



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS

MELANIE ZAMBON BUENO

Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19

SÃO CARLOS -SP

2021

MELANIE ZAMBON BUENO

Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras com habilitação em Português e Espanhol.

Orientadora: Profa Dra Isadora Valencise Gregolin

São Carlos-SP

2021



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - CCLL/CECH

DP-TCC-FA nº 2021/CCLL/CECH

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso
Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Melanie Zambon Bueno - RA 745166

Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino de espanhol:
experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos

São Carlos, 12 de novembro de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora/Presidente	Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin - UFSCar
Membro Titular	Profa. Dra. Viviane Garcia de Stefani – IFSP/São Carlos-SP
Membro Titular	Profa. Ms. Aline Fernandes da Silva Renó – IFSuldeMinas/Machado-MG

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar (SIBI/UFSCar),
mediante Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn)

Melanie, ZAMBON BUENO

Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19 / ZAMBON BUENO, Melanie -- 2021. 71f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador(a): Isadora Valencise Gregolin

Banca Examinadora: Aline Fernandes da Silva Renó, Viviane Garcia de Stefani Bibliografia

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino e aprendizagem de espanhol. 3. Tecnologias digitais. I. Zambon Bueno, Melanie. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado de muito esforço, dedicação e amor, tanto pelo curso, quanto pelo tema. Desde muito pequena sempre fui apaixonada por línguas estrangeiras, amor esse que se materializou em várias formas durante esses cinco anos de carreira: cursos de extensão, projetos, assistência em lives e eventos, e com essa pandemia, não foi diferente: graças à internet pude seguir com meus sonhos, continuar presenciando vários eventos de formação, além de continuar aprendendo outras línguas por conta própria- o que de certa forma, me ajudou a lidar com a solidão e o isolamento desse momento de pandemia. Sempre gostei de aprender novas coisas e a internet sempre fez parte desse processo, seja em forma de vídeos, de sites e blogs; e agora, com o *Meet*, essa possibilidade aumentou, e pude continuar com meu curso de graduação, mesmo a distância. Dessa união entre conhecimento e ferramentas tecnológicas, surgiu o tema de pesquisa e o desejo de aprofundá-lo.

Esse projeto dedico à seres muito especiais em minha vida, que ao invés de cortarem minhas asas, me incentivaram a voar e a percorrer longas distâncias, mesmo que os caminhos que eu quisesse atingir fossem complicados, repletos de um ou outro *Adamastor*; mas sempre percorri sem medo, porque tive apoio.

Primeiramente, quero agradecer à minha mãe- Sueli Aparecida Zambon por sempre me apoiar e incentivar meu amor pelas línguas desde a mais tenra idade, me aconselhando em momentos difíceis.

Quero agradecer à minha orientadora Isadora Valencise Gregolin, uma pessoa maravilhosa que abraçou minhas ideias e meu projeto, sempre esperando mais de mim, nunca menos; me impulsionando para frente e me dando oportunidades imensas para crescer como pesquisadora e pessoa, sempre disposta a solucionar minhas dúvidas e a me mostrar o melhor caminho.

Quero agradecer aos membros da banca- professoras Viviane e Aline, que tive o prazer de conhecer na disciplina da Pós como aluna especial, pessoas nas quais me inspiro e das quais levo muito conhecimento para meu próprio fazer docente.

Quero agradecer também a um ser muito especial, que não é um ser humano, mas também possui uma alma e- segundo minha filosofia, uma mente racional assim como a nossa- minha cachorrinha, Sofia, sempre presente e fiel companheira de aulas, sempre provando comigo o sabor agri-doce dos desafios cotidianos.

Poderia escrever mais mil páginas para expressar minha imensa gratidão, mas infelizmente o espaço da folha é breve, mas o sentimento é eterno. Muito obrigada, de coração.

RESUMO

As tecnologias digitais cada vez mais fazem parte da educação e tanto professores quanto alunos são sujeitos ativos dessa transformação. Portanto, pensar o uso de ferramentas digitais¹ como aliadas no processo de ensino e aprendizagem significa problematizar o próprio modelo didático de uma sociedade que espera formar cidadãos mais dinâmicos e autônomos, cujo mercado de trabalho requer habilidades cada vez mais focadas na hiperconectividade. São objetivos da pesquisa discutir a importância da utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (língua espanhola), identificar quais recursos digitais foram utilizados por um grupo específico de professores de espanhol durante a pandemia COVID-19 e problematizar as visões desse grupo de professores sobre as possibilidades e limites identificados. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em três etapas. Na etapa inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico no Google Scholar e no Portal de Periódicos da CAPES para que fossem identificados os principais resultados de pesquisas sobre o uso das ferramentas digitais no ensino e aprendizagem de língua espanhola na última década no Brasil. De posse desses dados, foi elaborado um questionário, que foi aplicado a um grupo de professores de língua espanhola da Educação Básica, com vistas a identificar quais recursos digitais foram utilizados durante a pandemia, de que forma foram utilizados e quais possibilidades e limites foram verificados pelo grupo em suas práticas, seguido de uma entrevista com os participantes interessados com o objetivo de aprofundar as possibilidades e os limites apresentados. A última etapa foi a sistematização e a análise dos dados obtidos. Como resultado desta pesquisa, espera-se poder contribuir com dados que possam orientar o trabalho de professores, pesquisadores e designers no planejamento e elaboração de atividades didáticas de língua espanhola com uso de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Espanhol; Professor; Ensino; Sala de aula.

¹ Neste trabalho, os termos “tecnologias digitais” e “ferramentas digitais” estão sendo utilizados como sinônimos.

RESUMEN

Las tecnologías digitales cada vez más forman parte de la educación y tanto profesores como alumnos son sujetos activos de esa transformación. Por lo tanto, pensar en la utilización de las herramientas digitales ² como aliadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje significa problematizar el propio modelo didáctico de una sociedad que espera formar ciudadanos más dinámicos y autónomos, cuyo mercado laboral requiere habilidades cada vez más enfocadas en la hiper conectividad. Son objetivos de la investigación discutir la importancia de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (lengua española), identificar cuáles recursos digitales fueron utilizados por un grupo específico de profesores de español durante la pandemia COVID-19 y problematizar las visiones de ese grupo de profesores sobre las posibilidades y los límites identificados. Metodológicamente, la investigación fue realizada en tres etapas. En la etapa inicial, fue realizada una recopilación bibliográfica en Google Scholar y en Portal de Periódicos de CAPES³ para que fueran identificados los principales resultados de las investigaciones sobre el uso de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje de lengua española en la última década en Brasil. Con la posesión de estos datos, fue elaborado un cuestionario, que fue aplicado a un grupo de profesores de lengua española de la Educación Básica, buscando identificar cuáles recursos digitales fueron utilizados durante la pandemia, de qué forma fueron utilizados y cuáles las posibilidades y límites fueron identificados por el grupo en sus prácticas, seguido de una entrevista con los participantes interesados con el objetivo de profundizar las posibilidades y los límites presentados. La última etapa fue la sistematización y el análisis de los datos obtenidos. Como resultado de esta investigación, se espera poder contribuir con datos que puedan orientar el trabajo de profesores, investigadores y diseñadores en la planificación y elaboración de actividades didácticas de lengua española con el uso de tecnologías digitales.

Palabras clave: Tecnologías digitales; Español; Profesor; Enseñanza; Salón de clases.

² En esta investigación, los términos “tecnologías digitales” y “herramientas digitales” están siendo utilizados como sinónimos.

³ Disponible em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1- Perfil dos professores (2020)	33
Gráfico 2- Anos de profissão (2020)	33
Gráfico 3-Contexto da educação básica (2020).....	34
Gráfico 4- Níveis de ensino (2020)	34
Gráfico 5-Como os professores aprenderam a utilizar as tecnologias digitais (2020)	38
Gráfico 6-Tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia (2020)	39
Gráfico 7-Atividades desenvolvidas durante a pandemia (2020).....	40
Quadro 1- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para interação síncrona.....	42
Quadro 2- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para interação assíncrona .	43
Quadro 3- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para disponibilizar materiais/atividades	45
Quadro 4- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para editar materiais/atividades	46
Quadro 5- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para gamificar ensino	47
Quadro 6- Escala Moore e Kearsley (2007)	50
Quadro 7 -Escala Guermandi (2016).....	51
Quadro 8 - Escala Turolo (2020).....	52

Sumário

Introdução e justificativas.....	10
Objetivos e Perguntas de Pesquisa	11
1. Fundamentação Teórica.....	13
1.1 Um breve histórico sobre tecnologias e ensino de línguas.....	13
1.2. A chegada da internet	14
1.3. Dificuldades e resistência ao uso das tecnologias digitais no ensino	17
1.4. O professor frente ao uso das tecnologias digitais.	20
1.5. O ensino de espanhol e o uso de tecnologias digitais.....	24
1.6. Conceito de <i>Learning to learn</i> e as TDICs.....	28
1.7. Ensino na atualidade e impactos da pandemia COVID-19	29
2. Metodologia.....	32
2.1 Caracterização e etapas da pesquisa	32
2.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	32
2.3 Instrumentos utilizados para coleta e dados analisados.....	35
3. Sistematização dos dados e análises	37
3.1 Das possibilidades e limites da tecnologia no ensino de espanhol observadas nos Questionários.	37
3.2 Das possibilidades e limites das tecnologias digitais no ensino de espanhol observadas nas entrevistas.....	41
3.3 O modelo de análise proposto	49
3.4 Escala Moore e Kearsley	50
3.5 Escala Guermandi.....	51
3.6 - Escala Turolo.....	51
3.7 Respostas às perguntas de pesquisa.....	52
Considerações finais	60
Referências Bibliográficas.....	62
Apêndice 1 – Questionário	68
Apêndice 2 – Roteiro da Entrevista.....	76
Apêndice 3 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	77
Apêndice 4 – Termo de Livre Esclarecimento Consentido.....	78

Introdução e justificativas

Considerando o contexto de pandemia mundial e isolamento social vividos nos anos de 2020 e 2021, o uso de diferentes tecnologias digitais foi fundamental para a disponibilização de recursos e materiais para os alunos e, principalmente, para viabilizar interação das instituições escolares com uma parte dos alunos que possuíam acesso à internet.

A temática do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de línguas vem sendo discutida há várias décadas por pesquisadores nacionais e internacionais e, com a pandemia COVID-19, essa área de pesquisa ganhou novos olhares a partir das experiências vividas por professores e alunos.

Fraga (2013), dentre outros autores, já afirmava que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no âmbito educacional e, com esse avanço, surgem questionamentos relacionados com aspectos da elaboração e implementação de recursos e materiais didáticos, questões relacionadas com o design de cursos e debates sobre as figuras do professor e do aluno no processo, bem como dúvidas sobre como tecnologias digitais podem e/ou devem ser utilizadas em benefício do ensino e aprendizagem de línguas.

Em nosso contexto, o interesse em pesquisar sobre tecnologias digitais⁴ se iniciou no início de 2020, pouco antes da oficialização mundial da pandemia COVID-19. O projeto inicial pretendia focalizar as potencialidades de alguns tipos de aplicativos digitais para o autoestudo de língua espanhola e desenvolvimento de autonomia junto a um grupo específico de alunos.

No momento em que redigíamos nosso projeto para submetê-lo ao edital de Pesquisa de Iniciação Científica da universidade, fomos surpreendidas pela pandemia e pela mudança de cenário educacional. Diante da nova situação, consideramos relevante reorientar nossos objetivos de pesquisa, de forma a podermos contribuir com dados e discussões a partir da experiência de professores durante a pandemia.

A inserção das tecnologias em sala de aula traz à luz vários aspectos teóricos e metodológicos, pois pode ser usada como um meio de auxílio, tendo em vista a vasta gama de ferramentas disponibilizadas (NETTO, 2018).

Em decorrência da pandemia que se instalou mundialmente desde finais de 2019, alunos e professores precisaram se isolar do convívio social presencial e as aulas online ganharam um

⁴ O presente Trabalho de Conclusão de Curso é resultado do desdobramento de uma Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre Agosto de 2020 e Setembro de 2021 sob orientação da profª Dra Isadora Gregolin, registrada junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar (Edital 001/2020) e aprovada pelo Comitê de Ética CAAE nº 37761620.0.0000.5504, Parecer nº 4.291.286

amplo espaço de discussão. Gregolin (2017), em sua discussão sobre possibilidades e limites da integração de tecnologias digitais às práticas docentes de professores de línguas, afirma que, as tecnologias imprimem mudanças na forma de comunicação, interação e socialização e, portanto, é necessário repensar as estratégias didáticas a serem implementadas.

Partimos do pressuposto de que o uso de tecnologias digitais demanda novas formas de ensino e aprendizagem e possibilitam processos mais individualizadas que podem motivar os alunos a aprender e compartilhar o conhecimento. Nesse sentido, justifica-se a proposta de nossa pesquisa de identificar as experiências e compreender as reflexões de um grupo de professores sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de língua espanhola no contexto da pandemia COVID-19.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa é relevante pois pode fornecer um mapeamento sobre as tecnologias digitais mais utilizadas por professores e alunos, bem como as formas que foram utilizadas durante a pandemia, o que poderá contribuir futuramente com cursos de formação continuada de professores.

Do ponto de vista social, a relevância da pesquisa consiste em fornecer uma potencial contribuição para os próprios contextos investigados (professores e instituições de ensino), uma vez que poderá retornar para os participantes da pesquisa dados e informações coletados sobre as tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia para ensino e aprendizagem de espanhol.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

São **objetivos gerais** da pesquisa discutir a importância da utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (língua espanhola), identificar quais recursos digitais foram utilizados por um grupo de professores de espanhol durante a pandemia COVID-19 e problematizar as visões e reflexões desse grupo sobre as possibilidades e limites identificados.

Como **objetivos específicos** a pesquisa pretendeu:

- a) Identificar quais tecnologias digitais foram utilizadas durante a pandemia por um grupo de professores de espanhol;
- b) Investigar de que forma essas tecnologias foram utilizadas;
- c) Compreender as possibilidades e limites identificados e apontados pelo grupo de professores;

d) Problematizar possibilidades de utilização de tecnologias digitais para o pós-COVID-19, considerando especialmente a possibilidade e/ou necessidade de complementação de aulas presenciais e a ampliação de oportunidades de autonomia no estudo do espanhol.

Para alcançar tais objetivos, elencamos como **perguntas de pesquisa** as seguintes:

- 1) Quais recursos digitais foram utilizados por um grupo de professores de espanhol durante a pandemia?
- 2) De que forma tais recursos foram utilizados?
- 3) Quais possibilidades e limites foram apontados pelo grupo de professores?

O trabalho estrutura-se em três seções. Na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica que embasou nossa pesquisa sobre uso de tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de línguas, com ênfase no espanhol. A segunda seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e, na terceira seção, apresentamos a sistematização dos dados coletados juntamente com nossas análises empreendidas. Finalizamos com as considerações finais e elencamos as referências bibliográficas consultadas.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Um breve histórico sobre tecnologias e ensino de línguas

O uso da tecnologia no âmbito educacional é um processo histórico e obedece a várias mudanças com o passar dos anos. Menezes (2008) faz um apanhado histórico dessas tecnologias: o livro, que permitiu a transmissão da informação de um lugar a outro e o registro da mesma, que teve sua produção barateada por conta da invenção da prensa por Gutenberg. Os primeiros tipos de livro utilizados para o ensino de línguas, ainda na época medieval, foram as gramáticas, que eram propriedade do professor e “transmitidas” aos alunos por meio de aulas expositivas. Menezes (2008) aponta que:

A primeira notícia que se tem do uso do livro pelo aprendiz data de 1578, com a publicação de uma gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine que possibilitava ao aluno estudar sem a ajuda do professor. O conceito de ensino de línguas equivalia ao da oferta de descrições linguísticas. Aprender uma língua significava aprender a sintaxe dessa língua. (MENEZES, 2008, p.3).

Menezes (2008), em sua contextualização histórica sobre as tecnologias e o ensino de línguas, afirma que após os livros, surgiram outras tecnologias, tais como os gravadores de voz e de vídeo. A autora comenta que os rádios não tiveram muita expressão no ambiente escolar, devido à dificuldade de se controlar os conteúdos a serem expostos, mas ajudaram na educação à distância. Um exemplo foi a rádio “*Voice of America*”, que oferecia aulas de inglês com material de apoio impresso e os aprendizes “testavam” a habilidade de compreensão auditiva.

Segundo a autora, foi em 1926 que surgiu a televisão no exterior e somente na década de 50 começam a chegar os primeiros televisores no Brasil. Com a popularização da televisão, surgem os primeiros projetos de canais com viés educativo, como os telecursos. Porém, o acesso a línguas estrangeiras era limitado já que, segundo Menezes (2008), estava concentrado em canais por assinatura, que eram pagos e muito caros.

A partir da década de 1990, com o início do uso de computadores nas casas e nas escolas, são produzidas diversas tecnologias que anunciam novos rumos para a educação. Dentre elas, podemos mencionar a utilização de aplicativos digitais, CD-ROM e, mais recentemente, com a chegada da internet, as múltiplas possibilidades de navegação na web.

1.2. A chegada da internet

Menezes (2008) e Fraga (2013) comentam que a inserção da internet na educação teve início na década de 60 na Universidade de Illinois, que permitia desenvolver “exercícios”⁵ de gramática e vocabulário em várias línguas de forma automática. De acordo com Menezes (2008), o acesso à internet no Brasil ocorreu em 1991 por incentivo do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e com a criação da RNP (Rede Nacional de Pesquisa), mas era restrito ao uso de professores, em algumas regiões do país, para comunicação com o exterior.

Foi apenas em 1997 que se iniciou a expansão da internet ao público, o que permitiu a criação de um espaço fértil para o desenvolvimento de línguas estrangeiras através de fóruns e listas de distribuição, e-mails, chats, o antigo *MSN*, além de redes sociais como o antigo *Orkut* e sites como o *Wikipedia* - um site de compartilhamento de informações, que pode ser atualizado por qualquer usuário.

A expansão e popularização da internet, principalmente pelo aumento da capacidade de armazenamento e transmissão de dados, possibilitou o desenvolvimento de plataformas e websites cada vez mais interativos, que ofereciam qualidade de imagem, som e vídeo. O exemplo mais conhecido é o *Youtube*, que foi criado em 2005⁶ com o objetivo de facilitar o compartilhamento de vídeos, pois o envio por e-mail naquela época era inviável, tendo em vista a velocidade e capacidade de transmissão de dados.

