



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CAMPUS FLORESTA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS**

**JAMILE DA COSTA DIAS**

**LETRAMENTO DIGITAL E AS TDICs COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS  
NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE/CAMPUS FLORESTA**

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE  
2024**

**JAMILE DA COSTA DIAS**

**LETRAMENTO DIGITAL E AS TDICs COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS  
NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE/CAMPUS FLORESTA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

**Orientadora:** Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

D541l Dias, Jamile da Costa, 1998 -

Letramento digital e as TDICs como ferramentas pedagógicas no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta / Jamile da Costa Dias; orientadora: Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira. – 2024.

169 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) . Cruzeiro do Sul, 2024.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Letramento digital. 2. Tecnologias Digitais. 3. Língua Espanhola – Ensino-aprendizagem. I. Oliveira, Grassinete C. de Albuquerque (orientadora). II. Título.

CDD: 407

**LETRAMENTO DIGITAL E AS TDICs COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS  
NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE/CAMPUS FLORESTA**

Jamile da Costa Dias

Dissertação defendida em 14/03/2024 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha  
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira  
Universidade Federal do Acre – Ufac – *Campus Rio Branco*  
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. André Effgen de Aguiar  
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES – *Campus Vitória*  
Membro Externo

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchoa  
Universidade Federal do Acre – Ufac – *Campus Cruzeiro do Sul*  
Membro Interno

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz  
Universidade Federal do Acre – Ufac/Cap  
Suplente - Membro Interno

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

## DEDICATÓRIA

*“Dedico esta dissertação à minha mãe Lia, por tudo o que fez e faz por mim todos os dias, pela educação e apoio incomensuráveis, aos meus irmãos Luana e Elton, minhas sobrinhas Lauane e Ayla e a minha avô materna Francisca. Vocês são minha base, meu alicerce, meu tudo.”*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, pois és minha força, meu alicerce, meu refúgio. A minha luz diante das escuridões e esperança em todos os dias da minha vida.

Agradeço a minha mãe Lia, por nunca ter medido esforços para me apoiar e incentivar, seja na minha educação ou em outras questões. A senhora é o meu maior exemplo, minha paixão e admiração. Obrigada por sempre apoiar os meus estudos e por ter feito eu chegar até aqui.

Agradeço a minha irmã Luana e ao meu irmão Elton, por serem a minha base, por me incentivarem e estarem ao meu lado. E como extensão, agradeço as minhas sobrinhas Lauane e Ayla por serem a minha razão de viver, minha fortaleza.

Agradeço ao meu companheiro Allen Simon, meu parceiro de vida, pelo apoio constante em todos os momentos, sejam de alegrias ou de tristezas, obrigada por ter segurado a minha mão e por ter sido meu amparo e minha base durante todos esses anos.

Agradeço a minha sogra Joice, minhas cunhadas Laura e Cristina, meu enteado Aquiles, meus sobrinhos de coração Davi e João Miguel, minha priminha Eloísa e todas as pessoas que, de forma direta e indireta, tornaram esse processo leve.

Agradeço, de modo especial, a minha orientadora Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, por ter segurado a minha mão, por sua paciência, sabedoria e por todos os conhecimentos trocados durante as orientações ou em encontros de conversas. Gratidão por acreditar no meu trabalho e por me ajudar a enfrentar as minhas limitações e desafios. A senhora é uma fonte de inspiração.

Agradeço aos integrantes da banca examinadora, Prof. Dr. André Effgen de Aguiar e Prof. Dr. José Mauro Souza Uchoa, pelas relevantes contribuições para o desenvolvimento e prosseguimento desta dissertação. Gratidão pelos conhecimentos trocados, pela generosidade e pela amorosidade perante a minha pessoa e ao meu trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, aos professores e amigos da

turma de 2022, que encontrei e reencontrei nesses dois anos de mestrado. As nossas conversas, trocas de experiências e de conhecimento foram fundamentais para eu chegar ao final desta etapa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), ao qual faço parte como pesquisadora, por propiciar cenários de aprendizagens, discussão e diálogos responsivos e agentivos. Por nos dar a oportunidade de participar e organizar os Ciclos de Diálogos, o I Congresso Internacional do Ellae e todos os encontros de discussão nas sextas-feiras. Essas vivências transformaram o meu olhar e a minha mentalidade frente aos diversos cenários sociais. Ademais, quero agradecer também pela Pré-qualis, a qual teve a participação do Prof. Dr. André Effgen de Aguiar e do Prof. Dr. Luciano Mendes Saraiva, esse momento foi um marco na minha caminhada e me ajudou no prosseguimento do meu texto.

Agradeço à Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, por me permitir adentrar em seus espaços para a realização desta pesquisa.

Agradeço, de forma especial, as docentes que aceitaram participar desta pesquisa, sem a participação de vocês este trabalho não teria acontecido. Quero expressar a minha admiração e toda minha gratidão a vocês duas. Os nossos encontros e diálogos me tornaram uma pesquisadora mais forte e me deram bases para aprofundar e ampliar os estudos sobre a nossa amada área, a Língua Espanhola.

Agradeço à Coordenação do PPEHL, na pessoa do Prof. Dr. Cleidson Rocha e de sua secretária Kelem Cristiane, por todo apoio e auxílio acadêmico durante esses dois anos.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro e por ter contribuído para a realização de um sonho.

Agradeço a minha parceira de caminhada no mestrado e amiga de infância Lívia Costa, pelo companheirismo e apoio, não só durante esses dois anos, mas em toda nossa história de amizade. Também agradeço a minha amiga Fabricia Camila, que mesmo de longe, se fez presente na minha vida, me apoiando e incentivando nesse percurso.

Enfim, agradeço a todos que de forma, direta e indireta, fizeram parte desse processo.

“Conectar-se hoje significa conduzir à intersecção de dois tipos de mobilidade, aquela mobilidade própria do nosso corpo nos espaços físicos que habitamos e a mobilidade própria dos espaços informacionais que visitamos. Tudo se move em conexão.”

Lucia Santaella (2013, pág.134)

## RESUMO

Esta dissertação aborda a temática do Letramento Digital e das TDICs como ferramentas pedagógicas no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta* e se constitui a partir do seguinte objetivo geral: investigar como os docentes desenvolvem o letramento digital no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, associado aos usos das TDICs no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*. Em relação aos objetivos específicos, busca-se: a) identificar as relações de sentidos e de significados entre ensino-aprendizagem, letramento digital e TDICs, para as docentes do curso de Letras Espanhol; e b) investigar a atuação docente a partir dos usos das tecnologias digitais dentro da sala de aula de língua espanhola. Tais objetivos específicos levaram às seguintes perguntas: 1) Quais as relações de sentidos e de significados as docentes do curso de Letras Espanhol estabelecem entre letramento digital e o uso das tecnologias digitais no espaço acadêmico? e 2) Como os usos das TDICs na sala de aula do Curso de Letras Espanhol podem contribuir para a atuação docente no que diz respeito ao referido curso? Teoricamente, esta dissertação fundamenta-se nos estudos do Grupo Nova Londres (New London Group, [1996] 2021), além de ancorar-se em Cope e Kalantzis (2006), Rojo e Moura (2012, 2019), Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022), Torquato, Souza e Pereira (2020) e Buzato (2006), por discutirem os multiletramentos e a questão do letramento digital no âmbito das linguagens e do ensino a partir dos usos de tecnologias digitais; Bakhtin (2003; 2016) e Leffa (2005), que entendem a língua/linguagem como fenômeno social, que se concretiza por sujeitos em (inter)ação nas diversas práticas sociais. Conforme proposto por Magalhães (2004; 2007), o aporte metodológico fundamenta-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), a qual propõe, especialmente para o contexto educativo, a instauração de espaços de formação de formadores em que se problematize, explicita e negocie as dificuldades detectadas e, colaborativamente, modifique-se as formas como estes compreendem a prática educativa e a si mesmos. Nessa perspectiva, a geração de dados ocorreu a partir dos usos do questionário semiaberto, da entrevista semiestruturada e das sessões reflexivas para obter os resultados esperados. Os dados gerados foram transcritos, analisados e interpretados à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), por meio da qual se compreende que os processos de línguas/linguagens ocorrem a partir das interações sociais mediadas pelos enunciados concretos (oral, escrito, multimodal) desenvolvidos nos mais diversos campos da atividade humana, as quais os sujeitos marcam suas heterogeneidades, a partir das posições sociais estabelecidas com os discursos de outrem nos contextos e relações em que se encontram. Por fim, os resultados apontam que existem lacunas nas formações iniciais no que diz respeito ao letramento digital, visto que esse campo não é trabalhado no ambiente acadêmico. Todavia, pelas falas das docentes é perceptível a presença do letramento digital mesmo que em atividades pontuais com o auxílio de ferramentas digitais. Outro aspecto relevante é que, para haver a inserção de tecnologias digitais no âmbito acadêmico muitas políticas públicas precisam ser implementadas, assim como um *webcurrículo* mais dinâmico e uma revisão urgente em muitos planos políticos pedagógicos dos cursos de graduação para, assim, contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento digital, tanto dos professores quanto dos alunos. Talvez, com essas atitudes, podemos pensar em proporcionar uma formação inicial vinculada com o mundo cada vez mais global.

**Palavras-chave:** letramento digital; tecnologias digitais; língua espanhola; ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the theme of Digital Literacy and TDICs as pedagogical tools in the Spanish Language course at the Federal University of Acre, Floresta Campus and is based on the following general objective: to investigate how teachers develop digital literacy in the context of the teaching and learning of Spanish Language, associated with the uses of TDICs in the Spanish Language course at the Federal University of Acre. Forest Campus. In relation to the specific objectives, it seeks to : a) identify the relations of senses and meanings between teaching-learning, digital literacy and TDICs, for the teachers of the Spanish Language course; and b) to investigate the teaching performance based on the use of digital technologies within the Spanish language classroom. These specific objectives led to the following questions: 1) What are the relations of senses and meanings that the teachers of the Spanish Language course establish between digital literacy and the use of digital technologies in the academic space? and 2) How can the use of TDICs in the classroom of the Spanish Language Course contribute to the teaching performance with regard to this course? Theoretically, this dissertation is based on authors such as those belonging to the New London Group ([1996] 2021), as well as being anchored in Cope and Kalantzis (2006), Rojo and Moura (2012, 2019), Ribeiro, Miranda and Ribeiro (2022) and Torquato, Souza and Pereira (2020), for discussing multiliteracies and the issue of digital literacy in the scope of languages and teaching from the uses of digital technologies; Bakhtin (2003; 2016) and Leffa (2005), who understand language/language as a social phenomenon, which is materialized by subjects in (inter)action in the various social practices. As proposed by Magalhães (2004; 2007), the methodological contribution is anchored in the Critical Research of Collaboration (PCCol), which proposes, especially for the educational context, the establishment of spaces for the training of trainers in which the difficulties detected are problematized, explained and negotiated and, collaboratively, the ways in which they understand the educational practice and themselves are modified. From this perspective, data generation occurred from the use of the semi-open questionnaire, the semi-structured interview and the reflective sessions to obtain the expected results. The data generated were transcribed, analyzed and interpreted in the light of Dialogic Discourse Analysis (ADD), through which it is understood that the processes of languages/languages occur from the social interactions mediated by concrete utterances (oral, written, multimodal) developed in the most diverse contexts and relationships in which they find themselves. Finally, the results indicate that there are still gaps in initial training with regard to digital literacy, since this field is not worked on in the academic environment. However, from the teacher's statements, the presence of digital literacy is noticeable, even in specific activities with the help of digital tools. Another relevant aspect is that, for the inclusion of digital technologies in the academic sphere, many public policies need to be implemented, as well as a more dynamic webcurriculum and an urgent review of many pedagogical political plans for undergraduate courses, thus contributing significantly to the development of digital literacy, both for teachers and students. Perhaps, with these attitudes, we can think about providing initial training linked to the increasingly global world.

**Keywords:** digital literacy; digital technologies; Spanish language; teaching-learning.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GNL – Grupo Nova Londres

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ELLAE - Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCCOL – Pesquisa Crítica de Colaboração

PPEHL – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFAC – Universidade Federal do Acre

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

<b>Figura 1:</b> Mapa da Cidade de Cruzeiro do Sul, Acre	94
<b>Figura 2:</b> Localização da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta	97
<b>Tabela 1:</b> Identificação do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFAC – Campus Floresta	100
<b>Tabela 2:</b> Descrição dos participantes da pesquisa (Docentes)	103
<b>Figura 3:</b> Conversa pelo <i>WhatsApp</i> com a professora Eva para tratar sobre a participação na pesquisa	104
<b>Figura 4:</b> Conversa pelo <i>WhatsApp</i> com a professora Lúcia para tratar sobre a participação na pesquisa	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca da Ufac	21
<b>Quadro 2</b> - Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	21
<b>Quadro 3</b> - Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	22
<b>Quadro 4</b> - Resultados das buscas na Biblioteca da Ufac	22
<b>Quadro 5</b> - Resultado das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	22
<b>Quadro 6</b> - Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	22
<b>Quadro 7</b> - Norteamento da pesquisa.	111
<b>Quadro 8</b> - Excerto 1 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (07/11/2022)	116
<b>Quadro 9</b> - Excerto 2 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (07/11/2022)	119
<b>Quadro 10</b> - Excerto 3 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (07/11/2022)	123
<b>Quadro 11</b> - Excerto 4 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (08/11/2022)	127
<b>Quadro 12</b> - Excerto 5 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (30/03/2023)	133
<b>Quadro 13</b> - Excerto 6 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (30/03/2023)	135
<b>Quadro 14</b> - Excerto 7 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (30/03/2023)	138
<b>Quadro 15</b> - Excerto 8 – Entrevista semiestruturada com as professoras Eva e Lúcia (08/11/2022)	140
<b>Quadro 16</b> - Excerto 9 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia	142

(08/11/2022)

**Quadro 17** - Excerto 10 – Segunda sessão reflexiva com Eva e Lúcia (08/04/2023) 144

**Quadro 18** - Excerto 11 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia 146

(08/04/2023)

**Quadro 19** - Excerto 12 – Segunda sessão reflexiva com Eva e Lúcia (08/04/2023) 148

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>26</b>
2.1 As línguas/linguagens no mundo contemporâneo	27
2.1.1 <i>As línguas/linguagens como prática IN-disciplinar e Transgressiva na/para Educação</i>	32
<b>2.2 Formação Docente: suas configurações no ensino Superior</b>	<b>37</b>
2.2.2 <i>Formação docente na/para no ensino de línguas estrangeiras</i>	44
2.3.1 <i>O ensino de língua espanhola em regiões fronteiriças: reflexões acerca do seu ensino no Acre.</i>	61
2.3.2 <i>O ensino de língua espanhola no Ensino Superior</i>	64
2.3.3 <i>A interação entre tecnologias digitais e o ensino de língua espanhola no ensino superior</i>	69
<b>2.4 Do Letramento aos Multiletramentos</b>	<b>73</b>
2.4.1 O letramento e suas transfigurações: do singular ao plural	74
2.4.2 <i>(MULTI)Letramentos: multimodalidade, multimídias e multilinguagens</i>	80
2.4.3 <i>Letramento digital e os usos das TDICs na sala de aula de língua espanhola</i>	83
<b>3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>87</b>
3.1 Contextualizando a pesquisa: a PCCol como quadro teórico-metodológico	88
3.2 A construção dos sentidos e significados como base de análise: um pensamento Vygotiskiano	92
3.3 <i>Contexto da pesquisa</i>	93
3.3.1 <i>Cruzeiro do Sul: um município situado na Amazônia acreana</i>	93
3.3.2 <i>A Universidade Federal do Acre como espaço formativo</i>	96
3.3.3 <i>O curso de Letras Espanhol</i>	99
3.4 A pesquisa: a relação de sentido entre letramento digital e os usos das TDICs no Ensino de Língua espanhola	101
3.4.1 <i>Participantes da pesquisa</i>	102
<b>3.5 Procedimentos de geração de dados</b>	<b>104</b>
3.5.1 <i>A escolha pelo questionário semiaberto</i>	105
3.5.2 <i>A entrevista semiestruturada</i>	107
3.5.3 <i>As sessões reflexivas</i>	108
<b>3.6 Análise e tratamento dos dados gerados</b>	<b>110</b>
3.6.1 <i>Análise Dialógica do Discurso</i>	110
<b>3.7 Credibilidade da pesquisa</b>	<b>113</b>
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>115</b>
<b>4.1 O Letramento Digital e sua relação com as TDICs na formação docente</b>	<b>115</b>
4.1.1 <i>Quais as relações de sentidos e de significados as docentes do curso de Letras Espanhol estabelecem entre letramento digital e o uso das tecnologias digitais no espaço acadêmico?</i>	116
4.1.2 <i>As sessões reflexivas no enlace discursivo</i>	132
4.1.2 <i>Como os usos das TDICs na sala de aula do Curso de Letras Espanhol podem contribuir para a atuação docente no que diz respeito ao referido curso?</i>	140
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>164</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante TDICs, podem contribuir para a transformação da educação, por ser possível, ao serem associadas com os demais instrumentos de ensino-aprendizagem, ressignificar o modo como aprendemos e ensinamos. Nessa perspectiva, os usos das TDICs no ensino-aprendizagem de línguas, em especial da língua espanhola, trazem novas possibilidades e metodologias, além de nos proporcionar, enquanto docentes, diferentes modos de enxergar o mundo, e de transformar nossas ações pedagógicas frente à funcionalidade e à multimodalidade que esses novos meios propiciam.

Nesse ínterim, ciente da relevância do uso das TDICs no contexto educacional, de modo mais específico no Ensino Superior e no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, pode ser destacado que o interesse por investigar sobre a temática surgiu a partir de minhas experiências como aluna do curso de Letras Espanhol no período de 2016 a 2020 e, depois, quando retornei à Universidade como professora substituta do curso em 2021 e 2022. Desse modo, durante a minha travessia acadêmica, percorri caminhos desafiadores, mas que não me abalaram e nem me fizeram desistir. Nesse sentido, o meu anseio por conhecer e aprender sobre a língua espanhola em contextos sociais diversos me fez querer continuar e ensinar aos meus futuros alunos o que aprendi e continuo aprendendo diariamente.

Enquanto aluna do curso, percebi quão pouco se falava das tecnologias digitais no ambiente acadêmico, assim como grande parte dos docentes resistia a utilizá-las em suas práticas pedagógicas, além do fato de que poucos faziam uso das ferramentas digitais. Posteriormente, após concluir o curso de Letras Espanhol, prestei concurso para professora substituta da Ufac, no qual fui aprovada. Logo de início, entrei em um período de grandes incertezas por estarmos, na época, vivenciando a pandemia mundial da Sars-CoV-2, popularmente conhecida como Covid-19. Em decorrência disso, tivemos que entrar em quarentena e nos afastar de todas as atividades em comunidade, seja no âmbito do trabalho ou decorrente dos encontros com os amigos, além de ter ocorrido o fechamento dos setores como o da educação, tanto privada como pública, o que afetou o andamento das aulas e do ano letivo.

Nesse contexto, com a ordem de isolamento social instituída, a educação Básica e as Instituições de Ensino Superior tiveram que fechar suas portas e adotar outro modelo de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nessa modalidade de ensino, algumas medidas tiveram que ser remodeladas, como o formato das aulas, que passou de um ambiente físico para o ambiente

virtual, com o auxílio de ferramentas como o *Google Meet*, serviço disponibilizado pelo *Google*. Entretanto, mesmo com a possibilidade de continuarmos as aulas de forma *online*, muitas escolas não conseguiram atender a demanda que necessitavam, como o acesso à Internet e à plataformas digitais de qualidade para todos, o que fez com que muitos alunos ficassem sem aulas em determinado momento. Contudo, muitas universidades, como no caso da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta, conseguiram fazer o uso de ferramentas como o *Gsuite* e os serviços do *Google*, como o *Google Meet* e *Google Classroom* para as realizações das aulas *online*. Além disso, a referida instituição ofereceu oficinas para dar apoio aos docentes e discentes diante das dificuldades surgidas naquele momento. Contudo, ainda persistiam, na ocasião, muitas barreiras diante desse cenário, como o acesso insuficiente à internet pelos alunos e docentes, além da carência no que diz respeito ao acesso a equipamentos como notebook ou computadores, o que tornava precário o ensino remoto.

Enquanto docente, diante desse cenário de extremas incertezas e por eu ter sido uma professora recém-contratada, muitas angústias e inseguranças tomaram conta de mim e alguns questionamentos sobre a minha prática pedagógica, sobretudo no contexto pandêmico, tornaram-se intensos porque vivíamos em estado de isolamento social e tínhamos que lidar com as tecnologias. Assim, questionei-me: 1) Como irei ministrar as aulas através de uma tela de computador? 2) Os alunos conseguirão compreender os conteúdos que serão abordados? 3) Quais estratégias utilizarei para deixar as minhas aulas dinâmicas? 4) Como irei articular o ensino de língua espanhola com a utilização das tecnologias digitais?

Essas interrogações e outras tantas iam surgindo no decorrer das minhas experiências como professora em meio ao exercício do ensino remoto. Vale mencionar que, no decurso dessa fase como professora substituta, tive contato com outros professores, que me relataram terem tido muitas dificuldades para utilizar determinadas ferramentas ou aplicativos em suas aulas, ou que não tinham uma participação efetiva dos alunos nos encontros via *Google Meet*. Contavam-me, também, os contratemplos que passavam ao utilizar os programas que eram propostos pela instituição, como o *Gsuite*.

Inserida nesse universo tenso e conflituoso, vislumbrei, então, no programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPHEL), da Universidade Federal do Acre, a oportunidade de investigar sobre o tema em questão. Assim, o que pude observar, pela minha própria aflição, foi a necessidade de pensar os usos das tecnologias como instrumentos de

ensino-aprendizagem para o ensino de língua espanhola. Entretanto, não se trata de algo simples e mágico, pois tal instância depende de inúmeros outros fatores, como a formação direcionada para as tecnologias, por exemplo.

Nessa perspectiva, destaca-se que esta investigação tem como problema de pesquisa o seguinte: mesmo com a utilização das TDICs no contexto acadêmico, ainda é (re) produzida a ideia de que os docentes não são letrados digitalmente e possuem dificuldades para agregar essas tecnologias em suas práticas educativas. A fim de direcionar a investigação, articulando-a com o problema mencionado, mobiliza-se o objetivo geral que é investigar como os docentes desenvolvem o letramento digital no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola associada aos usos das TDICs no curso de Letras Espanhol, da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta. Por conseguinte, a escolha por trabalhar com as docentes do curso de Letras Espanhol no ensino superior da Ufac torna-se significativa, devido ao fato de serem os professores agentes responsáveis pelo estabelecimento de um ensino-aprendizagem consciente por meio da inserção das TDICs, considerando-se o caminhar dos futuros professores durante a graduação que, futuramente, serão os profissionais que atuarão como docentes de língua espanhola na rede básica de ensino – pública e privada. Partindo deste objetivo, é preciso mencionar que o espaço para a realização da pesquisa foi a Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta, situada em Cruzeiro do Sul – Acre, por ser um espaço formativo e por contribuir com o desenvolvimento da sociedade local.

Com base nessa conjuntura e considerando-se o desenvolvimento desta dissertação, delimita-se, portanto, os seguintes objetivos específicos: a) identificar as relações de sentidos e de significados entre ensino-aprendizagem de língua espanhola, letramento digital e TDICs para as docentes do curso de Letras Espanhol; b) investigar a atuação docente a partir dos usos das tecnologias digitais dentro da sala de aula de língua espanhola. Nessa direção, associadas aos objetivos específicos, este trabalho busca responder as perguntas a seguir: 1) Quais as relações de sentidos e de significados as docentes do curso de Letras Espanhol estabelecem entre letramento digital e o uso das tecnologias digitais no espaço acadêmico? e 2) Como os usos das TDICs na sala de aula do curso de letras espanhol podem contribuir para a atuação docente no referido curso? Mediante o problema, os objetivos e as perguntas de pesquisa apresentadas, tem-se, como hipótese, que, se os professores estabelecerem uma relação teórico-prática efetiva entre letramento digital, as TDICs e o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no espaço

acadêmico, é possível vislumbrar novas metodologias, como as metodologias ativas, o que pode fazer com que os docentes deixem de ser consumidores passivos de tecnologias e passem a ser produtores ativos e conscientes de conhecimentos, por meio do uso das ferramentas digitais na sala de aula.

Ademais, esta dissertação está em consonância com o programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/Ufac), com ênfase na linha de pesquisa em Ensino, Linguagens e Culturas, tendo em vista as mudanças constantes no que diz respeito ao universo tecnológico que influencia o modo de aprender e de ensinar línguas, além de levar em conta que ensinar uma língua estrangeira exige do professor, da instituição de ensino, bem como das secretarias de educação, estaduais, municipais ou federais, que se aperfeiçoem constantemente e busquem novas ferramentas de estudos para melhorar e ampliar a educação brasileira.

Nesse percurso, esta dissertação se desenvolve a partir dos pressupostos teórico-metodológicos advindos da Linguística Aplicada (LA), a exemplo de Moita Lopes (2006), Fabrício (2006), Rajagopalan (2006), Kumaravadivelu (2006), e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a partir de Pennycook (2001; 2006), cujos estudos caminham pelos diversos meios sociais, ao estabelecerem novos paradigmas para compreender as variadas formas das manifestações linguísticas, a fim de transgredir os espaços, os campos e os saberes, por meio do pensamento crítico-reflexivo e das ações teórico-práticas reflexivas, situadas em torno dos fenômenos que nos rodeiam.

Filiada às concepções teórico-práticas dos teóricos supramencionados e de outros que compõem este texto, espera-se contribuir para a construção de estratégias de ensino-aprendizagem em que os discentes se tornem preparados para a era do conhecimento, isto é, sejam capazes de desenvolver o pensamento crítico, de resolver problemas, de trabalhar colaborativamente, de influenciar colegas, de serem ágeis, adaptáveis, curiosos, imaginativos, empreendedores e que saibam acessar, analisar informações e terem habilidades efetivas na/para comunicação oral e escrita (Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020, p. 53) e multimodal (Kress, 2010).

Com esse entendimento, ao fazer parte do mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), pude ter acesso a muitos teóricos que discutem diferentes perspectivas sobre a linguagem. Para além dos mencionados anteriormente. Portanto, adoto a perspectiva proposta por Bakhtin (2016), ao argumentar que é pela linguagem viva, dialógica, concretizada

nas mais diferentes práticas sociais, por meio de enunciados concretos, que compreendemos as ideologias, as crenças, os valores e os costumes que constituem tanto a mim quanto ao outro.

Ainda nesse percurso, como mestranda, comecei a participar como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), que articula pesquisas e debates cujos fios condutores abordam as linguagens em diferentes contextos, como prática social humana (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006), como Prática da Liberdade (Freire, 1967) e com os estudos literários, a partir do pensamento decolonial (Walsh, 2013), para romper com as cristalizações de pensamentos e com ideais de base ocidentalista, a fim de estabelecer novas formas de enxergar o mundo e os saberes ao nosso redor.

Diante disso, posso afirmar que fazer parte do grupo de pesquisa ELLAE ajudou-me a fortalecer as minhas bases teóricas para a escrita desta dissertação e ressignificar o meu olhar, além de engrandecer as minhas vivências para as questões que envolvem o ensino-aprendizagem, enquanto mestranda em formação. Dessa forma, os diálogos incessantes entre os pesquisadores pertencentes ao grupo e os convidados, oriundos de realidades distintas, possibilitaram-me ampliar os saberes acerca de questões relevantes, situando-me como professora em constante formação e evolução.

Dentro desse escopo, acrescento que esta pesquisa tem como participantes duas docentes que compõem o grupo focal desta investigação, sendo que elas são oriundas do curso de Letras Espanhol da Ufac. Ademais, é preciso mencionar que este projeto foi submetido, em agosto de 2022 ao Comitê de Ética da Ufac para, assim, seguir com os próximos passos que seriam a utilização dos instrumentos de geração de dados, o questionário semiaberto, a entrevista semiestruturada e as sessões reflexivas. Portanto, desde o dia 02 de janeiro de 2023, se encontra como aprovado, sob registro de nº 5.842.830 CAAE: 63282022.7.0000.5010, disponível pela Plataforma Brasil e acessível por meio do link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

Considerando tais premissas, salienta-se que este trabalho tem por base autores e teóricos que discutem sobre o ensino de língua espanhola no contexto do ensino superior, como Paraquett (2018), além de considerar aqueles que abordam os usos das TDICs em contexto formativo, como Lévy (1999), Leffa (2006), Gimenez (2005) e Volpi (2008). Além disso, aborda-se a questão dos multiletramentos (New London Group, [1996] 2021), (Rojo & Moura, 2019) e das multimodalidades presentes no contexto das tecnologias digitais e nos variados gêneros discursivos (Bakhtin, 2016).

Relaciono esses autores com a minha pesquisa, por acreditar que o ensino de língua espanhola, no contexto acreano, pode transformar e expandir os conhecimentos dos alunos frente aos acontecimentos sociais, principalmente quando falamos em uma Linguística Aplicada crítica e transgressiva, além de acreditar que o agir do professor formador é o de promover a autonomia do saber, como apontado por Freire (1980, 1996, 2006).

Nesse ínterim, em face dos objetivos propostos para esta pesquisa, fui em busca de pesquisas correlatas, para identificar o que outros estudiosos desenvolveram em torno da temática do letramento digital e as das TDICs como ferramentas pedagógicas no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Superior. Para a tessitura desta dissertação, portanto, também realizei pesquisas e buscas em outras fontes, especificamente, em teses e dissertações presentes em *sites* reconhecidos no Brasil. Desse modo, considerando as palavras-chave do meu trabalho – letramento digital, tecnologias digitais, ensino-aprendizagem e língua espanhola – os *sites* escolhidos foram: Biblioteca da Ufac; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nesse caminho, realizei um recorte temporal de cinco anos, de 2019 a 2023, cujas pesquisas publicadas tivessem alguma conexão com o presente. A seguir, explano, nos próximos quadros, os resultados encontrados.

**Quadro 1. Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca da Ufac<sup>1</sup>**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
Letramento digital	0
Tecnologias digitais	0
Ensino-aprendizagem	0
Língua Espanhola	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas.

**Quadro 2. Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
Letramento digital	1.370
Tecnologias digitais	4.445
Ensino-aprendizagem	5.744
Língua Espanhola	586

<sup>1</sup> Os resultados apresentados no quadro dizem respeito apenas as dissertações de mestrado e teses de doutorado encontrados nos sites dos programas de pós-graduação da universidade, não incluem artigos ou outros textos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas

**Quadro 3. Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
Letramento digital	444
Tecnologias digitais	3797
Ensino-aprendizagem	17402
Língua Espanhola	376

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas

Diante da pesquisa realizada, percebe-se que há diversas dissertações e teses relacionadas às palavras-chave do meu objeto de estudo. Com isso, evidencia-se a relevância e o crescimento dos estudos sobre letramento digital, tecnologias digitais, ensino-aprendizagem e língua espanhola. Contudo, por mais relevantes que sejam as pesquisas encontradas, precisei direcionar para algo mais próximo ao contexto em que me encontro e, devido a isso, estabeleci como filtro principal trabalhos que estivessem relacionados à Amazônia, especificamente, ao Acre, local em que resido e foco da minha pesquisa.

**Quadro 4. Resultados das buscas na Biblioteca da Ufac**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
LETRAMENTO DIGITAL, ENSINO SUPERIOR, AMAZÔNIA ACREANA	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas

**Quadro 5. Resultado das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
LETRAMENTO DIGITAL, ENSINO SUPERIOR, AMAZÔNIA ACREANA	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas

**Quadro 6. Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
LETRAMENTO DIGITAL, ENSINO SUPERIOR, AMAZÔNIA ACREANA	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas

Diante dos resultados encontrados referente ao termos letramento digital, ensino superior e amazônia acreana foram encontrados dois trabalhos relevantes que ampliam os estudos voltados

para estes temas no cenário acreano. Desse modo, descrevo em ordem cronológica, abaixo, os trabalhos encontrados e, por último, discorro e comparo sobre a relação destes estudos com a minha pesquisa.

No tocante ao letramento digital na Amazônia acreana, Lima (2019) analisou os atos enunciativos e as ações pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa associados à utilização das TICs e o desenvolvimento do letramento digital no ambiente escolar. Essa pesquisa tinha como finalidade observar como esses recursos digitais seriam empregados no cotidiano dos professores e de que forma, essas TICs poderiam colaborar no processo de ensino-aprendizagem. Logo, os resultados indicaram que os discursos proferidos pelos docentes, a respeito do tema, não são completamente visualizados em suas atuações pedagógicas, de modo a revelar a urgência de modificações no campo educacional para o uso efetivo de tecnologias nessa área.

Na mesma direção, Amorim (2023) buscou investigar como a integração das tecnologias digitais a partir do uso de gamificação favoreciam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio no Instituto Federal do Acre (IFAC). Com isso, pretendeu compreender quais seriam as contribuições dos recursos digitais, como os propiciados pela gamificação, para o desenvolvimento dos multiletramentos. Os resultados gerados sugerem que a gamificação atrelada ao ensino de Língua Portuguesa pode promover uma interação maior entre os alunos e estabelecer uma aprendizagem mais colaborativa e significativa para eles, de modo a promover novas possibilidades de inserção a novas manifestações de linguagens.

Face ao exposto nos parágrafos acima, as pesquisas encontradas relacionam-se com o objeto da minha pesquisa. Entretanto, diferenciam-se quanto ao meu contexto investigativo, sendo o ensino superior e direcionado ao ensino de Língua Espanhola. Ademais, um dos pontos centrais do meu trabalho é a formação inicial como chave para o desenvolvimento do letramento digital frente aos variados recursos digitais que podem contribuir para o ensino-aprendizagem do espanhol. Dessa maneira, os professores formandos, possivelmente, poderão ressignificar as suas práticas futuras.

Desse modo, para o desenvolvimento deste estudo, divido esta dissertação em quatro capítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, abordo a relação entre língua e linguagem, uma relação necessária para a construção desta pesquisa e por estar inserida no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e da Linguística Crítica (Pennycook, 2001; 2006). Ademais, compreende-se que estudar e pesquisar sobre letramento digital e TDICs no contexto

formativo de professores de língua espanhola é significativo, por estamos inseridos em uma sociedade que avança constantemente em seus modos de agir, e as linguagens constituem uma ponte entre a mudança e o fazer-agir no meio social. Em seguida, discuto sobre formação docente na perspectiva de Nóvoa (1992), Tardif e Lessard (2002), por discutirem sobre a formação de professores em cenários sociais distintos e abordarem sobre possibilidades e impactos da formação inicial e contínua no que diz respeito à profissionalização desses docentes.

Na próxima subseção, trato sobre a formação docente para o ensino de línguas, embasada em autores como Gil (2005), Gimenez (2005), Leffa (2005), Oliveira (2014). Nessa perspectiva, discuto sobre os caminhos da formação de professores para atuarem como professores de línguas estrangeiras, como no caso da Língua Espanhola, e os pressupostos que estão atrelados a esse ensino em um contexto contemporâneo e com múltiplos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. Mais adiante, explano sobre a formação docente para o ensino de línguas estrangeiras e os usos das TDICs no ensino superior, fundamentando-me em Barreto (2004), Lévy (1999), Costa (2002), Kenski, Medeiros e Ordéas (2002), Leffa (2006) por considerarem ser de grande valia que as formações docentes estejam em constante transformação, assim como a sociedade. Desse modo, é necessário entendermos que somente será possível agregar as TDICs de modo consciente, crítico e efetivo nas nossas práticas pedagógicas associadas ao ensino-aprendizagem de línguas se tivermos uma formação tanto inicial quanto contínua, no que diz respeito ao letramento digital dos professores.

Na próxima seção, discorro sobre o ensino de língua espanhola no Brasil (Laseca, 2008), em especial em contexto fronteiriço (Sturza, 2006). Discuto, então, sobre sua caracterização e acerca do breve percurso de sua implementação no território brasileiro e no contexto acreano. Dessa maneira, para fechar o primeiro capítulo, verso sobre o universo do letramento (Soares, 2009), dos letramentos e dos multiletramentos (New London Group, [1996] 2021; Rojo & Moura, 2012; 2019), da multimodalidade e do letramento digital (Buzato, 2006), sendo estas instâncias associadas aos meios tecnológicos e digitais aos quais temos acesso de modo constante e que necessitam ser ressignificados no âmbito da formação docente.

No segundo capítulo, traço o percurso teórico-metodológico, explanando, também, sobre a contextualização da PCCol (Magalhães, 2009; 2010; 2011; 2012), considerando que esta estabelece bases para trabalhar a formação docente em espaços educativos que visem a transformação dos indivíduos inseridos nesses contextos. Apresento, por fim, os procedimentos

de geração e de interpretação de dados, instrumentos estes que são imprescindíveis para a realização da pesquisa e escrita desta dissertação, bem como os contextos e os fundamentos para a solidificação deste trabalho. No terceiro capítulo, apresento as análises e as discussões acerca dos dados gerados, à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Bakhtin, 2016; Brait, 2006), assim como os resultados encontrados. Finalmente, a última seção destina-se à apresentação das considerações finais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discorre-se sobre o percurso teórico que embasa o tema desta investigação, com o intuito de estabelecer uma relação intrínseca entre as vozes dos autores que fundamentam as seções tratadas no decorrer do texto, juntamente com a minha voz, enquanto pesquisadora. Desse modo, as seções que compõem esta abordagem representam o olhar do outro, considerando a contribuição de estudiosos da área do letramento digital, dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua espanhola no Ensino Superior e o meu olhar, em um diálogo responsivo conforme proposto pelo Círculo bakhtiniano.

Este itinerário teórico, inicialmente, parte das discussões acerca das línguas e das linguagens que constituem o mundo contemporâneo, associadas ao campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), transgressiva (Pennycook, 2001, 2006) e de desaprendizagem (Fabrício, 2006). Ademais, dentro do escopo teórico situado em torno da formação docente e do olhar voltado para o âmbito da formação de formadores, apresenta-se, nesta seção, os panoramas que constituem esta relação mútua entre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de língua espanhola (Leffa, 2005; Tardif & Lessard, 2008), visto que é desde a formação inicial que desenvolvemos o papel de atuarmos como docentes, seja no ensino básico, público ou privado, ou em instituições de nível superior. Logo após, delinea-se os pontos significativos em torno do ensino de língua espanhola em cenários fronteiriços (Camargo, 2004; Sturza, 2006; Laseca, 2008), situo então a localização, de modo específico o Estado do Acre, o qual faz fronteira com os países Peru e Bolívia. Além disso, busca-se explicar sobre o ensino de língua espanhola, sendo este associado aos diversos usos de tecnologias digitais no campo educacional.

Desse modo, apresenta-se, neste capítulo, também, uma discussão sobre: letramentos (Kleiman, 1995, 2005; Soares, 2002, 2009; Street, 1984, 2003, 2013), (multi)letramentos (Grupo Nova Londres, [1996] 2021) e, especialmente, acerca do letramento Digital (Buzato, 2006; Cope & Kalantzis, 2006; Rojo & Moura, 2012, 2019), pois tais conceitos podem ser associados ao tema investigado e são relevantes quando se diz respeito ao uso de TDICs. Por meio desse panorama, apresento, então, o percurso teórico logo abaixo.

## 2.1 As línguas/linguagens no mundo contemporâneo

Para que se possa compreender a complexa relação entre mundo contemporâneo e as diversas manifestações linguísticas ou comunicativas existentes, é necessário fazer um breve panorama sobre o que se compreende sobre contemporaneidade e linguagens, devido ao fato de que tais noções impactam diretamente em nossas ações na/para a sociedade, considerando-se que línguas e linguagens nos constituem como seres humanos em constante interação e atuantes nas mais variadas atividades sociais (Bakhtin, 2016). Segundo Hennigen (2007), a contemporaneidade é um processo complexo, pois se trata de um período em que mudanças ocorrem de forma contínua, afetando os nossos comportamentos no meio social.

Nesse processo, é necessário desprender-se do mundo atual e buscar compreender as evoluções, ou melhor, as revoluções ocorridas no passado, como a revolução francesa e industrial para, assim, entender o porquê das nossas ações na contemporaneidade. Com base nas afirmações de Hennigen (2007, p. 192), a “contemporaneidade pode ser vista como um cenário”, ou seja, é no cenário da contemporaneidade que questões sociais, políticas, econômicas e culturais são concebidas e tomam diferentes proporções e distintos significados para aqueles que estão ligados – de forma direta ou indireta – a essas questões.

Nesse sentido, Medeiros Dantas (2014) destaca que “a contemporaneidade invade os sujeitos em todas as suas atividades e, sobremaneira, naquelas de natureza simbólica e relacionadas à linguagem” (Medeiros Dantas, 2014, p. 19), ou seja, a contemporaneidade atinge o modo como pensamos e agimos diante dos diferentes avanços, principalmente no que diz respeito às formas como nos posicionamos em relação ao mundo virtual, que nos alcança de forma permanente.

De modo semelhante, Kumar (2006) destaca que os estudos em torno da contemporaneidade e seus impactos na era em que vivemos abrangem questões sociais desde a época do modernismo<sup>2</sup> – a passar pelo fordismo e pelo pós-fordismo - até os estudos acerca da pós-modernidade<sup>3</sup>. Ou seja, nas afirmações do autor, esses movimentos marcaram as civilizações

---

<sup>2</sup> De acordo com os pressupostos de Kumar (2006, p. 106), “o modernismo é um movimento cultural que surgiu no ocidente em fins do século XIX”. Esse movimento impactou a sociedade da época e ocasionou mudanças significativas com relação a arte e a cultura da época, além de estebelecer transformações no campo tecnológico, industrial e no sistema capitalista.

<sup>3</sup> A pós modernidade está interligada com o movimento da modernidade, pois a partir desse movimento as estruturas sociais começaram a modificar-se e influenciar no modo como os sujeitos se comportam em diferentes âmbitos. O

mundiais por entrarem na fase da informação global de forma acelerada, na qual os indivíduos passaram a ter acesso às diversas tecnologias de informação e comunicação, especialmente devido ao acesso às grandes massas dos produtos materiais e culturais produzidos pelas indústrias.

Nesse sentido, ainda na perspectiva de Kumar (2006), um dos grandes acontecimentos desses períodos é o fenômeno da globalização, que possibilitou a ampliação ao acesso à informação, tendo, como consequência, o contato mais acentuado entre a sociedade e o mundo da tecnologia, principalmente no que diz respeito ao uso da internet. Como o autor salienta, a sociedade passou a se conectar com o mundo de forma virtual e a ter aproximação com a cultura local e global.

