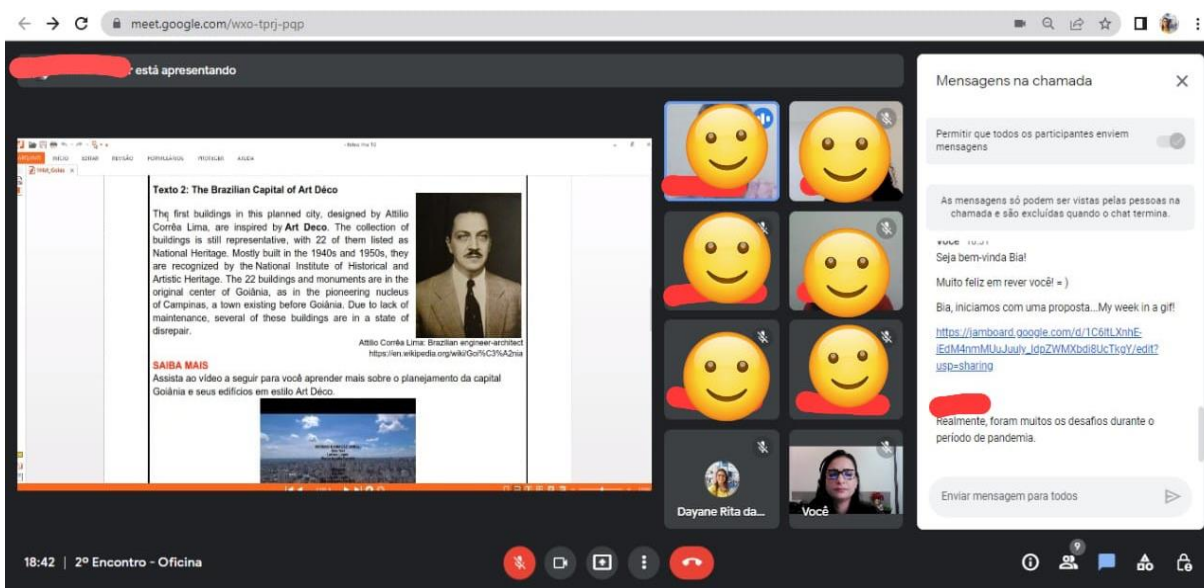
compartilharam experiências e atividades aplicadas em seus contextos de atuação, também na educação básica. Essas/es participantes, também inscritas/os na oficina, foram convidadas/os previamente por mim para compartilhar um pouco de sua experiência no ensino da LI.

Um dos participantes convidados para esse momento da oficina foi o professor participante do trabalho de campo da minha pesquisa, que prontamente aceitou o convite para compartilhar um pouco da sua experiência com o ensino da LI na educação básica. A segunda participante convidada foi uma professora de LI para crianças pequenas, que eu já tivera a oportunidade de ouvir relatar experiências muito ricas com educação linguística crítica, que também prontamente aceitou o convite.

O professor compartilhou uma sequência de atividades autoral intitulada “*Goiânia, Art Deco Capital*”, desenvolvida para turmas de 5º ano do ensino fundamental. Através da sequência apresentada ficou evidente a relação do global com o local no ensino da LI, e uma valorização dos espaços físicos da cidade das/os alunas/os, ou seja, daquilo que faz parte da sua realidade.

A proposta apresentada possibilita a construção de repertório linguístico e prepara as/os alunas/os para enfrentar os desafios do mundo globalizado, sem perder de vista os valores e conhecimentos locais. A língua é ensinada para que as/os alunas/os possam compreender o outro, mas sem perder de vista a sua identidade e a sua cultura. A Figura 11 mostra um *print* da tela durante a apresentação da sequência de atividades do professor convidado.

Figura 11 – *Print* da tela durante o compartilhamento do professor convidado.



Fonte: dados da pesquisadora.

A segunda participante compartilhou alguns projetos, também autorais, desenvolvidos para o ensino de inglês para crianças – “Crazy hair day”, “Adote um animal”, “Plante uma flor”, “Makerspace” e “Empreendedores kids”. Todas as experiências compartilhadas, claramente envolviam as/os estudantes como agentes do processo, e estavam pautadas no ensino da língua como prática social. A Figura 12 mostra um *print* da tela durante a apresentação da sequência de atividades da professora convidada.

Figura 12 – *Print* da tela durante o compartilhamento da professora convidada.



Fonte: dados da pesquisadora.

As trocas e reflexões feitas a partir do relato de experiências foram muito ricas, promovendo discussões teóricas acerca do ensino crítico da língua inglesa, e apresentando possibilidades para o trabalho crítico nas salas de aula de línguas.

Em seguida, apresentei ao grupo algumas sugestões de recursos digitais que fazem parte do meu repertório – SoundCloud, Kahoot, Plickers, Padlet, Jamboard, Mentimeter, Wordwall – e retomei os recursos que foram vivenciados durante as atividades propostas na oficina. Durante a oficina foi oportunizado às/aos participantes conhecer e vivenciar TDICs que pudessem ser levadas para suas salas de aula, a fim de favorecer práticas em que as/os alunas/os possam construir sentidos de maneira crítica e autônoma.

Na sequência, retomei o mural do Padlet, como um espaço para interação do grupo. Os dados gerais do mural estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Dados gerais do mural *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos* (Padlet).

Dados gerais do mural <i>Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer</i>	
Data de criação	17/06/2022
Privacidade	Secreto
Formato	Mural
Publicações	9
Comentários	7
Reações	5
Contribuidores	5

Fonte: dados da pesquisadora.

Finalizei o encontro com a canção “*Don’t stay in school*”⁴ de *Boyinaband*. A música critica práticas pedagógicas artificiais e instrumentais, que não contempla as necessidades dos sujeitos e, assim, fragmenta a relação entre escola e práticas sociais.

Considerações

Avalio a oficina como uma experiência positiva e muito enriquecedora e considero que os objetivos foram alcançados. A oficina possibilitou a ampliação do arcabouço teórico e prático das/os professoras/es a partir das discussões e reflexões realizadas nos encontros. Durante as atividades propostas com uso de TDICs, algumas/alguns participantes disseram não conhecer determinados recursos e mencionaram a possibilidade de utilização destes no contexto de atuação delas/es.

A oficina se constituiu como um espaço para apropriações distintas de conhecimento a partir das discussões teóricas e da abertura de espaço para o compartilhamento de experiências e projetos, o que, conseqüentemente, provocou reflexões sobre a importância da incorporação de práticas de leitura e escrita, como práticas sociais condizentes com a contemporaneidade. A oficina promoveu, também, muitas reflexões, que foram verbalizadas nas discussões durante os encontros, além de ter sido um espaço rico de socialização das práticas e vivências das/os

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8xe6nLVXECO>

participantes. Em suma, acredito que a oficina foi uma maneira de promover trocas de experiências e construir conhecimentos de maneira coletiva.

Vale ressaltar que, incorporar TDICs no contexto escolar e agir criticamente não é um exercício fácil, pois carregamos em nós as várias experiências e formações que são permeadas em nossos discursos, nas práticas sociais e pedagógicas. Todavia, é essencial entendermos que os movimentos individuais das/os professoras/es, dentro de suas salas de aula, podem gerar grandes mudanças e impulsionar transformações sociais. E acredito que essa oficina pode ter sido um espaço de despertar inicial para questões importantes e emergentes na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

OLIVEIRA, H. F. Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SILVA, S. B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.