Enquanto plataforma de compartilhamento de vídeos, o Youtube rompeu com a lógica que até então havia na sociedade de que apenas poucos veículos de comunicação detinham o “poder” de criar e transmitir vídeos. Com sua interface amigável e simples, o Youtube permite aos usuários fazer uploads de vídeos que são visualizados por milhões de pessoas ao redor do mundo e incentiva a criação de canais temáticos. Nesse sentido, tem causado uma “revolução” na cultura digital de compartilhamento e visualização de vídeos em diversos âmbitos e, dentre eles, podemos mencionar o campo do ensino de língua espanhola⁷, pois muitos canais se utilizam de estratégias de marketing digital para viralizar vídeos e difundir conteúdos.

⁵ Utilizamos, neste trabalho, o termo “exercício” para referir-nos ao tipo de atividade mecânica com a língua, tipicamente trabalhada naquele momento histórico com uso das máquinas.

⁶ Nos baseamos nas informações disponibilizadas no Wikipedia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>).

⁷ A pesquisa de Batista (2020) analisa algumas aulas-live de espanhol de um canal do Youtube e discute o uso da plataforma como ambiente virtual de ensino e aprendizagem no início da pandemia. Referência completa: BATISTA, Fabiana de Freitas. Youtube como ambiente virtual de ensino e aprendizagem: características de aulas-live de espanhol. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13519> > Acesso em: 05.out.2021.

Mais recentemente, o surgimento de celulares com múltiplas funções digitais representou mais uma evolução da internet desde os anos 90. Aplicativos como o *Messenger*, além de plataformas de comunicação instantânea como o *Whatsapp* e as redes sociais tais como o *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, facilitaram o acesso a conteúdos em línguas estrangeiras e possibilitaram a conversação com qualquer pessoa a qualquer momento e em qualquer lugar geográfico, necessitando de apenas uma conexão com rede *wifi*.

A grande vantagem do celular enquanto tecnologia digital é a mobilidade que permite a qualquer pessoa aprender a qualquer momento desde qualquer lugar, graças aos *apps* (aplicativos) que oferecem o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras, como é o caso do *Duolingo*, por exemplo.

A ideia de implantar laptops nas salas de aula, de acordo com Santos e Borges (2008), surgiu em Janeiro de 2005 com Nicholas Negroponte. O projeto intitulado OLPC (*One Laptop per Child*), que previa o desenvolvimento e distribuição de laptops de baixo custo para crianças de escolas públicas chegou ao Brasil em 2007 e teve ampla aceitação pelos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia.

Ainda, segundo as pesquisadoras, ocorreram vários obstáculos para a implantação desses computadores devido à falta de estrutura das escolas e alguns laptops apresentarem defeitos. Outro fator foi a falta de preparo dos alunos e docentes (as conexões com a internet eram improvisadas e apresentavam falhas, além de os alunos derrubarem os laptops no chão, o que os inutilizava). Apesar disso, o projeto teve êxito, observou-se que as crianças apresentaram maior autonomia no processo de aprendizado e isso levou a uma reflexão sobre o ensino, embora de forma bastante localizada e restrita a poucos contextos educativos, tendo em vista o alto custo de implantação dessa política pública.

A popularização e barateamento da internet e dos dispositivos digitais, sobretudo dos celulares, tem modificado a cultura das escolas, saindo de uma lógica do impresso para uma cultura digital e, segundo Santos e Borges (2008):

Desta forma as informações disponíveis passaram a não estar somente no livro didático, no quadro negro ou com o professor, nesta nova configuração cada aluno passou a ter acesso a informações diferenciadas das anteriormente colocadas. (SANTOS e BORGES, 2008, p.335).

A “transmissão” do conhecimento já não estava mais tão centrada na figura do professor, embora os docentes tivessem encontrado muitas dificuldades nesse processo. Foi necessária uma mudança na forma de planejar e ministrar as aulas, mantendo um foco maior nas atividades interdisciplinares às aulas expositivas tradicionais.

Segundo Fraga (2013), atualmente a humanidade tem acesso à informação graças às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que são a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Ambas preveem a facilitação da comunicação, da reunião e compartilhamento/distribuição da informação, porém no caso das TDICs há uma maior quantidade de informação a ser reunida, compartilhada e distribuída, já que reúne todos os meios digitais em um só: imagem, vídeo, texto, áudio, livros e outros. As TICs se ocupavam da reunião e transmissão de um único meio, a exemplo da televisão (imagens). O celular, portanto, é um exemplo de TDIC.

Sobre os impactos sociais das tecnologias digitais, Moraes (1997) afirma que o desenvolvimento da sociedade atual depende da capacidade de gerar, transmitir e reconstruir o conhecimento eficientemente. Costa et al (2019, p. 3) também acrescentam que:

Logo, é preciso considerar que vivemos num mundo extremamente informatizado e em constante evolução, e que as transformações decorrentes desse processo originaram uma cultura midiática, a cultura digital, indivíduos que vivem conectados a internet, e passam boa parte do tempo no mundo virtual. (COSTA ET AL, 2019, p.3).

Os autores afirmam que as escolas devem estar preparadas para essas novas tecnologias que facilitam o ensino-aprendizagem e que tornam o aluno um agente ativo e autônomo no processo educacional. Além disso, em uma sociedade hiperconectada como a atual, o acesso à tecnologia tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno para o mercado de trabalho. Como afirmam Soto, Mayrink e Gregolin (2009), a sociedade atual está marcada pela rapidez ao acesso e ao compartilhamento de informações, levando a uma urgência na aquisição de competências e habilidades para este contexto, priorizando o pensar e o fazer diferenciados. Portanto, o trabalho de integração das tecnologias digitais às práticas didáticas já era considerado importante há mais de uma década e, com a necessidade de distanciamento físico provocado pela pandemia do COVID-19, se tornou fundamental para garantir, inclusive, a continuidade dos processos educativos. Porém em um país com tanta desigualdade social como o Brasil ainda há muita dificuldade e resistência ao uso de tecnologias no ensino, tópico que passaremos a discutir.

1.3. Dificuldades e resistência ao uso das tecnologias digitais no ensino

As escolas representam ambientes de troca de conhecimentos e informações de maneira dinâmica entre alunos e professores, havendo, no entanto, dificuldades e pontos de vista controversos sobre o uso das tecnologias e os papéis de ambos nesse processo.

Sbeghen, Bergmann e Cesco (2018) afirmam que, nos anos 70, a visão sobre a educação e sobre o conhecimento era instrumentalizada, baseada na transmissão do saber do professor ao aluno por meio de exercícios e se limitava à lógica do modelo “certo/errado”. O professor era considerado como detentor do conhecimento suficiente de sua matéria, porém nada além disso. Os aprendizes dos docentes seriam reprodutores desse modelo.

Naquele momento histórico do ensino de línguas, as tecnologias de rádio e gravadores de áudio se limitavam a reproduzir os modelos de língua a serem repetidos pelos alunos, numa abordagem áudiolingual de ensino.

Com o desenvolvimento de novos dispositivos de áudio e vídeo portáteis, as próprias formas de ensinar e aprender línguas se modificaram, o que exigiu que as abordagens de ensino também fossem revistas. Ao questionarem se uma nova tecnologia induz os professores a desempenharem novos papéis, Santos e Borges (2008) defendem que sim, com o argumento de que:

Esta grande alteração no padrão de "transmissão de conhecimento" aos alunos desencadeou a necessidade quase que imediata de mudanças no fazer docente. E neste sentido, a metodologia de ensino baseada na figura do professor como detentor de conhecimento, precisou ser alterada pela metodologia de projetos de aprendizagem. (SANTOS e BORGES, 2008, p. 335).

Essa visão também é sustentada por Soto, Mayrink e Gregolin (2009), que defendem que o professor possui papel de interlocutor, reflexivo e intérprete crítico da própria prática, promovendo associações entre esses diferentes meios multimodais. As autoras consideram que o aluno, com o surgimento das TDICs, podem acessar diferentes conteúdos em diferentes meios e que, portanto, o professor passa a ser o orientador do processo, delimitando os caminhos a seguir para a busca das informações para aclarar possíveis dúvidas e questionamentos. Dessa forma, o aprendiz pode desenvolver um papel mais autônomo na aquisição do próprio conhecimento e a nova metodologia usada pelo professor tem um papel muito importante.

Costa et al.(2019) também consideram que as tecnologias induzem mudanças nas práticas didáticas, uma vez que as considera como um meio de complementar o ensino abordado em sala de aula com a finalidade de obter melhorias. Os autores argumentam que:

Antigamente a sala de aula era apenas professores, alunos, cadeiras, giz, livros, mesas, e hoje a escola pode ter diversos recursos de multimídia, o que permite uma didática nova e mais convidativa, pois as mesmas englobam mecanismos que favorecem a captação da atenção dos alunos, e conseqüentemente o aprendizado é mais significativo. Portanto cabe às escolas e todos os profissionais da educação, desfrutarem dos recursos tecnológicos, tendo em vista a melhoria da aprendizagem, pois estes são mediadores de conhecimento, e devem estar abertos a mudanças e aptos a usufruir dessas ferramentas a fim de complementar o ensino. (COSTA ET.AL, 2019, p.4).

Em ambas as visões, é salientada a importância da autonomia dos estudantes com relação aos conteúdos aprendidos e que o papel do professor é mediar a relação entre a tecnologia já existente e esse novo universo. A ênfase do modelo de ensino atual está em transformar o conhecimento de maneira a gerar interesse nos alunos, envolvendo e integrando as tecnologias digitais às práticas didáticas.

Segundo o Dicionário Piberam, a palavra “autônomo” é definida como: “independente, livre”. Já no dicionário do Centro Virtual Cervantes (2020) há uma ampliação desse termo:

Por autonomia na aprendizagem se entende a capacidade que o aluno desenvolve para organizar seu próprio processo de aprendizagem (...) a autonomia no aprendizado é intencional, consciente, explícita e analítica. Seu exercício implica a determinação do aprendiz de ser responsável e de tomar decisões pessoais sobre sua aprendizagem, assim como a vontade de participar, junto com o docente, na negociação dos seguintes aspectos: a identificação das próprias necessidades de aprendizagem e a definição de seus objetivos; o planejamento das aulas; a seleção dos conteúdos e o estabelecimento de sua sequência; a seleção dos materiais didáticos adequados; o treinamento no uso de técnicas e estratégias várias e especialmente as estratégias de aprendizagem e metacognitivas; e, finalmente, a realização de auto-avaliação (CERVANTES, 2020)⁸.

Essa discussão sobre o conceito de autonomia, de acordo com Benson (1997) é mais extensa. Segundo o autor possui três definições: A autonomia técnica, a psicológica e a política. A técnica configura o aprendizado para além da sala de aula; a psicológica destaca a importância da construção do conhecimento dos estudantes junto aos docentes; e a política realça a

⁸ Tradução livre de: Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje (...) la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiz de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didáticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación. (CERVANTES, 2020).

importância do contexto- momento histórico e político- para o crescimento individual dos estudantes. Enquanto a técnica e a política enfatizam a importância do discente para a aquisição e o desenvolvimento dos próprios saberes, a psicológica possui um caráter intrapessoal, um desenvolvimento em conjunto entre professores e alunos.

Pode-se perceber, por essa visão do dicionário Cervantes, que um aluno autônomo tem uma participação ativa junto ao professor, ou seja, os dois trabalham juntos com o objetivo de adquirir e construir conhecimentos. A autonomia e maior independência no processo de aprendizagem não descarta a figura do professor, ao contrário, exige que o professor ajude o aluno em seu desenvolvimento, e é essa a visão adotada por essa pesquisa.

Segundo Menezes (2008) a tecnologia, por ser algo novo, pode gerar rejeição e como afirmam Santos e Borges (2008), pode gerar também preocupação por parte dos docentes. Como apresentam Sbeghen, Bergmann e Cesco (2018), atualmente ainda há aversão com relação ao seu uso no campo educacional, já que o celular e outros dispositivos eletrônicos são vistos como um meio de distração dos discentes nas aulas e não como um meio de complementar o aprendizado. Essa visão negativa da tecnologia permaneceu durante muito tempo no âmbito educativo e, segundo os autores:

Ademais, entra também a questão das medidas legislativas acerca da tecnologia não controlável nos ambientes educacionais: em grande parte das instituições de ensino no Brasil, o uso dos dispositivos móveis é proibido - tendo como exemplo a lei nº 14.363 de Santa Catarina, sancionada em 25 de janeiro de 2008 que proíbe o uso de celular nas salas de aulas de escolas públicas e particulares, dando espaço para que as escolas, em seus regimentos internos, tratem o assunto da maneira que bem entenderem quanto aos infratores. (SBEGHEN, BERGMANN e CESCO, 2018, p. 233).

Essa lei reflete ainda que a existência dos celulares, embora sejam utilizados com frequência por jovens e crianças, prefere ser negada à adaptada aos espaços da sala de aula. Essa realidade é mostrada por Oliveira (2019), já que no Brasil a tecnologia em sala, pelo menos antes da pandemia COVID-19, ainda era um fator de “inclusão excludente”, pois o acesso à tecnologia e à internet no contexto educacional era restrito a algumas pessoas e as políticas públicas não promoviam discussões sobre o tema e não capacitavam os professores para sua utilização.

Esse temor que alguns docentes apresentam em relação ao aparecimento das novas tecnologias digitais e seu impacto no ensino pode se dar, em parte, pela falsa ideia de que estas poderão substituir o papel do professor. Cabe apontar que esse choque se dá principalmente

devido a influência do sistema escolar e como esse modelo se fortificou com o passar dos anos para ser construído como é conhecido atualmente.

Como aponta Passos (2016), começou a ser construído no século XV. Durante a Idade Média não havia ideia de modelo de sala de aula e as escolas nascentes ganhavam forma na figura dos internatos. No século XVIII as salas começaram a ser um espaço de aquisição de conhecimento, uma ideia de “aula” com matérias de Latim, retórica e lógica. As salas de aula apresentam, desde então, uma hierarquia, tendo o professor à frente, como o detentor do conhecimento e os alunos como ouvintes. Embora esse modelo ainda seja muito usado, muitas discussões vêm sendo feitas nesses âmbitos, pois a sociedade apresenta mudanças. Como afirma Passos (2016):

O desenvolvimento cultural, econômico e social influencia, além de outros aspectos, o ensinar e o aprender, que são necessidades humanas de adaptação às constantes mudanças. Isto justifica os estudos acerca da sala de aula, seja na sua organização, composição ou até mesmo, no âmbito psicológico, a fim de obter o melhor aproveitamento dos conteúdos curriculares as experiências vividas tanto por parte dos professores quanto para os alunos. (PASSOS, 2016, p. 49).

Outro fator importante, no caso do ensino de línguas (CERVANTES, 2020), foi a crise no modelo de método⁹ até então existente. Começa entre as décadas de 70 e 80 com a visão de que não há um método puro que sirva de modelo para todos os contextos, mas se adapta segundo as necessidades tanto do professor quanto dos alunos. O aluno passou, então, a ter maior expressão sobre seu modo de aprendizagem e as tecnologias digitais influenciaram a revisão sobre o “modelo bancário”¹⁰ de ensino de línguas.

1.4. O professor frente ao uso das tecnologias digitais.

Em sua revisão sobre as principais políticas públicas de tecnologia na Educação no Brasil, Valente e Almeida (2020) apontam que há “avanços relevantes quando os professores têm uma visão de uso pedagógico das tecnologias para além do domínio instrumental e enfatizam o currículo, a avaliação e a pesquisa de alunos e professor” (VALENTE; ALMEIDA,

⁹ CERVANTES VIRTUAL, 2020, define a palavra como um conjunto de procedimentos estabelecidos a partir de um foco para determinar o programa de ensino, bem como os objetivos, técnicas de trabalho, tipos de atividades e demais características que serão trabalhados durante o curso.

¹⁰ Termo cunhado por Paulo Freire em 1997 e faz alusão ao conceito de professor “sábio” e de aluno comparado a um banco, através do qual o conhecimento é “despejado”. <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Freire-1997.-Educacao-bancaria-e-educacao-libertadora-1-5.pdf>

2020, p. 25). Levando em consideração o processo de “rápida e brusca” apropriação de tecnologias digitais nas escolas durante a pandemia para comunicação, interação e socialização, partimos do pressuposto de Santaella (2012) de que:

Nenhuma tecnologia da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. Elas se juntam na composição intrincadíssima de uma cultura hiperhíbrida. A cultura, que caracteriza o nosso tempo, nasce da mistura de todas as formas de cultura, inclusive das formações culturais (oral e escrita) anteriores ao aparecimento dessas gerações tecnológicas, de modo que todas elas estão hoje interconectadas. (SANTAELLA, 2012, p. 34).

Nesse sentido, como defende Lévy (1999), consideramos que cada tecnologia traz contribuições importantes para a construção de alicerces culturais que guiam a maneira como o ser humano se relaciona com a realidade, com o conhecimento e com novas formas de pensar e de saber. Além disso, as interações educativas mediadas por telas e por tecnologias digitais demandam problematizações éticas, políticas e pedagógicas e estabelecem (novas) relações entre as diferentes linguagens e o currículo.

A tecnologia gera um embate sobre a figura do professor em sala de aula, porém, essa questão ainda é mais profunda e segundo Sbeghen, Bergmann e Cesco (2018), a noção sobre o que é ser professor ainda é confusa:

Apesar dessa reflexão, não há parâmetros estabelecidos sobre o “ser” professor pesquisador reflexivo. É um assunto que continua sendo amplamente discutido academicamente conforme novas percepções sobre a sala de aula são trazidas para estudo, sendo estas questões formuladas, criticadas/refutadas, reformuladas, e assim por diante. (SBEGHEN, BERGMANN e CESCO, 2018 p. 231).

Como abordado, há uma migração da figura do professor da sala de aula para a rede digital e este continua sendo o professor. Um aluno autônomo de espanhol pode ver vídeo aulas em plataformas digitais, ministradas por pessoas que conhecem o assunto, logo, professores. Este aluno pode também conversar com um estrangeiro e pedir para que este aponte possíveis erros. Logo, esse estrangeiro tomará o papel de professor, claro que não terá a formação de um profissional renomado. Mas qual seria, então, a função do professor no processo?

Segundo Mendes e Baccon (2015 p. 39797)

A figura do professor é concebida aqui também como mediador do conhecimento científico, o qual é considerado pelos docentes como instrumento de formação crítica e conscientização dos alunos em busca de um futuro melhor para si. A mediação à qual nos referimos é no sentido de que o professor precisa transformar o conteúdo de tal modo que os alunos possam se apropriar dele como importante e útil para as suas vivências. O aluno deve construir um saber sobre aquilo que foi ensinado.

Logo, o professor é um mediador, formador de pensamento crítico independente do meio em que está inserido, seja na sala de aula ou nas plataformas digitais. O professor não precisa estar em uma instituição para ser considerado um professor. Deve desenvolver o conhecimento, afinal a própria visão de conhecimento deve ser refletida, pois não está contida só no professor. Não está somente no vídeo, nem na aula presencial, está em vários âmbitos. Consideramos que é tarefa das instituições incentivar seus alunos a buscarem esse conhecimento dentro e fora de seus muros, buscar não só em uma fonte, mas questionar sua veracidade, aprender criticamente e construir juntos aquilo que chamamos “aula”.