Além disso, Giddens (2007) discute sobre como o domínio ocidental tem grande influência no impacto da globalização mundial. Diante de tal cenário, esse impacto perdura, relacionando-se desde a forma como o povo do ocidente vive e consome os produtos das indústrias até a necessidade de considerar-se o modelo de sociedade a ser seguido. Para o autor, essa globalização nos atinge de modo descontrolado e “conduzida pelo Ocidente, carrega a forte marca do poder político e econômico americano e é extremamente desigual em suas consequências” (Giddens, 2007, p. 15). Nesse sentido, a globalização pode ter pontos positivos, mas é marcada, como expõe o autor, por uma forte desigualdade, presente em todo o mundo, que divide as nações entre as mais ricas e as mais pobres, ou seja, a “globalização cria um mundo de vencedores e perdedores, um pequeno número na via expressa para a prosperidade, a maioria condenada a uma vida de miséria e desesperança” (Giddens, 2007, p. 25). Assim, a globalização traz uma grande mudança para a nação mundial, como o avanço tecnológico, da comunicação, da economia, das construções identitárias, como também a consequência de manter na estratificação social aqueles que não conseguem se inserir nessa evolução.

Ao situar termos como modernidade, pós-modernidade, contemporaneidade e globalização, não se pode deixar de mencionar que esses processos atuam, também, na forma como interagimos com os outros, o passo da evolução humana às manifestações linguísticas, a linguagem e os discursos proferidos sofreram e sofrem as alterações promovidas pelo social e

---

conceito está interligado com as revoluções da época, como a Revolução Francesa. Ademais, a pós-modernidade representa o novo posiciona o pensamento e a reflexão de forma livre, pondo no centro das atenções a individualidade. Portanto, a pós-modernidade surge depois da segunda guerra mundial (1939-1945) e traz alguns avanços para a sociedade global, como a era digital, virtual e a propagação dos recursos de comunicação.

impactam nas relações e ações das atividades cotidianas. Portanto, por estarmos a todo momento em contato com manifestações linguísticas, percebe-se que é por meio das relações sociais que os sentidos e significados se desenvolvem e, assim, é possível compreender tais instâncias como os fenômenos sociais, compreende-se que se trata de entes mutáveis.

Nesse caminho, repensar os estudos sobre línguas e linguagens requer uma reflexão sobre como esses estudos estão imbricados nas questões que envolvem os seres humanos em infinitas possibilidades de interações e de construções de sentidos. Nessa perspectiva, tornam-se relevantes os estudos das linguagens de forma contemporânea e que abranjam a pluralidade de discursos imbricados nessas linguagens.

Nesse sentido, com o desenvolvimento desta pesquisa e desta dissertação, acredita-se ser necessário discorrer sobre as línguas/linguagens no mundo contemporâneo, devido ao fato de este estudo estar inserido nos campos da Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Desse modo, discutir sobre letramento digital e acerca das TDICs no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola em um contexto amazônico e dentro do espaço acadêmico é uma forma de criar novas possibilidades de conhecimento e de traçar um panorama sobre as linguagens que podem ser alcançadas com a multiplicidade presente nos estudos do letramento e das TDICs no meio educativo. Além disso, busca-se refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem no ambiente da Universidade e pensar acerca de como essas práticas podem influenciar nos estudos linguísticos e impactar na atuação dos docentes do curso estudado.

Pode ser mencionado, nesse contexto, os estudos de Fabrício (2006) ao abordar os deslocamentos presentes na construção de uma Linguística Aplicada contemporânea, que vise desenvolver estudos acerca da movimentação linguística associada, a partir de seus saberes, aos fenômenos sociais. Nas palavras da autora “a reconfiguração da LA como prática interrogadora é inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (Fabrício, 2006, p. 49). Em vista disso, é notável a trama movente proposta pela autora, e como essa trama está conectada com as distintas culturas, sociedades e modos de existir, pensando-se que tais instâncias não ficam estagnadas no tempo, pois são realidades mutáveis.

Ademais, para Fabrício (2006), ressignificar as bases de conhecimentos já consolidados a respeito das linguagens é um passo que precisa ser tomado, de forma a desconstruir e romper com os conhecimentos que são postos como únicos e verdadeiros e que, muitas vezes, estão

empregados em outras manifestações da linguagem, ainda que com outras roupagens. Com isso, a autora expõe traços significativos para transformar os estudos da linguagem na contemporaneidade. Sendo assim, Fabrício (2006) aponta

[q]ue podemos distinguir um conjunto de traços envolvidos na adoção da referida postura crítica perante a linguagem articulando nova postura no campo dos estudos linguísticos. Entre eles, destaco a orientação explícita para o desenvolvimento de uma *agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas. (Fabrício, 2006, p. 49, grifos da autora).

Em consonância com as colocações de Fabrício (2006), a postura crítica diante dos estudos linguísticos estabelece uma mudança também nos comportamentos dos indivíduos, ao pressupor que a linguagem é um elo imprescindível para a transformação local e global. Desse modo, ao referir-se em relação ao ensino de língua espanhola no estado do Acre, é possível, a partir da mudança de chave entre os conceitos linguísticos e críticos presentes na LA, compreender as tessituras e as transformações desde a mudança de postura do professor de espanhol até as suas ações dentro da sala de aula, tais ações poderão transformar o local em que constitui este ensino.

Nessa mesma direção, no que diz respeito à consideração de uma LA crítica, pensa-se em como as particularidades das manifestações linguísticas podem transgredir os espaços nos quais são desenvolvidas, e, assim, estabelecer novos discursos. Este estudo filia-se, portanto, à referida autora quando esta apresenta que “os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam, um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos” (Fabrício, 2006, p. 52). Por meio de tal abordagem, pode-se situar que os espaços marginais poderiam mostrar o outro lado da face do conhecimento que, por muitos anos, foram subalternizados e classificados como marginalizados. Desse modo, entender que vivemos em realidades que estão sempre em movimento é compreender que os nossos discursos são carregados de outros discursos, como destaca Bakhtin (2016), e, também, que são proferidos de formas distintas, a depender das situações comunicativas em que estamos inseridos.

Ao associar a língua espanhola com os espaços marginais, em consonância com Fabrício (2006), nota-se que muitos países que possuem o espanhol como língua oficial, principalmente os países pertencentes a América do Sul e que fazem fronteira com o Acre, no caso de Peru e Bolívia, são postos às margens. Isso, porque, muitos materiais didáticos ainda são produzidos e

levam em consideração o espanhol falado na Espanha, nação colonizadora. Desse modo, só é ensinado o espanhol da Espanha e não o falado em outras nações oprimidas por essa nação.

No entanto, esse enquadramento tem tomado outros rumos, como apontado por Dias, Muniz e Oliveira (2023), pois alguns materiais didáticos já estão sendo produzidos desde a perspectiva decolonial, na qual vislumbra os conhecimentos produzidos no sul global e o torna mais próximo da realidade do aluno sul-americano. Contudo, as autoras salientam a necessidade de haver uma ressignificação no modo de produção e propagação de instrumentos de aprendizagem voltados para o ensino de língua espanhola, visto que ainda se predomina os ideais ocidentalistas.

Por conseguinte, Fabrício (2006) afirma que a multiplicidade de discursos tem por finalidade compreender, de maneira abrangente, os emaranhados em torno dos fenômenos sociais e suas relações intrínsecas com as políticas envolvidas com os movimentos sociais. Em vista disso, busca-se estabelecer o encontro de diferenças e outridades com o objetivo de construir novas perspectivas, no caso do estudo aqui desenvolvido, para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e seus múltiplos cenários de interação e dialogicidade, pois entende-se que esse ensino-aprendizagem pode constituir-se como face relevante nas construções de movimentos sociais e políticas inovadoras e complementares para essa área de atuação.

Ao refletir sobre o letramento digital associado ao tema desta dissertação, é perceptível que as transformações no que diz respeito ao modo como compartilhamos os nossos saberes por meio da linguagem ganham cada vez mais ressignificações, sendo necessário também novos letramentos, o que indica que é preciso entender que o letramento digital não envolve apenas a utilização da escrita, mas há a interligação com outras semioses, com questões relevantes do meio social, com a identidade e a cultura de uma determinada comunidade linguística, por exemplo.

Além disso, refletir sobre como os conhecimentos são construídos e verificar a suposta “superioridade” de determinados conhecimentos produzidos e tidos como únicos a ser seguidos faz com que se torne necessário refletir sobre esse fator exposto por Moita Lopes (2006). Isso significa que as nossas práticas de linguagem não somente nos tornam seres comunicativos, mas também nos transformam em seres humanos capazes de refletir de forma crítica sobre os assuntos que nos rodeiam para, assim, transgredir e mudar a realidade social e trazer à tona novas formas de ver o mundo.

Trata-se, portanto, de desmontar o paradigma da superioridade que envolve a produção do conhecimento impostos pela cultura ocidental possibilitando, portanto, “renarrar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 90) não apenas para romper com a episteme ocidentalista, mas, principalmente, para criar circunstâncias problematizadoras, a fim de que novas concepções sejam avistadas e estudadas. Isso porque, nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 92) “a possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade”.

A meu ver, é nessa conjunção de vozes e de realidades que somos capazes de entender o outro, nas mais variadas manifestações da linguagem. Nesse ínterim, é por meio da linguagem que se chega à compreensão de que é preciso construir novas possibilidades de visões e concepções sobre determinados usos das linguagens e é através dela que se pode trocar conhecimentos e abrir fissuras para o novo, ao passo da constante evolução em que nos encontramos inseridos.

Em harmonia com o tema tratado nesta dissertação, essas novas concepções acerca dos usos das linguagens estão, também, inseridas no universo hispanofalante, pois a Língua Espanhola carrega consigo uma vasta diversidade cultural, tradicional e histórica possibilitando múltiplas formas de aprender e ensinar o espanhol.

Em suma, para aproximar este trabalho da concepção de língua(gem) como uma prática social, crítica e transgressiva, torna-se necessário conhecer e dialogar com teorias que estudam e estabelecem esse diálogo, a fim de que se possa refletir sobre o nosso papel enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente situados em contextos específicos. Na próxima subseção, explana-se sobre uma linguagem indisciplinar e transgressiva em âmbito educacional.

### 2.1.1 As línguas/linguagens como prática IN-disciplinar e Transgressiva na/para Educação

Ao abordar sobre as línguas e linguagens no mundo contemporâneo, é preciso ter um olhar para a IN-disciplinaridade (Moita Lopes, 2006) da LA ao considerar as questões dos fenômenos sociais que envolvem os diferentes sujeitos, em distintas manifestações linguísticas. Se está, portanto, referindo-se, aqui, não a uma prática superficial, em que o sujeito utiliza os códigos linguísticos para codificar e decodificar um texto, mas a uma prática em que o próprio

sujeito é o criador de sua história e de sua identidade construído com o entendimento de que, enquanto protagonista, é preciso entrar na arena de lutas (Volóchinov, 2017) para que sua voz e seus saberes sejam validados e reconhecidos. Ao adentrar no mundo da LA como um campo mestiço, vislumbram-se outros discursos, outras epistemologias para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e, com o auxílio das TDICs novas percepções e outros discursos podem ser criados.

Moita Lopes (2009, p. 22) afirma que o desafio de se trabalhar a partir da perspectiva da LA IN-disciplinar é o de “atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Entretanto, trata-se de um desafio que se deve encarar com humildade e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva”. Sendo assim, o atravessamento desta fronteira dentro do escopo desta pesquisa está imbricado no ensino-aprendizagem do espanhol como um limiar de desafios enfrentados e vivenciados por muitos formadores e formandos no âmbito do ensino superior, pois não é uma tarefa fácil aprender e ensinar sobre a cultura e a língua de outra nação.

No que diz respeito ao contexto em que esta pesquisa se situa, sendo este amazônico, situado no norte do país, pode-se verificar a existência das desigualdades existentes entre os estados que são situados nesse espaço territorial, em relação aos estados que estão situados na região sul e sudeste do país, por exemplo. Nesse ínterim, ao estudar mais profundamente sobre a LA e acerca da LAC, pode-se perceber que os conhecimentos e as linguagens produzidas aqui no norte do Brasil são, desde muitos anos, subalternizadas e sofrem um fenômeno gravíssimo em relação à superioridade dos conhecimentos produzidos nas grandes metrópoles do Brasil.

Fazer uma pesquisa nesse cenário é muito significativo, pois se busca conhecer sobre o ensino de Língua Espanhola em um contexto fronteiriço no âmbito da educação superior no Acre, o que torna possível conhecer um pouco sobre o ensino-aprendizagem que é desenvolvido no nosso estado, sobre a cultura e a identidade do povo acreano. Por esse viés, é necessário estabelecer bases sólidas entre o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e os âmbitos que os constituem, tais como a diversidade cultural. Dessa forma, em consenso com o discutido por Moita Lopes (2006), pode-se pensar em como a fronteira física entre Acre, Peru e Bolívia configuram-se em uma fronteira entre centro e margem, sendo que mesmo com a existência dessas fronteiras, o espanhol falado no Peru e na Bolívia são postos à margem e no centro predomina-se o espanhol falado na Espanha, então, o estado acreano como centro ainda

marginaliza os conhecimentos provenientes desses países.

Nesse sentido, considerando os pressupostos de Pennycook (2006), pode-se mencionar que são as construções históricas, identitárias e culturais que nos movem para avistarmos a nós mesmos e ao(s) outro(s) como sujeito(s). A partir desse contexto, essas construções que se movem e constituem a LA transgressiva partem, também, das ideias de trazer para a LA um âmbito IN-disciplinar, como proposto por Moita Lopes (2006), e também interdisciplinar.

Para Pennycook (2006, p. 73) a “interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança” e é um dos pontos em que uma LA transgressiva necessita estar atenta, estamos em constante evolução, sendo que isso demonstra como o impacto do mundo contemporâneo e da globalização faz com que nos comportemos de modos distintos diante das diversas atividades humanas e como isso impacta de forma direta o meio social. Logo, a LA associada ao ensino-aprendizagem de língua espanhola possibilita adentrar-nos na fluidez e na evolução deste processo, uma vez que a formação de formadores necessitaria acompanhar o movimento da globalização e os impactos ocasionados pela cultura digital no espaço acadêmico.

Ao verificar a mudança de rumo da LA para os estudos que envolvem a linguagem no que diz respeito às questões sociais, políticas e culturais, Pennycook (2006) explica os encadeamentos da LA em direção à teoria transgressiva e crítica. Nas suas palavras, “a LA transgressiva considera as implicações das viradas linguísticas, somática e performativa” (Pennycook, 2006, p. 77). Essas viradas constituem o ponto crucial para que se possa chegar a uma LA transgressiva e problematizadora, na qual se enxergue o sujeito como um corpo que se enquadra em um campo linguístico significativo. Pode-se pensar acerca de como a linguagem pode ser pensada em conjunção com a identidade performativa do outro e de nós mesmos, não moldando, mas performando. No ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, por exemplo, os sujeitos inseridos nesse processo carregam consigo experiências e vivências que ampliaram seus conhecimentos de língua e linguagens e podem usá-los para transformar suas realidades

De modo semelhante, hooks (2013) argumenta que o ato de transgredir ganha um significado relevante, desde os seus contatos com as práticas de resistências e lutas pelas suas professoras em sua formação educacional. Esse fato foi de grande significação para a autora, pois avivou o seu desejo por transgredir e lutar contra os preconceitos, racismos e segregações. Nos dizeres da autora,

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de

colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2013, p. 11).

Conforme dito por hooks (2013), as pedagogias praticadas pelas suas professoras eram compreendidas como uma forma de transgredir, de defender o que acreditavam diante de um mundo opressor e racista. É perceptível, desse modo, as possibilidades de ser fazer uma transgressão a partir da educação e do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, visto que o idioma espanhol por muitos anos foi relacionado somente ao seu país de origem, Espanha, e ligado a movimentos de colonização e opressão, mas essa realidade pode ser mudada a partir do momento em que configuramos outras nações como construtoras da história dessa língua, como o caso de Peru e Bolívia.

Outra forma de transgredir dentro desse cenário é vincular o ensino-aprendizagem de espanhol à questão cultural e multicultural de regiões de fronteira, e não vincular o ensino de língua espanhola somente a fatores políticos e econômicos, como o caso do inglês. Dessa maneira, será possível ampliar os horizontes a respeito dos conhecimentos produzidos do outro lado da fronteira e ressignificar os interesses entre esses povos vizinhos.

Assim, ao defender uma educação como prática da liberdade articulada com os princípios freireanos, hooks (2013) busca associar os atos de transgressão com uma educação que liberta e que resiste aos modos de submissão e de silenciamento nas construções discursivas e sociais. Concorde-se, neste trabalho, com a autora, ao se defender, nesta dissertação, que o ato de agir de modo transgressivo no cenário educacional brasileiro precisa romper com os pensamentos dominantes desde a época do período colonial e resistir frente aos poderes opressores dos dias atuais, pois somente assim, transformamos os nossos comportamentos diante das questões sociais e nos tornamos seres humanos capazes de refletir sobre nossas próprias ações (hooks, 2013).

No âmbito deste trabalho, atravessar as fronteiras é uma forma de buscar novas possibilidades epistemológicas e, em sintonia com Moita Lopes (2006, p. 92), “a possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade”. Desse modo, situar-se em um mundo contemporâneo é esforçar-se a reconhecer o outro lado da fronteira e aprender com ele.

Para Fabrício (2017), desprender-se em direção as fronteiras no campo da Linguística Aplicada concerniria em nos conduzir a um posicionamento crítico acerca das ideias tradicionais impostas pela cultura europeia ou, atualmente, ideais estadunidenses, assim como os seus modelos de vida e conhecimentos, com o intuito de investigar sobre os impactos nas produções de sentidos e consequências materiais em práticas reais relacionadas à interatividade com outros sujeitos.

Para Kumaravadivelu (2006, p. 146), “a pesquisa em LA, com sua natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar, tem de transcender a abordagem positivista e experimentar outras possibilidades”, ou seja, os estudos acerca das línguas e das linguagens precisam estar associados, na contemporaneidade, a novas formas de discursos, conforme defendido pelo autor. Portanto, a LA está fortemente ligada às mudanças que ocorrem no mundo globalizado e isso requer, também, mudanças nos seus campos de pesquisa, a fim de haver uma transformação nos paradigmas impostos pelo positivismo.

A transgressão no campo dos estudos das línguas e das linguagens está, de fato, interligada a um posicionamento crítico, como proposto por Pennycook (2001, 2006), que considera o outro nas suas mais diversas performances discursivas ou sociais. Em meio a tal perspectiva hoje, advém um posicionamento crítico perante as problemáticas da vida contemporânea, visando enxergar o sujeito em sua totalidade, sem distinção de cor, gênero ou classe social.

É necessário que seja construída uma consciência acerca da multiplicidade de conhecimentos que são e que foram gerados por longos anos pelas linguagens. Esses conhecimentos constituem vozes que foram subalternizadas e que, hoje, lutam e resistem pelo seu lugar como episteme. Nesse sentido, a partir dos pressupostos supracitados, este trabalho poderá contribuir com este objetivo, pois nele apresenta-se um panorama entorno do ensino-aprendizagem de língua espanhola em um contexto amazônico e que enfrenta inúmeros desafios para a propagação e resistência deste ensino e na formação de novos docentes para atuar na área. Portanto, esta pesquisa poderá ser articulada com outros trabalhos que abordam uma temática semelhante, contribuir para as transgressões por meio deste ensino, além de pôr em destaque as problemáticas acerca da desvalorização do espanhol no território brasileiro.

Desse modo, é com a consciência de uma linguagem fincada em bases críticas, transgressivas, indisciplinadas, transdisciplinares que chegaremos a vencer e romper o poder

hegemônico e atuar em prol de uma formação docente, de fato, problematizadora. Em vista disso, uma formação docente que vise a inclusão desses fatores constitui um coeficiente relevante para a mudança educacional. É o que veremos na próxima subseção.

## **2.2 Formação Docente: suas configurações no ensino Superior**

Nas próximas subseções discuto sobre a formação docente voltada para o âmbito profissional do ensino superior. Isso porque, esta dissertação trabalha de modo particular com docentes do curso de Letras Espanhol de uma Universidade Federal de Ensino. Considera-se, assim, relevante traçar inicialmente uma reflexão sobre a universidade pensando-a como espaço formativo a fim de, em seguida, esboçar um panorama sobre a formação docente em nível superior, suas possibilidades e efeitos no campo do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, em especial de Língua Espanhola. Soma-se, ainda, tal empreendimento ao fato de discutir-se a relação existente entre a formação de formadores e sua relação com os usos de TDICs no espaço da sala de aula da Universidade, visto que a globalização e a multiplicidade de linguagens e culturas atingem, de modo significativo, esse espaço.

### **2.2.1. Formação docente e o ensino superior**

Ao discorrer sobre a formação docente e o ensino superior, é necessário fazer uma reflexão sobre o papel do docente enquanto formador de formadores e a sua atuação dentro e fora do ambiente acadêmico. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178) abordam que “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”. Desse modo, constata-se que a profissão docente vai além do espaço da instituição e relaciona-se com o meio social no qual é realizado.

Nesse íterim, ao correlacionar tal fato com o espaço da universidade situada nesta dissertação, é pertinente buscar compreender qual o perfil dos docentes que atuam nesse contexto, além de entender como ocorre esse processo de formação de formadores e quem são os responsáveis por essas ações. Vaillant (2002), em seu estudo sobre a formação de formadores no contexto da América Latina, constrói um panorama acerca de problematizações para fazer-se entender como constitui-se esse processo em toda sociedade latino-americana.

Essas problematizações trazidas por Vaillant (2002), tais como a desvalorização do professor formador, bem como a falta de uma remuneração adequada para esses profissionais podem, de forma significativa, afetar as práticas educativas dos docentes em sala de aula, além de afetar as ações futuras dos professores formandos. Desse modo, para a autora é necessário compreender os conceitos referentes ao formador e a ação de formar, para compreender quais questões estão imbricadas em cada realidade formativa.

Nesse contexto, os docentes que atuam no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre/*Campus Floresta*, *locús* desta investigação, estão dentro do contexto da formação de formadores, portanto são formadores de formadores. Nas palavras de Vaillant (2002, p. 284), a formação inicial de docentes “cumpre basicamente duas funções: em primeiro lugar, a de formação dos futuros docentes, de forma a assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais que os professores desempenharão. Em segundo lugar, a formação inicial tem a função de certificar o exercício docente”. Em vista disso, os docentes do curso de Letras Espanhol, por exemplo, são responsáveis por formar futuros professores diante das mudanças e evoluções constantes da sociedade, assim como contribuir para a formação plena desses professores, estabelecendo meios de propagação e qualidade de ensino.

Além disso, para a autora supracitada, é indispensável a necessidade de os formadores de formadores conhecerem a realidade e o contexto no qual estão inseridos os futuros professores, pois o conhecimento desses fatores determinará as ações pedagógicas de cada novo docente (Vaillant, 2002). Isto é, os docentes estarão mais bem preparados para atuar nas regiões em que vivem exatamente porque foram ensinados a agir diante das realidades já vivenciadas por eles.

Em relação ao contexto cruzeirense aqui delimitado, espera-se que os novos professores já conheçam os diferentes cenários nos quais estão inseridas as escolas de ensino básico e as instituições de ensino superior, dado que por meio da formação inicial os futuros professores realizam estágios supervisionados, disciplina teórico-prática relevante para aproximá-los das realidades dos seus futuros alunos.

Todavia, na formação inicial, os futuros professores não realizam estágios supervisionados ou estágio docência para atuarem em contexto do ensino superior, fato este que pode afetar a atuação dos docentes que decidem ingressar nas instituições superiores. Alves (2010, p. 2) enfatiza a preocupação das instituições formadoras em formar professores para atuarem apenas no ensino básico “e esquece-se que o professor do ensino superior necessita de

uma orientação quanto às técnicas e métodos que melhor se aplicam ao ensino superior”. Dessa forma, ampliar a formação inicial, também, ao âmbito do ensino superior poderia ser um modo de contribuição para o crescimento e melhoria desta fase na vida de muitos professores formandos.

Ainda no contexto da formação daqueles que formam, Alves (2010, p. 2) acentua que a formação docente para os professores do magistério superior “[...] acontece nos cursos de especialização, que qualificam os indivíduos para a docência. Estes cursos, na maioria das vezes, estão direcionados para a matéria específica em que o professor irá ministrar as suas aulas, voltados para o ensino da pesquisa”. Logo, essas especializações configuram-se como uma formação continuada dos docentes de instituições superiores, os quais necessitam entrar em cursos de pós-graduações, como mestrado e doutorado, para qualificarem as suas atuações na universidade.

Outro ponto a ser destacado a partir dos pressupostos de Alves (2010) é a relação entre o ensino da pesquisa e o ensino superior, visto que o professor atuante nesse nível precisa conciliar as suas atividade de ensino na sala de aula com a pesquisa. Conforme as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para o magistério superior, os docentes, como os do curso de Letras Espanhol, por meio da conclusão do curso de mestrado ou do doutorado, estarão preparados para atuar no ensino superior. No entanto, tais formações não suprem a necessidade desse nível de ensino, e cria, assim, algumas lacunas nas práticas educativas desses docentes após a conclusão de um curso *stricto sensu*.

A exemplo de lacunas tem-se a falta de metodologias para a prática do docente do ensino superior, as quais abrangem não somente o ensino da pesquisa, mas, também, criam possibilidades de interação entre pesquisa, ensino, extensão e usos de abordagens metodológicas que façam com que os novos professores consigam integrá-las em suas práticas futuras.

Nas palavras de Alves (2010, p. 3) “os professores universitários precisam exercer sua função através do ensaio e erro”, ou seja, é por meio das experiências vivenciadas por eles em suas jornadas acadêmicas, como alunos e professores, que eles aprendem a ministrar os conteúdos de suas disciplinas, sem levar em consideração, em alguns casos, a didática necessária para tal fato.

No âmbito da prática educativa dos docentes, é preciso atentar-se ao fato de que, muitas vezes, as teorias e os métodos são construídos com base na cristalização e na dominação de saberes docentes e formativos, ou seja, é pela prática educativa que os docentes constituem os

seus métodos de ensino-aprendizagem, e suas ações são moldadas pelos enfoques (tradicional, técnico, hermenêutico) dominantes das realidades sociais existentes (Pimenta; Anastasiou; 2002). É preciso atentar-se, também, para o fato de que tais pressupostos são pensados com base nos ideais em torno das práticas educativas e sua relação com os enfoques constituintes das ações dos docentes em sala e, em especial acerca da formação docente.

Nesse segmento, esses enfoques são passados de geração em geração, uma vez que os docentes se espelham em seus professores universitários. Portanto, ao que parece, se ensinados pelo enfoque tradicional, os novos professores do magistério superior também ensinarão seus futuros alunos por esse mesmo enfoque. Diante disso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 187) salientam a necessidade de “considerar os professores como sujeitos, agentes que interpretam as propostas, as ideias, e como tradutores de conteúdos, como atores de projetos curriculares e flexíveis”. Contudo, as autoras destacam a premência de “as universidades, instituições formadoras, e as escolas, instituições da atuação profissional dos professores, constituírem práticas democráticas participativas [...]” (Pimenta; Anastasiou; 2002, p. 187).

Perante esses pontos apresentados por Pimenta e Anastasiou (2002), é significativo verificar que uma formação docente construída em um viés democrático, crítico e reflexivo pode mudar os rumos da profissão docente e trazer, para o campo educacional, novas perspectivas e teorias, que abranjam e capacitem os novos professores para atuar diante das incertezas e dos desafios do ensino-aprendizagem no Brasil e, situando, no contexto amazônico.

Ao se referirem à docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002) expõem a necessidade de associar o ensino e a pesquisa com a formação docente, visto que a docência acadêmica requer estar em constante formação, pois a sociedade evolui e, principalmente, o modo como nos comunicamos com os outros também. Desse modo, nesse campo formativo, exige-se estabelecer um vínculo factual entre ensino, pesquisa e docência. Esse vínculo pode ser denominado como um dos caminhos para a formação no ensino superior, pois o ato de pesquisar pode ajudar o docente a buscar as melhores práticas para as suas ações no ambiente acadêmico e, principalmente, pesquisar sobre a sua própria prática poderá levá-lo a refletir sobre suas dificuldades, no intuito de melhor preparar-se para a profissão em que ele atua.

Nessa direção, Soares e Cunha (2010, p. 587) acentua que “o professor universitário, além da docência, é chamado a atender outras importantes demandas, como a realização da pesquisa”. Nessa perspectiva, espera-se desses professores uma postura investigativa em suas práticas

educativas, uma vez que tal postura é exigido pelas próprias universidades e pelas políticas educativas com relação ao ensino superior.

Com isso, a articulação entre ensino, pesquisa e docência só será possível se as instituições formadoras, como as universidades, e os órgãos competentes estiverem dispostos a transformar a formação dos docentes do ensino superior, dando atenção à didática para esse nível de ensino e para às metodologias de aprendizagem focalizadas nos avanços constantes da sociedade na contemporaneidade.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) defendem a docência como sendo uma prática que envolve a interação humana. Essa interação cria-se a partir do entendimento do trabalho docente como uma atividade que não está fundamentada somente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, mas na ação interativa que o docente gera, ao colocar-se em interação com os alunos, de forma a compreender o outro como ser humano, em busca de transformá-lo.

Os autores salientam que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (Tardif & Lessard, 2008, p. 17), ou seja, para eles, a educação constitui-se em um espaço de aprendizagens que leva o aluno a pensar e a repensar o seu papel na sociedade. Dessa maneira, diante das mudanças sociais, políticas e econômicas, o papel docente ganha uma nova roupagem. Na defesa da docência como interação, os autores acentuam que

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (Tardif & Lessard, 2008, p. 23).

Com base nos argumentos dos referidos autores, a interação humana construída entre professor e aluno no ambiente escolar caracteriza a prática docente enquanto fator preponderante para as práticas futuras dos alunos. Isso significa que a prática docente, embasada no processo interativo, levará o aluno a interpretar as situações sociais vivenciadas no interior e no exterior do espaço escolar.

Por sua vez, Marcelo (2009, p. 08) destaca que “a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e, nesse sentido, o conhecimento – adquirido pelos docentes nas formações iniciais, contínuas ou em suas vivências – é transformado em aprendizagens a fim de torná-lo

significativo para o crescimento educativo dos discentes. Além disso, o referido autor ressalta a formação docente como sendo parte do desenvolvimento profissional dos professores que estão em constante busca pelo aperfeiçoamento de suas práticas educativas, a fim de melhorar o rendimento das aprendizagens dos alunos em sala de aula a fim de que, como consequência, consigam, também, utilizá-las em outros contextos exteriores.

O autor salienta, ainda, a relação imprescindível entre desenvolvimento profissional e identidade docente, considerando-se que essa relação constitui uma peça necessária para o estabelecimento da atuação dos docentes diante das evoluções constantes associadas aos modos de aprender e de ensinar, além de tal aspecto estar relacionado à identidade pensada enquanto fator crucial no desempenho e no desenvolvimento profissional dos docentes (Marcelo, 2009).

Nóvoa (2019), ao refletir sobre a profissão docente e acerca das transformações escolares durante o decorrer dos séculos, principalmente no que diz respeito ao século XXI, discorre sobre a forte influência das transfigurações da escola na sociedade contemporânea que impactam, também, o cenário educativo. Dessa forma, essas alterações mudam as direções das formações docentes, assim como da profissionalização dos professores.

No ponto de vista do autor, da mesma maneira que a metamorfose da escola provoca a constituição de um novo espaço educacional, alterações efetuadas no âmbito da formação docente resultam na construção de um novo cenário para a formação da profissão do professor no presente (Nóvoa, 2019). Ademais, o autor salienta que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 7), ou seja, é na profissão que o professor consegue enxergar-se como professor e evoluir a sua formação, com base no contato com as experiências e com a troca entre teoria e prática em sala de aula.

Além disso, Nóvoa (2019, p. 7) acentua sobre ser a profissão o “potencial formador” para o docente agir diante das evoluções constantes da sociedade, com o intuito de gerar práticas ativas e relevantes para a troca de conhecimentos com os seus alunos. Além do mais, na concepção do autor, “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9). Por conseguinte, as constatações realizadas pelo autor apontam a relação intrínseca entre formação docente e profissão docente.

Nas averiguações de Souza e Melo (2022, p. 158), “a formação dos professores assume relevância à medida em que se encontra interligada às questões sociológicas e humanas, pois se desenvolvem em grupos sociais distintos, por diferentes meios e condições”. Portanto, a

formação docente está interligada com questões individuais do professor, enquanto ser humano, e coletivo, enquanto agente do saber e atuante da sociedade. Mesmo com o vínculo estreito entre a formação docente e o meio no qual esta é desenvolvida, é na instituição escolar ou universitária que a formação inicial dos docentes é estabelecida, a partir dos parâmetros e da articulação com a teoria e a prática para, assim, desempenharem suas funções enquanto formadores de crianças e jovens.

De acordo com Souza e Melo (2022, p. 162), “a relevância fundamental da formação dos professores em todos os níveis educacionais, ou seja, iniciais ou contínuas constitui elemento vital para o êxito do sistema educacional”. Com isso, as autoras destacam a necessidade de haver a promoção, por parte dos órgãos governamentais e de instituições formativas, além de melhorias nos processos formativos, sendo possível entrelaçar o processo de formação dos docentes com as realidades sociais existentes no ambiente escolar ou acadêmico.

Ao se referir à profissão docente no Brasil, as autoras frisam fatores preponderantes que podem dificultar o desenvolvimento profissional docente no nosso país, fatores como “as desigualdades de remuneração, desarticulação curricular, inadequação de conteúdo, formação insuficiente, resultando na precariedade da dinâmica interacional entre professores e alunos” (Souza; Melo, 2022, p. 170). Diante disso, são esses fatores que impactam a formação e a atuação dos docentes nas instituições de ensino, além de influenciar na aprendizagem dos alunos, pois, sem condições adequadas de formação, trabalho e aprendizado, não há como se obter um sistema educacional bem-sucedido.

Souza e Melo (2022, p. 172) destacam, nesse sentido, a necessidade de haver “uma formação docente qualitativa, contínua e atendida” com as mudanças que ocorrem na sociedade, pois isso “resultará em um ensino de qualidade para as futuras gerações” (Souza; Melo, 2022, p. 172). Nessa perceptiva, a formação docente precisa estar em constante evolução, pois, assim como a sociedade evolui, surgem novos métodos de ensino-aprendizagem e os avanços tecnológicos impactam os diferentes âmbitos da educação. Embora haja muitas dificuldades e obstáculos a serem vencidos no âmbito da formação e da profissão docente, os professores são esperançosos e resistem frente a essas barreiras, com o sentimento e desejo de que esse cenário será transformado considerando-se que, pela educação, a vida de estudantes e professores será transfigurada.

Em face do exposto, na próxima subseção, discorre-se sobre a formação docente para o

ensino de línguas estrangeiras, assim como as teorias e as discussões a respeito dessa conexão no âmbito acadêmico para formar novos professores de línguas no contexto contemporâneo.

### 2.2.2 Formação docente na/para no ensino de línguas estrangeiras

A formação docente, conforme apresentado na subseção anterior, está conectada com as evoluções do mundo contemporâneo e avança constantemente nas questões sociais, políticas, econômicas e, também, no modo de nos comunicarmos com os outros por meio da mobilização de múltiplas linguagens. Nesse sentido, Gil (2005) traça um panorama entre a formação de professores para o ensino de línguas com as pesquisas a respeito dos estudos linguísticos, relacionando-os com o campo da LA.

Nessa direção, segundo Gil (2005, p. 174), “os anos 90 da LA foram marcados por uma tendência muito forte de ter a interação da sala de aula como objeto de estudos das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas”. Dessa maneira, a linguagem tem fator crucial na formação de professores para atuarem no campo das linguagens, visto que, pode ser verificado, na formação inicial dos docentes, a falha em compreender a língua como objeto de análise e a influência dos métodos de ensino-aprendizagem poucos eficientes no espaço escolar.

A relação existente entre o ensino de línguas e a formação docente é de suma relevância para estabelecer novos parâmetros para tornar esse ensino progressivo. Gil (2005, p. 174) também destaca que “ao ampliar o seu escopo para incluir a formação de professores de línguas como nova linha de pesquisa, a LA cria uma nova transformação transdisciplinar da área, onde novas questões (por exemplo, as educacionais) começam a ter mais peso”. Sendo assim, o passo tomado pela Linguística Aplicada para os estudos educacionais possibilitou o estabelecimento entre as ações dos formadores de professores de línguas, considerando-se suas ações enquanto docentes e as possibilidades associadas ao campo da educação.

Ademais, Gil (2005) articula os estudos sobre formação docente e ensino de línguas com as pesquisas realizadas em contextos distintos, tais como os cursos iniciais de licenciaturas em Letras e em Pedagogia, além dos cursos formativos que visam à formação contínua dos docentes. Constata-se que os contextos formativos são ampliados, também, para as diferentes práticas envolvendo o ambiente acadêmico, considerando-se, ainda, a especificidade das salas de aulas e a dialogicidade entre os professores e alunos.

Perante esses apontamentos, a autora apresenta os focos investigativos que estão na

interseção entre o ensino de línguas e a formação docente. Em virtude disso, muitas pesquisas são desenvolvidas com a finalidade de ampliar as discussões acerca da formação docente, proporcionando investigações a respeito do professor reflexivo e crítico, viabilizando-se estudos acerca das crenças conectadas com as vivências dos professores, além de considerar aspectos como a identidade do profissional educador, a relação entre formação e tecnologias, assim como a necessidade de pesquisar sobre os letramentos e os multiletramentos que surgem nesse cenário.

Para Gimenez (2005, p. 183), “tratar do tema da formação de professores de línguas no contexto brasileiro nos dias atuais é, por si só, um desafio”. Isso se dá em função das múltiplas abordagens linguísticas em diversos contextos, o que favorece o crescimento dos estudos nas áreas linguísticas e formativas. A autora pontua os principais desafios concernentes a essa temática e, diante disso, os desafios apresentados estão fortemente ligados aos cenários formativos e aos aspectos exteriores influenciáveis nesses contextos. Em vista disso, os desafios destacados pela a autora são, primeiramente, a designação do eixo de conhecimento da profissionalidade; segundo, a importância das investigações para formação docente; terceiro, o enfoque articulador da teoria/prática; quarto, o efeito e a sustentação das proposições resultantes das pesquisas; quinto, o vínculo das investigações com políticas públicas de formação docente; sexto, a identificação profissional dos formadores e, por último, a incorporação das formações iniciais e contínuas.

Nesse caminho, esses desafios instituem os fatores para pensar e repensar o papel das formações no Brasil e, em especial, no que diz respeito ao ensino de línguas, pois a formação docente constrói-se com base na resolução e em meio à busca por uma formação inicial ou contínua bem-sucedida, a fim de impactar, de modo positivo, as práticas futuras dos novos professores. Para embasar os desafios acerca da formação de professores para o ensino de línguas, Gimenez (2005) foca em conjecturas significativas, ao referir-se a essa temática. O primeiro dos pressupostos é “o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos” (Gimenez, 2005, p. 184), ou seja, considera-se importante a presença de um docente com mais experiência nas formações iniciais ou contínuas e com a troca entre instrumentos, o que pode ajudar no desenvolvimento dos novos professores, favorecendo, conseqüentemente, uma aprendizagem mais proveitosa, a fim de articular que a formação com a aprendizagem seria um bom caminho para repensar as ações educativas de tais profissionais.

O segundo pressuposto é que “a formação de professores tem sido um processo orientado para tomada de decisões” (Gimenez, 2005, p. 185), o que quer dizer que o sistema educacional e profissional possui a característica de intervir e provocar situações a serem compartilhadas, dialogadas e negociadas no decorrer do percurso formativo. Esse fator é determinante nas resoluções de problemas que venham a ser formados nesse ambiente. Outro pressuposto importante é que “a formação de professores é um projeto político para as transformações sociais” (Gimenez, 2005, p. 185), o que significa que as ações formativas estão envolvidas com o campo político e que as práticas dos participantes se configuram em projetos educacionais, em virtude das interferências políticas.

Gimenez (2005, p. 186), com base em estudos contemporâneos, destaca que “a formação de professores é pensada sob novos paradigmas que problematizam a relação teoria e prática”. Isso porque, os estudos sobre formação docente possuíam um caráter de formar novos professores com base na transmissão de conhecimentos, fato este que não está totalmente incorreto, mas é importante ressaltar a necessidade de agir conforme ações problematizadoras, a fim de compreender qual o potencial formador entre a teoria e a prática aplicada em uma instituição formativa.

Ao relacionar a formação docente com o ensino de línguas, destaca-se que a LA constitui um papel fundamental nessa articulação. Nas palavras de Gimenez (2005, p. 188), “na medida em que a LA se preocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos, mais relevante ela se torna na formação de professores de línguas”. Dessa maneira, a inter-relação entre a LA e a formação de professores para atuar como professores de línguas se dá com a articulação entre a pluralidade de questões a respeito do contexto linguístico existente entre o espaço formativo e o caráter teórico-prático das ações dos professores.

Ademais, a partir dos estudos de Leffa (2005, p. 203), “o ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou político”. No caso do problema metodológico, o autor relaciona-o com as preocupações em torno do desempenho docente no ambiente da sala de aula, enfatizando o domínio da língua escrita e da fala com os melhores métodos para ser ensinada uma língua. No caso do problema político, Leffa (2005) acentua as questões acerca das escolhas de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para estudantes situados em diferentes realidades sociais. Além de destacar o efeito da soberania de línguas

estrangeiras frente a outras línguas caracterizadas como inferiores, torna-se necessário estabelecer vertentes políticas junto aos governos para que se possa encontrar a melhor forma de ensinar uma língua, levando-se em consideração aspectos socioculturais associados a esse processo.

Em consideração a esses problemas apresentados por Leffa (2005), o problema metodológico representa as atividades realizadas dentro do ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, pois é nesse espaço que o professor utiliza diferentes metodologias para desempenhar as atribuições da sua área de formação, nesse caso o ensino de línguas. Já o problema político está interligado com as ações exteriores que impactam o interior das instituições formadoras, considerando-se as mudanças sociais, econômicas e culturais que abrangem a diversidade existente na sociedade.

Dentro desse escopo, Leffa (2005) destaca o encadeamento do ensino de línguas com o fato de a política ser um fator crucial para o estabelecimento de uma formação docente de qualidade, a fim de que as discussões acerca do ensino de línguas estrangeiras estejam ancoradas na participação democrática entre os professores e alunos que fazem parte desse processo, visando-se fazer com que tanto o docente quanto o discente lutem pelos seus ideais e pela melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

Volpi (2008), por sua vez, discorre sobre o impacto das novas abordagens para o ensino de línguas e o efeito que pode causar na formação de professores para atuar nessa área. Nessa direção, a autora destaca a mudança de papel do docente frente as mudanças que ocorrem na sociedade e que, de certo modo, influenciam os novos enfoques para o professor de línguas. Sendo assim, Volpi (2008, p. 134) afirma que “no âmbito do ensino de língua estrangeira, a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos elaborados, e como mero instrutor [...]”. A visão apresentada por Volpi (2008) coloca o professor como o único detentor do conhecimento e o aluno como receptor das instruções explanadas pelo docente em sala. Essa perspectiva não prioriza o crescimento intelectual dos principais envolvidos nesse processo – professor e aluno e muito menos a participação colaborativa e reflexiva deles no ambiente escolar. Desse modo, o ensino de línguas e a formação docente somente servirão para o tratamento de questões superficiais, que nada colaborarão com o agir dos envolvidos no meio social. No caminho da mudança da função docente, Volpi (2008, p. 134) declara que

o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve *atender a funções sociais* mais abrangentes.

