



Programa de Pós-Graduação em  
**LINGUÍSTICA**

---

**RECURSOS DIGITAIS EM AULAS DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS DE  
PROFESSORES DURANTE AS AULAS REMOTAS E PRESENCIAIS.**

São Carlos  
2024



## MELANIE ZAMBON BUENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Isadora Valencise Gregolin

São Carlos-SP

2024

**BANCA**

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. Dra. Jorgelina Tallei – UNILA

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

Zambon Bueno, Melanie

Recursos digitais em aulas de espanhol: experiências de professores durante  
as aulas remotas e presenciais./ 2024.  
124f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São  
Carlos, São Carlos

Orientador(a): Isadora Valencise Gregolin

Banca Examinadora: Jorgelina Tallei, 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



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Melanie Zambon Bueno, realizada em 26/07/2024.

 Documento assinado digitalmente  
ISADORA VALENCISE GREGOLIN  
Data: 28/08/2024 19:40:20-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)

Profa. Dra. Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)

## **AGRADECIMENTOS**

O amor pelo que faço sempre foi algo muito presente em minha vida. Sem amor, como poderia Dalí ter pintado seus quadros, ou Storni ter feito seus versos? Ao contrário do que muitos imaginam, é o amor que fez e faz com que a história e as estórias existam e continuem existindo eternamente. As grandes questões da existência humana são resultado do amor, seja ele uma grande paixão proibida, o amor pelos astros, o amor pelo conhecimento, pela família, pelos animais, pelas culturas e pelo mundo- macro ou micro. O amor não pode ser medido, saboreado ou posto em uma caixa, transborda nos detalhes, passa pelas palavras e chega aos corações em diferentes formas.

Sem o amor pelas línguas e culturas- em especial, a língua espanhola e as culturas europeia e latinas- não teria concluído minha graduação e não teria seguido carreira no mestrado e nem pensaria em um doutorado. O amor é o que me move, e sem amor, estaria estagnada no mesmo lugar.

Amo a carreira que escolhi, amo as oportunidades que eu tive, amo todas as pessoas e animais que me ajudaram e estiveram comigo nesse caminho com todo o meu coração. Este trabalho é só uma parte de uma pesquisa que tem muito potencial para ser ampliada futuramente, e, por quê não dizer, uma parte do meu amor pelo meu curso e programa de mestrado, que me acolheram e me apresentaram a um infinito mar de saberes.

Do fundo do meu coração, agradeço à todas as pessoas maravilhosas que fizeram parte deste trajeto: em primeiro lugar, Isadora, minha orientadora por quem tenho um imenso carinho, que sempre me apresentou os mais diversos meios para crescer intelectualmente e profissionalmente; em segundo lugar, minha mãe, Sueli, que sempre esteve ao meu lado e me incentivou nos meus sonhos, e é e sempre será a pessoa mais especial para mim; aos professores que responderam aos questionários e entrevistas, sem eles não teria conseguido fazer meu sonho possível, obrigada também por cederem um tempo para a entrevista no Meet e me mostrarem seu bonito trabalho; ao programa por dar todos os subsídios para que eu pudesse desenvolver esse projeto; à UFSCar, por ser mais que uma Universidade, uma segunda casa para mim; e agradeço também ao meu bebê de quatro patinhas, Sofia, que com seu jeitinho doce, sempre me faz sorrir.

Obrigada, de todo meu coração

**"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001**

## RESUMO

Com a pandemia Covid-19, a interação em língua espanhola passou de um ambiente físico, em que o contato entre os alunos era mútuo, a um ambiente virtual, que depende de vários fatores para que ocorra, desde os equipamentos utilizados, como computadores, até a velocidade da *internet* (Kenski, 2003). Com isso, muitos alunos ficaram sem acesso às aulas, o que prejudicou a interação com seus professores e colegas. A mudança da sala de aula presencial para a virtual trouxe também muitas discussões acerca da ubiquidade do conhecimento (Santaella, 2013), levando à necessidade de desenvolvimento de novas competências digitais, para que os docentes pudessem fazer das ferramentas digitais mais do que simplesmente um auxílio nas aulas, torná-las recursos digitais, parte do planejamento e da metodologia (Mayrink e Albuquerque-Costa, 2017). Em vista deste cenário, desenvolvemos uma pesquisa na graduação (Bueno, 2021) que objetivou identificar, junto a um grupo de professores de espanhol dos ensinos fundamental e médio, as possibilidades e limitações das tecnologias digitais utilizadas antes e durante a pandemia para a interação com os alunos, já que interagir na aula de língua espanhola é muito importante para que o aluno possa construir seu conhecimento, segundo Amendolara (2008). Os resultados alcançados em nossa pesquisa anterior evidenciaram a importância de maior aprofundamento na coleta dos dados e nas análises e, então, propusemos a continuidade dessa pesquisa em nível de mestrado. São objetivos desta dissertação, portanto, aprofundar discussões sobre a forma como são utilizadas as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua espanhola, identificar quais recursos digitais foram utilizados para promover interação por este mesmo grupo de professores de espanhol com o retorno das aulas presenciais e discutir as dificuldades de sua inserção nas aulas, bem como suas potencialidades interativas; além de entender a visão do grupo sobre Competência Digital, para fomentar uma reflexão. Metodologicamente, a pesquisa tem caráter qualitativo-exploratória (Oliveira, 2008) e longitudinal (Goldstein, 1979) e foi desenvolvida em três etapas. Na etapa inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico no Google Scholar e no Portal de Periódicos da CAPES de pesquisas e publicações anteriores na área de Linguística e Linguística Aplicada sobre o uso de recursos digitais para o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. De posse desses dados, elaboramos um questionário e uma entrevista semi-estruturados a serem respondidos pelo grupo de professores. A segunda etapa consistiu na coleta de respostas para o aprofundamento e a última etapa consistiu na sistematização e na análise comparativa dos dados coletados em 2020-2021 e 2022-2023. A pesquisa fundamenta-se em estudos teóricos sobre o uso de tecnologias digitais no campo educacional geral (Kenski, 2003), sobre a tecno-pedagogia crítica (Román-Mendoza, 2018) e sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas no campo da Linguística Aplicada (Soto, Mayrink e Gregolin, 2009; Paiva, 2008; Tallei, 2011; 2014; Fraga, 2013; Gregolin, 2017; e Abio, 2017). Por meio desses dados, foi possível identificar novas formas de integrar tecnologias às práticas didáticas durante a pandemia, tendência não observada nas práticas presenciais prévias e posteriores à ela.

Palavras-chave: Interação; Pandemia; Língua Espanhola, Tecnologias; Linguística Aplicada.

## RESUMEN

Con la pandemia Covid-19, la interacción en lengua española se trasladó de un ambiente físico, en el que el contacto entre los alumnos era mutuo, a un ambiente virtual, que depende de varios factores para que ocurra, desde los equipos utilizados, como las computadoras, hasta la velocidad del *internet* (Kenski, 2003). Con eso, muchos alumnos se quedaron sin acceso a las clases, lo que perjudicó la interacción con sus profesores y amigos. El cambio del aula presencial para el virtual trajo también muchas discusiones acerca de la ubicuidad del conocimiento (Santaella, 2013), llevando a la necesidad del desarrollo de nuevas competencias digitales, para que los docentes hicieran de las herramientas digitales más que simplemente un auxilio en las clases, hacerlas recursos digitales, parte de la planificación y del enfoque (Mayrink y Albuquerque-Costa, 2017). En vista de este escenario, desarrollamos una investigación en la graduación (Bueno, 2021) objetivando identificar, junto a un grupo de profesores de español de las enseñanzas fundamental y media, las posibilidades y limitaciones de tecnologías digitales utilizadas antes y durante la pandemia para la interacción con los alumnos, ya que interactuar en la clase de lengua española es muy importante para que el alumno pueda construir su conocimiento, según Amendolara (2008). Los resultados alcanzados en nuestra investigación anterior evidenciaron la importancia de profundizar más la recolección de datos y los análisis y, entonces, propusimos la continuidad de esta investigación en nivel de maestría. Son objetivos de esta disertación, por lo tanto, profundizar discusiones con respecto a la forma como son utilizadas las tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de lengua española, identificar cuáles recursos digitales fueron utilizados para promover la interacción por este mismo grupo de profesores de español con el regreso a las clases presenciales y discutir las dificultades de su inserción en clases, bien como sus potencialidades interactivas; además de entender la visión del grupo sobre Competencia Digital, para hacer una reflexión. Metodológicamente, la investigación posee carácter cualitativo-exploratorio (Oliveira, 2008) y longitudinal (Goldstein, 1979) y se desarrolló en tres etapas. En la etapa inicial, se realizó una revisión bibliográfica en Google Scholar y en Portal de Periódicos CAPES de investigaciones y publicaciones anteriores en el área de Lingüística y Lingüística Aplicada sobre el uso de recursos digitales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil. En posesión de estos datos, elaboramos un cuestionario y una entrevista semi estructurados que fueron respondidos por el grupo de profesores. La segunda etapa consistió en la recolección de respuestas para profundización y la última etapa consistió en la sistematización y el análisis comparativo de los datos recopilados en 2020-2021 y 2022-2023. La investigación se basa en estudios teóricos sobre el uso de tecnologías digitales en el campo educacional general (Kenski, 2003) sobre la tecnopedagogía crítica (Román-Mendoza, 2018) y sobre el uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas en el campo de la Lingüística Aplicada (Soto, Mayrink y Gregolin, 2009; Paiva, 2008; Tallei, 2011; 2014; Fraga, 2013; Gregolin, 2017; y Abio, 2017). Por medio de estos datos, se hizo posible identificar nuevas maneras de integrar tecnologías a prácticas didácticas durante la pandemia, tendencia que no se observó en las prácticas presenciales previas y posteriores a ella.

Palabras clave: Interacción; Pandemia; Lengua Española, Tecnologías; Lingüística Aplicada

## Lista de Figuras, Gráficos e Quadros

Figura 1- Modificações das competências digitais docentes (INTEF, 2022).....	32
Figura 2- Níveis de competência digital docente. (Lucas e Moreira, 2018 p. 29).....	33
Quadro 1 - Análise do grupo de Facebook nas três escalas de interação (2021).....	47
Quadro 2 - Possibilidades e limites do Google Meet (2021).....	48
Gráfico 1- Anos de profissão (2020).....	54
Gráfico 2 - Contexto da educação básica (2020).....	54
Gráfico 3 - Níveis de ensino (2020).....	55
Gráfico 4 - Conexão com rede wifi na escola (2020).....	55
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos na escola (2020).....	55
Gráfico 6- A formação dos professores no uso de tecnologias digitais antes da pandemia (2020).....	56
Gráfico 7 - Anos de profissão (2023).....	56
Gráfico 8 - Contexto da educação básica (2023).....	57
Gráfico 9- Níveis de ensino (2023).....	57
Gráfico 10 - Conexão com rede wifi na escola (2023).....	57
Gráfico 11 - Recursos digitais na escola (2023).....	58
Gráfico 12 - Formação complementar no uso de tecnologias digitais para o ensino (2023)..	58
Quadro 3- Recursos digitais utilizados pelos participantes de 2020-2023.....	60
Gráfico 13 - Uso dos recursos digitais para o preparo de aulas (2020).....	61
Gráfico 14 - Uso dos recursos digitais para a interação com os alunos (2020).....	61
Gráfico 15 - Recursos digitais utilizados durante as aulas remotas (2020).....	62
Gráfico 16 - Atividades realizadas durante as aulas remotas (2020).....	62
Gráfico 17- Os professores continuam utilizando os mesmos recursos utilizados durante as aulas remotas? (2022/2023).....	64
Gráfico 18 - atividades realizadas durante as aulas remotas (2020/2021).....	65
Gráfico 19 - atividades realizadas durante as aulas presenciais com a estabilização da COVID-19 (2022/2023).....	65
Quadro 4- análise quanto ao potencial dos recursos digitais e sua utilização nas aulas de espanhol pelos alunos (2023).....	69
Quadro 5- análise dos recursos digitais quanto ao tipo de interação desenvolvida pelos professores durante as aulas remotas e presenciais.....	76
Gráfico 20- Aspectos que os professores tiveram mais dificuldade em trabalhar com seus alunos (2021).....	77
Gráfico 21 - Aspectos que os professores tiveram mais dificuldade em trabalhar com seus alunos (2023).....	77
Gráfico 22 - a diminuição da interação com o retorno das aulas presenciais (2023).....	77
Gráfico 23- como os professores aprenderam a utilizar os recursos digitais? (2021).....	81

## Sumário

Introdução e justificativas.....	11
Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	14
1. Fundamentação Teórica.....	15
1.1 A ubiquidade no ensino e as tecnologias digitais.....	15
1.2 O histórico da interação no campo educacional e a situação pandêmica.....	22
1.3 O que significa o termo “competência”?.....	27
1.4 O que é competência digital?.....	30
1.5 A tecno-pedagogia e a autonomia no ensino de línguas estrangeiras.....	36
1.6. O “papel” do professor de línguas estrangeiras.....	42
1.7 As TIC, TAC E TEP no ensino de espanhol, suas possibilidades e limites.....	44
Caracterização e contexto da pesquisa.....	49
O questionário aplicado aos docentes em 2020-2021 (Apêndice 1).....	50
O questionário aplicado aos docentes 2022-2023 (Apêndice 2).....	51
Entrevista realizada em 2020-2021 (Apêndice 3).....	52
Entrevista realizada entre 2022-2023 (Apêndice 4).....	52
2. Percurso metodológico.....	52
2.1 Do grupo de professores participantes da pesquisa em 2020- 2021.....	53
2.2 Do grupo de professores participantes da pesquisa em 2022- 2023.....	56
3. Análises e resultados.....	59
3.1 Recursos digitais utilizados e atividades realizadas para o ensino de espanhol pré COVID-19.....	60
3.2 Recursos tecnológicos e digitais utilizados no ensino de espanhol durante as aulas remotas.....	61
3.3 Recursos digitais e tecnológicos utilizados no ensino de espanhol durante as aulas presenciais (COVID-19 em estabilização).....	63
3.3.1 O potencial de uso dos recursos digitais TIC, TAC ou TEP.....	66
3.3.2 Tipo de interação realizada em cada recurso digital- Thompson (2018).....	70
3.4 Visão dos professores sobre Competência Digital.....	82
4. Considerações finais.....	85
Referências.....	89
Apêndice 1 – Questionário aplicado em 2020-2021.....	98
Apêndice 2 – Questionário aplicado em 2022-2023.....	106
Apêndice 3- Roteiro da Entrevista aplicada em 2020-2021.....	115
Apêndice 4- Entrevista realizada durante os anos 2022-2023.....	116
Apêndice 5 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	122
Apêndice 6 – Termo de Livre Esclarecimento Consentido.....	123

## Introdução e justificativas

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo advento da pandemia Covid-19<sup>1</sup> globalmente e, com esta doença, surgiram muitas inquietações e incertezas: primeiramente sobre os sintomas acarretados, a forma de transmissão e, depois, sobre as sequelas apresentadas. Essa ruptura abrupta na rotina diária ocasionou um grande impacto nas pessoas, gerando inclusive o medo de sair de casa (Bezerra et al, 2020), implicando diretamente nas interações observadas entre alunos e professores, posto que já não seriam feitas de maneira presencial, mas sim, mediadas por telas. Em meio a este cenário caótico, a educação precisou ser repensada de forma a contemplar todas as camadas sociais, o que foi tarefa difícil, principalmente no Brasil, em que nem todas as crianças e adolescentes possuem acesso à *internet*, principalmente os oriundos de zonas rurais (Silva, 2021), prejudicando o ciclo escolar.

A interação em contextos educativos, segundo Amendolara (2008), é fundamental para que os alunos possam ter a oportunidade de construir o conhecimento em língua estrangeira, pois é somente através dela que ocorre a criação de sentenças, a verbalização das dúvidas e também hipóteses linguísticas que são feitas tendo como base a língua materna. Com a pandemia, porém, muitos alunos tiveram poucas oportunidades de participar das aulas prejudicando a interação com seus colegas e professores.

Portanto, foi de suma importância durante a pandemia problematizar aspectos da interação entre alunos e professores mediada por tecnologias digitais. No atual período, de maior controle da doença, continua sendo uma temática relevante, levando em consideração as aprendizagens de professores e alunos relacionados com as potencialidades da expansão dos espaços e tempos presenciais que os recursos tecnológicos podem favorecer.

Meu interesse pelo desenvolvimento de pesquisa sobre a temática das tecnologias digitais começou um pouco antes da pandemia, a partir da minha experiência enquanto docente na área de língua espanhola no Instituto de Línguas (IL) da UFSCar. Sempre busquei atualizar-me sobre os diversos tipos de tecnologias digitais que pudessem contribuir com o aprendizado de espanhol.

Em 2019, esse interesse me levou a desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica, que depois resultou em meu trabalho de conclusão de curso (Bueno, 2021)<sup>2</sup> e que focalizou as

---

<sup>1</sup> WHO- World Health Organization no twitter: notícias sobre a pandemia e recomendações iniciais: <https://twitter.com/WHO/status/1237777021742338049>

<sup>2</sup> A pesquisa foi orientada pela profa Dra Isadora Gregolin e intitulada-se “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”. Encontra-se disponível no repositório da UFSCar:

possibilidades e limites das tecnologias digitais identificados por um grupo de professores para o ensino e aprendizagem de espanhol. O referido grupo estava composto por 25 participantes no total. Eram docentes de língua espanhola que ministravam aulas nos níveis fundamental e médio, sendo que este último nível concentrou mais de 60 por cento dos professores.

Os contextos em que esses professores ministraram aulas compreendiam escolas federais, estaduais, municipais, privadas, Centros de Estudos de Línguas, entre outros.

A coleta de dados da pesquisa coincidiu com o período de confinamento da pandemia, o que gerou dados interessantes e inéditos sobre interações mediadas por tecnologias digitais em diferentes contextos da Educação Básica no Brasil.

A relevância do tema fez com que a pesquisa fosse expandida em nível de mestrado para ampliar nossa compreensão sobre as possibilidades e limites dos usos destas tecnologias digitais com a volta do ensino presencial, resgatando a visão do mesmo grupo de professores de espanhol e configurando uma pesquisa de caráter longitudinal.

Na pesquisa anterior de TCC havíamos constatado que muitos recursos ofereciam possibilidades de interação (Bueno, 2021, p.58-60), porém muitos alunos não usufruíram destas possibilidades, seja por dificuldades relacionadas à conexão com a *internet*, seja por timidez, ou até mesmo pelo ambiente em que estavam e/ou o contexto sócio-histórico vivenciado. Os resultados da pesquisa anterior evidenciaram, também, a falta de experiência tanto discente quanto docente no uso dos recursos digitais para os contextos de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente aqueles que envolviam interação mediada por tecnologias digitais.

Uma das principais constatações de nossa pesquisa foi identificar que antes da pandemia os recursos digitais eram utilizados pelo grupo apenas para elaborar e compartilhar materiais, o que corrobora as discussões de Abio (2017) sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas. Portanto, apesar de todas as possibilidades oferecidas pelos recursos disponíveis e utilizadas pelo grupo de professores investigado, a interação foi a principal dificuldade relatada por este grupo específico de professores de espanhol durante a pandemia.

O cenário se modificou quando no Estado de São Paulo a quantidade de pessoas vacinadas aumentou, sendo que 230 mil<sup>3</sup> tomaram pelo menos uma dose adicional da vacina,

---

[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15467/TCC\\_Melanie\\_repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15467/TCC_Melanie_repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em 10.jan.2024.

<sup>3</sup> Vacinômetro, estado de São Paulo.

[https://vacinaja.sp.gov.br/vacinometro/?utm\\_source=portal&utm\\_medium=banner-topo&utm\\_campaign=Vacinometro-Municipios](https://vacinaja.sp.gov.br/vacinometro/?utm_source=portal&utm_medium=banner-topo&utm_campaign=Vacinometro-Municipios) Dados acessados em 16 de Março de 2023.

o que permitiu uma flexibilização maior das medidas sanitárias, como a não-obrigatoriedade do uso de máscara dentro do transporte público, sendo necessária somente nos hospitais e postos de saúde<sup>4</sup>.

Devido à taxa segura de vacinação dos brasileiros, a volta presencial obrigatória dos estudantes da Educação Básica foi anunciada em fevereiro de 2022 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>5</sup>. Foram 3,5 milhões de estudantes da rede estadual retornando a mais de 5,4 mil escolas. O artigo 16 da Resolução 09, de 28-01-2022 (São Paulo, 2022)<sup>6</sup> previa a apresentação do comprovante de vacinação para estudantes e docentes e também o acompanhamento remoto dos estudantes, no artigo 11 da mesma resolução. Dessa forma, também coube a possibilidade de aulas no formato híbrido, como é possível observar no seguinte fragmento da referida Resolução:

Artigo 11 - Os profissionais das equipes escolares que estiverem em regime de teletrabalho deverão, obrigatoriamente, exercer as seguintes atividades, quando couber: I - Acompanhamento remoto de estudantes (São Paulo, 2022).

No dia 5 de Maio de 2023, a OMS declarou o fim da pandemia como uma emergência de saúde pública, após mais de três anos de seu surgimento. Essa medida, no entanto, não significou o fim do coronavírus, posto que a doença ainda é uma ameaça global<sup>7</sup>. Este cenário possibilitou a volta às aulas em sua totalidade nas escolas, o que nos levou a aprofundar a pesquisa em nível mestrado, pensando o uso dos recursos digitais agora em contexto presencial, a partir dos seguintes questionamentos: Quais recursos digitais foram utilizados por um grupo de professores antes, durante e após o retorno presencial para o ensino de espanhol? De que forma tais recursos foram utilizados para promover a interação nesses contextos? Os recursos digitais continuaram sendo utilizados após o controle da pandemia? Por quê e para quê?

<sup>4</sup> Governo de São Paulo retira a obrigatoriedade de máscara no transporte público. <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sao-paulo-retira-obrigatoriedade-do-uso-de-mascara-no-transporte-publico-2/> Acesso em 16 de Março de 2023.

<sup>5</sup> Informações coletadas através do site oficial da Secretaria da Educação <<https://www.educacao.sp.gov.br/ano-letivo-de-2022-da-rede-estadual-de-sao-paulo-comeca-nesta-quarta-2/>> em 10 de Abril de 2022

<sup>6</sup> Informações coletadas através do site oficial da Secretaria de Educação <<https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-9-de-28-01-2022-aulas-presenciais/>> em 10 de Abril de 2022

<sup>7</sup> A OMS declara o fim da pandemia no dia 5 de Maio de 2023 [https://news.un.org/en/story/2023/05/1136367?\\_gl=1\\*1ifwsrk\\*\\_ga\\*NTk3Mzg4MTguMTY4MzM3OTgwNA..\\*\\_ga\\_TK9BOL5X7Z\\*MTY4MzM3OTgwNC4xLjAuMTY4MzM3OTgwNC4wLjAuMA..](https://news.un.org/en/story/2023/05/1136367?_gl=1*1ifwsrk*_ga*NTk3Mzg4MTguMTY4MzM3OTgwNA..*_ga_TK9BOL5X7Z*MTY4MzM3OTgwNC4xLjAuMTY4MzM3OTgwNC4wLjAuMA..) dados acessados em 6 de Maio de 2023

Dentre os dados coletados por nossa pesquisa anterior (Bueno, 2021) já constava uma pergunta sobre a utilização das tecnologias digitais na época das aulas remotas. Foi perguntado aos docentes se gostariam de continuar utilizando os recursos digitais em suas aulas presenciais. A resposta foi “sim” de forma unânime, já que estes recursos, na visão dos professores, os haviam ajudado na questão da ludicidade (possibilidade de jogos, como o *Kahoot*, por exemplo) e também da praticidade, pois permitiram a concentração de materiais em um único meio e de fácil acesso aos alunos. Portanto, para a pesquisa de mestrado, buscamos compreender aspectos relacionados ao uso dos recursos digitais pelo mesmo grupo de professores de espanhol após o retorno às aulas presenciais.

As tecnologias digitais permitem, tanto ao professor quanto ao aluno, novas formas de ensinar e aprender, bem como novas maneiras de ver o mundo, o que implica novas formas de sociabilidade (Gregolin, 2017) e, portanto, as tecnologias fazem parte não somente do cotidiano, mas também do ser humano como um todo.

Nesse sentido, do ponto de vista acadêmico, a relevância da presente pesquisa consiste na possibilidade de acompanhar, de forma longitudinal, como um grupo de professores de espanhol dos ensinos fundamental e médio de escolas públicas brasileiras se apropriou das tecnologias digitais antes da pandemia, durante a COVID com as aulas remotas e, principalmente, após o retorno às aulas presenciais, com a estabilização da doença. A pesquisa pode, portanto, fornecer um mapeamento sobre o uso das tecnologias digitais mais utilizadas por professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem de espanhol, o que poderá contribuir com futuros cursos de formação continuada de professores.

Do ponto de vista social, a relevância da pesquisa consiste na possibilidade de fornecer contribuições para os professores e instituições de ensino aqui investigados, uma vez que os dados coletados evidenciam aspectos a serem desenvolvidos nos contextos de ensino.

### **Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

São **objetivos gerais** da pesquisa discutir aspectos da utilização de recursos digitais no ensino e aprendizagem de língua espanhola, identificar quais destes recursos foram utilizados por um grupo específico de professores de espanhol antes, durante e com a estabilização da pandemia COVID-19 e refletir sobre a Competência Digital Docente.

Como **objetivos específicos** a pesquisa pretende:

- a) Identificar quais recursos digitais continuaram sendo utilizados por um grupo de professores de espanhol após a estabilização da pandemia COVID-19 e o retorno presencial de aulas;

- b) Investigar de que forma esses recursos digitais foram utilizados;
- c) Problematicar possibilidades de utilização de recursos digitais para o ensino de espanhol.

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

- 1) Quais recursos digitais continuaram sendo utilizados pelo grupo de professores após o retorno presencial para o ensino de espanhol?
- 2) De que forma tais recursos foram utilizados e quais possibilidades são evidenciadas pelo grupo de professores?

O trabalho está estruturado 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. Na segunda seção expomos os aspectos metodológicos da pesquisa e, na terceira seção, apresentamos a sistematização dos dados coletados juntamente com nossas análises empreendidas, finalizando com as considerações finais e as referências consultadas.

## **1. Fundamentação Teórica**

### **1.1 A ubiquidade no ensino e as tecnologias digitais**

O termo “tecnologia”, embora seja facilmente ligado ao digital, não surgiu com a *internet*. Veraszto et al (2009), através de uma revisão histórica do termo, destacam a utilização de tecnologia pelos homens primitivos, mais precisamente pelo *Homo Erectus*, já que utilizava a pedra talhada para a caça. Neste momento, o ser humano começou a modificar a natureza ao seu redor para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, isto é, o ser humano começou a produzir tecnologia.

Fraga (2013) propõe quatro definições para a palavra “tecnologia”, sendo 1) do grego “saber fazer”, que remete à criação; 2) um instrumento que serve para diminuir o esforço e distâncias; 3) a evolução do ser humano através da história e 4) o compartilhamento e a reinterpretação da informação.

Portanto, pensar na união entre tecnologia e educação do ponto de vista histórico vai muito além de pensar nos computadores ou *smartphones*, e sim, em diversos tipos de tecnologias que podem ser usadas para fins educacionais, como livros didáticos, rádios, revistas, vídeos, lousas, entre outros (Paiva, 2008), e como o ser humano se apropriou destes meios em diversos momentos, modificando-os e sendo modificado por eles.

Os homens primitivos já faziam o uso de tecnologias nessa perspectiva, já que projetavam instrumentos para a caça, faziam pinturas rupestres e, mais tarde, desenvolveram uma maneira de trocar informação oral - a fala. As tecnologias digitais, após o advento da *internet*, como define Jenkins (2008), além de possuir essas características, também são capazes de reunir a informação de várias fontes em um só espaço, promovendo a fluidez. Trindade e Mill (2020) defendem que esse uso deve ser estruturado, já que é com a ajuda da escola e do professor que os alunos podem conhecer todas as possibilidades que as tecnologias têm a oferecer. Segundo os autores:

Merece aqui o destaque de que este estudante, nômade digital, vive de tal forma cercado de tecnologia, imerso em plataformas e mundos diversificados que se sente confortável no uso constante de diferentes tecnologias digitais, mas por vezes tem dificuldades em orientar esses conhecimentos em favor das suas próprias aprendizagens. Cabe à escola e aos seus professores a capacidade para reconhecer esta nova tipologia de estudante e reverter em benefício desse mesmo estudante aquelas que são as suas competências sociais. (Trindade e Mill, 2020, p. 10).

