

LINGUASAGEM

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ESPANHOL: DESAFIOS DURANTE AS AULAS REMOTAS E PRESENCIAIS¹

Melanie Zambon Bueno²
Isadora Valencise Gregolin³

RESUMO

Apresentamos resultados de uma dissertação que objetivou investigar os desafios de um grupo de professores de espanhol da educação básica ao integrar tecnologias digitais às aulas durante o período remoto e presencial. De metodologia qualitativo-exploratória (Oliveira, 2008) e longitudinal (Goldstein, 1979), fundamentou-se em estudos sobre tecnologias digitais educacionais (Kenski, 2003; Sancho, 2006), no uso de tecnologias para o ensino de línguas (Abio, 2017; Fraga, 2013; Gregolin, 2017; Kanashiro e Rocha, 2017; Paiva, 2008; Ribeiro, 2023; Román-Mendoza, 2018; Tallei, 2011; 2014) e nos tipos de interação neste meio (Thompson, 2018). Observou-se que professores e alunos estão em fase de adaptação às tecnologias devido ao uso feito durante a pandemia. Concluímos que há uma maior abertura docente para o uso das mesmas em sala.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Espanhol; Ensino; Interação; Professores.

RESUMEN

Presentamos resultados de una disertación que objetivó investigar los retos de un grupo de profesores de español de la educación básica al integrar tecnologías digitales a las clases durante el período remoto y presencial. De metodología cualitativo exploratoria (Oliveira, 2008) y longitudinal (Goldstein, 1979), se basó en estudios sobre tecnologías digitales educacionales (Kenski, 2003; Sancho, 2006), en el uso de tecnologías para la enseñanza de lenguas (Abio, 2017; Fraga, 2013; Gregolin, 2017; Kanashiro y Rocha, 2017; Paiva, 2008; Ribeiro, 2023; Román-Mendoza, 2018; Tallei, 2011; 2014) y en los tipos de interacción en este medio (Thompson, 2018). Se observó que profesores y alumnos están en fase de adaptación a las tecnologías dado al uso durante la pandemia. Concluimos que hay una mayor apertura docente para usarlas en clases.

PALABRAS CLAVE: Tecnología; Español; Enseñanza; Interacción; Profesores.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: melanie.zambon@estudante.ufscar.br.

³ Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: isadora@ufscar.br.

Introdução

A pandemia da Covid-19, iniciada em janeiro de 2020, representou uma mudança repentina na vida de todos, afetando muitas áreas, incluindo a Educação. Embora a doença já não seja considerada uma ameaça pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde maio de 2023⁴, muitas tecnologias digitais que tiveram uma expansão nesse período parecem ter se integrado à vida cotidiana e profissional da maioria da população no Brasil. Portanto, essa mudança culminou na utilização de novos recursos que os professores não conheciam, além de um novo modelo de interação, já que as tecnologias atuais propõem uma união entre presencialidade e virtualidade.

Santaella (2010) afirma que a sociedade atual está vivendo a fase das tecnologias de conexão contínua, isto é, os espaços virtuais e físicos estão mais conectados, graças à possibilidade de levar em mãos os computadores, que agora cabem em espaços menores, como os bolsos. Essa hiperconexão leva à hibridização dos espaços, e consequentemente, a uma mudança na psique humana, na forma de interagir e se relacionar com os demais, o que resulta em novos tipos de desafios para a Educação. Gregolin (2017) já mencionava que o uso indiscriminado das redes sociais entre crianças e adolescentes impacta na forma como estes se relacionam e criam conexões com o mundo que os rodeia, posto que as informações são produzidas e compartilhadas de forma muito rápida, ocasionando uma necessidade cada vez maior de acessar conteúdos distintos a uma maior velocidade. Como afirma Tallei (2014), a tecnologia está em conexão contínua com a sociedade de maneira multimodal.

A necessidade de distanciamento físico resultante da Covid-19 ocasionou um grande impacto nas pessoas, gerando, inclusive, o medo de sair de casa (Bezerra *et al*, 2020), sendo necessário utilizar, de forma emergencial, aplicativos já existentes para um novo tipo de interação (Thompson, 2018), mais *fluida*, que modificou os espaços e tempos escolares anteriores à pandemia.

Em meio a este cenário, a educação precisou ser repensada de forma a contemplar todas as camadas sociais, o que foi uma 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), o que prejudicou a interação com seus professores e colegas e, consequentemente, o seu ciclo escolar.