Nesse enfoque, é perceptível a mudança de papel do docente transformando-se em um mediador do conhecimento e possibilitador de estratégias de ensino que podem colaborar na aprendizagem dos estudantes. Portanto, trazer para o arcabouço educacional essa perspectiva permitirá que seja desenvolvida a reflexão do próprio formador e dos futuros formadores, considerando-se que, assim como a sociedade evolui, a sua prática está em constante movimentação. Nesse sentido, pensar sobre como melhor adequar suas metodologias aos tempos contemporâneos será de extrema relevância.

Conforme explanado por Volpi (2008), a formação de docentes para as áreas de ensino de línguas compete às instituições superiores, como no caso da universidade, já que é pela universidade que os novos profissionais serão preparados para o mercado de trabalho e terão acesso a formações e estágios docentes, com o intuito de prepará-los para as realidades das escolas brasileiras. Ao referir-se aos fatores significativos para a formação de professores em línguas estrangeiras, Volpi (2008) explicita três âmbitos: o âmbito linguístico, o âmbito pedagógico e o âmbito personalógico. Em primeiro lugar, o âmbito linguístico diz respeito às competências linguísticas em que o professor precisará ter domínio, além do conhecimento social e cultural onde esse ensino será realizado, entrelaçando-se com o domínio de bases teóricas para o aprofundamento de suas ações enquanto formador.

Em segundo lugar, o âmbito pedagógico refere-se à “integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la” (Volpi, 2008, p. 139). Dessa maneira, tem-se a junção da didática e da metodologia nesse processo formativo e, assim, é possível desenvolver as práticas dos docentes, ancorando-se em bases teóricas a respeito da própria língua que está sendo ensinada. Todavia, não deve ser esquecido que as práticas vivenciadas pelos docentes também contribuem para a sua formação enquanto formadores, uma vez que é por meio de sua práxis em sala de aula e/ou fora dela que os professores enxergam para além do que está exposto em um papel, olha para a realidade no qual está envolvido.

Por último, o âmbito personalógico é caracterizado por Volpi (2008, p. 139), baseada nos

estudos de Scherbakov (1979), como sendo as “qualidades personalógicas do professor, bem como à sua capacidade, moralidade, convicção, tato e rasgos de caráter [...]”, o que significa que essas características da personalidade dos professores proporcionarão um ambiente criativo, organizado e construtivo. Desse modo, tais personalidades auxiliarão os futuros professores a estabelecerem suas próprias competências.

Com base nesses âmbitos, Volpi (2008) destaca a necessidade de as instituições formadoras repensarem o seu papel como instituição formativa, e dos professores de refletir sobre suas próprias ações pedagógicas. Dessa forma, é nesse processo de pensar e de repensar que os participantes envolvidos, em especial os professores, terão de levar em consideração o contexto de formação, bem como as diferenças sociais, identitárias, conceituais e de modos de vida que estarão presentes nos cenários educativos (Volpi, 2008).

Na direção de uma formação docente crítica no âmbito do ensino de línguas, Oliveira (2014, p. 32) assinala que “vários estudos na área de Linguística Aplicada apontaram para a necessidade de (re) pensar a formação do professor de línguas num processo de transformação, com vistas a adequar a uma proposta além da língua [...]”. Nessa perspectiva, o autor destaca a necessidade de associar os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras com a realidade social na qual esse ensino é inserido, a fim de que, nesses locais, haja uma transformação no agir dos envolvidos.

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 32), em conformidade com autores como Moita Lopes (2003) e Pennycook (2004), apresenta a “relevância de se educar profissionais para ensinar línguas, de modo a exceder com componentes meramente gramaticais e vocabulares do idioma, e avançar no sentido de contribuir para uma visão de formação emancipatória e política dos sujeitos nessas relações sociais”. Desse modo, a formação docente não levará somente em consideração o ensino gramatical ou lexical de determinada língua estrangeira, mas, também, a realidade social dos sujeitos dessa formação, que serão os novos docentes no futuro. Nas palavras de Oliveira (2014, p. 32),

De tal forma a transgredir o ensino pautado por rigores metodológicos, a perspectiva de formação além da língua, grosso modo, visa a conduzir professores e alunos a uma reflexão sobre suas práticas direcionadas a uma linha crítica e, a partir disso, reconstruir ou desconstruir todo o tipo de conhecimento fixo, pronto ou definido em termos de condições sociais e/ou processos de ensino aprendizagem perpassados histórico e culturalmente como corretos.

Nesse viés, a formação além da língua, como destacado por Oliveira (2014), promove a reflexão crítica dos novos professores e isso influenciará na sua prática docente. Em vista disso, o docente poderá refletir sobre suas próprias ações em sala de aula, bem como a respeito da escolha adequada de materiais ou instrumentos que serão utilizados no âmbito do ensino de línguas. Assim, pode-se romper com abordagens que, por muitos anos, foram vistas como “corretas”, como foi o caso da abordagem da gramática e da tradução (AGT), que só produziam repetições e (re)produções automáticas de vocabulários e de regras gramaticais.

Ao discorrer sobre uma formação docente pautada na reflexão crítica dos professores, Oliveira (2014, p. 33) salienta o seguinte: “ensinar/aprender caracteriza-se, por tabela, como um processo dinâmico e dialógico, promovido por espaços de negociação fluídos pelo discurso das mais variadas intenções, de maneira a movimentar identidades”. Isso significa que, no espaço formativo, trabalhar a dialogicidade e estabelecer cenários para os formandos discutirem e refletirem sobre o papel do professor na sociedade poderá elevar o nível das formações docentes e transformar as ações pedagógicas dos professores.

O ensino de línguas, nesse cenário, proporcionará a interação entre o professor formador, os conhecimentos e os saberes discutidos no ambiente acadêmico, considerando-se as especificidades da formação do professor formador e os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que circundam o âmbito educacional. Essa interação será por meio do discurso que as práticas e ações serão transfiguradas e obterão uma educação libertadora (Freire, 1967) e, seguindo Oliveira (2014, p. 37), “os discursos construídos na língua alvo podem fazer parte do ensinar além da língua e, ao mesmo tempo, garantir insumo no idioma e na vida social”.

Pelo exposto, a próxima seção, explanar-se-á sobre a formação docente em um contexto no qual a sociedade contemporânea convive de forma constante e acelerada, que são as tecnologias digitais. Dessa maneira, serão mobilizados autores que fundamentam esta perspectiva, com o olhar fixo para o ensino superior e para o ensino de línguas.

### 2.2.3 A formação docente no ensino de línguas estrangeiras e os usos das tecnologias digitais no ensino superior

Pensar em educação é pensar também nas metodologias e nas práticas que serão utilizadas em sala de aula para que haja melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem, a fim de favorecer a atuação do professor, enquanto mediador, assim como do aluno, enquanto aprendiz. Nesse

contexto, é perceptível como as mudanças no comportamento social, de modo geral, afetam a construção de uma educação mais efetiva e sólida na sociedade brasileira. Sendo assim, é relevante destacar o avanço constante de meios e de tecnologias que surgem a cada momento, com a perspectiva de facilitar a ação individual e coletiva dos cidadãos.

Nas palavras de Barreto (2004, p. 1182), “a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados”, ou seja, a educação e o trabalho docente precisam estar em constante movimentação, para acompanhar as mudanças que ocorrem no meio social, pois são essas mudanças que afetarão de forma expressiva as posturas educacionais de professores, alunos e instituições educacionais. Ademais, o aumento da frequência das tecnologias digitais na educação ocorreu de forma considerável no período pandêmico, em um contexto em que as nações mundiais tiveram que tomar medidas preventivas para não disseminar o vírus que assombrou a todos por dois anos. Com a forte onda da pandemia da COVID-19, o campo educacional foi um dos setores mais afetado com o distanciamento social. Diante de tal impasse, professores e alunos enfrentaram os contratemplos desse período para que fosse possível continuar com as aulas, mesmo que de forma remota.

Nesse cenário, um modelo de ensino foi adotado para suprir a necessidade naquela situação, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), usado por algumas instituições de ensino no Brasil, como no caso da Ufac. Nas palavras de Aureliano e Queiroz (2023, n.p.) “com a determinação do ERE, as tecnologias digitais surgiram vigorosamente nas práticas educativas e tornou-se preciso empregá-las, buscando conhecer esses recursos e adaptá-los a cada realidade”. Dessa forma, com a pandemia da COVID-19, tornaram-se ainda mais perceptíveis as insuficiências dessas instituições diante da nova realidade que estava sendo enfrentada, o que demonstra ser preciso uma formação docente que vise, de modo mais permanente, tornar-se mais eficiente frente aos usos das tecnologias educacionais.

De acordo com Costa (2002, p. 8), “a cultura da atualidade está intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros”. Nessa direção, essa cultura, denominada de cultura digital por Costa (2002) e de cibercultura por Lévy (1999), adentra na sociedade de forma massiva e modifica os comportamentos humanos porque as tecnologias digitais, nessa nova era, fazem parte da vida dos seres humanos.

Diante da crescente variedade de aparelhos tecnológicos, como o *smartphone*, o computador, o *notebook*, além do acesso a aparelhos de comunicação como a tv digital e interativa, por exemplo, a relação entre indivíduos e tecnologias aumentou de forma significativa. Nesse sentido, Costa (2002, p. 13) salienta que “tal interação representa um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é essa capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que os cercam”. Desse modo, o acesso a diferentes meios de comunicação, como o celular conectado à internet, aproxima os sujeitos em diferentes contextos, seja se estiverem distantes em situação geográfica ou mais próximos com a conectividade por meio das redes sociais. O termo “digital”, na sociedade contemporânea, possui inúmeras significações aos usuários que fazem parte desse mundo tecnológico. Nas afirmações de Costa (2002, p. 17),

O termo “digital” carrega uma série de conotações, dentre as quais não se poderia deixar de mencionar o acúmulo de dados, a possibilidade de manipulação de informações e, sobretudo, a ampliação de nossa participação e comunicação nos mais variados aspectos, através de um fax, de um celular ou da internet.

O avanço das tecnologias possibilitou, de certo modo, a interação entre sujeitos para além das fronteiras geográficas e temporais e auxiliou-os a terem acesso a um contingente maior de informações. Nessa mesma direção, ao trabalhar os conceitos e as especificidades da cibercultura, Lévy (1999, p. 46) expõe que “a universalização da cibercultura propaga a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional”. Isso quer dizer que passamos a ter contato, de forma crescente, com esses espaços, e podemos nos conectar com o mundo, mesmo estando em diferentes situações.

Em adição, com essa universalização, assim como pode ser mobilizado teoricamente o termo “digital”, também este pode ser associado ao mundo tecnológico, como no caso da utilização do termo “virtual” que, segundo o autor, está ligada, de forma precisa, com o termo digital. Sendo assim, o virtual representa “toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1999, p. 47). Portanto, o mundo virtual entra em cena na era da tecnologia e da informação e nos aproxima das realidades existentes fora do nosso espaço físico.

O avanço das Tecnológicas Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDICs, e os variados elementos que são desenvolvidos nessa nova era – como o digital e o virtual – impactam as diferentes camadas sociais existentes em uma nação. Por conseguinte, um dos âmbitos que sofreram e sofrem modificações constantes é o âmbito educacional, sendo necessário que professores e a própria instituição formadora revisem seus currículos e métodos de ensino-aprendizagem, para englobar as TDICs nos cursos iniciais ou contínuos.

Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) discorrem sobre as consequências da cultura digital no ensino superior. Segundo os autores, “o ensino superior está imerso em grandes desafios, tendo em vista as demandas e tendências desse novo contexto tecnológico” (Kenski, Medeiros & Ordéas, 2019, p. 145) e, dessa maneira, esse novo cenário tecnológico gera, nas instituições superiores, como a universidade, mudanças necessárias para atender ao novo perfil dos estudantes, pois boa parte dos alunos já estão imersos nesse mundo tecnológico. Diante disso, cabe, à universidade, agregar de forma adequada, os currículos dos cursos com os recursos tecnológicos e o ensino-aprendizagem dos professores em formação.

Kenski, Medeiros e Ordéas (2019, p.145) salientam que “a universidade se apresenta como instituição máxima de desenvolvimento de profissionais e pesquisadores. Cabe a ela a responsabilidade de viabilizar a formação plena de seus estudantes, de acordo com as necessidades da sociedade em que está inserida”. Desse modo, é crucial haver, nos espaços formativos, a abertura para discussões e implementações de recursos que propaguem uma formação realmente associada aos tempos atuais. Ademais, Kenski, Medeiros e Odéas (2019, p. 146) afirmam que

Em termos ideais, espaços de ensino e de aprendizagem no ensino superior deveriam contribuir minimamente para que os estudantes desenvolvessem capacidades de selecionar, mapear e articular a informação disponível no ciberespaço com as estruturas cognitivas e culturais de que os estudantes dispõem.

Por esse lado, a universidade precisa oferecer, tanto para os professores quanto para os alunos, melhores condições de acesso à cultura digital, pois é com ela e a partir dela que se pode colocar em ação a inovação e a criatividade. Nesse sentido, mesclar o ensino com as TDICs seria um bom caminho para obter uma educação inovadora. Contudo, para isso, é necessário alcançar um estágio de mais acessibilidade, considerando-se a mobilização do aprendizado do letramento adequado para fazer usos desses meios, se não, de nada adiantará tal perspectiva.

Para a mescla entre ensino e TDICs no contexto da educação superior e para o ensino básico, é necessário a criação e valorização de um *webcurrículo*, no qual aponte a relevância e os caminhos pertinentes para inserção desses meios no ensino-aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos. Nas palavras de Almeida (2010, n.p.), o estabelecimento de um currículo voltado para a midiaticização e para os recursos digitais, “criam-se possibilidades para a mudança na concepção de currículo, as quais podem ser identificadas pelos registros digitais das interações, permitindo reconhecer o currículo prescrito e o currículo real desenvolvido na ação”. Desse modo, com um *webcurrículo* seria possível verificar as reais potencialidades das TDICs no âmbito educacional.

Almeida (2010, n.p.) aborda “o termo *webcurrículo* como o currículo que se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da Internet, o qual envolve campos de conhecimentos de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias”. Nesse sentido, o *webcurrículo* integraliza diversas linguagens e códigos ligados ao universo tecnológico e os relaciona com as atividades direcionadas aos alunos, de forma a aproximá-los desses avanços e para o favorecimento do desenvolvimento do letramento digital. No cenário do ensino superior e da formação de professores de língua espanhola por meio da inserção das tecnologias digitais, a integralização de um *webcurrículo*, nesse espaço, seria de grande valor, visto que por meio dele seria possível enxergar as possibilidades de usos de ferramentas e recursos digitais na interação entre língua espanhola, tecnologias e ensino.

Nesse seguimento, Kenski, Medeiros & Odéas (2019, p. 148) afirmam que “o digital viabiliza um ensino multimodal, posto que explora diversos modos de comunicação e expressão: fala, gesto, texto, imagem, vídeo, som, entre outros”. Portanto, o professor pode agregar diversas ferramentas, como a utilização de *slides* interativos, músicas e jogos, para complementar sua prática pedagógica em sala de aula, e isso poderá levar os futuros professores a colaborarem com as atividades de forma mais assídua, por se tratar de uma aula mais dinâmica e ativa.

Nessa sequência, Kenski, Medeiros e Odéas (2019, p. 149) ressaltam que “o processo de formação superior que envolve a utilização dos meios digitais é necessidade urgente do contexto social, profissional e cultural em que vivemos”. Desse modo, a formação inicial de novos docentes e a formação contínua necessitam trazer, para a realidade dos seus cursos, a aproximação com as tecnologias digitais e, assim, configurar um novo espaço de ensino-aprendizado, a fim de usufruir dos benefícios que as tecnologias podem oferecer para a educação.

De acordo com Rabello e Tavares (2017, p. 216), “as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permeiam nosso cotidiano e impõem alterações em diversas áreas da sociedade contemporânea”. Por essa lógica, com a implementação de tecnologias digitais no espaço educacional, é possível notar a necessidade de nos adequarmos a essa nova realidade e buscar desenvolver os letramentos necessários para que se possa otimizar, aos alunos, a utilização dessas tecnologias de modo coerente.

Essa realidade torna-se cada vez mais presente nas instituições de ensino superior, visto que, conforme a sociedade muda, também são alterados os modos de ensino-aprendizagem, já que estes passam a ser reconfigurados para conseguir dar conta das novas demandas sociais. Perante este fato, as formações docentes precisam estar em constante interação com os avanços tecnológicos, a fim de aprimorar suas estruturas curriculares, para abranger o ensino com a inserção das tecnologias digitais.

Aranda (2020), com base nos seus estudos sobre a inserção de tecnologias digitais nas formações docentes voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, aponta a existência de lacunas entre a formação docente e a integração de tecnologias no ambiente acadêmico, visto que a universidade é um ambiente constituído de diferentes sujeitos com distintas realidades. Aqui, pode-se situar que nem todos os alunos ingressantes na instituição formadora possuem uma conexão de qualidade ou um aparelho celular, *notebook* ou computador para fazer uso pleno das tecnologias, tornando-as complementares na sua aprendizagem.

Nesse sentido, Aranda (2020, p. 30) afirma que “essa lacuna pode ser preenchida na formação inicial de professores (licenciaturas), com uma necessária mudança de paradigma do que seja hoje ensinar e aprender com tecnologias [...]”. Desse modo, as instituições formadoras, como a universidade, precisam, com urgência, mudar as perspectivas dos estudos com a integração de tecnologias e estabelecer um vínculo mais efetivo e sólido entre formação docente, professor formador e futuro professor de línguas.

Para Aranda (2020), a insuficiência das formações iniciais e contínuas para a utilização de recursos tecnológicos digitais nas práticas educativas dos professores acarreta sua despreparação para lidar com as diferentes tecnologias no espaço acadêmico. Desse modo, a autora salienta que ainda é insuficiente o letramento dos professores, principalmente o letramento digital, sendo que muitos deles ainda apresentam dificuldades em agregar um dispositivo, como o computador conectado à internet, aos conteúdos a serem ministrados. Ressalta, também, a necessidade de os

cursos formativos trabalharemos o letramento digital dos professores e, assim, promover uma qualidade mais efetiva entre o agir do docente em sala com o apoio das TDICs. Dessa forma, munido-se do letramento digital, associado às práticas docentes que, por sua vez, passam a ser pensadas desde a sua formação inicial e contínua, pode-se viabilizar que haja melhor aproveitamento das tecnologias digitais na sala de aula, em especial no que diz respeito ao ensino de línguas.

Para Aranda (2020, p. 33), um dos passos importantes para a transformação da postura do docente de línguas estrangeiras e para o ensino-aprendizagem de línguas, de modo geral, é “deixar de lado a ideia de que as tecnologias digitais são ainda “novas”. Dessa maneira, deixar de classificar as tecnologias como algo novo e passar a ter consciência de que as tecnologias já são presentes nas nossas vidas faz muito tempo, configura uma mudança necessária na postura do professor de línguas, pois, assim, este passará a conviver melhor com as novidades que essa era tecnológica proporciona, o que discutiremos na próxima seção.

### **2.3 Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira: Espanhol nas Fronteiras**

Nas próximas subseções, discorre-se sobre o ensino de línguas estrangeiras, em específico em relação ao ensino-aprendizagem de língua espanhola em contextos fronteiriços, visto que o Espanhol é o idioma oficial de nove países (Peru, Bolívia, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Venezuela, Paraguai e Uruguai) que fazem parte da América do Sul, sendo que sete deles fazem fronteira com o Brasil (Peru, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Paraguai, Uruguai e Argentina). Nessa direção, por alinhar o objeto de estudo e a presente pesquisa nesses cenários fronteiriços –, pois o Estado do Acre faz fronteira com Peru e Bolívia – disserta-se sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira no entrelaçar dessas fronteiras, considerando-se os desafios e as possibilidades geradas com a mescla de povos, culturas e identidades nessas regiões.

Além disso, pode-se constatar que o ensino-aprendizagem de língua espanhola “renasce, nos anos 90, com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro” (Camargo, 2004, p. 139). Diante desse renascimento, o espanhol foi implementado nos currículos educacionais no Brasil, mas, por diversos contratempores e por causa da inferiorização dessa língua diante de outras, como o inglês, por exemplo, o espanhol – com os novos currículos que regem a educação, a exemplo da BNCC – passou a ser não obrigatório nas escolas de ensino médio, em decorrência da reforma de 2017.

Ainda nos pressupostos de Camargo (2004), o interesse acerca do ensino de língua espanhola surge com a integração do Brasil ao MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Essa integração teve forte impacto político e social na década de 90 para os países que faziam parte do grupo, assim como o Brasil. Nesse momento, cresce a relevância do ensino de língua espanhola nas instituições escolares e nas universidades para melhor interação política, cultural e social com os países vizinhos.

Nesse contexto de explanações, ao abordar o ensino de língua espanhola no Brasil, é necessário compreender como as questões e os estudos que fundamentam o ensino de uma língua estrangeira, nesse território, são cruciais para o desenvolvimento e para a efetivação do ensino-aprendizagem de uma nova língua, como a língua espanhola. Na perspectiva de Leffa e Irala (2014, p. 21),

O ensino de outra(s) língua(s) tem passado historicamente por dois grandes problemas, a nosso ver: o primeiro é o da conceituação dessa(s) língua(s), vista(s) às vezes como segunda(s), estrangeira(s), língua(s) franca(s), internacional(is), do vizinho e, mais recentemente, como língua(s) adicional(is); o segundo é a questão metodológica, que evoluiu de uma valorização extrema do método, passando pela sua negação e aportando na pedagogia de projetos.

A partir da perspectiva apresentada pelos autores, constata-se que o ensino de línguas é complexo e, desse modo, faz-se necessário compreender os diversos fatores que estão entrelaçados nesse ensino. Muitos especialistas, como Leffa e Irala (2014), que estudam as diversas linguagens, caracterizam o ensino da língua espanhola no Brasil, por exemplo, como ensino de uma língua adicional ou uma língua estrangeira, sendo esta até mesmo definida como a língua do vizinho.

De acordo com os autores, “a história do desenvolvimento do Ensino de Língua (EL) é marcada pela presença do método, como solução básica para os problemas de aprendizagem” (Leffa & Irala, 2014, p. 22). Nessa direção, o método escolhido pelos professores de línguas determinará como o ensino-aprendizagem de uma nova língua se desenvolverá na junção dos fatores linguísticos e didáticos. Discorrem, ainda, sobre a evolução dos estudos acerca do ensino de línguas. Nessa perspectiva, constatam que o ensino se pautava no entendimento da língua como um sistema e, posteriormente, a língua passou a ser estudada não somente como um sistema de códigos, mas a partir de sua funcionalidade. Em seguida, desenvolveu-se a perspectiva associada ao ensino de línguas pautado na comunicação e com um viés mais crítico do que os

paradigmas anteriores.

Os autores apontam que não houve evolução somente nos estudos linguísticos, mas, também, no modo como a aprendizagem é construída e efetivada na educação. Nesse caminho, teve-se a passagem da aprendizagem baseada no instrucionismo para a aprendizagem baseada no construtivismo, tendo nesse último caso, o aluno como um dos principais protagonistas no âmbito do ensino-aprendizagem, diferente do instrucionismo.

Diante dessas evoluções, Leffa e Irala (2014), afirmam que, nos estudos atuais, tanto os estudos linguísticos quanto os estudos sobre a aprendizagem caminham juntos e podem ajudar os pesquisadores dessas áreas a encontrarem métodos que contribuam para um ensino de línguas mais dinâmico, atrativo e eficaz.

Nesse ínterim, o ensino de línguas estrangeiras pauta-se não somente em aprender outro idioma, mas, também, na construção identitária e social que o aprendiz dessa nova língua precisa levar em conta. Assim como discorrem os autores, o aluno precisa lidar com as diversas conceituações acerca do ensino de uma nova língua, bem como compreender quando está aprendendo uma língua estrangeira ou uma língua adicional (Leffa & Irala, 2014). Para entender melhor os conceitos a respeito da definição do ensino de uma nova língua, Leffa e Irala (2014, p. 31) afirmam o seguinte:

Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil.

Com isso, criam-se formas específicas para delimitar como o ensino de uma nova língua pode ser caracterizado, visto que há fatores, como o contexto de ensino, que podem constituir como esse ensino pode ser classificado. Apesar disso, os autores defendem o uso do termo “língua adicional” para caracterizar o ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Para Leffa e Irala (2014), o uso do termo “língua adicional” pode trazer outras perspectivas para o ensino de línguas. Por conseguinte, a visão em torno desse ensino pode ser mais abrangente e a discriminação acerca do cenário geográfico e das peculiaridades de cada indivíduo, enquanto aprendiz de uma nova língua, não serão mais necessários.

Na mesma direção de Leffa e Irala (2014), Almeida Filho (2007, p. 11) retrata a língua

estrangeira como um “conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica”. Dessa maneira, é perceptível a diversidade de sentido atribuída ao ensino de línguas estrangeiras, e a necessidade de o professor de línguas refletir acerca do seu papel enquanto formador.

Nas palavras de Baptista e Linhares (2014, p. 49), “o ensino de línguas está cultural, social e historicamente situado. É uma ação no mundo e, portanto, articula-se com os valores e com as ideologias da sociedade, bem como com os sujeitos que a integram”. O ensino de uma língua – seja língua estrangeira ou língua adicional – está associado ao contexto em que se encontram os aprendizes dessa nova língua, pois o aluno encontra-se em diversos cenários formativos, seja em contato mais natural ou direto com a língua alvo ou em uma circunscrição formativa decorrente do contexto ao seu redor.

Para Fogaça e Gimenez (2007, p. 161), “entender a relação entre educação e sociedade pode nos ajudar a entender o papel desempenhado pelo ensino de línguas estrangeiras (LEs) ao longo das últimas décadas no contexto brasileiro”. A relação entre educação e sociedade cruza um marco importante na relevância do ensino de línguas, visto que, a partir do momento no qual os interesses da sociedade evoluem, a educação também evolui. Com isso, conforme o interesse por estudar uma língua estrangeira passou a ser vislumbrado, o campo educacional e a sociedade passaram a estar alinhados na busca de melhores formas de atender aos interesses da população.

O ensino de língua espanhola em um território fronteiro, como é o caso do objeto de estudo em questão, é fator crucial para o desenvolvimento da política, da cultura e da sociedade nas localidades que se encontram em contato direto com países que falam a língua espanhola. Portanto, constata-se que a educação é a chave para entrelaçar as culturas dos falantes nativos com a cultura dos aprendizes da Língua Espanhola.

Assim, no âmbito de compreender como o ensino do espanhol nas fronteiras ocorre, faz-se necessário entender as complexidades e as conceituações a respeito do termo “fronteira” e suas interligações através das línguas que se cruzam nessas circunstâncias. Nas definições de Sturza (2006, p. 26), “a configuração das fronteiras sobre os domínios territoriais do chamado Novo Mundo – Espanha e Portugal – foi ajustada ao longo de dois séculos, entre muitos litígios bélicos e diplomáticos”.

Como citado pela autora, os conflitos entre as duas civilizações colonizadoras da época

marcaram a história do Brasil e dos países da América do Sul compostos de falantes da Língua Espanhola, assim como tais instâncias marcaram o território acreano, ao ser disputado por Bolívia e Brasil. Contudo, Sturza (2006) também destaca que as fronteiras territoriais não estão somente marcadas pelos aspectos geográficos, históricos ou políticos, mas pelas diversidades de etnias, línguas e identidades encontradas ao atravessarmos essas fronteiras.

Para Albuquerque (2009, p. 138), “os amplos deslocamentos e circulação de pessoas nos territórios fronteiriços possibilitam novas reflexões sobre a polissemia de sentido do termo ‘fronteira’”. Nesse sentido, a fronteira, definida por Albuquerque (2009) como lugar de movimento, atravessa as diferenças encontradas nessas regiões e, com isso, aproxima as nações que vivem entre esses limites.

Nessa caracterização apresentada por Albuquerque (2009), pode-se situar a fronteira entre Acre (Brasil), Bolívia e Peru como resultado de fronteiras em movimento, como apontado por Moita Lopes (2006) e frisado nas seções sobre as linguagens, nesta dissertação, tendo em vista que muitos moradores do Acre viajam até as cidades fronteiriças em busca de comercializações mais baratas, além de alguns deles migrarem para essas regiões, como Cobija, cidade que faz fronteira com Brasiléia, cidade pertencente ao estado do Acre, para estudar. Dessa forma, são esses entrecruzamentos que caracterizam o cenário fronteiriço.

Sturza e Tatsch (2017, p. 85) salientam a relevância dos cenários fronteiriços para a articulação envolvendo a diversidade linguística. As autoras afirmam que “a fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado”. É nas fronteiras que os sujeitos se encontram como sujeitos fronteiriços e carregam consigo a língua e a cultura da sua comunidade. Contudo, tais sujeitos podem também escolher a língua do outro lado da fronteira para poder comunicar-se com os demais.

Nesse rumo, “a perspectiva de olhar a fronteira através das línguas permite-nos compreender a história. A fronteira, portanto, é onde línguas diferentes se relacionam, misturam-se” (Sturza & Tatsch, 2017, p. 88), o que torna necessário pensar a fronteira como espaço de construção social e identitária. Acerca disso, Sturza (2010, p. 83) reflete sobre o “espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários” e foca no papel da enunciação nesses cenários fronteiriços, na relevância da língua como razão de sentido e de significação para os indivíduos

que vivem em fronteiras. Dessa forma, a enunciação caracterizada pela língua utilizada em contato com uma outra língua – nesse caso espanhol e português – marca as relações sociais entre as nações fronteiriças.

Nessa conjuntura, essa língua – ou essas línguas, no plural – “é constitutiva desse sujeito nas suas relações sociais, porque na e pela língua os fronteiriços enunciam o que os identifica como tal” (Sturza, 2010, p. 91). Portanto, a entrelíngua e o entrelugar definem a tessitura factual entre sujeito, língua e identidade.

Ao tratar do espanhol como língua estrangeira e uma língua que cruza as fronteiras, Sturza e Fernandes (2009, p. 209) frisam que “a presença da língua espanhola no Brasil ganhou vigor em consequências de várias ações políticas em diferentes setores da sociedade, resultando em um interesse cada vez maior pelo ensino e pesquisa sobre a situação do Espanhol no Brasil”. Além disso, assim como afirma Camargo (2004), um dos exemplos fortes desse interesse por estudar a língua espanhola são os fatores políticos e sociais envolvidos nas interações entre as nações da América do Sul.

Ademais, as autoras notabilizam o espanhol como “constitutivo das línguas nas fronteiras; às vezes *castelhano*, às vezes *correntino*, pois, nas condições sócio-históricas específicas das comunidades de fronteiriças brasileiras, tal idioma funciona como a língua próxima” (Sturza & Fernandes, 2009, p. 210). A definição do espanhol como uma língua próxima pode caracterizar uma aproximação com o português, e construir um espaço onde se entrecruzem diferentes fatores.

As considerações acima levam-nos a constatar que as comunidades fronteiriças constituem um lugar de aproximação de línguas. Diante disso, na próxima subseção, abre-se um espaço de reflexão sobre o ensino de língua espanhola direcionada ao contexto acreano e suas multifaces, para contribuir com a construção social e identitária do povo acreano

### 2.3.1 O ensino de língua espanhola em regiões fronteiriças: reflexões acerca do seu ensino no Acre.

Conforme discutido na seção anterior, as fronteiras são territórios moventes e são configuradas conforme o entrecruzar dos povos que nelas habitam. No estado do Acre não é diferente, visto que tal localidade faz fronteira com Bolívia e Peru e o trânsito entre essas três nações é constante, não somente o trânsito de pessoas que passam de um lado para outro, mas a cultura, o social e as identidades são constantemente entrelaçados nesses cenários.

Outro fator chave nesse entrelace é o linguístico, visto que a língua espanhola e a língua portuguesa são as línguas oficiais desses países e constituem, assim, línguas de fronteiras. Desse modo, é necessário compreender como esse cenário fronteiriço é relevante para o ensino de língua espanhola nos municípios que formam o estado do Acre, assim como torna-se necessário investigar quais são as possibilidades e as caracterizações desse ensino para os acreanos.

Para Franco (2017), o estado do Acre passou a ser anexado ao Brasil com os conflitos que, entre 1580 e 1909, foram decisivos nesse processo, como a Revolução Acreana, conflito entre Bolívia, Peru e Brasil para dominar o território acreano e o controle da borracha produzida nessa localidade, e o Tratado de Tordesilhas (1494), que marca as divisões territoriais entre Espanha e Portugal.

Em conformidade, segundo Morais, Alves e Bonfanti (2020, p. 1270), “a definição da fronteira entre Brasil (Acre), Bolívia (Pando) e Peru (Madre de Dios e Ucayali) deu-se no contexto do extrativismo do látex, na passagem do século XIX e primeira década do século XX”. Com isso, a luta pelo controle da borracha ou do látex, líquido extraído da seringueira para a produção de borracha, marcou o período de anexação do Acre ao Brasil, assim como as lutas pelos territórios.

Nessas circunstâncias, os autores enfatizam que “a formação dessa fronteira trinacional ocorreu, portanto, em uma dinâmica social complexa, entrelaçada a processos de escala regional, nacional e mundial” (Morais, Alves & Bonfanti, 2020, p. 1270). São, desse modo, esses processos que aproximam essas três nações e caracterizam o povo que vive no limiar dessas fronteiras.

De acordo com Marques de Souza e Silva (2021, p. 32), “o Estado do Acre, localizado ao sudoeste da região norte do Brasil (Amazônia brasileira), possui seus 22 (vinte e dois) municípios na faixa de fronteira. Sendo que 17 (dezessete) fazem fronteiras com o Peru ou com a Bolívia”. Em vista disso, o interesse econômico e social nessas regiões é um fator preponderante para a aproximação dessas nações, assim como a mescla das culturas e tradições dessas localidades.

No caso da cidade de Cruzeiro do Sul, local onde é situada a pesquisa descrita nesta dissertação, o país que se encontra próximo do território cruzeirense é o Peru, localizando-se a Oeste da referida cidade. Contudo, não há existência de pontes ou rodovias que ligam a cidade ao país vizinho, mas isso não é fator de inexistência de migração entre esses países fronteiriços, já que tal migração ocorre por outras vias ou territórios, como a circulação entre Cobija (Bolívia) e

Brasiléia (Acre/Brasil) ou Assis Brasil (Acre/Brasil) e Iñapari (Peru).

Diante disso, é necessário levantar reflexões acerca das configurações dessas fronteiras e os fatores que aproximam essas nações. Um ponto importante a ser destacado é o uso das línguas oficiais para comunicação, havendo, portanto, a língua espanhola e a língua portuguesa, além das línguas indígenas, pois nessas regiões há, também, a forte presença de comunidades indígenas. Dessa forma, por meio do uso dessas línguas, Brasil, Bolívia e Peru podem delinear grandes acordos econômicos que podem contribuir para o crescimento desses territórios, além de aproximar as culturas vivas dessas localidades.

Segundo Oliveira e Morello (2019, p. 54), “português e espanhol são línguas internacionais oficiais e de trabalho em várias organizações de cunho cultural, econômico ou comercial e contam com importante produção científica, literária e tecnológica”. Desse modo, é nesse contexto linguístico que as histórias dos povos que vivem nas fronteiras se cruzam e constituem um fator relevante para o crescimento local. É notável, nesse sentido, que a língua espanhola e a língua portuguesa são línguas que aproximam nações. Em direção ao objeto de estudo da presente pesquisa, buscar-se refletir, de modo mais específico, sobre a língua espanhola e o seu ensino no estado do Acre, visto que o espanhol é de relevância para nós, acreanos e, de modo geral, aos brasileiros.

Nesse contexto, é preciso mencionar que o ensino da língua espanhola obrigatório no Brasil foi implantado a partir da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 (Brasília, 2005) sendo que, desde o referido período, tem sofrido com os contratemplos e as mudanças oferecidas pelos novos currículos educacionais, a exemplo da BNCC. Em vista disso, com a reforma do Ensino Médio, conforme disposto na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), o ensino de língua espanhola passou a ser não obrigatório nas escolas de Ensino Médio do país, o que impactou a demanda dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol pelas Universidades brasileiras e a atuação profissional dos professores já formados na área.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras no estado do Acre, no Currículo de Referência Único do estado é destacado que “[...] as escolas da rede pública de Ensino Fundamental do Estado do Acre têm promovido o ensino de apenas uma língua estrangeira (Inglês ou Espanhol), devido à impossibilidade de ofertar uma segunda língua, principalmente por motivos estruturais” (Acre, 2021, p. 809). Desse modo, a língua espanhola passa a ser facultativa de modo que, a critério da escola, pode ser ofertada ou não no Ensino Fundamental.

Com relação ao Ensino Médio, o Currículo de Referência diz que “[...] as escolas estaduais de Ensino Médio têm oferecido duas línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, como componentes curriculares obrigatórios, desde 2010 (Resolução CEE/AC nº 77/2010) [...]” (Acre, 2021, p. 809). Esse fato deve-se a questões históricas, culturais e sociais, além de estar disposto na Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 (Brasil, 2005), o que marca a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas de nível médio do estado.

Outro ponto chave para a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas do Acre são as fronteiras entre Bolívia, Peru e Brasil, conforme já mencionado. Essa fronteira trinacional simboliza o elo econômico e político entre essas nações e a necessidade de aprender o idioma do país vizinho.

Nesse cenário, é destacado pelo Currículo de Referência Único do estado do Acre que “a revogação da Lei 11.611/2005 (revogação esta que retira a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola do currículo) a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre não nega a importância do ensino da Língua Espanhola nas escolas [...]” (Acre, 2021, p. 810). Portanto, tal instância deve-se a questões comerciais, além do acesso ao turismo e às culturas dessas regiões, o que justifica o fato de o ensino de língua espanhola nas escolas estaduais do estado tornar-se relevante.

Em suma, observa-se a importância do ensino de língua espanhola no território acreano, mesmo com os contratempos apresentados pelos currículos atuais e a inferiorização do espanhol nas escolas brasileiras, sendo que o estado do Acre busca agregar o ensino dessa língua nos seus currículos referenciais, mesmo direcionando-se contrário ao que institui a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Desse modo, busca-se fortalecer as formações iniciais na área de língua espanhola e o crescimento de profissionais da área para atuar na rede básica de ensino.

No que se refere às formações iniciais, é necessário compreender, também, como o ensino de língua espanhola é ofertado pelo nível superior, pois é a partir dessa formação que novos professores de espanhol começam a atuar na área. Por referir-se ao objeto de estudo da presente investigação, na próxima subseção discorre-se sobre o ensino de língua espanhola no Ensino Superior, em específico no que diz respeito ao estado do Acre.

### 2.3.2 O ensino de língua espanhola no Ensino Superior

De acordo com o Instituto Cervantes (2022, p. 20), “595 milhões de pessoas são usuários

potenciais do espanhol no mundo<sup>4</sup>”, o que significa, portanto, que a língua espanhola alcançou, historicamente, prestígio e destaque no cenário mundial. Ademais, considera-se desse número de usuários que “23.748.298 são aprendizes de Língua Espanhola<sup>5</sup>” (Instituto Cervantes, 2022, p. 20). Dessa forma, observa-se o interesse pelo ensino-aprendizagem de língua espanhola não somente em nações que possuem o espanhol como língua oficial ou nativa, mas em outros países, como o Brasil, pois, de acordo com o referido instituto, o país possui 5.234.160 aprendizes de língua espanhola, sendo 43.517 alunos do nível superior (Instituto Cervantes, 2022).

Nessa conjuntura, o ensino de língua espanhola configura-se como relevante para os indivíduos que querem aprender uma língua estrangeira e adentrar novas culturas, além de promover o turismo em regiões hispano-falantes e contribuir para o crescimento local. Desse modo, é necessário refletir sobre a formação inicial dos professores dessa língua, pois é a partir desse percurso que novos profissionais são formados para enfrentar distintas realidades sociais.

Sobre o ensino de línguas estrangeiras, Mulik (2012, p. 15) destaca que “[...] razões políticas sempre estiveram atreladas ao ensino de línguas no contexto brasileiro”. Em consequência disso, esse ensino passa a vigorar no país a partir de interesses nacionais e internacionais, como no caso do inglês, por exemplo, que passa a ter um destaque maior por conta da expansão comercial estadunidense.

Para a autora, a inserção do ensino de línguas estrangeiras nos currículos brasileiros deve-se a implementação de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 (LDB) de 1961 e a LDB n. 9.394 de 1996, que tornam obrigatória a inclusão do ensino dessa língua pela comunidade escolar, a fim de promover, aos aprendizes, o acesso a novas culturas e novas possibilidades de conhecimento e interação no meio social (Mulik, 2012).

Em consideração a introdução do espanhol como língua estrangeira nesses currículos, Mulik (2012, p. 18) aponta que “[...] o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão [...]”; isso porque outras línguas, como o francês, o italiano e o latim, eram ensinados nas escolas brasileiras. Entretanto, foi somente com a criação das LDBs que o ensino de língua no Brasil adquiriu uma nova roupagem e passou a oferecer o ensino de Língua Inglesa e de Língua Espanhola como línguas estrangeiras modernas.

São responsáveis, segundo a autora, “o MEC e as Secretarias de Educação (SEED) pela ampliação de ofertas de cursos superiores para a formação de profissionais nessa área, como pela

---

4 Original: 595 millones de personas son **usuarios potenciales de español** en el mundo.

5 Original: 23.748.298 aprendices de Lengua Española.

capacitação de profissionais, já no exercício de sua profissão com cursos de formação continuada” (Mulik, 2012, p. 21). Desse modo, com maiores investimentos na formação inicial e contínua dos professores de línguas, novas possibilidades podem ser atribuídas ao ensino-aprendizagem do espanhol, como língua estrangeira ou adicional, a fim de ampliar a utilização de recursos e materiais que podem contribuir para esse processo.

Historicamente, a inserção do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras motivou a procura de cursos formativos nessa área e, com isso, as demandas aumentaram e as Universidades Federais, Estaduais e Privadas passaram a contribuir com a formação de novos professores. É nesse sentido que pode ser afirmado que as instituições de ensino superior fortalecem, de acordo com as políticas e projetos curriculares de cada curso, o ensino de línguas.

É importante ressaltar, ainda, a existência de limitações acerca de estudos voltados para o ensino de língua espanhola no Ensino Superior no Brasil e, também, no contexto acreano. Nesse sentido, um desses seguimentos é apresentado por Paraquett (2009), que discorre sobre políticas em torno do ensino de língua espanhola no Brasil, assim como acerca das evoluções e das transformações dessa área nas comunidades de ensino. Nesse sentido, a autora situa a cidade do Rio de Janeiro “como lugar de referência porque é neste Estado que se concentra boa parte dos acontecimentos que delimitam a presença (e também a ausência) do ensino e da aprendizagem de E/LE no Brasil” (Paraquett, 2009, p. 123). Desse modo, o espanhol, como idioma a ser estudado nas escolas brasileiras, passa a ganhar um lugar de prestígio, apesar de enfrentar oscilações advindas das mudanças operadas via alterações dos currículos oficiais.