Menezes (2008) aponta que os rádios permitiram acesso às aulas de inglês, não para uma sala de aula, mas para milhões de ouvintes que cumpriram o papel de aprendizes. O mesmo raciocínio se aplica aos telecursos e, hoje, aos canais de internet: pessoas que se especializam em uma área e querem ensinar o que sabem, como em uma sala de aula. Não foi somente a internet que “invadiu” o espaço das salas de aula, mas as salas de aula também invadiram a internet. Como aponta Netto (2018), os canais de ensino costumam “copiar” os modelos tidos como “tradicionais” de aula, uma vez que o autor constata que:

Existem inúmeros canais no YouTube voltados ao Ensino de História, mas, em sua quase totalidade, trata-se de produções que reproduzem o modelo da aula expositiva, a câmera centralizada em um professor que explora os temas históricos com base na oralidade. (NETTO, 2018, p.199).

Nesse sentido, concordamos com a proposta de Moran (1994), que já sugeria na década de 1990 uma sensível mudança no conceito do espaço da aula e que se torna, agora, mais flexível:

O conceito de curso, de aula também muda. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará "dando aula", e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo "aula" como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento. (MORAN, 1994, p.2).

Atualmente, com a mobilidade da internet, os espaços de aprendizagem estão cada vez mais distantes e instantâneos, podem ser feitos de variadas formas. Os papéis de professor e aluno continuam sendo cumpridos, porém, em outras circunstâncias, em meios digitais.

Como afirma Passos (2016), citando a plataforma *Youtube*, apesar de o site ter um caráter de entretenimento, muitas universidades de renome publicam palestras, conferências e aulas gravadas, profissionais da educação publicam aulas e alunos postam trabalhos acadêmicos, fazendo com que o site adquira um viés de troca de conhecimento e obtenção de aprendizagem.

Menezes (2019) também aponta o uso do Facebook como uma plataforma de ensino, já que muitos professores criam grupos com seus alunos, sendo este outro exemplo da mudança de espaço da sala de aula.

Mas, será a explicação do professor, mesmo que seja em âmbito presencial, um fator determinante para que o aluno possa acompanhar o conteúdo? Segundo Fey (2011) isso não ocorre, sendo que o contexto digital permite ao aluno ter maior controle do que aprende, facilitando seu aprendizado:

Na sala de aula tradicional os alunos parecem ter dificuldade em acompanhar as explicações do professor. Parecem estarem absortos em outras ideias. Parecem distantes e não sintonizados no discurso do professor. Em outras palavras, o sistema de comunicação entre transmissor e receptor ou está incompleto ou a incidência de ruído está afetando a comunicação. [...] Fora do ambiente escolar, na interação com as TICs, o aluno possui o controle da interação e recebe respostas imediatas. (FEY, 2011, p.5).

Sobre o sistema de comunicação incompleto, o autor se refere ao princípio discursivo explorado por Pêcheux contido no livro de Possenti (2002 p. 171), em que o sentido de um enunciado depende de condições específicas, em outras palavras, a comunicação não é linear, o que o professor fala pode ser entendido de diferentes formas pelo aluno, já que também obedece à memória que o aluno possui do assunto e suas vivências. Como defende Orlandi (2009), a língua não é transparente e a linguagem não é um sistema de comunicação cem por cento eficaz. Isso implica que muitas vezes os recursos digitais auxiliam em um conteúdo que o aluno não conseguiu compreender durante a aula, seja por ser passado de forma rápida, seja por falta de tempo de aula, de material ou necessidade de cumprir um cronograma, a tecnologia é uma aliada do aprendizado.

Ainda no âmbito discursivo, como sugere Rojo (2013), um texto compartilhado online possui o mesmo valor que um texto impresso, pois é o leitor quem o significa e não o veículo (ou suporte). Ainda sobre este aspecto, Kanashiro e Rocha (2017) indicam que o texto online

apresenta vantagens como: a) o de ser mais fácil carregar, b) não ocupar tanto espaço, pois os aparelhos armazenam uma grande quantidade de textos em um só lugar c) não é necessária luminosidade, já que o aparelho já possui luz e d) rapidez na procura de um termo.

Os obstáculos citados são a dificuldade de acesso à internet e de ler resumos digitais para uma sociedade alfabetizada por meio do papel. Sobre as aulas presenciais, a autora afirma que os gêneros são altamente flexíveis e que, portanto, uma aula online não possui diferença para uma aula presencial no aspecto da qualidade da aula e do entendimento.

Algumas pesquisas de Kanashiro e Rocha (2017) com alunos de Educação a Distância do curso de letras espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) mostraram, na época, que a maioria dos alunos preferia ler no papel, o que aponta que a cultura digital não havia atingido a todos, seja pelo fato de a inclusão da tecnologia ser recente, seja pelo fato de os estudantes não conhecerem as funções do PDF, já que, este também permite que marcações sejam feitas no texto, assim como “no papel”. A mesma pesquisa desenvolvida durante (ou após) a pandemia pode trazer novos dados, tendo em vista a necessidade de apropriação das tecnologias digitais por professores e alunos.

1.5. O ensino de espanhol e o uso de tecnologias digitais

Abio (2017) considera que os professores de línguas precisam aprender a usar as diversas ferramentas apropriadas a cada situação de aprendizagem para que a interação com essa tecnologia ocorra em uma simbiose. O autor também indica como um dos benefícios de usar as tecnologias no estudo de línguas a possibilidade de criar condições para que os estudantes melhorem suas técnicas de estudo individuais, maximizando o uso da tecnologia, trabalhando de forma multimodal (através de vídeo, som e escrita) e aprimorando a aprendizagem.

Essa interação deve ser gradativa e envolver mais de um sentido ao mesmo tempo e de forma organizada para que o processo não se torne cansativo. São apontadas outras formas de trabalhar com o conhecimento multimodal tais como: “por combinação dos modos; de uma mídia estática para dinâmica; de um pequeno a um controle total do uso dessas modalidades, e de um ambiente culturalmente mais familiar para um menos familiar”. (GUICHON E COHEN, 2016, p. 16, tradução nossa).

Trabalhar com diferentes meios no ensino de espanhol possibilita ao estudante entender outros usos gramaticais fora do contexto tido como “padrão” de fala, já que dependendo da

região e do contexto, uma palavra pode ter uma mudança de significado. Ao discutir sobre algumas possibilidades de integração de tecnologias digitais às práticas de ensino de espanhol, Gregolin (2017) indica que:

As atividades propostas se baseiam no formato comunicativo-interativo do *Facebook*, caracterizado pela publicação, valoração e compartilhamento de comentários e imagens. Esse formato permite-nos discutir estratégias linguísticas de cortesia utilizadas para atos mais diretos, modalizados ou indiretos, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Além disso, a composição entre linguagem verbal, visual e som possibilita um trabalho integrado entre os diferentes elementos responsáveis pelos efeitos comunicativos. (GREGOLIN, 2017, p.172).

A mistura de linguagens - verbal e não verbal - dá ao aluno um maior leque de contextos e faz com que ele entenda melhor o uso dessa língua em constante modificação e usada em âmbito real pelos falantes.

Sobre a relevância das TDICs para o ensino de espanhol, é citado no trabalho de Sbeghen, Bergmann e Cesco (2018) o uso da plataforma *Duolingo*, aplicativo utilizado para a aprendizagem de línguas estrangeiras que oferece cursos de idioma cuja quantidade é determinada pela petição de usuários. A pesquisa é realizada com alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio que obtiveram o acesso à plataforma por meio da versão do aplicativo para computadores e, segundo Sbeghen, Bergmann e Cesco (2018):

Ao completarem as primeiras lições, alguns alunos manifestaram entusiasmo com o status de fluência que o aplicativo emitiu. Seis alunos diziam em voz alta aos seus colegas, orgulhosos de si mesmos, os resultados: “eu sou 7% fluente”, “eu sou 6% fluente em espanhol”. (SBEGHEN, BERGMANN e CESCO, 2018, p. 238).

As autoras relatam que os alunos se sentiram mais motivados com a aprendizagem da língua e que o uso da plataforma despertou interesse. Dado que as TDICs facilitam o uso da língua, considera-se a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) com relação a uma análise do próprio ensino nas escolas:

Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134).

A língua espanhola é falada, como aponta Sánchez (2020), em vinte e um países¹¹, o que lhe confere uma riqueza imensa de vocabulário e sotaques. Segundo o MEC (BRASIL, 2006), em sala de aula esses sotaques devem ser abordados, já que não existe uma forma correta e uma incorreta de falar. O aluno deve estar livre para escolher sua variedade e, nesse sentido, o uso de tecnologias digitais pode ampliar o espaço da sala de aula e viabilizar o contato dos alunos com diversas variedades linguísticas.

Para Rojo (2013, p. 2), o modelo de ensino deve corresponder a uma cultura híbrida e altamente globalizada “[...] no pós-fordismo, espera-se um trabalhador multicapitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante [...]”, ou seja, as TDICs permitem atravessar fronteiras. Nas palavras da autora,

[...] Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica, pelo caminho do rap, do samba ou do funk; à leitura do artigo de opinião e à compreensão crítica do debate político na TV, pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou, na esteira de Oswald de Andrade. Em nossa perspectiva, as culturas são híbridas, dinâmicas, abertas a perpétua transformação em movimento. Não são, portanto, definidas e categorizáveis por marcas essencializadas. (ROJO, 2013, p. 4).

É salientado o uso de *blogs*, *tweets* e *posts* como ferramentas de leitura e escrita. Tendo em vista os diferentes países que possuem o espanhol como língua oficial, é importante também discutir as diferenças de sotaques através de amostras reais de língua captadas na internet, seja através de vlogs, *tweets*, músicas, novelas ou séries.¹²

Além destas, há outras propostas do ensino de espanhol com o uso das TDICs. Lins e Souza (2016) retratam em seu trabalho o uso do projeto *Teletandem*¹³, que é uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas por meio de encontros colaborativos entre estudantes para a prática de uma língua, no caso, o espanhol por meio de uma chamada de vídeo. O encontro entre estes dois estudantes somente é possível graças às TDICs, já que são de diferentes universidades e países.

Outro exemplo do uso das tecnologias em língua espanhola foi relatado por Silva e Domingo (2016) com a utilização do AVA (ambiente Virtual de Aprendizagem) desenvolvido para estudantes do curso de Letras da UNIPAMPA em Jaguarão-RS. O projeto intitulado

¹¹ O autor se refere aos países falantes de espanhol como *regiões culturais* tradução nossa;

¹² No Instituto de Línguas da UFSCar o processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira se dá por meio de aulas com grande foco em conversação, utilizando-se bastante os meios digitais para que as aulas possam ser complementadas com exemplos de diferenças entre sotaques, culturas e vocabulários utilizado por países hispano-falantes (baseado em minha experiência como professora bolsista do IL desde 2018).

¹³ No Brasil, o projeto Teletandem foi idealizado pela UNESP e pode ser conhecido por meio do seguinte site: <http://www.teletandembrasil.org/>

Literatics promoveu uma aproximação maior dos alunos com a língua espanhola por meio da literatura, um vínculo entre a língua e a cultura auxiliado pelas TDICs, melhorando a aprendizagem dos alunos em língua espanhola. Nas palavras dos pesquisadores:

Em síntese, os AVA dispõem de materiais em diferentes formatos como: textos, hipertextos, vídeos, canções etc., que fomentam o desenvolvimento de habilidades e a formação de inúmeras modalidades de ensino-aprendizagem, além de promover a interação, interatividade e facultar a individualidade. (SILVA E DOMINGO, 2016, p. 34).¹⁴

Além disso, algumas plataformas como o *Kahoot*, *Learning Apps*, *Google Forms*, *Google Classroom* e *Mentimeter*¹⁵ oferecem recursos para que professores e alunos possam ter um complemento para as aulas além de uma maior interação, favorecendo a dinamicidade, a participação e a motivação.

Como afirma Kenski (2003), o ensino se faz por distintas linguagens, tanto o virtual quanto o presencial. No presencial, as diferentes linguagens se concentram, além dos discursos do professor e do aluno, no ambiente e nas posturas que o aluno realiza em sala e, portanto, a linguagem virtual se concentra somente nos discursos, já que muitas vezes o professor não tem acesso ao rosto do aluno e à voz do aluno, portanto a abertura a comunicação e a interação multimodal, por meio de vários aplicativos e ferramentas é tão importante para que professores e alunos não se sintam sozinhos. Nesse sentido, segundo a autora:

(...) os espaços das escolas virtuais se estruturam essencialmente como linguagens. Local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com um instrutor, também virtual. Ao contrário, construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades on-line em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos. (KENSKI, 2003, p.46).

¹⁴ Tradução livre de: En resumen, los AVA disponen de materiales en diferentes formatos como: textos, hipertextos, vídeos, canciones y etc., que fomentan el desarrollo de habilidades y la formación de innúmeras modalidades de enseñanza-aprendizaje, además de promover la interacción, interactividad y facultar la individualidad. (SILVA E DOMINGO, 2016, p. 34).

¹⁵ Kahoot: <https://kahoot.com/> acesso 7 de Abril de 2020

Learning apps: <https://learningapps.org/> acesso 7 de Abril de 2020

Google forms: <https://www.google.com/forms/about/> acesso 7 de Abril de 2020

google classroom: <https://classroom.google.com/u/0/h> acesso 7 de Abril de 2020

Mentimeter: <https://www.menti.com/> acesso 7 de Abril de 2020

Além disso, o ambiente em que o aluno se encontra pode ser um fator desestimulante para o estudo: pode haver sons que distraem, necessidades familiares a serem atendidas, entre outros fatores, que são diferentes da escola, apontada pela autora como ambiente geralmente propício. Portanto, este é um dos principais desafios que encontram estudantes e professores em aulas virtuais, principalmente durante a pandemia COVID-19.

1.6. Conceito de *Learning to learn* e as TDICs

O uso das TDICs fez com que as metodologias de ensino de línguas fossem repensadas, no entanto, ainda há outro aspecto relevante: a forma como o aluno aprende.

A aprendizagem de um aluno em sala de aula é uma variável muito extensa que não envolve somente o professor. Moreno e Martín (2014) refletem sobre os fatores circundantes e que influenciam os processos de aprendizagem: os diferentes níveis de conhecimento que os alunos têm em sala de aula sobre uma matéria específica; a falta de reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno e fatores externos como condição financeira, questões familiares que impactam na aprendizagem, além do ambiente em que o aluno se encontra.

No âmbito do ensino, segundo estudos realizados por Lima, Queiroz e Sant'Anna (2019) na perspectiva do *Learning to learn* (aprendendo a aprender), é discutido como cada aluno aprende e como o professor pode manter a atenção em sala, já que o foco é uma variável importante no aprendizado.

Os pesquisadores fizeram uma análise dos tipos de aprendizagem que cada aluno possui e perceberam que podem ser agrupados em três tipos:

-Visual: os alunos que aprendem dessa maneira têm facilidade com a escrita, então a habilidade de escrever deve ser desenvolvida (textos), pois assim eles aprenderão melhor.

-Auditivo: estudantes que aprendem melhor dessa maneira são muito organizados e metódicos. Gostam de apresentações orais e aprendem melhor ouvindo. Têm muita facilidade em explicar tópicos aos colegas, mas podem ter dificuldades para interagir em sala de aula.

-Cinestésico: Os alunos que aprendem dessa maneira gostam de interagir e se envolver nos projetos. Tendem a dispersar quando não há espaço para a participação.

Para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, os autores sugerem que se deve estimular a curiosidade, entender os modos em que cada aluno aprende, melhorar as técnicas de estudo e utilizar as TDICs. (LIMA, QUEIROZ E SANT'ANNA, 2019).

A tecnologia auxilia nesse processo, pois oferece grande quantidade de recursos, tais como escrita, vídeo, áudio, fórum, entre outros, que contemplam as habilidades de cada estilo de aprendizagem e torna a sala de aula mais dinâmica, despertando a curiosidade.

No contexto da língua espanhola, podem ser dados exemplos de aulas interativas que reúnem as TDICs: a utilização do *Powerpoint* para mostrar uma foto ou um vídeo de uma reportagem para que se treine a audição de uma variedade de pronúncia diferente; escrever um texto em um comentário no *Facebook* para desenvolver aspectos da escrita; incentivar o debate em sala de aula utilizando os celulares para procurar argumentos; montar um quiz e fazer aula com música entram em acordo com as diferentes formas de aprender.

É importante que as atividades sejam pensadas de modo a serem modificadas a cada 20 minutos, pois segundo os pesquisadores Lima, Queiroz e Sant'Anna (2019) o aluno consegue manter o foco em uma atividade por até 30 minutos.

Além disso, como apontam Garrison e Arbaugh (2007), o professor deve levar em consideração também outros fatores que podem levar a que o aluno não seja tão participativo nas aulas, como por exemplo, a falta de um discurso claro, a falta de instruções claras na realização de atividades. a falta de planejamento nas aulas e nas plataformas. Portanto, a organização da aula deve ser bem planejada, de modo a que os assuntos fiquem claros, e assim, o aluno poderá aprender de forma satisfatória.

1.7. Ensino na atualidade e impactos da pandemia COVID-19

Como aponta Alves (2020), a pandemia COVID-19 despertou a atenção da mídia. O primeiro caso da doença foi registrado na China no dia 31 de Dezembro de 2019 e, desde então, milhares de pessoas morreram ao redor do mundo. O primeiro caso de morte no Brasil foi registrado em 17 de Março de 2020. O rápido alastramento do Vírus fez com que a Organização Mundial de Saúde tomasse medidas na tentativa de conter a doença e o número de mortes, sendo que a principal recomendação foi evitar aglomerações e o distanciamento físico foi uma exigência para os diversos âmbitos sociais, dentre eles o escolar.

As escolas e universidades suspenderam por tempo indefinido suas atividades presenciais e houve a necessidade de implementar aquilo que convencionou-se chamar “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), ao mesmo tempo em que se discutia sobre parâmetros para o ensino online como uma forma de não prejudicar o ano letivo nas escolas.

Como aponta Duran (2020, p.1), nenhuma escola no mundo estava preparada para uma pandemia e, segundo o autor:

Pelos mais diversos motivos, boa parte dos professores não sabe (ou não quer saber) como aproveitar as potencialidades tecnológicas para ampliar suas competências pedagógicas. No contexto da pandemia, fica evidente que a educação on-line ainda está longe de ser uma realidade possível para os alunos mais pobres, do mesmo modo que não representa uma realidade ideal para os mais favorecidos. O letramento digital continua a ser, portanto, um desafio político, social e pedagógico. (DURAN, 2020, p.1).