⁴ Ver referências.

O termo *interação* possui muitas acepções ao longo da história, destacando-se o elaborado por Vygotsky (1991), que a entendia como a mediação do pensamento com o meio externo, posto que a língua era vista como um instrumento interativo no processo social de aprendizagem.

Thompson (1998, 2018) expande o conceito, sendo que, para ele, a interação é uma ação e leva em conta não somente o meio, mas também a intenção do falante. Portanto, a língua não é mais somente um instrumento, mas corresponde a um recurso adaptável ao meio.

Para o autor, existem quatro tipos de interação que podem ser desenvolvidas. A primeira, a interação *face-a-face*, ocorre em um contexto em que todos os alunos e o docente estão em um mesmo espaço físico. Este tipo de interação permite o acesso às intenções dos falantes, já que as expressões faciais podem ser vistas com mais facilidade.

O segundo tipo de interação é a chamada interação *mediada*. Esse tipo de interação ocorre graças a um meio específico, já que os espaços em que os participantes estão são distintos. É um exemplo de comunicação mediada a carta. Esse tipo de interação pode causar ambiguidade, já que não é possível ver as expressões faciais ou ouvir a voz dos participantes.

O terceiro tipo de interação, denominado *quase-interação mediada*, não implica totalmente uma interação, mas um monólogo aberto. Ocorre predominante em programas de televisão e rádio, em que os apresentadores se dirigem à audiência. Ao contrário dos dois primeiros tipos, esse terceiro não envolve exatamente uma interação, mas a sensação de uma.

O quarto tipo foi descrito por Thompson somente em 2018 e envolvia as mudanças ocorridas com o advento da *internet* e das redes sociais. Ele considerava as mensagens das redes como um novo tipo de meio no qual a interação poderia ocorrer, em que tanto os espaços físicos quanto o tempo dos internautas eram distintos. Não é possível ver os rostos ou escutar a voz dos participantes, tornando a interação muito ambígua, sendo esta ambiguidade sanada parcialmente pela utilização dos *emojis* (Turolo, 2020).

Com a pandemia, porém, um novo tipo de interação surgiu, tendo características de todos os anteriores ao mesmo tempo. A interação é denominada aqui como *fluida*, pois envolve a fluidez do espaço e do tempo, causando a presença e a ausência ao mesmo tempo. Os recursos digitais utilizados durante o período das aulas remotas possibilitaram a aparição dos rostos, da voz e ao mesmo tempo, a ausência de ambos, causando a plasticidade das relações. Há a mediação dos recursos da interação mediada e mediada

online, já que os recursos digitais são o meio pelos quais ocorre; há a interação quase-mediada diante da ausência de respostas dos alunos, fazendo com que os professores falem “sozinhos” durante as aulas; há a possibilidade da interação face-a-face pelas câmeras e microfones e as expressões por meio de *emojis*, da voz por meio do microfone e dos rostos através das câmeras.

Essa plasticidade da interação motivada pelo uso intenso das tecnologias digitais durante o período de aulas remotas, nos levou a questionar as dificuldades da inserção e da interação durante as aulas remotas e presenciais, um dos objetivos principais de nossa dissertação. Esses dados foram obtidos através de uma metodologia qualitativa-exploratória (Oliveira, 2008) e longitudinal (Goldstein, 1979), que consistiu em entrevistas e questionários ao grupo de professores de espanhol das escolas de educação básica durante os anos de 2020 a 2023 sobre os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas e as estratégias que utilizavam para gerar interação. Esses resultados foram estudados tendo como base Román Mendoza (2018) e sua categoria TIC (Tecnologias para a Informação e Comunicação), TAC (Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento) e TEP (Tecnologias para o Empoderamento e a Participação). Os docentes nos confirmaram que a interação era a principal dificuldade, mesmo após o retorno presencial (Bueno, 2024)⁵ e que, após este retorno, muitos deles pararam de utilizar algumas das tecnologias digitais em suas aulas.