Paraquett (2009, p. 124) ressalta o estabelecimento do espanhol como disciplina no Colégio Pedro II, em 1919, “a partir da aprovação, em concurso, do professor Antenor Nascentes para a cátedra de Espanhol, que foi mantida como disciplina optativa até 1925”. Com isso, destaca-se que a colaboração de Antenor Nascentes foi significativa para ampliar os horizontes acerca do ensino de espanhol como língua estrangeira moderna e abrir espaço para as reflexões a respeito do ensino da referida língua no país.

Um outro ponto relevante apresentado pela autora diz respeito ao ano de 1941, onde “ocorre a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pela primeira vez o Espanhol era uma língua estrangeira estudada num curso de formação de professores, embora fosse, apenas, mais uma das línguas estudadas por aqueles alunos do Curso de Letras” (Paraquett, 2009, p. 124). Portanto, não é exagero afirmar que o espanhol ganha

notoriedade mais tardiamente no Ensino Superior, em relação ao Ensino Médio, e passa a ser uma das línguas estrangeiras a ser estudada nesse nível.

Paraquett (2009, p. 124) destaca, também, que “em 1951, é a Universidade Federal Fluminense que cria o curso de Letras Neolatinas, incluindo-se, portanto, a formação de professores de Espanhol. A especificidade da habilitação Português/Espanhol, na UFF só se dará em 1961 e na UFRJ, em 1963”. Desse modo, a presença desses cursos representa um marco para o ensino de língua espanhola no Ensino Superior brasileiro e para a formação de professores.

Na mesma direção, Laseca (2008) disserta acerca do ensino de língua espanhola em um período mais atual e com as mudanças trazidas pelo século XXI. Segundo o autor, “o ensino de espanhol na esfera universitária tinha um âmbito reduzido, centrado principalmente nas duas grandes cidades do Brasil, nos Estados do Sul e em alguns redutos como Minas Gerais; Espírito Santo; Alagoas; Bahia e Ceará” (Laseca, 2008, p. 97). Entretanto, esse panorama começa a mudar nos anos 90 e o espanhol avança no ensino universitário, passando a fazer parte de outras Universidades pelo Brasil, como as pertencentes ao Norte e Nordeste.

No Estado do Acre, por exemplo, a presença de cursos de licenciatura em Letras Espanhol é ofertada pela Universidade Federal do Acre e por Universidades privadas, estaduais ou à distância. No entanto, devido ao fato de a Ufac ser uma instituição federal, gratuita e presencial, esta possui maior número de ingressantes na região.

Laseca (2008, p. 133), sobre o ensino de língua espanhola no Acre, declara que “um ponto de inflexão na implantação do espanhol se produz no final de 2005 quando o Governo do Acre, através de sua Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), anuncia Concurso para Professores de Ensino Fundamental e Médio [...]”. Pode ser mencionado, então, que tal ponto foi crucial para estabelecer esse ensino no Estado e fortalecer as formações iniciais na área, assim como expandir as vagas de professores para atuarem na rede Básica de Ensino.

Nas palavras de Laseca (2008, p. 135-136), “no que diz respeito ao Ensino Universitário, a Universidade Federal do Acre (Ufac) conta com estudos de “português/espanhol e suas respectivas literaturas” desde 1994 [...]”, mas, efetivamente, no Campus de Cruzeiro do Sul, apenas em 2006 foi criado o curso de Letras Espanhol. Nesse contexto, atualmente a Universidade oferta 50 vagas anuais para novos ingressantes no curso, o que possibilita um número maior de egressos formados em espanhol, para atuarem nas diferentes comunidades escolares.

Os estudos de Laseca (2008), Galván, Alonso e Toffoli (2009) destacam acerca do ensino de Língua Espanhola no espaço universitário e as expectativas em torno desse ensino pelo Brasil que, “[...] cada universidade adota uma nomenclatura diferente para o curso de Letras-espanhol” (Galván, Alonso & Toffoli, 2009, p. 13). A exemplo da Ufac, nos cursos de Letras é apresentado, no caso do espanhol, como Licenciatura em Letras Espanhol, mas também tal curso foi denominado como Licenciatura em Letras Espanhol e suas Respectivas Literaturas.

Nesse seguimento, com as mudanças e reformulações advindas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), tanto do Campus Sede em Rio Branco (capital do Estado) como no Campus de Cruzeiro do Sul, o nome do curso foi alterado e foram incluídas novas disciplinas para compor sua estrutura curricular (PPC, Licenciatura em Letras Espanhol/Czs, 2019). Assim, como ressaltam os autores, “cada instituição determina a carga horária que considera conveniente para as disciplinas específicas, assim como a variedade de disciplinas” (Galván, Alonso & Toffoli, 2009, p. 13).

Nesse panorama, o PPC do curso estabelece disciplinas que venham a relacionar-se com a linguagem, as literaturas e as culturas imbricadas nesse processo de ensino-aprendizagem. Inclui em sua estrutura curricular disciplinas voltadas ao ensino de língua espanhola, como disciplina obrigatória, e outros componentes colaborativos para a formação plena dos licenciados em Letras Espanhol, a exemplo da disciplina “Espanhol: Línguas e Culturas I” (PPC, Licenciatura em Letras Espanhol/CZS, 2019). Em suma, o Curso de Letras Espanhol, em especial do Campus de Cruzeiro do Sul, marca um salto no desenvolvimento e no que diz respeito ao progresso dessa região, pois possibilita a inserção dos moradores – dessas localidades e de localidades vizinhas – ao ensino de línguas estrangeiras e aos novos horizontes estabelecidos pela imersão em outras culturas, outras línguas e outras identidades.

É importante olhar para esses novos horizontes a partir das evoluções e de inovações que são dispostas à sociedade de modo constante, como no caso do acesso a diferentes tecnologias digitais. Nessa perspectiva, esse acesso também pode contribuir com o ensino de línguas estrangeiras e abrir novos caminhos para a ampliação desse campo de estudo.

Seguindo Gregolin (2018), as tecnologias digitais podem favorecer os novos enfoques em torno do ensino de línguas estrangeiras e incentivar a criação de projetos que possam contribuir para novas práticas de leitura e de escrita por meio das telas. Por conseguinte, na próxima subseção, discorre-se sobre a interação entre tecnologias digitais, ensino de língua espanhola e

Ensino Superior.

### 2.3.3 A interação entre tecnologias digitais e o ensino de língua espanhola no ensino superior

As novas tecnologias, como a do computador conectado à internet, integradas ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como o espanhol, trouxeram possibilidades e novas oportunidades de acesso a diferentes modos de aprendizagem, diminuindo barreiras e fronteiras. Para Leffa (2006), um dos teóricos com estudos voltados para os impactos desses meios na educação,

O computador é uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa. É na educação, porém, que se reflete mais sobre essa versatilidade, principalmente em termos do papel que o computador deve desempenhar (Leffa, 2006, p. 15).

Dessa maneira, a internet é um sistema global que pode tornar-se uma ferramenta aliada para que o corpo docente possa modificar ou aprimorar as suas práticas pedagógicas e suas metodologias de ensino. Em vista disso, o computador conectado à internet possibilita ao docente buscar materiais que possam ser utilizados dentro de sua sala de aula, bem como inserir, nesse espaço, ambientes virtuais, como jogos online e ferramentas de interação simultânea, como encontros online e síncronos disponibilizados por sala virtuais, a exemplo do *Google Meet*.

Nessa lógica, Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022, p. 6) declaram que “[...] as tecnologias provocaram ainda mais mudanças nos hábitos das pessoas em todo o mundo, criando novos gêneros (como *post*, *meme*, *vlogs*, *chats*, *gifs*, *political remix*, *mashup*, *videominuto*, entre outros) e procedimentos (seguir/ser seguido, curtir, comentar, taguear, remixar) [...]”. Em consequência disso, as comunidades escolares tiveram que adaptar-se a essa nova realidade e inserir esses novos gêneros como novas possibilidades de leitura e de escrita no ambiente escolar.

Para os autores, a inserção das TDICs no campo educacional viabiliza “[...] o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre professores e alunos [...]” (Ribeiro, Miranda & Ribeiro, 2022, p. 7). Nesse entendimento, a integração de tecnologias digitais ao ensino de línguas estrangeiras, em particular do ensino de língua espanhola, proporciona a expansão das culturas dos países hispano-falantes, pois favorece o estabelecimento de um contanto mais expressivo

entre pessoas de diferentes lugares, por meio do uso de ferramentas digitais ou das mídias digitais existentes, como as redes sociais.

Ao refletir e discutir sobre a inserção das TDICs no ensino de língua espanhola, Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022, p. 8 ) declaram o seguinte:

O processo de pensar as novas tecnologias no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) nos leva, antes de mais nada, à reflexão sobre o sentido tanto de ensinar como de aprender um outro idioma, aspectos que fundamentam as abordagens pedagógicas do professor e que podem ser resultado de ideias do próprio docente (a partir de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (como agentes educacionais, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.).

Diante dessa relação entre reflexão e prática docente, conforme focalizado pelos autores supracitados, pode-se afirmar que os docentes estabelecem maior interação com as tecnologias digitais, pois é através da junção entre experiência, formação contínua e prática pedagógica que os professores conseguem estabelecer as ações necessárias para viabilizar o melhor uso das TDICs.

Para uma integração plena de recursos tecnológicos digitais na educação, ainda existem muitas barreiras a serem rompidas, como o acesso desses recursos pelas camadas sociais mais marginalizadas ou inferiorizadas, que não possuem uma situação econômica favorável ou que não dispõem de aparelhos como celulares, computadores e *notebooks*, aparatos viabilizadores das TDICs. Nessas circunstâncias, há uma limitação que prejudica o encaminhamento de atividades realizadas por meio das TDICs no ambiente educacional, pois, se o professor tiver interesse em usar um aplicativo de idiomas, como no caso do *Duolingo*, para complementar o seu material didático, nem todos os alunos iriam ser contemplados.

Nas palavras de Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022, p. 13), “o crescimento das possibilidades de acesso à tecnologia, a navegação na rede não é democrática em nosso país, visto que ainda existe muita gente que por variados motivos não se enquadra nesse contexto, o que origina um importante debate sobre exclusão/inclusão digital”. Por isso, persiste a necessidade de investimentos em políticas públicas para melhorar as condições das formações do corpo docente, viabilizando-se a disponibilização de recursos e equipamentos tecnológicos que deem condições viáveis para um uso consciente das TDICs na educação.

Em relação ao ensino de língua espanhola no Ensino Superior, os autores discorrem a

respeito da necessidade das TDICS nos cursos de licenciatura, destinados à formação de professores para atuar no ensino básico ou superior, “não só porque contribuirá para o aprendizado desses professores em formação, mas pelo fato de que esses profissionais poderão utilizar tais técnicas e conhecimentos em sua futura prática docente” (Ribeiro, Miranda & Ribeiro, 2022, p. 18).

Diante disso, muitas ferramentas, aplicativos e mídias digitais são criadas para aperfeiçoar a prática docente, a exemplo do *Kahoot*, plataforma de jogos, *LyricsTraining*, aplicativo que associa o uso de músicas, vídeos e jogos no idioma escolhido pelos docentes e aprendizes, *Babbel*, software de aprendizagem de línguas, assim como muitas outras ferramentas (Ribeiro, Miranda & Ribeiro, 2022).

Entretanto, é imprescindível que haja uma formação adequada para o uso desses meios tecnológicos, assim como a consciência e reflexão, por parte de professores e alunos, em torno da qualidade de materiais disponibilizados por meio da internet, ou mídias digitais, pois, mesmo com a imensidão de informações sendo processadas a cada minuto, é viável que seja feita uma curadoria e uma seleção das melhores e mais efetivas ferramentas a serem utilizadas em cada contexto.

Para Torquato *et al.* (2021, p. 12) “no contexto do ensino do espanhol como língua estrangeira, as TDICs propiciam acesso rápido às informações e permitem a imersão no novo idioma. Ademais, muitos são os recursos tecnológicos que a *Web 3.0*<sup>6</sup> disponibiliza, de forma gratuita e paga, com fins educacionais”. A partir desse ponto de vista, esses recursos podem fortalecer o ensino do espanhol e criar possibilidades de aquisição linguística, assim como contribuir para a competência comunicativa dos aprendizes.

Muitos são os benefícios disponibilizados pelas TDICs para a educação e para o ensino de línguas. Contudo, é preciso ressaltar a indispensabilidade, por parte do docente, aquele que é ou será mediador das ações de ensino-aprendizagem na sala de aula, a fim de que este possa trabalhar esses recursos tecnológicos de forma criativa, dinâmica e de desenvolver o letramento adequado para fazer uso das múltiplas possibilidades das tecnologias digitais.

---

<sup>6</sup> Segundo Okada e De Souza (2011, p. 49) “o termo *Web 3.0* foi empregado pela primeira vez em 2006 pelo jornalista John Markoff, num artigo do *New York Times*, e anunciado como a terceira onda da Internet, e que projetava estruturar todo o conteúdo disponível na rede mundial de computadores [...]”. Além disso, a *Web 3.0*, também conhecida como *Web semântica*, “passa a incorporar capacidade em interpretar seus próprios conteúdos, e também a ofertar personalização e otimização da experiência online dos usuários, inclusive com maior rapidez, o que torna a experiência de navegação mais dirigida” (Guimarães; Rocha, 2021, p. 4).

Nesse viés, Tallei e Coelho (2012, p. 14) ressaltam a relevância da relação mútua entre a formação e as habilidades necessárias para o uso das TDICs na educação, pois, para a autora, trabalhar esses dois fatores em conjunto possibilita que o “[...] profissional em educação seja capaz de empregar os pressupostos teóricos e também de propor soluções na prática de trabalho”<sup>7</sup>. Sendo assim, o docente cria condições de autonomia e promove um ambiente de ensino favorável para os alunos que já estão imersos no mundo digital.

Dentro da perspectiva do ensino de espanhol por meio do uso das TDICs, Soto, Gregolin e Rangel (2009) abordam os ambientes virtuais que podem ser aliados ao ensino dessa língua e as oportunidades de trabalhar com diferentes meios digitais para complementar as práticas pedagógicas dos docentes e promover maior interação entre as tecnologias digitais, os alunos e os professores. Nesse direcionamento, “para que um ambiente virtual de ensino-aprendizagem possa funcionar de forma a favorecer maior interação entre alunos e entre aluno(s) e professor(es) e intitular-se como um ambiente colaborativo, não basta definir um *layout* atraente e amigável e disponibilizar nele as ferramentas mais modernas do momento” (Soto, Gregolin & Rangel, 2009). Sendo assim, a utilização de um ambiente virtual carrega, consigo, outros fatores, além dos relacionados à programação ou ao uso de softwares, considerando-se a ressignificação do trabalho docente para melhor utilizá-los.

Os autores, na busca de entenderem o entrecruzamento do mundo virtual com o ensino de espanhol, criaram, em 2007, “o curso *Español para turismo*, doravante EPT” (Soto, Gregoin & Rangel, 2009, p. 118). Esse curso trabalha com o virtual, de modo a aproximar os alunos aos aspectos culturais, linguísticos e sociais dos países hispano-falantes. Vinculado à plataforma *Moodle*, o curso mescla diferentes multimodalidades, como imagem, texto, vídeo, links, entre outras, para dar liberdade ao aluno e levá-lo a uma aprendizagem de língua espanhola mais autônoma e crítica.

O EPT desenvolvido pelos autores Soto, Gregolin e Rangel (2009) é um exemplo de como trabalhar o ensino de língua espanhola com a integração das TDICs nos espaços educativos, como a Universidade. Portanto, tais sujeitos demonstram que a união entre tecnologias digitais, currículo, formação docente e ensino de línguas pode propiciar a abertura de novos horizontes e modelos de ensino.

Sobre a inserção das TDICs relacionadas a um currículo que vise essa inserção, Almeida e

---

7 Original: [...] el profesional en educación sea capaz de emplear los presupuestos teóricos y también de proponer soluciones en la práctica de trabajo.

Valente (2012, p. 60) afirmam que “as TDICs propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das TDICs, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas”. Desse modo, por meio dessa mediação, docentes e discentes podem trabalhar de forma recíproca e estabelecer um diálogo colaborativo no ambiente acadêmico, pois novas possibilidades serão geradas, novos gêneros poderão ser trabalhados, como os presentes nas mídias, *blogs*, fóruns, etc., e, em consequência, novos conhecimentos serão construídos.

Nesse entendimento, os autores citados no parágrafo anterior enfatizam a importância de estabelecer um *web* currículo para consolidar essas discussões e, com isso, essa integração passa de um plano mental e se torna um plano material e concreto, onde todos os sujeitos sejam incluídos e tenham acesso às potencialidades presentes no mundo da tecnologia digital. Para Almeida e Silva (2011), a mudança de paradigma do currículo – tradicional, engessado e estagnado – para o *web* currículo constitui a chave para reconstruir, por meio da *web*, os atributos relacionados às TDICs e à formação docente.

Diante do exposto nesta subseção, para alinhar a integração das TDICs com o ensino de Língua Espanhola e com a formação docente, pode-se destacar que é preciso que professores, alunos e toda a comunidade escolar estejam alinhados aos novos modos de conceber leitura e escrita nessa era digital. Nessa perspectiva, as múltiplas formas de linguagens, culturas e multimedias geradas com essa intersecção dão um novo sentido às práticas de leitura e de escrita, abrindo espaços de discussão e de reflexão acerca dos multiletramentos, tópico que será abordado na próxima subseção.

## **2.4 Do Letramento aos Multiletramentos**

Nesta seção, esboça-se um breve percurso acerca dos estudos voltados para o letramento, primeiramente redigido no singular. Logo após, discorre-se sobre os multiletramentos, os quais surgem como resultado de mudanças e de evoluções advindas de transformações nos comportamentos sociais decorrentes das diversidades linguísticas, culturais e sociais que, de certo modo, estão imbricadas no ensino de línguas, em específico no que diz respeito ao ensino de língua espanhola.

Com a resignificação das práticas sociais em torno das práticas de leitura e de escrita,

tem-se o conceito de letramento, em um sentido mais restrito, relacionado a condições e ações realizadas pelos sujeitos a partir dessas duas práticas em contextos sociais (Soares, 2009), e os multiletramentos em um sentido plural, multilíngue, multicultural, multisemiótico e multimodal, entendendo que tanto a leitura quanto a escrita tomam novas configurações de acordo com as transformações sociais (Grupo Nova Londres, [1996] 2021; Cope & Kalantzis, 2006; Rojo & Moura, 2012).

Desse modo, na próxima subseção, discorre-se sobre o termo letramento, no singular, e suas configurações a respeito da leitura e da escrita em contextos sociais distintos, considerando-se fatores preponderantes para a passagem do termo ao plural, letramentos, antes de adentrar a adoção do termo multiletramentos.

#### 2.4.1 O letramento e suas transfigurações: do singular ao plural

Os estudos concernentes ao termo letramento e suas contribuições voltam-se para a ampliação dos conhecimentos a respeito das variadas práticas de leitura e de escrita, associadas aos diferentes cenários sociais que crescem desde a década de 80, conforme afirmado por Soares (2009). Na mesma direção, para Terra (2013, p. 30-31) o campo dos estudos do letramento tem sido ampliado desde as décadas de 70 e 80 e, em vista disso, “ao mesmo tempo em que se têm intensificado os debates sobre o referido tema, firma-se paralelamente a convicção da impossibilidade de consenso em torno de tal conceito”.

Por esse enquadramento, os debates acerca de um conceito para definir o letramento e seu campo de estudo tornaram-se conflituosos, pois a dimensão apresentada por essa área passou a requerer um olhar mais vigoroso em direção aos diversos cenários sociais e às variadas manifestações linguísticas e culturais daí adjacentes. Em razão disso, muitos especialistas da área buscaram – e buscam – compreender como essa dimensão é constituída e quais aspectos entram como fatores preponderantes para a conceituação do letramento. Desse modo, nesta subseção, dialoga-se com autores que evidenciam essa complexidade e as múltiplas faces do letramento.

Kleiman (2005, p. 5) define o termo letramento como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Por este ângulo, o letramento é associado à prática de escrita presente em situações distintas do cotidiano dos sujeitos integrantes de um sistema linguístico. Essas diferentes situações configuram-se em

variadas práticas de letramento que vão desde o contanto com a escrita, presente em avisos colados em paradas de ônibus, a receitas de bolos, listas de compras do supermercado, até mesmo nas orientações de uma consulta médica (Kleiman, 2005).

É notável que os primeiros estudos sobre o letramento, no singular, relacionam-se com as práticas de letramento voltadas para a escrita, de modo particular e distribuídas em situações corriqueiras da vida humana. Nessa conjuntura, a origem do termo “letramento”, como conceito empregado atualmente, de acordo com Soares (2009, p. 17) “vem da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*”. Sendo, portanto, conceitualizado como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18).

O conceito de letramento apresentado traz uma nova configuração para a escrita e, também, para o processo de alfabetização, pois o letramento está imbricado na prática de apropriação da escrita, isto é, para os cidadãos não basta apenas saber ler e escrever, mas é necessário que saibam fazer uso dessa escrita em distintas situações sociais nas quais estão inseridos (Soares, 2009).

Em contrapartida, para Tfouni (1994, p. 50), o uso do termo “*literacy*” é utilizado de modo inadequado para referir-se ao termo letramento em português, pois o termo, em inglês, nas palavras da autora, refere-se ao processo de “aquisição da leitura/escrita, considerando aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende”. Nesse entendimento, *literacy* relaciona-se mais com o processo de alfabetização, e pode ser esse um dos fatores de troca de sentido quando associado ao letramento.

Vale ressaltar, em conformidade com Kleiman (2005), que o processo de alfabetização não está dissociado do letramento, sendo, portanto, estabelecido uma ligação entre esses processos. Entretanto, o que deve ser levado em consideração são as diferenças de conceituações entre eles e suas abrangências, visto que alfabetização e letramento não estão em conflito, pois são práticas que devem ser trabalhadas em conjunto (Soares, 2009).

A respeito do processo de conceitualização do letramento e de seus deslocamentos, Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016) traçam um panorama histórico sobre o conceito empregado ao termo “letramento” e suas mudanças ocasionadas pelos entrecruzamentos sociais, identitários, culturais e linguísticos, os quais ampliam e dão novos significados para o letramento. Por esse caminho, as autoras trazem a perspectiva do surgimento do letramento “dentro do

paradigma intitulado *New Literacy Studies*” (Vianna *et al.*, 2016, p. 28). A partir disso, é com os estudos vinculados ao *New Literacy Studies*, doravante NLS, que os estudos acerca dos conceitos do letramento dão uma virada de chave e trazem novas perspectivas para os estudos da escrita entrelaçados com o meio social e cultural.

Para Street (2013, p. 53), “os NLS não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem”. Isso demonstra a complexidade em torno da definição e do campo de estudo do letramento, pois esse estudo é constituído a partir das diversidades existentes em uma sociedade e se transformam em decorrência do espaço e do tempo em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse viés, no Brasil, os NLS são designados como “Estudos de Letramento, no qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (Vianna *et al.*, 2016, p. 29). Em vista disso, o letramento se amplia e relaciona-se com outros campos de pesquisa, como a Linguística Aplicada e os campos da formação docente, contribuindo para a construção de novas concepções e novos sentidos para esses campos.

Ancorada nos pressupostos de Heath (1986) sobre os estudos de letramento, Kleiman (1995) enfatiza que o desenvolvimento desses estudos se origina no século XVI, quando já havia preocupação acentuada acerca do ensino da língua escrita e sua apropriação de forma contundente pela sociedade da época.

De forma gradual, os estudos do letramento foram se expandindo. No Brasil, há o registro das primeiras aparições do termo no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. Nessa primeira aparição, o letramento vinculava-se à norma culta da língua e direcionava-se às práticas produzidas e reproduzidas pela escola, sendo, unicamente, dever dessa instituição desenvolver, nos alunos, as competências necessárias para a aquisição da língua escrita.

Kleiman, em 1995, já discutia a respeito da complexidade em torno da conceituação do letramento. Contudo, com o crescimento das pesquisas geradas a respeito do tema, a autora passou a defini-lo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman,

1995, p. 18-19). Dessa forma, a tecnologia da escrita passa a ser um fenômeno estudado a partir das diversas manifestações linguísticas e sociais, entendendo que, mesmo um cidadão não alfabetizado pode, também, estar inserido em um evento de letramento.

Nesse sentido, um evento de letramento é definido por Kleiman (2005, p. 23) como uma “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece”. Assim, um indivíduo pode adequar-se a diferentes situações do seu dia a dia, desde sua ida ao banco até as suas interações no trabalho, por exemplo.

Para Tfouni (1994), “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, e até determinante dessa”. Nesse sentido, definir o significado de letramento, na época do seu surgimento e com o crescimento de estudos na área, tornou-se complexo. Esse fator influenciou a dificuldade do desenvolvimento de um único conceito para a área de estudos do letramento, não sendo, portanto, possível ter somente um sentido empregado a tal área.

Na concepção de Barton e Hamilton (2004, p. 109), “o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal<sup>8</sup>”, isto é, trata-se de uma atividade que envolve não somente um indivíduo, mas todo um grupo social, sendo, portanto, determinante para a realização do processo de letramento. Assim, os autores destacam a relevância de compreender como esse letramento ocorre no âmbito dessa interação interpessoal, em conexão com a sociedade e o texto escrito. Focam nas práticas de letramento e nos eventos de letramento como constituintes desse fenômeno. Nesse sentido, as práticas de letramento “são as formas culturais generalizadas do uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para a sua vida<sup>9</sup>” (Barton & Hamilton, 2004, p. 112). Isto quer dizer que as práticas de letramento estão imbricadas não só no contexto social em que um indivíduo se encontra, mas vai além disso, relacionando esse contexto com as ideologias e as identidades sociais das comunidades linguísticas estudadas. Desse modo, as práticas de letramento são determinadas pelas comunidades, são como *habitus* e estão pré estabelecidos.

Ao abordar sobre os eventos de letramento, Barton e Hamilton (2004, p. 114) afirmam

---

<sup>8</sup> Do original: “La literacidad es esencialmente social y se localiza en interacción interpesonal”.

<sup>9</sup> Do original: “La prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida”.

que “os eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são formadas por estas. A noção de eventos acentua a natureza ‘situacional’ do letramento com respeito a ele que sempre existe em um contexto social<sup>10</sup>”. Nessa perspectiva, as práticas de letramento e os eventos de letramento compõem a construção desse fenômeno, e estão relacionados com a tecnologia da escrita, de modo que os dois termos estabelecem e diferenciam os tipos de letramento presentes nos diversos contextos locais.

Ao referir-se às práticas de letramento, Street (2003, p. 79) relaciona-as com “[a] concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e fazer leitura e escrita em contextos culturais<sup>11</sup>”. Dessa forma, as práticas de letramento mudam conforme muda o espaço cultural e as manifestações linguísticas, gerando, assim, novas práticas de letramento.

Street (2003) discorre, além disso, sobre a mudança de paradigma dos estudos dos NLS, visto que os novos estudos passam a considerar os letramentos produzidos fora dos muros da escola, e são relevantes para a construção social das variadas práticas da escrita e dos cenários de uso dessa tecnologia, bem como torna-se importante considerar suas novas configurações, consoantes às transformações da sociedade. Diante da multiplicidade dos sentidos empregados ao letramento, estudiosos da área, como Street (1984), passaram a colocá-lo no plural, pois os letramentos são diversos e modificam-se conforme o local de produção, seja na escola, no trabalho, no supermercado, na consulta médica, nas redes sociais por meio do uso de ferramentas e mídias digitais.

Nessa direção, Street (1984) concebe e diferencia dois modelos relevantes para a compreensão em torno dos sentidos gerados sobre o letramento e seu campo de estudo. Esses modelos caracterizam o letramento de dois modos distintos e formam concepções relevantes para o estudo dos letramentos. O primeiro, definido por Street (1984) como autônomo de letramento, centra-se na escrita como autônoma, ou seja, é “um produto acabado em si mesmo, sendo interpretada com base no funcionamento lógico interno do texto” (Castela, 2009, s. p.). Desse modo, a escrita e a leitura são estabelecidas a partir do contato com o texto, no sentido de codificá-lo e decifrá-lo, sem levar em consideração o contexto de produção e as extensões sociais relacionadas a essas duas habilidades.

---

10 Do original: “Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza “situacional” de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social”.

11 Do original: “Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts”.

Já o segundo, modelo ideológico de letramento, concebe a escrita e a leitura como práticas sociais que não estão dissociadas do seu contexto de produção, gerando, assim, novos letramentos. Esse modelo defende a variedade de letramentos influenciada pela diversidade linguística, cultural e social. Portanto, esses fatores são determinantes para originar múltiplas faces e sentidos para o texto que estiver sendo estudado.

O modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984) estabelece um vasto campo de estudo para a área e mostra que esse fenômeno não é singular, mas plural, além de apontar o caráter transformador do letramento e sua relevância para a construção identitária dos sujeitos.

Nesse ínterim, com o avanço das TDICs no meio social, as configurações acerca das práticas de leitura e de escrita foram transformadas e demandaram outras posturas sociais dos sujeitos inseridos em diferentes culturas. Sobre isso, Lankshear e Knobel (2007) trazem mais uma contribuição para os estudos dos letramentos, agregando o termo “novo” junto ao termo letramento para definir as mudanças socioculturais e o surgimento de novas mentalidades com a integração das tecnologias digitais em atividades cotidianas e que, anteriormente, não necessitavam de recursos digitais para serem realizadas.

Sob esse olhar, os novos letramentos focalizados pelos autores constituem um novo *ethos*<sup>12</sup> ao que se refere a utilização de recursos digitais em ambientes convencionais, como a sala de aula por exemplo, na qual é empregada metodologias ultrapassadas para o ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, com esse novo *ethos*, os professores e alunos podem transformar as suas práticas educativas e de aprendizagem, e assim, ressignificar as atividades acadêmicas por meio de ferramentas digitais, como no caso do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que podem ser usadas ferramentas de idiomas *online*.

Ancorada nos pressupostos de Lankshear e Knobel (2007), Azambuja (2023, p. 32) afirma que “a diferença de *ethos* entre os letramentos convencionais e os considerados novos está relacionada a um fenômeno histórico e social que envolve uma “fratura do espaço” acompanhada pelo surgimento de um novo tipo de mentalidade”. Logo, se antes os indivíduos tinham um

---

<sup>12</sup> O novo *ethos* discutido por Lankshear e Knobel (2007) está relacionado com o surgimento das tecnologias digitais e sua inserção em boa parte dos seguimentos sociais, como o da educação, uma vez que tal fato trouxe uma mudança significativa em relação aos comportamentos e interações na sociedade. Além disso, esse fato está interligado com a criação da *Web 2.0*, pois, a partir disso, a leitura e a escrita tomaram um novo espaço e um novo sentido, sendo ele o meio digital, como exemplo tem-se o hipertexto, o qual mescla a escrita digital, com links, imagens e outros recursos multimodais possibilitados por meio da *Web 2.0*. Desse modo, o novo *ethos* caracteriza uma nova mentalidade e uma nova postura frente aos avanços das tecnologias digitais e dos letramentos surgidos com esse avanço, como o letramento digital.

mundo baseado no físico e no material, na contemporaneidade tem-se o surgimento do ciberespaço e de questões não materiais.

Nessa direção, o surgimento desse ciberespaço cria uma fratura do espaço e estabelece novas rupturas para os estudos dos letramentos, isto é, novas manifestações linguísticas e culturais surgem, transformando-se em novos letramentos. Desse modo, novas mentalidades surgem a exemplo da “participação sobre publicação, conhecimento distribuído sobre conhecimento centralizado, inteligência coletiva sobre inteligência individual, compartilhamento sobre propriedade, e assim por diante, mais ela é ou seria considerada como um novo letramento” (Azambuja, 2023, p. 34).

Ademais, para a autora supracitada, “um novo letramento, portanto, necessariamente precisará envolver um novo *ethos*” (Azambuja, 2023, p. 34). Nesse sentido, esse novo letramento necessitará estar vinculado a uma nova mentalidade e ao mundo digital, visto que dele emergem novas formas de enxergar as práticas de leitura e de escrita, além de serem práticas mais flexíveis e inovadoras. Desse modo, na próxima subseção discute-se acerca dos multiletramentos e suas possibilidades.

#### 2.4.2 (MULTI)Letramentos: multimodalidade, multimídias e multilinguagens

A sociedade passa por transformações constantes, sendo que a pluralidade de culturas, línguas e identidades configuram-se em fatores preponderantes para a construção de novos modos de agir diante das mudanças e das evoluções sociais, a exemplo da era digital, a qual impacta as ações cotidianas dos sujeitos integrantes de determinada comunidade ou nação. Em decorrência disso, os textos escritos sofrem influência dessas evoluções e os letramentos passam a ser situados em diferentes camadas sociais, passando a levar em consideração essas pluralidades.

Em virtude disso, “em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniu-se, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos” (Rojo & Moura, 2019). Esse grupo de pesquisadores foi denominado, a partir desses encontros, como Grupo de Nova Londres (GNL, em inglês *New London Group*), no qual, diante dessas transformações, foi cunhado o termo multiletramento para incluir novas abordagens dos letramentos surgidos com

essas mudanças.

O GNL ressignificou os estudos dos letramentos e trouxe novas perspectivas para esse campo no âmbito educacional e linguístico. Para melhor ampliar esses estudos, o GNL trouxe a pedagogia dos multiletramentos (GNL, [1996] 2021, p. 102), com o objetivo de permitir “que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores”. Diante disso, a pedagogia dos multiletramentos traz, como um dos seus pontos cruciais, o ensino-aprendizagem com base nas múltiplas formas de conceber esse processo, por meio das diversas manifestações culturais e linguísticas.

Para o GNL ([1996] 2021, p. 106), os multiletramentos englobam “[...] dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística”. Nesse sentido, esses dois aspectos representam uma virada de paradigma para o campo dos letramentos, visto que a multiplicidade dos textos ganha novos espaços de difusão, como as mídias, e as culturas ganham novas ressignificações.

Nos estudos do GNL ([1996] 2021, p. 106), “os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais”. Dentro desse escopo, a pedagogia dos multiletramentos ancora-se na pedagogia dos *designers*, isto é, são os sujeitos integrantes de uma comunidade social, linguística e cultural que são transformadores e criadores de seus futuros sociais.

Ademais, para o grupo de pesquisadores, os multiletramentos ampliam as discussões acerca da multiplicidade dos modos significativos “de construção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (GNL, [1996] 2021, p. 106).

A partir dessas discussões, a visão em torno dos múltiplos sentidos e das multimodalidades textuais ganham uma nova caracterização, pois, com o avanço constante de tecnologias e das mídias digitais, o texto adquire uma nova roupagem e passa a ser configurado

conforme as regras dessas tecnologias. Desse modo, o texto sai da cultura do papel e insere-se na cibercultura (Soares, 2002).

Nessa direção, nos tempos atuais, com a massiva utilização de aplicativos, ferramentas ou aparatos tecnológicos em diferentes contextos, tem-se diversas representações de sentidos que abrangem a chegada dos textos produzidos pelas tecnologias digitais e demais meios de comunicação. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019) discorrem acerca da chegada dos multiletramentos no universo da linguagem impactando de forma significativa o olhar para as manifestações linguísticas. Nas palavras dos autores,

Multiletramentos é um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos [...] (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

Nesse campo das manifestações linguísticas e como destacam os autores acima, os multiletramentos avançam pelas variadas camadas da sociedade. Na educação, por exemplo, tem-se a utilização de diferentes práticas da leitura e da escrita que podem fazer com que o aluno tenha contato com distintos tipos de texto, sejam textos escritos, imagens, uma música, e demais produções. Esse contato com os multiletramentos possibilita uma ressignificação dos vários atos linguísticos.

No âmbito dos multiletramentos e com o avanço constante das TDICs no meio social, surgem novas práticas de letramento e as representações do texto alcançam uma nova forma, conforme caracterizado via conceptualização das atividades multimodais. Essas atividades podem ser realizadas em sala de aula por meio de tecnologias digitais, que facilitam a mescla entre textos, imagens ou elementos audiovisuais. Assim, a integração dessas tecnologias no âmbito escolar pode favorecer a propagação das práticas multimodais, além de estabelecer os multiletramentos, que podem ser acessados com essa integração. Para Vian Jr e Rojo (2020),

A simples menção a letramentos, mídias e seu uso no campo de ensino de LEs faz emergir o pressuposto de que é necessário que se adote uma perspectiva inter/multi/trans/indisciplinar para abordar o assunto, pois trata-se de um campo eminentemente complexo e multifacetado, por envolver semioses, sujeitos e objetos que se imiscuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja levado a cabo (Vian Jr.; Rojo, 2020, p. 218).

Nessa perspectiva, trabalhar com a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação faz com que as discussões voltadas para esse campo atinjam um caráter multisemiótico, no qual os diversos contextos de usos dessas ferramentas podem ser discutidos e abordados em sala de aula, a fim de que os objetivos sejam alcançados e que seja construído o letramento digital nesse novo espaço de ensino, que é a tela.

Dentro desse escopo, acredita-se ser relevante trazer considerações a respeito do letramento digital e a importância do desenvolvimento desse letramento na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação vinculados ao ensino de língua espanhola. Portanto, na próxima seção discorre-se sobre o assunto.

#### 2.4.3 Letramento digital e os usos das TDICs na sala de aula de língua espanhola

Estamos imbricados constantemente em diversas práticas de letramentos ao atuarmos em sociedade para compreender os diversos textos que nos rodeiam. Tem-se, assim, o surgimento constante de novos gêneros sendo criados a cada avanço tecnológico, o que faz com que, nesse cenário, além dos textos impressos que utilizamos, novos espaços de escrita sejam construídos, via utilização dos textos digitais, multimodais e inovadores.

Para Lima Neto e Carvalho (2022, p. 2), “o conceito de Letramento Digital é um terreno teórico abrangente e aberto, o que implica em posições distintas sobre o que é essa prática social”. Nas palavras dos autores,

[...] professoras/es em formação inicial ou em exercício – ainda recorrem, primordialmente, a um campo semântico que associa “Letramento Digital” ao mero domínio de práticas sociais ligadas à “tecnologia” e que apenas uma minoria fornece definições que enfocam substancialmente o primeiro termo (letramento), em lugar do termo que o adjetiva (digital) (Lima Neto e Carvalho, 2022, p. 9).

Isto quer dizer que ainda não houve uma mudança de mentalidade frente as novas manifestações linguísticas e culturais, por isso, muitos alunos e professores podem associar letramento digital apenas as habilidade de saber usar uma determinada ferramenta, mas vai além disso. Nessa direção, Conceição e Ghisleni (2023, p. 141-142), complementam que “o letramento digital não consiste apenas no ato básico de lidar tecnicamente com uma ferramenta digital, mas também com o desenvolvimento nos sujeitos, de capacidades críticas e analíticas das informações contidas nos ambientes digitais”. Desse modo, os sujeitos imbricados em práticas de letramento

que envolvam um recurso digital poderão, de forma crítica e consciente, estabelecer modos de associar tal recurso com a sua realidade, selecionando e o que de fato poderá contribuir com seu crescimento intelectual.

Por esse caminho, é de relevância relacionar o letramento digital com a formação docente, uso de tecnologias e ensino-aprendizagem, pois, nos dias de hoje, tem-se a urgência de formar novos professores para atuarem nessa realidade, que não é nova, e que traz inúmeras consequências para a educação. Nesse sentido, Buzato (2006) discute sobre a relação imprescindível entre formação docente e letramento digital, apontando a necessidade de reconfiguração dos currículos escolares e a atuação crítica e efetiva dos professores e dos alunos perante esse contexto. Buzato (2006, n.p.) enfatiza que

Essa "nova" formação do professor guarda homologias com a emergência dos novos letramentos (digitais) que ele precisa dominar, isto é, que não deva ser vista como uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer

Para o autor é necessário, todavia, o reconhecimento “[...] para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que não há letramento absoluto, isto é, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros” (Buzato, 2006, n.p.).

Nessa mesma direção, Rabello e Cardoso (2022, p. 24) frisam a pertinência em ser trabalhado o desenvolvimento do letramento digital na formação inicial, “uma vez que as tecnologias digitais mais utilizadas atualmente envolvem o uso de diferentes linguagens e textos, exigindo uma educação voltada para a apropriação crítica dessas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem”.

Os professores de língua espanhola podem trabalhar vários aspectos da língua e aspectos multiculturais com o auxílio de tecnologias digitais e, assim, desenvolver o letramento digital na sala de aula. Um forma de trabalhar esses aspectos é através da utilização de protótipos de ensino desenvolvido por Rojo (2013, 2017) e discutido por autores como Barbosa e Moura (2022). Um protótipo de ensino, nas palavras de Rojo (2017, p. 18), é

Um material navegável e interativo com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos

ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos.

Po meio desse material navegável e interativo, os docentes de língua espanhola do ensino superior podem estabelecer novos paradigmas de ensino-aprendizem e tornar esse processo mais dinâmico e participativo. Para Barbosa e Moura (2022, p. 185) “o desenvolvimento de protótipos também pretende contribuir com a formação de *designers*, prevendo agências por parte dos estudantes e dos professores”.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 165) argumentam em favor dos educandos elaborarem seus próprios *designers* para o objeto de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, o *design* relaciona-se em como “as pessoas se apropriam de recursos disponíveis para “significar” e os usam como blocos de construção para projetar novos significados”. Isto quer dizer que, os sujeitos podem ter acesso a inúmeros *designers* presentes em diferentes contextos, como no caso do ensino de língua espanhola, por exemplo, em que o professor pode encontrar um jogo *online* já pronto e usar como base para construir um novo, com propósitos e objetivos específicos para o contexto em que se encontra e essa nova construção seria o *redesigned* (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

Nessa direção, o *design* e o *redesigned* podem ser realizados de forma efetiva também na formação inicial superior, desde que, conforme aponta Santana, De Deus e Parpinelli (2022, p. 55) “estrutur[e] espaços de formação de professores às tecnologias e de formação continuada no que tange ao letramento digital”. Além disso, os autores salientam a “formação inicial de professores como fundamental para propiciar debates sobre letramentos digitais críticos e contribuir para a adequação da prática escolar aos novos modelos de uma sociedade multicultural” (Santana, De Deus e Parpinelli, 2022, p. 58).

Uma forma de desenvolver o letramento digital dos professores formandos de língua espanhola é utilizar ferramentas *onlines* e/ou digitais, como o *Kahoot* que, segundo Silva (2021, p. 3), “é uma plataforma de aprendizado, utilizada como tecnologia educacional em escolas, baseada em jogos que permitem tornar a aprendizagem mais divertida, envolvente e dinâmica”. Dessa forma, não só o *Kahoot*, mas outras ferramentas digitais – Canva, JCLIC, Edmodo, *Wunderlist*, *Google Classroom* – podem fazer parte do dia a dia dos professores e alunos no contexto do ensino superior.