No Brasil, com a chegada da *internet* na década de 60 e a expansão de acesso em 1991 em decorrência da criação da RNP (Rede Nacional de Pesquisa) pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), os horizontes do conhecimento puderam começar a ser expandidos. Em 1997 o ciberespaço se tornou um ambiente propício para a comunicação, com *chats*, *email*, entre outros aplicativos de mensagem instantânea, que facilitavam a troca de informações e idiomas entre as pessoas (Paiva, 2008; Fraga, 2013). A *internet* abriu as portas para a inovação das telas, que se tornaram cada vez menores e mais multitarefas. Atualmente, os celulares são capazes de conter toda a informação em um espaço diminuto (a palma da mão), mas nem sempre foi assim.

Mantovani (2005) aponta que o telefone tem início nos anos 40 nos Estados Unidos em decorrência da comunicação via rádio. O primeiro celular era bem diferente dos modelos atuais: com quase 1kg e 25 cm de comprimento, o DynaTAC 8000X foi ao mercado 1 ano após sua criação, sendo seu custo e o custo das ligações bastante elevados. Com a digitalização<sup>8</sup>, os aparelhos foram se modernizando, trazendo mais serviços para si, como *emails*, *chats*, e atualmente até transações bancárias.

Essa digitalização do conhecimento fez emergir pontos positivos e negativos que se fizeram presentes nas relações humanas, na aprendizagem, no trabalho e em muitos outros

---

<sup>8</sup> Pierre Lévy define em seu livro *Cybercultura* que a digitalização compreende a transformação da informação em números (sequências de 0 e 1), fazendo com que possam ser facilmente transportados e decifrados para outros aparelhos digitais.

aspectos da vida cotidiana. Para Santaella (2010), isso ocorreu pois as inovações tecnológicas são capazes de alterar a organização social já que estruturam as relações do ser humano com seu espaço e seu tempo, alterando sua sensibilidade e modo de pensar.

A humanidade passou, portanto, por diversas mudanças psíquicas ao longo dos anos, posto que passamos por pelo menos cinco gerações tecnológicas propostas pela referida autora (Santaella, 2010, p.18-19): 1) **Tecnologias do reprodutível:** o advento do jornal, da foto e do cinema; os alicerces da cultura de massas. Essa mecanização levou a um aumento na produção de bens e conseqüentemente ao trabalho nas fábricas. 2) **Tecnologias da difusão:** Os inícios da televisão e do rádio, que elevaram a cultura de massas a níveis mais profundos, gerando grande poder de difusão e a ampliação do espaço. 3) **Tecnologias do disponível:** são aparelhos de pequeno porte com potencial de alcance mais individualizados, a exemplo do vídeo cassete, dos *walkman* entre outros. Essas tecnologias são voltadas para públicos específicos e permitem a eles fazerem escolhas individuais, como o tipo de conteúdo que se quer gravar ou o tipo de música que se quer ouvir. 4) **Tecnologias de acesso:** compreendem tecnologias digitais, cuja principal característica é a facilidade de acesso e navegação por muitos espaços e por nenhum ao mesmo tempo, já que são capazes de concentrar todas as linguagens em um só meio, a exemplo do computador à cabo. São os tipos de tecnologias mais interativas, posto que permitem a comunicação por diversos meios e para o mundo todo, através de um *clique*, sendo que o usuário é capaz de manipular as informações recebidas, apagá-las, editá-las e substituí-las. Segundo Santaella (2010, p.19): “a interatividade, de resto, só é possível porque o ciberespaço é, sobretudo, um espaço de acesso livre, informal, descentrado, capaz de atender a muitas das idiossincrasias — motoras, afetivas, emocionais, cognitivas - do usuário”. 5) **Tecnologias de conexão contínua:** São tecnologias móveis, compreendendo *notebooks*, *smartphones*, *smartwatches*, entre outros. A tecnologia passou a ocupar, portanto, espaços antes ocupados somente por pessoas. Este espaço passou a ser, então, híbrido. Logo, problemas são resolvidos de maneiras colaborativas, hipertextos coexistem com a realidade palpável e a não-obrigatoriedade de compartilhar o espaço físico se fez presente, o que modificou a forma como as relações humanas se desenvolvem.

Pensar em como as tecnologias modificam as relações e a psique humana ajuda a entender, portanto, as formas como as crianças e adolescentes socializam e aprendem. Diferentemente das gerações anteriores, que não possuíam acesso à internet ou possuíam somente dentro das casas conectada à parede, a maioria das crianças e jovens de hoje possuem acesso à informação desde o momento em que acordam até o momento em que dormem,

processando mais rapidamente a informação que os rodeia, de maneira multimodal, já que estão em conexão contínua com a sociedade (Tallei, 2014).

A partir do momento em que a *internet* se libertou das amarras dos fios, tornou-se uma parte das pessoas, ou seja, conectada à elas de forma móvel. Como define Santaella (2010), a informação se tornou ubíqua, isto é, aberta, caótica, livre e presente a qualquer hora e em qualquer lugar. Os espaços são híbridos, é o real e o virtual coexistindo. Essa ubiquidade representa desafios para o ensino, mas também tem pontos muito positivos.

Dentre os pontos positivos, podemos mencionar: a) o rápido acesso à informação; b) a possibilidade de uma participação mais ativa do aprendiz, dependendo do planejamento didático e c) um processo de aprendizagem potencialmente mais significativo e profundo, já que há possibilidade de contato maior com diversas fontes de conhecimento.

Dentre os desafios, deve ser mencionado que nem todos os docentes ou instituições possuem formação teórico-prática e/ou recursos técnicos para viabilizar situações didáticas com vistas a uma aprendizagem flexível, aberta e ubíqua, por envolverem alto grau de preparo, optando assim, por abordagens mais tradicionais.

Santaella (2013) defendia que a educação básica no Brasil estava longe de ser ubíqua, já que por um lado, a *internet* prevê a mobilidade da informação e seu fluxo contínuo e caótico, mas por outro, as instituições de ensino tendem a seguir um modelo mais tradicional, mesmo quando o ambiente é virtual. Segundo a autora:

Há que constatar que a maioria dos modelos educacionais, submetidos à lei da inércia, que é marca registrada da maioria das instituições de ensino, ainda permanecem inamovíveis e presos exclusivamente à lógica da era de Gutenberg. Os resultados obtidos pelo modelo a distância, por sua vez, sempre foram discretos, especialmente porque tendem a copiar para as telas ou rádios, de maneira artificial, os procedimentos de ensino que são próprios das atividades presenciais, além de que os processos de recepção das mensagens das mídias massivas são processos passivos, contrários às operações da aprendizagem que implicam o agenciamento e a participação do aprendiz. (Santaella, 2013, p. 25).

Portanto, para que a aprendizagem seja ubíqua de fato, deve ser ativa envolvendo a participação dos alunos e deixando que utilizem diversos recursos e explorem sua criatividade.

A escola é um ambiente que se encontra em constante transformação apesar de apresentar grandes paradoxos. Sancho (2006) explica quais paradoxos estão presentes entre a educação e o mundo digital: a *internet* modifica os interesses do ser humano, sua forma de pensar e também as relações do ser humano e a sociedade, o que, muitas vezes, não é aproveitado pelas

Instituições de Ensino, tendendo ao modelo tradicional. Pensando nestes três aspectos, os alunos de hoje estabelecem relações de maneira diferente aos alunos de antes, pois agora a presença das telas é muito mais forte, com maior presença de notícias ou memes, que estão circulando o tempo todo.

A sociedade também vem se modificando, exigindo dos jovens mais criatividade, autonomia e fluidez, diferentemente das gerações anteriores cuja força e habilidades manuais eram melhor empregadas. Além disso, nos contextos formais de ensino, ainda é bem forte a figura centrada no professor, tornando a participação dos alunos algo difícil. Estas disparidades dificultam a inserção e integração das TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no ensino, posto que as demandas sociais de um mercado em transformação esbarram em pensamentos estáticos das instituições de ensino. Além disso, embora a sociedade atual seja a mais conectada que já existiu, os esforços voltados para o uso desse conhecimento em benefício da educação ainda são muito escassos. Sobre esse fenômeno, Sancho (2006) já afirmava há mais de uma década que:

A maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação, isso não significa que [tem a compreensão] de habilidades e do saber necessários para convertê-la em conhecimento. (Sancho, 2006, p.18).

Partimos do pressuposto de que todas as tecnologias digitais que se encontram em um meio com acesso à *internet*- o *Whatsapp*, o *Zoom*, o *Facebook*, o *Instagram*, entre outras- têm o potencial de se tornarem parte da sala de aula, para além de “ferramentas digitais”. Tendo como base a visão de Santos et al (2020) sobre o que são ferramentas digitais, ou seja, tecnologias facilitadoras no processo de ensino; entendemos que esse termo coloca as tecnologias digitais como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem mas essa definição implica que elas ainda não fazem parte do processo como tal e são vistas como um auxílio, um uso ocasional sem visão crítica associada. Entendemos aqui, portanto, recurso digital como um meio a) utilizado com frequência pelos docentes com seus alunos, tendo também uma visão crítica associada; b) em que os alunos têm a possibilidade de criar com esse meio, seja um áudio, um vídeo ou um texto nas aulas e c) que há um planejamento docente para o uso desse recurso, isso é, está nos planos de aula e de ensino. Entendemos como uma ferramenta, portanto, um meio digital que não é utilizado com frequência pelos docentes com seus alunos, que esses alunos não podem participar desse meio, não há uma visão crítica associada e que não há o planejamento envolvido nesse uso. Portanto, justificamos nossa preferência pelo termo “recurso digital”.

Todas as tecnologias, no entanto, podem ser ferramentas ou recursos, a depender do uso feito e do planejamento empregado. Consideramos que o uso desses meios pelos professores analisados em nosso trabalho se enquadrou na categoria “recurso”, já que fez parte do planejamento docente e do uso ativo pelos alunos.

Concomitantemente ao termo “recursos digitais”, há o termo “recurso tecnológico”, entendido aqui como o meio no qual os recursos digitais estão contidos: o celular, por exemplo, é um recurso tecnológico, já o *Whatsapp*, um aplicativo contido no celular que, quando utilizado para uma atividade entre professores e alunos, é um recurso digital.

Em geral, os termos “recursos digitais” e “tecnológicos” são utilizados no dia-a-dia como sinônimos. Porém, em nossa pesquisa, utilizamos “recursos digitais” a partir da definição de Nonato, Sales e Cavalcante (2021), que definem que:

Os recursos digitais estão disponíveis para a sociedade a partir de várias tecnologias e se configuram em aparatos online e offline. Pode-se afirmar que recurso digital são todo e qualquer dispositivo digital mídia digital que está disponível online, isto é, na rede mundial Internet e, offline a partir de diversos suportes digitais como tablets, celulares, laptops, aparelhos de TV, os quais podem ser acessados independentemente de conexão com a Internet. São recursos digitais programas, plataformas virtuais, aplicativos, jogos, hardwares e softwares, portais e sites da Internet, câmeras, retroprojetores, entre outros. Assim como arquivos, mídias digitais de domínio público ou que possuam licença específica para uso em diversos setores da sociedade, esses recursos também são inseridos no contexto educacional, configurando-se em um recurso pedagógico digital (RPD). (Nonato, Sales e Cavalcante, 2021, p.19).

McLuhan (1996) já destacava há três décadas o processo de fusão entre homem e máquina, posto que a tecnologia evoluiu a tal ponto em que já começava a fazer parte do ser humano, a exemplo da roda que é uma extensão dos pés. A linguagem também é vista como uma tecnologia, capaz de unir sociedades e culturas, mas ao mesmo tempo, separá-las já que a língua materna carrega consigo uma forma singular de ver o mundo:

Como extensão ou emissão (exteriorização) de todos os sentidos, a linguagem sempre foi considerada a mais rica forma de arte do homem, distinguindo-o do mundo animal. Se o ouvido humano pode ser comparado a um receptor de rádio capaz de decifrar as ondas eletromagnéticas e de restituí-las como som, a voz humana pode equiparar-se ao transmissor da rádio, capaz de traduzir o som das ondas eletromagnéticas (...) todo idioma materno inculca em seus usuários uma forma única de ver e de sentir o mundo, e de agir nele. (McLuhan, 1996, p. 97-98, tradução nossa).

A tecnologia, portanto, é entendida como rapidez, facilidade, movimento e expressão; ou seja, vai além do auxílio, permite ao ser humano a criação e o compartilhamento de ideias

não se limitando somente ao digital como o computador ou a televisão; mas também aos próprios recursos criados pelo homem para sua sobrevivência.

A *internet*, porém, se destaca em relação às demais tecnologias criadas pelo homem por concentrar diversas outras tecnologias em uma única tela: o mapa, uma extensão da visão; *apps* para a locomoção como o uber e ônibus, uma extensão dos pés; *apps* para o aprendizado de línguas e acesso às aulas, uma extensão da inteligência. De forma geral, os recursos digitais implicam uma interatividade que não está presente em outras tecnologias. No campo específico do ensino e aprendizagem de línguas, podemos mencionar os jogos como o *Kahoot*, em que várias pessoas podem jogar e aprender de forma interativa, por exemplo; plataformas como o *Youtube* que permite a expressão por meio de vídeos e *Google Meet*, que permite a interatividade por meio do microfone e das câmeras. Logo, há uma infinidade de recursos digitais disponíveis e cabe às instituições, saber aproveitá-los de maneira a gerar interação e participação dos alunos nas aulas.

Portanto, esta é a visão adotada para esta pesquisa: não focalizamos os recursos disponíveis na perspectiva de “ferramentas digitais” para instrumentalizar os professores, mas sim como “recursos digitais”, na perspectiva de Hitzschky et al (2020), em que o termo “recursos digitais” visa oferecer a possibilidade de gerar autonomia, já que alunos e professores são autores do processo, pois criam novas significações ao aprenderem. Um recurso digital pode ser um vídeo, um texto, uma imagem, um aplicativo ou qualquer outro meio digital capaz de suscitar a aprendizagem e que pode ser compartilhado com a comunidade.

Essa mudança de perspectiva de ferramenta para recurso não é simples e nem rápida, já que significa mudança de abordagem para as instituições e professores. Como sugere Ribeiro (2020), utilizar os recursos digitais de forma lúdica com os alunos é uma árdua tarefa, já que dependendo de quem está à frente das Instituições de Ensino, computadores ficam fechados nas salas de computação, necessitando de uma extensa burocracia para que possam ser utilizados. Outro fator é o poder público, que pode desviar os recursos digitais, portanto, não chegam aos alunos ou à escola.

Outra questão que deve ser levada em consideração também é o preparo dos alunos e dos pais para que estes recursos possam ser utilizados de forma a estarem intactos, funcionais e com o acesso supervisionado, além da correta explicação de como podem ser utilizados, já que os estudantes podem não conhecê-los. Todos esses fatores podem ser desestimulantes à utilização da tecnologia como recurso, já que o professor investe em formação e se depara com muitos obstáculos como o despreparo e a rigidez do sistema, que não permite essa

profissionalização. Ribeiro (2020) relata esse tipo de dificuldade que enfrentam professores quando necessitam desenvolver formação continuada e, segundo a autora:

Quando meus/minhas colegas quiseram fazer uma especialização, com aulas duas vezes por semana, a escola não deixou; quando outros(as) colegas se prepararam para fazer um mestrado profissional sobre o tema, a prefeitura ou o estado não liberaram. As urgências do capital e o relógio de ponto são muito maiores do que o preparo profissional. Isso não deveria ser negociável: uma das missões do(a) professor(a) é estudar. (Ribeiro, 2020, p.115).

Portanto, apropriar-se pedagogicamente de recursos digitais vai muito além da vontade ou empenho individual de professores, pois envolve um grande preparo docente e, muitas vezes, falta viabilidade. Alecrim, Glória e Coscarelli (2022) apontam para dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, sendo um fator para isso o analfabetismo no Brasil. Além disso, o custo dos recursos tecnológicos no país é muito alto, culminando no não aproveitamento total das tecnologias como recurso, o que pode levar à não utilização ou na sua utilização de forma instrumentalizadora, como ferramenta. Apesar dessas dificuldades, porém, pensar nessa inserção pode ser benéfico tanto para professores quanto para os estudantes, o que foi evidenciado pelos professores participantes da nossa pesquisa, conforme será apresentado na seção de nossas análises.

## **1.2 O histórico da interação no campo educacional e a situação pandêmica**

Pensar na interação para o ensino de uma língua estrangeira envolve muitos fatores, bem como diversas concepções do termo. Faz-se necessário, antes de tudo, pensar no tipo de visão de língua que se quer desenvolver e para qual finalidade. Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) pensam na aquisição separando-a em três: o de linguagem, proficiência e aprendizagem. Na primeira visão, a aquisição é entendida como prática social, ou seja, a língua é aprendida através da sociedade e na conversação. Na segunda visão, a língua é tida como o uso para desempenhar uma ação no mundo, isto é, envolve o uso adequado do sistema linguístico, portanto, é necessário olhar a fundo para a produção dos alunos e prepará-los. Por último, a visão de língua como aprendizagem, que envolve a relação entre os indivíduos e o meio, construindo sentido para as sentenças empregadas. Portanto, pensar em língua e na interação, envolve pensar nos objetivos e no contexto dos alunos, da instituição de ensino e também dos professores.

Historicamente, como sugerem Koch e Lima, (2004), a aprendizagem passou por diversos processos ao longo dos anos, sendo assim, diversas abordagens surgiram com o fim

de tentar explicar como o ser humano aprende, e como melhorar essa aprendizagem. Ocorre que na primeira metade do século XX todos os esforços científicos estavam voltados para o estudo da mente humana, além disso, a linguagem computacional começou a ganhar importância. Disciplinas como Psicologia, Ciências da Informação, Neurociência e Linguística começaram a investir esforços nesta área. Segundo os autores, o cérebro era tido como uma máquina, em que os neurônios eram tidos como estruturas com a capacidade de ficar *on* e *off*.

Quadros e Finger (2007) destacam as muitas abordagens de ensino<sup>9</sup> que surgiram nesse período de intensas mudanças científicas e tecnológicas, destacando-se as de cunho ambientalistas de Skinner, cujo comportamento de um indivíduo é moldado por fatores ambientais e não por fatores internos; logo, a interação não era focada no indivíduo e suas necessidades, mas sim, no meio. Portanto, a interação era entendida como a repetição de frases pelos alunos; as inatistas cujo principal teórico foi Noam Chomsky e previam que o indivíduo detinha de uma característica inata para aprender, um dispositivo inerente à mente humana denominado GU, Gramática Universal, portanto, se reforçava a gramática na interação entre os alunos. Esse modelo influenciou também Krashen (Paiva, 2014), com seu Modelo do Monitor, que previa a correção dos erros dos estudantes em língua estrangeira (isto é, corrigir no ato de fala dos estudantes) para que estes aprendessem melhor, porém defendia que tanto ambientes formais quanto informais ajudavam na aprendizagem de uma nova língua.

Além desse modelo, contam também os fatores emocionais como o filtro afetivo do aluno em relação à língua, ao curso e ao professor (Toledo, 2010); e as interacionistas cujo principal teórico foi Vygotsky e previam que as interações entre os indivíduos eram necessárias para o desenvolvimento intelectual, propiciando a aprendizagem.

Essa última abordagem considera tanto fatores internos (a mente do indivíduo) quanto externos (o ambiente em que este se encontra), dando ênfase a outras variáveis também como a cultural, portanto esta abordagem também é conhecida como sociocultural. Figueiredo (2019) aponta as características desta abordagem, que foi ganhando adeptos a partir da década de 70, gerando diversas pesquisas sobre os papéis da interação e da mediação no âmbito educacional, chegando no Brasil na década de 80.

---

<sup>9</sup> A preferência pelo uso do termo “abordagens” em detrimento de “teorias” deu-se em razão da definição proposta por Anthony 1963 (apud Redondo 2016): A abordagem é uma visão mais ampla de uma determinada teoria e sua aplicação na prática, contendo em si as ideias de método e técnica. O método é a leitura que um professor faz de uma determinada abordagem e dele nasce a técnica: a aplicação real em sala de aula destes determinados conceitos. A presente dissertação envolve professores de espanhol e a aplicação de teorias em sala de aula, logo, a atribuição do termo abordagem fez-se necessária.

A interação é entendida não somente entre alunos e professores, mas também com o meio. Este meio, pode ser, por exemplo, uma atividade que os alunos devem realizar; sendo esta atividade mediada, ou seja, possui um caminho que os alunos devem seguir para alcançar um determinado objetivo. Porém, como aponta Figueiredo (2019), diferentes alunos terão diferentes reações à atividade e poderão chegar ao objetivo de diferentes maneiras, diferentes também das que o professor tenha previsto.

Essa reflexão sobre os processos interativos e seus agentes abrem espaço para novas abordagens, como a Teoria da Atividade, que, segundo Leffa (2006a) tem como base Lontiev e Vygotsky e tenta estabelecer relações entre as ações humanas dentro de um contexto determinado, isto é, as ações e relações de um estudante com outro dependem de um objeto educativo. Nesta teoria, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um ato complexo, já que envolve muitos fatores. Nessa perspectiva, o conhecimento que o indivíduo possui foi antes “moldado” pelo exterior, ou seja, as experiências, acontecimentos e relações com pessoas ao redor suscitam um aprendizado, uma reflexão. Leffa (2006b) explana ainda a noção de “objeto educativo” ou “objeto de aprendizagem”, podendo ser qualquer um, digital ou não digital, mas que seja utilizado de maneira didática e planejada. Esse objeto pode ser inclusive aceito, questionado ou rejeitado pelos próprios alunos; levando-se em conta que cada grupo de alunos e cada relação que fizerem com esse objeto é única, sendo cada resultado diferente para cada um ou cada turma, já que têm autonomia e são sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, com suas diferentes vivências e opiniões, utilizando a língua como fonte de expressão. Figueiredo (2019) defende que:

Segundo a teoria sociocultural os seres humanos se constituem e são situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento(...).  
(Figueiredo, 2019, p. 21).

Stefani (2015) vai além, e une a aprendizagem à prática, isto é, à interação; sendo essa interação, orientada e aliada a vários instrumentos: um filme, uma música, entre outros objetos de aprendizagem. Além disso, na Teoria da Atividade é dada a importância ao coletivo, já que, em uma sala de aula, os alunos têm um objetivo em comum, isto é, entender e se comunicar em espanhol; para realizar esse objetivo, cada professor produz uma atividade com base neste instrumento e com o conteúdo que deseja trabalhar com seus alunos, sendo esta, uma ação individual.

Vygotsky (1991) entendia a interação como um tipo de mediação, posto que a língua é vista como o próprio instrumento interativo, ou seja, um meio através do qual a interação ocorre.

O autor afirma que a interação entre indivíduos é essencial para que ocorra o desenvolvimento psíquico, já que a criança, antes da fase escolar já possui seu aprendizado. É através da interação com seus pais que vai adquirindo alguns conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Quando esta criança chega à fase escolar, esse aprendizado recebido através dos pais será aderido ao aprendizado obtido na escola, através dos professores.

Para Vygotsky, a criança possui duas etapas de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) que leva em consideração as habilidades que ela tem para resolver determinados problemas por conta própria, sem a ajuda de um adulto ou de um colega; e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) o aumento no potencial da criança a partir do momento em que é auxiliada por outra pessoa em uma tarefa que ela não é capaz de realizar sozinha. A diferença entre estas habilidades é conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal. Todos os alunos possuem sua Zona de Desenvolvimento Real, e a escola exerce um grande fator no auxílio da Zona de Desenvolvimento Potencial por meio de atividades, trabalhos em grupo e interação nas aulas, o que faz com que todos tenham uma Zona de Desenvolvimento Proximal parecida, mas nunca será a mesma, pois cada aluno é único em seu desenvolvimento.

Thompson (1998-2018) discute sobre quatro tipos de interação que ocorrem com o advento da internet e defende que a comunicação não leva em conta somente o meio, mas também é uma forma de análise de ação envolta em um contexto social. Isso significa que, quando um indivíduo fala, essa fala tem em si um objetivo, como por exemplo, fazer uma pergunta, pedir algo a alguém entre outros. Essa fala será moldada pela sociedade e o campo social em que este indivíduo está inserido, que é móvel. Se este indivíduo está na universidade, por exemplo, utilizará um conjunto de regras e vocabulário que este local propicia, mas se está em uma roda de amigos, por exemplo, o vocabulário utilizado será diferente.

Assim, parte do pressuposto de que as mídias transformam a sociedade, já que estão intimamente ligadas à cultura, logo, transformam a maneira como as pessoas se comunicam. Thompson (1998) desenvolveu uma análise dos três tipos de interação que ocorrem em determinados ambientes:

- 1) interação face-a-face: Ocorre em contexto de co-presencialidade, ou seja, quando os indivíduos compartilham de um mesmo espaço físico e tempo;

2) Interação mediada: ocorre quando os indivíduos estão em tempo e espaço distintos, e essas interações são mediadas por algo como carta e telefone. Esse tipo de comunicação, reduz o leque simbólico<sup>10</sup> dos participantes, já que não permite que vejam as expressões uns dos outros, o que pode gerar ambiguidade;

3) A quase-interação mediada indica interações sociais atribuídas a meios de comunicação em massa, como jornais ou revistas, por exemplo. Porém essa comunicação não é dirigida a alguém e não tem um fim específico como as duas anteriores, além de ser monológica, ou seja, não tem um fim de comunicação em si, mas de transmissão de informações.

Em 2018, Thompson caracterizou um quarto tipo de interação ocorrido em contexto online, que denominou como interação “mediada on-line” e que leva em consideração meios mais modernos como computadores, *tablets*, celulares e redes sociais como o *Facebook* e o *Youtube*. O referido autor propõe o seguinte questionamento:

Quais são as propriedades dessa nova forma de interação? Como outras formas de interação mediada, esta envolve a extensão das relações sociais através do espaço e do tempo e certo estreitamento no leque de pistas simbólicas. (Thompson, 2018 p.20).

Com isso, a intencionalidade da comunicação se perde ainda mais, posto que já não se tem acesso ao rosto, à voz ou à letra dos envolvidos, a interação se torna plástica, quase transparente. Diferente da interação mediada, pode ser orientada para outros destinatários, além disso, difere-se da quase-mediada por ser dialógica.

O contexto histórico- social vivenciado pela pandemia (2020-2021) colocou em xeque o modelo educativo até então apresentado em nosso país, principalmente pela pouca ou nula utilização e integração das tecnologias em salas de aula antes do COVID-19, dificultando posteriormente essa utilização em um contexto não-presencial, fazendo-se necessária principalmente para a interação dos professores com os alunos, o que gerou dificuldade (Bueno, 2021).

Foi observado que entre 2020 e 2021, os professores utilizaram diversos recursos digitais com a finalidade de promover interação entre os alunos, entre elas, destacam-se o *Zoom*, o *Google Meet* e o *Microsoft Teams*. Estes três recursos possuem algo em comum: a grande possibilidade de interação significativa, já que possuem vários meios que permitem a comunicação e o compartilhamento da informação seja verbal ou não, viabilizando a ação dos participantes envolvidos nesse contexto social, a sala de aula. Estes recursos possuem um *chat*, que permite a comunicação através de textos e *emojis*; uma câmera, que permite o

<sup>10</sup> Aqui a palavra “simbólica” se refere à intencionalidade da fala ou texto.

contato visual entre os alunos, o que é uma das partes vitais de uma sala de aula (Kenski, 2003) e um microfone, que permite aos alunos falarem uns com os outros e com o professor.

O tipo de interação que ocorreu nestes meios poderia ser considerado um **quinto tipo**, pois tem uma mistura dos elementos encontrados nos quatro tipos de interação designados por Thompson (1998-2018): possui a visualização dos rostos e a co-presencialidade da interação face-a face; os diferentes meios através do qual ocorre- ou seja, a tela do computador, do celular ou *tablet*- e a fragmentação dos espaços da interação mediada; a comunicação em massa da interação quase-mediada e a expansão do espaço e do tempo da interação mediada online. Esse quinto tipo de interação será aqui denominado “interação fluida”, pois existe e ao mesmo tempo não, há a presença e a ausência de forma simultânea. A interação fluida já é uma realidade, não somente nesses três recursos apresentados, mas também no *Whatsapp*, no *Instagram* e na própria extensão do *Facebook*, o *Messenger* (aplicativo de mensagens instantâneas vinculado à rede social).