A nova sala de aula e a Competência Digital

Segundo a Unesco (2016), a sala de aula, tanto presencial quanto virtual, envolve meios para a aprendizagem, com a diferença que a sala de aula virtual ocorre por meio de uma comunicação mediada por telas. Porém, embora configurem um ambiente com funções parecidas, não são sinônimos. Kenski (2003) afirma que a escola é um ambiente vivo, através do qual várias vozes, tanto dos professores quanto dos alunos, perpetuam, envolvendo muitas variantes, como o afeto, por exemplo. Já uma sala de aula virtual é fluida e mutante, um ambiente em que a presencialidade e a ausência ocorrem simultaneamente e estão condicionadas a vários fatores como: conexão com a *internet*, o ambiente onde estão inseridos o professor e os alunos e os meios através dos quais essa aula ocorre.

⁵ Recursos digitais em aulas de espanhol: experiências de professores durante as aulas remotas e presenciais (Bueno, 2024).

Além disso, em uma sala de aula virtual há uma questão mais dinâmica, posto que os alunos não contam com o espaço físico da sala de aula presencial, portanto, as atividades devem ser mais controladas, dinâmicas e com um intervalo de tempo curto para que não haja dispersão. Lima, Queiroz e Sant'Anna (2019) argumentavam que as atividades por meio das telas devem ser alteradas a cada 20 minutos, já que o aluno consegue manter o foco em uma única atividade por aproximadamente 30 minutos.

Com a pandemia e o advento das aulas remotas, percebeu-se que esse tempo poderia ser ainda menor, devido à imensa gama de atividades que os professores desenvolveram durante esse período, além da grande quantidade de recursos digitais utilizados (Bueno, 2021). Dividir os alunos em salas separadas para que conversem sobre a atividade, fazer jogos, como caça-palavras e forca e utilizar *apps* de gamificação, como o *Kahoot*⁶, o *Learning Apps*⁷, etc., podem ajudar a tornar as aulas virtuais mais participativas. Quanto às aulas presenciais, há mais possibilidades ainda, além do uso dos recursos digitais: dispor as cadeiras em posições diferentes, fazer jogos com os objetos da sala e até mesmo uma aula no pátio são ótimas opções para melhorar o vocabulário. Além disso, promover uma aula na sala de computação, mostrar um vídeo aos alunos e promover trabalhos em equipe podem ajudar também para que descubram novas maneiras de aprender para além das aulas.

Portanto, pensar nestes dois tipos de salas de aula implica também pensar nos diferentes tipos de professores, nas abordagens adotadas por estes para alcançar a interação em aulas de línguas e também em quais competências precisam ser mobilizadas durante o processo de apropriação tecnopedagógica (Román-Mendoza, 2018) para que este professor pense na interação com seus alunos, que também será diferente, principalmente no contexto atual, com a volta para o ensino presencial.

Em nossa pesquisa (Bueno, 2024), feita por meio de questionários e entrevistas através das plataformas *Google Forms* e *Google Meet* aos professores brasileiros de língua espanhola de educação básica entre os anos de 2020 e 2023 (durante o período de surto da Covid-19 e em momento de retorno presencial das aulas); identificamos que os principais tipos de recursos digitais que foram amplamente utilizados durante a pandemia pelos professores de espanhol pesquisados foram os aplicativos de comunicação digital por áudio/vídeo, tais como o *Whatsapp*, o *Zoom* e o *Google Meet* (Bueno, 2021).

⁶ Disponível em: <https://kahoot.com/>.

⁷ Disponível em: <https://learningapps.org/>.

Além da necessidade mundial de uma comunicação rápida e em larga escala, sem o contato físico para acesso e difusão de informações, tais tecnologias possibilitaram que várias atividades sociais, antes predominantemente presenciais, pudessem continuar de forma mediada por telas, como, por exemplo, as atividades educacionais. Sobre esse processo de adaptação de tecnologias, Ribeiro (2023) parte das discussões de Certeau (1994) para nomear a prática de adaptar as tecnologias digitais aos contextos de ensino durante a pandemia como “usos táticos emergenciais de aplicativos e programas originalmente mais gerais, mas que foram adaptados a finalidades pedagógicas” (Ribeiro, 2023, p.682).

Portanto, pensar também na formação destes docentes e na *Competência Digital Docente* (Lucas e Moreira, 2018) foi um dos pontos-chave, já que a maioria dos professores, em geral, não teve acesso à essa formação em tecnologias digitais antes das aulas remotas, posto que a pandemia representou uma mudança significativa do espaço e do tempo de aula, por possibilitar essa mudança do modelo presencial para o virtual (Kenski, 2003).