A falta de acesso à rede, a resistência ao uso e a falta de conhecimento no modo de utilizar tecnologias digitais de forma pedagógica dificultaram o acesso ao conhecimento e, portanto, evidenciam a importância e relevância do seu estudo.

Duran (2020) acrescenta que o coronavírus colocou em xeque o modelo educacional presencial, já que este é limitado às salas de aula. Apesar de a educação virtual ter se tornado uma realidade, a proposta ainda carece de estudos, devido à emergência da situação, faltam discussões a respeito de como o ensino online pode ser implantado em diferentes países e níveis de ensino.

Abio (2017) já indicava vários limites no uso das tecnologias digitais no Brasil, especialmente em contextos de ensino de espanhol, tendo em vista as limitações de ordem técnica e pedagógica dos contextos. O autor menciona que:

Dessa forma, quando um professor de espanhol como língua adicional de uma escola brasileira comenta, por exemplo, que somente fez uso de um grupo no *WhatsApp* com seus alunos para o envio de determinados conteúdos e avisos sobre o curso, nos mostra que o uso dessa tecnologia típica da web 2.0 (conhecida também como web social) e natural para a maioria dos alunos, se manteve, neste caso, em um nível muito incipiente e subutilizado, tanto no seu potencial multimodal, como no possível emprego de metodologias ativas e participativas que favorecem o estudo, a interação e o aprendizado para a prática dessa língua que é, por sua vez, o objeto de estudo disciplinar. (ABIO, 2017, p.44)¹⁶.

¹⁶ Tradução livre de: De esa forma, cuando un profesor de español como lengua adicional de una escuela brasileña comenta, por ejemplo, que solo hizo uso de un grupo en *WhatsApp* con sus alumnos para el envío de determinados contenidos y avisos sobre el curso, nos muestra que el uso de esa tecnología típica de la web 2.0 (conocida también como web social) y natural para la mayoría de los alumnos, se quedó, en ese caso, en un nivel muy incipiente y que fue desaprovechado, tanto en su potencial multimodal, como en el posible empleo de metodologías activas y participativas que favorezcan el estudio, la interacción y el aprendizaje para la práctica de esa lengua, que es, a su vez, el objeto de estudio disciplinar. (ABIO, 2017, p.44).

O exemplo do autor evidencia a subutilização do *Whatsapp* como uma tecnologia digital que o professor utiliza para enviar material aos alunos e que poderia ter sido utilizado como forma de complementar o ensino, fomentar uma discussão por meio de áudios, jogos, *memes* e outras atividades de interação na plataforma, o que gera uma melhor aprendizagem extraclasse. A falta de interação com os estudantes envolvendo a tecnologia não é algo novo. Kenski (2003) há quase duas décadas, relatava que, embora as escolas tivessem acesso às tecnologias, elas não eram utilizadas, formando uma separação entre “dois mundos distintos”. Para isso, seria necessário um processo de reflexão sobre o ensino de maneira global, já que a tecnologia amplifica as possibilidades de acesso. Essa tarefa, conforme cita a autora, não era fácil já que muitas são as questões que envolvem tal transformação. Consideramos atuais as reflexões propostas pela autora sobre:

Que tipo de aluno vai ter acesso a esses meios? Com que finalidade? Ensinar computação ou ensinar com o auxílio do computador? Que alterações curriculares acarretarão essas transformações? Que formação será necessária aos professores que vão atuar com os novos meios? (Kenski, 2003, p. 63).

Estas questões agora ressurgem com força, já que, com a impossibilidade do ensino presencial durante a pandemia e a imprevisibilidade sobre os novos formatos híbridos/semi-presenciais após o controle da pandemia, as respostas a estas perguntas não estão claras.

Esperamos que nossas discussões teóricas possam auxiliar professores e elaboradores de materiais didáticos de espanhol a repensarem o uso de TDICs não só como auxílio, mas sim como parte do processo, para que as aulas possam acontecer, não somente em espaço físico, mas também em espaço multicultural e multimodal.

Na próxima seção, passaremos a apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida.

2. Metodologia

2.1 Caracterização e etapas da pesquisa

Nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa (OLIVEIRA, 2008), com levantamento de informações teóricas com respeito às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e coleta e análise de dados, de forma exploratória, sobre o uso de tecnologias digitais por um grupo específico de professores de língua espanhola.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 37761620.0.0000.5504 em setembro de 2020 e a coleta de dados foi iniciada em outubro de 2020. Conforme compromisso ético assumido pela pesquisadora, todos os dados coletados foram codificados, garantido o anonimato e respeito às respostas dos participantes, somente sendo requerida uma forma de contato caso houvesse interesse em participar da entrevista.

A pesquisa foi realizada em três etapas: a primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico a respeito das tecnologias e sua utilização no contexto educacional, destacando possibilidades e limites do seu uso, bem como as hipóteses levantadas pelos teóricos desta área.

O levantamento bibliográfico se baseou em autores que discutem o uso de tecnologias no ensino de línguas (MENEZES, 2008; FRAGA, 2013; PASSOS, 2016; GREGOLIN, 2017; ABIO, 2017; MENEZES, 2019; NETTO, 2018) e em autores que propõem escalas para análise de interação (MOORE e KEARSLEY, 2007; GUERMANDI, 2016; TUROLO, 2020).

A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de questionário online e na realização de entrevistas a um grupo de professores de espanhol, com vistas a identificar quais recursos digitais foram utilizados durante a pandemia e suas visões sobre as possibilidades e limites. Na terceira etapa procedemos à análise dos dados coletados à luz de categorias formuladas após a revisão bibliográfica.

2.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

No questionário aplicado foram obtidas respostas de 25 professores e professoras de língua espanhola que ministram aula na educação básica, em diferentes contextos de ensino. Como é possível identificar no Gráfico 1, 90% (noventa por cento) dos participantes que responderam ao questionário declararam ter Licenciatura em Letras, 5% (cinco por cento) declararam ter Bacharelado em Letras e 5% (cinco por cento) possuem formação em outras áreas.



Gráfico 1- Perfil dos professores (2020)

A maioria dos professores participantes da pesquisa (44%) declarou ter mais de 10 anos de experiência dentro da sala de aula, dando aulas de espanhol, como é possível observar pelo Gráfico 2:



Gráfico 2- Anos de profissão (2020)

A maior parte dos participantes ministra aulas no contexto dos Institutos Federais (IFs) e no CEL (Centro de Estudos de Línguas), atendendo a alunos de ensino fundamental e médio. O Gráfico 3 evidencia que 44% (quarenta e quatro por cento) dos participantes dá aula de espanhol nos IFs, seguido pelos 32% (trinta e dois por cento) dos professores que atuam nos

Centros de Estudos de Línguas (CEL) e dos demais 22% (vinte e dois por cento) que atuam em escolas privadas, estaduais e municipais:

3. Selecione em qual ou quais dos seguintes contextos da Educação Básica você dá aula de espanhol (mais de uma resposta pode ser selecionada):

25 respostas

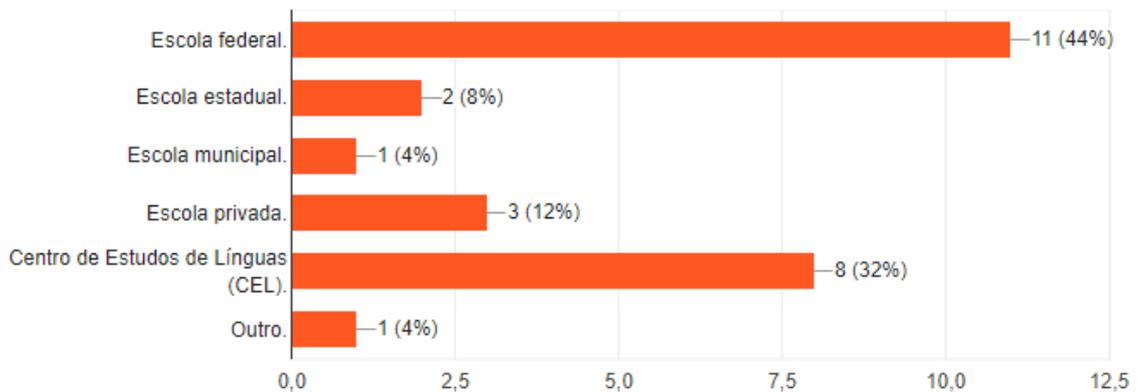


Gráfico 3-Contexto da educação básica (2020)

De acordo com o Gráfico 4, a faixa etária com a qual esses profissionais trabalham é majoritariamente jovem, crianças e adolescentes, entre os 11 e os 18 anos de idade:

4. Você dá aula de espanhol para qual (ou quais níveis) de ensino?

25 respostas

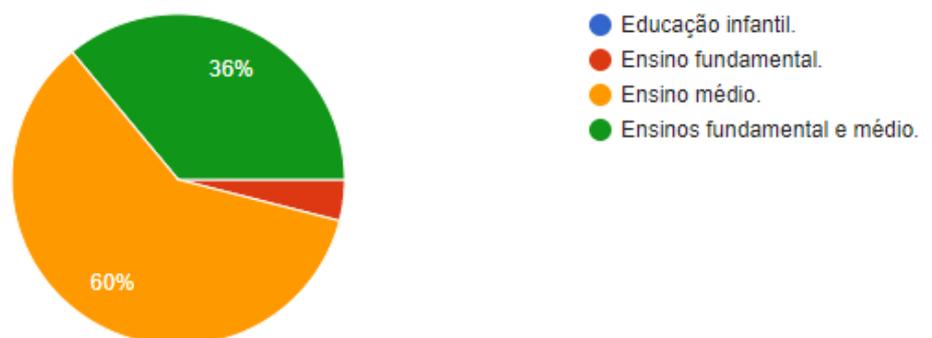


Gráfico 4- Níveis de ensino (2020)

2.3 Instrumentos utilizados para coleta e dados analisados

Para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos: um questionário online e a realização de entrevistas online semiestruturadas.

O questionário (Apêndice 1) foi desenvolvido com objetivo de coletar dados sobre a formação e experiência dos participantes, bem como sobre os tipos de tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia para o ensino de espanhol. Ele foi hospedado na plataforma *Google Forms*, cujo link para resposta foi enviado aos participantes por meio de endereços de *e-mail*, grupos e mensagens no *Facebook*. O questionário está constituído por 27 perguntas, dentre as quais 9 são dissertativas e uma última opcional, caso o participante quisesse participar de uma entrevista para o aprofundamento da pesquisa.

As perguntas contidas no questionário giram em torno a 3 eixos principais de análise: o perfil dos professores, o uso das tecnologias digitais antes da pandemia e o uso das tecnologias digitais durante a pandemia.

As respostas do questionário foram coletadas durante dois meses (do começo de Outubro de 2020 ao final de Dezembro de 2020) e, de posse destes resultados, pretendeu-se observar quais tecnologias foram utilizadas por professores de espanhol e como são utilizadas (antes e durante a pandemia COVID-19) bem como a preparação que estes professores tiveram para seu uso e sua percepção no que tange ao aproveitamento dos alunos.

O objetivo desta segunda etapa foi analisar a percepção dos professores sobre o uso das tecnologias em sala de aula, comparando essas visões aos teóricos apresentados na primeira etapa desta pesquisa e verificar as hipóteses e os paradigmas apresentados.

Após a coleta de dados por meio do Questionário, realizamos uma entrevista online semiestruturada (Apêndice 2), com os participantes que haviam demonstrado interesse. As entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*, com objetivo principal de aprofundar as possibilidades e os limites da tecnologia observados pelos professores que responderam ao questionário, esperando encontrar mecanismos que limitem tanto professores quanto alunos em aula.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2020 e estavam estruturadas por quatro perguntas cujo tempo mínimo para respondê-las era de 5 e 10 minutos. As perguntas foram enviadas previamente aos participantes via e-mail e estavam divididas em duas áreas distintas: três sobre tecnologia cujo objetivo era responder quais foram as tecnologias mais utilizadas pelos professores em suas aulas, desta vez destacando possibilidades e limites das próprias tecnologias. E, além destas, uma pergunta sobre a interação

que ocorre nesse meio, destacando quais estratégias eram utilizadas por esse grupo de professores para com seus alunos.

No dia da entrevista, os participantes podiam ou não ligar a câmera e o microfone ou podiam responder por meio do chat também. Foi perguntado previamente se gostariam ou não que a entrevista fosse gravada, porém nenhum nome foi ou será publicado a fim de manter o anonimato.

Para a análise dos dados, utilizamos categorias de codificação, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Em nossa coleta de dados, tanto as respostas ao questionário quanto as respostas fornecidas durante a entrevista evidenciavam aspectos relacionados com a noção de **interação** em termos de possibilidades e limites no uso de tecnologias digitais em contexto de ensino de espanhol.

Portanto, elencamos a interação como nossa principal categoria de análise e fomos buscar nas propostas de Moore e Kearsley (2007), Guermandi (2016) e Turolo (2020) uma proposta de escala de interação para nossas análises.

Para respondermos nossas perguntas de pesquisa¹⁷, identificamos quais recursos digitais haviam sido utilizados pelo grupo de professores de espanhol durante a pandemia, de que forma haviam sido utilizados e quais avaliações os professores faziam sobre as possibilidades e limites de seus usos, focalizando a categoria de interação. Com base na categoria anteriormente mencionada, demos início, então, à análise dos dados, cujos resultados são apresentados e discutidos na próxima seção.

¹⁷ 1) Quais recursos digitais foram utilizados por um grupo de professores de espanhol durante a pandemia?

2) De que forma tais recursos foram utilizados?

3) Quais possibilidades e limites foram apontados pelo grupo de professores?

3. Sistematização dos dados e análises

3.1 Das possibilidades e limites da tecnologia no ensino de espanhol observadas nos Questionários.

A coleta de dados de nossa pesquisa evidenciou que a análise sobre as possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais no ensino de espanhol depende fundamentalmente de dois aspectos: a) condições técnicas e b) preparo para manejo de recursos, tanto dos professores quanto dos alunos.

Sobre a disponibilidade de recursos digitais antes da pandemia, foi possível observar que mais de 85% (85 por cento) dos participantes afirmou que na escola em que dá aula há recursos tecnológicos em bom estado e, destes, 80% (oitenta por cento) afirmou ter uma conexão wifi na escola.

Além disso, pudemos observar que 72% (setenta e dois por cento) dos entrevistados disseram que SEMPRE utilizavam as ferramentas no PREPARO DAS AULAS e que 68% (sessenta e oito por cento) afirmou que utilizava as ferramentas para ELABORAR ATIVIDADES E MATERIAIS DIDÁTICOS.

Quanto à COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS, 48% (quarenta e oito por cento) afirmou que SEMPRE utilizava as ferramentas e, quanto à PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS, 52% (cinquenta e dois por cento) afirmou que utilizava essas ferramentas ÀS VEZES.

Quanto ao uso das ferramentas digitais durante a pandemia COVID-19 (Gráfico 5), 56% (cinquenta e seis por cento) dos entrevistados afirmou que CONSEGUIRAM SE PREPARAR PARA O ENSINO REMOTO embora 64% (sessenta e quatro por cento) consideraram a ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO DIFÍCIL.

96% dos professores participantes da pesquisa relataram que tiveram que aprender NA PRÁTICA a utilizar novas tecnologias para seu ensino e grande parte dos professores aprendeu por meio da ajuda de OUTROS PROFESSORES e por meio de TUTORIAIS NA INTERNET. Aparece apenas em quinto lugar o “treinamento” oferecido pelas instituições de ensino nas quais esses professores atuam, como é possível observar no Gráfico 5:

12. Como você aprendeu a utilizar essas ferramentas? (mais de uma resposta pode ser selecionada).

25 respostas

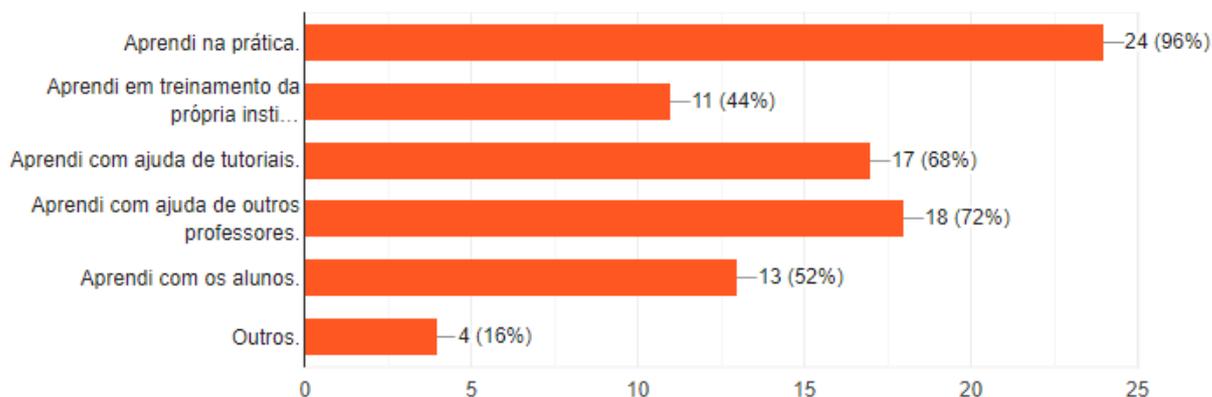


Gráfico 5-Como os professores aprenderam a utilizar as tecnologias digitais (2020)

Alguns professores relatam ter aprendido a utilizar as tecnologias digitais de outras maneiras: por meio de um máster internacional, por meio de disciplinas de graduação e pós que tratam das tecnologias, de cursos online sobre EAD, observando as aulas online dos filhos nessa época de pandemia e alguns relatam que sempre tiveram vontade de aprender a usar as ferramentas desde pequenos, e por esse motivo, foram aprendendo por conta própria ao longo dos anos.