Contudo, apesar dessas grandes possibilidades de interação e participação que os recursos proporcionam devido à sua grande quantidade de instrumentos, os professores participantes de nossa pesquisa relataram, de forma geral, que em momento anterior à época pandêmica tinham grande dificuldade de trabalhar a interação e a produção escrita dos alunos (Bueno, 2021), sendo isso reflexo do uso que a própria sociedade faz das tecnologias digitais, e em sua grande maioria, não como fonte de conhecimento, mas sim de lazer.

Kenski (2003) afirma que em muitas vezes nem a própria instituição faz o uso das tecnologias digitais pensando no conhecimento, mas sim como uma estratégia comercial e política, impondo aos professores e aos alunos o seu uso, sem discutir previamente suas funcionalidades. Logo, faz-se necessário problematizar a noção de *competência digital docente* como um aspecto a ser melhor compreendido no contexto dos usos dos recursos digitais.

### 1.3 O que significa o termo “competência”?

A definição do termo “competência” é muito complexa, posto que possui aplicação em várias áreas, desde a antropologia até a educação. Behar et al (2001) e Ortiz-Álvarez (2015) apontam que o primeiro uso da palavra teve início no final da idade média ligado à área jurídica. Logo, competência significava “ter a competência para julgar algo”. Depois, o termo passou a se estender à capacidade de uma pessoa se pronunciar sobre algum assunto. Ou seja, a competência estava ligada à ação, mais propriamente à verbal, à fala. Com o renascimento, passou a ser definida como a capacidade de realizar um trabalho, ou seja, o ato de uma pessoa

ser qualificada para uma dada profissão, ainda referente à ação, à realização de uma tarefa, definição que pode ser encontrada ainda nos dias atuais.

O primeiro uso do termo na Linguística surgiu com Chomsky em 1965, ligado ao gerativismo. A competência, passou então a ter uma conotação mais intelectual, já que estava ligada ao saber, ou seja, saber a gramática da língua. A realização desse saber era medida por meio do desempenho, ou seja, da língua em uso.

A corrente da gramática gerativa recebe críticas por considerar o falante nativo como um falante ideal e homogêneo de sua língua, já que conhece toda a gramática- tendo a competência- e fazendo uso dela em sua comunicação - tendo o desempenho. Essa definição de falante nativo como homogêneo e competente em seu próprio idioma será debatida mais tarde por Hymes (1972), que influenciado pela sociolinguística, trará uma definição mais abrangente do falante nativo e da própria ideia de competência, abrindo as portas para novas visões do termo.

Para o autor, o falante não é homogêneo. Mesmo em uma comunidade de falantes de uma mesma língua, estes falantes podem fazer uso de variedades e sotaques diferentes, ou léxicos diferentes para se referirem a um mesmo objeto. Além disso, ninguém é capaz de dominar uma língua perfeitamente, mesmo o falante nativo, que está suscetível a esquecimentos ou desvios gramaticais. Na perspectiva de Hymes (1972), a língua deve ser pensada em todos os aspectos, sejam eles gramaticais e psicossociais, sendo esta uma entidade viva, estando sujeita à criatividade do falante, não sendo vista somente como um conjunto de regras. Hymes (1972) considera então como “competência” não somente o saber gramatical, mas sim, os outros conhecimentos que o uso de uma língua implica: a língua e seu contexto, a escolha de vocabulário e de léxico formal ou informal; o tom em que uma frase é proferida, o entendimento dos gestos, por exemplo, todas estas variáveis também poderiam entrar nessa categoria. Portanto, “competência” e “desenvolvimento” estão em simbiose, pois não há fala sem uso e contexto.

No Brasil, em 1993, Almeida Filho faz esta discussão no campo da formação de professores, trazendo à luz as cinco competências que são imprescindíveis a um professor de língua estrangeira (apud Almeida Filho e Faria, 2018): 1) a competência linguístico-comunicativa (CLC), que implica saber interagir na língua-alvo; 2) a competência implícita (CI), que implica saber agir em sala de aula de maneira espontânea com os alunos; 3) a competência teórica (CT), que implica conhecer as teorias do que se propõe a ensinar; 4) a competência aplicada (CA), que implica em saber aplicar as teorias aprendidas na prática docente, isto é, saber transformar a teoria em um objeto mais palpável para que o aluno

consiga absorvê-la mais facilmente e a 5) competência profissional (CP), o que implica na ética e seriedade do trabalho, bem como o compromisso com a escola e os alunos.

Almeida Filho e Faria (2018) indicam, ainda, a importância da reflexão do professor sobre sua prática, para que cada vez mais possa adquirir estas competências, já que elas vão sendo construídas ao longo do tempo:

Também é imprescindível para uma ação efetiva, assim como a sua capacidade de refletir de forma contínua e sistemática sobre suas ações cotidianas e sobre o “ser professor”, a competência profissional, que possui ascendência sobre as demais. A abordagem vigente buscará apoio numa configuração de competências disponível ao professor. A abordagem de todo professor com um dado arranjo de competências garantem certas qualidades de ensinar, que poderão ser reconhecidas pelos próprios professores interessados, por pesquisadores ou por supervisores, mediante o procedimento de análise de abordagem. (Almeida Filho e Faria, 2018, p. 5).

O conceito ganhou cada vez mais ramificações. Behar et al (2001), juntando as contribuições de Chomsky e Hymes entendem “competência” como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. A primeira vertente, o conhecimento, não implica somente receber a informação, e sim, saber aplicá-la em diferentes contextos. A segunda vertente, a habilidade, implica o “agir”, tendo em conta o conhecimento adquirido. A última, a atitude, implica a possibilidade de escolha. Colocando em um contexto mais prático, um professor tem o conhecimento da língua estrangeira. Utilizá-la em sala de aula, fazendo perguntas e respondendo às perguntas de seus alunos, é a habilidade. Com isso, o professor pode escolher que vocabulário utilizar em uma determinada turma, por exemplo ou de que tema falar, sendo esta a atitude. As autoras reafirmam a importância da criatividade e também o benefício da interação no processo da aquisição do conhecimento, sendo que este também pode ser feito por meio dos recursos digitais.

Souza (2015) voltará seus esforços para a competência docente e as tecnologias digitais, indicando que as competências que um professor mobiliza vão além das cinco propostas por Almeida Filho. A autora propõe, então, o acréscimo de duas competências: a intercultural e a digital.

A competência intercultural dialoga com o que propõe Lima (2015), posto que para a autora, língua e cultura são uma coisa só. A cultura é definida como o conjunto de hábitos, ações e representações adquiridas pelo homem enquanto ser vivente em uma determinada sociedade; e a língua é o elo entre os seres humanos, portanto “cultura” e “língua” são inseparáveis, e os seres humanos são entendidos como entidades heterogêneas.

A competência intercultural compreende: a) curiosidade, abertura e empatia, ou seja, ver o mundo na perspectiva do outro e de sua cultura; b) conhecimento dos processos sociais e conhecimento sobre os resultados desses processos; c) habilidade de interpretar eventos de uma cultura estrangeira, sobrepondo-os na materna; d) habilidade de descoberta e interação, isto é, saber lidar com um novo conhecimento cultural e utilizá-lo na prática; e) consciência crítica cultural, que é a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos, tanto da cultura materna quanto da estrangeira.

Cani (2020) alerta para a importância de pensar na competência digital, já que o mundo está cada vez mais conectado, e o mercado de trabalho passará a exigir cada vez mais a qualificação da mão de obra, já que muitos dos trabalhos manuais estão sendo substituídos por máquinas. Com isso, as diferenças socioeconômicas podem ficar cada vez mais evidentes com o passar dos anos.

A pandemia vivenciada entre os anos de 2020 e 2023 evidenciou ainda mais essa importância, posto que os docentes tiveram que aprender sozinhos a mexer nos recursos digitais e lidar com as limitações dos alunos, como a dificuldade de acesso à internet e as dificuldades inerentes às próprias plataformas digitais (Bueno, 2021).

#### **1.4 O que é competência digital?**

Vuorikari, Kluzer e Punie (2022) detalham que o termo “Competência digital” surgiu em 2006, pelo conselho da União Europeia, sendo uma das competências-chave para uma aprendizagem duradoura. Essa competência é definida como (p.3):

Competência digital envolve a confiança, o uso crítico e responsável e o engajamento com as tecnologias digitais para o aprendizado, o trabalho e a participação na sociedade. Isso inclui a informação e a alfabetização de dados, comunicação e colaboração, alfabetização da mídia, criação de conteúdo digital (incluindo programação), segurança (incluindo bem-estar digital e competências relacionadas com cibersegurança) questões relacionadas à propriedade intelectual, resolução de problemas e pensamento crítico. (tradução nossa)<sup>11</sup> (Vuorikari, Kluzer e Punie, 2022, p.3).

Além da competência digital, este documento oferece também a competência linguística como sendo a que propõe Behar et al (2001), posto que não basta apenas conhecer

---

<sup>11</sup> “Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking.”

a língua estrangeira, mas sim, saber agir nesta língua, pedir uma informação, fazer compras, utilizando o contexto como base para a escolha do vocabulário.

O INTEF (Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e de Formação do Professorado), órgão do governo da Espanha, criou o Quadro Comum de Competência Digital Docente em 2017. Este documento está composto por cinco áreas, que são: Informação e Alfabetização informacional; Comunicação e Colaboração; Criação de Conteúdos Digitais; Segurança e Resolução de problemas. Cada uma destas áreas está composta por vinte e uma competências diferentes. Para cada uma das áreas os docentes são avaliados em seis níveis de competência: A1 e A2, que são níveis iniciantes; B1 e B2, que são níveis intermediários; e C1 e C2, que são níveis avançados.

Mattar et al (2020) fizeram uma apresentação crítica das competências digitais presentes no Digcomp e algumas reflexões sobre elas. Um ponto citado pelos autores é que o Quadro de Competência Digital e outros criados a partir dele possuem um foco muito forte no docente. Logo, pensar em um Quadro de Competência Digital Discente seria também uma maneira de aproximar os alunos das competências e do Digital. Outros pontos relevantes são a não incorporação da “criatividade” como uma competência à parte e também a falta de clareza nas competências de “segurança” e “resolução de problemas”, já que neste campo, aspectos de outra competência podem ser encontrados ali, prejudicando a inteligibilidade do documento e sua aplicação:

A competência identificada como resolução de problemas, por exemplo, foca principalmente na resolução de problemas técnicos, mas incorpora também, de forma pouco clara, a criatividade no uso de ferramentas. Já a segurança envolve vários exemplos de criação de conteúdo focados no tema da proteção de dados, que podem ser considerados um resultado da própria criação de conteúdo, que já é uma das competências identificadas no framework. Assim, pode-se dizer que o posicionamento das competências de segurança e resolução de problemas junto com as demais não parece alinhado, prejudicando a consistência do quadro teórico. (Mattar et al, 2020, p. 22).

Os referidos autores sugeriram, portanto, a revisão desse quadro e de outros criados a partir dele, para a aplicação em contexto brasileiro futuramente.

Em 2022 houve uma atualização do Quadro pelo INTEF<sup>12</sup>, em que foram adicionadas competências novas e mais uma área, totalizando 6. Dentre as modificações estão: práticas voltadas para o ambiente de trabalho, isto é, utilizar os recursos digitais como estratégias de

---

<sup>12</sup> Atualização do Quadro de Competência Digital Docente de 2022. Título “Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente”: <<https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-docente/>> acesso em 4 Out 2023

reflexão, desenvolvimento profissional contínuo, comunicação, participação da equipe e organização do ambiente educacional; práticas voltadas para a segurança, dessa vez com foco maior no bem-estar digital, proteção de dados pessoais e privacidade; a criação de conteúdos digitais, pensando além do uso da ferramenta, mas também no objetivo educacional por trás desse conteúdo; e a utilização de *copyrights*, além da criação de conteúdos, pensar em seu compartilhamento e nas leis de proteção de dados que estão contidas em cada conteúdo a ser compartilhado.

Agora há um foco maior no ensino e na aprendizagem, pois as tecnologias digitais estão mais integradas à educação desde o advento da pandemia, formando parte das aulas com a finalidade de desenvolver novos métodos pedagógicos, fornecendo maior orientação e apoio à aprendizagem, melhorando a interação individual, propiciando também a colaboração entre pares e a autonomia, além de estratégias de avaliação.

A partir de agora, há também o foco maior no empoderamento dos alunos, adotando estratégias para transpassar barreiras tecnológicas e sociais, pondo atenção às diferenças individuais de cada um, práticas para um uso mais participativo das tecnologias digitais e principalmente foco no desenvolvimento da Competência Digital Discente, sobretudo no que tange à informatização digital e ao tratamento de dados. A figura a seguir contém uma síntese destas modificações:



Figura 1- Modificações das competências digitais docentes (INTEF, 2022)

Lucas e Moreira (2018) elaboraram uma versão do mesmo quadro em português, acrescentando explicações sobre a criação do documento de Competência Digital no âmbito internacional, além de exemplificar os objetivos de cada uma das competências de forma

resumida, identificando o modelo de progressão que o documento propõe para cada um dos níveis de competência digital de forma resumida e organizada:



Figura 2- Níveis de competência digital docente. (Lucas e Moreira, 2018 p. 29)

O Quadro Europeu de Competência Digital conta com diversos idiomas além do português e do espanhol, como o Inglês, o Euskera e o Catalão, sendo bastante acessível, já que o documento pode ser baixado gratuitamente através do site oficial do INTEF<sup>13</sup>.

Contudo, o Quadro ainda precisa abranger outros países e realidades educacionais. No caso brasileiro, não há nenhum documento que se adapte ao nosso sistema educativo e às dificuldades enfrentadas por professores e alunos daqui. Portanto, pensar na competência digital e em outras competências requer estudo e escolha da definição de competência adaptada à realidade docente, além da prática no ambiente de trabalho.

Apesar de não existir um documento oficial que fale de competências digitais em nosso país, iniciativas brasileiras estão sendo criadas nesse âmbito para classificar diferentes níveis da inserção de tecnologias digitais em sala de aula e o conhecimento sobre Competência Digital.<sup>14</sup>

Um exemplo de incentivo à competência digital no Brasil é o “Guia Edutec”, de responsabilidade do CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira)<sup>15</sup>, uma organização criada em 2016 sem fins lucrativos cujo objetivo é promover a cultura e a inovação no cenário educacional brasileiro. O Guia Edutec promove, através de seu site, informações para que os docentes entendam o que é a competência digital, além de explorar também recursos digitais voltados para a educação. Nele, os docentes podem se autoavaliar

<sup>13</sup> Quadro de Competência digital docente em outros idiomas disponível em:

<https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-docente/> Acesso em 2 Jan 2024

<sup>14</sup> Tais como o trabalho do prof. João Mattar Neto, que podem ser acessados pelo Orcid <<https://orcid.org/0000-0001-6265-6150>> . Acesso em 30 Out 2023.

<sup>15</sup> Guia Edutec disponível em: <<https://plataforma.guiaedutec.com.br/ge-em-numeros/autoavaliacao-professores>> acesso em 4 Out 2023

quanto ao seu nível de competência digital, sendo os dados também utilizados para pesquisas, com apenas uma conta na plataforma.

No âmbito internacional, mas com a mesma proposta, está o SELFIE (Auto Reflexão sobre a aprendizagem efetiva através do fomento do uso de tecnologias educacionais inovadoras)<sup>16</sup>, uma plataforma da Comissão da União Europeia, desenhada para escolas, cuja finalidade é proporcionar um guia para que os docentes possam utilizar os recursos digitais na educação, além de notícias relacionadas a estes recursos.

Mas, sendo o conceito de “competência” tão extenso e complexo, como aplicá-lo na educação? Cani (2020) faz uma revisão da literatura científica, explanando a junção da pedagogia com as tecnologias digitais, já que aposta no domínio da tecnologia pode atenuar desigualdades econômicas e sociais, favorecendo a autonomia dos indivíduos e trazendo benefícios. A autora cita o TPACK, sigla em inglês para Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo<sup>17</sup>, que deriva da ideia de juntar os conhecimentos digitais aos pedagógicos com a finalidade de entender a figura do docente como um mediador do conhecimento. O modelo TPACK se refere aos três tipos de conhecimento: pedagógico, tecnológico e do conteúdo a ser ensinado, sendo que um tipo de conhecimento não é superior a outro, e nem o anula; ou seja, o professor precisa conhecer os três para que suas aulas sejam mais dinâmicas e os alunos mais autônomos.

Além do termo “Competência Digital” proposto aqui, há na literatura outros termos ligados à reflexão docente e à inserção das tecnologias digitais na educação. Gallardo Echenique (2013) destaca alguns destes termos como pontos-chave da sociedade atual, marcada pelo avanço da tecnologia e do conhecimento: Alfabetização Midiática (1993-2010), Alfabetização Digital ou Letramento Digital (1997-2006), Alfabetização Informática (1997-1999), Educação Midiática (1999-2009), Alfabetização Informacional (2000-2002), eAlfabetização (2003) e Alfabetização TIC (2007). Esses termos, portanto, não são sinônimos, contêm diferenças na forma como eram pensadas as tecnologias digitais e a maneira como eram trabalhadas. A autora destaca que a Alfabetização Informática e a Alfabetização TIC são definidas como a capacidade de utilizar a Internet para procurar informação, utilizar a folha de cálculo e um processador de textos. A Alfabetização TIC, no entanto, leva em consideração também outros fatores, como a capacidade de utilizar a rede para ter acesso, integrar, avaliar e criar informação para funcionar na sociedade do

---

<sup>16</sup> SELFIE, órgão da União Europeia. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/selfie> Acesso em 5 Out de 2023

<sup>17</sup> TPACK, sigla em inglês para Technological Pedagogical Content Knowledge

conhecimento, portanto, abrange uma visão mais crítica com relação ao primeiro termo. Já a Alfabetização Digital ou Letramento Digital, cunhado em 2004 por Esthet-Alkalai, propõe que o uso dos computadores se assemelha a ler e escrever, posto que para ambos, são necessárias habilidades. Sendo assim, a preocupação central é ler e escrever com as novas tecnologias. Além disso, pressupõe, segundo Gallardo Echenique, o conhecimento, a capacidade e a atitude, ou seja, a habilidade, de utilizar os recursos digitais para identificar, acessar, gerir, integrar, valorizar e sintetizar recursos digitais, criando novas formas de comunicação em situações específicas com o fim de criar uma ação social e gerar uma reflexão.

A escolha pelo termo “Competência Digital” em relação a outros mencionados anteriormente deve-se a três fatores. O primeiro, a amplitude do termo. Como explicado anteriormente, o termo “competência” é muito amplo, sendo utilizado em múltiplos contextos. No contexto educativo, tem o foco no professor, em seus conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo relevante no contexto estudado, já que os dados trabalhados se referem a professores dos ensinos fundamental e médio e os contextos nos quais trabalham.

Além disso, como define Gallardo Echenique (2013), a competência digital aborda alguns dos conceitos comuns também aos outros termos- como saber utilizar os recursos digitais da educação midiática e a habilidade de criar novas formas de comunicação e de ação social, culminando na reflexão do letramento digital, porém com um foco maior na comunicação e de modo mais geral e colaborativo, não tratando apenas de um contexto em específico.

O termo também apresenta a resolução de problemas e a avaliação crítica das informações como um dos pontos-chave, relevante também para pensar em conceitos como a autonomia, além de apresentar uma grande dinamicidade. O segundo motivo, é o foco na educação de modo geral. O letramento digital tem um foco grande na leitura e escrita em meio a recursos digitais, já a competência, além de focar nesses âmbitos, também foca em recursos audiovisuais, que auxiliam principalmente na escuta e oralidade em línguas estrangeiras, principalmente, o espanhol. Gallardo Echenique et al (2015) definem a competência como um conjunto de letramentos. Abio (2017) sugere que o termo “Competência Digital” é um termo multifacetado, já que pode ser utilizado em diversos contextos, mas também oferece um foco maior nos recursos digitais e seu uso, que é um dos pontos deste trabalho.

A seguir serão ampliados os conceitos de “tecnopedagogia”, “autonomia” e “papel do professor de línguas”.

### 1.5 A tecno-pedagogia e a autonomia no ensino de línguas estrangeiras

Román-Mendoza (2018) traz uma discussão sobre o impacto das tecnologias no ensino de língua espanhola e defende uma “tecno-pedagogia crítica”, ou seja, a educação mediada pelos recursos digitais não está resumida à simples transmissão de conhecimentos, mas sim na criação e na mudança de perspectiva pedagógica, fazendo dos professores, alunos e da sociedade (pais, irmãos, vizinhos, entre outros) sejam sujeitos ativos e participativos. Ao mesmo tempo que a sociedade sofre influência desse contexto educativo, esse mesmo contexto também sofre mudanças da sociedade, essas três forças- tecnologia, educação e sociedade- são, portanto, inseparáveis. A autora propõe que:

[...] essas forças são estudadas de acordo com sua relação com a tecnologia e motivem o uso da TAC para que o estudante se desenvolva como um cidadão capaz de aprender por si mesmo com uma consciência crítica e bom critério. Também se trata de empoderar o professor para que exerça sua influência, ou seja, sua capacidade de modificar as circunstâncias que o rodeiam, no momento de implementar as TAC, e para que seja consciente das limitações e imposições as quais está sujeito (...). (Román-Mendoza, 2018, p.3) (tradução nossa).

O uso dos recursos digitais de maneira crítica em sala de aula, como discutido anteriormente, não isenta a figura do professor no ensino de uma língua estrangeira, pois Román-Mendoza (2018) defende o empoderamento do docente através do uso das tecnologias e recursos digitais. Retomando Santaella (2010), quando discute a tarefa de um professor em uma sala de aula ubíqua, este, trouxe para si mais responsabilidades, já que o contexto ubíquo pede maior preparo do professor: na escolha do recurso digital utilizado, na atividade a ser realizada, prevendo possíveis perguntas dos alunos, instabilidade na conexão com a *internet* ou erros presentes no próprio recurso ou dispositivos utilizados, levando a uma maior participação do docente no contexto educativo.

Mas, por quê a palavra “autonomia” tem essa conotação de estudo solitário? Román-Mendoza (2018) remonta às primeiras origens do termo e estas estavam relacionadas com a aprendizagem de adultos, já que, se considerava que um adulto poderia aprender sozinho pois possuía um maior conhecimento sobre a forma em que aprende, portanto poderia fazê-lo fora dos âmbitos educativos tradicionais. As crianças, por outro lado, não teriam esse conhecimento sobre sua forma de aprendizagem, e estão em formação. A autora critica essa afirmação, já que, pensar que um adulto já possui um gerenciamento de sua forma de aprender, portanto, também é uma visão que pode ser questionada, já que, os seres humanos

são heterogêneos, logo, possuem facilidades e dificuldades em alguns tópicos, sendo necessária a ajuda de um professor para suprir essas lacunas e sanar dúvidas. Isso nos leva a pensar sobre o surgimento do léxico e seus significados.

O termo “autonomia” possui várias acepções em diversos ramos do conhecimento. Martins (2002) relata que o surgimento do léxico ocorreu no século XIX, na Comuna de Paris, um movimento de raízes socialistas, tendo dois significados históricos, ambos vinculados à política, ora à ideia de participação política e social, ora à ideia de descentralização do poder. Após a década de 80, com a emergência do capitalismo, começaram a surgir fortes discussões sobre os direitos dos indivíduos, culminando em um pensamento mais individualizado, portanto, o léxico adquiriu o significado de estudo individual.

Já no campo educacional, Palfreyman (2020) afirma que o primeiro uso da palavra foi feito em 1979, no “Council of Europe”(Conselho da Europa) sob o título “Autonomia e aprendizagem de línguas estrangeiras”<sup>18</sup> Mais tarde, Henry Holec publicou o livro *Autonomia e aprendizagem de línguas estrangeiras* assentando as bases para o primeiro entendimento do conceito. Para Holec (1981, apud Palfreyman, 2020) um estudante autônomo é aquele que toma total responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem mais individual. Holec (1981, apud Palfreyman, 2020), no entanto, diferencia dois termos: ‘self- directed learning’, isto é, a aprendizagem auto-dirigida, e a autonomia. Ambas envolvem essa responsabilidade com relação ao aprendizado, porém, a aprendizagem auto-dirigida não necessariamente envolve saber utilizar completamente essa capacidade, como na autonomia. Ou seja, para Holec (1981, apud Palfreyman, 2020), um estudante autônomo tem total capacidade de estudar sozinho, portanto, não precisaria da ajuda de outras pessoas nem de professores.

Atualmente, a autonomia deixou de estar relacionada com um estudo solitário, principalmente nas aulas de língua estrangeira. Além das características mencionadas anteriormente, como serem ativos em seu processo de aprendizagem e serem capazes de expressar opiniões e criar novas significações para o que aprendem; outras características de estudantes autônomos descritos por Román-Mendoza (2018) são: refletir sobre suas próprias necessidades de aprendizagem, ir mais além dos conteúdos exigidos e explorar novos conhecimentos; demonstrar iniciativa para levar seu hobby adiante, tornando-o uma profissão; definir e cumprir tarefas e metas sem supervisão de outros; utilizar seu tempo de maneira eficiente para dividir a carga de trabalho; e entender que a aprendizagem é algo que

---

<sup>18</sup> “Autonomia e aprendizagem de línguas estrangeiras”, do inglês “autonomy and foreign language learning” sigla AFLL

se desenvolverá durante toda a vida. Um estudante autônomo também é aquele que compartilha com os demais o conhecimento, auxilia o próximo e, ao pedir ajuda, explica de forma clara o que não entende. Portanto, é vital a ajuda dos professores e colegas nesta nova visão sobre autonomia.

Mas seria o professor de uma sala de aula presencial tão diferente de um professor de uma sala de aula virtual? Os ambientes são diferentes? A UNESCO (2016) considera como “ambiente de aprendizagem” qualquer espaço que possui todo o material necessário para que a aprendizagem ocorra. Tanto ambientes virtuais quanto presenciais podem possuir esses materiais necessários, a diferença contida neles- a priori- é o meio, já que as aulas virtuais se desenvolvem através de algum recurso digital- seja o *Meet*, o *Zoom*, o *Teams*, entre outros- mas nos dois há professores, alunos e uma atividade a ser desenvolvida.

Porém, Kenski (2003) já alertava que não era somente esta a diferença entre as aulas “presenciais” e “virtuais”. A referida autora menciona os seguintes aspectos:

- a) a disponibilidade da informação mudou: antes, os novos conhecimentos eram adquiridos majoritariamente através das instituições de ensino, já que o acesso era feito através de livros, que não eram atualizados a todo momento e eram escassos; atualmente, o acesso à informação é maior, sendo constantemente atualizada, não se concentrando apenas na escola;
- b) o espaço e o tempo da aprendizagem eram delimitados: ir à escola significava um deslocamento, com horários cronometrados para as matérias a serem estudadas. Hoje, embora ainda haja esse deslocamento e rigidez nos horários, houve uma maior flexibilização dos espaços e, com a pandemia, a expansão de escolas virtuais. As escolas presenciais, atualmente, parecem seguir um ritmo parecido de flexibilização, posto que, alguns recursos digitais que os professores tiveram acesso no período pandêmico continuam sendo utilizados. É o caso do *Moodle* (quadro 3), por exemplo, usado como um espaço de ensino e aprendizagem para repositório de materiais e recursos pelos professores e também para a realização e entrega de atividades pelos alunos. O tempo também sofreu um desdobramento, já que, os alunos atualmente, mesmo não estando na escola, continuam a falar sobre ela em grupos de *Whatsapp* em horários alternativos, algo que não se tinha antigamente;
- c) Novos ritmos de ensinar e aprender: uma pessoa já não pode ser considerada totalmente formada, já que as informações são atualizadas a um ritmo muito grande, gerando uma necessidade constante de adaptação com o novo.

Kenski (2003) refletia também sobre as mudanças na concepção da prática docente, já que, com todas essas mudanças no conceito de “escola” pedem também mudanças no fazer docente:

Não mais apenas a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado, nem tampouco a exclusiva perspectiva dialética. Uma outra lógica, baseada na exploração de novos tipos de raciocínios nada excludentes, em que se enfatizam variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões, em que se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento aparentemente distintas. A apropriação dos conhecimentos nesse novo sentido envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a emocionalidade, em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão. (Kenski, 2003, p.38-39).

Esta nova concepção da figura docente não exclui, portanto, as anteriores, somente as complementa. Pensar neste novo professor compreende pensar em um docente que saiba entender as necessidades de seus alunos quanto ao tipo de metodologia aplicada, alternando-a a cada aula. Em uma sala de aula virtual, os alunos não têm acesso ao ambiente e aos companheiros, diferente de uma sala de aula presencial, sendo assim, os conteúdos e atividades devem ser alterados de maneira mais rápida para que o processo não se torne cansativo.