Com o mundo mais dinamizado e globalizado, as discussões sobre a tecnologia digital começaram a se intensificar. Souza (2015) destaca a importância das competências digitais e reflexivas no fazer docente. Embora pareça algo novo, a competência digital já vinha sendo discutida muito antes da pandemia. Vuorikari, Kluzer e Punie (2022) destacam que o termo surgiu em 2006, porém ainda com um viés muito ligado ao mercado de trabalho.

Em nosso contexto de pesquisa, os professores relataram que a interação foi uma das maiores dificuldades no período das aulas remotas (Bueno, 2021), já que muitos alunos não ligavam a câmera ou o microfone para se comunicar, por timidez ou inibição frente a gravação das aulas, e/ou tinham problemas em acessar o recurso digital, seja o *Meet*, o *Zoom* ou o *Microsoft*, devido ao escasso pacote de dados em seus celulares. Em alguns contextos, porém, os professores relataram uma melhora significativa na interação, já que os alunos se entusiasmaram com os recursos digitais e utilizavam também o *chat* para a interação, em sua maioria, os mais tímidos.

Compreender, portanto, os diferentes contextos de uma sala de aula virtual e presencial, conhecer e aplicar os recursos digitais, bem como auxiliar para que os alunos participem das aulas, utilizem os recursos e interajam em língua estrangeira, é essencial para que a participação dos alunos aumente.

Román-Mendoza (2018) já afirmava que a sociedade, a educação e a tecnologia são entes inseparáveis, influenciando-se mutuamente. Quaisquer mudanças em uma destas forças culminarão em mudanças nas demais. Portanto, a inclusão das tecnologias digitais na escola tem a ver com a própria inclusão desta na sociedade historicamente. Os alunos, diariamente, utilizam recursos tecnológicos - celulares, *tablets*, computadores, entre outros - portanto, pensar em como utilizar estes avanços a favor da educação e de forma estruturada é importante para as aulas de espanhol, já que a tecnologia propicia diversas vantagens. Segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2017), estas vantagens são: 1) o acesso rápido a diferentes variedades linguísticas e aspectos culturais; 2) maior possibilidade de engajamento e participação dos alunos, já que o ambiente virtual faz com que eles se sintam mais confortáveis, a diferença da sala de aula, em que há maior exposição; e 3) o contato com diferentes formas de linguagem e gírias.

Além disso, a apropriação por parte dos alunos desses recursos digitais auxilia a criatividade e a autonomia, o que beneficia não somente o ensino de línguas, mas também a formação dos mesmos como indivíduos. Tallei (2011) já afirmava que tanto os professores quanto os alunos se modificaram com o avanço da tecnologia; e ambos são capazes, principalmente, de ter uma visão crítica das informações que recebem e manipular aplicativos e informações, sendo isso benéfico também para as aulas de espanhol, pois esse acesso à *internet* pode gerar discussões e debates sobre um determinado tema e produção de textos, vídeos e áudios em língua estrangeira durante ou fora do período de aulas.

Contudo, o uso indiscriminado e banalizado dos recursos tecnológicos e digitais pode trazer consequências negativas para o aprendizado, além de culminar em dificuldades, se os professores não tiverem a formação necessária para o seu uso.

Dificuldades para a inserção dos recursos tecnológicos e digitais no ensino de línguas

Retomando Fraga (2013), Paiva (2008) e Veraszto *et al* (2009), o uso de tecnologias está presente na história da humanidade desde os seus primórdios. Contudo, a digitalização é algo mais recente, tendo a sua expansão ao público ocorrido somente na década de 1990, e passando a fazer parte das escolas somente na década de 2000.

Quase vinte anos após a inserção das primeiras tecnologias digitais em sala de aula, algumas das dificuldades ainda persistem, pela forma como a sociedade utiliza a *internet*. Román-Mendoza (2018) relata o surgimento de outras dificuldades além da

infraestrutura, como o acesso dos alunos a conteúdos perigosos ou impróprios; a falta de respeito aos direitos autorais dos professores, já que slides ou materiais enviados podem facilmente ser compartilhados fora dos muros da instituição. Além disso, devido ao fato dos aparelhos celulares modernos já virem equipados com câmeras, vídeos podem ser gravados com facilidade, e imagens ou áudios dos professores e dos alunos podem ser expostos na *internet*. Apesar desses perigos e dificuldades, a apropriação desses recursos pelos alunos permite o conhecimento de novas fontes de aprendizagem e seu posterior compartilhamento com os colegas e docentes, permitindo que a sala de aula se torne mais dinâmica, envolvendo também a participação dos alunos e a sua autonomia.