As tecnologias digitais **mais** utilizadas durante a pandemia foram: O *Whatsapp* (92%), o *Google Meet* (80%), o *Youtube* (64%) e o *e-mail* (60%). Por outro lado, as plataformas **menos** utilizadas foram: *Tik Tok* (4%), *Skype* (12%), *365 (Microsoft)* (12%), *Messenger* (16%), o *Zoom* (20%) e o *Instagram* (20%), como é possível observar pelo Gráfico 6:

2. Quais recursos digitais você utilizou ou está utilizando durante a pandemia para a comunicação e interação com os alunos? (mais de uma resposta pode ser selecionada):

25 respostas

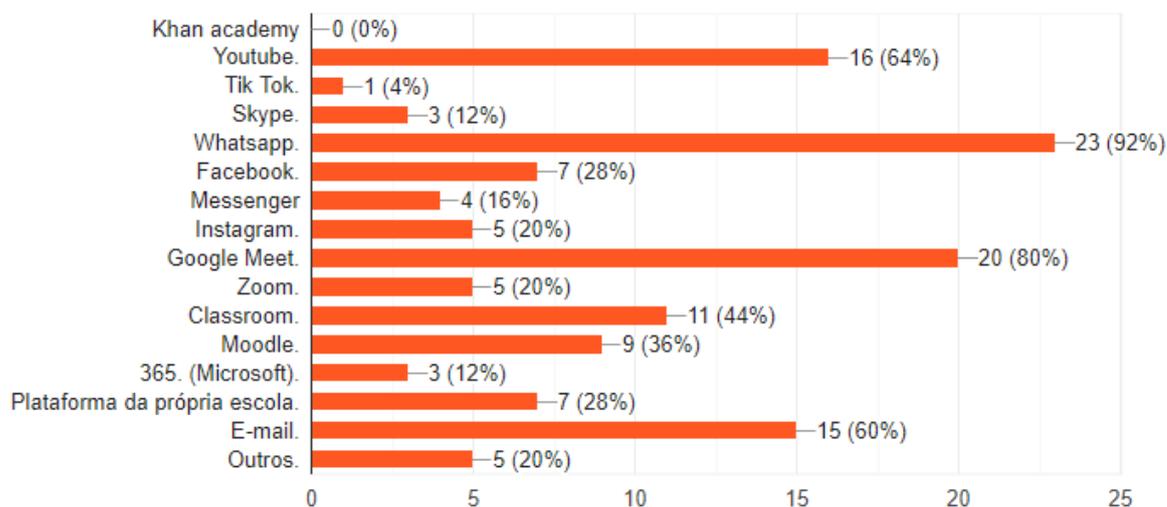


Gráfico 6-Tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia (2020)

Outras tecnologias digitais que foram utilizadas além destas apresentadas no gráfico foram: ferramentas interativas e de jogos, como o *Kahoot*, *Padlet*, *Learning Apps*, *Lyrics Training*, *Mentimeter*, *Nearpod*, *Blog* e *Gmail*.

Quanto ao tipo de atividade desenvolvida com essas tecnologias, destacam-se: a disponibilização de vídeo-aulas (88%), encontro síncrono com os alunos (88%), envio de atividades online dissertativas e posterior envio da correção (84%), atividades com áudio e vídeo (72%), disponibilização de atividades online com múltipla escolha e autocorreção (68%).

As atividades menos realizadas pelos professores foram: Disponibilização de atividades impressas com posterior correção online (8%), realização de jogos online (28%), realização de atividades impressas com correção impressa (28%) e pesquisa em dicionário online (32%), como é possível observar pelo Gráfico 7:

5. Durante a pandemia, quais das seguintes atividades você desenvolveu/está desenvolvendo com os alunos? (mais de uma resposta pode ser selecionada).

25 respostas

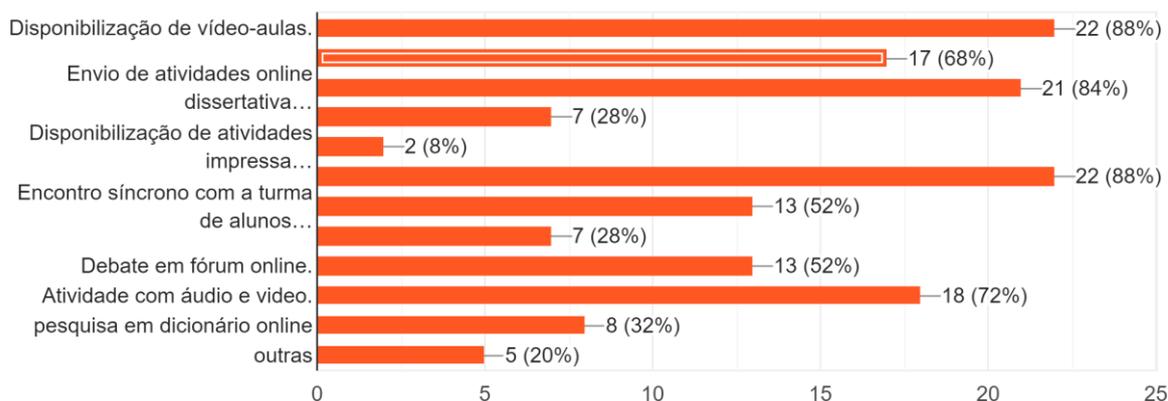


Gráfico 7-Atividades desenvolvidas durante a pandemia (2020)

Outras atividades relatadas pelos professores foram: proposição de desafios semanais, realização de vídeos, sarau cultural e cine-debate, elaboração de glossário, escrita de redações, jogos, quizzes, projetos que envolvem música, literatura e livros didáticos e até mesmo a realização de uma aula.

A fim de verificar as Possibilidades e Limites das tecnologias apresentadas por esses professores, foram feitas as seguintes perguntas “Dos recursos digitais mencionados na questão anterior, qual você considera que mais funcionou em seu contexto e por quê?” e “Qual você considera que menos funcionou e por quê?”

A análise das respostas contidas no questionário mostrou que a maioria das possibilidades e dos limites relatados estão relacionados à utilização da ferramenta e não à própria ferramenta em si.

Além disso alguns participantes forneceram respostas no campo dissertativo que mereciam melhor aprofundamento de nossa parte durante uma entrevista, mas o fato de as respostas serem anônimas não permitiu esse tipo de aprofundamento. Nos referimos a respostas como:

plataforma que mais funcionou: "aplicações do Gmail, pois facilitam a correção, e a retroalimentação imediata."- quais ferramentas do Gmail?

plataforma que menos funcionou: “Instagram e Classroom”- por quê?

Portanto, para que se pudesse ter uma análise mais clara dessa questão, buscamos aprofundar a discussão com os participantes durante as entrevistas. Outro ponto relevante que apareceu tanto no questionário quanto na entrevista foi a respeito da interação, que foi apontada como um problema no ensino remoto emergencial desenvolvido durante a pandemia, posto que 76% dos professores relataram que os alunos não interagiam nas plataformas digitais.

3.2 Das possibilidades e limites das tecnologias digitais no ensino de espanhol observadas nas entrevistas.

As entrevistas realizadas tiveram foco na análise das possibilidades e dos limites relacionados ao uso de tecnologias digitais no ensino da língua espanhola, levando em consideração o momento pandêmico e a impossibilidade do ensino presencial.

De posse dos dados obtidos por meio das entrevistas, elaboramos os seguintes quadros, que apresentam as tecnologias digitais utilizadas pelos professores organizadas pelo tipo de uso que estes fizeram em seus contextos de ensino, sintetizando os resultados obtidos por meio dos questionários e aprofundados durante as entrevistas.

O quadro 1 se refere às tecnologias digitais utilizadas para interação síncrona com os alunos:

Tecnologia Digital	Possibilidades e limites da tecnologia digital		Possibilidades e limites do uso da tecnologia digital	
	Possibilidades	Limites	Possibilidades	Limites
Microsoft TEAMS utilizado para aulas síncronas.	<i>Não foi mencionado</i>	design complicado da ferramenta ferramenta instável	<i>Não foi mencionado</i>	baixa interação dos alunos na ferramenta, não abrem a câmera o que prejudica interação oral. em atividades grupais ocorre dispersão.
Zoom utilizado para aulas síncronas	<i>Não foi mencionado</i>	dificuldade na inserção de outras ferramentas	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
	<i>Não foi mencionado</i>	a plataforma apresenta erros durante o uso	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
Google Meet utilizado para aulas síncronas	apresenta design mais simplificado com relação ao TEAMS	problemas de acesso ao meet (falhas ao entrar, a plataforma não reconhece e-mail do aluno)	mais participação e brincadeiras ocorrem, permitindo que ativem o áudio.	Alunos sem internet, pacote de dados insuficiente para vídeo chamadas.

permite comunicação por meio de mural, criar e corrigir atividades e agendar videoconferências com os alunos.			alunos que preferem uma comunicação oral são mais prejudicados, já que atividades escritas- fóruns, por exemplo- são uma tendência, e algo não tão interessante para eles.
---	--	--	--

Quadro 1- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para interação síncrona

O quadro 2 se refere às tecnologias digitais utilizadas para interação assíncrona com os alunos:

Tecnologia Digital	Possibilidades e limites da tecnologia digital		Possibilidades e limites do uso da tecnologia digital	
	Possibilidades	Limites	Possibilidades	Limites
Whatsapp envio de material, envio de atividades e dúvidas.	Possibilidade de jogos e interação com os alunos, aulas mais lúdicas.	pode ser usado somente para o envio de materiais.	alunos enviam áudio com facilidade	alguns alunos não interagem no aplicativo
	não usa pacote de dados dos alunos.	bloqueio dos celular possibilita a perda de arquivos, se este não for armazenado na nuvem.		A privacidade é comprometida, já que o número pessoal do professor é divulgado entre os alunos.
	é uma plataforma popular, o que possibilita o amplo acesso ao aplicativo e a resposta rápida dos alunos às atividades e aos jogos propostos.			
Youtube usado como revisão dos conteúdos e avaliação.	é uma plataforma bem conhecida e possui amplo acesso.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	arquivos de vídeo são pesados se alunos não têm bom pacote de internet disponível.
Blog utilizado para a disponibilização de material	bom para postar materiais para que alunos possam acessar.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	nem todos os alunos leem o blog
Grupo no Facebook utilizado para o envio de recados, materiais e incentivo para a participação nas aulas, além da interação	permite a colocação de fotos, stickers e outros arquivos multimídia como avatares.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	falta de resposta dos alunos nos posts
	a plataforma permite o compartilhamento de links de outras plataformas.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>

Instagram permite o compartilhamento de materiais pela postagem de conceitos em forma de imagem	<i>Não foi mencionado</i>	os conceitos devem ser explorados de forma muito concisa, a plataforma somente permite links para outros sites em espaços específicos.	plataforma bastante utilizada pelos alunos, conta com amplo acesso.	<i>Não foi mencionado</i>
E-mail utilizado para o envio de atividades	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	alunos têm pouco costume de olhar e responder aos e-mails.
	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	gera interação com um grupo pequeno de alunos.

Quadro 2- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para interação assíncrona

O quadro 3 se refere às tecnologias digitais utilizadas para disponibilizar materiais/atividades para os alunos:

Tecnologia Digital	Possibilidades e limites da tecnologia digital		Possibilidades e limites do uso da tecnologia digital	
	Possibilidades	Limites	Possibilidades	Limites
Microsoft TEAMS utilizado para aulas síncronas.	<i>Não foi mencionado</i>	design complicado da ferramenta ferramenta instável	<i>Não foi mencionado</i>	baixa interação dos alunos na ferramenta, não abrem a câmera o que prejudica interação oral. em atividades grupais ocorre dispersão.
MOODLE utilizada para o envio de materiais.	permite acesso rápido aos materiais (um questionário no forms, por exemplo)	poucos recursos para aula assíncrona, e possibilita somente a postagem de vídeos curtos do youtube e questionários. A interação ocorre somente por mensagem.	todos os alunos são automaticamente vinculados à plataforma, o que minimiza problemas de acesso.	dificuldade de Acesso à internet
				alunos não respondem aos fóruns e não interagem entre eles.
Whatsapp envio de material, envio de atividades e dúvidas.	Possibilidade de jogos e interação com os alunos, aulas mais lúdicas.	pode ser usado somente para o envio de materiais.	alunos enviam áudio com facilidade	alguns alunos não interagem no aplicativo
	não usa pacote de dados dos alunos.	bloqueio dos celular possibilita a perda de arquivos, se este não for armazenado na nuvem.	<i>Não foi mencionado</i>	A privacidade é comprometida, já que o número pessoal do professor é divulgado entre os alunos.

	é uma plataforma popular, o que possibilita o amplo acesso ao aplicativo e a resposta rápida dos alunos às atividades e aos jogos propostos.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
Youtube usado como revisão dos conteúdos e avaliação.	é uma plataforma bem conhecida e possui amplo acesso.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	arquivos de vídeo são pesados se alunos não têm bom pacote de internet disponível.
Google Classroom utilizado para a postagem e envio de atividades e participação em fóruns	concentra todos os materiais em um único lugar o que torna mais fácil a organização de professores e alunos.	plataforma trava, mas apresenta também outras falhas, como a dificuldade no acesso dos alunos, devido ao e-mail.	<i>Não foi mencionado</i>	abre a possibilidade de que atividades com pouca interação sejam mantidas.
	permite comunicação por meio de mural, criar e corrigir atividades e agendar videoconferências com os alunos.			alunos que preferem uma comunicação oral são mais prejudicados, já que atividades escritas- fóruns, por exemplo- são uma tendência, e algo não tão interessante para eles.
Blog utilizado para a disponibilização de material	bom para postar materiais para que alunos possam acessar.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	nem todos os alunos leem o blog
Grupo no Facebook utilizado para o envio de recados, materiais e incentivo para a participação nas aulas, além da interação	permite a colocação de fotos, stickers e outros arquivos multimídia como avatares.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	falta de resposta dos alunos nos posts
	a plataforma permite o compartilhamento de links de outras plataformas.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	
Google forms envio de atividades	permite o feedback imediato. A correção das respostas é importante para promover o aprendizado.	Expressão oral difícil já que mandar áudio na plataforma é mais complicado.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
	permite exercícios mais interativos			
	plataforma apresenta poucos problemas.		<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
	alunos podem refazer as respostas o que auxilia na aprendizagem.		<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>

	os alunos podem fazer atividades multimodais, com vídeo, texto, receita, pois a ferramenta possui a possibilidade de que se coloquem muitas ferramentas de fora, diferentes tipos de exercícios.		<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
Powepoint gravado vídeo-aula	permite o compartilhamento em outras plataformas, como blog, youtube, facebook e etc.	<i>Não foi mencionado</i>	possibilita aos alunos ter acesso às aulas, já que muitas vezes, o pacote de celular não permite que participem das aulas síncronas.	<i>Não foi mencionado</i>
Google Drive compartilhamento de material com os alunos	tem espaço para compartilhamento de material audiovisual, Documentos e permite produções textuais colaborativas	<i>Não foi mencionado</i>	facilidade na visualização do material online, pois muitos alunos não possuem memória no celular para baixar arquivos.	<i>Não foi mencionado</i>
Instagram permite o compartilhamento de materiais pela postagem de conceitos em forma de imagem	<i>Não foi mencionado</i>	os conceitos devem ser explorados de forma muito concisa, a plataforma somente permite links para outros sites em espaços específicos.	plataforma bastante utilizada pelos alunos, conta com amplo acesso.	<i>Não foi mencionado</i>
E-mail utilizado para o envio de atividades	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	alunos têm pouco costume de olhar e responder aos e-mails.
	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	gera interação com um grupo pequeno de alunos.

Quadro 3- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para disponibilizar materiais/atividades

O quadro 4 se refere às tecnologias digitais utilizadas para editar materiais e vídeos:

Tecnologia Digital	Possibilidades e limites da tecnologia digital		Possibilidades e limites do uso da tecnologia digital	
	Possibilidades	Limites	Possibilidades	Limites
		<i>Não foi mencionado</i>	a plataforma apresenta erros durante o uso	
Kahoot gamificação, compartilhamento de informações	<i>Não foi mencionado</i>		alunos não precisam se identificar, portanto participam mais.	
	<i>Não foi mencionado</i>	Aluno não consegue visualizar perguntas do aplicativo acessando somente pelo celular		falta de memória no celular é um problema quando se trata de fazer o download do app.

Google forms envio de atividades	permite o feedback imediato. A correção das respostas é importante para promover o aprendizado.	Expressão oral difícil já que mandar áudio na plataforma é mais complicado.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
	permite exercícios mais interativos			
	plataforma apresenta poucos problemas.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
	alunos podem refazer as respostas o que auxilia na aprendizagem.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
	os alunos podem fazer atividades multimodais, com vídeo, texto, receita, pois a ferramenta possui a possibilidade de que se coloquem muitas ferramentas de fora, diferentes tipos de exercícios.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
Powepoint gravado vídeo-aula	permite o compartilhamento em outras plataformas, como blog, youtube, facebook e etc.	<i>Não foi mencionado</i>	possibilita aos alunos ter acesso às aulas, já que muitas vezes, o pacote de celular não permite que participem das aulas síncronas.	<i>Não foi mencionado</i>
Inshot gravação de vídeo, complemento para as aulas e avaliação.	permite o compartilhamento de fotos e vídeo, além da inserção de áudio ser feita com facilidade.	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>

Quadro 4- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para editar materiais/atividades

O quadro 5 se refere às tecnologias digitais utilizadas para gamificar o ensino:

Tecnologia Digital	Possibilidades e limites da tecnologia digital		Possibilidades e limites do uso da tecnologia digital	
	Possibilidades	Limites	Possibilidades	Limites
		<i>Não foi mencionado</i>	a plataforma apresenta erros durante o uso	<i>Não foi mencionado</i>
Mentimeter gamificação, compartilhamento de informações	<i>Não foi mencionado</i>	a versão gratuita da ferramenta dá direito a um número limitado de exercícios.	grupos interativos	nos grupos há a dispersão dos alunos

	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>	alunos não precisam se identificar, portanto participam mais.	<i>Não foi mencionado</i>
Kahoot gamificação, compartilhamento de informações	<i>Não foi mencionado</i>	Aluno não consegue visualizar perguntas do aplicativo acessando somente pelo celular	<i>Não foi mencionado</i>	falta de memória no celular é um problema quando se trata de fazer o download do app.
Jamboard, nearpod, educaplay gamificação, compartilhamento de informações	são interativas	algumas atividades aparecem feitas por defeito	<i>Não foi mencionado</i>	<i>Não foi mencionado</i>
Powepoint gravado vídeo-aula	permite o compartilhamento em outras plataformas, como blog, youtube, facebook e etc.	<i>Não foi mencionado</i>	possibilita aos alunos ter acesso às aulas, já que muitas vezes, o pacote de celular não permite que participem das aulas síncronas.	<i>Não foi mencionado</i>

Q quadro 5- Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para gamificar ensino

Foram dois os aspectos analisados: as possibilidades (aspectos positivos) e os limites (aspectos negativos) do uso das tecnologias digitais para o ensino da língua espanhola. Esses aspectos foram separados em “Possibilidades” e “Limites” para que pudessem ser analisados separadamente os aspectos intrínsecos da tecnologia em si e do uso da tecnologia no ensino de espanhola, já que são aspectos diferentes.

Da análise das respostas do questionário, surgiu a necessidade de pensar também no conceito de interação por esse meio. Os professores afirmavam de forma recorrente que os alunos não participavam de fóruns de debate e também não ligavam as câmeras e/ou microfones nos encontros síncronos.