A meu ver, a relação entre letramento digital e ensino superior é de suma importância.

Ao se considerar a formação inicial mediada pelas tecnologias digitais e que os próprios docentes desenvolvam e apresentem suas atividades articuladas com elas, pode haver uma mudança significativa para compreender a importância de se desenvolver uma cultura digital como ensino-aprendizagem e, principalmente, para quando os formandos estiverem no campo de trabalho. Assim, para o contexto da minha pesquisa, associar o letramento digital com o ensino de língua espanhola em um cenário amazônico, possibilita novos modos de pensar-e-agir o ensino-aprendizagem.

### 3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão relatados os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa aqui situada e os passos tomados no decorrer dos processos investigativos, desde as abordagens de pesquisa selecionadas até a geração e o tratamento dos dados. A partir desse panorama, a estrutura deste capítulo parte, primeiramente, da contextualização do quadro teórico-metodológico escolhido para embasar esta investigação, a Pesquisa Crítica de Colaboração, doravante PCCol. Nesse ínterim, será realizada a caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes que compõem o grupo focal que aceitaram fazer parte desse processo. Logo após, serão explanados os procedimentos, bem como os instrumentos, além dos métodos de produção e de análise de dados que foram utilizados no decorrer dessas fases.

A essa altura, descrever os procedimentos metodológicos é de suma relevância para compreender como determinada pesquisa foi realizada. Nesse caso, há uma preocupação pertinente associada ao ato de abordar, de forma detalhada e organizada, os fatos que sucederam o decurso do processo de investigação. Desse modo, no caso desta pesquisa, foi efetuado um trabalho cauteloso, pois as participantes são pessoas que vivem em contextos sócio-histórico-culturalmente situados, sendo, de suma importância uma atenção especial frente ao método e diante dos procedimentos da pesquisa, para que melhor atendessem às minhas expectativas e as dos participantes.

Desse modo, esta pesquisa está ancorada nos pressupostos da PCCol, sendo de caráter qualitativo e interpretativista, por considerar significativo refletir, de forma crítica e colaborativa, sobre o uso das TDICs no ensino-aprendizagem de língua espanhola no âmbito do ensino superior. Desse modo, a partir das palavras de Magalhães (2012), tem-se que “[...] a PCCol embasa teórico-metodologicamente projetos de extensão e pesquisa que se propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem” (Magalhães, 2012, p. 13). Isso significa que as relações que foram construídas durante e depois das fases desta investigação firmaram-se com a participação das docentes do curso de Letras Espanhol, com o objetivo de criar um espaço de diálogo colaborativo e crítico, a fim de almejar uma transformação nessa ambiência e no agir das participantes. Isto posto, serão situadas, a seguir, as explanações no que diz respeito às seções que compõem este capítulo.

### 3.1 Contextualizando a pesquisa: a PCCol como quadro teórico-metodológico

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é um quadro teórico-metodológico que embasa muitas pesquisas em torno da reflexão crítica, da intervenção e da colaboração entre pesquisadores e participantes. Tal metodologia entra no cenário científico brasileiro a partir dos pressupostos de Magalhães (2004, 2011, 2012), com o intuito de refletir criticamente sobre as práticas de ensino-aprendizagem em contextos escolares, a fim de que haja uma mudança de comportamento – ou transformação –, seja parcial ou total, desses cenários educativos.

A partir dos pressupostos abordados pela PCCol, para esta investigação, traço bases teórico-metodológicas para construir os passos desta pesquisa, desde a elaboração dos materiais e instrumentos de coleta até a fase da análise de dados. Nesse viés, pretende-se chegar nas respostas às questões efetuadas frente aos problemas de investigação para, assim, provocar uma transformação no agir dos participantes. Em vista disso, buscou-se construir um ambiente de transformação, ou seja, de despertar nos participantes o viés crítico-reflexivo, colaborativo e agentivo para uma mudança de *status quo*.

Além disso, pode-se mencionar que a PCCol entra no espaço das investigações científicas no Brasil e faz parte do paradigma crítico. Nas palavras de Shapper e Santos (2013),

No modelo de investigação da Pesquisa Crítica de Colaboração, o verbete *crítica* está alicerçado no paradigma crítico de pesquisa, que emerge a partir dos anos de 1970 e ganha força, sobretudo, nos anos de 1980. Grosso modo, este paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática. Tal intersecção é fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento (Shapper & Santos, 2013, p. 85, grifo das autoras).

A partir das abordagens advindas do paradigma crítico e considerando as mesmas proposições em relação à transformação da realidade em torno de uma teoria-prática mais crítico-reflexiva<sup>13</sup>, a PCCol emerge como quadro teórico-metodológico, pois pretende trazer, para os campos escolares, perspectiva de mudança e de transformação social.

Ademais, ainda dentro do paradigma crítico, tem-se mais uma contribuição para o surgimento da PCCol, que diz respeito ao verbete *colaboração*. Segundo os apontamentos de

---

<sup>13</sup> Por esta pesquisa se embasar nos estudos de Paulo Freire (1970) e em sua pedagogia crítica, o qual enxerga o outro como capaz de refletir sobre suas próprias ações no mundo e ao mesmo tempo transformá-las, as palavras se encontram separadas por hífen.

Schapper e Santos (2013), com a junção do verbete *crítica e colaboração*, a PCCol surge como uma nova direção para as pesquisas com o caráter formativo e para as pesquisas voltadas para o entorno dos espaços escolares. Desse modo, de acordo com Magalhães (2009),

A pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados (Magalhães, 2009, p. 62).

Nesse sentido, com a PCCol, é possível estabelecer, juntamente com os objetivos desta pesquisa, uma instância em que a transformação seja alcançada, e que os professores e alunos construam um ambiente de provocações, críticas e reflexões acerca do agir formador docente. Desse modo, é importante que sejam ressignificadas as práticas pedagógicas dos professores e dos alunos no campo acadêmico, a fim de refletir acerca de suas atribuições dentro da sala de aula de língua espanhola.

De acordo com as elucidações realizadas por Magalhães (2009), é possível compreender que a PCCol não é somente um quadro teórico-metodológico que promove intervenções e reflexões rumo a uma mudança significativa, mas também possibilita uma situação de empoderamento para os participantes que atuam nesse processo. Nas palavras de Magalhães (2009), “a pesquisa crítica de colaboração é uma pesquisa produzida com as pessoas” (Magalhães, 2009, p. 63), ou seja, é com as pessoas que compõem a pesquisa que os aspectos definidos pela PCCol são alcançados, e é através dessa interação que podem ser notados os atos colaborativos.

É pertinente frisar, então, que a PCCol se alicerça nas discussões de Vygotsky em relação à Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Com isso, segundo Magalhães (2009), a PCCol se funda a partir dos apontamentos sobre a atividade sócio-histórica-cultural, desde os estudos de Vygotsky, que acompanha o desenvolvimento humano, também ancorando-se nos pressupostos do “conceito de dialética do materialismo histórico marxiano, para dar conta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento” (Magalhães, 2009, p. 55).

Conectados a essa ideia, Shapper e Santos (2013) definem que “as categorias de sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal estão circunscritas no campo teórico e metodológico no interior da Pesquisa Crítica de Colaboração” (Shapper & Santos, 2013, p. 86),

pois o campo teórico se relaciona com o sujeito que está conectado com a sua realidade social, histórica e cultural, estabelecendo uma base metodológica para a construção rumo a tessitura de prospecções de geração de dados a fim de que esses dados sejam analisados à luz da interpretação discursiva.

É nessa junção entre a perspectiva crítica e a colaboração que os contextos são modificados, e cria-se um espaço de reflexão sobre como os significados enraizados podem tomar uma nova forma, ou, melhor, uma nova significação. A partir dessa relação mútua entre a reflexão-crítica e a colaboração, muito se tem discutido sobre as influências dessas concepções entre o trabalho do pesquisador e dos contextos pesquisados, trabalho este que deve ser envolvente para os dois pólos.

A partir das ideias propostas por Ninin e Magalhães (2017), ao se tratar da colaboração, nesse processo teórico-metodológico – proposto pela PCCol – são abordados os preceitos da colaboração, que são significativos, para traçar uma atividade de co-participação entre os integrantes da investigação. Ninin e Magalhães (2017) afirmam que, para conceber um contexto crítico-colaborativo desde a PCCol, é necessário constituir sua *práxis* em cima desses paradigmas, nomeados de responsividade, deliberação, alteridade, ponderação, mutualidade e interdependência.

No que diz respeito a esse processo colaborativo, conforme Ninin e Magalhães (2017), a responsividade diz respeito ao comprometimento em relação à atuação do outro, ao dizer do outro; já a deliberação refere-se à ação de atuar de forma a buscar argumentos conscientes para fundamentar seu modo de ver. Nesse sentido, a alteridade concerne ao entendimento do outro e aos esforços em conviver com as diferenças estabelecidas no contato com os demais. Assim, trata-se de aprender e desaprender conforme suas experiências, sendo que a ponderação corresponde ao fato de que se deve ter em mente que seus interesses precisam ser coletivos, não se preocupando, nesse momento, com o individual. Em relação à mutualidade, sua preocupação consiste em assegurar que todos possam discutir, a fim de expor seu ponto de vista, com o intuito de contribuir, de forma coletiva, com as discussões propostas a serem refletidas. Por fim, a interdependência coloca, como ponto central, o entrelaçado de vozes situadas nos diferentes contextos interacionais.

Conforme explicitado acima, é com a relação a esses princípios que a atividade crítico-colaborativa pode contribuir para a mudança de um contexto de investigação. Nas palavras de

Ninin e Magalhães (2017), “participante pesquisador e participante do contexto pesquisado, quando em situação de interação ao longo da pesquisa, impactam um ao outro” (Ninin, 2017, p. 639). Desse modo, é a interação entre os participantes, constituintes de um processo investigativo, a chave para o agir transformador, sendo esse fator relevante nas ações dentro do cenário educativo.

Em harmonia com Magalhães (2006), destaca-se que o papel do pesquisador não é o de um “observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, tampouco é o de ser entendido pelo pesquisador” (Magalhães, 2006, p. 61). Isso quer dizer que ambos fazem parte desse processo, trabalhando em conjunto na produção e na transfiguração dos aprendizados.

Ademais, conforme salientado por Magalhães (2018) e com base nos estudos voltados para os apontamentos de Vygotsky (1930 e 1934), “colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação do mundo e, nesse processo, transformam outros, os contextos coletivos específicos de ação e a sociedade e, nesse processo, transformam a si mesmos” (Magalhães, 2018, p. 20). Desse modo, é com base na colaboração que podemos criar um ambiente de transgressões.

Diante disso, “o conceito de colaboração tem sempre um enfoque de coparticipação crítica, pois envolve um processo dialético, nas relações entre os participantes, organizado pela linguagem da argumentação” (Magalhães, 2018, p. 21), portanto, é a partir da dialogicidade que as discussões se entrecruzam nesse emaranhado colaborativo, e é pela linguagem que conhecemos as contradições dos pontos de vista, além do olhar do outro sobre um determinado objeto.

Especialmente, nesta pesquisa, a escolha por ter como base a PCCol nos procedimentos teórico-metodológicos parte da necessidade de trazer, para o cenário desta investigação em torno do ensino de Língua Espanhola por meio dos usos das TDICs no contexto de ensino-aprendizagem no nível superior, a perspectiva crítica e colaborativa que nos torna sujeitos atuantes no que diz respeito às nossas práticas enquanto professores e pesquisadores, capazes de refletir criticamente e colaborativamente, para repensar o agir pedagógico em sala de aula e transformar o contexto que aqui está sendo delineado. Vale destacar, no entanto, que esse fazer crítico-colaborativo não é livre de conflitos, de tensão, de contradição, pelo contrário, é com essa perspectiva, no diálogo responsivo e ético, que todos os envolvidos na pesquisa podem refletir sobre o que dizem em relação ao seu agir pedagógico e, assim, (trans) formar a sua *práxis*.

Diante disso, esse quadro teórico-metodológico deu-nos base para o planejamento do projeto de pesquisa, para o planejamento das entrevistas e para a execução desta investigação, além de colaborar para as ações que foram realizadas nesse percurso. Sendo assim, foi fundamental trabalhar o tema central da pesquisa e os temas relacionados, com o intuito de promover uma reflexão tanto pela minha parte, como pesquisadora, quanto por parte das professoras que concordaram em participar desse processo de discussões e de intervenções.

### 3.2 A construção dos sentidos e significados como base de análise: um pensamento Vygotskiano

Nesta subseção, discorre-se a respeito da escolha por trabalhar os sentidos e significados com base no pensamento e estudos de Vygotsky (2001), pois a primeira pergunta desta dissertação trata-se dos sentidos e significados construídos pelas docentes, participantes desta investigação, com relação ao letramento digital e os usos das TDICs no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no nível superior. Além disso, esta investigação tem como fundamento os discursos produzidos por essas docentes em um contexto social situado. Portanto, os sentidos e significados embasados em Vygotsky (2001) traz para este trabalho um valor significativo para compreender os dados gerados.

Para Vygotsky (2001) o significado está inteiramente interligado com a palavra, de modo que é por meio do discurso e da linguagem que os significados são materializados e podem ser ressignificados conforme o contexto situacional. Nas palavras do teórico, “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (Vygotsky, 2001, p. 398). Desse modo, nota-se a relevância de compreender que os significados fazem parte do discurso de outrem e são carregados de sentidos variados.

Nesse caminho, os discursos gerados pelas docentes configuram um arcabouço fundamental para entender quais os sentidos e significados que elas estabelecem dentro do escopo dessa pesquisa. Além disso, para Vygotsky (2001, p. 399), “o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações”, isto é, o significado estabelecido dentro de um discurso pode ser modificado a partir do contexto em que se encontram os sujeitos, a depender da cultura, do meio social e das diferentes linguagens imbuídas nesses cenários.

Ademais, com relação ao sentido dentro do pensamento Vygotskiano, tem-se a noção desse sentido como algo simbólico em que dentro de uma interação entre sujeitos, como no caso desta investigação que se dá por meio da interação entre pesquisadora e participantes, pode haver a construção de um sentido a respeito dos discursos gerados por meio dos instrumentos de pesquisa. Portanto, esses sentidos podem mudar conforme o percurso da investigação e conforme o ambiente em que estamos interagindo. Sendo assim, abaixo discorre-se sobre o contexto no qual está pesquisa ocorreu.

### 3.3 Contexto da pesquisa

Nesta seção, discorre-se sobre o contexto da pesquisa o qual esta investigação está inserida, bem como se apresenta os campos territoriais, onde são realizados os processos e as averiguações necessárias para a realização dela. Sendo assim, trata-se de expor, de forma breve, algumas caracterizações acerca do espaço onde foi realizada a pesquisa, bem como a delimitação das instâncias nas quais se configurou esse processo nessa determinada região.

Desse modo, é necessário expor as particularidades da cidade escolhida, considerando-se a região onde se localiza a instituição de ensino selecionada como cenário para esta investigação. Portanto, apresenta-se, a seguir, a cidade de Cruzeiro do Sul e suas singularidades, com a finalidade de explicar o que motivou a escolha da localidade e sua relação com a instituição e os participantes da pesquisa.

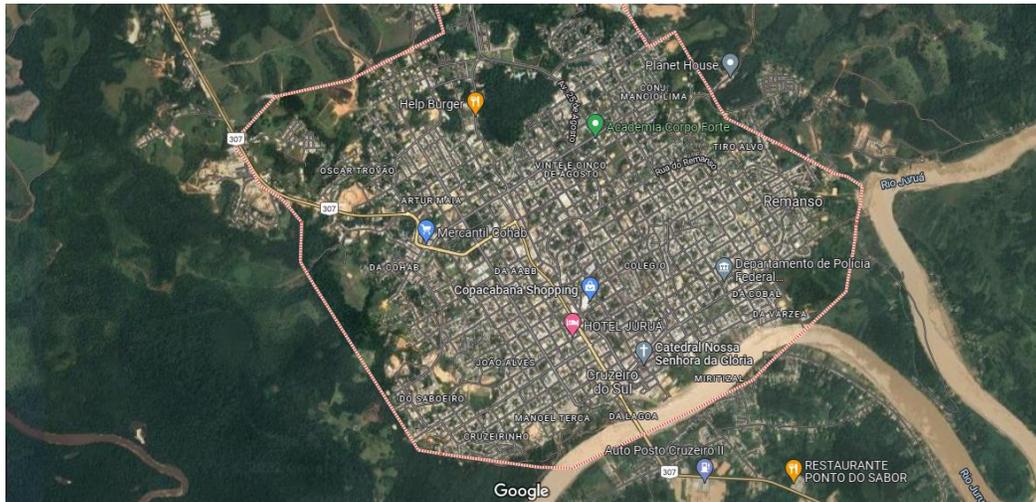
#### 3.3.1 Cruzeiro do Sul: um município situado na Amazônia acreana

O estado do Acre é um dos 26 estados pertencentes à nação brasileira, localizado dentro da floresta Amazônica e formado por uma diversa e extensa fauna e flora. De acordo com o censo demográfico de 2021, realizado pelo IBGE, o estado possui uma população de 906.876 mil habitantes e 22 municípios que constituem todo o estado. Sua história é marcada por significativas revoluções, sendo que uma das mais importantes é a “Revolução Acreana”, a qual tinha como objetivo anexar o estado, até então pertencente à Bolívia, ao Brasil.

Entre esses 22 municípios está Cruzeiro do Sul, a segunda maior cidade do estado, conhecida pela expressão “a princesinha do Juruá”, por estar localizada na segunda mesorregião do Acre, denominada de Vale do Juruá. Segundo o IBGE (2021), a população estimada na cidade

se encontra em 89.760 mil habitantes.

**Figura 1:** Mapa da Cidade de Cruzeiro do Sul, Acre



Fonte: *Google Maps*

Com base na figura 1, pode ser notado que a região é localizada entre a floresta amazônica e banhada pelo Rio Juruá. Em sua construção histórica, de acordo com Freitas (2008), a cidade de Cruzeiro do Sul era constituída por muitos povos indígenas, como os Nauas, por exemplo, que viveram por longos anos nessa região e sofreram com o processo colonizador da época, quando muitos imigrantes de outras regiões do Brasil se assentaram e tomaram algumas de suas terras nessa localidade. Nas palavras de Freitas (2008)

A cidade foi fundada pelo Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo que, ocupando o cargo de intendente do departamento do Alto Juruá do Acre, cargo semelhante ao de prefeito, mas que era nomeado pelo Presidente da República, instalou a sede provisória da cidade na foz do rio Moa, num lugar chamado de Invencível, em 17 de outubro de 1903 (Freitas, 2008, p. 57).

Com a consolidação e a implementação desse novo município, muitos desdobramentos ocorreram no processo de emancipação e de delimitação da área, principalmente na fase da exploração da borracha, quando muitos estrangeiros vinham até a região para explorar e para comercializar esse produto. Freitas (2008) salienta que, durante essa fase, “a região é reconhecidamente sofrida, com um povo que desde o início da ocupação humana naquela remota região sempre lutou com as adversidades do meio” (Freitas, 2008, p. 58). Por essa questão, os

cruzeirenses sofrem os impactos dessa dura colonização. Como destacado por Freitas (2008), na região do Vale do Juruá, em especial na cidade de Cruzeiro do Sul,

Grande parte da população vive oprimida pelo alto preço das mercadorias e poucas oportunidades de empregos, uma vez que o grande empregador é o setor público, uma pequena parte da população ativa é absorvida pelos estabelecimentos comerciais, a outra grande parte da população ativa está vinculada a atividades informais, o que prejudica, principalmente a juventude da cidade, ter perspectivas positivas de crescimento e realização em relação ao futuro (Freitas, 2008, p. 58).

É por meio dessa caracterização da população cruzeirense que pode ser notada a influência desses fatores no que diz respeito às agressivas explorações do lugar. Mesmo havendo, também, um impacto positivo sobre o crescimento da localidade, são perceptíveis as consequências do processo colonizador da época para o índice de crescimento da região. Por ser um município que se situa no interior do estado do Acre e devido ao fato de o próprio estado ficar em uma das extremidades do país, a população sofre com uma alta de preços, o que torna a vida do cruzeirense, assim como do estado do Acre, mais cara.

Nessas circunstâncias, a sociedade cruzeirense se funda, por longos anos, por uma grande quantidade de ribeirinhos que vivem às margens dos rios que banham a cidade, principalmente o Rio Juruá, por indígenas que já habitavam essas terras muito antes de existir a Cruzeiro do Sul como é hoje, e por seringueiros que viviam da exploração do látex, líquido utilizado para a criação da borracha. Assim, tais sujeitos conseguiram sustentar suas famílias e consolidar o território cruzeirense.

Um ponto crucial que afeta a vida desses cidadãos, nesse cenário, é a colonização nordestina do território. Freitas (2008) salienta que “junto com os seringueiros, a colonização nordestina trouxe para o Acre as características da formação cultural do Nordeste. Entre elas o chamado ‘coronelismo’” (Freitas, 2008, p. 60). Como consequência, essa nova forma de poder instaurada na cidade trouxe novas adaptações para o povo do Vale do Juruá, a qual tem, fortemente, alguns costumes provenientes da cultura nordestina, conforme mencionado anteriormente. Nota-se, ainda, desse modo, um ponto chave para a consolidação nordestina no território acreano e sua influência na cultura local.

Sob esse viés, os cruzeirenses têm suas raízes fincadas a partir dessa mescla de povos – indígenas e nordestinos –, assim como a chegada de outros povos de outras regiões do Brasil,

como os sulistas, por exemplo. Freitas (2008) argumenta que, nesse período da história do povo acreano, há um forte nível de desigualdade social. Esse fato, infelizmente, persiste na sociedade acreana dos tempos atuais, quando somente uma pequena parcela da população vive da agricultura familiar, ou dos setores comerciais ou possui algum vínculo com o setor público.

Em consonância com o que foi até aqui apresentado, pode-se mencionar que, atualmente, a cidade de Cruzeiro do Sul é marcada por suas arquiteturas de influência alemã, como por um dos seus principais pontos turísticos da região, a Catedral Nossa Senhora da Glória, que reúne, todos os anos, multidões para celebrar o dia de Nossa Senhora da Glória, no dia 15 de agosto. Trata-se, portanto, de umas das festas mais famosas da região do Vale do Juruá. Ademais, a localidade é também notabilizada pelos seus rios, que banham toda a região, a exemplo do Rio Môa, que banha não só a cidade de Cruzeiro do Sul, mas as cidades vizinhas, como Mâncio Lima. Além disso, os rios da cidade movimentam também a localidade, seja pelo comércio ou por ser um canal que serve de ligação a outros municípios. Os moradores utilizam-se de barcos pequenos ou maiores, sendo que, dessa forma, eles podem chegar a outras localidades.

É nesse cenário amazônico que a presente pesquisa é desenvolvida, principalmente por causa da instituição investigada, que está localizada ao redor de uma extensa floresta verde. Nesse ínterim, a Ufac é o espaço que nos acolhe e transforma, vira nosso campo de estudo e de discussões para agirmos, via articulação dos estudos que envolvem a PCCol, de forma crítica, reflexiva e colaborativa. É nessa perspectiva que será retratado, na seção seguinte, esse espaço de formação de futuros formadores e seus construtos, no que diz respeito ao ato de formar cidadãos ativos para a vivência em sociedade.

### 3.3.2 A Universidade Federal do Acre como espaço formativo

No cenário investigativo desta pesquisa, está a Universidade Federal do Acre – Ufac. Vale destacar que a instituição é a primeira e única universidade pública federal presente no Estado do Acre, cujos *Campis* são divididos em torno dos municípios acreanos. Ao destacar ser a primeira e única, refiro-me à Universidade, porque também há o Instituto Federal do Acre – IFAC, instituição pública e presente, também, em alguns municípios acreanos. Ademais, a sede da Ufac se encontra na cidade de Rio Branco, capital do estado, e os *Campis* principais se encontram nos municípios de Brasília e Cruzeiro do Sul. Diante disso, o espaço que foi escolhido dentre os

núcleos da Ufac foi o que está situado na cidade de Cruzeiro do Sul, chamada de *Campus Floresta*.

**Figura 2:** Localização da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*



Fonte: *Google Maps*

Segundo o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da Ufac, “a instituição tem sua origem com a criação da Faculdade de Direito, em 25/03/1964, por meio do Decreto Estadual nº 187, e, em seguida, da Faculdade de Ciências Econômicas” (PDI da Ufac, 2019, p. 22). Em relação ao núcleo criado e inaugurado na cidade de Cruzeiro do Sul, o PDI informa que

Em 07/04/1989, por meio da Resolução nº 03 do Conselho Universitário, foi homologada a criação do curso de graduação plena em Letras no município de Cruzeiro do Sul (licenciatura plena em Letras: Vernáculo/Língua Inglesa), data em que foi criado, também, o núcleo de Cruzeiro do Sul. Posteriormente, em 18/08/1992, houve a criação do curso de licenciatura plena em Pedagogia, e em 07/10/1992, pela resolução nº 08 do Conselho Universitário, o núcleo foi transformado em *Campus* de Cruzeiro do Sul. No ano de 2007, por meio do programa de expansão das universidades federais, promovido pelo governo federal, o *Campus* ganhou 07 cursos e passou a ser denominado de *Campus Floresta* (PDI da Ufac, 2019, p. 22).

O *Campus Floresta* da Ufac, como visto na figura 2, por estar rodeado pela floresta amazônica acreana, possui um espaço verde e amplo. Desse modo, a instituição se divide por vários blocos, desde o bloco administrativo até o teatro do Môa, chamado assim por causa do rio que banha a cidade. O *Campus* oferece o curso de Letras Inglês, no turno da manhã, Bacharelado em Biologia, Enfermagem, Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal no período integral, Letras Espanhol, Licenciatura Indígena e Pedagogia no período vespertino e Letras Português,

Licenciatura em Biologia e Direito no turno da noite. Desse modo, os cursos estão agrupados em dois centros acadêmicos: o Centro Multidisciplinar (CMULTI) e o Centro de Educação e Letras (CEL).

Salienta-se, nesse contexto, que o espaço da universidade requer ser um ambiente em que sejam promovidos o pensamento e o agir crítico dos alunos que, futuramente, serão os novos professores e/ou bacharéis em diferentes áreas. Diante disso, “o artigo 4º, do Estatuto da Ufac, estabelece que as finalidades da Instituição são a produção e a difusão de conhecimento, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da sociedade acreana, melhorar as condições de vida, bem como a formação de uma consciência crítica [...]” (PDI da Ufac, 2019, p. 23).

Pode ser mencionado, ainda, que a referida instituição obteve grande importância para a população acreana, trazendo, para o estado, múltiplas oportunidades de ingresso aos cursos de graduação, bem como de pós-graduação, oportunizando, aos acreanos, o acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão. Conforme abordado no PDI da instituição, sua missão é “produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, com base na integração ensino, pesquisa e extensão, para formar cidadãos críticos e atuantes no desenvolvimento da sociedade” (PDI da Ufac, 2019, p. 25).

A expansão da universidade pelas regiões acreanas, seja pelos seus *Campis* ou por meio da criação de núcleos, é significativa. Isso porque, apesar dos desafios que são postos pela demanda social e pela globalização, a universidade tem levado a essas regiões o contato com a multiculturalidade e a pluralidade de conhecimentos. Sendo assim, consegue ser um espaço formativo, garantido aos seus alunos uma ambiência de intervenções provocativas, críticas e reflexivas perante aos acontecimentos da sociedade brasileira.

É perceptível, portanto, o compromisso da universidade em formar alunos para refletir sobre as suas ações enquanto futuros profissionais, demonstrando, assim, que o agir se faz na prática. Desse modo, a Ufac proporciona uma formação inicial de maior qualidade no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão, conforme já mencionado.

É, então, nesse espaço acadêmico que esta pesquisa foi desenvolvida, mais especificamente no âmbito do curso de Letras Espanhol, vinculado ao Centro de Educação e Letras (CEL), que funciona no período vespertino. Diante de tais considerações, faz-se necessário, desse modo, abordar, na seção seguinte, um panorama breve sobre o curso e acerca de suas especificidades, destacando-se, também, sua relevância para a formação de professores de

língua espanhola.

### 3.3.3 O curso de Letras Espanhol

Para contextualizar a escolha pelo curso de Letras Espanhol, começo a destacar que é a minha área de formação e que, desde a graduação, veio-me o interesse em pesquisar sobre o ensino de língua espanhola no contexto acreano e, principalmente, no Vale do Juruá. Desse modo, para compreender um pouco mais a respeito do funcionamento e da implementação do curso na Ufac, *Campus* Floresta, o Projeto Pedagógico Curricular do curso salienta que o desejo de implementação do curso na instituição surgiu da necessidade de abordar e de ampliar os conhecimentos nas áreas de Letras, pois, no *Campus*, já havia o curso de Letras Português e Inglês. Assim, a implementação do curso de Letras Espanhol abrange o ensino-aprendizagem de novas culturas, histórias e saberes, promovendo o dialogismo entre a cultura amazônica brasileira e os países que fazem fronteira com o estado do Acre, que são o Peru e a Bolívia. Nessa conjuntura,

O curso de Letras Espanhol foi implantado no *Campus* de Cruzeiro do Sul em 2007, com a proposta de possibilitar as inter-relações políticas, sociais, econômicas e acadêmicas, tendo em vista não apenas a condição fronteira do estado do Acre com países hispano-americanos (Bolívia e Peru), mas também o fato de estarmos situados em um continente que tem, em sua maioria, a língua espanhola como língua oficial. Ademais, consideramos fundamentais quaisquer conhecimentos adicionais para uma boa inserção dos sujeitos e suas inter-relações na contemporaneidade. (PPC do curso, 2019, p. 23)

Ademais, “em mais de uma década de existência, o curso de Letras Espanhol já formou, aproximadamente, 250 alunos que atuam nos diversos setores do estado do Acre” (PPC do curso, 2019, p. 22), e de acordo com a avaliação feita pelo Ministério da Educação (MEC) ainda neste ano, o curso passou a ter nota 4. É nesse cenário que o curso ganhou notoriedade na região e gerou interesse maior da população pela referida área de formação. Entretanto, mesmo com um número significativo de formados na área, o ensino de Língua Espanhola na educação básica sofreu alterações desde a reforma do Ensino Médio, modificando a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, tornando-o secundário às demais áreas, como a Língua Portuguesa, por exemplo.

Nessa circunstância, o desinteresse pela formação na área afetou diversas instituições federais, que possuem o curso como uma das suas graduações. Mesmo o Brasil sendo rodeado de países que possuem a língua espanhola como sua língua oficial e estabelecendo relações políticas

e comerciais com esses países, a escolha por tornar o ensino de espanhol secundário na educação básica significou um retrocesso diante da forte cultura hispano-americana que se entrecruza com a cultura brasileira. Diante dessa circunstância, a Ufac continua a resistir e habilitar novos professores para atuar na área, visto que

O curso de Letras Espanhol considera importante formar indivíduos reflexivos, críticos e conscientes da existência das múltiplas expressões culturais que colaboram para o reconhecimento das memórias e histórias que configuram a identidade do sujeito amazônico-latino-pan-americano; valorizando os estudos da(s) língua(gen)s que contextualizam o acadêmico (PPC do curso, 2019, p. 22-23).

Em consonância com o PPC do curso de licenciatura em Letras Espanhol, é perceptível a tomada de posição frente aos desdobramentos de um curso de formação, ao ter como objetivo “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (PPC do curso, 2019, p. 23). Em vista disso, é relevante formar profissionais diante das questões postas na sociedade, questões essas em que os novos professores poderão colocar em prática os conhecimentos construídos na universidade, futuramente, em sala de aula. Dessa forma, tais profissionais podem, também, promover um ensino de língua espanhola no ensino básico em que os alunos criem essa consciência crítica, reflexiva e ativa no meio social. Com base nas informações apresentadas no PPC do curso de Letras Espanhol, o curso possui as seguintes características, conforme apresentado na tabela 1:

**Tabela 1:** Identificação do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Ufac – *Campus Floresta*

CURSO	Letras Espanhol
MODALIDADE	Licenciatura em Letras Espanhol
ATOS LEGAIS DE AUTORIZAÇÃO OU CRIAÇÃO	<b>Criação/Autorização:</b> Resolução CEPEX nº 21, de 25 de outubro de 2007.
ATOS LEGAIS DE RECONHECIMENTO E/OU RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO	<b>Autorização:</b> Portaria SERES/MEC nº 321, de 02 de agosto de 2011, publicada no D.O.U., de 04-08-2011. <b>Renovação de Reconhecimento:</b> Portaria SERES/MEC nº 1.098, de 24-12-2015, publicada no D.O.U., de 30-12-2015.
TÍTULO ACADÊMICO CONFERIDO	Licenciado em Letras Espanhol
MODALIDADE DE ENSINO	Presencial
REGIME DE MATRÍCULA	O curso oferece o regime por créditos, semestral e presencial.
TEMPO DE DURAÇÃO (INTEGRALIZAÇÃO)	Quatro anos (oito semestres letivos), com um prazo mínimo de oito semestres (4 anos) e um prazo máximo de 14 semestres (sete anos).
CARGA HORÁRIA MÍNIMA (Resolução nº 02/2015) CARGA HORÁRIA DO CURSO	<b>CNE: 3.200h</b> <b>UFAC: 3.470h</b>

NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS	50
NÚMERO DE TURMAS	01
TURNO DE FUNCIONAMENTO	Vespertino
LOCAL DE FUNCIONAMENTO (ENDEREÇO)	Câmpus Universitário de Cruzeiro do Sul, Gleba Formoso, Lote 245, Canela Fina, Colônia São Francisco.
FORMA DE INGRESSO	ENEM/SISU obedecendo às condições dispostas em Edital, observados, ainda, os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (Transferência <i>ex officio</i> , Vagas residuais, Transferência Interna, Externa ou Portador de Diploma Superior).

Fonte: Retirado do PPC do Curso (2019, p. 26).

Em conformidade com as informações apresentadas na tabela 1, referente à identificação do curso, é notável como o curso está estruturado e quais as suas principais características. O curso de Letras Espanhol beneficia a comunidade do Vale do Juruá, recebendo alunos dos municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, entre outros municípios que estão próximos à cidade, além de outros municípios também mais longínquos, como Porto Walter e Marechal Thaumaturgo. Para a comunidade do Vale do Juruá e região, os benefícios são significativos, pois se forma um número expressivo de professores para trabalhar nessas localidades e contribuir para o crescimento e para o desenvolvimento da região.

Nessa perspectiva, escolhi investigar como as docentes desenvolvem o letramento digital no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola associada aos usos das TDICs no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre, tendo em vista que o curso de Letras Espanhol pretende formar futuros profissionais para atuar frente aos avanços constantes situados entre inovações, tecnologias e ensino. Por conseguinte, na próxima seção, discorre-se sobre a contextualização desta pesquisa e a demonstração dos principais fatores que se associam ao tema aqui exposto.

#### 3.4 A pesquisa: a relação de sentido entre letramento digital e os usos das TDICs no Ensino de Língua espanhola

Na perspectiva dos novos letramentos, como situam Rojo e Moura (2019) “a internet mudou a natureza dos letramentos e muitos pesquisadores nos últimos tempos foram levados a estudar o assunto e a descrever as mudanças recentes nas práticas” (Rojo; Moura, 2019, p. 24). Em relação à inclusão das TDICs no âmbito educacional, Mendes (2022) afirma que “na educação, essas tecnologias são um fenômeno social, transformador de realidades sociais e

culturais a todos os envolvidos no ambiente educacional” (Mendes, 2022, p. 81). Nesse cenário, os usos das TDICs no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no ensino de língua espanhola, trazem, para o corpo docente, novas abordagens e metodologias para contribuir para um ensino-aprendizagem que vise transformar os comportamentos desses cidadãos frente ao mundo contemporâneo.

Em vista disso, surgiram-me muitas inquietações acerca da relação entre letramento digital, TDICs e o ensino de língua espanhola no ensino superior, visto que o campo da universidade é um ambiente propício para que sejam criadas formas de significações acerca desses sentidos. Nessa contextura, o mestrado possibilitou-me investigar como essas relações podem colaborar para o desempenho dos professores dentro do espaço acadêmico e como podem auxiliar os alunos durante a sua formação. É com base nessas premissas, que as seções seguintes serão destinadas a apresentar os pontos cruciais para o desenvolvimento e para a geração e análise de dados, bem como a caracterização das participantes.

#### 3.4.1 Participantes da pesquisa

Inicialmente, a escolha pelo curso de Letras Espanhol, para mim, foi muito significativa. Nessa circunstância, para a seleção dos participantes, pensei em investigar a atuação de duas professoras do curso, que estivessem ministrando disciplinas específicas de língua espanhola. Desse modo, considerei ser significativo analisar o papel que cada professora desempenhava e como integravam as TDICs com base nos seus planejamentos e conteúdos didáticos utilizados em classe, além de se tratar das professoras formadoras de novos professores, considerando-se, então, como as suas ações em sala de aula podem impactar as ações futuras dos professores formandos.

Para início de conversa e para compreender as concepções acerca do tema discutido, realizei, com as participantes, um questionário semiaberto, que visava colher informações tanto pessoais quanto acerca das convicções das professoras sobre os usos das TDICs em sala de aula de língua espanhola. As perguntas eram relacionadas ao tema proposto, como questões sobre o uso de aparatos tecnológicos, sobre a frequência do uso dessas tecnologias digitais no cotidiano ou dentro da academia e como as participantes avaliavam esses usos, se consideravam imprescindíveis ou irrelevantes, por exemplo.

Em uma outra ocasião, marquei com as participantes para realizar uma entrevista

semiestruturada, a fim de conversarmos e, com isso, ampliar a base de dados que foram gerados por meio da realização do questionário semiaberto. Desse modo, foram realizadas perguntas abertas, focalizando a concepção das participantes a respeito do que sabiam sobre letramento digital, sobre as experiências de cada indivíduo a respeito das tecnologias digitais, acerca do olhar dos sujeitos para a inserção dessas tecnologias digitais dentro do ambiente acadêmico, considerando os desafios frente à pandemia de Covid-19, que acreditamos ter sido um período de adaptação e de contratempos referente aos usos de aplicativos e de plataformas de ensino-aprendizagem em contexto educacional, além de outros questionamentos que contemplam as discussões realizadas nessa fase.

No processo do desenvolvimento das fases do questionário e na realização da entrevista, entrei em contato, de modo particular, com as docentes participantes da pesquisa e marquei todos os passos que iam ser seguidos, desde o questionário semiaberto até as sessões reflexivas. Vale ressaltar que, na ocasião, uma das docentes desempenhava o papel de coordenadora do curso.

De acordo com as normas de ética em pesquisas científicas com seres humanos e para não pôr em risco as integridades morais, psíquicas ou físicas dos participantes, optou-se por não utilizar os seus nomes reais nas transcrições realizadas dos áudios. Vale enfatizar, conforme apresentado na introdução, que esta pesquisa se encontra aprovada junto ao Comitê de Ética da Ufac, sob registro de n. CAEE 63282022.7.0000.5010. Sendo assim, as participantes serão representadas por nomes fictícios e que não tenham nenhuma proximidade com seus nomes reais, a fim de que sejam evitadas quaisquer diligências.

Os perfis das professoras participantes da pesquisa são apresentados conforme a tabela abaixo:

**Tabela 2:** Descrição dos participantes da pesquisa (Docentes)

<b>PREFESSORES</b>	<b>PERÍODOS</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>USOS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>
EVA	Professora efetiva do curso de Letras Espanhol	entre 35 a 45 anos.	Frequente, por meio do celular e <i>notebook</i> .
LÚCIA	Professora substituta do curso de Letras Espanhol	entre 35 a 45 anos.	Frequente, por meio do celular, <i>notebook</i> e outros computadores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao expor a respeito das participantes da pesquisa, na próxima seção, são apresentados os

instrumentos de pesquisa e procedimentos para a produção e coleta de dados, com o propósito de explicitar como foram desenvolvidas as ações frente ao desafio de investigar o letramento digital e os usos das TDICs no curso de Letras Espanhol.

### 3.5 Procedimentos de geração de dados

De início, antes de realizar os passos necessários para os procedimentos de geração de dados, conversei com as docentes do curso para explicar todas as informações a respeito das fases da pesquisa, como a respeito do preenchimento do questionário online realizado pelo *Google Forms*, e sobre como iria funcionar o momento da entrevista semiestruturada. Além desses passos, também expus, nos encontros com cada docente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que estivessem cientes de todas as informações sobre riscos, benefícios e demais informações, como o contato da minha orientadora e o meu, para quaisquer eventuais dúvidas que pudessem surgir no decorrer do processo investigativo. Diante disso, o TCLE seria assinado por ambas as partes e uma cópia seria entregue para cada participante.

Em relação ao contato com as professoras, enviei, no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, um áudio contendo informações básicas sobre o projeto e se poderia marcar um dia, durante a semana, para que fosse possível elucidar as informações sobre os procedimentos que iriam ocorrer. Nesse encontro, marcamos o horário que eu poderia ir até elas e apresentar o TCLE, o projeto de pesquisa e demais informações necessárias.

**Figura 3:** Conversa pelo *WhatsApp* com a professora Eva para tratar sobre a participação na pesquisa



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 4:** Conversa pelo *WhatsApp* com a professora Lúcia para tratar sobre a participação na pesquisa



Fonte: arquivo pessoal

É significativo apontar que, no momento de contato com as docentes, eu estava em estágio docência<sup>14</sup> e, por ter sido também professora substituta do curso durante os anos de 2021 e 2022, tornou-se mais acessível construir um diálogo colaborativo entre as participantes e a pesquisadora, com a intenção de criarmos um laço mais forte e que fizesse com que elas aceitassem participar desse desafio.

Com base nessas informações, explana-se, nas próximas seções, acerca dos três principais instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa aqui delimitada: o questionário semiaberto, a entrevista semiestruturada e as sessões reflexivas, com a finalidade de servirem como base para os dados gerados e, assim, serem interpretados e analisados posteriormente.

### 3.5.1 A escolha pelo questionário semiaberto

O primeiro método de geração de dados escolhido para esta pesquisa foi o questionário, mais especificamente o questionário semiaberto. Nas palavras de Gray (2012), “os questionários são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas respondem ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada” (Gray, 2012, p. 274). É, então, nesse sentido que o

<sup>14</sup> O estágio docência é requisito obrigatório para a conclusão do mestrado pertencente ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL/Ufac.

questionário de pesquisa foi construído.

Vale destacar que sua estrutura parte, inicialmente, das informações necessárias sobre a ética que rege as pesquisas científicas no Brasil, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para que fique explicitado, para os participantes, os riscos que podem ocorrer e as precauções que serão tomadas, a fim de se evitar qualquer equívoco, ao ter acesso ao questionário.