Em uma sala de aula presencial, mesmo que a aula seja expositiva, o ambiente permite ao aluno uma mobilidade maior: levantar-se de seu lugar, conversar com colegas ao lado, “passear pela escola”, entre outros; o professor, por outro lado, pode levar os alunos para uma aula ao ar livre, à biblioteca da escola, à sala de computação, movimentar as cadeiras e dispô-las “em roda”, dentre outras atividades.

O professor de uma sala de aula virtual, conhecendo todos os recursos digitais, pode promover jogos, criar enquetes, criar vídeos, fazer uma aula mostrando aos alunos um determinado ponto da cidade, dentre outras atividades. Se o professor não conhece todas as possibilidades que esses recursos têm a oferecer, não criará essas oportunidades de movimento, tornando as aulas mais cansativas. Além de conhecer os recursos digitais, esse novo professor deveria incentivar os alunos a ampliarem seu conhecimento sobre eles, mostrando suas possibilidades e as limitações, mas não é algo simples.

Román-Mendoza (2018) discorre sobre os desafios que os docentes enfrentam para construir um ambiente de ensino-aprendizagem virtual. A autora destaca alguns pontos-chave: 1) crenças sobre autonomia; 2) o tipo de formação recebido e 3) contexto em que trabalham. O primeiro aspecto, das crenças sobre autonomia, faz referência a visão, muitas vezes enraizada, de que a tecnologia poderá substituir o professor na tarefa de ensinar, ou que o aluno poderá aprender sozinho utilizando os recursos digitais, porém a autora afirma que isso não é possível, já que os alunos podem ter dificuldades para utilizar determinados recursos digitais e estes podem não ser compatíveis com o estilo de aprendizagem do aluno, gerando

nele mais dúvidas, portanto o professor deve auxiliá-lo a escolher os melhores materiais para sua aprendizagem, suscitando a autonomia:

No entanto, o fato de existirem muitos materiais disponíveis não quer dizer que tudo o que pode ser encontrado na web seja possível de ser utilizado para aprender uma língua. Inclusive os materiais desenvolvidos para a aprendizagem autônoma de línguas nem sempre proporcionam as instruções necessárias para que os aprendizes possam tirar proveito total deles. Do mesmo modo, a multiplicidade de plataformas e entornos tecnológicos complica muito o uso de materiais, que, vamos supor, podem funcionar perfeitamente em uma página web, mas podem ser desastrosos para tablets ou smartphones. (Román-Mendoza, 2018, p.39, tradução nossa)<sup>19</sup>.

O conceito de autonomia defendido por Román-Mendoza (2018) é o da construção de conhecimento, mas não da aprendizagem solitária: o aluno deve ser autônomo para buscar além do conteúdo visto em sala de aula, compartilhando com seus colegas e com seus professores ideias de *sites*, vídeo-aulas, materiais próprios, *podcasts* entre outros. Essa autonomia não diz respeito somente aos alunos, mas também aos professores, já que estes também podem buscar recursos que vão além dos materiais didáticos oferecidos pela escola, construindo um material didático próprio e/ou complementando o livro já existente.

Essa autonomia, portanto, faz parte das características do professor e do estudante de língua espanhola como língua estrangeira (LE) no século XXI no Brasil. Todos os professores e alunos de línguas estrangeira possuem algumas competências em comum como a Linguístico-Comunicativa e a Aplicada (Almeida Filho e Faria, 2018), para saber se comunicar na língua alvo e em diferentes contextos, aplicando os conhecimentos aprendidos na disciplina; e a Intercultural (Lima, 2015) já que algumas construções frasais, gírias e até mesmo gestos podem significar coisas diferentes em outros países, portanto, a aprendizagem de um idioma vai muito além de “dominar” a língua, ou seja, além de decorar frases ou palavras (Román-Mendoza, 2018).

Portanto, aprender uma língua estrangeira é um processo ativo, que envolve interação e abertura à diferentes culturas, envolve questionamentos, dúvidas, desvios linguísticos e acertos, além de aprender a trabalhar em grupo e compartilhar o conhecimento com outros, e de ter uma motivação e objetivo para aprendê-la, já que é um processo longo.

---

<sup>19</sup> tradução de: “Sin embargo, el hecho de que haya muchos materiales disponibles no quiere decir que todo lo que se pueda encontrar en la web sea susceptible de ser utilizado para aprender una lengua. Incluso los materiales desarrollados para el aprendizaje autónomo de lenguas no siempre proporcionan las instrucciones necesarias para que los aprendientes puedan sacar total provecho de ellos. Asimismo, la multiplicidad de plataformas y entornos tecnológicos complica en exceso el uso de determinados materiales, que, pongamos por caso, pueden funcionar perfectamente en una página web, pero ser desastrosos para tabletas o teléfonos móviles.”

Para os professores e estudantes atuais, ainda há a Competência Digital, que envolve ter todas as características anteriores, mas também no mundo digital, saber das potencialidades dos recursos digitais e explorá-las para obter conhecimento. Para o professor, saber trabalhar com uma grande variedade de recursos e ensinar também seus alunos a trabalhar com eles, fazendo destes também criadores das aulas.

Contudo, fomentar a autonomia, tanto docente quanto discente não é tarefa fácil, já que é necessário que o docente possua também competências, principalmente a Digital-para procurar recursos e construir seu próprio material didático- a Reflexiva- para fazer uma autoavaliação da própria aula, pensando nos objetivos e na autonomia para sua disciplina e/ou turma e estar aberto à sugestões.

Muitas vezes, porém, o docente deseja que seus alunos sejam mais autônomos e quer fazer a aplicação dos recursos digitais em sua sala de aula, mas se depara com duas dificuldades: o tipo de formação recebida e o contexto de seu local de trabalho (Kenski, 2003).

Em pesquisa anterior (Bueno, 2021), constatamos que muitos dos professores entrevistados não possuíam formação no uso de tecnologias digitais antes da pandemia, o que dificultou sua inserção na sala de aula, já que tiveram que aprender sobre estes recursos por conta própria (gráfico 23). A falta de apoio das instituições de ensino a estes docentes foi um fator que limitou o uso dos recursos nas aulas, prejudicando sua inserção e o conhecimento de suas potencialidades. Portanto, muitas vezes o contexto não oferece o apoio para o uso de tecnologias digitais em sala.

O uso das tecnologias nas aulas fez emergir outras responsabilidades ao docente, que teve que adaptá-las ao seu contexto, sendo então, mediador do aprendizado que ele próprio estava construindo. Além destas dificuldades apresentadas, outros fatores devem ser levados em conta, já que a tecnologia possui também um lado perigoso: a falta de respeito dos direitos autorais do professor, já que os alunos podem facilmente reproduzir materiais de suas aulas na *internet*. Há também o medo do docente à exposição, já que com a facilidade do acesso dos alunos às câmeras possibilita a gravação das aulas, e uma frase dita em uma aula pode ser tirada de contexto e pode gerar problemas ao professor e à instituição, fazendo com que o docente perca seu emprego, no pior dos cenários. Logo, esse uso dos recursos digitais em sala de aula deve ser controlado e estruturado.

Discutir sobre o papel do docente no ensino de línguas requer uma reflexão ainda maior sobre a concepção de sala de aula, e o porquê do uso de tecnologias digitais nas aulas de língua espanhola, em especial, ser tão importante e tão frequente.

## 1.6. O “papel” do professor de línguas estrangeiras.

A discussão sobre o papel do professor no processo de ensino de uma língua estrangeira vem ganhando força, principalmente com o período pandêmico, em que a presencialidade e o ambiente escolar deixaram de ser os únicos meios de acesso ao conhecimento. Antes mesmo da pandemia, essa diferença entre os docentes já vinha sendo discutida, principalmente por Mayrink e Albuquerque-Costa (2017). As autoras fornecem uma reflexão sobre os dois tipos de professores existentes: o transmissor e o mediador, prescrevendo um ponto de equilíbrio entre eles. O “professor-transmissor” é definido como o “guardião do conhecimento”, sendo protagonista central na aprendizagem dos alunos, o ponto de partida de todas as atividades e interações. Já o “professor-mediador” é definido como orientador, formador. Um professor transmissor, esclarece dúvidas de seus alunos, contudo, estes raramente podem ter seu turno de fala, já que, normalmente, quem tem a fala é o professor, sendo a figura central no processo de ensino.

Ou seja, o professor-mediador, além de responder dúvidas de seus alunos, também observa suas necessidades e cria materiais e tarefas personalizadas para a turma. Para fazê-lo deve criar oportunidades para que alunos interajam e sejam também mediadores, portanto, não ocupa o papel central na aprendizagem destes, mas guia os estudantes e cria meios para que estes consigam atingir seus objetivos, e se tornem agentes ativos de seu conhecimento, podendo ser também mediadores de seus colegas em atividades orientadas. Chiovatto (2000) ressalta ainda que, um professor mediador, utiliza exemplos dos estudantes em suas aulas, a fim de torná-las mais lúdicas, estimulando o aprendizado, além de entender as necessidades de cada turma.

Portanto, pensar nesses diferentes tipos de professores e seus modos de ensino, cabe pensar também no contexto. Muitas vezes, as instituições de ensino para as quais esses professores lecionam pedem que o docente siga o material de forma rígida. Esses materiais, como afirmam Martins e Nodari (2013) podem apresentar uma abordagem gramatical e fragmentada, não dando suporte para que o aluno se comunique ou escreva na língua-alvo:

Os livros didáticos de LEM apresentam, na sua maioria, textos direcionados para o ensino da gramática fragmentada e descontextualizada da língua por meio de conexões lexicais e semânticas que não oferecem o suporte necessário para que os alunos saiam das instituições escolares falantes e escritores em língua estrangeira, ou seja, sem condições de interagir na língua alvo. Muitos professores se deparam, portanto, com a necessidade de criar seu próprio material, tendo em vista as necessidades que eles identificam em seus alunos ou mesmo para atingir o objetivo maior que é o de promover a interação na língua estrangeira. (Martins e Nodari, 2013, p.3).

Em outros contextos, porém, o professor não é obrigado a seguir o material, podendo criar o seu próprio, o que propicia a interação, segundo os autores.

Contudo, pensar nesse “novo” professor não significa pensar na abolição do anterior, mas sim refletir mais sobre a prática docente e pensar em novos meios de ensino e aprendizagem. Para a inserção das tecnologias digitais de forma a gerar participação nas aulas, porém, se faz necessário um docente mediador, já que este permite uma maior abertura para a participação e a criação do aluno. O professor, no entanto, não é homogêneo, assim como a sala de aula.

Muitas vezes, os alunos estão adaptados às aulas de professores mais “transmissores”, ou então são mais tímidos, logo, as interações precisam partir deste professor para que os alunos consigam verbalizar também, o que inviabiliza uma mediação. Outras vezes, os alunos estão acostumados a professores “mediadores” e uma aula mais expositiva acaba deixando-os mais cansados, sendo necessário um equilíbrio entre essas duas formas de ensinar, alternando-as durante as aulas de forma a inserir aos poucos as tecnologias digitais e a mediação, para isso, além da competência linguística, a reflexiva e a digital; é muito importante nesse novo tipo de professor, portanto, o papel da sociedade, já que as potencialidades das ferramentas digitais devem ser exploradas, para que estas se tornem recursos:

É preciso, então, que o professor se pergunte sempre: qual é o real potencial desta ferramenta tecnológica como recurso didático? Que ganhos ela pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem? Uma reflexão desse tipo permite avançar na efetiva transformação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC), aumentando o grau de autenticidade da aprendizagem, potencializando a interação, o trabalho colaborativo e a construção de comunidades virtuais, dentre outras vantagens (...) (Mayrink e Albuquerque-Costa, 2017, p. 5).

No entanto, como sugere Tallei (2011), não é somente o professor que se modificou devido ao avanço das tecnologias digitais na educação, mas também os alunos, posto que são capazes de: criar estratégias para acessar a diferentes tipos de informação e plataformas, participando, assim, da sociedade de informação; possuir uma atitude crítica à informação que recebem; manipular a informação que os rodeia e também os recursos digitais; criar estratégias para a resolução de problemas e desafios; além de participarem ativamente das comunidades virtuais e defender as causas que são de seu interesse, tornando-se assim, cidadãos.

Mas, para quê utilizar os recursos digitais nas aulas de línguas? Paiva (2008) já relatava seu uso em todos os âmbitos da educação historicamente. Inicialmente com o livro didático, seguido pelos gravadores de voz, pela rádio, pela televisão, e mais tarde pela *internet*. Antes do surgimento da rede, porém, era muito mais difícil aos docentes terem materiais autênticos (isto é, na língua alvo) para mostrar aos alunos, já que as idas ao exterior eram escassas, e antes dos instrumentos de gravação, era impossível conservar exemplos de frases ou sons para mostrar aos alunos. Com a digitalização, surgiu também a possibilidade de armazenamento desses materiais e a facilidade de encontrá-los. Nas aulas de línguas, isso é um ganho, já que possibilita o contato com a língua-alvo, principalmente em contextos em que não é possível ter esse acesso, já que em cidades mais interioranas brasileiras é mais difícil encontrar estrangeiros.

Esse acesso a diferentes materiais requer, portanto, autonomia. Para que o docente e o discente possuam essa autonomia, as plataformas digitais devem ser utilizadas como recursos. Porém, o modo de utilizá-las irá definir se estas são ferramentas ou recursos, tópico que será abordado a seguir.

### **1.7 As TIC, TAC E TEP no ensino de espanhol, suas possibilidades e limites**

Pensar na utilização das tecnologias digitais na escola requer três princípios: A infraestrutura da escola ou curso - seja presencial ou virtual; a competência digital do professor e sua formação e o incentivo por parte da instituição e da comunidade- alunos, pais, coordenadores, etc. A ausência de qualquer um desses pilares pode culminar em dificuldades, e a não inserção das tecnologias de maneira a gerar engajamento e autonomia dos estudantes, assim como ao desestímulo à essa inserção. Sancho Gil (2008) afirma que não basta somente integrar as tecnologias em sala de aula, mas sim “que estas sejam um instrumento de inclusão digital, um recurso para a aprendizagem e um agente de inovação educativa” (p.20, tradução nossa).

Sancho Gil também destaca que, diferentemente das gerações passadas, esta, nascida dos anos 1980 em diante, viveu e vive uma revolução, que se estendeu desde a escola até o mercado de trabalho: não basta apenas *saber* o conteúdo e *transmiti-lo*. Faz-se necessário também *saber o conteúdo, por quê ele é assim, como transmiti-lo* para diferentes pessoas, *para quê* esse conteúdo precisa ser transmitido e suas usabilidades no cotidiano.

O papel das tecnologias digitais no ensino, no entanto, está para além do auxílio em sala de aula: ajudar as gerações de hoje e futuras a responderem suas inquietações e se

sentirem parte do mundo, que muda a uma velocidade cada vez maior; desta forma, podem estar preparados aos desafios, e serem criadores digitais, e não meros consumidores.

Román-Mendoza (2018) entende que as tecnologias possuem um potencial muito grande, já que, muitas vezes são utilizadas com outras funcionalidades para além das quais foram criadas, portanto, destaca três potencialidades que elas podem ter: A primeira, potencial TIC (Tecnologias para a Informação e Comunicação), ou seja, todo recurso que possa transmitir uma informação, seja ela em formato textual ou audiovisual; potencial TAC (Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento), ou seja, recursos de cunho educativo, seja em formato textual e audiovisual, que possam ser utilizados de maneira mais didática que o primeiro, já que o tipo de informação aqui transmitida está focada no ambiente escolar; e o terceiro potencial que as tecnologias podem ter é o de TEP, ou seja, Tecnologias de Empoderamento e Participação. Estes últimos envolvem maior autonomia do estudante, já que o põe no papel de criador e também do iniciador de debates, levando a um maior engajamento. Definir, porém, um recurso digital em uma dessas três categorias é uma tarefa árdua, já que todos os recursos podem chegar a desempenhar todos os papéis. O livro didático, por exemplo, tem a potencialidade de ser um recurso TAC, já que transmite informação e conhecimento de forma didática. Se o professor, durante a aula, pedir para que o aluno discuta uma passagem do livro didático com seu colega, criando uma paródia, por exemplo, este livro didático, que tem uma potencialidade para ser TAC, pode chegar a ser um TEP, já que neste caso, os alunos tiveram uma participação (diálogo com seus pares) e o empoderamento, ou seja, se apropriaram daquele material para criar um novo a partir dele.

O mesmo ocorre com um recurso TIC. O *Facebook*, por exemplo, tem o potencial de transmitir informação e também de gerar comunicação entre os usuários, sendo categoria TIC. O professor pode, por exemplo, indicar aos alunos alguma página na rede social voltada para o estudo de espanhol, como o *CuriosaMente*<sup>20</sup>, uma página mexicana que possui também canal no *Youtube* voltado para respostas de cunho científico à curiosidades dos internautas. Se o professor trabalhar algum vídeo desta página com os alunos, estará transformando a rede social em um recurso TAC, podendo ensinar para os alunos como procurar outras páginas semelhantes em espanhol. Se utilizar algum dos vídeos para que os alunos criem um debate na plataforma, ou procurem mais informação em espanhol sobre o assunto e façam um trabalho sobre o tema, fazendo um vídeo e postando em um grupo no *Facebook*, estará transformando a rede social em TEP.

---

<sup>20</sup> Página CuriosaMente no *Facebook*: [https://www.facebook.com/CuriosaMenteTV/?locale=es\\_LA](https://www.facebook.com/CuriosaMenteTV/?locale=es_LA)  
Canal CuriosaMente no *Youtube*: <https://www.youtube.com/@curiosamente>

Portanto, o potencial dos recursos- sejam eles digitais ou não, como o rádio, a televisão, o livro didático ou literário, o jornal, um quadro, entre outros- pode estar para além do projeto inicial para o qual eles foram construídos, tudo depende da atuação do docente, levando em conta sua formação e sua competência digital, a infraestrutura da escola e também o apoio da comunidade.

Román-Mendoza (2018) afirma que, embora tenha havido uma mudança no uso dos recursos digitais em sala de aula, já que muitos recursos TIC apresentaram um uso TEP (não sendo tão visível), essa passagem ainda representava muitos desafios, sendo este o motivo pelo qual a autora optou por utilizar o termo TAC em seu livro, já que o conceito TEP era ainda muito ambicioso na época:

De Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passaram a ser Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEP), mas na prática nas salas de aula essa mudança conceitual não está refletida. Por isso, neste livro optou-se por utilizar a nomenclatura intermediária, Tecnologias da Aprendizagem e Conhecimento (TAC), termo que é bastante usado no mundo educativo e que, sob os princípios deste volume, engloba o, a priori, mais ambicioso TEP, posto que não existe aprendizagem real sem participação nem empoderamento. (Román-Mendoza, 2018, p.3, tradução nossa).

Contudo, com o passar do tempo e com a questão global imposta pela pandemia COVID-19, as tecnologias passaram a ter uma nova expressão, sendo não somente um meio através do qual encontros esporádicos acontecem, e sim, um objeto que gera uma presencialidade. A interação por meio de telas, além de contar com *emojis*, conta também com as expressões faciais dos alunos, sendo um novo estilo de comunicação mediada, além daquelas que define Thompson (2018), sendo quase uma presencialidade mediada. Portanto, a passagem dos recursos digitais da potencialidade TIC para TEP puderam ocorrer mais facilmente, o que foi evidenciado durante a pandemia (Bueno, 2021, p. 59).

O *Facebook*, como mencionado anteriormente, é um recurso TIC, já que transmite informação e permite a comunicação, mas essa informação nem sempre se remete a algo educativo. Constatamos que, durante a pandemia, os professores de espanhol se utilizaram de grupos na plataforma para que suas aulas fossem mais interativas e pudessem compartilhar materiais com os alunos, transformando, a priori, a plataforma em uma TAC. Contudo, os professores, em época das aulas remotas, fizeram da plataforma um meio de interação e criação, em que os alunos poderiam deixar comentários opinando sobre determinado assunto

compartilhado pelos professores, além de criarem vídeos em língua espanhola, publicando no grupo, para que outros alunos tivessem acesso, transformando a plataforma em uma TEP.

Embora a plataforma tenha um potencial interativo nas três escalas analisadas em nossa pesquisa anterior (Bueno, 2021), conforme ilustrado no Quadro 1, esta não possui microfone, por exemplo, portanto, o aluno fica impossibilitado de gravar áudios e praticar a interação oral, mas mesmo assim, os docentes conseguiram criar um ambiente interativo. A impossibilidade de um encontro presencial durante a pandemia permitiu aos professores explorar mais os recursos digitais, utilizando-os mais para a interação e participação dos alunos, tornando-se TEP's:

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)
<b>Grupo no Facebook</b>	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.

Quadro 1 - Análise do grupo de Facebook nas três escalas de interação (2021)

Dentre as vantagens citadas por Mayrink e Albuquerque-Costa (2017, p. 4-5) quanto ao uso de recursos digitais nas aulas de língua estrangeira, estão: 1) enriquecimento linguístico e cultural através da interação; produção de conteúdos pelos usuários, sejam professores ou alunos, já que a *internet* permite fácil acesso aos conteúdos de língua estrangeira, algo que não ocorria em décadas anteriores, pelo acesso restrito aos conteúdos de outros países. Esse acesso é interessante, principalmente no Brasil, já que o contato com outras línguas acaba sendo escasso pela dimensão do país e pela predominância do português como língua única e oficial; 2) o engajamento dos alunos promovendo discursos na língua estrangeira estudada, pelas possibilidades de interação que estas plataformas oferecem; e 3) contato com outros gêneros discursivos e o uso de várias formas de linguagem, já que o contato com gírias, abreviações de palavras e variedades linguísticas é maior em ambientes virtuais.

Somado a isso, pensar no uso empoderado desses recursos pelos alunos e professores promove uma maior autonomia e melhor manejo destas no mercado de trabalho e na

continuidade dos estudos. Contudo, além das dificuldades sociais da inserção das tecnologias na escola discutidas anteriormente, como a infraestrutura, a formação do professor e o apoio da sociedade, há também as limitações dos próprios recursos e dos usuários, portanto, não são todos os recursos com potencialidade TEP que puderam ser usados para este fim, principalmente em período pandêmico.

Foi o caso do *Google Meet*, que além das falhas estruturais (quadro 2) na plataforma, muitos alunos não puderam assistir às aulas por falta de dados móveis no celular, o que prejudicou sua interação em língua espanhola (Bueno, 2021, p. 41)

Tecnologia Digital	Possibilidades e limites da tecnologia digital		Possibilidades e limites do uso da tecnologia digital	
	Possibilidades	Limites	Possibilidades	Limites
<b>Google Meet utilizado para aulas síncronas</b>	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 video chamadas.

Quadro 2 - Possibilidades e limites do Google Meet (2021)

Muitos docentes, em vista das dificuldades encontradas para a utilização da plataforma, optaram por utilizar o *Whatsapp* para o envio das aulas em formato audiovisual aos alunos, já que o *Google Meet* permitia a gravação das aulas. Portanto, o recurso que tem possibilidades de ser TEP, por possuir *chat*, microfone, câmera, possibilidade de compartilhamento de tela, o *Jamboard*, entre outros, que podem gerar alto engajamento e participação, foram convertidos em TIC pelas dificuldades de conexão apresentadas pelos alunos e falhas na plataforma durante a pandemia.

Outra limitação da *internet* é a grande quantidade de informação disponível, que pode ser, muitas vezes, nociva aos alunos, se estes não tiverem o guia das instituições de ensino e dos professores. Portanto, a Competência Digital é importante para que as escolas tratem de temas educativos como “segurança”, “proteção de dados” e possam explorar os recursos positivos. Pensar também na competência discente é importante, já que o aluno da atualidade não seja passivo, posto que, com a mudança da escola e do mercado de trabalho, este precisa se adaptar. Portanto, pensar nesse aluno como alguém autônomo e empoderado digitalmente é

importante, pois este terá um papel mais reflexivo e crítico em sala de aula e em todos os âmbitos de sua vida, de maneira geral.

Os recursos digitais, portanto, estão em todas as esferas, desde sociais até educacionais, independentemente do contexto.

Durante a pandemia, os docentes utilizaram de uma gama de recursos para suas aulas de espanhol, promovendo a criação de vídeos e a utilização de jogos. Essa tendência se mantém mesmo com o retorno presencial? Os professores estão utilizando os mesmos recursos do ensino remoto? Essas questões serão discutidas na próxima parte da dissertação.

### **Caracterização e contexto da pesquisa**

A pesquisa possui caráter longitudinal (Goldstein, 1979), com duração de 4 anos desde a coleta inicial de dados até o presente momento (2020-2024). Também caracteriza-se como qualitativo-exploratória (Oliveira, 2008) por ter foco no estudo de caso de um grupo de docentes de língua espanhola em contexto anterior, durante a pandemia COVID-19 e após a estabilização da doença.

A aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa ocorreu em setembro de 2020 sob Parecer nº 37761620.0.0000.5504 (Apêndice 5) e, 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.

O contexto analisado foi o dos períodos denominados: “Ensino de espanhol pré-COVID”, “Ensino de espanhol durante as aulas remotas (surto de COVID-19)” e “Ensino de espanhol durante as aulas presenciais (fase COVID em estabilização)”. Esta última não está denominada “fase pós COVID” pois, retomando as declarações da OMS, o vírus ainda pode ser uma ameaça, já que pode haver novas variantes e inclusive mortes, portanto a pandemia ainda não acabou, se encontra em fase de estabilidade. Contudo, casos de reinfeção continuam se alastrando pelo país, segundo dados oficiais do Ministério da saúde (Brasil, 2023), com mais de 300 casos confirmados.

A pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico a respeito da competência digital docente e sua definição; das tecnologias e sua utilização no contexto educacional, destacando as potencialidades interativas do seu uso para o ensino de espanhol; bem como as hipóteses levantadas por teóricos desta área. Utilizamos o Google Scholar e o Portal Periódicos CAPES para o levantamento sobre o uso de tecnologias e o ensino de línguas no Brasil (Paiva, 2008; Fraga,

2013; Gregolin, 2017; Abio, 2017; e Santaella, 2010) e sobre a origem e definição dos termos interação (Vygotsky, 1991; Thompson, 1998; Quadros e Finger, 2007; Paiva, 2014; Thompson, 2018; Figueiredo, 2019) e competência digital (Chomsky, 1965; Hymes, 1971; Behar et al., 2001; Cani, 2020; Lima, 2015; Souza, 2015; INTEF, 2017; Almeida Filho e Faria, 2018; Lucas e Moreira, 2018 e Vuorikari, Kluzer e Punie, 2022).

A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de questionário online e na realização de entrevistas a um grupo de professores de espanhol de escolas públicas brasileiras que lecionam na educação básica (ensinos fundamental e médio), com vistas a identificar quais recursos digitais foram utilizados durante as aulas remotas e presenciais, com a COVID em estabilização e suas visões sobre as possibilidades e limites para sua inserção em sala de aula. Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados foram utilizados o *Google Forms* para os questionários e as entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet* entre 2020 e 2021 e, em 2022 e 2023<sup>21</sup>, as entrevistas complementares ocorreram de forma assíncrona, por meio do *Google Forms*.

Na terceira etapa procedemos à análise dos dados coletados à luz de categorias formuladas após a revisão bibliográfica.

### **O questionário aplicado aos docentes em 2020-2021 (Apêndice 1)**

No questionário realizado em 2020-2021 foram elaboradas três seções. A primeira, contendo perguntas a respeito do perfil dos docentes como a formação dos professores, se possuíam especialização ou pós no uso de tecnologias digitais, para qual ou quais níveis de ensino esses docentes ministravam aulas, há quanto tempo eram professores(as) de língua espanhola e se havia conexões *wifi* e recursos tecnológicos nas escolas para as quais lecionavam. Essa pergunta foi feita para que pudessemos entender quais recursos digitais estes professores conheciam antes da pandemia e como os utilizavam.

Na segunda seção do questionário foram feitas perguntas sobre o uso das tecnologias antes da pandemia, como: com que frequência eram utilizadas para preparar aulas, atividades e materiais didáticos, e também para a comunicação com os alunos.