Como apontado por Kenski (2003), o ensino online possui outra linguagem em comparação com a modalidade presencial, demandando estratégias que levem os alunos à interação. Além disso, como apontam Conrad e Openo (2019), a comunicação e interação por meio digital costuma ser mais complexa com relação ao meio presencial pois, para além da necessidade de uso do microfone, a parte escrita envolve uma ação trabalhosa, ou seja, além de pensar no que vai ser escrito, é preciso apropriar-se da tecnologia de escrita (chat, fórum etc)., Por isso, muitas vezes, ao entregar uma atividade, é preciso editá-la por meio de algum programa, sendo essa dificuldade um fator para que não haja interação.

Deve-se levar em conta também o medo do feedback negativo. Muitos professores devem pensar nas formas com as quais o estudante possa se sentir encorajado e engajado no processo, seja com o tema, ter maior liberdade na escolha dos recursos que quer acessar etc.

Sendo assim, a interação no meio virtual, como aponta Turolo (2020), se dá por meio dos *affordances*, que no campo da Linguística Aplicada é traduzido como “propiciamentos”, ou seja, ações que propiciam o engajamento e aprendizagem.

Desse ponto de vista, não se “usa” a língua, mas sim se “age” por meio dela. Os *affordances* são percebidos como oportunidades para ação e engajamento. Assim, podemos inferir que aprender a língua consiste em perceber suas formas invariantes que contêm informação e que proporcionam mais ação.

Os *emojis* e siglas como “LOL” de *laughing out loud* (rindo alto, tradução nossa) também são interpretados por Turolo (2020) como sinais emotivos e interpessoais que colaboram para a comunicação na comunidade, ou seja, como uma forma de interação.

Menezes (2010) aponta que o *affordance* se dá, para além do engajamento do estudante, também por meio do local: O local propicia que o estudante aprenda a língua? Há propiciamentos para aprendê-la? No Brasil, o ensino de espanhol se dá por vários meios, por instituições de ensino formal, por incentivos vindos da Espanha -*Instituto Cervantes*¹⁸, canal no *Youtube* da *Consejería de Educación*¹⁹ que possuem também contas no *Instagram* e no *Facebook*, oportunidades de fazer provas de proficiência, entre outras- além dos Centros de Estudos de Línguas.

Para além destes, há uma grande proximidade com as novelas mexicanas, portanto o país oferece contato com a língua, mas esse input nem sempre é levado para as aulas online como forma de oferecer aos alunos maior contato com a cultura e com amostras reais da língua e mais oportunidades de output (produção) para fora da sala de aula, para que a aprendizagem seja mais significativa. Menezes (2010), ao analisar narrativas de aprendizagem de línguas, aponta que:

Essas narrativas reforçam a percepção de que não existe um método ideal e que a aprendizagem não é o resultado de ações pedagógicas apenas. Elas nos indicam que se queremos ajudar alguém a aprender uma língua, devemos auxiliar os aprendizes a perceber propiciamentos fora da sala de aula (MENEZES, 2010, p.9).

¹⁸ Instituto Cervantes disponível em: <https://www.cervantes.es/default.htm> Acesso em 20 de Janeiro de 2021

¹⁹ Canal da Consejería no Youtube, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC9EV3_XLLFVRZGiH7hdupFw acesso em 20 de Janeiro de 2021

Após a análise inicial das entrevistas, buscamos leituras que pudessem nos auxiliar na elaboração de uma “escala” para a análise de graus de interação.

Nos deparamos com o trabalho de três pesquisadores: Michael Grahame Moore²⁰ e Greg Kearsley²¹ (2007), renomados pesquisadores da área da educação, Moore possui doutorado na área da Educação pela Universidade Estadual da Pensilvânia e Kearsley possui doutorado em psicologia da educação pela Universidade de Alberta e estabelecem conceitos de interação entre professores e alunos mediadas por internet; Andreia Turolo da Silva²² (2008), doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, que discute os fatores de interação aluno-língua nas aulas online de inglês; Melissa Guermandi²³ (2016), mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que estabelece um diálogo entre os *affordances* e os livros didáticos em língua espanhola e como ocorre o diálogo entre aluno e material didático;

A partir dos resultados dos trabalhos desses três pesquisadores sintetizados nos quadros 6, 7 e 8; formulamos um modelo de análise e elaboramos o quadro 9, que sintetiza aspectos dos recursos apontados pelos professores e professoras de língua espanhola, constando a possibilidade de interação que cada tecnologia apresenta.

3.3 O modelo de análise proposto

Moore e Kearsley (2007), ao problematizarem se as tecnologias possuem recursos para uma boa interação entre os participantes, levam em consideração a possibilidade da qualidade da interação entre eles nos dois primeiros níveis de interação (professor- aluno e aluno- aluno). Guermandi (2016), ao problematizar os tipos de interação possibilitados em aulas de espanhol, leva em consideração o tipo de input fornecido e classifica a interação em significativa ou não significativa, levando em consideração o objeto de estudo- a língua espanhola. Turolo (2020), ao problematizar a interação aluno-língua (inglesa) em aulas online, leva em consideração a interação do aluno com o material.

A partir dessas discussões, propusemos um modelo de análise, inserindo esses critérios apresentados pelos pesquisadores nas tecnologias mencionadas pelos(as) professores(as) de língua espanhola para que as ferramentas pudessem ser analisadas. Passaremos a explicar cada uma das escalas, separadamente.

²⁰ Michael Grahame Moore: <http://michaelgmoore.com/a/>

²¹ Greg Kearsley biografia: <https://www.instructionaldesign.org/theories/kearsley/>

²² Currículo Andreia Turolo da Silva: <http://lattes.cnpq.br/9123971671537528>

²³ Currículo Melissa Guermandi: <http://lattes.cnpq.br/5670727903627971>

3.4 Escala Moore e Kearsley

Na escala pensada por Moore e Kearsley (2007), a interação está dividida em três níveis, levando em conta a intervenção do professor e dos alunos:

- a) Mínima: somente possibilidade de interações pontuais entre professores e alunos.
- b) Moderada: interação entre professores e alunos se expande para além das atividades propostas.
- c) Alto nível: professor cria rede de contatos entre os alunos, ou seja, tanto professores quanto alunos interagem juntos.

O critério criado a partir dessa escala leva em consideração a possibilidade da interação que a tecnologia oferece, ou seja, se alunos e professores podem intervir para que a comunicação ocorra. Pensando nessa proposta de interação e levando em conta os recursos apontados pelos professores, consideramos:

- a) Baixa: quando não há uma sessão de comentários e pode não ocorrer intervenção, quando o feedback é automático ou há possibilidade mínima, quando a interação ocorre somente entre professor e aluno de forma pontual, quando não há incentivo para a comunicação.
- b) Média: quando há somente sessão de comentários e professores e estudantes podem intervir, mas por um só meio, mas tende a haver um incentivo para a comunicação e à intervenção, quando há a criação de algum tipo de rede de comunicação.
- c) Alta: quando há incentivo para uso do microfone, câmera e chat, quando professores e estudantes podem intervir por vários meios e há incentivo para comunicação e maior possibilidade de criação de uma rede de comunicação entre os alunos, por estarem todos de maneira síncrona conectados.

A síntese sobre essa escala pode ser observada no quadro 6:

Escala Moore e Kearsley (2007)	Critérios considerados e possibilidade de interação
Mínima- pouca intervenção do professor e dos alunos	Baixa-pouca intervenção do professor e dos alunos, ferramenta de feedback automático.
Moderada-intervenção de professores e alunos ocorre de maneira mais satisfatória e pode expandir se no meio	Média- a ferramenta possui espaço para comentários, o que possibilita respostas colaborativas e fluidas entre os alunos, possibilidade de expansão da interação.
Alto nível- professor cria rede de contatos entre os alunos, ambos interagem	Alta- a ferramenta possui possibilidade de criação de rede de contatos maior, posto que alunos e professor podem interagir de várias formas e de maneira síncrona.

Quadro 6- Escala Moore e Kearsley (2007)

3.5 Escala Guermandi

Na escala Guermandi (2016), a ideia de interação significativa leva em consideração a expansão da língua para além dos exercícios mecânicos apresentados no livro didático -o meio de transmissão das informações, ou seja, leva em conta a possibilidade de *input* que o aluno tem em uma língua estrangeira, o que fomenta as possibilidades comunicativas. Uma interação não significativa, apontada pela autora, dá margem para respostas automáticas, sem expansão da língua para outros meios. Considera-se, portanto, a seguinte classificação:

Significativa- as tecnologias têm possibilidades de albergar outros sites, criando possibilidade para que haja uma expansão da interação.

Não-significativa- a tecnologia não permite a integração com outros sites, somente permite aos professores e alunos utilizarem de seus recursos.

A síntese sobre essa escala pode ser observada no quadro 7:

Escala Guermandi (2016)	Crítérios considerados e possibilidade de interação
Significativa -o Livro didático abre a possibilidade de expansão do conhecimento do aluno para além dos exercícios propostos.	Significativa- a ferramenta abre espaço para a inserção de outras ferramentas, bem como a comunicação entre os usuários.
Não-significativa- perguntas muito objetivas que não abrem espaço para debate, e que não trazem outros aspectos para além da pergunta	Não-significativa- a ferramenta não abre espaço para outras e não há espaço para a comunicação.

Quadro 7 -Escala Guermandi (2016)

3.6 - Escala Turolo

Na escala Turolo (2020), a autora trabalha com a ideia de Affordances, ou seja, possibilidades de engajamento entre os estudantes, os professores e as tecnologias. Os affordances estão separados em três categorias:

- a) Ambiental: se há tempo e espaço para que a interação ocorra e se há a presença de outros usuários.
- b) Tecnológico: se há espaço para os emoticons, edição de texto - o que segundo a autora, propiciam a comunicação, ou seja, se essa tecnologia pode ser moldada pelos usuários a partir de suas preferências, se podem alterar algo nessa ferramenta.
- c) Linguístico: o que compreende a possibilidade de conversação, seja formal ou informal e a troca de mensagens, mesmo o preenchimento de lacunas entre conversas com o outro usuário.

Considerou-se como uma interação significativa uma ferramenta que possui 2 ou mais affordances e a síntese sobre essa escala pode ser observada no Quadro 8:

Escala Turolo (2020)	Critérios considerados e possibilidade de interação
<p>Affordances</p> <p>Ambiental: se há tempo e espaço para que a interação ocorra e se há a presença de outros usuários.</p> <p>Tecnológico: se há espaço para os emoticons, edição de texto - o que segundo a autora, propiciam a comunicação, ou seja, se essa tecnologia pode ser moldada pelos usuários a partir de suas preferências, se podem alterar algo nessa ferramenta.</p> <p>Linguísticos: o que compreende a possibilidade de conversação, seja formal ou informal e a troca de mensagens, mesmo o preenchimento de lacunas entre conversas com o outro usuário.</p>	<p>Significativa- a ferramenta possui 2 ou mais affordances</p> <p>Não-significativa: a ferramenta possui somente um dos affordances mencionados.</p>

Quadro 8 - Escala Turolo (2020)

Na próxima seção, passaremos a apresentar respostas para nossas perguntas de pesquisa.

3.7 Respostas às perguntas de pesquisa

Analisando as respostas dos questionários e as entrevistas realizadas, percebe-se que os professores se encontravam, na época de nossa coleta de dados, em fase de adaptação com os recursos, posto que a grande maioria dos docentes teve que aprender “na prática” a como utilizá-los, contando também com a colaboração de colegas de profissão e dos próprios alunos.

Percebe-se também que a instituição de ensino desses docentes aparece em último lugar como a responsável por esse processo de formação, corroborando com a afirmação de Oliveira (2019) de que a tecnologia no Brasil ainda é uma forma de inclusão excludente, ou seja, há computador e acesso à internet na maioria das escolas em que esses docentes trabalham, porém não há o incentivo ao seu uso, não há um apoio desses locais de trabalho aos professores, o que exigiu que cada professor, individualmente, buscasse formação continuada para sua utilização.

Como afirma Ribeiro (2020), professores e alunos tiveram que aprender algo novo, portanto, voltaram para a estaca zero, já que o uso do computador estava direcionado, antes da pandemia, para a produção de textos:

A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação, mas, destaque, aqui, as de aula, de ensino e a de avaliação (RIBEIRO, 2020, p.492).

Concordamos com a discussão desenvolvida pela autora de que, durante a pandemia, as desigualdades sociais, que já são de longa data em nosso país pré-pandemia, exigiram que as escolas e, principalmente, os professores repensassem suas concepções sobre educação.

Como foi possível observar em nossa pesquisa, embora uma parcela dos professores participantes tenha afirmado que conseguiu se preparar para dar aulas remotamente, ainda há uma grande quantidade de docentes que não pôde fazê-lo, portanto a dificuldade que esses professores enfrentaram e ainda enfrentam é muito alta, pois tiveram que aprender de maneira autodidata, sem o apoio do seu local de trabalho e muitas vezes tendo que lidar com problemas pessoais como luto, em decorrência da perda de seres queridos ocasionada pela pandemia.

Também foi possível constatar, em nossa pesquisa, que os professores participantes já utilizavam tecnologias digitais antes da pandemia para o preparo das aulas e para a construção de materiais didáticos. Foram poucas as respostas que indicavam uso de tecnologias digitais para interação entre professores e estudantes (52% afirmou utilizar às vezes essas ferramentas), o que é crucial no atual contexto e foi a principal queixa do questionário analisado.

Os aplicativos, de acordo com os dados analisados, oferecem poucas oportunidades de interação, porém essa variável dependerá também do professor, e se não houve esse preparo antes da pandemia, esse aspecto precisará ser repensado atualmente.

Outra questão importante que deve ser pensada é a manutenção de um esquema de aula mais “tradicional”, ainda no âmbito online como já vinha sendo discutido por Netto (2018) a partir da sua análise dos canais de Youtube. Na maioria dos casos, opta-se pela realização de atividades que envolvem pouco ou nenhum momento de interação com os estudantes, assim como tende a ocorrer nas salas de aula tradicionais.

Retomando nossa **primeira pergunta de pesquisa**²⁴, foi possível identificar pelo menos cinco tipos de utilização dos recursos digitais, cujas características foram apresentadas nos Quadros 1, 2, 3, 4 e 5 do presente trabalho. Nesses mesmos quadros mencionados sintetizamos a forma como tais recursos foram utilizados e as possibilidades e limites apontados pelo grupo

²⁴ A saber: 1) Quais recursos digitais foram utilizados por um grupo de professores de espanhol durante a pandemia?

de professores, o que fornece resposta, respectivamente, à nossa **segunda e terceira pergunta de pesquisa**²⁵.

Dentre os dados coletados, merece especial destaque o fato de que a realização de vídeo aulas foi a atividade que mais se destacou no momento de pandemia. Isso se deve a que as vídeo-aulas ajudam os alunos a terem acesso aos conteúdos devido a dificuldades de acesso à internet, independentemente do tipo de dispositivo e conexão, já que nem todos podiam acompanhar as aulas síncronas. Além disso, o conteúdo pode ser visto várias vezes, o que auxilia no processo de aprendizagem mais autônomo dos alunos.

Alguns professores participantes de nossa pesquisa relataram que este foi o único contato com os alunos permitido pelas ferramentas oferecidas pelas instituições de ensino, pelo menos no ano de 2020, período inicial da pandemia COVID-19 e momento em que nos encontrávamos realizando a coleta dos dados.

As vídeo-aulas, porém, retomando Netto (2018), copiam o modelo “tradicional” de aula, ou seja, os professores explicam o conteúdo, e os alunos, neste caso são os ouvintes, não havendo espaço para diálogo. Nesse caso específico, os alunos somente absorvem o conhecimento, e não há possibilidade que este seja construído junto ao professor, prejudicando a autonomia dos estudantes.

Depois das ferramentas de aulas síncronas que abrem grande espaço para interação, estão as redes sociais, como o Facebook e o Instagram, que também podem ser aliadas nesse aspecto, com sessões de comentários e curtidas. Alguns professores participantes mencionaram que as utilizam em suas aulas, sendo parte dos materiais de estudos dos alunos, ou então como um meio de incentivá-los a participar das aulas síncronas, bem como uma forma de que eles interajam entre si, além de compartilharem posts relacionados ao tema

Esse aspecto está contido na fala de Menezes (2019), que já havia retratado essa mudança da sala de aula do espaço físico para um mais multimodal, citando as redes sociais. Alguns professores, porém, veem as redes sociais com certa resistência, afirmando que os alunos não interagem pois não as utilizam para ver temas relacionados à escola ou aos estudos, e os dados apontam essa tendência, já que as redes aparecem como as menos utilizadas nesse período de pandemia.

O próprio *Whatsapp*, embora seja a plataforma mais utilizada pelos professores devido à facilidade de acesso pelos alunos, já que a maioria possuía um celular e a plataforma gasta

²⁵ A saber: 2) De que forma tais recursos foram utilizados? e 3) Quais possibilidades e limites foram apontados pelo grupo de professores?

poucos dados de internet, foi utilizado, em sua maioria, para o envio de materiais e atividades avaliativas, como já afirmava Abio (2017), ou seja, os alunos têm poucas chances reais de interação nessas plataformas, já que somente interagem quando há um incentivo do professor para fazê-lo, não compartilhando nada além dos temas trabalhados em aula.

Alguns professores participantes da pesquisa relataram, ainda, que a interação muitas vezes não ocorre no contexto das atividades realizadas, sendo necessário um incentivo do docente em dar uma nota para a sua realização. Sobre esse aspecto, Neuza e Fernanda (2018) destacam a importância da interação de forma moderada do docente nos fóruns, a fim de estimular também os discentes a participarem, e a maioria dos professores afirmaram que utilizam essa técnica para incentivá-los, além de posts, desafios e brincadeiras. No caso dos professores e professoras entrevistados(as), às vezes esse incentivo não foi o suficiente, sendo a nota o único meio para que os alunos participassem.

Sobre as aulas síncronas, embora sejam momentos que oferecem grande possibilidade de interação através de plataformas como o *TEAMS* ou o *MEET*, os professores relataram dificuldades na utilização para a interação dos alunos, seja por problemas da própria plataforma, como a dificuldade de os alunos acessarem, seja pelo fato de os alunos não interagirem por câmera e/ou microfone.

Sobre a figura do docente, percebe-se que na maioria das respostas obtidas no questionário, este obtém o papel centralizador da aprendizagem dos alunos, ou seja, o papel do professor tanto na sala de aula presencial como na aula online continua o mesmo, assim como já discutia Santos e Borges (2008). Alguns professores afirmam controlar o número de acessos dos alunos nos vídeos disponibilizados nas plataformas como uma maneira de controlar a frequência no meio virtual. Outros professores adotam uma perspectiva de mediador, como o discutido por Costa et al (2019), e utilizam várias ferramentas a fim de gerar interação com seus alunos, como *Padlet*, *Mentimeter*, *Kahoot*, *Facebook*, *Instagram*, entre outros para que a aula adquirisse um caráter participativo e lúdico.