Como citado anteriormente, foi utilizado o *Google Forms*<sup>15</sup> para construir o questionário semiaberto e, assim, disponibilizar para as professoras, via *WhatsApp*, o *link* da página do questionário. Acredita-se que o questionário por meio do *Google Forms* foi um meio facilitador para o preenchimento das questões, que eram abertas e fechadas. Também pode ser explorada, de forma positiva, essa ferramenta digital que se tem facilmente à disposição e demonstrar para as participantes que ela pode ser aliada na prática em sala de aula. Ademais, conforme destacado por Gray (2012), pode ser situado que “os questionários na internet oferecem muitas facilidades para o desenho, as quais não estão disponíveis nos formatos tradicionais em papel, como o uso de menus de rolagem, caixas de instruções *pop-up* e sofisticados sistemas para saltar questões” (Gray, 2012, p. 290). Foi pensando nessa facilidade que optou-se por essa ferramenta disponibilizada pelo *Google*, a fim de construir o questionário semiaberto e, assim, oferecer relativa flexibilidade às professoras durante a realização da pesquisa.

Ainda, nas palavras de Gray (2012), pode ser mencionado que os questionários podem ter um alcance maior de número de pessoas acessando e que podem ter acesso em qualquer momento do seu dia e em qualquer lugar. Dessa forma, ao disponibilizar o *link* do questionário pelo *WhatsApp* para as participantes, isso ajudou a não precisarem se locomover até a universidade para responder, por exemplo. Assim, de sua própria casa ou de outro lugar, as docentes responderam e, para sanar as dúvidas que surgiam no momento do preenchimento, entravam em contato comigo, para que eu pudesse ajudá-las a compreender melhor as questões.

Sobre as perguntas que constavam no questionário, estas foram divididas em questionamentos de cunho pessoal, como a data de nascimento, profissão, faixa etária e perguntas relacionadas ao tema do projeto, se tinham contato frequente com ferramentas tecnológicas, quais

---

<sup>15</sup>Link do questionário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScM5mgS5\\_9IMtbUDxLfvvGRUX6pqtup3IjcH\\_IDEFxUVSU5w/vie wform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScM5mgS5_9IMtbUDxLfvvGRUX6pqtup3IjcH_IDEFxUVSU5w/vie wform?usp=pp_url)

eram os aparelhos e aplicativos aos quais tinham mais acesso no dia a dia e no ambiente acadêmico, como avaliavam a inserção dessas TDICs em nível superior nas aulas de língua espanhola, entre outras.

Desse modo, conclui-se que o questionário foi um instrumento para simplificar o contato entre pesquisadora e professoras. Ademais, por meio desse método de gerar dados, foi possível extrair informações relevantes para conhecer o perfil das participantes e compreender como elas enxergavam esses meios tecnológicos a partir das suas experiências, tanto no seu cotidiano quanto em sua área de atuação e quais as suas opiniões sobre a adição dessas ferramentas nas aulas de língua espanhola. Dessa forma, tal ação serviu para distinguir as diferentes visões sobre o tema investigado.

Além do questionário, também foi utilizada, na geração de dados, a entrevista semiestruturada para expandir as discussões propostas no questionário e abrir outras discussões, com o intuito de criar um ambiente de reflexão crítica e colaborativa acerca do letramento digital, os usos das TDICs e o ensino de língua espanhola. Diante disso, será explicado, na próxima subseção, sobre a escolha da entrevista semiestruturada e sua relevância nesta investigação.

### 3.5.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista é outro método de geração de dados que pode ser utilizado com o objetivo de coletar material para posterior análise. Nesse sentido, nesta pesquisa, também optou-se pela utilização de uma entrevista semiestruturada, com a finalidade de abrir um espaço de conversa com as participantes, um espaço para estabelecer as práticas desenvolvidas, ancorando-se na PCCol, para criar um ambiente de transformação e uma base de diálogos construtivos.

Nos apontamentos de Gray (2012), “uma entrevista é uma conversa entre pessoas, na qual uma cumpre o papel de pesquisador” (Gray, 2012, p. 299). Nesta pesquisa, houve uma tentativa de se aproximar dos participantes e incluir-se nesse processo investigativo. Em relação à entrevista semiestruturada, o autor mencionado destaca que essa abordagem “permite fazer aprofundamento das visões e das opiniões onde for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas” (Gray, 2012, p. 302), além de permitir “levar a entrevista por novos caminhos [...]” (Gray, 2012, p. 302).

Nessa direção, a entrevista semiestruturada conteve 11 questões direcionadoras para que, no momento da entrevista, fossem abordadas e fosse criado um ambiente de dialogicidade a

respeito dos assuntos. Portanto, logo após a realização do preenchimento do questionário semiaberto, foi agendado, com as participantes, a data e o horário das entrevistas. O local utilizado foi uma sala vazia do próprio *locus* desta investigação, a Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

As entrevistas ocorreram no mês de novembro do ano de 2022 e os encontros foram divididos durante a semana em dois dias, no dia 07 de novembro e no dia 08 do mesmo mês. Além disso, elas foram entrevistadas em dias diferentes, para que fosse melhor explorado o tempo das entrevistas e não ocorresse nenhuma aceleração ou desconforto durante as respostas e a conversação.

As entrevistas foram gravadas em áudios e tiveram uma duração média entre 10 e 40 minutos. As docentes sentiram-se confortáveis ao conversar comigo, porque já tínhamos uma convivência mais sólida, pois a professora Eva ministrou aulas para mim na época da graduação e a professora Lúcia foi minha colega de curso e de profissão. Portanto, as entrevistas foram tranquilas e prolongadas.

A entrevista semiestruturada serviu para complementar o questionário, que foi disponibilizado para as participantes anteriormente, e possibilitou entender melhor a visão das professoras acerca do letramento digital e das TDICs no ensino de língua espanhola. Assim, será apresentado, a seguir, as sessões reflexivas que complementaram o desenvolvimento desta pesquisa e contribuíram para o aprofundamento das questões e discussões levantadas na entrevista.

### 3.5.3 As sessões reflexivas

As sessões reflexivas configuram-se como um relevante instrumento para a geração de dados em uma pesquisa que esteja ancorada nos pressupostos da PCCol, por oportunizar possibilidades de formações com um viés crítico, reflexivo e colaborativo em torno da atuação docente.

Segundo Magalhães (2002 *apud* Ibiapina, 2003, p. 74), a sessão reflexiva serve como “um *locus* em que cada professor tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente”. Desse modo, as docentes puderam conversar sobre as suas escolhas didáticas e pedagógicas, na busca de compreender crítica e colaborativamente como essas escolhas podem

influenciar na formação docente dos futuros professores em formação.

Em conversa particular com as docentes participantes desta investigação, expliquei como iriam ocorrer as sessões e quais as motivações que me levaram a escolher esse instrumento. Desse modo, explicou-se que se trata da possibilidade do estabelecimento de maior dialogicidade sobre o tema da pesquisa e para que as docentes pudessem rever e refletir de forma crítica e reflexiva sobre as suas práticas no ambiente acadêmico e no curso de Letras Espanhol.

Nas palavras de Magalhães (2006, p. 104-105), essas “sessões podem propiciar contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos”. Dessa maneira, busquei participar junto com as docentes das discussões acerca das TDICs no ensino-aprendizagem de língua espanhola e fazer parte dessa transformação.

Para Ibiapina (2003, p. 76), “as sessões reflexivas são operacionalizadas com a finalidade de facilitar os processos colaborativos de reflexão sobre a prática docente entre professores”. Sendo assim, a dialogicidade e a reflexão colaborativa entre as docentes possibilitou a mudança de postura frente a situações e contextos de ensino-aprendizagem contemporâneos, a fim de possibilitar a compreensão da necessidade de agir perante o novo que surge a todo o instante.

Nesse caminho, escolhi realizar as sessões reflexivas pelo *Google Meet*, pois as docentes encontravam-se de férias e, por meio dos recursos de gravação que são oferecidos pela plataforma, pude ter maior aproveitamento dos discursos proferidos e dos debates reflexivos e colaborativos sobre suas ações pedagógicas. Dessa maneira, ao fazer essa proposição para as docentes, aceitaram em poder contribuir ainda mais com o meu processo investigativo.

Nesse sentido, dividi as sessões reflexivas em dois dias, sendo que a primeira ocorreu no dia 30 de março de 2023 e teve duração de 2h20m. Para a primeira sessão, elaborei treze slides contendo imagens e tirinhas sobre as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Conforme eu apresentava os slides, iniciávamos uma conversa sobre o que estava sendo exposto. No decorrer das nossas conversas, eu procurava fazer questionamentos sobre as práticas das professoras diante do assunto e procurava utilizar embasamentos teóricos para, assim, aprofundar nossos diálogos.

Ao finalizar a primeira sessão, sugeri às docentes uma atividade colaborativa, na qual tinham que produzir, para a próxima sessão, uma apresentação contendo uma atividade realizada por meio de tecnologias digitais e, se caso quisessem, poderiam trazer uma que já tivesse sido

realizada por elas em aulas passadas. As docentes aceitaram a sugestão e marcamos, então, a próxima sessão, realizada no dia 08 de abril de 2023, tendo duração de 1h40m.

Na segunda sessão, as docentes trouxeram suas atividades e expuseram para nós. A professora Eva explanou uma atividade realizada pelo *Kahoot*, uma plataforma de jogos, e a professora Lúcia apresentou o modelo de uma atividade realizada pelo *Power Point* em formato de folhetos, contendo informações sobre os principais pontos turísticos da cidade de Cruzeiro do Sul. Depois das apresentações, conversamos sobre as formas de uso das ferramentas que as docentes utilizaram e como poderiam usá-las nas suas aulas presenciais no ambiente da universidade.

Além disso, refletimos sobre as nossas práticas e sobre como poderíamos modificá-las para melhor agregar as TDICs ao ensino de Língua Espanhola no âmbito da formação inicial dos professores de línguas. Desse modo, as sessões reflexivas foram bem proveitosas e as docentes colaboraram de forma ativa, salientando a relevância de ter esses espaços de diálogos sobre as ações dos docentes na universidade, com o intuito de verificar os pontos positivos e negativos das escolhas pedagógicas dos docentes que estavam sendo propagadas no curso de Letras Espanhol.

### **3.6 Análise e tratamento dos dados gerados**

Com base nos instrumentos que foram descritos na seção anterior, pode-se mencionar que esta será destinada a explicar os métodos de análise e de tratamento dos dados gerados escolhidos para esta investigação. Esta pesquisa, por estar dentro do viés da Linguística Aplicada, está situada na Análise Dialógica do Discurso (ADD), ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin, como em Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), e seus seguidores como Brait (2006). Diante disso, nas próximas seções, descreve-se as informações necessárias sobre a ADD e sua aplicação na análise dos dados gerados para esta pesquisa.

#### **3.6.1 Análise Dialógica do Discurso**

Apoiado nos pressupostos da Linguística Aplicada e do quadro teórico-metodológico da PCCol, busca-se analisar os dados desta pesquisa, tendo como base teórico-metodológico-analítico a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Durante a geração de dados, as escolhas dos

excertos foram analisadas a partir da ADD, na busca de procurar responder aos objetivos desta pesquisa, juntamente com o problema e as questões direcionadoras deste processo investigativo, como demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 7:** Norteamento da pesquisa

Problema da pesquisa:	Objetivos	Perguntas da pesquisa:
Mesmo com a utilização das TDICs no contexto acadêmico, ainda é (re) produzida a ideia de que os docentes não são letrados digitalmente e possuem dificuldades para agregar essas tecnologias em suas práticas educativas.	<p><b>Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigar como os docentes desenvolvem o letramento digital no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola associada aos usos das TDICs no curso de Letras Espanhol, da Universidade Federal do Acre, <i>Campus</i> Floresta.</li> </ul>	
	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar as relações de sentidos e de significados entre ensino-aprendizagem, letramento digital e TDICs para as docentes do curso de Letras Espanhol;</li> <li>✓ Investigar a atuação docente a partir dos usos das tecnologias digitais dentro da sala de aula de língua espanhola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais as relações de sentidos e significados os docentes do curso de letras espanhol estabelecem entre letramento digital e os usos das tecnologias digitais no espaço acadêmico?</li> <li>✓ Como os usos das TDICs, na sala de aula do curso de letras espanhol, podem contribuir para a atuação no que diz respeito ao referido curso?</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora.

Com base no quadro acima e nos pressupostos da ADD, esta pesquisa centra-se na análise do discurso produzido pelas docentes do curso de língua espanhola, sendo imprescindível verificar como os discursos são construídos, bem como os entrecruzamentos de enunciados concretos relacionados com os assuntos abordados durante a geração de dados. Nesse viés, Rohling (2014) discorre sobre um ponto crucial na construção dos discursos, ao salientar, sobre as relações dialógicas, sendo “necessário que elas se materializem, tornem-se concretas na voz de diferentes sujeitos e, ao se concretizarem, as relações lógicas entram no campo do discurso

(enunciado) e saem do plano da língua” (Rohling, 2014, p. 45).

Nas palavras de Bakhtin (2016), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Nessa perspectiva, sendo o discurso carregado de enunciados, é possível compreender o que o outro leva consigo e como se constituem os sentidos da língua em determinado contexto. Sigo Bakhtin (2016) e Rohling (2014) por considerar ser nesse emaranhado de vozes que os discursos concretos se firmam e tornam-se elementos de análise nesta pesquisa, pois as relações de sentidos produzidos nos enunciados concretos dos participantes serão de total relevância para verificar o que os sujeitos enunciam sobre o letramento digital associado aos usos das TDICs no curso de Letras Espanhol.

É por esse caminho que a ADD se firma como sendo um aporte teórico-metodológico-analítico, mesmo que não esteja configurada como uma metodologia de análise de fato. Outrossim, ao estar embasada nos estudos teóricos de Bakhtin e seu Círculo e além de seus muitos seguidores, a ADD se torna um dos métodos de análise voltados para a LA e para os estudos que estão situados em torno do discurso, isto porque “o conjunto das obras do *Círculo* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral” (Brait, 2006, p. 9-10).

Alicerçada nas obras do Círculo, como salientado por Brait (2006), a ADD se torna um suporte de análise no âmbito dos estudos da linguagem. No que diz respeito a essa pesquisa, por se tratar de uma investigação em que se utiliza a PCCol como fonte para os procedimentos teórico-metodológicos e que se fundamenta na construção do sujeito indissociável ao seu contexto sócio-histórico-cultural, é preciso reiterar que a ADD, segundo Brait (2006), também enxerga

A indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (Brait, 2006, p. 10).

Em conformidade com a ADD, serão então exploradas as relações comunicativas em dado momento ou situação real, que será o espaço acadêmico, onde as relações dialógicas se fazem presentes nas discussões imbricadas nesta pesquisa. Sendo assim, explora-se o material desenvolvido em todos os processos da investigação até a fase final, que será a de interpretação

desse conteúdo.

Nesse contexto, “o enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (Brait, 2006, p. 13). Dessa forma, é significativo ter um olhar particular em relação à análise do discurso e é relevante analisar a relação dialógica a partir da qual as situações discursivas que os enunciados concretos materializam, por isso, a importância do conteúdo extralinguístico.

Nessa direção, explorar o material consiste em analisar, de forma dialógica, os discursos dos sujeitos que participam da pesquisa e como esses enunciados constroem um sentido significativo por meio da manifestação da linguagem. Portanto, nesse viés, analisa-se a entrevista semiestruturada e as sessões reflexivas, nas quais os sujeitos construíram com suas vozes e, com o entrecruzar das demais, analisa-se a relação dialógica entre letramento digital, ensino-aprendizagem de língua espanhola e os usos das TDICs. Isto posto, espera-se chegar aos resultados dos objetivos, do problema e das perguntas de pesquisa apresentados no decorrer desta investigação.

### **3.7 Credibilidade da pesquisa**

A confiabilidade desta pesquisa foi construída a partir da minha participação em distintas atividades, eventos e seminários acadêmicos, a fim de complementar a minha base teórica e os meus saberes sobre o problema pesquisado. Para esse propósito, envolvi-me na participação das disciplinas do mestrado, além de participar de congressos e seminários internacionais, como o Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP), nos quais realizei apresentações orais. Ademais, participei das orientações coletivas e individuais preparadas pela minha orientadora, de reuniões do nosso grupo de pesquisa, o grupo de pesquisa Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), da pré-qualificação promovida pelo grupo de pesquisa, com o objetivo de ajudar-me na minha escrita e no desenvolvimento desta investigação.

Para ser possível a procedência desta investigação junto as docentes do curso de Letras Espanhol da Ufac – *Campus* Floresta, entrei em contato com a coordenação do curso e apresentei o termo de autorização de pesquisa, para ser assinado pelo coordenador. Além disso, como salientado anteriormente, apresentei o TCLE para ser assinado pelas participantes, para que autorizassem o uso dos áudios gravados, o acesso as respostas do questionário semiaberto e dos

dados gerados na entrevista semiestruturada, a fim de, assim, evitar qualquer desconforto.

Conforme as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFAC, submeti todas as informações necessárias para a aprovação e realização desta pesquisa na plataforma Brasil. Desse modo, esta pesquisa foi aprovada e está registrada sob o nº 5.842.830, CAEE 63282022.7.0000.5010 disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

No decorrer da minha escrita e dos passos seguidos para a conclusão desta dissertação, fui acompanhada pela minha orientadora nos encontros de orientação individual e pelos meus colegas do ELLAE, instâncias em que tais sujeitos colaboraram com leituras e sugestões teóricas e práticas sobre a minha pesquisa e acerca de minha escrita. Também tive, no Grupo ELLAE, a Pré-Qualis, em que os Professores André Effgen Aguiar e Luciano Mendes Saraiva, contribuíram quando a dissertação ainda estava em seu início. Dessa maneira, consegui trabalhar os pontos essenciais, como o aporte teórico, metodológico e a análise de dados, com a ajuda recebida nesse árduo processo.

Perante os fatos mencionados, apresenta-se na próxima seção a análise e a discussão dos dados gerados no decurso desta investigação, com a finalidade de responder o problema de pesquisa desta dissertação, juntamente com as perguntas dele adjacentes.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção, são descritos os dados gerados a partir do questionário semiaberto e das sessões reflexivas, a fim de analisar e discutir os resultados encontrados em conformidade com a ADD e com a base teórica desta dissertação, com o intuito de chegar nas respostas do problema investigado e das perguntas de pesquisa.

Para orientar as discussões e as análises dos resultados, os excertos selecionados atendem às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as relações de sentidos e de significados os docentes do curso de letras espanhol estabelecem sobre o letramento digital e os usos das tecnologias digitais no espaço acadêmico? e 2) Como os usos das TDICs na sala de aula do curso de letras espanhol podem contribuir para a atuação docente do curso?

Nesse sentido, divide-se a análise e a interpretação dos dados em duas etapas, conforme a ordem das perguntas de pesquisa para, assim, facilitar a compreensão do processo de análise dessas fases. No final desse processo, a partir dos dados gerados de cada pergunta, serão expostos os resultados encontrados. Desse modo, inicia-se a análise dos dados da primeira pergunta logo abaixo.

##### **4.1 O Letramento Digital e sua relação com as TDICs na formação docente**

Primeiramente, torna-se necessário abordar a questão do letramento digital e das TDICs, no que diz respeito à formação dos professores, visto que são questões indissociáveis e que precisam ser trabalhadas de modo conjunto. Dessa forma, a partir da primeira pergunta, que é 1) Quais as relações de sentidos e de significados os docentes do curso de letras espanhol estabelecem entre o letramento digital, ensino-aprendizagem de língua espanhola e os usos das tecnologias digitais no meio acadêmico, foram selecionados os excertos que contribuem para que se possa chegar à resposta de tal questionamento.

Diante disso, cabe-me assinalar que os excertos escolhidos serão contextualizados conforme a situação e a fase da pesquisa. Além disso, os discursos gerados serão destacados conforme os diálogos das professoras do grupo focal, em conjunto com a pesquisadora. Desse modo, apresenta-se, primeiramente, os dados da entrevista semiestruturada, posteriormente, serão apresentados os dados gerados nas sessões reflexivas, realizando uma ponte entre os discursos

proferidos pelas docentes nessas duas situações distintas e seus entrecruzamentos.

#### 4.1.1 Quais as relações de sentidos e de significados as docentes do curso de Letras Espanhol estabelecem entre letramento digital e o uso das tecnologias digitais no espaço acadêmico?

A seguir, expõe-se os excertos por meio da apresentação dos dados gerados a partir da entrevista semiestruturada, considerando-se os discursos construídos pelas docentes Eva e Lúcia em conversações acerca do tema desta pesquisa e como elas concebem os sentidos e os significados por meio da escuta de suas vozes e do relato oriundo de suas vivências relacionadas à docência.

**Quadro 8 - Excerto 1 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (07/11/2022)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
Pesquisadora	O que é <b>letramento</b> para você? E <b>letramento digital</b> ?
<b>Eva</b>	<b>Letramento</b> , se eu já vi eu não lembro, mas o que vem na minha mente vem da <b>palavra letra</b> , então com certeza <b>seria como alfabetização</b> , a pessoa entender a <b>formação das letras</b> , enfim. E aí o <b>letramento digital</b> também já seria <b>algo voltado para as letras</b> , mas em <b>consonância com a tecnologia</b> , no computador, eu entendo por isso.
Pesquisadora	E para você <b>Lúcia</b> ?
<b>Lúcia</b>	<b>Letramento</b> na minha concepção <b>não é apenas saber decodificar um texto</b> , é você ter uma <b>leitura de mundo</b> , você <b>compreender o texto além do que está escrito</b> , compreender as questões, temas do cotidiano, além do que está escrito, você saber fazer associações com outras coisas <b>além do ambiente escolar</b> . Já o <b>letramento digital</b> , acredito ser o <b>domínio das ferramentas digitais</b> , saber usar um programa de computador, saber usar um aplicativo.

Fonte: AudioText

No primeiro excerto, seleciono a primeira pergunta feita para as docentes Eva e Lúcia sobre o letramento e o letramento digital. Nota-se que a professora **Eva** relaciona o sentido empregado à palavra letramento ao processo de alfabetização. Desse modo, as questões de complexidade em empregar um significado relacionado ao letramento está presente em seu discurso.

Essa complexidade é destacada nos estudos de Kleiman (1995) e de Soares (2009), ao discutirem a respeito do entrançamento em torno da definição do termo letramento e seu campo

de estudo. Nesse sentido, **Eva**, ao afirmar que letramento está associado com a palavra letra e, por esse motivo, estar relacionado com a alfabetização, considera que isso faz com que tal conceito esteja em consonância com os apontamentos de Soares (2009), visto que a autora discorre sobre o entrecruzamento desses dois termos. Contudo, possivelmente, Eva apresenta dificuldade para diferenciar alfabetização e letramento.

Além de Soares (2009), Tfouni (1994) acentua a inadequação acerca do uso do termo *literacy*, traduzido do inglês para o português como letramento, pois, para a autora, o termo em inglês está mais próximo do processo de alfabetização, instância esta que dificulta a compreensão sobre o letramento e suas abrangências. Sendo assim, essa associação, proferida no discurso da professora **Eva**, pode estar atrelada a esses emaranhados em volta da definição do letramento.

Outro ponto a ser mencionado é que no discurso de **Eva**, ao afirmar não lembrar do conceito de letramento, evidencia-se uma possível lacuna em sua formação docente, pois como assinala Aranda (2020) há ainda diversas limitações no que diz respeito a formação inicial e a inserção das TDICs nesse processo. Uma dessas limitações é o desenvolvimento do letramento digital para melhor utilizar as ferramentas tecnológicas e as suas funções dentro da sala de aula de forma consciente e crítica.

Ao se referir ao conceito do que seria letramento, a professora **Lúcia** expande o que disse a professora **Eva** sobre a definição do termo, a partir dos seus pontos de vistas. Nesse sentido, **Lúcia** entende que letramento está associado a interpretação do mundo de forma a compreender a constituição das práticas de leitura e escrita imbuídas no meio social. Assemelha-se a definição de letramento apresentada por Soares (2009), ao caracterizar o letramento como sendo o estado em que o sujeito consegue fazer uso dessas práticas. Logo, haveria a possibilidade de, no fluxo da interação, e dentro do escopo da PCCol, que **Eva** possa mudar seu entendimento de letramento a partir de seu contato com a explicação de **Lúcia**.

Embora **Lúcia** tenha expandido o conceito de letramento dado por Eva, e por fazer conexão desse termo com a leitura e escrita nas práticas sociais, sua enunciação mostra que letramento vai além do letramento escolar. Contudo, demonstra, ainda, estar ligada ao conceito inicial de letramento.

Ressalto, enquanto pesquisadora, que não fiz a expansão da pergunta relacionada ao letramento digital, pois ainda encontrava-me em processo de formação e, sobretudo, não possuía um conhecimento sólido sobre a PCCol e seus fundamentos. Entretanto, ao longo das minhas

leituras e aprofundamento sobre o quadro teórico-metodológico da PCCol, tentei no decorrer da entrevista e das sessões reflexivas fazer essa expansão, a fim de aprofundar as discussões aqui investigadas e os resultados desta pesquisa.

Nota-se que ao serem questionadas sobre o que entenderiam por letramento digital, tanto Eva como Lúcia interligam o termo com as tecnologias. **Eva** faz uma relação mais geral, quando compreende que esse letramento está associado à tecnologia, de modo mais específico ao computador. E **Lúcia** abrange essa conceitualização, quando vincula o significado de letramento digital com as ferramentas digitais.

Nessa perspectiva, percebe-se que as respostas dadas pelas duas professoras estão, de certo modo, ligadas a definição de letramento digital, pois como enfatizam Lima Neto e Carvalho (2022), não há uma definição fechada do que seria letramento digital por conta das múltiplas facetas ligadas ao termo. Portanto, esse campo abrange diversas práticas sociais associadas com o meio digital e as tecnologias, possibilitando a criação de múltiplos sentidos.

Ainda a partir dos pressupostos de Lima Neto e Carvalho (2022), é perceptível que nos discursos de **Eva** e **Lúcia** haja, também, uma propagação da significação geral do campo do letramento digital, visto que por conta do adjetivo “digital”, os sujeitos tendem a entender que se refere apenas ao mundo tecnológico ou a cultura digital, excluindo a possibilidade de se trabalhar com outras características relevantes tais como relacionar o cognitivo e socioemocional dos indivíduos com esse letramento.

Nessa mesma direção, salientam as autoras Conceição e Ghisleni (2023) sobre a importância de compreender que o letramento digital vai além da concepção inicial voltada para o uso das TDICs, ou seja, ser letrado digitalmente possibilita ao sujeito a capacidade de realizar uma curadoria a respeito dos conteúdos encontrados na web, de avaliar e verificar de forma crítica e agentiva quais informações são verdadeiras e relevantes para o seu objetivo.

Conforme exposto nas falas de **Eva** e **Lúcia** o letramento digital significa um elo entre tecnologias e ferramentas digitais. Apesar de apresentarem um conceito geral acerca do termo, os discursos proferidos estabelecem que tanto Eva como Lúcia entendem, de modo parcial, as demandas voltadas ao letramento digital, dando a entender que compreendem que o espaço que esse letramento se desenvolve é o digital.

Em suma, por não ter sido expandido a pergunta acerca do letramento digital na entrevista semiestruturada, acredito que as discussões realizadas nas sessões reflexivas aprofundam o ato

verbal acerca do letramento digital. Portanto, após a análise das entrevistas, apresento as discussões realizadas nas sessões. Logo, seleciono o segundo excerto extraído da entrevista semiestruturada, o qual será analisado a seguir.

**Quadro 9 - Excerto 2 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (07/11/2022)**

Pesquisadora	Vocês se consideram professoras que contemplam <b>o uso das tecnologias digitais</b> de <b>comunicação</b> dentro e fora do ambiente universitário? Como?
<b>Eva</b>	Nesse ponto <b>eu não sei até onde vai essa parte das tecnologias digitais</b> , porque os trabalhos que eu passo, independente do ensino remoto, porque <b>no ensino remoto a gente trabalhou mais</b> , mas fora do ensino remoto o que eu passo assim que eu vejo que eles tem, o momento de eles pesquisarem, de buscar a internet ou até mesmo o material que eu envio para eles, que <b>eu envio no WhatsApp ou por e-mail</b> que eles tenham que abrir e trabalhar em cima daquele material de um artigo. <b>Eu não sei se isso se refere a parte da tecnologia</b> , mas é uma das coisas que sempre eu gostei de... de trabalhar com eles, até porque na minha época era muita apostila, muito papel, e hoje está mais prático, a gente baixa o PDF e já envia para eles.
<b>Lúcia</b>	Eu uso <b>mais ou menos</b> .
Pesquisadora	Por quê professora Lúcia?
<b>Lúcia</b>	Porque <b>tem muitas ferramentas que eu não sei utilizar</b> , as ferramentas básicas como os programas de computador, Word, PowerPoint, beleza, eu sei usar, mas tem esses aplicativos mais elaborados, que você por exemplo pode fazer um gráfico com animação, pode movimentar o slide de maneira mais dinâmica, eu não sei utilizar. <b>Digamos que eu sei o básico</b> , consigo dominar apenas o básico, <b>não consigo dominar totalmente não</b> .
Pesquisadora	Nesse sentido, vocês utilizam <b>recursos tecnológicos</b> , aplicativo ou plataforma digital que auxiliem em suas <b>práticas docentes</b> ?
<b>Eva</b>	Dentro da sala de aula com <b>computador</b> . E as vezes no <b>celular</b> , busco ali no <b>Google</b> , qualquer coisa, <b>dificuldade as vezes quando a gente tem na sala de aula</b> , os próprios alunos já têm, aí tem hora que eu libero, vamos procurar todo mundo tal coisa, e aí a gente vai se resolvendo, mas tudo assim, <b>mais é internet mesmo</b> .
<b>Lúcia</b>	Não, <b>plataforma digital as vezes eu utilizo</b> somente o Classroom, mas com pouca frequência por conta da <b>qualidade da internet</b> , então <b>não dá muito para a gente contar com essas ferramentas</b> , eu utilizo mais mesmo o vídeo baixado, feito o download, a música feito o download na hora da aula mais offline.
Pesquisadora	A <b>Universidade</b> dispõe de <b>rede Wi-fi</b> , certo? Essa disponibilidade ajuda?
<b>Eva</b>	Quando ele funciona. Nem sempre, assim, <b>as vezes está difícil</b> , mas tem coisas, tipo de atividade, não estou lembrando de uma última atividade que eu passei, aí eu pedi para eles pesquisarem, eu digo, <b>quem estiver com internet</b> , podem pesquisar, que aí era uma atividade assim bem simples mesmo, mas que eles pesquisando, que as vezes a gente fica: “dar tudo de mão beijada, de bandeja”, mas não, as vezes você pesquisando é bem melhor do que o professor, que as vezes a gente está ali falando e eles estão com o pensamento longe. Então a gente colocando algum problema,

	alguma dificuldade, algum objeto de estudo, coloca no quadro para eles pesquisarem, eles correndo atrás é bem melhor.
<b>Lúcia</b>	Exatamente, <b>não dá para a gente contar não</b> , a gente tem que partir para o tradicional mesmo.

Fonte: AudioText

No segundo excerto, escolho analisar a pergunta referente ao comportamento das docentes acerca da contemplação do uso de tecnologias digitais tanto dentro do ambiente acadêmico como fora desse espaço, em atividades de planejamento ou em momentos cotidianos, por exemplo. Desse modo, ao serem questionadas sobre o uso de tecnologias digitais, o discurso da docente **Eva** revela uma possível brecha acerca das possibilidades de uso das TDICs. Contudo, nota-se que **Eva** demonstra que faz uso de ferramentas que auxiliam no seu desempenho na sala de aula da universidade, mas ressalta a dificuldade existente no que diz respeito a essa utilização.

Nesse ínterim, essas dificuldades percorridas pela professora **Eva** podem estar atreladas à sua formação inicial. Em vista disso, conforme salientado por Kenski, Medeiros e Odéas (2019), a universidade é encarregada de formar professores agentivos para atuarem em realidades distintas. Portanto, cabe a essa instituição oferecer uma formação que esteja conectada com as mudanças sociais e também formar professores para atuarem na cultura digital e na cibercultura, como destacam Costa (2002) e Lévy (1999), que está a cada dia mais presente na vida dos cidadãos.

Para além, ao enunciar **Eva** sobre a frequência de utilização das TDICs ter sido maior no ensino remoto, evidencia o impacto do período pandêmico nas estruturas sociais, de modo específico na educação, fato esse que pode ter mudado a postura da professora referente a inserção das tecnologias digitais em suas práticas docentes. Compreende-se, portanto, que o discurso de **Eva** está em consonância com a articulação realizada por Aureliano e Queiroz (2023) quando apresentam as consequências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na prática dos docentes e na formação, não somente inicial, mas contínua de professores e novos professores a partir da inserção das TDICs de forma urgente nesse período.

Diante desse cenário, é possível que a docente **Eva** tenha refletido sobre a integração das TDICs em sua atuação docente como forma de contribuir para o ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto do ensino superior e na formação dos novos professores de espanhol. Isso

pode ser demonstrado na sua fala ao salientar que depois do ensino remoto continuou usando meios digitais como o *WhatsApp* para o envio de textos em formato PDF. Dentro desse escopo, Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022) ressaltam a relevância de se trabalhar com ferramentas, aplicativos ou programas digitais no ensino-aprendizagem, de modo especial no ensino de línguas, pois traz novas possibilidades de criação e dinamicidade para essas práticas.

Para a professora **Lúcia**, no seu discurso destaca-se o uso da expressão “mais ou menos” para referir-se aos usos de tecnologias digitais de forma assídua em suas práticas educativas. Embasada nos pressupostos da PCCol, no qual possui como um de seus aspectos a contestação e o aprofundamento de questionamentos, instigo a professora a responder de modo mais contundente sobre essa resposta.

A partir dessa instigação, **Lúcia** percebe que dentro desse universo tecnológico, não domina todas as ferramentas por não saber como utilizá-las, principalmente as que precisam de uma maior habilidade para ser usada, enfatiza que somente conhece e usa o básico das TDICs. Sendo assim, a professora revela uma possível brecha em sua formação acerca da implementação de tecnologias digitais e do desenvolvimento pleno do letramento digital, necessário para possibilitar fazer uso de recursos digitais de modo consciente.

Buzato (2006) já apontava a necessidade de se pensar em uma reconfiguração na formação docente, a vista que as transformações sociais e o avanço constante de tecnologias impactam de modo direto e indireto o meio educacional. Entretanto, para tornar essa reconfiguração realidade seria necessário fazer uma ponte entre a formação e o desenvolvimento dos letramentos, assim como o do digital, para transformar as ações dos professores em sala de aula.

Embora pareça haver uma possível lacuna na formação docente de **Lúcia**, isso não limita suas ações acerca do uso de programas auxiliares em suas práticas educativas, tais como o *word* ou o *powerpoint*. A professora possui o letramento digital ao utilizar esses programas para fins educativos e de modo consciente, o que converge com os pressupostos de Buzato (2006) ao destacar que não há uma pessoa totalmente letrada, ou que desenvolveu o letramento absoluto.

Em continuação, ao perguntar sobre a utilização de recursos tecnológicos como auxílio nas práticas educativas para ambas professoras, **Eva** respondeu que utiliza a internet como forma de levar os alunos a pesquisarem, incentiva, assim, uma possível autonomia dos alunos. Ademais, demonstra uma interação dialógica entre ela, então docente, e o seus alunos, o que possibilita um

ambiente de ensino-aprendizagem dinâmico.

A ação de promover a autonomia dos alunos referente as pesquisas por meio da internet, pode tanto contribuir com a postura da professora **Eva** como dos seus alunos, ao ser estabelecido uma atividade colaborativa, na qual podem aprender e desaprender, como salientado por Fabrício (2006), uns com os outros e estabelecer uma autonomia dos saberes como proposto por Freire (1996).

A professora **Lúcia** acentua não utilizar muitos programas digitais para auxiliar em suas práticas docentes, destaca, apenas, o uso do *Classroom* como uma alternativa digital para ter contato com os alunos. Entretanto, enfatiza os obstáculos relacionados ao funcionamento da internet, no qual limita a frequência com que é usada tecnologia digitais no espaço acadêmico. Dessa forma, **Lúcia** em seu discurso, ao explanar suas experiências nesse mundo tecnológico, compreende a influência do período pandêmico nesse percurso, pois somente nesse período recursos como *Classroom* passaram a serem mais utilizados por conta de seus serviços gratuitos e variedades de ferramentas, assim como destacado por Aureliano e Queiroz (2023).

O sentido e significado atribuído pela professora **Lúcia** a respeito do uso dessas tecnologias digitais está, também, em direção ao afirmado por Buzato (2006), uma vez que, da mesma forma que ocorre com Eva, **Lúcia** revela ter um domínio de certas ferramentas digitais, portanto, para a prática de baixar vídeos, como proferido em seu discurso, a professora desenvolve o letramento digital para pôr em ação tal prática.

A respeito do espaço acadêmico com um ambiente integrativo relacionado a presença das tecnologias digitais nesses espaços, a exemplo da distribuição de rede Wi-Fi para maior conectividade e acessibilidade por meio da internet sem fio. A universidade situada nesta pesquisa disponibiliza rede *Wi-Fi* por toda a extensão do *Campus*, sendo assim, acredita-se ser um passo relevante ao aproximar alunos, professores e instituição ao universo tecnológico, ou uma parte dele.

Nesse contexto, apesar da relevância da disponibilidade e acesso às tecnologias, a professora **Eva** relata sobre as dificuldade de acessar a rede, uma vez que há a existência de problemas de conexão com o *Wi-Fi*. Dessa maneira, esses problemas repercutem na produção e execução de atividades por meio de ferramentas digitais, como o caso do *Classroom* ressaltado por Lúcia anteriormente.

A preocupação por integrar o espaço formativo da universidade no mundo globalizado é

de total expressividade, visto que, como argumentado por Souza e Melo (2022) a formação inicial deveria assegurar uma formação de qualidade e atenta as novidades que surgem diariamente, como o avanço e atualização das tecnologias digitais.

**Eva**, em seu discurso, compreende a interação dos alunos com a ação de fazer pesquisas na internet como meio facilitador ao dizer que quando o estudante realiza uma pesquisa, possivelmente o professor “dar tudo de mão beijada, de bandeja”. Embora a internet seja usada como uma forma de contribuir com a vida dos indivíduos, a dinâmica de fazer pesquisas requer uma maior atenção por parte do pesquisador, pois é necessário realizar uma curadoria das informações encontradas através desse sistema global. Dessa forma, a atividade de fazer com que os alunos busquem na internet, pode ser uma forma de torná-los mais autônomos e ampliarem seus conhecimentos e de promoção do letramento digital.

Neste contexto, a professora **Lúcia** confirma o sentido e o significado acentuado no discurso da professora Eva, além de destacar a falta de boa conectividade da rede Wi-Fi disponibilizada, **Lúcia** aponta que, talvez, essa questão seja um fator preponderante ao fazer muitos docentes ainda optarem por um ensino tradicional. Desse modo, esses pontos são relevantes para entender a raiz dos problemas entorno da formação docente e da atuação do professor em sala de aula.

Diante disso, a seguir analiso o excerto 3 referente a inserção das tecnologias digitais como ferramentas de auxílio ao professor no contexto do ensino-aprendizagem de língua espanhola.

**Quadro 10 - Excerto 3 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (07/11/2022)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
Pesquisadora	Professora, como você <b>vê a inserção das TDICs</b> que são as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação na educação, em especial no <b>ensino de língua espanhola</b> ?
<b>Eva</b>	Pronto, eu acredito que <b>seria o ideal se nós tivéssemos um laboratório</b> , um laboratório de informática que aí ajudaria bastante a parte da gente trabalhar expressão oral, audição, mas independente dos laboratórios, <b>nós enquanto professores a gente trabalha dentro da sala de aula trazendo vídeos da internet</b> , trazendo um gravador mesmo, um CD, e aí a gente trabalha essa parte da audição. Mas fica a desejar, a <b>universidade deveria já existir um laboratório para se trabalhar</b> , pelo menos a oralidade.
<b>Lúcia</b>	<b>Necessário</b> , importante, principalmente no contexto de hoje, porque <b>a gente enquanto escola, enquanto professor, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem</b> , precisa <b>acompanhar a evolução tecnológica</b> , a evolução científica, a gente não pode se prender apenas aos métodos tradicionais de ensino, embora que os métodos tradicionais também sejam necessários, <b>a gente precisa fazer esse equilíbrio</b> e as tecnologias precisam, <b>a gente precisa dominar, a gente precisa inserir no nosso ambiente de ensino</b> ,

	<p><b>principalmente no ensino de língua estrangeira, de língua espanhola,</b> porque na maioria das vezes nós enquanto professoras a gente não tem um convívio maior com os falantes nativos. Então quando a gente domina as tecnologias a gente pode ampliar o ambiente de ensino além da sala de aula, você pode trazer um vídeo, você pode inclusive fazer uma aula online onde tem interação do aluno aprendiz brasileiro por exemplo com o nativo do Peru, da Bolívia, de qualquer outro país hispano hablante.</p>
Pesquisadora	<p>E a senhora considera ser importante trabalhar com os recursos multimodais presentes nas TDICs no ambiente universitário? Como vocês desenvolvem ou desenvolveriam uma atividade?</p>
<b>Eva</b>	<p>É o que eu estava falando, é dessa forma. E aí quando você fala isso, se pudesse, eu esqueci aí o finalzinho de trabalhar essas modalidades, seria isso. <b>Eu lembro de um professor que eu tive e eu tive como experiência própria de trabalhar com alunos meus</b> e ter a certeza que o ideal seria isso. Um exemplo, a gente pegar um conteúdo e desse conteúdo a gente poder trabalhar os cinco sentidos, quantos mais sentidos você trabalhar com aquele conteúdo, o aluno consegue gravar mais na sua memória. Então digamos, sei lá, um artigo que a gente possa, além dele visualizar o conteúdo, ele poder escutar através de uma música, ou ele poder assistir através de uma peça teatral, ele poder escrever sobre aquele conteúdo, enfim, <b>é trabalhado essas várias formas.</b> E aí <b>quando se fala da parte dessas modalidades também eu acredito que tudo é bem-vindo,</b> eu acredito muito assim que dê para transformar a parte do ensino com várias atividades, várias modalidades que aí preenchem mais para o aluno. A gente sabe que a universidade tem como, já no ensino médio, como eu trabalho no estágio, é complicado, eu não sei como, na minha época de estudante, a gente tinha férias, mais de um mês de férias, tinha no meio do ano, agora parece que o tempo alargou, o tempo de estudo dessas criaturinhas, <b>sendo que a gente não vê progresso,</b> a gente vê os meninos sabendo menos e eu não sei como é esse estudo até então. E essa questão de <b>se trabalhar de várias formas dentro de uma sala de aula, isso também a gente não vê, a parte do estágio é tudo jogada, é muito rápido e é uma vez na semana, então é complicado de se ter experiência, tanto para os alunos nossos...</b></p>
<b>Lúcia</b>	<p><b>Sim,</b> considero. Porque hoje os alunos quando chegam na escola eles acham o <b>ambiente escolar um ambiente chato,</b> é chato para eles, porque em casa, principalmente nessa <b>era tecnológica, a interação deles com o celular, com os meios digitais é muito grande,</b> com vídeos, com danças, com músicas, com muito movimento de som, de imagem. E aí <b>se a gente não trazer para a sala de aula isso,</b> a gente vai estar falando só para o vento, porque o aluno não vai nem prestar atenção. Então quando <b>você traz uma coisa nova, que você mescla a imagem, som, letras, músicas, desenho animado, filmes, para eles é uma novidade,</b> quando <b>você coloca eles também para criar alguma coisa</b> que esteja dentro do universo.</p>

Fonte: AudioText

Neste excerto, selecionei a questão em torno da associação de sentidos e significados entre ensino de língua espanhola e tecnologias digitais, visto que na contemporaneidade o avanço tecnológico cresce de forma acelerada e atinge diversas camadas da sociedade e uma dessas camadas é o meio educacional. Nesse sentido, pergunto para as professoras como enxergam a inserção das TDICs no ensino de língua espanhola.