Na terceira seção do questionário, foram feitas perguntas a respeito do uso desses recursos digitais durante a pandemia: ou seja, quais recursos estavam sendo utilizados para a

---

<sup>21</sup> Optamos pela não utilização do *Google Meet* para as entrevistas de 2022 e 2023 devido à baixa adesão de respostas ao questionário com relação à pesquisa realizada entre 2020 e 2021. Uma hipótese para esta baixa adesão à resposta dos docentes seria a volta para o ensino presencial, já que o deslocamento dos docentes até as instituições em que trabalham requer tempo.

interação com os alunos e de que maneira; quais destes mais e menos funcionou e o porquê; quais as atividades estavam sendo desenvolvidas com os alunos; quais as maiores dificuldades que os docentes têm se nas produções ou compreensões escritas e orais; a participação dos alunos nas aulas de espanhol com relação às aulas presenciais anteriores ao COVID; além das estratégias usadas pelos docentes para gerar engajamento nas aulas. Foram feitas também perguntas sobre a pandemia, como estes docentes perceberam a passagem do ensino presencial para o remoto; além dos recursos que aprenderam a utilizar.

### **O questionário aplicado aos docentes 2022-2023 (Apêndice 2)**

O segundo questionário, aplicado em 2022-2023, foi estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, foram feitas perguntas sobre o perfil dos docentes, ou seja, em quais escolas e para quais níveis de ensino esses professores lecionavam, sua formação, o tempo de atuação como docente de língua espanhola, e algumas perguntas sobre a presença de rede *wifi* na escola. Embora o segundo questionário tenha sido enviado para o mesmo grupo de docentes participantes da pesquisa em 2020 e 2021, as condições com as quais este grupo trabalhou, ao longo dos anos, poderia haver mudado e culminado em dados diferentes e na possibilidade ou não da aplicação dos recursos digitais nas salas de aula, por isso, as perguntas foram repetidas.

Na seção 2 do questionário, foram feitas perguntas relacionadas às aulas remotas durante a pandemia COVID-19, procurando entender quais os recursos foram utilizados e quais as atividades realizadas, quais foram os recursos que mais funcionaram ou menos e quanto à participação dos alunos durante as aulas e estratégias de engajamento do docente. Essas perguntas foram feitas também durante os anos de 2020-2021, mas como os professores ainda estavam em fase de descoberta dos recursos, optamos por refazê-las, pois consideramos que eles pudessem ter descoberto aplicativos e atividades novas com o passar do tempo.

Na seção 3 foram feitas perguntas relacionadas ao contexto presencial, em busca de entender as diferenças entre os contexto presencial pré-coronavírus e o com a doença em fase de estabilização. As perguntas realizadas foram relacionadas aos aspectos que os professores mais tinham dificuldades em trabalhar- se na produção oral e escrita ou na compreensão oral e escrita. Essa pergunta foi feita também durante os anos de 2020 e 2021, sendo replicada em 2022 com o intuito de entender se as mesmas dificuldades persistiam apesar da volta presencial; também foram feitas perguntas relacionadas à utilização dos recursos digitais, como se continuaram sendo utilizados apesar da volta presencial, quais os professores passaram a conhecer e se deixaram de utilizar, para explicarem o motivo, além de perguntas

sobre a interação, quais estratégias foram utilizadas pelos professores para gerar engajamento nas aulas remotas para que pudessem ser comparadas às presenciais.

### **Entrevista realizada em 2020-2021 (Apêndice 3)**

As entrevistas durante o período das aulas remotas foram realizadas na plataforma *Google Meet*, já que a maioria dos professores entrevistados tinham familiaridade com o recurso digital, pois também o utilizavam em suas aulas. As perguntas da entrevista discorreram sobre o uso que os professores faziam das tecnologias digitais, quais mais tinham funcionado e menos tinham funcionado e em quais aspectos já que as respostas do questionário foram um pouco ambíguas, pois não relataram exatamente quais as dificuldades no uso das plataformas, se era uma questão estrutural ou de uso. Também foram feitas perguntas com respeito à interação realizada nessas plataformas, que atividades foram realizadas com os alunos com o intuito de gerar engajamento e participação, já que a produção oral foi o aspecto que os professores mais tiveram dificuldades em trabalhar nas aulas.

### **Entrevista realizada entre 2022-2023 (Apêndice 4)**

As entrevistas feitas no período de retomada das aulas presenciais foram realizadas pela plataforma *Google Forms*. As perguntas feitas na entrevista visaram o aprofundamento dos recursos digitais utilizados pelos professores e seus conhecimentos sobre Competência Digital, e a visão sobre o uso das tecnologias na educação, como: quais competências digitais são consideradas importantes no ensino e aprendizagem de língua espanhola; como eram feitas as aplicações dessas competências na época pré-covid, durante as aulas remotas e presenciais; quais as vantagens e desvantagens do uso desses recursos digitais na educação; quais recursos digitais foram e estavam sendo utilizados durante este período de pré-covid, aulas remotas e aulas presenciais; quais recursos da época das aulas remotas os professores gostariam de continuar utilizando mas não tiveram oportunidades e o porquê.

## **2. Percorso metodológico**

Primeiramente, foi feita uma listagem de todos os recursos digitais utilizados pelos professores durante os três períodos: pré- COVID; das aulas remotas e presenciais após a estabilização. Por meio das entrevistas, buscamos entender se esses mesmos recursos

utilizados durante as aulas remotas continuam sendo utilizados após o retorno presencial e se não, entender o motivo, para responder à primeira pergunta de pesquisa.<sup>22</sup>

Em seguida, buscamos aprofundar nossas compreensões sobre as formas que tais recursos foram utilizados, com vistas a respondermos nossa segunda pergunta de pesquisa.<sup>23</sup>

Após esta constatação, estes aplicativos foram analisados quanto às possibilidades e limites de interação seguindo as escalas propostas de acordo com sua potencialidade para gerar engajamento, por meio da nomenclatura TIC, TAC ou TEP (Román-Mendoza, 2018), para que entendêssemos as potencialidades interativas dos usos que esses recursos tiveram pelos alunos nos contextos pesquisados.

De posse das análises iniciais, procuramos entender quais recursos digitais continuam sendo utilizados nas aulas presenciais por esse grupo de professores; as dificuldades dos docentes quanto à interação em língua espanhola, analisando o uso desses recursos por eles segundo a escala de interação Thompson (2018) para que pudéssemos entender os tipos de interação produzidos nestes recursos e problematizar possibilidades de utilização de tecnologias digitais para o ensino de espanhol pós-COVID-19.

Por último, problematizamos algumas visões sobre competências digitais que esses docentes possuem, levando em consideração o Quadro de Competência Digital Docente (INTEF, 2017-2022) a fim de entender os aspectos trabalhados pelos docentes durante esse período de aulas remotas e presenciais e de que maneira foi feito o uso destes recursos digitais.

## **2.1 Do grupo de professores participantes da pesquisa em 2020- 2021**

O grupo de participantes da pesquisa em 2020-2021 era composto por 25 (vinte e cinco) professores de espanhol, dos quais quarenta e quatro por cento (44%) dos docentes tinham mais de dez anos de profissão (gráfico 1).

---

<sup>22</sup> Quais recursos digitais continuaram sendo utilizados pelo grupo de professores após o retorno presencial para o ensino de espanhol?

<sup>23</sup> De que forma tais recursos foram utilizados e quais possibilidades são evidenciadas pelo grupo de professores?

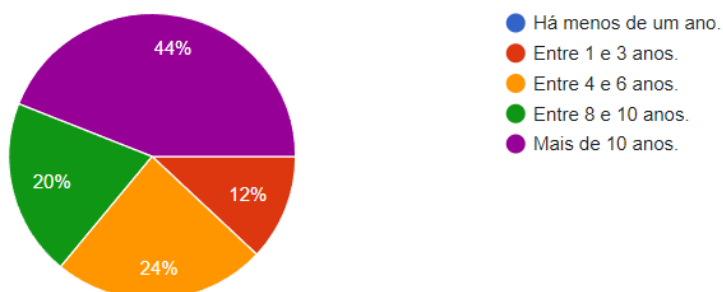


Gráfico 1- Anos de profissão (2020)

Quarenta e quatro por cento (44%) desses professores era oriunda de escolas federais (gráfico 2)

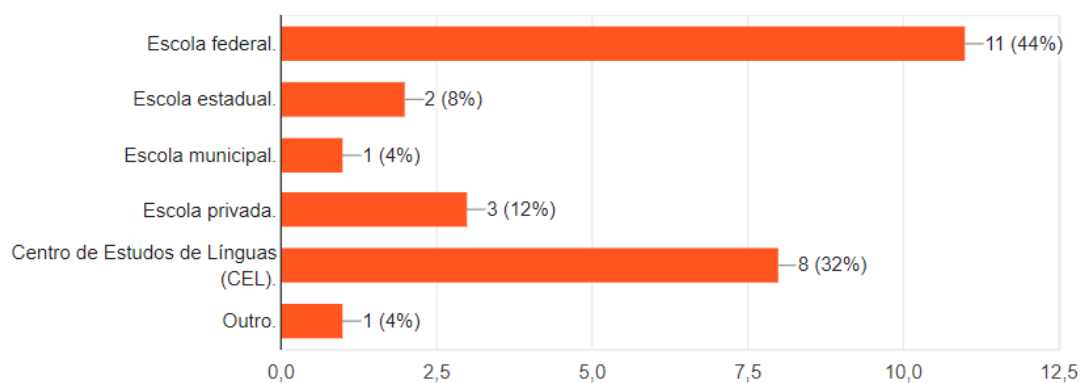


Gráfico 2 - Contexto da educação básica (2020)

Mais de sessenta por cento (60%) desses professores ministravam aulas no ensino médio (gráfico 3).

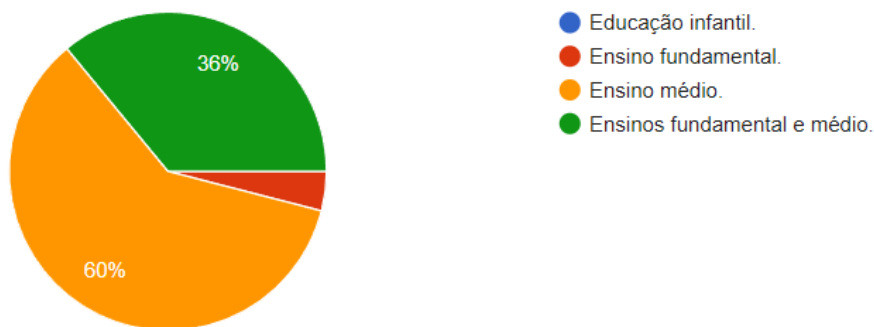


Gráfico 3 - Níveis de ensino (2020)

Nos ambientes em que 80% destes professores lecionavam, havia conexão *Wifi* (gráfico 4).

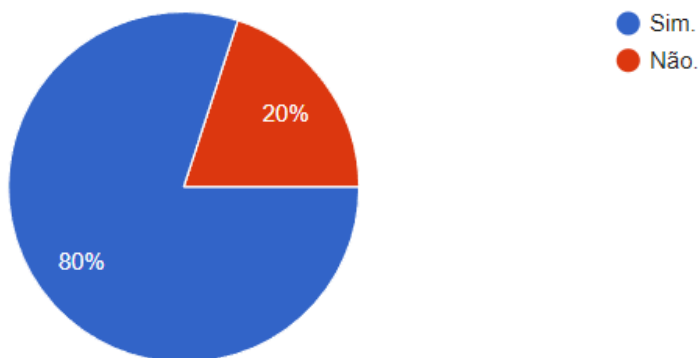


Gráfico 4 - Conexão com rede wifi na escola (2020)

Além da conexão *Wifi*, oitenta e oito por cento (88%) dos professores relataram que possuíam recursos funcionais em bom estado nas escolas em que trabalhavam, como o projetor (gráfico 5).

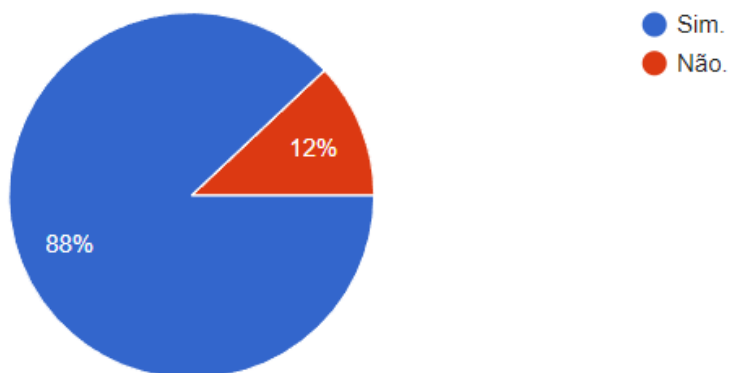


Gráfico 5 - Recursos tecnológicos na escola (2020)

Embora contem com recursos nas escolas, cinquenta e dois por cento (52%) dos docentes não possuem formação complementar ou pós no uso de tecnologias digitais (gráfico 6):

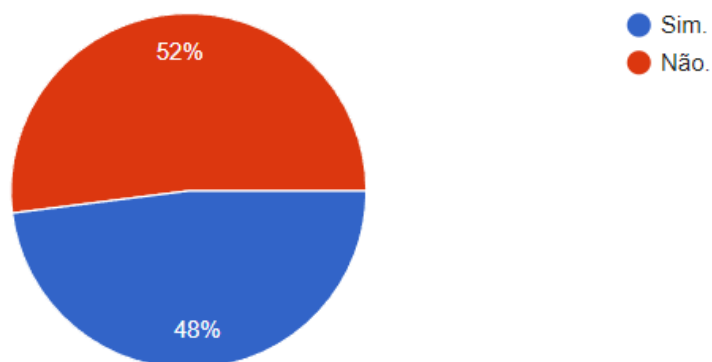


Gráfico 6- A formação dos professores no uso de tecnologias digitais antes da pandemia (2020).

## 2.2 Do grupo de professores participantes da pesquisa em 2022- 2023

O grupo de participantes da pesquisa em 2022-2023 era composto por 4 (quatro) professores de espanhol, já que, com o retorno presencial, houve maior dificuldade desses docentes em participar da pesquisa. Contudo, o perfil de participantes se manteve: a maioria dos professores entrevistados, isto é, setenta e cinco por cento (75%) possui mais de 10 anos de profissão (gráfico 7)

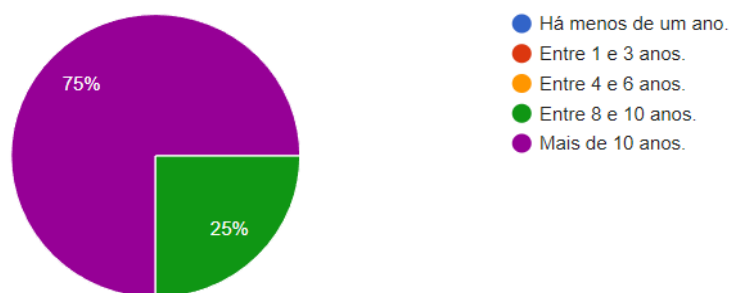


Gráfico 7 - Anos de profissão (2023)

Setenta e cinco por cento dos docentes (75%) dá aulas em escolas federais (gráfico 8)

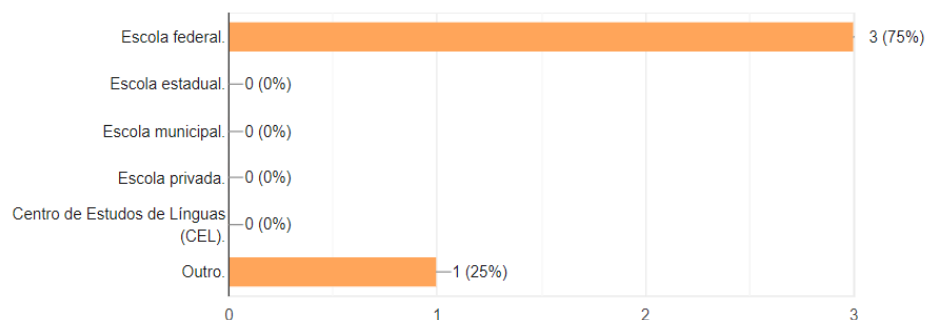


Gráfico 8 - Contexto da educação básica (2023)

Todos os professores que responderam à entrevista relataram dar aulas para alunos do ensino médio.(gráfico 9).

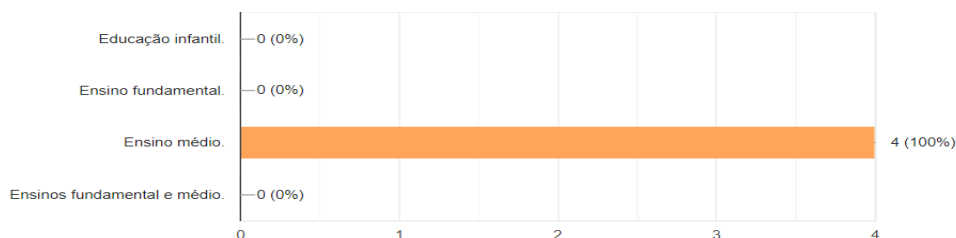


Gráfico 9- Níveis de ensino (2023)

Quanto à presença de *wifi* nas escolas entrevistadas (gráfico 10), setenta e cinco por cento (75%) dos docentes responderam afirmativamente.

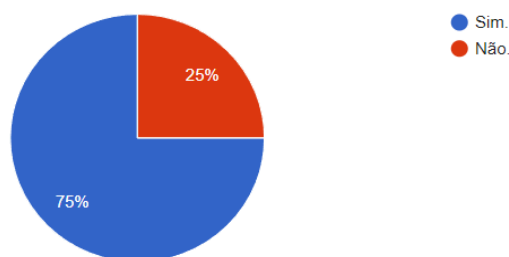
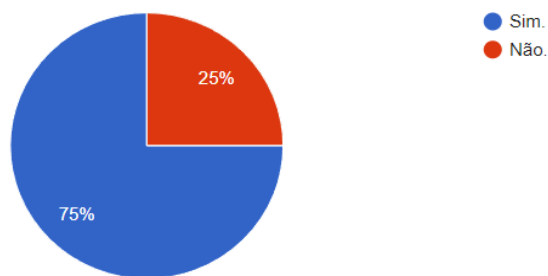


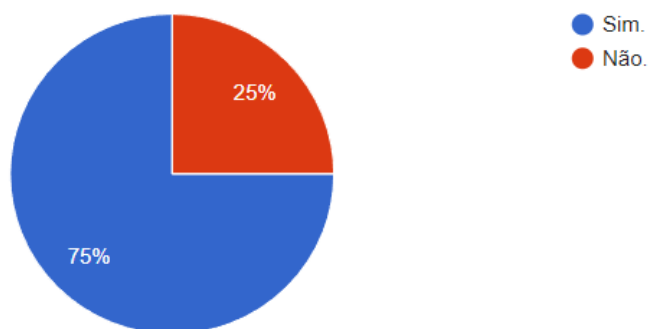
Gráfico 10 - Conexão com rede wifi na escola (2023)

Setenta e cinco por cento (75%) dos docentes entrevistados responderam que as escolas em que lecionam contam com recursos tecnológicos em bom estado (gráfico 11), ou seja, os docentes contam com as mesmas condições estruturais do período pré-pandêmico.



*Gráfico 11 - Recursos digitais na escola (2023)*

Quanto à formação complementar no uso de recursos digitais para o ensino de espanhol, o gráfico sofreu uma leve alteração, posto que o número de respostas foi mais baixo. Logo, a maioria destes docentes que respondeu ao questionário entre 2022-2023 tinha formação no uso de recursos digitais e pôde trabalhá-los nas aulas de espanhol (gráfico 12):



*Gráfico 12 - Formação complementar no uso de tecnologias digitais para o ensino (2023)*

Apresentamos, na próxima seção, os resultados das análises que consistem, inicialmente, numa listagem dos recursos digitais utilizados pelos professores de espanhol durante estes quatro anos, seguida de uma explanação da maneira como foram utilizados por eles com fins interativos. Os usos feitos desses recursos foram separados em períodos: pré pandêmico; de aulas remotas; e de aulas presenciais. Por último, esses recursos foram analisados através de seus potenciais interativos (Román-Mendoza, 2018) e do tipo de interação desenvolvido pelos docentes (Thompson, 2018), para que pudéssemos entender se houve uma mudança com relação ao uso dos recursos digitais com o passar dos anos e mudanças também quanto à interação com os alunos.

### 3. Análises e resultados

A partir de nossas análises, sintetizamos, no Quadro 3 a seguir, os recursos digitais utilizados pelos professores durante todo o período, do pré-covid às aulas presenciais com a doença sob controle, em resposta à **primeira pergunta de pesquisa**<sup>24</sup>. Houve o acréscimo de um recurso pelos professores com relação à primeira fase das aulas remotas: o *LyricsTraining*. Essa variedade de recursos utilizados pelos participantes da pesquisa evidencia uma preocupação em diversificar as atividades e materiais utilizados. Alguns recursos como o *Blog*, o *Google Drive* e o *Google Forms* que aparecem na categoria “outros” foram respostas dadas para além dos recursos que havíamos previsto no questionário, portanto, a quantificação é variável.<sup>25</sup> Durante todo o período, os recursos mais utilizados foram: O *Google Meet*, o *Whatsapp* e o *Youtube*.

Recurso digital	função	Porcentagem de docentes que utilizam o recurso
<b>Blog</b>	utilizado para a disponibilização de material	20%- categoria “outros”
<b>E-mail</b>	utilizado para o envio de atividades	de 60 a 75%
<b>Google Meet, Zoom e Microsoft Teams (365)</b>	utilizados para aulas síncronas (interação)	Google Meet- de 80 a 100% Zoom- de 20 a 25% Microsoft Teams-de 12 a 25%
<b>Google Classroom</b>	utilizado para a postagem e o envio de atividades e participação em fóruns	de 25 a 44%
<b>Google Drive</b>	utilizado para o compartilhamento de material com os alunos	20%- categoria “outros”
<b>Google Forms</b>	utilizado para o envio de atividades	20%- categoria “outros”
<b>Grupo no Facebook</b>	utilizado para o envio de recados, materiais e vídeos tanto dos docentes quanto alunos e o incentivo para a participação nas aulas, além da interação	de 0 a 28%
<b>Instagram</b>	utilizado para o compartilhamento de materiais e conceitos em forma de imagem	de 0 a 20%

<sup>24</sup> Primeira pergunta de pesquisa: “Quais recursos digitais continuaram sendo utilizados pelo grupo de professores após o retorno presencial para o ensino de espanhol?”

<sup>25</sup> A variação da quantidade se deu também pois foram aplicados dois questionários aos docentes, o primeiro em 2020 e o segundo em 2023. No questionário aplicado em 2023 houve menor adesão dos docentes com relação ao questionário aplicado em 2020, o que levou a uma alteração nos dados sobre o uso desses recursos. Portanto, optou-se pelo uso de “de...a...” para sua quantificação.

<b>Inshot</b>	utilizado para a gravação de vídeos para o complemento das aulas e avaliação	20%- categoria “outros”
<b>Jamboard, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Nearpod e Educaplay</b>	utilizados para a gamificação e o compartilhamento de informações	20%- categoria “outros”
<b>LyricsTraining</b>	utilizado para realizar atividades com música, dublagens e discussão de curta-metragens e gravação de vídeos.	20%- categoria “outros”
<b>Moodle</b>	utilizado para o envio de materiais	de 36 a 50%
<b>Powerpoint gravado</b>	utilizado para gravar video aulas.	20%- categoria “outros”
<b>Whatsapp</b>	utilizado para o envio de materiais, atividades e dúvidas	de 75 a 92%
<b>Youtube</b>	utilizado para a revisão dos conteúdos, envio de atividades e avaliação	de 64 a 75%

*Quadro 3- Recursos digitais utilizados pelos participantes de 2020-2023*

### **3.1 Recursos digitais utilizados e atividades realizadas para o ensino de espanhol pré COVID-19**

Em resposta à **segunda pergunta de pesquisa**<sup>26</sup>, antes da pandemia COVID-19 os recursos digitais eram majoritariamente utilizados para o preparo de aulas, atividades e materiais didáticos e raramente para a comunicação e interação com os alunos. (gráficos 13 e 14).

Dos recursos tecnológicos utilizados destacam-se o projektor, pois a maioria dos professores entrevistados (88%, em 2020 e 75% em 2023) relataram que este recurso estava em bom estado na escola em que lecionam. Outro recurso que se destaca é o Whatsapp, já que os professores relataram na primeira fase das aulas remotas que os alunos já sabiam utilizar o recurso digital. Além destes, os professores relataram também o uso do Blog.

<sup>26</sup> Segunda pergunta de pesquisa: “De que forma tais recursos foram utilizados e quais possibilidades são evidenciadas pelo grupo de professores?”

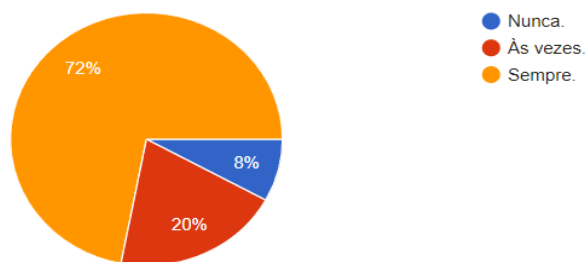


Gráfico 13 - Uso dos recursos digitais para o preparo de aulas (2020)

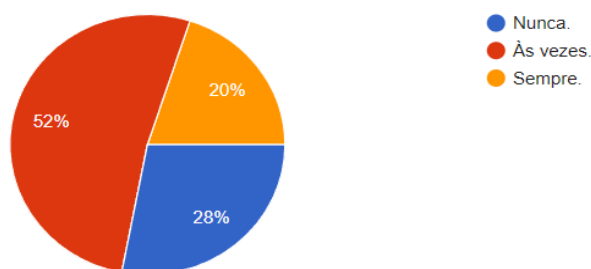


Gráfico 14 - Uso dos recursos digitais para a interação com os alunos (2020)

Os gráficos 13 e 14 retratam uma comparação entre o uso dos recursos digitais para o preparo das aulas e para a interação com os alunos antes da pandemia. 72% dos docentes afirmaram, durante o questionário, que utilizavam esses recursos para o preparo das aulas. 52% desses docentes relataram que interagiam com seus alunos “às vezes” por meio destes recursos e apenas uma pequena porcentagem (28%) relatou que sempre utilizava esses recursos para a interação com os alunos. Portanto, concluímos que, antes do período pandêmico, a interação através dos recursos digitais não era algo frequente, o que teve que ser alterado com o início da pandemia, o que envolveu uma transição de metodologia docente.