Sancho (2006) indica a importância das instituições de ensino na inserção das tecnologias digitais na vida dos alunos, já que, embora estes tenham nascido em uma época de constante contato com as tecnologias digitais, não significa que saibam como utilizá-las para ter acesso ao conhecimento. Kanashiro e Rocha (2017) exemplificam parte dessa dificuldade, já que, estudando alunos do curso de Letras Espanhol — isto é, professores em formação — constataram que a maioria prefere ler textos impressos a textos em PDF, ora pelo fato da cultura “do papel” ainda ser muito forte, ora pelo desconhecimento das funções dos recursos digitais. Esse dado corrobora a importância da inserção das tecnologias digitais pelas instituições de ensino e o investimento na *Competência Digital* docente.

Essa inserção pelas instituições, porém, enfrenta ainda muitos paradigmas. Sbeghen, Bergmann e Cesco (2018) relatam o alto grau de rejeição aos celulares no campo educacional, sendo, inclusive, proibido em muitos contextos:

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

Recentemente, no dia 5 de fevereiro de 2024, de acordo com o jornal CNN Brasil⁸, o governo do Estado de São Paulo bloqueou o acesso às redes sociais e aplicativos de vídeo da rede *wifi* das escolas públicas estaduais, atingindo plataformas como *Facebook*,

⁸ MUNHOZ (2024), vide referências.

Instagram, Tik Tok, Netflix, entre outras. Essa medida tem como finalidade evitar que os alunos passem muito tempo nas redes sociais e otimizar o uso da tecnologia para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Essa proibição não afeta somente os estudantes, mas também técnicos administrativos das escolas e professores. Esse fato evidencia que a visão que se tem das redes sociais não é a de um recurso educativo, que pode ser usado para o aprendizado, mas, sim, de algo que “atrapalha” e que deve estar fora do contexto educativo. Todas essas medidas e proibições acabam inibindo e dificultando a inserção das tecnologias digitais no ensino, o que vinha acontecendo durante as aulas remotas. Tanto as tecnologias digitais quanto os recursos digitais foram amplamente utilizados durante a pandemia pelos professores e professoras de espanhol. Será que a dificuldade na inserção das tecnologias digitais continua mesmo após a pandemia? Isso será discutido posteriormente.

Resultados

Em nossa pesquisa anterior (Bueno, 2021), realizamos um levantamento sobre as tecnologias digitais utilizadas por um grupo de professores para o ensino de língua espanhola durante a pandemia, buscando compreender as possibilidades e os limites dos recursos digitais para a interação com os alunos na visão dos professores. Constatamos, naquela pesquisa, que muitos recursos ofereciam possibilidades de interação, 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, levando a um despreparo tanto discente quanto docente no uso destes recursos para a interação, visto que, antes da pandemia, estes eram utilizados apenas para repassar materiais, como já afirmava Abio (2017), sendo a interação a principal dificuldade relatada pelos participantes da pesquisa.

Muitos professores relataram também dificuldades com o uso dos recursos digitais durante este período, posto que muitos deles apresentavam *bugs* e falhas relacionadas a travamentos e ao e-mail dos alunos; além de dificuldades durante as aulas remotas, já que os alunos não ligavam a câmera e o microfone para responder às perguntas feitas pelos professores, portanto o uso feito por estes alunos também representou dificuldades para os professores. Apesar destes obstáculos, os docentes relataram que gostariam de continuar utilizando os recursos com a volta do ensino presencial.

Com o término oficial da pandemia pela Organização Mundial de Saúde e o retorno presencial dos estudantes às escolas e levando em consideração as experiências vivenciadas pelo mesmo grupo de professores, consideramos interessante retomar a coleta de dados no mesmo contexto, a fim de compreendermos aspectos do processo de apropriação tecnopedagógica docente (Román-Mendoza, 2018).

Constatamos, por meio de questionários e entrevistas, que essa dificuldade relacionada à interação dos alunos em língua espanhola continuou, mesmo com o retorno presencial. Constatamos também que os professores não continuaram utilizando os mesmos recursos digitais que utilizavam durante as aulas remotas, apesar de a grande maioria dos docentes entrevistados contarem com *wifi* e projetor nas escolas (Bueno, 2021), além de recursos tecnológicos, como *notebook*, caixas de som digital e sala de computação.