Muitos professores relataram que tiveram que se adaptar constantemente para que todos os alunos pudessem ter acesso às aulas: seja mudar a forma de lecionar, utilizar jogos, ou inclusive, modificar a plataforma das aulas por conta de problemas de acesso ou até da própria plataforma, sendo necessário um intenso trabalho do(a) professor(a) em encontrar esses meios, pesquisar outros aplicativos, transformar aula em áudio entre outros. Portanto, os professores concentraram o trabalho para si já que foi uma fase ainda de adaptação em que estavam descobrindo todas as ferramentas que poderiam ser utilizadas.

Entender as ferramentas e como o aluno se adapta também através delas foi crucial naquele momento: essas mudanças, agora se manifestam com maior força, inclusive com a inserção mais profunda da tecnologia e suas potencialidades, algo que era apartado da sala de aula ou raramente utilizado.

Sobre a língua espanhola, pode-se perceber como professores e alunos lidaram com essas novas tecnologias e as dificuldades apontadas. Segundo Bellini (2018) as tecnologias podem possuir diferentes graus de limitações. A primeira é a falta de acesso, ou seja, as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso que os alunos podem enfrentar. A segunda é a limitação cognitiva, ou seja, se refere à dificuldade com as ferramentas e/ou a falta de experiências anteriores com as tecnologias. A terceira se refere à limitação comportamental como uma fobia, por exemplo. A soma destas limitações leva a uma limitação digital.

As respostas das entrevistas realizadas revelaram que ocorreram exemplos dessas três limitações nos contextos. A falta de acesso dos alunos pode ser observada quando os professores relatam que eles não conseguem utilizar o *Google Meet* por conta do pacote de dados.

A segunda limitação pode ser observada na dificuldade dos professores de manusearem a ferramenta *TEAMS*, por relatarem possuir uma dificuldade maior nessa ferramenta que no *GOOGLE MEET*. A falta de experiência também pode ser um problema, já que a maioria dos professores relatou que teve que aprender por conta própria a utilizá-la.

A terceira limitação pode ser considerada nos casos em que os alunos não ligaram a câmera por apresentarem certo receio da exposição, logo apresentando fobia de uma parte do recurso tecnológico presente, a câmera e o microfone. Os professores participantes de nossa pesquisa não relataram apresentar fobia dos recursos tecnológicos, pelo contrário, eles evidenciaram tentativas constantes de adaptação e apropriação.

Para uma aula de língua espanhola, essas limitações podem trazer consequências. A falta de internet demanda um maior trabalho do(a) professor(a) em adaptar os recursos para que todos tenham acesso aos materiais da aula, e claro, isso depende do professor não possuir medo de utilizar a ferramenta e de possuir um certo conhecimento para que possa adaptá-la às aulas. Se o professor não possui esse conhecimento e delega às aulas síncronas a aprendizagem dos alunos, sendo que estes não possuem um pacote de dados suficiente para acompanhá-las, a aprendizagem desse aluno será prejudicada.

Se o aluno possui medo de se expor e evita participar das aulas, ou se não possui os equipamentos para fazê-lo, não há outra forma de interagir; sendo assim, não poderá

desenvolver a conversação no idioma, o que pode prejudicar sua aprendizagem em língua espanhola.

Segundo Amendolara (2008) o aprendizado do espanhol por brasileiros, devido à sua proximidade lexical, pode ser um idioma de difícil compreensão, porém cabe ao professor fortalecer o laço com seus alunos, motivando-os a aprender. O autor defende também que o professor não deve ser tão rígido, criando um ambiente mais amigável e flexível para o aprendizado dos alunos, além de fomentar a participação- principalmente a oral- já que, a aprendizagem pela prática leva a excelentes resultados.

Contudo, as produções escritas e orais foram as que os alunos mais tiveram dificuldades nas aulas online analisadas, enquanto que as compreensões orais e escritas funcionaram para a maioria dos professores.

Isso se deve a muitos fatores relatados na entrevista, os alunos são tímidos, a falta de espaço em outros momentos para gerar uma interação, limitações das ferramentas e também ao fato do processo de autonomia ser algo negligenciado, já que ao professor somente está delegada a tarefa de ensinar, sendo retirada a responsabilidade do aluno pelo seu próprio aprendizado. e agora no ensino online, essa autonomia é requerida.

Como já apontavam Soto, Mayrink e Gregolin (2009), o termo EAD está culturalmente associado a “ensino à distância”, porém essa denominação tem por significado a emissão de conteúdos e a ênfase no professor, portanto o foco no ensino ainda está muito associado ao docente e pouco ao aluno, que deveria ser o foco do ensino-aprendizagem, construindo junto com o professor o conhecimento. Nesse sentido, o termo Educação à Distância tem sido mais utilizado, pela compreensão sobre a complexidade do processo.

A falta de espaço para que o aluno possa interagir com o professor e com os colegas está associada a uma visão equivocada de EAD -embora esse não seja o contexto da pesquisa, e sim o ensino remoto, os conceitos “se misturam” como apontam Moreira, Henriques e Barros (2020)- em que o professor é considerado como transmissor, e isso prejudica o desenvolvimento da autonomia, principalmente durante a pandemia, em que o espaço da sala de aula mudou, favorecendo pouco o diálogo, estando agora limitado ao tempo de aula, e somente se há o espaço para que ocorra.

A linguagem também mudou, passando a ser menos verbal, por *emojis* e mensagens de texto, o que traz outro significado a essa interação, que muitas vezes pode ser interpretada por um viés avaliativo e menos autêntico.

Para que o aluno aprenda uma língua estrangeira, deve buscar em outros espaços, praticar múltiplas habilidades, a fala, a escrita e a audição. O contato com a língua

constantemente é importante, e é algo que os professores entrevistados procuram fazer, com aplicativos de jogos, por meio das aulas, grupos, fóruns e blogs, adaptando-se a diversos problemas que os alunos enfrentam com o acesso. Os professores que não se limitam às aulas expositivas, pensando em diferentes aplicativos e formas de passar o conteúdo aos seus alunos, portanto, têm o papel de orientadores: criam oportunidades para que os alunos possam conhecer mais sobre a língua e utilizá-la em diferentes contextos e de diferentes formas, e essa visão dos professores em orientador e tradicional independe dos anos de profissão.

Contudo, ainda há certa resistência, já que a influência das aulas presenciais é muito forte, tendo-se em conta que a educação online não era amplamente discutida antes da pandemia, ou seja, ainda há a cobrança de frequência e aulas como na sala de aula tradicional, ainda há resistência também quanto ao uso das redes sociais, vistas somente como lazer e não como uma possibilidade de aprendizado por alguns professores. Nesse sentido, apresentamos, no Quadro 9, uma síntese de nossas análises, comparando as três escalas de interação propostas:

Tecnologia utilizada	Possibilidade de interação professores e alunos na tecnologia segundo Moore e Kearsley (2007)	Possibilidade de input da tecnologia, promove interação do aluno com o objeto de estudo. Segundo Guermandi (2016)	Possibilidade da qualidade da interação entre aluno e material segundo Turolo (2020)
Microsoft TEAMS	Alta: há vários meios de Interação, tais como microfone, chat e vídeo	Significativa: podem ser inseridos links para outras plataformas e compartilhamento de tela.	Significativa affordance ambiental Há outros usuários na plataforma affordance linguístico há um chat affordance tecnológico a plataforma pode ser modificada pelo usuário, pode controlar se liga ou não o microfone, por exemplo
Zoom	Alta: há vários meios de interação: microfone, chat e vídeo	significativa podem ser colocados links para outras plataformas e compartilhamento de tela.	Significativa affordance ambiental Há outros usuários na plataforma affordance linguístico há um chat affordance tecnológico a plataforma pode ser modificada pelo usuário, pode controlar se liga ou não o microfone, por exemplo
Google Meet	Alta: há vários meios de interação: microfone, chat e vídeo	significativa podem ser colocados links para outras plataformas e compartilhamento de tela.	Significativa affordance ambiental Há outros usuários na plataforma affordance linguístico há um chat affordance tecnológico a plataforma pode ser modificada pelo usuário, pode controlar se liga ou não o microfone, por exemplo
MOODLE (materiais)	Média: acesso somente através de chat, não há possibilidade de vídeo e áudio	não significativa somente é possível para os professores colocar vídeos curtos	Significativa afordance ambiental affordance linguístico não oferece recursos de modificação da ferramenta;

			professor disponibiliza recursos prontos para que os alunos façam as atividades.
Mentimeter	Média: deve estar associada a outra ferramenta para que possa haver interação já que não há possibilidade de vídeo e áudio.	significativa para professores pode colocar fotos e vídeos não significativa para alunos, já que não podem inserir outras ferramentas.	não significativa affordance ambiental O contato é feito entre aluno e professor não há affordance tecnológico, a ferramenta somente permite aos alunos colocar as respostas de forma escrita. não há affordance linguístico, não tem sessão de comentários.
Kahoot	Média: deve estar associado a outro aplicativo para favorecer a interação, já que não há possibilidade de vídeo, áudio, e muitas vezes, de texto.	significativa para professores pode colocar fotos e vídeos não significativa para alunos, já que não podem inserir outras ferramentas	não significativa affordance ambiental não abre espaço para outras ferramentas além do texto. Não há affordance tecnológico não tem sessão de comentários não há affordance linguístico
Jamboard, Nearpod, Educaplay	Média: devem estar associados a outro aplicativo para favorecer a interação, já que não há possibilidade de vídeo, áudio, e muitas vezes, de texto.	significativa para professores pode colocar fotos e vídeos não significativa para alunos, já que não podem inserir outras ferramentas	Significativa affordance ambiental affordance tecnológico não tem sessão de comentários não há affordance linguístico
Whatsapp	Alta: há vários meios de interação: microfone, e chat, além da ligação por vídeo	Significativa: podem ser colocados links para outras plataformas	Significativa affordance ambiental, tecnológico linguístico
Canal de Youtube	Média: somente disponibiliza chat, para uma interação maior, deve estar associado a outra plataforma, stream yard por exemplo	significativa Abre espaço para a inserção de outros links nos comentários e descrições de vídeo.	Significativa affordance ambiental e linguístico ferramenta não pode ser modificada por si só, somente com a ajuda de outros softwares, logo não há affordance tecnológico
Classroom	Média: só oferece comunicação por comentário. O envio de áudio fica sujeito à atividade a ser realizada, já que é um aplicativo para o envio de materiais. A maior parte das interações ocorrem por comentários.	significativa Abre espaço para a inserção de outras ferramentas pelos alunos e professores, como links no mural e nos comentários.	Significativa affordance ambiental e linguístico não há muitas opções de modificação da ferramenta, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, já vem com os templates prontos.
Blog	Média: não há como enviar áudio	significativa para professores pode colocar fotos e vídeos não significativa para alunos, já que não podem inserir outras ferramentas	Significativa Há o affordance ambiental e o affordance linguístico (parte de comentários) O affordance tecnológico se aplica somente para o professor, porém não para os alunos, já que não podem modificar a ferramenta
Grupo no Facebook	Média: interação ocorre por meio dos comentários	significativa links podem ser colocados nos comentários e nos posts	Significativa affordance ambiental affordance linguístico não há como modificar muitos aspectos na rede social, tecnologia só permite algumas funções.
Google forms	baixa/média: Aluno somente tem contato com o professor, porém, pode haver somente a correção de uma atividade, sem haver necessariamente, comunicação.	significativa para professores pode colocar fotos e vídeos não significativa para alunos, já que não podem inserir outras ferramentas	não significativa affordance ambiental não abre espaço para comunicação nem para mudanças na ferramenta.

Powepoint gravado	Baixa: Alunos são espectadores.	significativa para professores pode colocar fotos e vídeos não significativa para alunos, já que não podem inserir outras ferramentas	não significativa não estão presentes nenhum dos affordances mencionados.
Inshot	Baixa: não há sessão de comentários deve vir associado a outra ferramenta.	Significativa, dá para colocar foto, vídeo e áudio	não significativa há somente o affordance tecnológico, permite criação de vídeo, alta modificação dos itens da ferramenta.
Google drive	Baixa: não há sessão de comentários, se limita ao compartilhamento de informações, deve estar associado a outras ferramentas.	significativa podem ser colocados vários tipos de materiais.	não significativa há somente o affordance tecnológico permite o envio de materiais por parte de professores e alunos.
Instagram	Média: o envio de vídeo e áudio se dá em contextos determinados no app, como o direct, ou no caso do texto, nos comentários.	não significativa o envio de links não pode ser feito nos comentários ou na descrição do post, deve ser feita na bio ou por direct, o que dificulta a inserção de outras ferramentas	Significativa affordance ambiental affordance linguístico não há modificações na ferramenta.
E-mail	Média: prioritariamente há o envio de mensagens escritas.	significativa pode ser feito o envio de links e atividades.	Significativa affordance ambiental affordance linguístico não é uma ferramenta que se pode manipular de outra forma

Quadro 9-Possibilidades de interação em cada tipo de tecnologia segundo modelo proposto

Embora ainda haja resistência em alguns aspectos, todos os professores entrevistados afirmaram que irão continuar utilizando as tecnologias digitais citadas após a pandemia, já que, segundo eles, as ferramentas ajudam muito na questão da ludicidade e também são uma forma de concentrar os materiais em um único lugar para que todos os alunos tenham acesso.

Ainda há um caminho a ser percorrido para que essa tecnologia atinja a todos e também para que todos possam utilizá-la e aproveitar todas as possibilidades que ela oferece. Por parte das empresas, trabalhar para que os limites sejam minimizados, para que todas as demandas sejam atendidas.

Considerações finais

Embora o uso da tecnologia na educação não seja recente, adaptar-se a ela não é algo simples, pois a vivência de sala de aula presencial é o tipo de vivência aprendido desde a formação dos professores, gerando dificuldades de se trabalhar com algumas ferramentas, portanto, investir na formação envolvendo os meios digitais é imprescindível como afirmam Barreto e Rocha (2020).

Os professores e alunos estão em processo de adaptação, posto que o uso constante dessas ferramentas é algo recente, e havia sido pouco explorado, principalmente no campo da

interação com os estudantes. A adaptação também parece atingir as próprias empresas criadoras das ferramentas já que ainda contam com “bugs”, como foi relatado no questionário e na entrevista e há poucos recursos para pessoas com algum tipo de deficiência.

A falta de formação continuada dos professores, nas próprias escolas, para o uso dessas ferramentas foi um fator importante que contribuiu para essa dificuldade apresentada pelos docentes, bem como a própria condição estrutural dos alunos- a falta de um acesso de qualidade e de aparelhos para as aulas online, limitando os recursos a serem utilizados e conseqüentemente as possibilidades de interação em língua espanhola, dificultando o processo de aprendizagem da língua. O uso da interação para a aprendizagem de língua espanhola, segundo Amendolara (2008) é muito significativo, mas como aponta Abio (2017) sofre diversas limitações.

O uso de recursos tais como a câmera, o chat e o microfone, como apresentam Menezes (2010) e Turolo (2020) geram engajamento e são altos promotores de interação, porém a dificuldade de expressão através destes meios em língua espanhola também é um problema, já que, como aponta Bellini (2018), por conta da timidez, o aluno fica impossibilitado de desenvolver fala, escrita e se expressar em língua estrangeira, portanto pode não desenvolver todas as habilidades de comunicação prejudicando-o nas aulas online, já que, não ter acesso às expressões corporais do aluno, às suas mensagens e à sua voz torna impossível ao professor sanar dúvidas, além disso, não permite que os alunos criem uma interação.

Apesar das dificuldades e do caminho que ainda está por vir, os professores estão animados com o processo e pretendem continuar utilizando esse conhecimento após a pandemia. Questões como interação, autonomia, o uso de novas formas de conexão além do presencial ainda precisam ser exploradas bem como ver novas formas de utilizar essas ferramentas, não somente como um meio de depósito de material, mas também como uma extensão da sala de aula, um ambiente mais colaborativo entre professores e alunos, ambiente não tão fixo ou rígido, mas flexível, adaptável e também significativo.

Como encaminhamentos a partir da pesquisa pretendemos retornar resultados da pesquisa para os professores entrevistados e, posteriormente, divulgar os resultados em eventos científicos, de forma que possam contribuir com outros pesquisadores e professores interessados na temática. Como desdobramento futuro, nosso interesse é seguir desenvolvendo carreira acadêmica e aprofundando a pesquisa sobre a temática no nível de mestrado, investigando junto ao mesmo grupo de professores, em um mundo pós-pandemia, quais tecnologias digitais continuaram sendo utilizadas, de que forma e quais mudanças a pandemia promoveu em suas práticas atuais.

Referências

ABIO, Gonzalo. **Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales.** Revista Caracol, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901/124761>>. Acesso em 10 de Abril de 2020.

ALVES, Rafael. **Tudo sobre o coronavírus - Covid-19: da origem à chegada ao Brasil.** Publicado no jornal eletrônico *Jornal de Minas Nacional* em 27 de Fevereiro de 2020.

Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/27/interna_nacional,1124795/tudo-sobre-o-coronavirus-covid-19-da-origem-a-chegada-ao-brasil.shtml>

Acesso em 6 de Abril de 2020.

AMENDOLARA, Marcelo Mário. **A interação online no ensino da língua espanhola.**

Publicado em Revista Educação v. 11 n. 11 (2008). Disponível em:

<https://revista.pgskroton.com/educ/article/view/1943>

Acesso em 13 de Setembro de 2021.

BARRETO, Andreia C. F. ; ROCHA Daniele Santos. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades.** in: rondini, c. a., pedro, k. m., & duarte, c. dos s. (2020).

pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>

Acesso em 1 de Janeiro de 2021

BATISTA, Fabiana de Freitas. **Youtube como ambiente virtual de ensino e aprendizagem: características de aulas-live de espanhol.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em: <

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13519> > Acesso em: 05.out.2021.

BELLINI, Carlo Gabriel Porto. **The ABCs of effectiveness in the digital society.** Publicado em: communications of the acm, july 2018, vol. 61, no. 7. pp 84 -91

<https://doi.org/10.1145/3205945>. Disponível em:

https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3205945?casa_token=F32Vrf6ZwVoAAAAA%3AA_7GL3Rj8cjbUkWYap2FCJ64bI18LnC6olxHkbLGFhm3Wm2Glq3Pdu7YnJU8vE9NrVddH0FQgsxc

acesso em 27 de Abril de 2021.