### 3.2 Recursos tecnológicos e digitais utilizados no ensino de espanhol durante as aulas remotas

Durante as aulas remotas, os recursos digitais eram utilizados com um foco maior na comunicação e interação com os alunos, devido à impossibilidade de um encontro presencial. Os três recursos digitais mais utilizados foram o Whatsapp (92%) para o envio de materiais, atividades incluindo áudios e a realização de jogos e dúvidas relacionadas às aulas; o Google Meet (80%) utilizado para a realização de aulas síncronas com os alunos; e o Youtube (64%) utilizado como revisão dos conteúdos e avaliação. Contudo, outros aplicativos também foram empregados, como pode ser visto no gráfico 15:

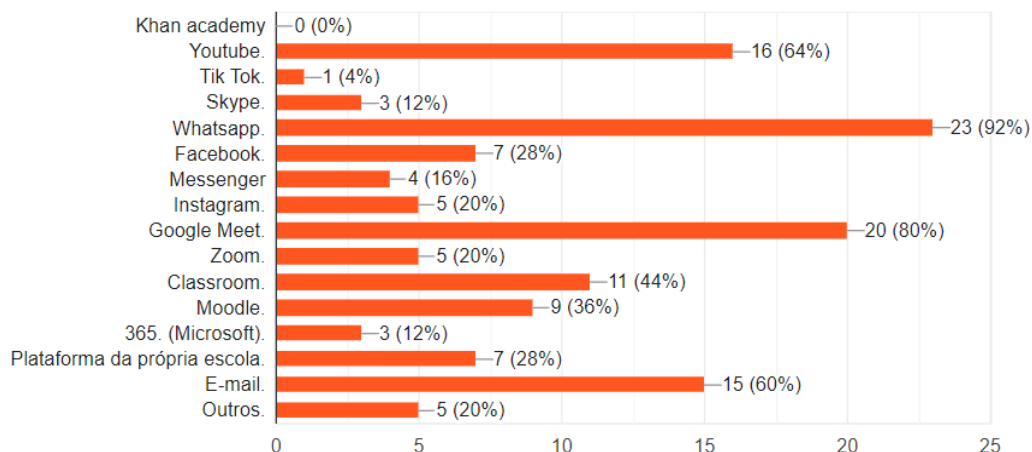


Gráfico 15 - Recursos digitais utilizados durante as aulas remotas (2020)

Além destes, os professores destacaram muitos *apps* utilizados em suas aulas, como: o Padlet, o Kahoot, o Learning Apps, o LyricsTraining, o blog, o google Drive, Mentimeter e o Nearpod. Durante as aulas remotas, os professores realizaram muitas atividades envolvendo os recursos digitais, como: encontro síncrono com a turma para a exposição de conteúdos (88%), utilizando o 365 da *Microsoft*, o *Zoom* ou o *Google Meet*, a disponibilização de videoaulas (88%) e envio de atividades online(84%), seja no *Classroom*, no *Whatsapp*, ou na plataforma oferecida pela escola, entre outras (gráfico 16)

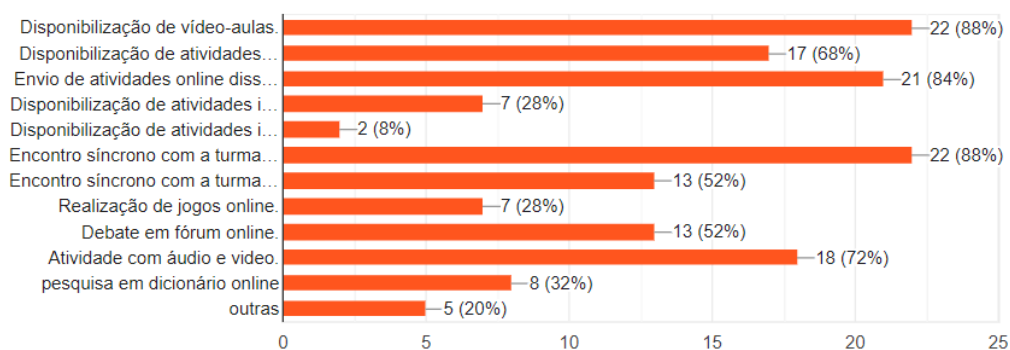


Gráfico 16 - Atividades realizadas durante as aulas remotas (2020)

Além destas, os professores destacaram: a proposição de desafios semanais com os temas da aula ou transversais à ela; sarau cultural e cinedebate; escrita e reescrita de redações, elaboração de glossário e mural no padlet; quiz e criação de projetos, como de música, literatura e livros didáticos.

Grande parte dos professores, setenta e cinco por cento (75%) relataram nas entrevistas que durante as aulas remotas era muito comum a “cópia” das aulas presenciais, ou

seja, uma aula expositiva utilizando o *Meet*, o *Zoom* e/ou o *365*, por exemplo; e atividades de autocorreção realizadas no *Google Forms* semelhantes a provas, sem muitas mudanças na metodologia, já que muitos professores não tiveram o preparo necessário para criar novas atividades utilizando os recursos digitais disponíveis. Noventa por cento (90%) dos professores entrevistados relataram a facilidade que estes mesmos recursos proporcionam, já que trabalhar uma atividade com áudio e/ou vídeo era mais fácil que na escola por conta da timidez dos alunos ao se comunicarem em língua espanhola, o que contribuiu com o uso dos recursos pelos docentes e seu conhecimento sobre eles durante esse período.

### **3.3 Recursos digitais e tecnológicos utilizados no ensino de espanhol durante as aulas presenciais (COVID-19 em estabilização)**

No questionário e nas entrevistas realizadas no período 2020-2021, ou seja, durante a fase das aulas remotas, os professores manifestaram interesse em continuar utilizando os mesmos recursos digitais que conheceram durante o surto de COVID-19, mesmo após o retorno às aulas presenciais de forma unânime. Parte das respostas dadas foram: “Com toda a certeza! Praticamente todos os recursos até então vivenciados e utilizados, já que a pandemia/ensino remoto veio pra reforçar o quanto devemos estar ligados ao ensino parte do com tecnologia, q sim, pode muito contribuir, desde q seja bem conduzido e amparado.”; “Sim. Todos os possíveis” e “Sim. Já faço uso da tecnologia em minhas aulas e agora que já conheço a plataforma pretendo utilizá-la como complemento às aulas presenciais, mesmo porque já fomos informados de que o uso da plataforma será obrigatório no pós-pandemia.” Porém, isso não ocorreu.

Com o retorno das aulas presenciais, os professores tiveram que retornar também aos seus locais de trabalho, sendo que metade deles ainda continua com as aulas online e apenas um quarto com as aulas em formato híbrido. Muitos professores deixaram de utilizar a maioria dos recursos digitais do período remoto com o retorno presencial. (gráfico 17)

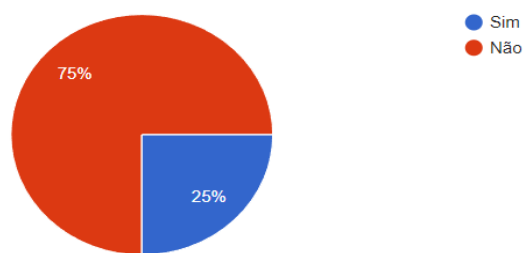


Gráfico 17- Os professores continuam utilizando os mesmos recursos utilizados durante as aulas remotas? (2022/2023)

Alguns dos recursos digitais que os professores deixaram de utilizar com o retorno presencial foram os que permitem o encontro síncrono com a turma para a exposição de conteúdos e atividades orais como o *Meet*, *Zoom* e o *365*, por exemplo. Os professores também não fazem mais atividades impressas com correção impressa, além de não utilizarem mais redes sociais, como o *instagram*, por exemplo.

Quanto aos recursos digitais que continuam sendo utilizados são: o *Classroom* para a disponibilização de materiais didáticos; *apps* de gamificação como o *Kahoot*, *o learning apps* e o *padlet*, *o google forms* para a disponibilização de atividades de autocorreção e o uso de dicionários online.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados nas aulas de espanhol com o retorno presencial, destacam-se: o *notebook*, computadores (sala de computação), projetor e caixas de som digital via bluetooth.

Algumas das atividades envolvendo os recursos digitais que tiveram uma diminuição em seu uso foram: disponibilização de videoaulas de 88% em 2020/2021 para 25% em 2022/2023; a disponibilização de atividades online com múltipla escolha e autocorreção de 68% em 2020/2021 para 50% em 2022/2023; envio de atividades online dissertativas com posterior envio de correção de 84% em 2020/2021 para 50% em 2022/2023; debate em fórum online de 52% em 2020/2021 para 25% em 2022/2023; e pesquisa em dicionário online de 32% em 2020/2021 para 25% em 2022/2023.

Algumas das atividades envolvendo os recursos digitais que tiveram um aumento em seu uso foram: a realização de jogos online em recursos como *Kahoot*, *mentimeter* e *learning apps* de 28% em 2020/2021 para 50% em 2022/2023; e atividades com áudio e vídeo utilizando principalmente o *Whatsapp* de 72% em 2020/2021 para 75% em 2022/2023, como é possível observar nos gráficos 18 e 19:

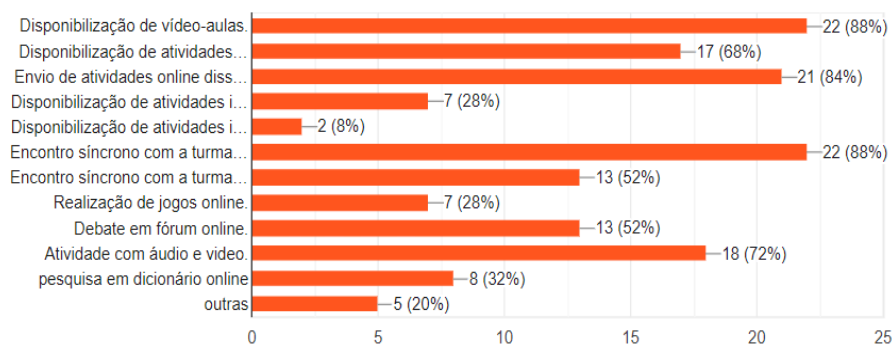


Gráfico 18 - atividades realizadas durante as aulas remotas (2020/2021)

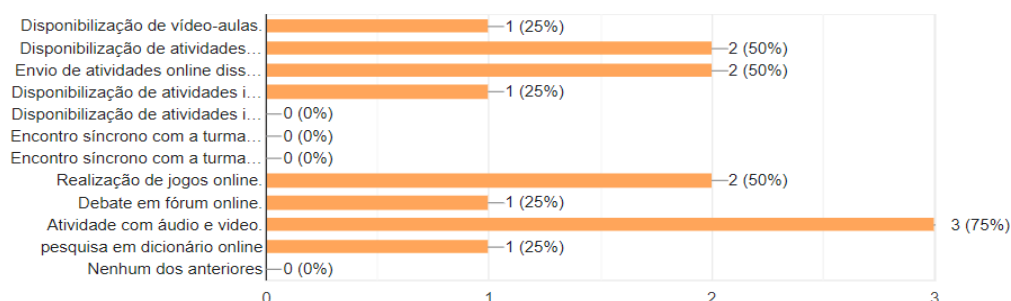


Gráfico 19 - atividades realizadas durante as aulas presenciais com a estabilização da COVID-19 (2022/2023)

As respostas fornecidas pelos docentes nos questionários e entrevistas realizadas revelam como foi a utilização dos recursos digitais durante as aulas de espanhol pré-COVID 19, durante as aulas remotas e durante as aulas presenciais com a doença em estabilização.

É interessante observar que os professores continuaram utilizando os recursos digitais e tecnológicos em suas aulas de espanhol; mas não os mesmos utilizados durante a pandemia de COVID-19, já que plataformas de encontros síncronos deixaram de ser utilizadas.

Ao serem questionados sobre esse fato, os professores argumentaram que deixaram de utilizar estes recursos porque agora as aulas são presenciais, portanto, não há a necessidade dessa mediação por telas. Outros recursos continuaram sendo utilizados em menor medida, como: a disponibilização de videoaulas em plataformas como o *Classroom*, o *Moodle* ou o *Whatsapp* por conta da praticidade e possibilidade de organizar atividades e materiais, além de interagir com os alunos mesmo em horários alternados à aula. Os professores faziam a disponibilização de videoaulas principalmente, pela dificuldade que os alunos tinham de acessar os encontros síncronos devido ao pacote escasso de dados que possuíam (Bueno,

2021), e agora com o retorno às aulas presenciais, essa dificuldade foi minimizada. Os debates agora também ocorrem de forma presencial, portanto, os debates em *fóruns* online foram diminuídos.

Alguns dos recursos que passaram a ter um uso maior pelos professores com o retorno presencial foram os de gamificação, já que promovem a ludicidade e os docentes podem utilizar também os recursos da escola para jogar, como a sala de computação, ou o professor pode projetar os jogos do seu *notebook*, por exemplo; Além disso, os professores relataram na entrevista dificuldades no uso do *Kahoot* durante as aulas remotas, já que os alunos precisaram utilizar a tela dos recursos tecnológicos para jogar, o que dificultava no caso de alunos que utilizavam o celular, pois tinham que deixar aberto também o *Google Meet*.

Outro recurso que teve um aumento significativo de uso pelos professores de espanhol foi o envio de atividades de áudio e vídeo pelos alunos em plataformas como o *Whatsapp*, por exemplo, já que esse recurso oferece praticidade.

Alguns recursos deixaram de ser utilizados pela própria forma como os alunos reagiram a eles nesse período, além das limitações que os professores tiveram ao utilizá-los, já que não receberam ajuda da instituição de ensino. Essas dificuldades serão explicadas mais adiante, juntamente com a análise dos recursos.

### **3.3.1 O potencial de uso dos recursos digitais TIC, TAC ou TEP**

Durante o período das aulas remotas entre 2020/2021 foi feita uma análise dos recursos digitais utilizados pelos professores (Bueno, 2021) quanto às suas possibilidades e limites interativos, separando as possibilidades e limitações em, ora inerentes ao próprio recurso ora ao uso realizado por professores e alunos.

Essa categoria de análise nos permitiu refletir sobre a interação entre os alunos, pensando agora, não tanto na usabilidade do recurso, mas sim, na potencialidade de interação que ele propicia. Quanto ao potencial que os recursos digitais possuem e o uso que pode ser feito deles, foi realizada uma releitura das categorias criadas por Román-Mendoza (2018) a TIC (Tecnologias para a Informação e Comunicação), a TAC (Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento) e a TEP (Tecnologias para o Empoderamento e Participação) a partir dos recursos digitais citados pelos docentes, que se encontram no quadro 3.

Os recursos foram analisados em momento pré- pandêmico, durante as aulas remotas e durante as aulas presenciais com a COVID em estabilização, de acordo com o potencial e

com o uso pelos alunos durante as aulas. Essa análise serviu de base para entendermos o tipo de interação realizado neste período posteriormente, com a escala Thompson (2018).

Foram considerados: TIC- recursos que transmitem informação textual ou audiovisual; TAC- recursos de cunho educativo que são passados durante a aula; e TEP- recursos que envolvem a criação e a participação do estudante, de forma falada, escrita ou ambas.

<b>Recurso digital</b>	<b>Potencial do recurso</b>	<b>Uso do recurso durante as aulas remotas/presenciais (TIC, TAC ou TEP)</b>
<b>Blog</b>	Pode ser TIC se somente envolver a transmissão de informação e comentários, TAC se for utilizado em sala de aula e TEP se permitir a criação de posts pelos alunos, já que podem ser adicionados como colaboradores. Além disso, podem mudar o <i>layout</i> do blog, a fonte e estilo da letra, além de compartilhar fotos e vídeos.	TIC pois o recurso foi utilizado majoritariamente para a disponibilização de material e TAC, já que também foi falado do blog durante as aulas síncronas.
<b>E-mail</b>	TIC se for somente utilizado para comentários e transmissão de informações e TEP se permitir aos alunos escrever e-mails, mudar o estilo de letra ou fonte e enviar arquivos.	TIC- o e-mail teve pouca adesão, dificilmente os alunos respondem aos e-mails enviados pelos docentes, logo o recurso serviu para o envio de materiais.
<b>Google Meet, Zoom e Microsoft Teams (365)</b>	TEP- já que os alunos escrevem no <i>chat</i> . Também é possível falar utilizando o microfone e ligar a câmera garantindo a participação e o engajamento.	entre TAC e TEP. Alguns professores relataram durante o questionário e as entrevistas que os alunos não ligavam a câmera e/ou o microfone, portanto, as aulas foram mais expositivas, configurando os recursos como TAC. Outros professores afirmaram que os alunos foram bem participativos nas aulas e que estes recursos ajudaram na interação, portanto fizeram uso do microfone e câmera, configurando os recursos como TEP, pois houve participação ativa dos alunos, que se apropriaram do recurso.
<b>Google Classroom</b>	TIC-a plataforma em si não traz muito espaço para a participação dos alunos, já que, depende do professor disponibilizar os meios para que os alunos consigam interagir, mandar áudios ou vídeos, mas se este disponibiliza, os alunos têm o potencial para interagir.	TAC e TEP- os professores fizeram um uso participativo do classroom (TEP), disponibilizando espaço para o envio de áudios e vídeos e discussão com os alunos em fóruns, no entanto, muitos dos alunos não participavam das discussões, configurando um uso TAC. Logo, os professores propuseram atividades mais participativas, porém, os alunos não as realizam.
<b>Google Drive</b>	TIC se for usado para o envio de material e TEP- os alunos podem criar pastas no drive compartilhando vídeos, áudios e arquivos com outros alunos e com seus professores, gerando temas para discussão	TIC- o Drive foi usado somente para o envio de materiais pelos professores.

	nas aulas e engajamento dos estudantes.	
<b>Google Forms</b>	TIC já que o recurso permite o compartilhamento de informações e perguntas aos alunos e TAC- já que o recurso não permite aos alunos muitas funções, somente responder à perguntas pré-determinadas, então não é possível que haja engajamento ou interação utilizando esta plataforma, a não ser que seja combinada à outro recurso	TAC- os alunos respondem às atividades pré-determinadas pelos docentes, já que a plataforma foi utilizada para que os alunos enviassem atividades e/ou fazer avaliações, portanto o recurso adquiriu funções didáticas e de compartilhando o conhecimento.
<b>Grupo no Facebook</b>	O facebook em si pode ser enquadrado como categoria TIC, já que permite a transmissão e a comunicação por parte dos alunos. Contudo, o grupo criado na plataforma permite aos alunos vários recursos, como por exemplo, criar publicações em forma de vídeo e texto, além de discutir tópicos, sendo categoria TEP, pois permite o empoderamento e a participação.	TEP- os alunos enviaram vídeos em língua espanhola, além dos docentes incentivarem e abrirem temas para a discussão, inclusive colocando os tópicos a serem abordados nas aulas seguintes.
<b>Instagram</b>	Pode ser TIC pois a plataforma permite o comentário dos alunos, além de posts de conteúdos, permitindo o engajamento, embora seja limitada, com um número fixo de caracteres por post e comentário, não permitindo muita participação do estudante na criação de um conteúdo novo neste espaço (comentários) da rede social. Pode ser TAC, se os alunos e os professores compartilharem posts educativos e pode ser TEP se os alunos criarem publicações, já que podem fazer a edição de fotos e vídeos.	Foi um recurso utilizado de formas TIC, já que optou-se pelo compartilhamento de informações e comunicação dos alunos e TAC pois os professores fizeram um uso mais didático da plataforma, compartilhando o conhecimento durante as aulas remotas, já que disponibilizaram os conceitos em forma de imagem, de maneira mais concisa.
<b>Inshot</b>	TEP- o Inshot é um aplicativo utilizado para fazer vídeos, portanto os alunos podem gravar vídeos/ áudios, colocar textos, explorando o lado criativo, portanto é um recurso que permite aos alunos o empoderamento, já que preza pela criação. Não permite a interação quando usado sozinho, porém, os vídeos podem ser compartilhados nas redes sociais, o que pode gerar participação.	TEP- os alunos eram instruídos pelos professores a gravarem vídeos em língua espanhola, ou seja, os alunos utilizavam esse recurso de forma criativa, além de aplicarem os conhecimentos adquiridos em aula, além da interação com os colegas, já que os vídeos eram postados no grupo do <i>Facebook</i> .
<b>Jamboard, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Nearpod e Educaplay</b>	TAC- esses recursos permitem aos alunos ter contatos com jogos, produzidos pelos professores, logo, são jogos educativos que transmitem o conhecimento. Contudo, os alunos não podem modificar os jogos já criados, apenas responder às perguntas pré-determinadas. Poderiam também ser TEP se os alunos produzissem os jogos para outros alunos. e/ou envolver uma participação em grupo.	TAC e TEP- os professores utilizam esses jogos para o compartilhamento de informações, em que os alunos respondem às perguntas feitas pelos professores, caracterizando- os como recursos TAC, porém, também os utilizam durante as aulas, o que permite a interação dos alunos, tornando-os recursos TEP, já que os alunos podem participar durante a aula..

<b>LyricsTrainin g</b>	TEP- o aplicativo permite ao aluno gravar vídeos, karaóke em dueto com outros alunos e/ou professores e também permite o upload de letras de músicas, portanto é um recurso que gera engajamento e participação.	TEP- o recurso foi utilizado para realizar atividades com música, dublagens, discussão de curta-metragens e gravação de vídeos durante as aulas, logo, os estudantes tiveram seu momento de criação utilizando o recurso e posterior participação, mostrando suas criações em aula, além da discussão proporcionada.
<b>Moodle</b>	TAC- o Moodle permite aos estudantes fazer comentários e anexar tarefas, porém é um recurso limitado, já que o professor precisa autorizar a seção de comentários. Pode ser TIC também se houver somente a transmissão de conteúdo e materiais.	TIC- o recurso foi utilizado para o envio de materiais.
<b>Powerpoint gravado</b>	TIC- o recurso permite ao professor gravar sua aula no powerpoint, portanto não permite ao aluno participar.	TIC- essas aulas foram disponibilizadas pelos professores em grupos de whatsapp, já que durante as aulas remotas, muitos não tinham como participar dos encontros síncronos, contudo, os alunos não poderiam participar dessa aula síncrona por falta de dados, logo somente o envio do powerpoint gravado aos alunos, sem a participação destes com os colegas, o configura como um recurso TIC.
<b>Whatsapp</b>	TEP- o whatsapp permite aos alunos escrever mensagens via chat, fazer vídeos, enviar fotos, áudios e fazer ligações, portanto, possui alto potencial para a participação e o empoderamento dos alunos.	TIC durante as aulas presenciais pré-covid, já que os professores faziam o envio de materiais e avisos pela plataforma. Com as aulas remotas, passou a ser TAC, já que os professores passaram a enviar aulas e atividades para os alunos sem acesso à internet e TEP Durante as aulas presenciais, muitos professores optaram por continuar utilizando o recurso para o envio de áudios e vídeos, logo, os alunos podem utilizar a plataforma e todas as suas potencialidades, apropriando-se dela.
<b>Youtube</b>	Pode ser TIC já que permite a comunicação entre os usuários e também a transmissão de informação, mas também pode ser TAC já que o recurso pode ser utilizado para o aprendizado, pois muitas escolas, professores e instituições fazem o upload de vídeos na plataforma; e também pode ser TEP se os alunos fizerem o upload de conteúdos, já que envolve a criação de vídeos e a interação com outros alunos, sendo que a própria plataforma disponibiliza um editor de vídeo.	TAC- os professores utilizaram a plataforma para enviar aos alunos vídeos para estudo como complemento às aulas, logo o uso que se fez da plataforma foi de cunho didático.

*Quadro 4- análise quanto ao potencial dos recursos digitais e sua utilização nas aulas de espanhol pelos alunos (2023)*

O quadro 4 evidencia que, embora alguns recursos tenham a possibilidade TIC, como é o caso do *Facebook* por exemplo, já que a plataforma em si não traz muitos recursos que permitam uma interação por diversos meios (como a voz ou uma videochamada), além dos comentários serem mais restritos e os compartilhamentos individualizados; porém os

professores fizeram um uso TEP desta plataforma, já que, por meio dos grupos, os professores abriram espaço para que os alunos pudessem postar conteúdos, como vídeos ou compartilhar *posts*, o que abre espaço para a interação. Houve também o uso TIC ou TAC de plataformas com potencial TEP, como o caso do *Meet*, *Zoom* e *Microsoft* já que alunos não ligavam o microfone ou a câmera em alguns contextos, portanto, não havia interação nestes casos.

Independente do potencial, o uso TIC representou cinquenta e três por cento (53%) dos recursos apresentados acima, o uso TAC representou sessenta e três por cento (63%) e o uso TEP representou quarenta e seis por cento (46%).

Com isso, pode-se afirmar que o maior uso foi o TAC, logo a participação e a interação dos alunos, em muitos casos não ocorreu, em grande parte pelas dificuldades relacionadas à *internet*. ao potencial dos recursos utilizados e a não participação dos alunos nas atividades propostas pelos docentes.

### 3.3.2 Tipo de interação realizada em cada recurso digital- Thompson (2018)

Thompson (2018) considera como interação uma ação com uma finalidade específica, levando em conta o vocabulário do meio inserido. Ele descreve quatro tipos de interação: A face-a-face, a mediada, a quase-interação mediada e a mediada-online. Contudo, pode ser considerado um quinto tipo de interação aquele que foi vivenciado durante as aulas remotas, mais fluido e ubíquo, já que a interação mediada-online descrita por Thompson não continha a ideia de co-presencialidade, posto que eram consideradas interações mediadas online somente mensagens de texto enviadas em rede social. Os recursos digitais utilizados pelos professores durante esses quatro anos foram analisados, então, sob a luz desses tipos de interação, tomando em conta os quadros 3 e 4, o primeiro, dos recursos digitais e do uso feito deles e o segundo, do potencial interativo dos recursos digitais para os alunos. Com isso, fizemos o quadro 5, abaixo, dos tipos de interação realizados pelos professores nesses recursos:

Recurso digital	Porcentagem de docentes que utilizam o recurso	Tipos de interação desenvolvida pelos professores (THOMPSON, 2018)
<b>Blog</b>	20%- categoria “outros”	O Blog se trata de uma interação <b>Quase-interação mediada</b> , posto que teve um uso TIC. Os alunos podem comentar os conteúdos postados pelos professores e também comentar os comentários de outros alunos na plataforma. Contudo este recurso foi utilizado para a disponibilização de materiais, portanto, não tem uma

		finalidade interativa, e sim, a transmissão de informação, no caso, de materiais de modo mais geral.
<b>E-mail</b>	de 60 a 75%	O e-mail se trata de uma interação <b>Quase- interação mediada</b> , posto que teve um uso TIC. Os alunos podem enviar imagens, áudios e vídeos, além de links, contudo, a plataforma não teve adesão dos próprios alunos, o que levou os professores a não trabalharem este recurso com uma finalidade interativa, e sim a transmissão de informação- dar avisos e fazer o envio de materiais- de modo mais geral.
<b>Google Meet, Zoom e Microsoft Teams (365)</b>	Google Meet- de 80 a 100% Zoom- de 20 a 25% Microsoft Teams-de 12 a 25%	As plataformas de encontro síncrono possuem a possibilidade de uma interação denominada “ <b>interação fluida</b> ” ( <b>quinto tipo</b> ), mas depende do uso dos mesmos, que estiveram entre o TAC e TEP. As plataformas têm possibilidades altas e significativas de interação já que possuem meios interativos como câmera, microfone e chat, o que permite aos alunos se comunicarem e se expressarem de diversas maneiras, além de possibilitar o compartilhamento de tela e de links. Contudo, muitos dos alunos não ligavam a câmera e o microfone para participar das aulas e alguns tiveram problemas com a plataforma, e outros não tinham dados para acessar aos encontros; portanto para estes alunos as aulas foram TAC, favorecendo uma interação <b>mediada online</b> ou uma <b>quase-interação mediada</b> . Nos contextos de uso TEP, porém, houve a <b>interação fluida</b> . Portanto há interação mediada e também a interação com as mesmas características da face-a-face, ou presencial. Essa presença e ausência em um mesmo espaço garantem a fluidez.
<b>Google Classroom</b>	de 25 a 44%	O Google Classroom possui uma interação <b>mediada online</b> , posto que é um recurso, a priori TIC, mas pode ser TAC e TEP dependendo do uso feito. Oferece uma interação significativa, já que

		<p>a plataforma possibilita a inserção de links, arquivos, vídeos e áudios, propiciando interação. Contudo, para que todas as possibilidades da plataforma sejam utilizadas, é necessária uma mediação do docente, já que ele possui acesso total ao recurso, diferentemente dos alunos, que só podem ver uma atividade e o tipo de atividade- se é um fórum ou se deve enviar algum arquivo-se o professor a disponibilizar.</p>
<b>Google Drive</b>	20%- categoria “outros”	<p>O Google Drive possui uma interação <b>Quase-interação mediada</b>, posto que o recurso foi utilizado de uma maneira TIC, ou seja, para a disponibilização de material. Quando usado desta maneira, tem uma possibilidade baixa de interação, pois o recurso não dispõe de uma seção de comentários, mas possibilita o compartilhamento de vários tipos de arquivos, sendo também significativo se for utilizado pelos alunos. Portanto, trata-se de um recurso cuja finalidade é transmitir uma informação (o material) de maneira geral para todos os alunos.</p>
<b>Google Forms</b>	20%- categoria “outros”	<p>O Google Forms possui uma interação <b>quase-interação mediada</b>, posto que o recurso foi utilizado de uma maneira TAC pelos alunos, já que por meio dele eram feitas atividades e avaliações. O recurso em si possui uma possibilidade baixa de interação, posto que os alunos não podem fazer comentários, enviar links ou até mesmo interagir com seus companheiros. Para os professores, no entanto, o recurso é significativo pois permite a criação de questões, o upload de fotos e vídeos, além do affordance tecnológico. Os alunos, no entanto, somente podem responder às atividades já preparadas e que são enviadas de maneira geral.</p>
<b>Grupo no Facebook</b>	de 0 a 28%	<p>O Grupo no Facebook possui uma interação <b>mediada online</b>, posto que configura um recurso usado de maneira TEP, em que os alunos foram muito participativos e</p>