Alguns recursos continuaram sendo usados, principalmente os de gamificação, como o *Kahoot*, os de disponibilização de materiais, como o *Classroom*, os de correção, como o *Forms*, e os de atividade/comunicação, como o *Whatsapp*. Outros como o *Meet*, que são altamente interativos, foram deixados de lado, e outros recursos como o *Instagram* e o *Facebook* também, além da interação em fóruns, que sofreu uma diminuição no uso.

A dificuldade na inserção de recursos digitais e na interação dos alunos, porém, manteve-se mesmo com o retorno presencial. Isso se deve a alguns fatores tais como:

1) O silêncio dos alunos: seja por timidez, por acharem que devem dominar totalmente a língua espanhola para se comunicarem, dificuldade no uso do recurso digital ou falta de acesso à *internet*, os alunos não respondiam às perguntas feitas pelos professores ou não comentavam em fóruns, o que pode ser um fator desestimulante para o docente, que acaba buscando menos a interação dos alunos e proporcionando que ocorram mais interações quase-mediadas ao invés de mediadas ou fluidas, o que influenciou também o retorno presencial e o desestímulo da continuidade do uso de recursos digitais;

2) A reprodução das aulas expositivas: os professores relataram nas entrevistas realizadas entre 2022 e 2023 que reproduziam as aulas expositivas (interação quase-mediada) no início da modalidade remota, já que não tiveram um preparo das instituições de ensino para entender o uso dos recursos digitais antes do surto de Covid-19, o que corroborou para a não apropriação dos recursos digitais pelos alunos e a dificuldade na interação deles, refletindo também no retorno presencial.

3) A flexibilização do tempo e espaço ocasionados pela pandemia: os professores e alunos experimentaram uma flexibilização dos tempos e espaços com o uso dos recursos tecnológicos e digitais, logo, podiam assistir às aulas e suas gravações em tempos alternativos. Muitos professores relataram que puderam oferecer as aulas de espanhol em horários como o almoço, o que não seria possível durante as aulas presenciais. Muitos alunos, com o retorno às aulas presenciais, não puderam continuar com as aulas de espanhol, já que os horários rígidos dificultaram a presença, prejudicando a interação na língua espanhola com o retorno presencial.

4) o reforço da visão dos recursos digitais como lazer: alunos, pais, alguns docentes, governantes e instituições de ensino veem as redes sociais como lazer, sem enxergar que também podem ter valor pedagógico. Ensinar valores presentes na Competência Digital Discente, como o bem-estar digital, a resolução de problemas, proporcionar palestras sobre os perigos da exposição, netiqueta⁹, ensinar aos alunos como encontrar recursos educativos em espanhol e outras línguas utilizando as redes sociais para formar grupos, assim como foi feito de forma intensa pelos professores durante o surto de Covid (Bueno, 2021) pode ser benéfico para os estudantes. Retirar esses recursos da escola é banalizar suas funções para o compartilhamento de informações educacionais para aprendizagem (TAC) e a oportunidade de apropriação dos mesmos para um uso alternativo (TEP), não auxiliando na formação crítica e autônoma do aluno (Román-Mendoza, 2018) e, consequentemente, na interação e possibilidade de inserção em sala de aula.

5) Os recursos digitais e a forma como foram utilizados para gerar engajamento: Muitos recursos digitais como o *Meet*, por exemplo, com possibilidade de empoderamento e participação (TEPs) por conta de seu microfone, câmera e chat (Bueno, 2021), o que garantem a interação, foram utilizados simplesmente como transmissão de informação, já que muitos alunos não tinham acesso e/ou não conseguiam manusear o recurso, tornando-se Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com isso, sua inserção em sala de aula e a interação dos alunos foram prejudicadas.

O *Whatsapp* também teve uma mudança de uso desde a pandemia. Em 2020 era utilizado pelo grupo de professores para o envio de materiais, assim como previa Abio (2017) sobre o uso desse recurso por professores brasileiros; mas, em 2021 e 2022, passou a ser utilizado também para envios de atividades de áudio e vídeo, em um exemplo de

⁹ A netiqueta é definida como um conjunto de regras sociais que regula a interação e o comportamento na *internet*, a fim de propiciar a socialização e evitar conflitos (Madalena, 2013).

conversão de Tecnologia para a Informação e Comunicação (TIC) a Tecnologia para a Aprendizagem e Conhecimento (TAC).