**Eva,** de forma mais direta, aponta a necessidade da criação de laboratórios de informática

para a aproximação dos discentes com a cultura da língua estrangeira estudada. Uma vez que, com o auxílio de ferramentas digitais, pode ser trabalhado a oralidade dos alunos no novo idioma e conectá-los com os falantes nativos da língua alvo. Desse modo, é notável o desejo da professora em trabalhar com recursos tecnológicos em suas aulas e enxerga a relevância dessa associação.

Ademais, **Eva** salienta que enquanto docente **“trabalha na sala de aula trazendo vídeos da internet”**, sua postura assemelha-se com a da professora Lúcia no excerto anterior. Porém destaca a necessidade de a universidade ampliar seu espaço para a criação de laboratório, nos quais, talvez, possibilitem novas oportunidades para os estudantes de línguas estrangeiras, a exemplo do espanhol. Nesse sentido, nota-se a compreensão de Eva ao ter como sentido que o ensino-aprendizagem de idiomas não ocorre somente na sala de aula, mas estende-se a outros espaços

**Lúcia**, em seu discurso, entende a necessidade da inserção das TDICs no ensino-aprendizagem de língua espanhola, e aponta o papel da escola, do professor, e dela enquanto docente formadora, utilizando a expressão “a gente” para referir-se aos professores, e das instituições educacionais em acompanhar as evoluções tecnológicas. Diante desse cenário, a questão ao redor do acompanhamento das mudanças e atualizações das tecnologias existentes no meio social configura-se a partir das influências do mundo contemporâneo, como destacado por Giddens (2007) e Nóvoa (2019).

A constituição contemporânea modifica as nossas ações no mundo, assim como no âmbito educacional, uma vez que exige dos professores, das instituições de ensino e do Estado uma nova transfiguração, assim como discorrido por Nóvoa (2019). Dessa forma, **Lúcia**, possivelmente, reproduz os ideais contemporâneos acerca da ação de mover-se rapidamente nesse universo tecnológico, e que exige uma postura agentiva dos docentes em tal cenário.

Nesse sentido, as posturas dos professores de língua espanhola necessitam alinhar-se a transfiguração social, na realidade mutável presente na sociedade atual, pois ao passo que surgem novas formas de mobilidade, seja social, econômica ou cultural, as abordagens, as metodologias ou os enfoques de ensino são modificadas ou ampliadas, para assim, atingir um determinado público.

Ademais, **Lúcia** demonstra ter uma virada de pensamento ao afirmar que **“a gente não pode se prender apenas aos métodos tradicionais de ensino”**, isto pode significar que Lúcia

entende as problemáticas causadas por um ensino tradicional no ensino-aprendizagem de línguas, os quais podem transformar os alunos em consumidores de informações e não em estudantes agentivos, críticos e reflexivos a respeito de questões sociais.

Ademais, **Lúcia**, em seu discurso, deixa nítido a necessidade de uma formação em direção ao desenvolvimento do letramento digital para ser possível dominar as ferramentas tecnológicas que necessitam de maiores habilidades. Isto pode significar que a respeito da inserção das TDICs no âmbito educacional, Lúcia focaliza “**a gente precisa dominar, a gente precisa inserir no nosso ambiente de ensino, principalmente no ensino de língua estrangeira, de língua espanhola**”, logo, **Lúcia** associa-se aos pressupostos discutidos por Rabello e Cardoso (2022) ao refletirem sobre uma formação inicial voltada para o desenvolvimento dos multiletramentos associados as múltiplas culturas e linguagens presentes nos diversos cenários sociais (Grupo Nova Londres, [1996] 2021; Cope; Kalantzis, 2006).

A partir deste desígnio, Lúcia compreende que com o domínio dos usos de ferramentas digitais “**a gente pode ampliar o ambiente de ensino além da sala de aula**”. Com isso, presuma-se a ampliação dos sentidos e significados de ensino-aprendizagem de línguas por meio das tecnologias digitais, as quais poderão aproximar os estudantes não só do caráter linguístico da língua espanhola, mas do arcabouço cultural, histórico e identitário de uma nação hispanofalante. Considero relevante apresentar a postura de Lúcia, ao destacar em seu discurso “a gente”, em atitude responsiva essas vozes se entrecruzam quanto à relação indisciplinar, proposto por Moita Lopes (2006), dado que por meio da Linguística Aplicada Indisciplinar é possível olhar os sujeitos em suas diferentes faces, além de também ser possível a contrução de vozes e reproduções de discursos imbricados nas relações entre sujeitos nas diversas práticas sociais (Bakhtin, 2016).

Em continuidade, com o intuito de compreender os sentidos e significados estabelecidos a partir das vivências e experiências das docentes direciono a conversa para a temática com relação aos recursos multimodais presente no universo tecnológico em associação aos diversos multiletramentos desenvolvidos a partir dos inúmeros significados construídos e produzidos nas esferas culturais e com as diversas linguagens empregadas em realidades distintas. Nessa perspectiva, pergunto para as docentes sobre relevância de trabalhar com a multimodalidade disponibilizada com a inserção das TDICs no âmbito do ensino de línguas, visto que a cultura digital proporciona a ressignificação das práticas de leitura e de escrita no meio social, criando e

recriando os espaços de propagação e produção dessas práticas, relacionando-as com os espaços midiáticos e digitais. Assim, para ampliar tal arguição proponho para as professoras refletirem sobre quais atividades poderiam realizar desde a multimodalidade.

Percebe-se que **Eva**, ao responder, demonstra não compreender o que seria multimodalidade e como esses recursos poderiam ser usados em suas atividades dentro da sala de aula. Dessa forma, o seu discurso evidencia, novamente, a presença de lacunas em sua formação inicial, o que limita o desenvolvimento de habilidades e do letramento digital para pôr em prática atividades multimodais. Em contrapartida, a professora continua a ressaltar a relevância de trabalhar com ferramentas digitais, pois essa realidade encontra-se próxima do contato cotidiano dos alunos com aplicativos, redes sociais, etc. Portanto, seria uma forma de ampliar as potencialidades do ensino de língua espanhola por meio desses recursos.

A afirmação de **Lúcia** é fundamentada por meio dos multiletramentos (GNL, 2021), o qual ressignifica as práticas de letramento e amplia os sentidos e significados imbricados nas múltiplas culturas e linguagens. Ademais, Lúcia ao afirmar que “quando **você traz uma coisa nova, que você mescla a imagem, som, letras, músicas, desenho animado, filmes, para eles é uma novidade**” ancora-se nos novos letramentos propostos por Lankshear e Knobel (2007), pois, como propõem os autores, os novos letramentos trazem uma nova roupagem para os letramentos e permitem que os alunos sejam criadores e/ou produtores de sentidos. Vejamos o excerto da entrevista com as professoras Eva e Lúcia.

**Quadro 11 - Excerto 4 – Entrevista semiestruturada com a professora Eva e Lúcia (08/11/2022)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
Pesquisadora	Qual <b>relação de sentido</b> a senhora estabelece entre o <b>ensino de língua espanhola, o letramento digital, e os usos das tecnologias digitais no espaço acadêmico?</b>
Eva	A relação <b>do curso com o letramento e as tecnologias. Agora você me pegou, estou amarrada</b> , não sei para que lado eu respondo aí, porque quando a gente fala em um curso de letras, vem a questão das habilidades que a gente deve ter e aí uma das habilidades é a oralidade, é a escuta, então <b>não tem outra forma de não trabalhar essa questão das tecnologias</b> , de ter um datashow com vídeo, com audição, gravador, enfim. E também a questão da pesquisa, quando a gente coloca um aluno para fazer uma pesquisa, um artigo, alguma coisa, ele tem que buscar também através da pesquisa e <b>ele vai buscar nesses meios tecnológicos</b> e aí <b>o letramento que eu não sei se é isso mesmo</b> , mas o que vem na minha cabeça, <b>são letras</b> , também tem tudo a ver porque tem essa habilidade também do espanhol de você escrever bem e saber interpretar e eu acredito que isso também dentro das pesquisas que os alunos façam por meio das tecnologias e <b>esse letramento digital, que eles devem também saber.</b>
<b>Lúcia</b>	Sim. <b>Considero importante justamente por tudo que a gente tem falado, a gente está</b>

	<b>conversando aqui e o que a gente está vivendo.</b> Até mesmo os livros didáticos que a gente sabe que por mais que os autores tentem deixar incompletos, eles são limitados, mas mesmo <b>os livros didáticos eles trazem links</b> que a gente pode acessar com áudios, com vídeos, com materiais que complementam o que está ali escrito. Então é de uma importância enorme e eu acho assim que existe uma necessidade muito grande da gente ampliar isso porque a gente sabe hoje que tem muitos colegas professores que não estão abertos ainda para aproveitar essas tecnologias. Por exemplo, uma aula em uma turma que <b>os alunos queriam assistir aula online, mas a gente não pode fazer isso, não é permitido isso.</b>
Pesquisadora	Na época da pandemia, como vocês vivenciaram o período pandêmico em que os alunos e professores tiveram que fazer o uso de instrumentos para que as aulas pudessem ocorrer? Quais os desafios encontrados nesse período?
<b>Eva</b>	Eu acho que o <b>desafio maior foi a internet</b> , o sinal porque nem todos os alunos ali, eu não sei se teve uma aula que todos estivessem presentes, eu acho que mais quando tinha avaliação, que eles davam um jeito, e mesmo assim algum e outro tinha que fazer em outro momento, então acho que <b>a internet foi um dos piores problemas que aconteceram.</b> Mas fora isso eu acredito que a questão do contato visual, porque também por conta da internet a gente não conseguia abrir todas as telas e ver a carinha de todos, o que eu ainda pedia, no momento que a pessoa for falar, as vezes era avaliação, o que fosse, aí eu pedia para abrir a tela, mas nem todos as vezes conseguiam abrir, tinha problemas, enfim. Aí era complicado. Mas no mais eu acredito que os trabalhos que nós fizemos, como eu falei, <b>eu pesquisava muito</b> , então eu já sei o quanto eu já tinha participado de aulas assim pelo computador, palestras, e as vezes é cansativo, a gente mesmo não dá conta, a gente não consegue se concentrar.
<b>Lúcia</b>	<b>Todos os desafios</b> , assim como os alunos, <b>eu tive que aprender a manusear ferramentas tecnológicas</b> , como o Classroom por exemplo, <b>eu não sabia nem que existia, uma sala de aula online</b> , eu não sabia, onde era possível você depositar material, trocar mensagens, gravar aulas, fazer aulas ao vivo com esses alunos. Então tive que aprender, eu tive que aprender como postar um trabalho por exemplo, postar o material, mandar uma mensagem para um aluno, ligar um link de chamada, aceitar o aluno na sala de aula. Além desse desafio teve a questão do desafio da falta física dos alunos, porque você via aquela tela cheia de carinhas, aquelas figurinhas lá com a imagenzinha deles, mas não sabia se realmente eles estavam na sala de aula, se eles estavam apenas com o computador ligado. <b>Era um desafio misturado com frustração misturado com “será que eles estão entendendo? Será que eu estou fazendo certo?”</b> Mas a gente conseguiu, não sei se aprenderam, se foi bom para eles, mas para mim de certa forma foi bom, porque <b>a gente conheceu novas possibilidades</b> de trabalhar também, e <b>ainda hoje eu utilizo o Google Classroom</b> principalmente para mandar material para eles.
Pesquisadora	Vocês acreditam que os instrumentos que foram utilizados no ensino remoto podem também ser utilizados como auxílio nas aulas presenciais?
<b>Eva</b>	Muitos sim, <b>eu acredito que todos</b> , aquelas atividades, <b>as que eu trabalhei tem como, esses joguinhos</b> , tem como fazer, não precisa nem tanto também utilizar a internet, as vezes até jogos mesmo presencial, mas pode utilizar <b>também a questão da internet.</b>
<b>Lúcia</b>	<b>Com certeza</b> , principalmente <b>a questão do Classroom</b> que a gente tem essa possibilidade de armazenar uma quantidade grande de material sem necessidade de armazenar no computador, no drive do computador, e também para reuniões com os alunos, momento de tirar dúvida, esse período por exemplo ano passado eu tive a oportunidade de reunir com os alunos para tirar dúvida quanto ao plano de aula, por exemplo, eles tinham que elaborar o plano de aula e aí eu marquei a reunião, a gente conversou, tiramos dúvidas. <b>Então eu acho que essas novas formas de ensino precisam estar juntas, precisam ser mantidas,</b>

	<p><b>a pandemia trouxe muito aprendizado para a gente</b> e um dos aprendizados <b>foi que a gente não tem que esquecer que nós estamos em um ambiente tecnológico, a gente enquanto escola precisa se adaptar, precisa acompanhar a evolução, porque os nossos jovens, as nossas crianças estão muito mais evoluídas tecnologicamente do que a gente</b>, tem coisas que os meus filhos sabem fazer que eu não sei nem para onde que vai. Os meus filhos conseguem entender uma música em língua inglesa, por exemplo, em língua espanhola, com uma facilidade absurda por conta dessa convivência com as tecnologias. Eles aprendem muito rápido e a gente está ficando para trás, e a gente tem que acompanhar.</p>
--	---

Fonte: AudioText

No último excerto retirado da entrevista semiestruturada para responder a primeira pergunta de pesquisa, instigo as professoras a pensarem sobre os sentidos empregados na associação entre o ensino de língua espanhola, letramento digital e os usos das tecnologias digitais no âmbito acadêmico. Dessa forma, Eva e Lúcia tentaram estabelecer alguns sentidos, conforme as suas vivências e experiências enquanto professora do curso de Letras Espanhol.

Eva em seu ato enunciativo emprega o termo letramento no contexto do ensino de línguas, porém, quando diz **“agora você me pegou, estou amarrada”**, possivelmente, devido a sua própria formação, ela se vê em conflito entre o que provavelmente sabe para além do que vê e escuta e o que os alunos sabem. Segundo Vaillant (2002), a formação contínua do profissional da educação acontece também nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que, muitos deles ou atuam na educação superior ou almejam estar neste lugar e, nesse sentido, se a formação acadêmica não oferece mecanismos de aprendizagem, dificilmente será uma prática eficaz do docente de ensino superior.

Em continuidade, Eva salienta a importância de recursos tecnológicos no ensino de língua espanhola para ampliar as vantagens de estudar um novo idioma e praticar as habilidades pertencentes a língua alvo. Leffa (2006) já apontava os benefícios de se utilizar o computador conectado a *internet*. Torquato *et al.* (2021) também destacam a necessidade de o professor de línguas usar esses meios, pois aproximam o aluno do contexto cultural e linguístico de uma nação ou uma comunidade.

Ao dizer **“o letramento que eu não sei se é isso mesmo, mas o que vem na minha cabeça, são letras”**, Eva retoma o que disse no excerto 1 e volta a associar letramento ao termo letras. Desse modo, sua postura poderá mudar a partir das nossas conversas e das sessões reflexivas, as quais veremos mais adiante.

Lúcia, em seu discurso, compreende a relevância associação entre ensino de língua

espanhola, letramento digital e usos de tecnologias digitais. Ademais, na seguinte fala “**mesmo os livros didáticos eles trazem links que a gente pode acessar com áudios, com vídeos, com materiais que complementam o que está ali escrito**”, Lúcia aproxima-se dos protótipos de ensino desenvolvidos por Rojo (2013, 2017), os quais propiciam um ensino-aprendizagem colaborativo, transformando os professores e alunos em criadores de *designers*, como destacado por Barbosa e Moura (2022). Contudo, talvez, as docentes não conheçam esses protótipos por ser um instrumento ainda não propagado.

Lúcia também destaca a posição da instituição ou até mesmo do próprio curso de Letras Espanhol em limitar o acesso às vantagens de se utilizar ferramentas *onlines* e digitais, quando pontua “**os alunos queriam assistir aula online, mas a gente não pode fazer isso, não é permitido isso**”. Portanto, é necessário que as instituições apoiem o uso de tecnologias digitais no ambiente acadêmico e, acima de tudo, disponham de formações adequadas para o corpo docente atuar de forma a propiciar um melhor rendimento no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Para mais, no prosseguimento da entrevista semiestruturada, pergunto às docentes a respeito do período pandêmico, das suas vivências nesse momento conturbado e dos desafios enfrentados. Eva declara que “**o desafio maior foi a internet**”, isso significa que muitos professores e alunos passaram por um momento de adaptação nesse período, porém, o acesso à *internet* dificultou a qualidade e a interação entre alunos e professores. Por esse lado, Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022) evidenciam a necessidade de reflexão e discussão a respeito do acesso à *internet* por todos os sujeitos para ser possível pensar em democratização e acessibilidade de tecnologias digitais na educação brasileira. Portanto, precisa, ainda, ser percorrido longos caminhos políticos e sociais para a integração plena de recursos midiáticos e digitais no ensino em geral.

De acordo com Eva, a interação afetiva entre alunos e professores também foi um dos pontos negativos, uma vez que uma boa relação entre esses dois pólos configuram-se em um dos aspectos cruciais para a qualidade do ensino. Ademais, a professora ressalta o seu desmpenho em buscar aprender e pesquisar para aperfeiçoar suas práticas educativas. Dessa maneira, o ato de pesquisar está imbricado nas ações educativas dos docentes do magistério superior, como discutido por Alves (2010) ao sugerir que o ensino da pesquisa é um dos eixos centrais dos programas de mestrado e doutorado e que está fortemente ligada ao contexto universitário.

**Lúcia** estabelece, também, sentidos e significados em relação aos muitos desafios encontrados no período da pandemia e acentua a necessidade de ter de aprender a utilizar ferramentas digitais em suas aulas. Além disso, destaca o sistema de gerenciamento disponibilizado pelo *google classroom* e demonstra sua satisfação em aprender a utilizar esse sistema. Nesse sentido, sua fala vai ao encontro do discutido por Ribeiro, Miranda e Ribeiro (2022) quando frisam o uso e a importância de recursos digitais e midiáticos no ensino de línguas estrangeiras, como o espanhol.

Ademais, por meio de suas experiências no período pandêmico, **Lúcia** esteve em contato constante com os novos letramentos (Lankshear e Knobel, 2007), uma vez que tornou-se aprendiz e precisou adentrar em um universo tecnológico e digital, além de desenvolver outras habilidades conectadas ao novo *ethos* que preconiza os novos letramentos. Portanto, esse universo possibilita ao aluno e ao professor trabalhar de forma colaborativa e interativa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades concernentes ao letramento digital.

Para finalizar, pergunto para as docentes do curso de Letras Espanhol sobre as suas opiniões acerca da utilização de recursos digitais, como o *Classroom*, nas aulas presenciais. Eva acredita que podem sim ser utilizados e afirma ter trabalhado com jogos *onlines* no ensino remoto, os quais podem também ser aproveitados no ensino presencial. Nessa mesma direção, **Lúcia** assume que “**nós estamos em um ambiente tecnológico, a gente enquanto escola precisa se adaptar, precisa acompanhar a evolução, porque os nossos jovens, as nossas crianças estão muito mais evoluídas tecnologicamente [...]**”. Dessa forma, é relevante focar no *web* currículo, como proposto por Almeida (2010), pois seria uma maneira de fortalecer o ensino-aprendizagem dos alunos e a presença de ferramentas digitais de maneira ativa e consciente em âmbito educacional.

Diante dos excertos da entrevista semiestruturada analisados nesta primeira pergunta de pesquisa, é possível perceber algumas brechas nas formações iniciais das docentes, visto que ambas encontram algumas dificuldades para discutir a respeito do letramento digital associado aos usos de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Todavia, ao decorrer dos nossos diálogos, as professoras mostram-se otimistas a aprender e aperfeiçoar suas práticas educativas por meio do tema aqui investigado. Ressalto, novamente, a falta de provocação e instigação por minha parte, enquanto pesquisadora em formação. Desse modo, para consolidar esses diálogos responsivos, apresento a seguir a análise de 3 (três) excertos extraídos

das sessões reflexivas.

#### 4.1.2 As sessões reflexivas no enlace discursivo

Nesta subseção, exponho 3 excertos retirados das sessões reflexivas com a finalidade de complementar o que foi discutido na entrevista semiestruturada. Primeiramente, descrevo brevemente como sucedeu a escolha pelas sessões e, logo após, analiso os excertos escolhidos. Dessa maneira, será possível compreender como os diálogos discursivos foram construídos para responder e chegar aos resultados desta pesquisa.

Nessa perspectiva, ao iniciar a geração de dados por meio da entrevista semiestruturada pude notar que algumas questões ficaram em aberto, como a discussão em torno dos sentidos empregados ao letramento digital, por exemplo. Em vista disso, decidi preparar duas sessões reflexivas tendo como princípio, o problema e as perguntas de pesquisa desta investigação. Ressalto que este instrumento se encontra ancorado nos pressupostos da PCCol, (Magalhães, 2009; 2010; 2011; 2012), quadro teórico-metodológico deste trabalho.

A primeira sessão reflexiva aconteceu no dia 30 de março de 2023, as docentes estavam dispostas a participar das discussões e responder as provocações durante as 2 horas e 20 minutos de sessão. Antes de chegar o dia 30, havia conversado com as professoras e passado algumas informações, além de enviar o *link* do texto intitulado “**Afinal, o que é letramento digital? Conceito, tipos e como trabalhar na IES<sup>16</sup>**” encontrado no *site* da Saraiva Educação. Abrimos as reflexões a respeito do tema e interligamos com o discutido nas entrevistas.

As sessões reflexivas foram realizadas por meio do *Google Meet*, sistema de comunicação disponibilizado pelo *Google*, e todas foram gravadas, com autorização das docentes, pelo recurso de gravação do próprio sistema. Nessa direção, iniciei com alguns *slides*<sup>17</sup> norteadores para abrir as discussões. Apresentei, no terceiro *slide*, a relação do ensino tradicional *versus* ensino midiaticado, o qual apresentava duas imagens para reflexão e observação. Em seguida, iniciamos uma discussão sobre os temas, como exposto no excerto 5, ressalto que os fragmentos foram selecionados com base nos objetivos específicos desta dissertação.

---

<sup>16</sup> Link do texto utilizado na primeira sessão reflexiva: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/letramento-digital/> - Acesso em: 20 de março de 2023.

<sup>17</sup> Link dos *slides*: [https://docs.google.com/presentation/d/1Pd\\_I35bWPX\\_zi-deQBR7FNMrTYnsP9Y/edit?usp=sharing&ouid=112495690340099406129&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1Pd_I35bWPX_zi-deQBR7FNMrTYnsP9Y/edit?usp=sharing&ouid=112495690340099406129&rtpof=true&sd=true)

Quadro 12 - Excerto 5 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (30/03/2023)

Participantes	Dados
Pesquisadora	[...] O que vocês entendem assim por esse <b>ensino tradicional</b> ?
Eva	<b>Quando a gente olha, se é para falar da imagem, vem um tanto de coisa, né?</b> Na minha mente, até porque eu sou de 77. Então eu acredito que no meu tempo de escola é bem diferente de vocês, né? Eu não sei se era a mesma coisa desse daí, mas olhando, com certeza era aquela questão mais respeitosa com os professores. <b>E eu acho que assim voltado para o ensino mesmo não ficava muita coisa. Era muito mecanizado. Eu lembro de questionários de cadernos que eu tinha de 100 e poucas questões que eu tinha que decorar para a prova e a gente nunca sabia.</b>
Eva	O que você acha professora Lúcia?
Lúcia	<b>Eu fui moldada também pelo tradicional.</b> Primeiro, é por essa questão, né, do respeito que se tinha pelo professor. Eu comecei a minha vida escolar com 10 anos de idade, né? Numa escola de zona rural, tudo muito simples. A escola muito rudimentar, tudo muito, muito precário, mas tinha realmente essa questão do respeito pelo professor, né? A questão da disposição das cadeiras. [...] <b>Era só a professora e o livro didático, essas mídias que a gente que a gente já conhecia, não, eles não tinham, já existia na época, mas não chegava até a gente por várias questões, né?</b> Primeiro que não existia luz elétrica 24 horas, não existia sinal de internet, não tinha condições de as pessoas utilizarem esses equipamentos do ensino. [...] <b>Na minha base de ensino, eu fui ensinado no tradicional mesmo porque não tinha como a gente trabalhar as mídias, né? Não tinha acesso.</b>
Pesquisadora	[...] Esse ensino impacta nas ações de vocês enquanto professoras?
Eva	O que eu, assim já de pronto, <b>vem na minha mente é a parte da reflexão de a gente vê o que pode melhorar, né?</b> [...] a gente deve refletir e ver qual o melhor caminho pra gente também não cair nessa de repetir as coisas ruins. Foi o Carlos, uma vez me chamou a atenção, mas eu acho que eu já não era mais professora dele, eu era já coleguinha. E aí? <b>Veio na minha mente, porque o espanhol a gente quer ensinar de um tudo, né? Pró pro aluno. Mas acabei que fiquei ali focada na gramática.</b> E a gente quer essa mistura de coisas, né? Que são as 4 habilidades. Mas aí a gente acaba que fica na gramática, e eu vi isso. Eu digo, meu Deus, eu falo uma coisa que eu quero coisas lúdicas que eu quero, é diversificar o estudo e tudo mais, mas acaba <b>que eu passo uma tarde todinha só ensinando verbo, verbo, verbo, né? Então hoje eu já me polício,</b> se é um conteúdo, vamos falar, verbo, aí a gente tem que pensar numa dinâmica [...]. Aí eu, eu penso, não, amanhã eu vou ter que levar um monte desse exercício pra esse menino aprender. <b>E aí eu não sei se é lá do passado que está enraizado na gente</b> [...].
Pesquisadora	E para você Lúcia?
Lúcia	Eu acho assim que o que a professora Eva falou nessa questão da implicância que esse ensino tradicional tem, né? Pra forma como trabalhamos hoje, <b>eu acho que ainda a gente repete muitas coisas, né? Do tradicional mesmo, por conta da forma como nós fomos ensinados, são essas marcas do ensino tradicional que ainda está enraizado.</b>

Fonte: Transkriptor Official Website

Neste excerto, seleciono a primeira pergunta direcionada para o ensino tradicional, pois,

para abrir as discussões, decidi estabelecer uma comparação entre o ensino tradicional e o ensino midiático, antes da discussão sobre o letramento digital. Desse modo, é possível compreender quais são os sentidos e significados gerados pelas docentes sobre esses dois ensinamentos e se estão interligadas às realidades vivenciadas por ambas.

Sobre o ensino tradicional, **Eva**, por meio do seu discurso responsivo, parece pensar em muitas questões, porém focaliza seu discurso em torno da mecanização desse modelo de ensino. Demonstra certo descontentamento e uma possível ineficácia do ensino tradicional. Ademais, durante a sessão as professoras dialogavam entre elas mesmo, acredito que pelo fato de serem colegas de profissão e por já terem trabalhado juntas.

A aproximação e a colaboração entre as duas docentes contribuiu para a efetividade das sessões, uma vez que tanto **Eva** como **Lúcia** direcionavam os questionamentos uma para a outra, como faz Eva quando pergunta “**o que você acha professora Lúcia?**” a respeito do ensino tradicional. Nesse sentido, **Lúcia** responde que durante sua vida de aluna no EJA também foi ensinada a partir do paradigma do ensino tradicional, além de especificar questões como a falta de energia na cidade e a não acessibilidade de recursos midiáticos pela escola onde estudou.

Nesse ínterim, a sua perspectiva acerca do uso de métodos tradicionais pode estar atrelada às suas experiências enquanto aluna, tanto no ensino básico como em sua formação inicial, visto que ainda é reproduzida uma educação bancária (Freire, 1967) nos modelos curriculares de ensino e nas posturas de docentes dentro da sala de aula.

Ademais, **Eva** apresenta a necessidade de o professor refletir sobre suas posturas e buscar melhorar suas ações em sala para não repetir os mesmos erros do passado. A fala de **Eva** acerca da necessidade de o professor refletir sobre suas práticas educativas está em consonância com os pressupostos focalizados por Oliveira (2014), visto que o autor defende uma reflexão crítica não só por parte do professor, para romper com os conhecimentos cristalizados e com os processos de ensino enraizados na sociedade.

Nessa conjuntura, devido, possivelmente, à influência do ensino tradicional nas posturas educativas de Eva e Lúcia em sala de aula, pode incorrer em uma possível reprodução de tais metodologias e enfoques empregados por elas nas aulas dos futuros formandos (Pimenta; Anastasiou, 2002). Dessa maneira, tanto Eva como Lúcia podem reproduzir o ensino tradicional, mesmo que não tenham a plena consciência.

Outra questão relevante levantada por **Eva** diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua

espanhola, o qual a professora relata utilizar a gramática como meio de ensinar os aspectos linguísticos, esquecendo-se, muitas vezes, de utilizar outros instrumentos que abarquem os aspectos multiculturais dos povos hispanofalantes, por exemplo. Nessa lógica, é possível perceber a importância trazida pelos estudos da Linguística Aplicada, principalmente os estudos voltados para a In-disciplinaridade (Moita Lopes, 2006), transgressividade (Pennycook, 2006), desaprendizagem (2006) e interdisciplinaridade (Kumaravivelu, 2006). Esses estudos possibilitaram para o ensino de línguas estrangeiras, como o espanhol, uma ressignificação de modelos de ensino e novas posturas dos professores e alunos frente às novas realidades sociais que emergiram diante das transformações e imersão na cultura digital, por exemplo. Dessa forma, quando as professoras **Eva** e **Lúcia** afirmam se policiarem é uma forma de aprender a desaprender e buscar transformar suas práticas em sala.

Além disso, Oliveira (2014) também acentua a primordialidade dos professores de línguas visualizarem outros fatores tais como a necessidade em aprender sobre a cultura e identidade do outro e levar essas questões para o ambiente acadêmico. Portanto, não é que ensinar a gramática é ultrapassado e não válido, mas é preciso dar um novo sentido e significado a esse instrumento e olhar para os diversos horizontes inter cruzados em uma língua estrangeira.

Perante o exposto, este excerto foi selecionado para que seja compreensível o olhar e os sentidos e significados das professoras sobre o ensino tradicional, em razão de ser um dos atos mais praticados na educação brasileira. Logo após, analiso os discursos das docentes à respeito do ensino midiaticizado, realidade talvez distante de muitas escolas e universidades brasileiras.

**Quadro 13 - Excerto 6 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (30/03/2023)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
Pesquisadora	Então, <b>como nós discutimos sobre o ensino tradicional, agora eu quero trazer essa pauta para o ensino midiaticizado</b> [...]. Eu pergunto, quais são as considerações, de vocês como professoras, sobre esse ensino?
<b>Eva</b>	<b>A classe social nossa fica a desejar, né? Esse tipo de estudo, acho que até na particular pode ser que dê certo, mas assim, às vezes nem na mesma, né? Na pública é, é muito difícil, mas querendo ou não, é um estudo bom, né? Sendo bem feito também, né? Sendo, né, bem trabalhado, o professor conseguindo dominar, acompanhar direitinho era o ideal</b> , só que infelizmente, e assim <b>pro ensino superior, a gente já nota que pode ser que dê mais certo, até por conta que são os adultos</b> . Cada um já tem o seu celular sim, né? Por meio do celular.
<b>Lúcia</b>	<b>Eu acho que esse ensino midiaticizado, é como a professora Eva falou, na nossa realidade acreana, no nosso contexto acreano de ensino e até mesmo financeiro, é ainda um plano da ideia, não funciona na prática não.</b>

<b>Pesquisadora</b>	Seria então <b>uma utopia?</b>
<b>Lúcia</b>	<b>Uma utopia, né? Primeiro pela questão fundamental, que é a qualidade da internet que a nossa internet é péssima, né?</b> Pensando no nosso Campus aqui, é pior ainda a internet, né? <b>Quando a gente pensa no ensino midiaticado eu acho que a gente tem que pensar também no equilíbrio.</b> E aí também, pensando nesse ensino midiaticado, né? A gente sempre tem que buscar, puxar para o nosso contexto, né, porque a gente vê nessas imagens, que aí se trata de escolas, né? De excelência, né? De uma estrutura financeira bem elevada, né? E aí <b>a gente ficou pensando no nosso contexto, como que tá os nossos professores?</b> Um exemplo disso foi a pandemia. <b>A gente não estava preparado para trabalhar com as mídias,</b> os nossos alunos estavam, os nossos alunos dominando os aparelhos eletrônicos, as mídias digitais de forma impressionante. <b>Eu não sei, eu não sei, eu tive que aprender na marra, né? Aprendi e apanhei.</b> E tem professor que simplesmente não quer aprender, acha que não funciona e pronto, né.
<b>Eva</b>	Exato.

Fonte: Transkriptor Official Website

A partir das discussões sobre o ensino tradicional frisadas no excerto anterior, no excerto 6 é possível verificar algumas ponderações feitas pelas professoras Eva e Lúcia sobre o ensino midiaticado. A primeira a falar sobre o assunto é a professora **Eva** que acentua a questão das classes sociais como um dos fatores chaves para a propagação e efetivação de um ensino midiaticado e imerso na cultura digital. Portanto, para ela, é provável que a desigualdade social presente nas camadas e classes menos favorecidas, como no caso de muitos estudantes no estado do Acre, prejudica a integração desse modelo de ensino nas escolas brasileiras, principalmente, nas públicas.

Por esse lado, o sentido e significado dado por **Eva** nos faz refletir sobre quais ações podem ser tomadas para minimizar o impacto das desigualdades sociais presente na nossa realidade acreana. Nesse contexto, pode-se pensar em um *webcurrículo*, como proposto por Almeida (2010), no qual ele seja formulado a partir das necessidades de cada estado e, junto com os professores, discutam como poderão integrar as tecnologias digitais com o ensino-aprendizagem, considerando os contextos sociais em que se encontram.

Prosseguindo, **Eva** faz menção para a necessidade de desenvolvimento do letramento digital pelos professores quando declara que **“o professor conseguindo dominar, acompanhar direitinho era o ideal”**. Nessa direção, Conceição e Ghisleni (2023) discorrem sobre a relevância de ser trabalhado o letramento digital e as suas diferentes configurações, de modo especial nas formações sejam elas iniciais ou contínuas. Para mais, na opinião de **Eva**, o ensino midiaticado

pode funcionar no ensino superior por conta de que os alunos já são adultos e possuem um aparato móvel, como o celular. Em vista disso, possivelmente os alunos já se encontram imersos no mundo tecnológico, favorecendo, assim, os usos dos recursos digitais no ambiente acadêmico.

No mesmo caminho, **Lúcia** se encontra em sintonia com Eva, uma vez que ressalta o contexto acreano e as questões em volta da precarização do ensino e da falta de recursos financeiros para a educação brasileira. Desse modo, para **Lúcia**, o ensino midiaticizado é uma utopia no cenário educativo do Acre, no qual ainda enfrenta barreiras e limitações no que diz respeito a inclusão digital nas escolas e universidades presentes no estado.

Além disso, supostamente quando Lúcia diz “**a gente pensa no ensino midiaticizado eu acho que a gente tem que pensar também no equilíbrio**” referindo-se em dosar o uso de mídias na sala de aula e mesclar com outros instrumentos já utilizados no ambiente acadêmico, como materiais impressos, apostilas e livros. Dessa maneira, percebe-se o olhar de Lúcia para além do lado positivo de usar recursos tecnológicos.

Nota-se, ainda que, assim como Eva, Lúcia preocupa-se com o letramento digital dos professores atuantes no contexto do ensino superior acreano diante dos constantes avanços digitais e tecnológicos, fortemente empregados na pandemia, e questiona “**como que está os nossos professores?**”. Continua, “**a gente não estava preparado para trabalhar com as mídias**”, o que torna perceptível uma possível falta de formação e de letramento digital para trabalhar com as TDICs.

Nesse viés, retoma-se os pressupostos trazidos por Rabello e Cardoso (2022), uma vez que defendem uma formação inicial integrada aos letramentos desenvolvidos na sociedade, os quais contribuem na formação de sujeitos críticos, conscientes e cientes de como utilizar as TDICs no espaço universitário. Dessa maneira, com base nessa formação seria possível estabelecer novas perspectivas de ensino-aprendizagem de língua espanhola e novos horizontes para a atuação docente, como o uso das TDICs para potencializar as multiculturalidades e acessar outros mundos que só na aula tradicional não alcançaríamos, por exemplo.

Por fim, **Lúcia** declara ter aprendido a utilizar recursos midiáticos na “marra” e expõe o seu sofrimento em ter de aprender a associar o uso das TDICs com o ensino de língua espanhola. Logo, é perceptível o seu des-e-contentamento em vencer as limitações impostas pela pandemia e conseguir usar os recursos digitais em suas aulas. Para desfecho de conversa, **Eva** concorda com os apontamentos de Lúcia.

Com a exposição e análise dos discursos contruídos pelas professoras sobre o ensino midiático, o último excerto desta subseção é apresentado os diálogos estabelecidos a respeito do letramento digital no ensino de língua espanhola por meio dos usos das TDICs na universidade. Ressalto que esta pergunta já foi feita também na entrevista semiestruturada e está interligada com a primeira pergunta de pesquisa. Desse modo, verifico se as respostas geradas pelas professoras na entrevista sofreram alterações a partir dos encontros reflexivos e da leitura do texto enviado. Passo para o excerto 7, em continuidade à sessão reflexiva ocorrida entre as docentes e a pesquisadora.

**Quadro 14 - Excerto 7 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (30/03/2023)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
<b>Pesquisadora</b>	[...] <b>Depois da leitura do texto do post que eu mandei para vocês</b> , que é um post muito curto, né? Muito objetivo. <b>Mudou a concepção de vocês sobre o letramento, sobre o letramento digital. Ou não?</b>
<b>Eva</b>	[...] <b>Eu acho que o letramento também não é só da letra, é como manusear também</b> , ter aquele, não sei, eu não sei nem qual é a palavra, <b>era de fuçar mesmo</b> , né, <b>de entender cada coisinha, de saber a função de cada instrumento, assim, tanto no tablet, no computador, esse saber manusear em todos os sentidos</b> . Não só a parte da escrita que a gente vê logo letra, a gente pensa logo, né, que é só a parte das letras mesmo [...]. <b>E com a leitura deu para ampliar essa visão, né, que é de tudo um pouco.</b>
<b>Lúcia</b>	Interessante falar nessa questão do letramento, né? Digital que <b>a gente observa aqui pelo texto que abrange muitas coisas, né? O e-mail, o SMS, multimídia, jogos, um monte de situações que a gente já utiliza, mas a gente não tem a ideia de que é letramento digital</b> , né [...].

Fonte: Transkriptor Official Website

Diante do exposto no sétimo excerto, é interessante perceber indícios de reflexão e transformação na concepção das professoras **Eva** e **Lúcia** a respeito dos sentidos e significados empregados ao termo letramento e letramento digital, inicialmente discutidos e expostos nos excertos retirados da entrevista semiestruturada. Nota-se, portanto, uma possível ação transformadora (Magalhães (2004, 2011, 2012) presente nas falas e posturas de ambas docentes, pois, de forma colaborativa e reflexiva, questionaram-se e ampliaram os sentidos e significados acerca desses termos.

**Eva**, na entrevista semiestruturada, associava o termo letramento e letramento digital ao termo letras. Nas sessões reflexivas, com o apoio da leitura do texto sugerido e dos diálogos

estabelecidos de forma colaborativa, a docente expressou letramento digital é mais do que “letra” e, aparentemente, passou a compreender as funções dos instrumentos presentes nas TDICs e o letramento digital. Além disso, essa possível transformação é confirmada quando **Eva** diz “**e com a leitura deu para ampliar essa visão, né, que é de tudo um pouco**”. Nessa perspectiva, o enunciado destacado demonstra a virada de sentido empregado ao letramento digital por parte da professora Eva, e, também uma possível partida rumo ao *ethos* manifestado por meio dos novos letramentos, fundamentado em Lankshear e Knobel (2007) e discutido por autores como Azambuja (2023), ao tomar um novo posicionamento a respeito do tema tratado. Na mesma direção de Eva, **Lúcia** demonstra, talvez, ampliar os sentidos em torno do letramento digital, visto que, na entrevista semiestruturada, **Lúcia** já interligava os termos aos recursos digitais. Com a leitura do texto e das sessões reflexivas essa interligação pode ter ficado mais evidente, como ela mesmo afirma no trecho “**a gente observa aqui pelo texto que abrange muitas coisas, né?**”.

Para mais, na manifestação linguística de Lúcia, sobre a leitura do texto, percebe-se a expansão de sentidos ao citar alguns instrumentos surgidos com as tecnologias digitais, como o *e-mail*, jogos *onlines*, multimídias, entre outros. Portanto, a nosso ver, esses instrumentos de aprendizagem colaboram para que se desenvolvam atividades considerando outros recursos semióticos para além da escrita, como áudio, imagens, vídeo, músicas, filmes e, por isso, da importância de se usar os multiletramentos e a multimodalidade nas aulas de língua espanhola, no ensino superior.

Lúcia, ao dizer “**a gente já utiliza, mas a gente não tem a ideia de que é letramento digital, né**”, reforça as lacunas deixadas pela formação inicial e contínua. Dessa maneira, tal declaração retoma a necessidade de fortalecimento desses processos de formações e evidencia a urgência da universidade abrir o debate e colocar em prática ações afirmativas e políticas para os usos de TDICs de forma eficiente (Santana, De Deus e Parpinelli, 2022).

Diante das análises expostas, com relação à primeira pergunta de pesquisa, identifica-se alguns dos sentidos e significados atribuídos ao letramento e letramento digital, quando ambas associam esses termos ao universo tecnológico e ao mundo das letras, por exemplo. Desse modo, esses sentidos e significados podem ser modificados ao longo do tempo, pois como afirma Vygotski (2001) esses sentidos e significados são mutáveis e estão interligados ao contexto de cada sujeito. Além disso, é imprescindível tornar-se uma prática real para a Universidade formar professores para atuarem frente a uma sociedade cada vez mais multiletrada e envolvida

digitalmente. Em razão disso, é imprescindível que as instituições formadoras, bem como os cursos de graduação em licenciaturas, em conjunto, organizem seus projetos políticos pedagógicos e *webcurrículos* articulados com o desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores. Assim, será possível trabalhar o ensino-aprendizagem, nesse caso voltado para a língua espanhola, no ambiente acadêmico de forma consciente, crítica e reflexiva. Por conseguinte, na próxima seção discorro e busco responder a segunda pergunta de pesquisa desta dissertação.