		<p>puderam comentar, enviar vídeos, compartilhar posts, oferecendo um potencial interativo muito grande, contudo, áudios não podem ser enviados na plataforma mas apesar disso, a mesma possibilita a interação devido ao grande potencial de compartilhamento. Portanto, configura uma interação mediada por telas.</p>
<b>Instagram</b>	de 0 a 20%	<p>O Instagram possui uma interação <b>quase-interação mediada</b>, posto que a plataforma foi usada das maneiras TIC e TAC pelos professores, já que compartilharam posts relacionados às aulas e os alunos podiam comentá-los. Apesar da rede social configurar um ambiente que possibilite a criação de posts e textos curtos (TEP), o uso TIC e TAC da plataforma somente permite a postagem de comentários de forma escrita, sendo uma interação nem sempre significativa, já que o recurso não permite o compartilhamento de links fora da “bio”(biografia), portanto, a interação pode não ocorrer, sendo os posts compartilhados de maneira mais geral, configurando uma quase-interação mediada.</p>
<b>Inshot</b>	20%- categoria “outros”	<p><u>Não é possível interagir utilizando o recurso</u>, já que não possui instrumentos para a interação, como chat, além de não estar vinculado a outros usuários. Contudo, o recurso oferece grandes meios para a criação de conteúdos, o que garante sua usabilidade TEP, facilitando a edição de vídeos, além da facilidade de inserção de outros recursos, como colagem de vídeos e fotos da internet ou redirecionamento para links, possibilitando também o envio de áudio e vídeo pelo microfone e câmera. Os alunos fizeram o uso deste aplicativo de edição de vídeos em conjunto com outros de interação mediada e/ ou fluida.</p>
<b>Jamboard, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Nearpod e Educaplay</b>	20%- categoria “outros”	<p>Os recursos de gamificação possuem uma interação <b>quase-interação mediada</b> se utilizados solitariamente, <b>fluida</b></p>

		<p><b>ou face-a-face</b> se utilizados em aula. Podem ser usados como recursos TAC e TEP durante as aulas. São recursos que devem estar associados a outras plataformas quando utilizados pelos alunos, posto que, não há chat ou microfone para favorecer a interação se utilizados solitariamente, portanto são aplicativos de quase-interação mediada, pois possuem retroalimentação automática de forma geral para os participantes. Para os professores, porém, esses aplicativos promovem a criação e o desenvolvimento, e se utilizados durante as aulas, podem ser considerados recursos TEP, já que os alunos participam dos jogos, portanto pode se tratar também de uma interação fluida, se for uma aula remota, ou face-a-face se for uma aula presencial.</p>
<b>LyricsTraining</b>	20%- categoria “outros”	<p>O LyricsTraining possui três tipos de interação a depender do instrumento utilizado dentro da plataforma: <b>A quase-interação mediada, a face- a-face e a fluida.</b> O recurso possui um uso TEP durante as aulas, sendo utilizado para gravação de vídeo, atividades com música e discussão de curta-metragens. Embora não haja chat na plataforma, os alunos podem interagir, posto que enviam letras de suas músicas favoritas e também cantam com outros usuários, sendo seu professor e/ou colegas durante as aulas presenciais. Logo, o aplicativo possui uma interação fluida quando este recurso é utilizado durante aulas remotas e a face-a-face quando utilizado durante as aulas presenciais, sendo estas duas últimas as interações feitas pelos professores. O aplicativo funciona como um programa de retroalimentação, sendo também uma quase-interação mediada, ou seja, traz mensagens de forma geral aos usuários.</p>
<b>Moodle</b>	de 36 a 50%	<p>O Moodle possui uma interação <b>mediada-online</b>, posto que seu uso foi TIC, sendo somente para o</p>

		envio de materiais e comunicação com os estudantes. A plataforma possui algumas limitações no compartilhamento de vídeos, já que só é possível fazer o upload de vídeos curtos e também algumas limitações no próprio recurso, pois os alunos só podem ver os posts se estes forem disponibilizados pelos docentes, sendo uma plataforma mediada. A comunicação dos alunos na seção de comentários, porém, é possível.
<b>Powerpoint gravado</b>	20%- categoria “outros”	<u>Não é possível interagir utilizando o recurso</u> , posto que o powerpoint é um recurso próprio ao professor, portanto, os alunos somente têm acesso quando disponibilizado em alguma plataforma de interação mediada-online ou quase-mediada. O recurso teve um uso TIC durante as aulas, sendo utilizado para o envio das aulas aos alunos, ou seja, o compartilhamento da informação.
<b>Whatsapp</b>	de 75 a 92%	O Whatsapp possui dois tipos de interação: a <b>mediada-online</b> e a <b>quase-mediada</b> , a depender do uso que os próprios alunos fazem do recurso. O Whatsapp tem potencial TEP, por possuir microfone, chat, e a possibilidade da câmera, além da ligação, configurando um recurso altamente interativo, sendo que links, imagens e posts facilmente podem ser compartilhados na plataforma. Contudo, o recurso pode ter um uso TIC quando os alunos não respondem às atividades ou perguntas feitas pelo docente, o que ocorreu em alguns casos, se tornando um recurso de quase-interação mediada, em que o professor somente disponibiliza os materiais de modo geral. Se os alunos participam ativamente da plataforma enviando posts, áudio, vídeo e respondendo às perguntas, como ocorreu também, segundo relato dos docentes, o recurso possibilita a interação mediada-online.
<b>Youtube</b>	de 64 a 75%	O Youtube possui dois tipos de interação, a <b>mediada-online</b> e a <b>quase-mediada</b> , já que teve um

		<p>uso TAC durante as aulas, pois os professores utilizaram a plataforma para a revisão de conteúdos e avaliação, portanto, depende da participação dos alunos, pois alguns comentaram nos vídeos de docentes, sendo esta uma interação significativa e uma interação mediada-online. Se os alunos não comentaram nos vídeos, no caso de serem complementares à avaliação (podendo ser até de outros canais), trata-se de uma interação quase-mediada, já que as informações são passadas de forma geral a todos.</p> <p>A plataforma possui interação significativa pelo chat, mas não possui câmera ou microfone dentro da área de comentários, somente se unido a outras plataformas como ao Stream Yard, por exemplo, em que os comentários são trazidos à tela principal.</p>
--	--	--

*Quadro 5- análise dos recursos digitais quanto ao tipo de interação desenvolvida pelos professores durante as aulas remotas e presenciais*

Se a *internet* em momento de aulas remotas representava dificuldade de acesso devido ao pacote de dados e agora essas dificuldades foram sanadas com o retorno presencial, por quê a dificuldade em trabalhar a oralidade (gráficos 20 e 21) continua? e por quê houve essa diminuição na interação com relação às aulas remotas (gráfico 22)? Por quê os professores deixaram de utilizar alguns recursos digitais em suas aulas?

Como é possível observar nos gráficos 20 e 21 abaixo, a maior parte dos professores (76% em 2021 e 75% em 2023) relataram ter grandes dificuldades na produção oral dos alunos, ou seja, na interação em língua espanhola. Os contextos, porém, são diferentes: o primeiro se refere às aulas remotas, e o segundo, às aulas presenciais com a pandemia em fase de estabilização.

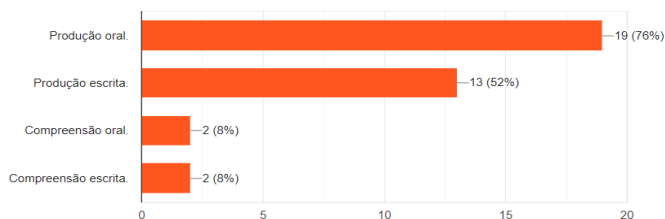


Gráfico 20- Aspectos que os professores tiveram mais dificuldade em trabalhar com seus alunos (2021)

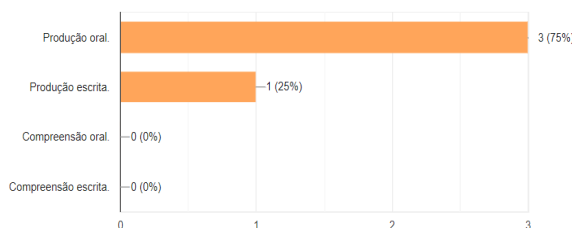


Gráfico 21 - Aspectos que os professores tiveram mais dificuldade em trabalhar com seus alunos (2023)

No gráfico 22, observa-se diminuição da interação com o retorno das aulas presenciais em metade dos contextos investigados. Da outra metade, porém, somente 25% relatou um aumento das interações.

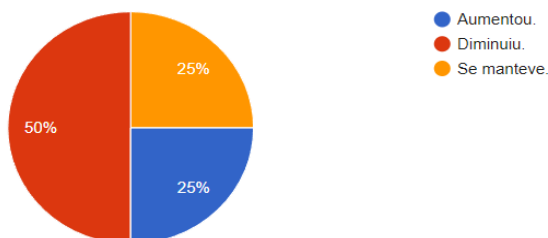


Gráfico 22 - a diminuição da interação com o retorno das aulas presenciais (2023)

De acordo com os dados obtidos nos questionários e entrevistas realizadas, os professores, em sua totalidade, afirmaram não continuar com alguns recursos como o *Google Meet*, o *Zoom* e o *Microsoft*, por exemplo, altamente interativos, devido ao retorno presencial, já que a interação poderia ocorrer entre os alunos posto que se encontram em um mesmo ambiente. Porém, ter todos os alunos em um mesmo ambiente não é garantia de comunicação, além disso, outros fatores foram os responsáveis por essa dificuldade.

Pensando no período de aulas remotas de acordo com as respostas dadas pelos docentes e as análises dos recursos bem como a maneira como foram utilizados, algumas

respostas podem ser levantadas à essas perguntas: 1) Houve a tendência à reprodução das aulas totalmente expositivas no começo do período remoto- isso se deveu principalmente à dificuldade que os professores tiveram com os recursos digitais e com as demandas dos próprios alunos, que tiveram também dificuldades no acesso.

Além disso, muitos professores aprenderam sozinhos a utilizar estes recursos, já que não encontraram o apoio de suas instituições de ensino; 2) Dificuldades de acesso dos alunos- como muitos alunos não tinham dados para participar das aulas, muitos professores acabaram optando por enviar aulas gravadas pelas plataformas, o que não abriu espaço para a interação em língua espanhola dificultando a interação também em ambiente presencial, pela falta de oportunidade de conversar em língua espanhola em período de surto da COVID; 3) falta de resposta dos alunos aos professores- Muitos professores tentaram uma interação em recursos como o *Moodle*, *Classroom*, *Whatsapp* ou *e-mail*, porém muitos alunos não respondiam aos fóruns ou aos e-mails, o que pode ser um fator desestimulante para o docente, diminuindo gradativamente a interação com os alunos.

O mesmo acontecia com os recursos interativos, como o *Meet*, por exemplo, em que alunos não respondiam e nem ligavam a câmera. Por conta disso, os alunos não interagiram em espanhol durante esse período, o que dificultou a interação também nas aulas presenciais. Além disso, por conta dessa falta de resposta, muitos dos recursos deixaram de ser utilizados ou tiveram uma diminuição após o retorno; 4) Os limites dos recursos utilizados e o grau de interação- Muitos dos recursos apresentavam *bugs* quando utilizados, como foi o caso do *Classroom* (Bueno,2021, p. 66), que apresentava travamentos e problemas de acesso dos alunos devido ao e-mail utilizado. Quanto ao grau de interação (quadro 7), embora durante as aulas remotas foram utilizados recursos altamente interativos, os alunos não usufruíam de suas potencialidades, o que levou os professores a adotarem recursos menos interativos para o retorno presencial; 5) O potencial de uso do recurso versus a maneira como foi utilizado- Seja por dificuldades de acesso, seja por falta de resposta dos alunos, muitos recursos com potencial TEP, foram usados como TIC ou TAC. Um exemplo desse uso foram as plataformas de encontro síncrono como o *Microsoft*, o *Zoom* e o *Meet*, já que os alunos não respondiam às perguntas, portanto, as aulas se tornavam mais expositivas e menos participativas.

O contrário também ocorreu, principalmente com a volta presencial, no caso dos jogos *online*, em que os professores podiam contar com uma maior participação dos alunos, já que estavam todos presencialmente, o que transformava os recursos de TAC a TEP; 6) O receio dos alunos de se comunicarem em língua espanhola- Os professores também comentaram que os alunos têm receio de falar em espanhol pois acreditam que precisam “dominar” a língua

para se comunicar. Portanto, muitos até preferiram o ambiente virtual, em que podiam escrever suas respostas via *chat*, o que levou a uma diminuição das respostas também em aulas presenciais, já que não tinham mais a opção do virtual, o que levou os professores a escolherem outras plataformas para a interação, como o *Classroom*.

Contudo, a não resposta dos alunos às atividades online continua sendo um fator importante mesmo com a volta presencial, já que os professores relataram também dificuldades na produção escrita dos alunos, levando em consideração a opção por trabalharem com recursos de correção automática, pela praticidade ao invés dos exercícios impressos, como se via antes da pandemia; 7) A inibição frente à gravação das aulas- muitos professores relataram também que os alunos, durante as aulas remotas, se sentiram inibidos com a gravação das aulas (muitas vezes, a pedido da própria instituição), e acabavam não se comunicando em língua espanhola. Nesses casos, o retorno às aulas presenciais ajudou no aumento da interação; e 8) A interação desenvolvida durante as aulas remotas e presenciais- Muitas dessas interações desenvolvidas durante as aulas remotas foram deixadas de lado.

Em alguns casos, como dos apps de gamificação, tiveram um aumento em seu uso com o retorno, já que, pode ser feita uma interação face-a-face, e os alunos têm as mesmas oportunidades de interagir com os colegas, porém, durante as aulas remotas, esses aplicativos eram usados em conjunto com os de aula síncrona, o que dependia da velocidade da conexão, do tipo de aparelho utilizado pelos alunos, do pacote de dados que possuíam, entre outros fatores, o que tornava a interação nesses recursos, por vezes, quase-mediada, dependendo da possibilidade de participação do aluno, o que não dava a ele chance de interagir em língua espanhola, portanto, esse falta de interação teve reflexo no retorno presencial; 9) A flexibilidade de tempo/ espaço- com as aulas remotas e o uso dos recursos digitais, os alunos puderam participar das aulas devido a não necessidade de obedecer ao tempo cronológico da instituição, logo, professores puderam oferecer aulas em tempo alternativo, como o horário de almoço.

Os alunos podiam assistir às aulas e em qualquer lugar, permitindo maior participação durante esse período remoto, o que não ocorreu com o retorno presencial; 10) Reforço da visão sobre tecnologias digitais como lazer: o não uso de redes sociais como o *Instagram*, poderiam ser vistos como negativos, já que, os professores poderiam incentivar os alunos a buscarem conteúdo nessas plataformas também, já que a acessam diariamente. Assim, os professores poderiam ensiná-los a ter uma visão crítica sobre esses conteúdos expostos na rede. O baixo uso destes recursos pode reforçar a visão da rede social como algo não educativo, e a não autonomia dos alunos, já que não aprendem a buscar palavras novas ou a se

comunicar em outra língua sem a mediação docente constante e 11) A formação do docente e a falta de apoio das instituições de ensino- O tipo de formação que o docente recebeu pode influenciar ao aplicar os recursos digitais em sala de aula (Kenski,2003).

Em nossa pesquisa, os dados coletados nos anos de 2020 e 2021 (Bueno, 2021) evidenciaram que 52% dos professores não tinham recebido formação complementar, especialização ou pós no uso de tecnologias digitais para o ensino antes da pandemia (gráfico 6). Com isso, metade dos docentes participantes da pesquisa teve também que se adaptar aos recursos digitais, o que gerou dificuldades (Bueno, 2021, p 41-47). Na plataforma *Zoom*, por exemplo, foram relatados erros durante o uso e dificuldade no compartilhamento de outros recursos digitais no *app*. No *Google Meet* foram relatadas falhas ao ingressar, já que o *e-mail* dos alunos não era reconhecido. Além disso, os professores tiveram que buscar outras formas de ensinar o conteúdo aos alunos, já que muitos não tinham pacote de dados suficiente para assistir às aulas. O mesmo ocorreu com o *Youtube*, já que os professores tiveram que recorrer a outras plataformas e métodos para o envio de aulas, já que os arquivos eram muito pesados, e os alunos não conseguiam assisti-los por falta de acesso à *internet*.

O *Whatsapp*, número um entre os aplicativos mais usados pelos professores, foi o que mais funcionou durante as aulas remotas, já que possui algumas facilidades como: 1) maior conexão, já que as operadoras brasileiras oferecem acesso ilimitado ao aplicativo, sendo este o principal atrativo durante a pandemia, pela escassez de dados; 2) facilidade no uso, já que muitos alunos conheciam a plataforma previamente às aulas remotas, posto que já vem instalada nos *smartphones* atuais; 3) facilidade no envio de materiais (sejam eles em formato de áudio, vídeo ou texto) tanto por professores quanto pelos alunos; e 4) não apresentou falhas e os professores tinham facilidade no uso do aplicativo. Um aspecto negativo apresentado pelos docentes foi relacionado à privacidade, já que seu número pessoal ficava em posse dos alunos e dos pais. Todas essas dificuldades relatadas pelos professores talvez poderiam ter sido minimizadas ou até mesmo evitadas com uma capacitação digital adequada antes e durante este período.

O segundo ponto relatado por Kenski (2003) é o contexto em que esses docentes trabalham, que muitas vezes não dá apoio e incentivo à inserção das tecnologias digitais nas salas de aula. O contexto analisado em período pré e pandêmico (Bueno, 2021) mostrou que a maioria das instituições de ensino para as quais estes docentes trabalham possui condições estruturais para a inserção dos recursos digitais em sala de aula, como rede *wifi* e projetor em bom estado. Contudo, a própria instituição não fornece um preparo para esses docentes e discentes para seu uso, já que muitos docentes aprenderam sozinhos a utilizar os recursos

digitais, lidando sozinho também com as dificuldades apresentadas pelos alunos, como pode ser observado no Gráfico 23

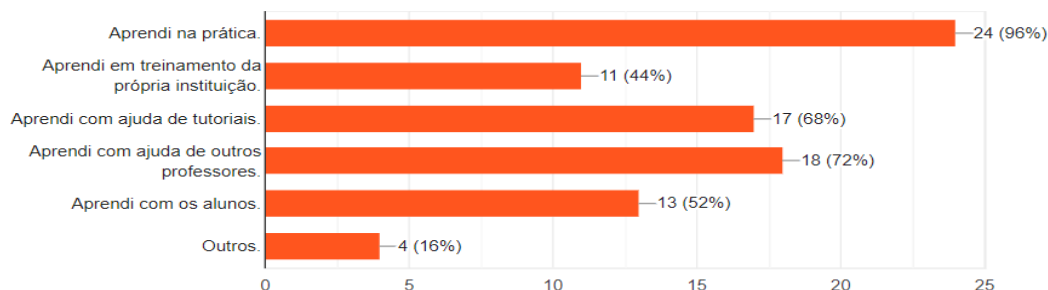


Gráfico 23- como os professores aprenderam a utilizar os recursos digitais? (2021)

Como relatam Ferreira, Krüger e Netto (2022) os professores sofreram diversos ataques, principalmente em período pandêmico: houve o cortes de verbas para a educação, escândalos de corrupção e a falta de vacina, além da desvalorização da ciência nas entrevistas dadas pelo governo. Foram relatadas pelos pesquisadores também dificuldades encontradas pelos professores de escolas privadas, já que tinham que utilizar dos seus próprios recursos, e dos alunos de escola pública, que muitas vezes não possuíam energia elétrica em suas casas.

Contudo, houve uma mudança na interação dos professores e alunos com a pandemia, posto que, antes, os recursos estavam disponíveis de maneira mais fácil para todos, o que pode não ocorrer na escola, por dificuldades na sala ou nos equipamentos. O alto uso dos recursos digitais possibilitava ao docente a praticidade do movimento, já que podia fazer trabalhos em equipe de maneira mais ubíqua, pois os alunos pesquisavam o tema ao mesmo tempo que estavam assistindo às aulas.

Além disso, muitos recursos se mantiveram, como os *apps* de gamificação, de autocorreção, a pesquisa em dicionários online e o envio de áudios e vídeos em plataformas como o *Classroom* e o *Whatsapp*. As dificuldades em algumas atividades persistem, devido à timidez dos alunos e também à manutenção das aulas expositivas e de interação quase-mediada em muitos contextos por falta de acesso e/ou respostas dos alunos, que, como foi afirmado pelos professores, não adquiriram a autonomia necessária para acompanhar esse período de aulas online, posto que muitos não participavam, o que levou à queda no uso de recursos digitais no retorno presencial. Apesar disso, após o período de aulas remotas, houve um aumento no uso de alguns recursos digitais, o que é um primeiro passo para a inserção dentro das escolas e houve o aumento de atividades de gamificação, de recursos de resposta

automática e do uso de recursos de disponibilização de materiais, como o classroom, por exemplo.

Algumas estratégias também foram adotadas pelos professores para aumentar a interatividade e o engajamento entre os alunos, como dar retorno às atividades postadas nos recursos digitais e perguntas sobre dúvidas pontuais; montar grupos com temas de conversação; e a formação de projetos em que alunos conversavam com outros de outros países.

Apesar desses avanços, grandes dificuldades no uso destes recursos digitais surgiram, influenciando na sua não-inserção nas salas de aula com o retorno presencial. Portanto, pensar em como sanar essas dificuldades é importante, mas somente é possível pensar na inserção desses recursos, se antes, definirmos o caminho. Esse caminho, é, portanto, a capacitação docente, para que crie estratégias de trabalho e conheça novas possibilidades de uso dessas plataformas. No entanto, há uma grande diferença entre o documento Competência Digital e o “mundo real”. O próximo tópico visa refletir então, sobre como era pensada a competência digital antes e como está sendo pensada neste cenário de retorno às aulas presenciais.

### **3.4 Visão dos professores sobre Competência Digital**

Como foi discutido anteriormente, a palavra “competência” tem muitas definições. A competência digital possui muitas características de acordo com os documentos analisados (Chomsky, 1965; Hymes, 1971; Behar et al., 2001; Cani, 2020; Lima, 2015; Souza, 2015; INTEF, 2017; Almeida Filho e Faria, 2018; Lucas e Moreira, 2018 e Vuorikari, Kluzer e Punie, 2022), contudo, estes não mostram com exatidão a realidade do que acontece nas escolas, tendo em vista que, a maioria destes documentos não é de origem brasileira, e inclusive o próprio Quadro de Competência Digital é europeu, não compreendendo, portanto, a realidade das escolas e docentes brasileiros. Pensando nessa ausência de um documento brasileiro de Competência Digital, e entendendo a importância dessa formalização para a formação docente no uso dos recursos digitais, buscamos também entender a visão dos docentes sobre a Competência Digital de fato, além de também pensar se as tecnologias são usadas no dia a dia da escola, isto é, se fazem parte dos planos de aula (Román-Mendoza, 2018).

Para começarmos a reflexão, foi feita uma entrevista durante o ano de 2023 com os mesmos docentes que foram entrevistados nessa dissertação durante as aulas remotas e presenciais. Os professores que responderam a esse questionário utilizam há bastante tempo as tecnologias digitais, porém destacam que isso não é fácil ou comum a todos os docentes,

revelando que a inserção das tecnologias digitais em sala de aula, em muitos contextos, não pode ocorrer por conta do não preparo do docente para fazê-la.

Sobre a visão de competência digital, os professores, em sua totalidade, consideram que uma das competências mais importantes citadas no documento (INTEF, 2022) é a de saber selecionar, localizar e filtrar as informações, seja durante o uso cotidiano, seja para o ensino de língua espanhola, pois saber pesquisar e filtrar aquilo que buscamos na *internet* envolve pensamento crítico e uso de diversos instrumentos de busca, já que o uso da rede apresenta vantagens e desvantagens. Os professores destacaram algumas delas. Dentre as vantagens, estão: a) os recursos digitais desenvolvem habilidades em muitas áreas e b) proporcionam acesso à diferentes atividades, permitindo o trabalho com a língua espanhola em seus diferentes aspectos. Essas vantagens foram vistas nas aulas, já que os professores e alunos se apropriaram de diversos recursos, adquirindo novas habilidades; além de conhecerem outros recursos e trabalharem com a língua espanhola em outros contextos.

Entre as desvantagens citadas pelos professores entrevistados, estão: c) o uso indiscriminado dos recursos digitais pode levar à banalização do ensino em caso de não planejamento, já que o planejamento prévio é vital para que se possa utilizar os recursos digitais em sala de aula de forma a fomentar o engajamento, a participação dos estudantes; d) nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada para trabalhar com os recursos tecnológicos e digitais, e nem todos os alunos possuem pacote de dados para o acesso; e) a falta de formação sobre os recursos tecnológicos, o que leva à não utilização tanto docente quanto discente;

Os dois últimos pontos também apareceram durante esse uso nas aulas remotas, já que houve essa falta de acesso pelos alunos e a interação em língua espanhola não pôde ocorrer de forma satisfatória; e o uso dos recursos digitais para aulas puramente expositivas, no começo das aulas remotas, não abrindo espaço para a interação, mesmo estando frente à recursos digitais altamente interativos.

Sobre a visão de competência digital em períodos pré- pandêmicos, de aulas remotas com o surto de COVID-19 e aulas presenciais, os professores entrevistados (ver apêndice 4), desenvolveram a competência digital docente, aprimorando-a durante o período pandêmico. Trabalharam, antes da pandemia, para que os estudantes tivessem acesso à informação com busca de notícias e conteúdos. Com as aulas remotas, com recursos que permitiam a visibilidade de vídeos, a escuta de áudios e leitura de textos, e com o retorno presencial, com recursos que permitem a criação de vídeos, textos, gravação de áudio e dublagens, além das *gamificações* que tiveram uma expansão com a pandemia.

Ou seja, além da busca pelas informações, os docentes estão trabalhando agora com a criação dos alunos envolvendo os recursos digitais, fazendo com que os próprios alunos desenvolvam a competência digital através de programas de criação de vídeos e *gamificações*. Contudo, não basta apenas o esforço docente, mas é importante o esforço da sociedade como um todo, para que esse uso não se perca futuramente.

Metade dos professores indicou que sua abordagem se modificou após o período das aulas remotas, já que houve uma maior valorização da interação, ou seja, de uma abordagem mais expositiva do começo da pandemia, para uma mais interativa com o retorno às aulas presenciais, já que muitos alunos não puderam interagir nas aulas remotas; outros professores disseram que estão inserindo os recursos digitais que conheceram com as aulas remotas nas aulas presenciais, como o *Classroom* e o *Moodle*, para organizar atividades, além das *gamificações*, pesquisas em dicionário online e atividades envolvendo a criação de vídeos e o envio de áudios em língua espanhola.

Embora ainda faltem estudos sobre as competências, como a segurança digital e a consciência sobre o tratamento dos dados, muitas outras competências estão se desenvolvendo como a criação de conteúdos digitais pelos alunos em língua espanhola incentivados pelos professores; a prática reflexiva, tanto dos professores quanto dos alunos; a busca e a seleção de conteúdos digitais e modificações para adequação às aulas pelos professores, bem como o seu compartilhamento; e o ensino e a aprendizagem de forma guiada. O desenvolvimento dessas competências é importante, já que a inserção de tecnologias digitais na educação como parte do planejamento pedagógico brasileiro ainda é algo novo, mas a constatação de que muitos recursos se mantiveram após a pandemia abre espaço para o surgimento de outros recursos educacionais e como pensar nestes que estão presentes de maneira mais interativa, favorecendo as interações fluidas, face-a-face ou mediadas.

#### 4. Considerações finais

A inserção dos recursos digitais na educação como parte do planejamento pedagógico ainda é algo muito novo, apesar da tecnologia ser parte do ser humano quase que diariamente (McLuhan, 1996). Contudo, por meio de nossa pesquisa foi possível identificar que essa inserção mobiliza três fatores importantes: infraestrutura, competência digital docente e aspectos sócio-culturais.

A infraestrutura das instituições de ensino é crucial para que seja viabilizado o uso de recursos digitais e, no caso da maioria dos professores entrevistados em nosso contexto de pesquisa, era um fator com o qual contavam, mas que a maioria dos alunos em momento pandêmico não contava, tendo que utilizar de seu pacote de dados, o que muitas vezes não era suficiente para todos os encontros síncronos.

Com relação à Competência Digital Docente, embora a maioria dos professores participantes de nossa pesquisa não tivessem tido acesso a uma formação no uso de tecnologias digitais, dominaram por meio da prática esse uso durante as aulas remotas, embora tivesse sido difícil, já que não contaram com o auxílio de suas instituições de ensino.

Os aspectos sócio-culturais relacionados às visões do senso comum sobre as tecnologias digitais como sendo somente recursos para lazer e não estudo refletem no uso que os próprios alunos fazem dos recursos, já que muitos não ligavam a câmera ou até mesmo não respondiam às perguntas feitas pelos professores. Isso gerava um desestímulo, levando os docentes a compartilhar o material de maneira geral, acarretando na perda da chance dos alunos de interagir em língua espanhola e influenciando negativamente na continuidade da inserção dos recursos digitais nas salas de aula e em sua interação, mesmo em momento de presencialidade.