Os dados coletados também evidenciam que a volta das aulas totalmente presenciais, após o término da pandemia, significou o fim do uso de alguns recursos digitais, não justificado por questões relacionadas ao planejamento de ensino e falta de condições de infraestrutura, já que os professores continuam utilizando recursos como jogos — *Kahoot*, *Mentimeter* e *Learning Apps* —, além do *Whatsapp* para a comunicação com os alunos; o *Classroom* e o *blog* para o envio de materiais, entre outros. Contudo, esse processo de apropriação tanto discente quanto docente diminuiu com o retorno, por falta de estímulo ao uso dos recursos tecnológicos e digitais nas escolas, além da falta de um documento brasileiro sobre Competência Digital que explore a realidade dos professores e dos alunos brasileiros para que docentes e discentes se apropriem desses recursos de forma mais autônoma.

Considerações finais

Foi possível identificar, a partir dos relatos dos professores nos questionários e nas entrevistas, uma intensificação do uso de tecnologias digitais e a busca pela experimentação de diferentes recursos durante a pandemia (Bueno, 2021). Porém, essa tendência não havia sido observada nas práticas antes do surto de Covid-19 e não foram identificadas nas práticas atuais, com a pandemia em estabilização.

Nossos dados evidenciam que o processo de apropriação tecnopedagógica (Román-Mendoza, 2018) dos professores participantes da pesquisa teve início durante a pandemia, pela utilização intensa de aplicativos como o *Meet* e o *Whatsapp* como principal meio digital de comunicação com os alunos. O *Meet*, assim como o *Zoom* ou o *Teams*, foram bastante utilizados para gerar interação e participação dos alunos, o que poderia ser considerada uma prática didática de utilização de TAC durante a pandemia, pois possibilitou que os alunos pudessem desenvolver aprendizagens e conhecimento sobre espanhol mediados pelas telas, porém estes não se apropriaram do recurso — não ligando a câmera e/ou o microfone —, fazendo com que os professores, por vezes, falassem “sozinhos” durante as aulas, contribuindo para uma interação quase-mediada, ou seja, em que os alunos não pudessem participar.

Os professores e os alunos estão em processo de adaptação, posto que o uso constante de tecnologias digitais é algo recente, e havia sido pouco explorado no contexto

pesquisado, isto é, o de ensino, e durante a formação inicial dos professores. A falta de formação continuada dos professores, nas próprias escolas, para o uso desses recursos foi um fator importante que contribuiu para várias das dificuldades apresentadas pelos docentes durante a pandemia.

O uso da câmera, do chat e do microfone, como apresenta Turolo (2020), geram engajamento e é alto promotor de interação, porém a dificuldade de expressão através destes meios em língua espanhola também foi um problema vivenciado durante a pandemia, já que o aluno ficava impossibilitado de construir seu conhecimento em língua estrangeira (Amendolara, 2008), portanto não conseguia desenvolver todas as habilidades de comunicação, prejudicando-o nas aulas *online* e impossibilitando que o professor tirasse suas dúvidas.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, os professores demonstravam engajamento para continuar utilizando esse conhecimento após esse período. Questões como interação, autonomia, o uso de novas formas de conexão além do presencial ainda precisam ser exploradas, bem como a análise de novas formas de utilizar esses recursos como uma extensão da sala de aula, um ambiente mais colaborativo entre professores e alunos. Conhecer as competências docentes e o uso que este profissional pode fazer das ferramentas digitais pode auxiliar no entendimento da disciplina por parte dos estudantes, envolvendo sua participação e criatividade, promovendo a interação. Como encaminhamento futuro da pesquisa, pode-se pensar no uso dos recursos digitais e na interação no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ABIO, Gonzalo. Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901/124761> . Acesso em 10 fev. 2024.

AMENDOLARA, Marcelo Mário. A interação online no ensino da língua espanhola. **Revista Educação**, v. 11 n. 11, 2008. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/educ/article/view/1943> . Acesso em: 8 abr. 2023.

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.

Revista 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 abr. 2022.

BUENO, M.Z. **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. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15467>. Acesso em: 25 jan. 2023

BUENO, M.Z. **Recursos digitais em aulas de espanhol**: experiências de professores durante as aulas remotas e presenciais. 2024. (Dissertação Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20979> Acesso em: 20 nov. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 9 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1 e 2.