BENSON, Phil. **Autonomy in language teaching and learning.** In P. Benson, & P. Voller (Eds.), **Autonomy and independence in language learning** (pp. 18-34). (Applied linguistics and language study). Longman. 1997. Disponível em:

https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf

Acesso em: 28 de Novembro de 2021.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 11-336.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1, 2006. 240 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 24 de Fevereiro de 2020.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Autonomía en el aprendizaje**. In: Diccionario de términos clave de ELE. ISBN: 978-84-691-5710-7, 1997-2020. Todos os direitos reservados à: cvc@cervantes.es. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm?fbclid=IwAR1sYOy-DdH5Q5cLBJXpmDXv0qcCdh1e0gcsNR53wG7Wb-IUNt5p4dCnWDU>. Acesso em 2 de Abril de 2020.

_____. **Metodo**. in: Diccionario de términos clave de ELE. 1997-2020. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm>. Acesso em 2 de Abril de 2020.

CONRAD, Dianne; OPENO, Jason. **Estratégias de avaliação para a aprendizagem online**. Publicado por Editora Artesanato Educacional, 2019. p. 328 disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estrategias_de_avaliacao_para_aprendizagem_online_At_habasca.pdf Acesso em 28 de Maio de 2021.

COSTA, Joana Dias da; SANTOS, Willian Lima; SILVA, Juliana Santos da; ALVES Manuel Messias Santos. **Tecnologias e educação: o uso das TIC como ferramentas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem**. Publicado em Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 11, p. 25034-25042 Em Novembro do ano de 2019. Disponível em: <<http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4627/4578>> Acesso em 27 de Fevereiro de 2020.

DICIONÁRIO PIBERAM. **Palavra “Autônomo”**. Disponível em: <<https://dicionario.piberam.org/autonomo>>. Acesso em 2 de Abril de 2020.

DURAN, Débora. **Coronavírus viraliza educação on-line**. Publicado em Jornal da USP em 18 de Março de 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/coronavirus-viraliza-educacao-online/>>. Acesso em: 6 de Abril de 2020

FEY, Ademar Felipe. **A Linguagem Na Interação Professor-Aluno Na Era Digital: Considerações Teóricas**. Publicado em Revista Tecnologias na Educação- ano 3- número 1- Julho, 2011. Disponível em < <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art1-ano3-vol-4-julho2011.pdf>> Acesso em 14 de Março de 2020.

FRAGA, Luíze Bueno Ferreira Fonseca de. **O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de língua estrangeira**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70689>>. Acesso em 9 de Fevereiro de 2020.

GARRISON, Donn Randy; ARBAUGH, J. Ben. **Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: Revisão, questões e perspectivas futuras**. The Internet and Higher Education, 2007, p. 157-172. Disponível em: http://mpelearning.pbworks.com/f/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Garrison%26Arbaugh.pdf

acesso em: 19 de Setembro de 2021.

GREGOLIN, Isadora Valencise. Impacto das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122658/124863>>. Acesso em 10 de Abril de 2020

GUERMANDI Melissa. **Interação no ensino de língua espanhola**: análise das orientações do manual do professor e das atividades do livro Cercanía Joven. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9091/DissMG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Acesso em 1 de Dezembro de 2020

GUICHON, Nicolas; COHEN Cathy . **Multimodality and CALL**. Farr, F & Murray, L. The Routledge Handbook of Language Learning and Technology., Routledge, pp.509-521, 2016, Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01303401/document>>. Acesso em 10 de Abril de 2020.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; ROCHA, Patrícia Graciela da. Percepções de professores em formação inicial na modalidade a distância sobre alguns materiais didáticos do curso de letras: leitura no papel e leitura na tela. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122693/124865>>. Acesso em 10 de Abril de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo. Editora Papirus, 2003.pp. 44-70.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009. Título original CYBERCULTURE, 1ª ed 1999. Disponível em: https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf
Acesso em 6 de Outubro de 2021

LIMA, Claudia Lucia de; QUEIROZ, Erika Cristina Silva Batista; SANT'ANNA, Geraldo José. **Educational paradigms and mobilization of interactive methodologies with a focus on learning: the use of TIDC for learning to learn**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 7903-7924, Julho, 2019. Disponível em: <<http://brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/2166/2195>>. Acesso em 6 de Abril de 2020.

LINS, Élide Ferreira; SOUZA Fábio Marques de. Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.1, p.51-66, jan./jun, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8490/5893>>. Acesso em 3 de Abril de 2020.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. **Profissão docente: o que é ser professor?** Publicado em XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE

ISSN 2176-1396 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf acesso em: 1 de Dezembro de 2021

MENEZES V. **O Uso Da Tecnologia No Ensino De Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** Belo Horizonte, 2008. Disponível em:

<<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em 26 de Fevereiro de 2020.

MENEZES V. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa** In: LIMA, Diógenes Cândido. Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161. Disponível em

<<http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>> acesso em 20 de Janeiro de 2021.

MENEZES, V. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.**

Revista da **ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019. Disponível em:

<<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>> acesso em 2 de Novembro de 2020.

MOORE Michael G; KEARSLEY Greg. **Educação a distância. Uma visão integrada.**

Título Original: Distance Education – A Sytems

View – 2nd edition Publicado em Cinage Learning, São Paulo 2007.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura,

jan.1997. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001169.pdf>>

acesso em 1 de Março de 2020

MORAN, José Manuel. **O que é educação à distância.** Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, out./dez. 1994. p. 1-3. Disponível em:

<<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 10 de Março de 2020

MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., BARROS, D. (2020). **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, 34, 351-364 Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756> Acesso em 5 de Dezembro de 2021

MORENO, Amparo; MARTÍN Elena. **The Spanish approach to learning to learn.**

In: Deakin Crick, R. (Ed.), STRINGHER, C. (Ed.), Ren, K. (Ed.). (2014). **Learning to Learn.** London: Routledge, Londres, Routledge . Capítulo disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Amparo_Hernandez/publication/271486953_The_Spanish_approach_to_learning_to_learn/links/54c8d85b0cf238bb7d0e7469.pdf>.

Acesso em 6 de Abril de 2020.

NEUZA Pedro; FERNANDA Razera. **A influência do papel do tutor na interação em fóruns de discussão: um estudo em ead com base na análise de redes sociais.**

Publicado em PUC-SP DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p467-493>. e-ISSN: 1809-3876 em 2018. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33932/25788>> acesso em 19 de Janeiro de 2021.

NETTO, Ernesto Padovani. **O youtuber como professor de história: diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos.** Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 196-217, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/475/286>> Acesso em 10 de Março de 2020.

OLIVEIRA Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Publicado em Revista Travessias Unioeste do Paraná Campus Cascavel.v. 2, n. 3 (2008). Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em 7 de Abril de 2020.

OLIVEIRA, Ariolvalber de Souza. **Notas sobre inclusão digital no espaço escolar à luz dos usos dos memes.** Publicado na revista Periferia, v. 11, n. 1, p. 214-230, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/37040/28116>>. Acesso em 8 de Abril de 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O discurso.** in: Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PASSOS, Geovana dos. **Aperte o play e assista! Youtube, a sala de aula dos gamers?** Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176008>> Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

PATTO, M.H.S.(org) **Introdução à psicologia escolar** 3 ed Revista Atual São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Freire-1997.-Educacao-bancaria-e-educacao-libertadora-1-5.pdf> Acesso em 8 de Outubro de 2021

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso ensaios sobre discurso e sujeito.** segunda edição. Editora CRIAR EDIÇÕES, 2002. Curitiba, Paraná.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas.** Debates em Educação, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 19 de Setembro de 2021

RIBEIRO, Ana Elisa (2021). **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade.** Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, p. 01-16. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/270/308/> acessado em 17 de Setembro de 2021

ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros discursivos do círculo de bakhtin e os multiletramentos.** In: ROJO, R. (Org.). Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32. Disponível em< https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf> Acesso em 2 de Abril de 2020.

SÁNCHEZ, Darío Gómez. **Regiones culturales hispanohablantes**. Centro Virtual Cervantes. Publicado em 2020. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1147.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2020.

SANTAELLA, Lucia. **A tecnocultura atual e suas tendências futuras**. Publicado em Signo y Pensamiento, XXX(60) (2012), p. 30-43. ISSN: 0120-4823. Acesso em 8 de Outubro de 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86023575003>

SANTOS, Maximiliana B. F. dos ; BORGES, Martha K. **Implantação de Laptops Educacionais e Mudanças no Currículo Escolar**. Santa Catarina, UDESC, 2008. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/715>>. Acesso em 26 de Fevereiro de 2020.

SBEGHEN, Luana Bottcher; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. **Duolingo No Pibid: Aplicativo Como Complemento À Aprendizagem De Língua Espanhola** . Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 7, n. 13, 2018. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1793/1163>> Acesso em 8 de Março de 2020.

SILVA, Renan Cardozo Gomes da; DOMINGO, Luciana Contrera. **Literatics: un ambiente virtual de aprendizaje direccionado a la sensibilización para el estudio de la lengua española**. Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 02, nº 01, 2016, p. 30-38. Disponível em: <periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/187/49>. Acesso em 3 de Abril de 2020.

SOTO, U.; MAYRINK, M.; GREGOLIN, I.V. **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TUROLO, Andreia. **AFFORDANCES NA INTERAÇÃO ONLINE DE APRENDIZES DE INGLÊS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Publicado em: Ilha Desterro vol.73 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2020 Epub Apr 27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v73n1/2175-8026-ides-73-01-183.pdf> acesso em 5 de Dezembro de 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA Maria Elizabeth Bianconcini. **Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas**. Publicado na revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE) vol 28 número 94 Julho de 2020, ISSN:1068-2341. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342362284_Políticas_de_tecnologia_na_educacao_no_Brasil_Visao_historica_e_licoes_aprendidas Acesso: 6 de Outubro de 2021.

Apêndice 1 – Questionário

1. *

Marcar apenas uma oval.

Concordo em participar da pesquisa.

1. Perfil dos professores.

2. 1. Selecione sua formação. *

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura em letras com habilitação em espanhol.

Licenciatura em letras.

Bacharelado em letras.

Outras.

3. 2. Você possui formação complementar, especialização ou pós no uso das tecnologias para o ensino? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

4. 3. Selecione em qual ou quais dos seguintes contextos da Educação Básica você dá aula de espanhol (mais de uma resposta pode ser selecionada): *

Marque todas que se aplicam.

Escola federal.

Escola estadual.

Escola municipal.

Escola privada.

Centro de Estudos de Línguas (CEL).

Outro.

5. 4. Você dá aula de espanhol para qual (ou quais níveis) de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Educação infantil.
- Ensino fundamental.
- Ensino médio.
- Ensinos fundamental e médio.

6. 5. Há quanto tempo você dá aulas de espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de um ano.
- Entre 1 e 3 anos.
- Entre 4 e 6 anos.
- Entre 8 e 10 anos.
- Mais de 10 anos.

7. 6. Há recursos tecnológicos funcionais e em bom estado em sua escola (projektor, por exemplo)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

8. 7. Há conexão com uma rede wifi para a realização das atividades em sua escola?

*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

2. sobre o uso de tecnologias digitais antes da pandemia.

<https://docs.google.com/forms/d/133PeK5MEJq7qkkMSK9WvtloYxKRcD1dtUhV-rpWNag/edit>

4/11

06/10/2021 16:42

Projeto Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e ref...

9. 1. Com relação às suas aulas de espanhol antes da pandemia, com que frequência você utilizava recursos digitais para pesquisar conteúdos para preparar suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca.
 Às vezes.
 Sempre.

10. 2. Com que frequência você utilizava recursos digitais para elaborar atividades e materiais didáticos? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca.
 Às vezes.
 Sempre.

11. 3. Com que frequência você utilizava recursos digitais para se comunicar com seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca.
 Às vezes.
 Sempre.

12. 4. Com que frequência você utilizava recursos digitais para promover interação entre os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca.
 Às vezes.
 Sempre.

<https://docs.google.com/forms/d/133PeK5MEjq7qxmMSK9WvtloYxKRcD1dtUhV-rpWNag/edit>

5/11

06/10/2021 16:42

Projeto Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e ref...

3. sobre o uso de tecnologias digitais durante a pandemia.

13. 1. Você conseguiu se preparar antes de iniciar o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

14. 2. Quais recursos digitais você utilizou ou está utilizando durante a pandemia para a comunicação e interação com os alunos? (mais de uma resposta pode ser selecionada): *

Marque todas que se aplicam.

- Khan academy
 Youtube.
 Tik Tok.
 Skype.
 Whatsapp.
 Facebook.
 Messenger
 Instagram.
 Google Meet.
 Zoom.
 Classroom.
 Moodle.
 365. (Microsoft).
 Plataforma da própria escola.
 E-mail.
 Outros.

15. Caso você tenha selecionado "outros", especifique.

16. 3. Dos recursos digitais mencionados na questão anterior, qual você considera que mais funcionou em seu contexto e por quê? *

17. 4. Qual você considera que menos funcionou e por quê? *

18. 5. Durante a pandemia, quais das seguintes atividades você desenvolveu/está desenvolvendo com os alunos? (mais de uma resposta pode ser selecionada). *

Marque todas que se aplicam.

- Disponibilização de vídeo-aulas.
- Disponibilização de atividades online com múltipla escolha e auto-correção.
- Envio de atividades online dissertativas e posterior envio de correção.
- Disponibilização de atividades impressas com posterior correção online.
- Disponibilização de atividades impressas com posterior correção impressa.
- Encontro síncrono com a turma de alunos para exposição de conteúdos.
- Encontro síncrono com a turma de alunos para realização de atividades de produção oral.
- Realização de jogos online.
- Debate em fórum online.
- Atividade com áudio e vídeo.
- pesquisa em dicionário online
- outras

19. Quais outras atividades?

20. 6. Das atividades mencionadas na questão anterior, qual você considera que mais funcionou em seu contexto e por quê? *

21. 7. Das atividades mencionadas na questão anterior, qual você considera que menos funcionou em seu contexto e por quê? *

22. 8. De maneira geral, qual ou quais aspectos você teve ou tem mais dificuldade em trabalhar com seus alunos online? (mais de uma resposta pode ser selecionada). *

Marque todas que se aplicam.

- Produção oral.
 Produção escrita.
 Compreensão oral.
 Compreensão escrita.

23. 9. Em comparação com a aula presencial, levando em consideração a participação dos alunos nas atividades de espanhol online, você acredita que : *

Marcar apenas uma oval.

- Aumentou.
 Diminuiu.
 Se manteve.

24. 10. Quais estratégias você utiliza para que os alunos sejam mais participativos nas aulas de espanhol online? *

<https://docs.google.com/forms/d/133PeK5MEjq7qxxMSK9WvtioYxKRcD1idtUHV-rpWNag/edit>

9/11

06/10/2021 16:42

Projeto Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e ref...

25. 11. Você achou difícil a adaptação para o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

sim.

Não.

26. 12. Como você aprendeu a utilizar essas ferramentas? (mais de uma resposta pode ser selecionada). *

Marque todas que se aplicam.

- Aprendi na prática.
 Aprendi em treinamento da própria instituição.
 Aprendi com ajuda de tutoriais.
 Aprendi com ajuda de outros professores.
 Aprendi com os alunos.
 Outros.

27. De que outra forma?

28. 13. Você pretende continuar utilizando algum recurso digital para ensino de espanhol após a pandemia? Se sim, qual(is) e por quê? *

29. 14. Você teria disponibilidade para uma breve entrevista online para aprofundar a pesquisa? Se sim, informe um e-mail para contato. Informamos também que podemos disponibilizar os resultados da pesquisa pelo e-mail indicado abaixo, se assim desejar.

Apêndice 2 – Roteiro da Entrevista

A entrevista seguiu o seguinte roteiro:

1-Quais tecnologias, de que forma e com quais objetivos você está utilizando para o ensino de espanhol?

2- Qual tecnologia você considera que mais funcionou? Qual característica presente nessa tecnologia mais contribui para o ensino da língua espanhola?

3- Qual tecnologia você considera que menos funcionou? Qual característica presente nessa tecnologia menos contribui para o ensino da língua espanhola?

4-Qual tipo de interação ocorreu no seu contexto com o uso da tecnologia? Quais estratégias você utiliza?

Apêndice 3 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19
Pesquisador Responsável: Isadora Valencise Gregolin
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 37761620.0.0000.5504
Submetido em: 15/09/2020
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1628357

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

rsão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 Currículo dos Assistentes
 Documentos do Projeto
 Comprovante de Recepção - Submissã
 Folha de Rosto - Submissão 2
 Informações Básicas do Projeto - Subm
 Outros - Submissão 2
 Projeto Detalhado / Brochura Investigaç
 TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 Apreciação 2 - UFSCar - Universidade Fed
 Pareceres
 Pesquisador Responsável pela Aprecia
 Projeto Completo

Tipo de Documento ^	Situação *	Arquivo *	Postagem *	Ações
Parecer Consubstanciado do CEP	Aceito	 PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4291286.pdf	22/09/2020 08:55:37	

Apêndice 4 – Termo de Livre Esclarecimento Consentido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Melanie Zambon Bueno, estudante de graduação do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa de Iniciação Científica intitulada Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19 sob orientação da Prof^ª Dr^ª Isadora Valencise Gregolin. O objetivo principal da pesquisa é identificar quais recursos digitais foram utilizados por um grupo de professores de espanhol durante a pandemia COVID-19 e problematizar as possibilidades e limites identificados. Você foi selecionado(a) a participar como colaborador da pesquisa por ter atuado como professor(a) de espanhol no período de março a dezembro de 2020 e será convidado(a) a responder um questionário com questões que procuram identificar: a) quais recursos tecnológicos foram utilizados para o ensino de espanhol durante a pandemia COVID-19; b) de que forma foram utilizados tais recursos; c) quais são suas apreciações gerais em relação à forma como utilizou tais recursos e d) desafios encontrados em suas práticas docentes relacionadas com a temática do uso de tecnologias no ensino de espanhol. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões sobre as possibilidades e limites do uso de tecnologias no ensino de línguas, que poderão auxiliar na oferta de sugestões de mudanças a serem realizadas em cursos de formação inicial e continuada, contribuindo para a formação de professores mais bem preparados para enfrentar os desafios de sua profissão. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os riscos ou desconfortos que podem decorrer da sua participação nesta pesquisa são mínimos, e podem envolver constrangimento ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ao responder o questionário, mas você poderá desistir

de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem que haja nenhum tipo de prejuízo imputado a você. Essa pesquisa não prevê qualquer gasto ao participante. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. _____

Melanie Zambon Bueno CPF: 408.XXX.XXX- 97

Email: melanie.zambon@estudante.ufscar.br

Fone: (16) 9XXXXXXXX0

Isadora Valencise Gregolin CPF: 219.XXX.XXX-61

Email: isadora@ufscar.br

Fone: (16) 9XXXXXXXX0

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____