Retomando Ribeiro (2020), nossas análises indicam que deve haver uma orientação para que os alunos utilizem as tecnologias digitais de forma a não danificá-las e explorar todo seu potencial de forma segura.

A interação em língua espanhola representou a maior dificuldade dos docentes, tanto durante as aulas remotas quanto no retorno presencial, levando em consideração que falar em língua-alvo apresenta inúmeras vantagens, posto que, auxilia na construção do conhecimento, já que possibilita a troca de informações com colegas e professores, além de despertar a criatividade e a criação de frases, sanando dificuldades e aprendendo novas sentenças (Amendolara, 2008).

Isso se deveu a vários fatores, como o uso que os alunos fizeram dos próprios recursos em período de aulas remotas, o que não permitiu que criassem autonomia para continuarem com esse uso dentro das salas de aula, além das próprias limitações interativas do recurso; além da rigidez do espaço e do período das aulas, não contemplando alunos que não podem assistir às aulas no período proposto.

Por meio de questionários e entrevistas realizados entre os anos de 2020 a 2023, saíram à luz vários aspectos dos usos dos recursos digitais para o ensino e a aprendizagem de espanhol com fins interativos realizados nesse período pré-pandêmico, de aulas remotas e de aulas presenciais com a estabilização do vírus, como, por exemplo: o uso do *Whatsapp*, que antes da pandemia era majoritariamente utilizado para o envio de atividades pelos professores como já mencionava Abio (2017).

Durante o período das aulas remotas o *Whatsapp* foi utilizado como uma TAC, pois muitos professores optaram pelo envio de atividades através do recurso, e com o retorno presencial, esse uso passou a ser TEP, já que os professores optaram pelo envio de áudios e vídeos na plataforma, permitindo aos alunos se apropriarem do recurso, logo, o uso de alguns recursos continuou, e com outras funcionalidades.

O mesmo ocorreu com os *apps* de *gamificação*, que antes não tinham um espaço significativo dentro da sala de aula, porém que tiveram um aumento de uso com o retorno presencial, já que com a volta às escolas, o acesso a estes jogos é mais fácil aos alunos, e podem interagir mais uns com os outros, utilizando os recursos disponíveis na própria escola, como a sala de computação.

Contudo, esse aumento da interação com a volta presencial não aconteceu em todos os cenários, já que muitos aplicativos de encontros síncronos como o *Meet*, o *Zoom* e o *Microsoft* deixaram de ser utilizados, o que dificultou a participação de alunos mais tímidos. O uso feito das plataformas, muitas vezes, não permitia que os alunos pudessem utilizar de todo seu potencial, já que muitos foram utilizados de maneira TAC ou TIC, mesmo sendo TEP (Román-Mendoza, 2018), como o *Meet*, por exemplo, por falta de resposta dos alunos. Outros aplicativos de alto poder interativo tiveram um uso de quase-interação mediada (Thompson, 2018), como o *Whatsapp*, o que não abre espaço para comentários, engajamento ou interação. Portanto, muitos alunos não conseguiram desenvolver autonomia para utilizar estes recursos, o que levou à diminuição e até ao apagamento de alguns deles das salas de aula.

Logo, a Competência Digital é de suma importância para auxiliar os docentes a utilizarem de melhor maneira os recursos digitais agora com o retorno presencial, e também

falar da sua importância nas escolas, principalmente para adolescentes, que estão cada vez mais conectados e expostos. Palestras, rodas de conversa, projetos, ou até mesmo aulas voltadas ao uso estruturado e supervisionado das tecnologias digitais- seja no âmbito escolar ou familiar das crianças e jovens- são benéficas para alertar dos riscos, e explorar novas facetas dessas tecnologias. Temas como “segurança digital” e “proteção de dados”- aspectos que não apareceram nas práticas docentes- poderiam ser interessantes, já que o uso de diversos recursos digitais em época de pandemia foram compulsórios, e agora eles estão entrando nas salas de aula, portanto, devem ser utilizados com cautela e reflexão, para que sejam aproveitados seus lados positivos, e evitados os seus lados negativos.

Portanto, pensar em um documento sobre competência digital docente e discente brasileiro, tendo como base o contexto europeu (INTEF, 2017; Lucas e Moreira, 2018) mas adaptados à realidade brasileira seria interessante, para guiar a criação de cursos de formação docente e aulas sobre o tema.

Como encaminhamento de nossa pesquisa, planejamos dar continuidade à discussão sobre o uso das tecnologias digitais posteriormente, pensando em cenários futuros nos quais a pandemia já não faça parte da realidade global, para pensar na diferença entre salas de aulas virtuais e presenciais (Kenski, 2003) e também na mudança do plano de ensino, com a inserção das tecnologias digitais, não como uma ferramenta, mas sim como um recurso (Mayrink e Albuquerque-Costa, 2017), reconhecendo suas potencialidades e limitações e lidando com as dificuldades que possam surgir com seu uso, para torná-los mais interativos.

Sendo assim, cenários como este que ocorreu devido à COVID-19, em que os alunos não puderam ter acesso às aulas, serão minimizados, ou até mesmo, extintos, com o desenvolvimento da Competência Digital tanto docente quanto discente.

A falta de formação continuada dos professores, nas próprias escolas, para o uso desses recursos foi um fator importante que contribuiu para a 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.

Questões como interação, autonomia, o uso de novas formas híbridas de conexão ainda precisam ser exploradas no campo do ensino e aprendizagem de línguas, bem como possibilidades de extensão da sala de aula para viabilizar ambientes flexíveis, adaptáveis e também significativos.

Como encaminhamentos futuros 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 doutorado.

## Referências

- ABIO, G.. **Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los vomodelos 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 Março de 2023.
- ALECRIM G; GLÓRIA, J.F; COSCARELLI, C.V.**Professores e tecnologias digitais: desafios do ensino remoto emergencial.** Revista Nanquim, v. 1, n. 01, p. 26, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gelldis.com.br/revista/index.php/k/article/view/48> acesso em: 24 Abr 2024
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes, FARIA, Marielly. **Modelo de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competências.** Publicado no site do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília em 2018. Disponível em:[http://pgla.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=68&Itemid=708&lang=pt](http://pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=708&lang=pt) acesso em: 31 de Julho de 2023
- AMENDOLARA, Marcelo Mário.**A interação online no ensino da língua espanhola.** Publicado em Revista Educação v. 11 n. 11 (2008). Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/educ/article/view/1943> Acesso em 8 de Abril de 2023.
- BEHAR, P. A. et al. Competência, conceitos, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: Competências em Educação a Distância, Porto Alegre: Penso, 2001.
- BEZERRA, Carina Bandeira; SAINTRAIN, Maria Vieira de Lima; BRAGA, Débora Rosana Alves; SANTOS, Flaviano da Silva; LIMA, Ana Ofélia Portela;BRITO, Edla Helena Salles de; PONTES, Camila de Brito.**Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de covid-19 na população brasileira: análise transversal preliminar.** Publicado em Ravista Saúde Soc. São Paulo, v.29, n.4, e200412, 2020. DOI 10.1590/S0104-12902020200412. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mMrwMQpYb3G8GyJ8zbRJPgv/?lang=pt> Acesso em 10 de Abril de 2022
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil.** (2023). Disponível em:<https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 17 Nov de 2023
- BUENO, Melanie Zambon. **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.** 2021. 71f. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15467/TCC\\_Melanie\\_repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15467/TCC_Melanie_repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- BUENO, M. Z; GREGOLIN, I.V. **Uso de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola no IL da UFSCar: importância das atividades síncronas para o engajamento**

**dos alunos.** In: SILVEIRA, A. P.; CONDE, D.C. (org)Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia. 2022. Disponível

em:<https://www.letraria.net/ensino-aprendizagem-de-linguas-estrangeiras-no-modo-remoto/>

Acesso em 5 Nov 2023

CANI, J. B. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. *Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 2, p. 402-428, abr-jun. 2020.

CASTELLS, M. In: **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política.** Paz e Terra, 2000.

CHIOVATTO, M. **O professor mediador.** In: Artes na escola, Boletim, n. 24. São Paulo, out/nov/2000. Disponível em:

[https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador\\_O-Professor-Mediador.pdf](https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_O-Professor-Mediador.pdf) acesso em 19 Ago 2024

CHOMSKY, Noam. Aspects of the theory of syntax. MIT press, Cambridge 1965,

FERREIRA, Danilo de Vasconcellos; KRÜGER, Felipe Radünz; NETTO, Livian Lino.

**Reflexões sobre educação no brasil em tempos de barbárie e pandemia.** Revista Debates Insubmissos, [S. l.], v. 5, n. 18, p. 241–252, 2022. DOI:

10.32359/debin2022.v5.n18.p241-252. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/252648>. Acesso em: 30 maio. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Vygotsky: **A interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

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

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira.2021. **Situações de uso da linguagem no ensino remoto de língua portuguesa em contexto pandêmico.** Revista Devir educação. Lavras - MG Setembro 2021. Disponível em:

<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/479/238> acesso em 31 de Março.

GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana Esther. **Competencia digital: revisión integradora de la literatura.** In: Academicus. Revista de Ciencias de la Educación, 1-3, 2013, 56-62.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/273343367\\_Compentencia\\_digital\\_Revision\\_integradora\\_de\\_la\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/273343367_Compentencia_digital_Revision_integradora_de_la_literatura) Acesso em: 14 Mar 2024

Gallardo-Echenique, Eliana Esther; Oliveira, Janaina Minelli de; Marqués-Molias, Luis; Esteve-Mon, Francesc. **Digital Competence in the Knowledge Society**. In: MERLOT, 11-1 2015, 1-16. Disponível em: [http://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique\\_0315.pdf](http://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf) acesso em: 15 Mar 2024

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 15 de Abril de 2022

GOLDSTEIN, H. **Some models for analyzing longitudinal data on educational attainment**. In: J. A. Statist Soc A (1979), 142 part 4 pp 407- 442. Disponível em:

<https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/models-for-analysing-longitudinal-data.pdf> Acesso em 16 Nov 2023

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> Acesso em: 15 Dez 2023

Guia Edutec em números. Disponível

em: <https://plataforma.guiaedutec.com.br/ge-em-numeros/autoavaliacao-professores> Acesso em: 4 Out 2023

HITZSCHKY, Rayssa Araújo; ARRUDA, Juliana Silva; CASSIANO, Antônia Taticlé Vieira; LIMA, Cintia Arruda; SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho de Castro; FILHO, José Aires de Castro. **Formação docente e artefatos digitais: análise de Recursos Educacionais Digitais (RED) e a exploração de um repositório educacional digital**. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 26. , 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . p. 369-378. Acesso em: 13 Out 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/12629>

HYMES, D. Sobre competência comunicativa. (Trad.: Marilda Macedo Souto Franco; Maria Eugênia Sebba Ferreira; Bruna Lourenção Zocaratto) In: Revista Desempenho, v. 10, n. 1, p. 74-104, jun/2009.

HYMES, D. (1972). **On Communicative Competence**. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.

INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017.

Disponível em:

[https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Co mpetencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Co mpetencia-Digital-Docente.pdf) acesso em 17 Mai de 2023

INTEF (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Disponível em:

<https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-docente/> acesso em 4 Out de 2023

JENKINS, H. Introdução: venere no altar da convergência. In: Cultura da convergência.

Aleph, 2008. p.27-37.

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

KOCH, Ingedore; LIMA, Maria Luiza Cunha. **Sociocognitivismo**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos 3**.

Editora Cortez, 2004. Acesso em 31 de Março de 2023.

LEFFA, V.J. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 1, 2006a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/jF5qwGfgjxrBKM6t8pYqs9s/> Acesso em: 15 Ago 2024

LEFFA, V.J. **Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas**.

Rev. Polifonia, Cuiabá v.12 n 2. p. 15-45. ISSN 0104-687X 2006b. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069> acesso em: 15 Ago 2024

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

LIMA, T. de S. **A competência intercultural de professores de espanhol**. In:

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Org.) Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias. Pontes, 2015.

Lucas, M.,;Moreira, A. DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível

em:<[http://selfiedigcompedu.web.ua.pt/wp-content/uploads/2021/03/Lucas\\_Moreira\\_2018\\_DigCompEdu.pdf](http://selfiedigcompedu.web.ua.pt/wp-content/uploads/2021/03/Lucas_Moreira_2018_DigCompEdu.pdf)> Acesso em: 20.ago.2023.

MANTOVANI, C. M. Telefonia Celular: Informação e Comunicação em Novo Espaço de Fluxos. 2005. Acesso em 10 Mai 2023. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/79903392067139223359944593220619405378.pdf>

MARTINS, Angela M. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232, publicado em março/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/?format=pdf&lang=pt> acesso em 19 de Abr 2024

MARTINS, L; NODARI, J. I. **O professor como mediador das práticas discursivas abordadas em textos de língua estrangeira moderna** In: Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE. Publicado pelo Governo do Estado do Paraná, 2013. ISBN:978-85-8015-076-6. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_lem\\_artigo\\_lindomar\\_martins.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_lem_artigo_lindomar_martins.pdf) acesso em: 20 Abr 2024

MATTAR, J.; PIOVEZAN, M. B.; SOUZA, S.; SANTOS, C. C.; SANTOS, A. I. dos. **Critical presentation of the European Digital Competence Framework (DigComp) and related frameworks.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e172943062, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.3062. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3062>. Acesso em: 30 out. 2023.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **ENSINO PRESENCIAL E VIRTUAL EM SINTONIA NA FORMAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.** The ESpecialist, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32218>. Acesso em: 4 nov. 2023.

MCLUHAN, Marshall. **Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano.** Editora Paidós, Barcelona, 1996. ISBN: 84-493-0240-4.

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

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. **CULTURA DIGITAL E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS: UM PANORAMA DA DOCÊNCIA NA COVID-19.** *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista , v. 17, n. 45, p. 8-32, abr. 2021 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000200008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 jun. 2024.

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://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em 17 Nov de 2023

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. Uma (Re)definição das competências do professor de LE. In: ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Org.) Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias. Pontes, 2015.

PAIVA V.L.M O. **O uso Da Tecnologia No Ensino De Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** Belo Horizonte, 2008. Disponível em:

<https://www.veramenezes.com/techist.pdf> . Acesso em: 7 Abr 2022

PAIVA V.L.M.O. **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 7 de Abril de 2022.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola, 2014.

Palfreyman, David. **The Discourse of Holec's Autonomy and Foreign Language Learning.** 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/342322663\\_The\\_Discourse\\_of\\_Holec's\\_Autonomy\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Learning/citations](https://www.researchgate.net/publication/342322663_The_Discourse_of_Holec's_Autonomy_and_Foreign_Language_Learning/citations) Acesso em: 19 Abr de 2024

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem.** Santa Catarina: Ed. Da UFSC, 2007.

REDONDO, Diego Moreno. **Abordagem, método e técnica: diálogos e duelos.** Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 45, n. 2, p. 504–518, 2016. DOI: 10.21165/el.v45i2.660. Disponível em:

<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/660>. Acesso em: 17 Nov 2023.

RIBEIRO, A. E. **Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação.**In: Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (org). 1 ed editora Parábola. São Paulo. 2020

ROMÁN-MENDOZA, E. **Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2.** Nova York: Editora Routledge, 2018.

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](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1147.pdf) Acesso em 18 de Julho de 2020.

SANCHO, J. M. **De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos.** In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ,F. Tecnologias para transformar a educação (org).2006 Editora Artmed SA.Porto Alegre, Brasil.

SANCHO GIL, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. Investigación en la Escuela, [S. l.], n. 64, p. 19–30, 2008. DOI: 10.12795/IE.2008.i64.02. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7165>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** *Revista de Educação e Tecnologia* (Recet), v2, n1, 2010. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515> Acesso em 13 Jul 2023

SANTAELLA, L.A. **Desafios da ubiquidade para a educação.** *Revista Ensino Superior* Unicamp, Campinas, 2013. p.19-28. Disponível em:

[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf) Acesso em 13 Jul 2023

SANTOS, Vanide Alves dos; DANTAS, Vagner Ramos, GONÇALVES, Anna Beatrys Vieira, HOLANDA, Beatriz Meireles Waked de; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e. **O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente.** Publicado na revista Educação como (re)existência, conscientização e conhecimentos. 2020. Disponível em:

<[http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID3875\\_31082020225021.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf)> acesso em 12 de Junho de 2023

SÃO PAULO, **Diretoria de ensino.Resolução seduc nº 9, de 28-01-2022 – aulas presenciais.** 2022. Disponível em: Acesso em:

<https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-9-de-28-01-2022-aulas-presenciais/> 13 Mai 2023

SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies). Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/selfie> acesso em 5 Out 2023

SILVA, Maria do Socorro Pereira da.**Desigualdade educacional e exclusão digital no ensino remoto nas escolas básicas do campo.** X Jornada internacional políticas públicas Nov de 2021. Disponível em:

[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_1225\\_1225612e8c50d0263.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1225_1225612e8c50d0263.pdf) Acesso em 8 de Abril de 2023

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

SOUZA, L. S. S. **Arquitetura de competências: organização de um modelo para formação de professores de LE.** In: ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Org.) *Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias.* Pontes, 2015

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação.** Publicado em *Letras de Hoje.* Porto Alegre. v. 39, nº 3, p. 345-378. setembro, 2004. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169750/000442285.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 Mai 2024.

STEFANI, V. G. **Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade**. 2015.284f. Tese de doutorado (em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7567>

TALLEI, J. Las nuevas tecnologías de información y comunicación en ELE: algunas consideraciones. **Nuevas Rutas**, p. 42-44, jan. 2011.

TALLEI, J. Desafios y reflexiones acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de idiomas: el alumno y la interacción social en el aprendizaje. **Revista Eletrônica do GEPPELE**. Ano II – Edição N° 03 – Vol. I – Set. Fortaleza: UFC, 2014.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Editora Vozes, 1998.

THOMPSON, John B. **A interação mediada na era digital**. V.12 - No 3 set./dez. 2018 São Paulo - Brasil JOHN B. THOMPSON p. 17-44 Matriz es USP. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/153199> Acesso em 11 de Março de 2022

TOLEDO, F.B. de. **O silêncio dos aprendizes: um estudo sobre o “período silencioso prolongado” de aprendizes de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação(Mestrado em Linguística),UFSCar, SP. São Carlos. 2010. Disponível em:<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5725?show=full> acesso em 13 Nov 2023

TRINDADE,S. D; MILL, D. **Educação em tempos de Humanidades Digitais: algumas aproximações**. In: TRINDADE, Sara Dias; MILL, Daniel (org.). Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020.

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 15 Dez 2023

UFSCAR, Instituto de Línguas. **Venha aprender outra língua e cultura: o que é tandem?**. Publicado em 2019. Disponível em: Acesso em: [https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/maiores-informacoes-tandem-il-ufscar\\_atualizset2019.pdf](https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/maiores-informacoes-tandem-il-ufscar_atualizset2019.pdf) 9 Dez 2023

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059\\_por?posInSet=1&queryId=92098344-2610-4d1e-adb7-767df390056c](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por?posInSet=1&queryId=92098344-2610-4d1e-adb7-767df390056c). Acesso em: 15 Out 2023.

VERASZTO, E.V.; SILVA, D.; MIRANDA, N.A.; SIMON, F.O. **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito**. Núm 8. p.19-46. 2009. Acesso em 26 Out 2023. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2065/1901>

VUORIKARI, R., KLUZER, S. and PUNIE, Y., DigComp 2.2: **The Digital Competence Framework for Citizens**, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415. Disponível em <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> Acesso em: 6 de Junho de 2023

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. Publicado em Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf) acesso em: 23 de Março de 2023

## Apêndice 1 – Questionário aplicado em 2020-2021

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/133PeK5MEjq7qxmSK9WvtloYxKRcD1dtUHV-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/133PeK5MEJq7qkMSK9WvtloYxKRcD1idtUhV-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? \*

---

---

---

---

---

<https://docs.google.com/forms/d/133PeK5MEjq7qxmMSK9WvtloYxKRcD1dtUHV-rpWNag/edit>

8/11

06/10/2021 16:42

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

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/133PeK5MEjq7qkMSK9WvtIoYxKRcD1idtUHV-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? \*

---

---

---

---

---

<https://docs.google.com/forms/d/133PeK5MEJq7qkMSK9WvtloYxKRcD1idtUhV-rpWNag/edit>

10/11

06/10/2021 16:42

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

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 – Questionário aplicado em 2022-2023

### 1. Perfil dos professores.

4. **1. Você atuou como professor(a) de espanhol no período de aulas remotas \* da pandemia?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

5. **2. Selecione sua formação. \***

*Marcar apenas uma oval.*

Licenciatura em letras com habilitação em espanhol.

Licenciatura em letras.

Bacharelado em letras.

Outras.

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

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

7. **4. 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.

8. **5. Você dá aula de espanhol para qual (ou quais) níveis de ensino? (mais de uma resposta pode ser selecionada nesta questão)** \*

*Marque todas que se aplicam.*

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

9. **6. 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.

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

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

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

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

## **2. Aulas remotas durante a pandemia Covid-19**

12. **1. Quais recursos digitais você utilizou nas aulas remotas 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.

13. **Caso você tenha selecionado "outros", especifique.**

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

15. **3. Qual você considera que menos funcionou e por quê? \***

---

---

---

---

---

16. **4. Durante as aulas remotas da pandemia, quais das seguintes atividades você desenvolveu 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
-

17. **Quais outras atividades?**

---

---

---

---

---

18. **5. Das atividades mencionadas na questão anterior, qual você considera <sup>\*</sup> que mais funcionou em seu contexto e por quê?**

---

---

---

---

---

19. **6. Das atividades mencionadas na questão anterior, qual você considera <sup>\*</sup> que menos funcionou em seu contexto e por quê?**

---

---

---

---

---

20. **7. De maneira geral, qual ou quais aspectos você teve mais dificuldade <sup>\*</sup> em trabalhar com seus alunos nas aulas remotas? (mais de uma resposta pode ser selecionada).**

*Marque todas que se aplicam.*

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

21. **8. Você acredita que a participação dos alunos nas atividades de espanhol remotas durante a pandemia:** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aumentou.
- Diminuiu.
- Se manteve.

22. **Por quê? \***

---

---

---

---

---

23. **9. Quais estratégias você utilizou para que os alunos fossem mais participativos nas aulas remotas de espanhol?** \*

---

---

---

---

---

### **3. O retorno das aulas presenciais**

24. **1. Atualmente, você está dando aulas de espanhol na(s) modalidade(s):** \*  
(mais de uma resposta pode ser selecionada para esta questão)

*Marque todas que se aplicam.*

- Presencial
- Online
- híbrida

25. **2. De maneira geral, qual ou quais aspectos você tem mais dificuldade em trabalhar com seus alunos nas suas aulas de espanhol? (mais de uma resposta pode ser selecionada).** \*

*Marque todas que se aplicam.*

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

26. **3. Você continua utilizando os mesmos recursos digitais para o ensino de espanhol que você utilizava no início da pandemia?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

27. **Se sim, qual(is) conheceu e passou a utilizar? Selecione (mais de uma resposta pode ser selecionada para esta questão).** \*

*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
- Nenhum dos anteriores

28. **Se não, explique por que não os utiliza e de que maneira você considera que poderia utilizá-los em suas aulas de espanhol?** \*

---

---

---

---

---

29. **4. Com que frequência você utiliza recursos digitais para promover interação entre os alunos?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca.
- Às vezes.
- Sempre.

30. **5. Quais estratégias você utiliza para que os alunos sejam mais participativos nas aulas de espanhol híbridas/presenciais?** \*

---

---

---

---

---

31. **6. Em comparação com as aulas de espanhol remotas, levando em consideração a participação dos alunos nas atividades de espanhol presenciais/híbridas, você acredita que :** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aumentou.
- Diminuiu.
- Se manteve.

32. **Por quê? \***

---

---

---

---

---

33. **7.A sua abordagem para dar aulas de espanhol se modificou com a volta \* para o ensino presencial/híbrido? Em qual aspecto?**

---

---

---

---

---

34. **8. 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 3- Roteiro da Entrevista aplicada em 2020-2021**

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 4- Entrevista realizada durante os anos 2022-2023**

2. **1- Considerando sua experiência antes, durante e após a pandemia, qual a sua \* visão sobre o uso das tecnologias digitais na educação?**

---

---

---

---

---

**2-Considerando sua experiência e cursos que você tenha feito:**

3. a) Quais competências digitais você considera importantes para o ensino e a aprendizagem de espanhol? \*

---

---

---

---

---

4. b) Como você aplicava estas competências nas suas aulas de espanhol antes, durante e após a pandemia? \*

---

---

---

---

---

5. 3 - Quais vantagens e desvantagens você considera quando utiliza tecnologias digitais no seu contexto? \*

---

---

---

---

---

6. **1- Quais dos seguintes recursos tecnológicos digitais podem ser encontrados na sua escola? \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Notebook
- Sala de computação
- fones de ouvido para atividades de áudio e vídeo
- Projetor
- Lousa digital
- Tablet
- Gravador de áudio
- Caixas de som digital (via bluetooth)
- filmadora digital

7. **2- quais destas tecnologias digitais você utiliza em suas aulas de espanhol? \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Notebook
- Sala de computação
- fones de ouvido para atividades de áudio e vídeo
- Projetor
- Lousa digital
- Tablet
- Gravador de áudio
- Caixas de som digital (via bluetooth)
- filmadora digital

8. **3- Durante as aulas remotas, as atividades mais realizadas por professores foram: Disponibilização de atividades on-line com múltipla escolha e autocorreção, encontro síncrono com a turma para a exposição de conteúdos e atividades com áudio e vídeo. Na sua opinião, por quê essas atividades foram as mais realizadas? Dê um exemplo de uma atividade de áudio e vídeo realizada por você durante a pandemia.** \*

---

---

---

---

---

#### *AULAS PRESENCIAIS*

9. **1- Qual aspecto você tem mais dificuldade em trabalhar com sua turma nas aulas de espanhol presenciais?** \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Produção escrita  
 Produção oral  
 Compreensão escrita  
 Compreensão oral

10. **2- Qual o motivo dessa dificuldade? De que forma as tecnologias digitais te auxiliam neste trabalho. Fique à vontade para aprofundar mais sua resposta.** \*

Por exemplo:

Os alunos se comunicam/ escrevem em português?

Os alunos não respondem às perguntas em aula e/ ou resistem em escrever um texto?

A tecnologia não funciona?

---

---

---

---

---

11. **3- Dos recursos digitais abaixo, selecione os que NÃO ESTÁ MAIS UTILIZANDO em seu contexto presencial e explique o porquê:** \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Meet
- zoom
- Microsoft 365
- Classroom
- Moodle
- debate em fórum online
- jogos online
- Disponibilização de vídeo aulas
- disponibilização de atividades on-line de múltipla escolha e correção
- pesquisa em dicionários online

12. Por favor, justifique por que não está mais utilizando este(s) recurso(s) \*

---

---

---

---

---

13. **4- Dos recursos digitais abaixo, selecione os que ESTÁ UTILIZANDO em seu contexto presencial e explique o porquê:** \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Meet
- zoom
- Microsoft 365
- Classroom
- Moodle
- debate em fórum online
- jogos online
- Disponibilização de vídeo aulas
- disponibilização de atividades on-line de múltipla escolha e correção
- pesquisa em dicionários online

14. Por favor, justifique por que está utilizando este(s) recurso(s) \*

---

---

---

---

---

15. **5- Qual/ quais recursos utilizados na época das aulas remotas você gostaria de continuar utilizando mas não foi possível? Por quê não foi possível?** \*

---



---



---



---





---

## Apêndice 5 – 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

- Curriculum dos Assistentes
- Documentos do Projeto
  - Comprovante de Recepção - Submissão
  - Folha de Rosto - Submissão 2
  - Informações Básicas do Projeto - Subm
  - Outros - Submissão 2
  - Projeto Detalhado / Brochura Investiga
  - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
- Apreciação 2 - UFSCar - Universidade Fed
  - Pareceres**
  - Pesquisador Responsável pela Aprecia

Objeto 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 6 – 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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 digitais 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](mailto:melanie.zambon@estudante.ufscar.br)

Fone: (16) 9XXXXXXXX0

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

Email: [isadora@ufscar.br](mailto: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](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Número e tipo de documento de identificação \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_