FRAGA, LB.F. F. **O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de língua estrangeira**. 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70689>. Acesso em: 1 fev. 2024

GOLDSTEIN, H. Some models for analyzing longitudinal data on educational attainment. **Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)**, Londres, vol. 142, n.4, p, 407- 442, Jul. 1979. Disponível em: <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/models-for-analysing-longitudinal-data.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

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: 25 nov. 2023.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; ROCHA, Patrícia Graciela da. Percepções de professores em formação inicial na modalidade a distância sobre alguns materiais didáticos do curso de letras: leitura no papel e leitura na tela. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122693/124865>. Acesso em: 5 fev. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2003.

LIMA, Claudia Lucia de; QUEIROZ, Erika Cristina Silva Batista; SANT'ANNA, Geraldo José. Educational paradigms and mobilization of interactive methodologies with a focus on learning: the use of TIDC for learning to learn. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 7903-7924, Julho, 2019. Disponível em:

<http://brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/2166/2195>. Acesso em: 6 abr. 2020.

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. Acesso em: 20 ago. 2023.

MADALENA, E.V. **Netiqueta**: As regras sociais de comportamento e comunicação na internet. 2013. (Dissertação Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras Universidade do Porto, Cidade do Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71575/2/28448.pdf>. Acesso em: 4 Nov 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

MUNHOZ, Fábio. Governo de SP bloqueia acesso a redes sociais e streamings em escolas estaduais; veja apps proibidos. **CNN Brasil**. Publicado em 5 fev 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-de-sp-bloqueia-acesso-a-redes-sociais-e-streamings-em-escolas-estaduais-veja-apps-proibidos/> Acesso em: 9 fev. 2024

OLIVEIRA Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Líder da OMS declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global**. 2023. Disponível em: https://news.un.org/en/story/2023/05/1136367?_gl=1*1ifwsrk*_ga*NTk3Mzg4MTguMTY4MzM3OTgwNA.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTY4MzM3OTgwNC4xLjAuMTY4MzM3OTgwNC4wLjAuMA. Acesso em: 7 fev. 2024.

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: 1 fev 2024.

RIBEIRO, A. E. CYCLES OF PRECARIOUSNESS: REVISITING PANDEMIC EDUCATIONAL EXPERIENCES AND BEYOND. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5925. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5925>. Acesso em: 11 fev. 2024.

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

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

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Educação e Tecnologia (Recet)**, v.2, n.1, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>. Acesso em 1 fev 2024.

SBEGHEN, Luana Bottcher; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. Duolingo No Pibid: Aplicativo Como Complemento À Aprendizagem De Língua Espanhola. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, 2018. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1793/1163>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, M.S.P. Desigualdade educacional e exclusão digital no ensino remoto nas escolas básicas do campo. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, n. 10, 2021, Maranhão. **Anais**. Maranhão: 2021, p. 1-15. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1225_1225612e8c50d0263.pdf. Acesso em: 8 abr. 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

TALLEI, J. Las nuevas tecnologías de información y comunicación en ELE: algunas consideraciones. **Nuevas Rutas**, 2011, p. 38-40, jan. 2011.

TALLEI, J. Desafíos 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**, Fortaleza, ano II, v. 1, n. 3, 2014.

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

THOMPSON, J. B. A interação mediada na era digital. **Matrizes**. São Paulo, v.12, n. 3, p. 17-44, set./dez. 2018 - Brasil JOHN B. THOMPSON. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/153199>. Acesso em: 11 nov. 2023.

TUROLO, Andreia. AFFORDANCES NA INTERAÇÃO ONLINE DE APRENDIZES DE INGLÊS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, Jan./Apr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v73n1/2175-8026-ides-73-01-183.pdf>. Acesso em 15 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. Acesso em: 15 out. 2020.

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

VUORIKARI, R., KLUZER, S. and PUNIE, Y., DigComp 2.2: **The Digital Competence Framework for Citizens**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2022, p.1-134. 2022. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>. Acesso em: 6 jun. 2023.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. Curitiba: Fontes Editora Ltda, 1991, p.1-90, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023

Como referenciar este artigo:

BUENO, Melanie Zambon; GREGOLIN, Isadora Valencise. Tecnologias digitais no ensino de espanhol: desafios durante as aulas remotas e presenciais. **revista Linguasagem**, São Carlos, v.46, n.1, p. 78-94, 2024.

Submetido em: 31/07/2024

Aprovado em: 11/12/2024