#### 4.1.2 Como os usos das TDICs na sala de aula do Curso de Letras Espanhol podem contribuir para a atuação docente no que diz respeito ao referido curso?

Para chegar aos resultados da segunda pergunta de pesquisa, sigo, nesta subseção, em uma direção diferente da primeira pergunta de pesquisa. Isso porque, ao analisar a entrevista semiestruturada da segunda pergunta de pesquisa, percebi haver inúmeras lacunas e, por não ter expandido nas respostas dadas pelas docentes, o objetivo não foi alcançado. Assim, considero apenas um excerto da entrevista semiestruturada e os demais se referem, diretamente, às sessões reflexivas. Adianto que, assim como na primeira pergunta, os excertos selecionados se dirigem apenas ao que interessa a esta pesquisa. Segue a resposta das professoras sobre a atuação docente e as tecnologias.

**Quadro 15 - Excerto 8 – Entrevista semiestruturada com as professoras Eva e Lúcia (08/11/2022)**

Participantes	Dados
Pesquisadora	<b>E essa questão das tecnologias contribuir para a sua atuação docente, a senhora acredita que pode contribuir na sua atuação docente?</b>
Eva	<b>Ela facilita, é um dos recursos, a gente pode chamar um dos recursos didáticos, facilita bastante, até porque a gente sabe que hoje a tecnologia está em alta, não tem um aluno que não tenha um telefone que seja também digital, que tenha abertura para internet, que tenha como a gente trabalhar em sala de aula, facilitar na questão assim de uma leitura, de uma pesquisa, isso tudo já nos ajuda na sala de aula.</b>
Lúcia	<b>Elas contribuem no sentido de ampliar também o conhecimento, porque nem sempre o conteúdo por exemplo que a gente busca está em um livro físico, nem sempre está em uma gramática. Por exemplo, se eu quero trabalhar expressões idiomáticas com meus alunos, a gramática não vai atender minha necessidade. O livro, por mais atual que ele seja, ele não vai atender essa necessidade, então as ferramentas digitais, os sites, os aplicativos, as plataformas digitais elas vão me ajudar nesse sentido de buscar o tema expressões idiomáticas, sobre identidades culturais e representações culturais em diversos lugares. Me ajuda bastante nesse sentido.</b>

A partir da pergunta realizada, **Eva** responde que a utilização de tecnologias digitais **“facilita, é um dos recursos, a gente pode chamar um dos recursos didáticos”**. Com isso, nota-se, possivelmente, que **Eva** entende as TDICs como um material de apoio, um recurso didático que, assim como o livro, podem contribuir para as suas práticas educativas. Sua fala vai ao encontro do exposto por Soto, Gregolin e Rangel (2009), dado que os autores discorrem sobre integrar ambientes virtuais e digitais nas aulas de línguas estrangeiras como recursos didáticos e contribuintes no ensino-aprendizagem. Outro ponto levantado pela professora **Eva** é a questão de os alunos já estarem imersos nessa cultura digital e por já utilizarem aparatos tecnológicos, como o celular, o qual ajuda na resolução de atividades, como pesquisas e leituras. Desse modo, é perceptível as possibilidades de utilização de tecnologias digitais no ambiente acadêmico, além de ser uma forma de trabalhar diferentes meios de aprendizagem.

Para Lúcia as TDICs **“contribuem no sentido de ampliar também o conhecimento, porque nem sempre o conteúdo por exemplo que a gente busca está em um livro físico, nem sempre está em uma gramática”**. Dessa maneira, Lúcia relaciona os usos das tecnologias digitais com as oportunidades de ampliar os horizontes intelectuais e, talvez, seja uma forma de trazer outras manifestações de conhecimento para a sala de aula, como a multiculturalidade relacionada ao ensino de línguas. Nesse contexto, Baptista e Linhares (2014) frisam a relevância do ensino-aprendizagem de língua espanhola para além do lado estrutural e linguístico, apontam o olhar para as diferentes realidades, as quais nascem e renascem uma língua, uma identidade e uma cultura. Dessa forma, entender a língua para além da língua é de suma importância.

**Lúcia** afirma, ainda, que **“as ferramentas digitais, os sites, os aplicativos, as plataformas digitais elas vão me ajudar nesse sentido de buscar o tema expressões idiomáticas, sobre identidades culturais e representações culturais em diversos lugares”**. Desse modo, observa-se que para Lúcia as tecnológias digitais podem contribuir ao ensino de língua espanhola, de modo que possam ser vislumbrados outros cenários e realidades vinculados a área do espanhol.

Esses outros cenários relacionados ao ensino de língua espanhola e que podem chegar até aos professores formandos por meio das ferramentas digitais, como salientado por Lúcia, estabelecem novos paradigmas de ensino-aprendizagem, como por exemplo conhecer e

aproximar-se da cultura dos países hispanofalantes, no caso do contexto desta pesquisa, aos países que estabelecem fronteiras com o estado do Acre.

Em face do exposto, verifica-se que tanto **Eva** como **Lúcia**, por meio dos seus enunciados, confirmam a contribuição dada pelas TDICs no contexto do ensino superior, pois ambas notam as vantagens e as possibilidades de associar esse cenário tecnológico ao ensino de língua espanhola. Posto isso, analiso o próximo excerto.

**Quadro 16 - Excerto 9 – Primeira sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (08/11/2022)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
<b>Pesquisadora</b>	[...] <b>Como esses usos, essas tecnologias, essas ferramentas, elas podem contribuir para a sua atuação no curso de letras espanhola?</b>
<b>Eva</b>	<b>Com certeza. Contribui de forma positiva.</b> É essa questão, também, <b>a gente sabendo utilizar, né?</b> Não vou só utilizar só para dizer, Ah, eu estou usando né? O <b>data show</b> é para tal coisa, mas tem que tem a ver com a aula, vai colaborar para o aprendizado do aluno. Sim, exato, tem que ver essas questõeszinhas, mas com certeza a tecnologia hoje nos ajuda bastante. E é utilizado também, a gente utiliza bastante.
<b>Lúcia</b>	Sim. <b>Esta questão da tecnologia ela só soma, né?</b> Ela soma, soma com o nosso trabalho, né? <b>Mas aí é aquela questão do planejamento, né, do planejamento, do uso consciente dessa tecnologia. Saber quando que eu vou usar um vídeo, como que se encaixa, né?</b> No conteúdo que eu estou trabalhando, como que vai ajudar o meu aluno a compreender, a desenvolver determinada habilidade? Eu acho que, mas é questão de planejamento, mas é uma vantagem a mais para nós professores e uma ferramenta muito grande de apoio mesmo.

Fonte: Transkriptor Official Website

No excerto acima, os discursos gerados pelas professoras na primeira sessão reflexiva parecem revelar que, para **Eva**, as TDICs contribuem para sua prática docente e parece associar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ao letramento digital, quando diz “[**contribui**] **a gente sabendo utilizar, né?**”. Portanto, ao que parece, há uma reflexão sobre o tema estudado e **Eva** apresenta que o letramento digital está em consonância com as TDICs e com o seu uso eficiente e consciente. Nessa direção, Tallei e Coelho (2012) focalizam a formação docente, na contemporaneidade, como um espaço de formação mútua, entre teoria e prática. Nesse sentido, ao destacar a presença das TDICs no contexto universitário, as autoras salientam a relação iminente entre formação e as habilidades adequadas ao universo midiático ou digital. Dessa forma, mesclar a teoria com as práticas digitais seria uma alternativa para melhorar o uso de tecnologias digitais no ambiente acadêmico.

Em direção semelhante, **Lúcia**, aparentemente, ressignifica a sua percepção frente à colaboração das tecnologias digitais, além de ampliar o seu entendimento acerca desses recursos na sua atuação como professora universitária. **Lúcia** acredita que as TDICs somam no ensino-aprendizagem de língua espanhola, todavia, acentua a necessidade de haver um planejamento que envolva as necessidades e formas de trabalhar atividades digitais, com o intuito de desenvolver nos alunos, futuros professores, as habilidades necessárias para agregar as mídias e o digital em suas práticas futuras.

Diante disso, Soto, Gregolin e Rangel (2009) abordam sobre o elo entre formação docente, currículo, tecnologias digitais e o ensino de línguas. O enlace entre esses fatores são preponderantes para formar novos professores dispostos a saberem como usar um aplicativo, ferramenta ou um programa de ensino em seu cotidiano acadêmico. Dessa forma, o planejamento dito como necessário por **Lúcia** pode ser encaixado nesse enlace e ser um plano de ação para fomentar os estudos dos letramentos digitais e ensino-aprendizagem de língua espanhola. Perante a estes fatos, exponho logo mais o excerto 10.

No excerto 10, analiso um trecho retirado da sessão reflexiva ocorrida no dia 8 de abril de 2023, com duração de 1 hora e 39 minutos. Nesse encontro, as docentes apresentaram um exemplo de atividade mesclando o uso das TDICs com o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Vale ressaltar que a apresentação desses exemplos foi sugerido por mim, pesquisadora, e as duas professoras aceitaram contribuir ainda mais para a fundamentação deste trabalho.

A sugestão dessa apresentação surgiu ao final da primeira sessão reflexiva, visto que Eva e Lúcia evidenciaram a relevância de integrar tecnologias digitais no curso de Letras Espanhol e mostraram-se entusiasmadas em aprender e ampliar seus conhecimentos sobre letramento digital no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Logo, Eva decide iniciar as apresentações.

**Eva** expõe uma atividade elaborada no *Kahoot*, ferramenta *online* de jogos interativos, e desenvolvida como atividade durante o ensino remoto. Essa atividade tinha a finalidade de trabalhar aspectos linguísticos, tradução e pronuncia de vocabulários em espanhol. Desse modo, os discursos proferidos por **Eva** sobre essa experiência são descritos no excerto 10.

**Quadro 17 - Excerto 10 – Segunda sessão reflexiva com Eva e Lúcia (08/04/2023)**

Participantes	Dados

<b>Pesquisadora</b>	<b>Vamos iniciar as para apresentações. Vocês vão apresentar um aplicativo e o que você fez ? O que vocês preparam relacionado a língua espanhola, aí você vai explicar como você faria na sua sala de aula utilizando essa ferramenta.</b>
<b>Eva</b>	O que eu utilizei na época da pandemia, que eu gostei bastante, mas por incrível que pareça, agora no presencial que a gente voltou, eu ainda não cheguei a usar, mas eu usarei. <b>É, é o Kahoot. Aí eu trabalhei na disciplina Expressão Oral e Estágio supervisionado, e aí eu utilizei o Kahoot, eu gostei bastante</b> e isso eu fui aprendendo pelo meu filho, porque quando começou a pandemia mesmo, eu acho que a única escola que continuava funcionando era a particular, fundamental, médio, até o superior, a gente foi trabalhar bem depois, mas no particular foi direto, e aí como eu tinha trocado meu filho e <b>aí eu fiquei prestando atenção às atividades que os professores estavam trabalhando com ele. E uma dessas eu gostei bastante, que foi o Kahoot, e aí eu fiz. Como eu vou trabalhar agora a disciplina de línguas que é uma disciplina que eu gosto vou explorar mais essa parte das tecnologias, né? Na parte da língua é que é bem interessante.</b> E eu acredito que quando a gente faz a explicação, né, da aula. Porque também não adianta já chegar com um joguinho, tem que explicar, ensinar bem direitinho, tirar as dúvidas e aí depois vai como uma atividade de fixação.
<b>Pesquisadora</b>	<b>Também serve para ir explicando os conteúdos, né, professora? Explica o conteúdo. Aí faz um joguinho sobre o conteúdo para ver se fixa melhor, né?</b>
<b>Eva</b>	E o bom também que lá você encontra, porque são várias páginas desse aplicativo. Então <b>já tem professores que têm feito esse trabalho ou eu posso entrar e criar o meu questionário também.</b> E vender? Tem, tem de várias formas. E aí tem de tudo um pouco também. A gente encontra de tudo.
<b>Lúcia</b>	Que legal, gente, gostei. <b>É interessante também nesse formato aí que trabalha com a associação, né? Trabalha a imagem na compreensão da língua materna e a tradução para língua estrangeira.</b>

Fonte: Transkriptor Official Website

De acordo com as falas de **Eva** sobre o uso do *Kahoot* em suas aulas no ensino remoto, nota-se o interesse por parte da professora em trabalhar e aprender a utilizar novos recursos para agregar no ensino-aprendizagem de língua espanhola. As plataformas de jogos *onlines* são algumas das alternativas para aproximar o aluno do seu objeto de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Silva (2021) sobre o *Kahoot*, é uma maneira de dinamizar o ensino de línguas, deixá-lo mais interativo e colaborativo.

Ademais, **Eva** discorre que o interesse pela plataforma *Kahoot* ocorreu através da aula de uma professora de seu filho, o que evidencia que os docentes não aprendem apenas nas formações iniciais e contínuas e, sim, em outras práticas que envolvam os variados tipos de letramentos, eventos de letramento (Kleiman, 2005) e na incessante interação com o discurso de outrem (Volóchinov, 2017). Dessa maneira, inserir-se em outras práticas letradas ocorridas em outras esferas comunicativas, configura-se, também, como um caminho de conhecimento e construção social.

**Eva**, com relação à distribuição de disciplinas pelo curso de Letras Espanhol, notabiliza a relevância e contribuição das TDICs no referido curso quando declara que “**a disciplina de línguas que é uma disciplina que eu gosto vou explorar mais essa parte das tecnologias, né? Na parte da língua é que é bem interessante**”. Destarte, aparentemente, **Eva** passou a olhar para esses recursos de forma diferente, de modo que mesmo ela já trabalhando com tecnologias digitais, pode agora enxergá-las a partir de outras percepções e por meio de outros discursos que se entrecruzam.

Para além disso, dialogo com **Eva** a respeito de associar esses jogos com os conteúdos abordados na sala de aula como uma forma de ajudar os alunos a compreender melhor os assuntos tratados. Por esse ponto de vista, **Eva**, ao informar que na plataforma *Kahoot* é possível encontrar inúmeras atividades, uma vez que “**já tem professores que têm feito esse trabalho ou eu posso entrar e criar o meu questionário também**”, refere-se ao processo de *design* e *redesigned* discutido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), devido ao fato de **Eva** atribuir um novo significado ao material encontrado. Nessa direção, **Lúcia** complementa os sentido empregados ao *Kahoot*, apresentado por Eva, relacionando-o também ao ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Em conformidade com os pressupostos de Marcelo (2009), é válido retomar que as TDICs só serão utilizadas de modo eficiente no contexto do ensino de línguas e no espaço das instituições formadoras, se tivermos acesso a uma formação melhor estruturada e vinculada com as mudanças que ocorrem de modo constante, com os variados multiletramentos e perante as mudanças de mentalidade exigidas pelas novas configurações sociais.

Diante disso, **Lúcia** tomou o turno e passou a apresentar a atividade sugerida. **Lúcia** escolheu uma atividade trabalhada por ela e seus alunos em aulas passadas no curso de Letras Espanhol. A docente trabalhou na disciplina de Produção Textual em Língua Espanhola a confecção de *cards* com informações sobre a cidade de Cruzeiro do Sul, a fim de servir como um guia de roteiro para os turistas visitantes do município. O material foi elaborado todo em língua espanhola. Abaixo, apresento as enunciações de **Lúcia** a respeito da realização dessa atividade.

**Quadro 18 - Excerto 11 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Eva e Lúcia (08/04/2023)**

Participantes	Dados
<b>Lúcia</b>	Eu só peguei lá do Classroom que eu já havia trabalhado com os meninos, né? Na disciplina de produção textual. Aí o que que eu fiz, pedi para eles. Né, eu coloquei aqui a

	informação que a atividade foi desenvolvida no período pandêmico na disciplina de produção textual, língua espanhola, quinto período. <b>E aí eu pedi que eles, a partir dos pontos turísticos da daqui da nossa, da nossa cidade, nossa região, né? Eles criassem esses cardzinhos com informações.</b> E aí eu pedi que os alunos, <b>eles a partir dos pontos né, de visitas de turismo aqui da nossa região, eles criassem esses cards com imagens, com textos pequenos, óbvio, de língua espanhola. E aí aí eu deixei a critério deles que eles escolhessem a melhor plataforma para criar, alguns criaram no PowerPoint mesmo, outros criaram no canva,</b> como é o exemplo desse aqui, desse cardzinho aqui. Eu deixei eles livre, né? Não especificuei qual a plataforma que eles utilizariam para a escrita.
<b>Eva</b>	<b>Eu já tive outras ideias aqui,</b> porque já já não é de hoje, que era para <b>a gente ter criado a página do curso, né, para estar no Instagram.</b> E isso aí a gente já divulgava, né? Ficava bem interessante.
<b>Lúcia</b>	Coisa que acaba esquecendo, né, professora Eva? Mas tá aí, <b>se você depois quiser, vocês quiserem, for criado e vai postar, só entra em contato.</b>
<b>Eva</b>	Exato, te aviso, corro atrás de ti, <b>pra tu postar, porque é muito interessante.</b>
<b>Lúcia</b>	<b>Expostos lá no site, é uma forma de incentivar os alunos né?</b> Eles mostrarem também o que eles estão fazendo, bem bem legal.
<b>Pesquisadora</b>	Isso seria até bom para o curso, não é?
<b>Lúcia</b>	Dar <b>visibilidade</b> né
<b>Eva</b>	Sim, vou cobrar.

Fonte: Transkriptor Official Website

Em face do exposto acima, **Lúcia** expõe uma atividade de produção de *cards* que mescla imagens e textos em língua espanhola. Nesse sentido, a proposta da atividade feita por Lúcia trabalha diferentes tipos de textos, além de valorizar a cidade de Cruzeiro do Sul, local onde muitos estudantes da Ufac moram. Desse modo, evidencia-se a valorização por parte da professora em trabalhar uma realidade próxima aos alunos, o que pode estimular nos estudantes a participação ativa e, possivelmente, uma proposição semelhante em suas práticas futuras como professores.

Lúcia ressalta “**eu deixei a critério deles que eles escolhessem a melhor plataforma para criar, alguns criaram no PowerPoint mesmo, outros criaram no Canva**”. Logo, os alunos - professores em formação - puderam ser produtores de seus próprios *design* de ensino e de desenvolver novas abordagens para o ensino de língua espanhola. Como discorre Gregolin (2018), esses novos enfoques interligados ao uso de tecnologias digitais podem contribuir para a criação de novas metodologias de ensino.

Perante a exposição de Lúcia, **Eva** interessou-se pela atividade de criação de *cards*

sugerida pela professora, o que suscitou nela outras ideias para trabalhar as mídias digitais. Ao dizer em seu discurso “**era para a gente ter criado a página do curso, né, para estar no Instagram**”, possivelmente, enxerga as redes sociais como uma forma de dar maior notoriedade ao curso de Letras Espanhol. Essa proposição encontra respaldo ao discutido por Volpi (2008), ao salientar que o impacto das redes sociais está atrelado ao surgimento de novas mídias e tecnologias digitais, o que impacta também o ensino de línguas.

Durante a segunda sessão reflexiva, Eva e Lúcia também foram construindo diálogos responsivos. Com esses diálogos, suas vozes entrecruzavam-se, possibilitando um aprendizado colaborativo entre ambas. Desse modo, com essa colaboração, paradigma presente na PCCol (Magalhães, 2010; 2011; 2012), as docentes puderam conhecer e criar novos repertórios de ensino, pois estão aprendendo sobre um recurso novo e irem além, quando inserem os formandos na aprendizagem da língua espanhola articulada com as práticas sociais vivenciadas por eles.

**Lúcia** ressalta que a ação de postar as atividades desenvolvidas por alunos e professores no curso de Letras Espanhol seria uma forma de dar visibilidade, sendo confirmado por **Eva** ao dizer que ia cobrar, na sequência. Esse fato se mostra como verdadeiro se considerarmos que, na contemporaneidade, o mundo virtual influencia, em inúmeras situações, o modo como pensamos e agimos diante dos diferentes avanços tecnológicos (Medeiros Dantas, 2014), principalmente com o chamado fenômeno da globalização, o qual possibilitou e ampliou o acesso à informação, rompeu com fronteiras espaciais, temporais e aproximou a cultura local e global (Kumar, 2006). Nesse sentido, podemos inferir, seguindo Fabrício (2006), que as professoras puderam rever e ressignificar as bases do conhecimento consolidados e, pela linguagem, “reconfigurar[am] como prática interrogadora [...] a reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (Fabrício, 2006, p. 49).

Para finalizar esta seção, apresento o último excerto a ser analisado, o qual é evidenciado pelas falas de Eva e Lúcia as suas experiências utilizando um recurso digital em suas práticas educativas e, possivelmente, a ampliação dos conhecimentos sobre esses aparatos e mídias digitais.

**Quadro 19 - Excerto 12 – Segunda sessão reflexiva com Eva e Lúcia (08/04/2023)**

<b>Participantes</b>	<b>Dados</b>
<b>Pesquisadora</b>	<b>Bom, então, diante das apresentações das professoras, eu quero perguntar é como foi a sua experiência, né, com essas ferramentas [Kahoot e Canva], com esses aplicativos?</b>

<b>Eva</b>	Na minha, <b>eu lembro que eu amei e eu vi que eles gostaram</b> , porque era tanta risada. Assim teve uns problemas, como sempre, no caso, a internet, para alguns é, não foi possível. E aí eu tive que fazer um outro momento, outra atividade.
<b>Lúcia</b>	<b>Para mim também foi bom também trabalhar com esse tipo de plataforma, né? Com essa dinâmica de produção, porque eu combinei com eles, já planejei com os alunos que eles iriam organizar o texto, devolver para mim.</b> Eu ia ler, apontar as correções, né? Eles iam corrigir e, em seguida, devolver pro <i>Classroom</i> e apresentar para os colegas. Não teve assim tanta dificuldade porque é um trabalho relativamente simples, né, se comparado com outras plataformas mais complexas, né? E aí foi tranquilo, o trabalho com eles também.

Fonte: Transkriptor Official Website

Perante os discursos de **Eva** e **Lúcia**, nota-se uma possível satisfação de ambas em trabalhar com as plataformas selecionadas e em consonância com os estudos voltados para a língua espanhola. Aparentemente, também, puderam aprender um pouco com o discurso de *outrem* e abriram espaços para repensar em como trabalhar questões que envolvem ensino-aprendizagem de língua espanhola mediadas pelas TDICs no espaço universitário.

A postura de **Eva** e **Lúcia** em se abrirem e aceitarem a participar desta pesquisa, uma vez que não são todos os docentes que estão dispostos a saírem de suas zonas de conforto, é uma maneira de buscarmos, juntas, um melhor cenário para o ensino de língua espanhola no contexto da amazônia acreana, já que existe uma desvalorização do espanhol no âmbito educacional frente a outras línguas, como o inglês.

Nesse sentido, é de suma relevância buscarmos outras maneiras de ensino-aprendizagem de espanhol, seja no ensino superior ou no ensino básico, vislumbrando a importância das fronteiras (Sturza, 2006) ligadas ao nosso estado do Acre. Desse modo, Os discursos construídos das docentes, não somente neste excerto, mas em outros analisados, começam a filiar-se ao proposto por hooks (2013) ao argumentar que, ao lutar por uma pedagogia crítica e reflexiva no contexto de ensino, lutamos e defendemos uma educação que liberta e transforma.

Some-se que as falas das professoras parecem revelar uma satisfação ao articularem as tecnologias digitais com o conteúdo ministrado. Mais ainda, a professora Lúcia negociou com os alunos e os fez serem os agentes da aprendizagem, já que “**Com essa dinâmica de produção, porque eu combinei com eles, já planejei com os alunos que eles iriam organizar o texto, devolver para mim.**” Assim, o ensino-aprendizagem torna-se significativo e se relaciona com a proposta de uma abordagem em que a língua é transgressiva (Pennycook, 2006) porque o sujeito não é um ser amorfo, vazio, pelo contrário, é um ser crítico, reflexivo e atuante no meio social em

que vive.

Ademais, encontramos em Nóvoa (2019) a discussão de ser necessário refletir acerca das transformações escolares, principalmente no século XXI, em que há uma metamorfose em curso e nos obriga a rever a formação docente frente à construção desse novo cenário educacional. Para o autor, “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 7) e é nesse lugar que o professor e o formando evoluem, trocam experiências, ressignificam a aprendizagem, afinal, “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

Fogaça e Gimenez (2007) correlacionam a educação com os avanços sofridos pela sociedade contemporânea, uma vez que é por conta desses avanços que as mentalidades e manifestações sociais, culturais, linguísticas, políticas, são, também, transformadas. Por isso, a urgência de se ter formações iniciais, continuadas ou contínuas em direção a essas novas mentalidades, pois, assim, os futuros professores poderão conhecer e gerar novas metodologias de ensino-aprendizagem para o ensino de língua espanhola.

Pelo exposto e diante dos resultados dos dados gerados para responder a segunda pergunta de pesquisa, pode-se concluir que **Eva** reconhece as contribuições das TDICs para o ensino de língua espanhola e as entende como recursos valiosos para esse cenário educativo. Ademais, **Eva** ressalta a relevância das tecnologias digitais, acentua os avanços e os impactos dos usos desses recursos cada vez mais forte. Para ela, as TDICs contribuem e auxiliam na leitura, na pesquisa e no trabalho em sala de aula. Na mesma direção, **Lúcia** enfatiza as contribuições das tecnologias digitais ao frisar que elas podem ajudar no desenvolvimento dos conhecimentos no ambiente acadêmico. Para mais, **Lúcia** enxerga as possibilidades e a colaboração dos usos de recursos digitais, como programas ou aplicativos *onlines*, no ensino-aprendizagem de língua espanhola, uma vez que esses meios podem promover práticas e atividades a respeito de outros fatores linguísticos, como as expressões idiomáticas e identidades culturais dos países hispanofalantes ou hispano-americanos. Desse modo, no discurso de ambas professoras percebe-se algumas das contribuições disponibilizadas pelos usos das tecnologias no ensino superior. Logo, na próxima seção apresento as considerações finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, busquei investigar como os docentes desenvolvem o letramento digital no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, associado aos usos das TDICs no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*. Ademais, por meio dos objetivos específicos, identifiquei os sentidos e significados gerados pelas docentes do Curso de Letras-Espanhol no que diz respeito ao letramento digital, ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no espaço acadêmico. Além de tentar compreender quais seriam as contribuições das TDICs para a atuação dos docentes no curso, objeto deste estudo.

Nesta perspectiva, fundamentei-me teoricamente em autores que discutiam e abordavam as linguagens em uma perspectiva crítica e transgressiva (Pennycook, 2006), na qual enxerga o sujeito como um ser agente crítico, reflexivo e atuante no meio social, a fim de transformar as práticas educativas estagnadas e engessadas. Uma linguagem In-disciplinar (Moita Lopes, 2006) e de Desaprendizagem (Fabrício, 2006), os quais procurei entender as mudanças de paradigmas trazidas pelas Linguística Aplicada no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como o espanhol.

Ademais, foi possível traçar um panorama a respeito da formação inicial superior do ensino de Letras Espanhol. Para mais, traço algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola em interação com as TDICs, como uma forma de ter outras possibilidades de trabalhar os aspectos vinculados a determinada língua.

Outros conceitos-chaves estiveram presentes e são relevantes para esta dissertação. A exemplo da Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, [1996] 2021), dos Novos Letramentos (Lankshear e Knobel, 2007) e do Letramento Digital (Buzato, 2006), os quais, mesmo sem a noção conceitual, estiveram de algum modo presentes em alguns dos discursos proferidos pelas participantes desta investigação. Desse modo, fundamentado pelas bases dos pressupostos metodológicos da PCCol (Magalhães, 2009; 2010; 2011; 2012) e, por ser uma pesquisa qualitativa, foi possível enxergar como resultado alguns indícios de mudanças de paradigma não apenas pelas professoras participantes, mas também em mim, enquanto mestrande e pesquisadora. Quando se refere a mim, enquanto pesquisadora-professora substituta da Ufac, sinto que pude aumentar a minha bagagem de conhecimento e mudar algumas concepções acerca

do letramento digital, visto que era, também, algo novo para mim. Algumas dessas concepções dizem respeito, por exemplo, ao campo de estudo, pois não possuía noção de que esse letramento não vinculava-se apenas aos usos das tecnologias digitais, mas que ia além, trabalha também o lado sociocognitivo, pois precisamos utilizar esses recursos de forma consciente.

Faz-se necessário fazer uma autocrítica com relação ao tratamento das perguntas direcionadas nas sessões reflexivas, dado que em alguns casos não fiz a expansão como sugerido pela PCCol (Magalhães, 2009; 2010; 2011; 2012), o que pode ter afetado o aprofundamento de questões relevantes para este trabalho. Portanto, caso tivesse levantado mais questionamentos diante das respostas das professoras, as sessões reflexivas poderiam ter surtido um efeito ainda mais efetivo para mim, para as docentes e para os leitores desta pesquisa.

Nesse contexto, esta investigação mostrou-me a existência de lacunas e limitações nas formações iniciais, as quais necessitam de uma revisão no currículo e na formação docente para que se articulem as tecnologias digitais no ensino superior para, assim, os formandos também se apropriarem desse conhecimento e levarem para o contexto educativo, se assim decidirem. Fato é que as instituições formadoras precisam estar atentas aos avanços tecnológicos e no prefixo multi- que permeia a sociedade em multissemióticas, multimídias, multilinguagens e multiculturas, tão presentes nas telas (*smartphone, notebook, Smart TV*) que nos acompanham no dia a dia.

Além disso, percebi também as possibilidades de trabalhar a língua espanhola por meio das TDICs, uma vez que há inúmeros recursos digitais que atuam como outras alternativas de tornar o ensino de línguas mais dinâmico, interativo e atrativo para os professores formandos, mostrando a eles outros modos de como podem trabalhar futuramente em suas práticas escolares. É evidente que para a inserção de tecnologias digitais no âmbito acadêmico muitas políticas públicas precisam ser implementadas, assim como um *webcurrículo* mais dinâmico e uma revisão urgente em muitos planos políticos e pedagógicos dos cursos de graduação para, assim, contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento digital, tanto dos professores quanto dos alunos. Talvez, com essas atitudes, podemos pensar em proporcionar uma formação inicial vinculada com o mundo cada vez mais global.

Um exemplo evidente é a inteligência artificial, que expandiu-se de forma avassaladora e chega até os alunos de forma rápida, principalmente pelas redes sociais. Portanto, é preciso estarmos atentos e imersos nessa cultura digital, porém, também é necessário que sejamos letrados digitalmente para utilizarmos esses meios de forma consciente nas mais diversas

atividades humanas. Neste trabalho, tentei abrir espaços de discussões por meio da entrevista semiestruturada e pelas sessões reflexivas, instrumentos que fizeram enxergar-me como uma pesquisadora em constante aprendizado. Além da troca de diálogos pertinentes com as participantes para ampliar os estudos em torno da área de língua espanhola, ainda pequena em comparação aos estudos voltados para a área de língua inglesa.

O que pode ser constatado é que há muitas barreiras para a inserção plena das TDICs no ensino de língua espanhola no ambiente acadêmico, mas que tal inserção não é impossível diante do interesse por parte do corpo docente em trabalhar outras metodologias, de estar em formação com o intuito de melhorar a qualidade do ensino-aprendizado da língua espanhola.

Enfim, encerro aqui o ciclo desta pesquisa, com a certeza de que não sou mais a mesma pessoa depois de tantas experiências e aprendizados trocados, depois dos inúmeros discursos encontrados pelos caminhos que me tornaram uma pesquisadora que enxerga além do que está posto, enxerga para além da fronteira, como destaca Moita Lopes (2006). As aulas no mestrado, os encontros com os amigos de turma e, de modo especial, a participação no grupo de pesquisa ELLAE fizeram de mim um ser em contínua [trans]formação, e a consciência de que precisamos estudar, formar-se e informar-se sobre a cultura digital, o ensino de língua espanhola e sobre as tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre.** 2021. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso: 20 set. 2023.

ALBUQUERQUE, J. L. C.. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos "brasiguaios" entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 31, p. 137–166, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000100006>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação.** 2a edição Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Endipe**, Belo Horizonte, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 12 de novembro de 2023

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

ALVES, A. C. . A formação do professor do ensino superior. **Revista Científica Atenas** , v. I, p. 13, 2010. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/>. Asseco em: 20 de outubro de 2023.

AMORIM, Risonete Gomes. LETRAMENTO E GAMIFICAÇÃO: Influências e possibilidades no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na turma de primeiro ano do Curso de Redes de Computadores do IFAC. 141f. **Dissertação** (Mestrado em Letras- Linguagem e Identidade) – PPGLI, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. Integração de tecnologias digitais na aula de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores. *In*: COUTO, A. de A; AZEVEDO, É. P. de; GOMES, R. (Org.). **O uso das novas tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. D.. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, e39080, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839080>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

AZAMBUJA, Cristiane Bueno da Rosa de. O Ethos dos novos letramentos em narrativas de docentes de um curso de licenciatura em letras. 64 p. 2023. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Licenciatura em Letras - Português e Literatura da Língua Portuguesa ) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2023.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953-1954], 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, posfácio e Notas). Notas da edição Russa: Seguei Botchorov. São Paulo: Editora 34, [1952-1953], 2016.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**, 109-139, 2004.
- BARBOSA, Peixoto Jacqueline; MOURA, Eduardo. Protótipos de ensino: do conceito ao design de sistema. In: BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MOURA, Eduardo (orgs.). **Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro**, Brasília DF, 2017.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal:**Educarede**, 2006.. Disponível em: <http://www.unilago.com.br>. Acesso em: 10 de maio de 2023
- CAMARGO, M. L. DE . O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 1, p. 139–149, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000100011>. Acesso em: 14 de novembro de 2023.
- CASTELA, Greice da Silva. A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 252 páginas. **Defesa da Tese de doutorado Letras Neolatinas** (Estudos Lingüísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola).
- CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga da. GHISLENI, Taís Steffenello. Do conceito de letramento digital à sua inserção no ambiente acadêmico. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.135-160>. Acesso em: 15 de junho de 2023.
- COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.
- DIAS, J. da C.; MUNIZ, L. da C.; OLIVEIRA, G. C. de A. O ensino de língua espanhola em uma perspectiva decolonial: ressignificando a aprendizagem. **Letras, [S. l.]**, v. 1, n. 66, p. 54–72, 2023. DOI: 10.5902/2176148573744. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/73744>. Acesso em: 10 janeiro de 2024.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 599–617, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711426>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N.. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161–182, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100009>. Acesso em 14 de outubro de 2022.

FRANCO, Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque. A anexação do acre ao brasil dentro do contexto de relações internacionais que conduziram a construção das fronteiras brasileiras (1580-1909). **Jamaxi**, Ufac, v.1, n.1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1441>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

FREITAS, César Gomes de. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade de Cruzeiro do Sul – Acre**. Campo Grande, MS: [s.n.], 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GALVÁN, C. B; ALONSO, M. C. G. P.; TOFFOLI, T. C. **O espanhol no ensino universitário brasileiro. Brasília**: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREGOLIN, Isadora Valencise. La integración de tecnologías en la enseñanza de español como lengua extranjera: algunos planteamientos. *In*: MIRANDA, Cícero. **La lengua española en Brasil Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Secretaría General Técnica. p. 62-70, 2018.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrol**. 6. ed. Tradução: Maria Luiza X. de A. Botges. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas. *In*: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas. *In*: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e**

**contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2005. p. 183-202.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

GUIMARÃES, Leila Jane Brum Lage Sena; ROCHA, Eliane Cristina de Freitas. Práticas informacionais e design thinking: abordando usuários 3.0 na Ciência da Informação. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rdbci.v19i00.8666871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8666871>. Acesso em: 14 abril de 2024.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 29, p. 191 - 208, julh./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i29.1788>. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexão Crítica: Uma Ferramenta Para A Formação Docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 09, p. 73-82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1601>. Acesso em: 20 de maio. 2023.

INSTITUTO CERVANTES. El español en el mundo. **Anuario del Instituto Cervantes**. Madrid, 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B.(Orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?.** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge. 2010.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. . In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais . **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. 10 de agosto de 2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro – Brasília: Thesaurus**, 532 p. Coleção Orellana, 2008. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1301191/o-ensinodo-espanhol-no-sistema-educativo-brasileiro>. Acesso 13 agosto de 2023.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 203-218.

LEFFA, Vilson J. A aprendizagem de Línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA NETO, Newton Vieira; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, 2022. p. 1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40207>. Acesso em: 14 de dezembro de 2023.

MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. 5o. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije University, 18-22 de junho. 2002 *apud* IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexão Crítica: Uma Ferramenta Para A Formação Docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 09, p. 73-82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1601>. Acesso em: 20 de maio. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação de professores como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. *In*: FIDALGO, Sueli Sales; SHIMOURA, Alzira. da S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 51-59.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XX**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma perspectiva de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.) **A teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012. p. 13-26.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08. p. 7-22 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

MARQUES DE SOUZA, C.; SILVA, S. S. da . Integração E Conflitos Na Fronteira Brasileira, Bolívia: Breve resumo Das Cidades Gêmeas Do Acre. **Uáquiri** - São Paulo, SP v. 45 n.1 Dossiê Ensinos Transgressivos ISSN 2318-7115 Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 3, n. 2, 2022. DOI: 10.29327/268458.3.2-2. Disponível em: <https://periodicos.Ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5707>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 5(1):14-22, 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/3986>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MEDEIROS DANTAS, A. de. A língua e suas falhas: o discurso na contemporaneidade. **Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 50, p. 17-40, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1147>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

MENDES, Débora Suzane Gomes. **Educação e Tecnologias**: diálogos, práticas e pesquisas na sala de aula em tempos de incertezas. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA, LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. da. “Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar”. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAIS, Maria de Jesus; ALVES, José; BONFANT, Dhuliani Cristina. Dinâmicas fronteiriças: o estado do acre como corredor da migração internacional. **Revista Ciência Geográfica: Dossiê Amazônia II**, [s. l], - Vol. XXIV- (3), p. 1269-1285, 24 nov. 2020. Anual. Disponível em: [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV\\_3/agb\\_xxiv\\_3\\_web/agb\\_xxiv\\_3completa.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_3/agb_xxiv_3_web/agb_xxiv_3completa.pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 10 de julho de 2022.

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

OKADA, Sionara Ioco; DE SOUZA, Eliane Moreira Sá. Estratégias de marketing digital na era da busca. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 10, n. 1, p. 46-72, 2011. ISSN: 2177-5184. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471747524003>. Acesso em: 25 abril de 2024.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, n. 19, p. 31-47, 2014. Disponível em: <https://10.17771/PUCRio.escrita.23759>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; MORELLO, Rosângela. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación** [(2019), vol. 81 núm. 1, pp. 53-74] - OEI/CAEU. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8113567>. Acesso em 10 de setembro de 2023.

PARAQUETT, Marcia. E *La nave va*: livros didáticos de espanhol no Brasil. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018. p. 35-48.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. In: **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, nº. 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33953>. Acesso: 13 jul. 2023.

PENNYCOOK, A. **Crítica! Applied Linguistics: a Crítica! Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (Ed.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELLO, C. R. L.; TAVARES, K. C. do A. Tecnologias digitais no ensino superior: implementação e avaliação de um curso on-line de formação docente. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 20, n. 2, p. 215-262, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v20i2.15244>. Acesso em 11 de agosto de 2022.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J. da S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Letras**, [S. l.], p. 22-41, 2023. DOI: 10.5902/2176148571344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344>. Acesso em: 22 de dezembro de 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. (Org) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 25 novembro de 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/107102726/A\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_e\\_An%C3%A1lise\\_Dial%C3%B3gica\\_Do\\_Discurso\\_Caminhos\\_Poss%C3%ADveis](https://www.academia.edu/107102726/A_Pesquisa_Qualitativa_e_An%C3%A1lise_Dial%C3%B3gica_Do_Discurso_Caminhos_Poss%C3%ADveis). Acesso em: 10 de maio de 2023.

RIBEIRO F. A.; MIRANDA K. R. M.; RIBEIRO J. R. V. S. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: revisitando algumas reflexões. **Trem de Letras**, v. 9, n. 1, p. e022007, 23 jul. 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1542>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANTA, Neri de Souza; DE DEUS, Renan William Silva; PARPINELLI, Amanda. Percepções de estudantes de letras sobre o letramento digital na graduação In: Eliana Donaio Ruiz [Orgs.] **Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia. (RE) visitando categorias teórico-metodológicas a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 83-93, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7440>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

SCHERBAKOV A.J. Psicología de la personalidad del maestro. *In:* PETROVSKI, A. **Psicología evolutiva y pedagogía**. Moscou: Editorial Progreso, 1979.

SOARES, M.. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 7, n. 14, 2010. DOI: 10.21713/2358-2332.2010.v7.18. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2024.

SOUZA, M. M. P. de .; MELO, H. H. B. C. Os desafios da profissão de professor: uma abordagem da formação e suas implicações na contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 156–175, 2022. Disponível em: [doi.org/10.51891/rease.v8i8.6641](https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6641). Acesso em: 13 de agosto de 2023.

SOTO, U.; GREGOLIN, Isadora Valencise; RANGEL, Marcelo. Concepção, *design* e ferramentas de um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. *In:* SOTO, U.; MAYRINK, MF.; GREGOLIN, IV. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Priscila Fernanda Da. A utilização da plataforma kahoot nas aulas de língua inglesa: Ressignificando a aprendizagem por meio de jogos. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade Federal de Alagoas. 2021.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What’s “new” in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Columbia University, v. 5, p. 1-14, 2003.

STREET, B. V.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 89, p. 51–71, jan. 2013.

STURZA, E. Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das idéias lingüísticas. 2006. **Tese** (Doutorado em Letras). IEL/UNICAMP. Campinas, 2006.

STURZA, E.; FERNANDES, I. C. A fronteira como novo espaço de representação do espanhol no Brasil. **Revista Signo & Señá**, n. 20, Buenos Aires: UBA, 2009, p. 207-228.

STURZA, E. R.. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 83–96, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300006>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê**: Línguas e culturas em contato, nº 53, 2017 p. 83-98.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4 ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

TALLEI, Jorgelina; COELHO, Iandra María Weirich Silva. Formación docente y la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de e/le en las escuelas técnicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia** [en línea], v. n. p. 13-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16614>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

TERRA, M. R.. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

TORQUATO, Simone Gomes et al. Utilização das tecnologias digitais no ensino do espanhol: uma revisão integrativa. **Revista Principia** - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 58, p. 11-20, dez. 2021. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5308>>. Acesso em: 07 Nov. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5308>.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 49–62, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de desenvolvimento institucional 2020-2024**. Coordenação Pró-reitora de Planejamento. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto curricular do curso de licenciatura em letras espanhol (reformulação)**. Cruzeiro do Sul: UFAC, 2019.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**. Uruguai, 2002.

VIAN JR., O.; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. **Raído**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 216–232, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12045>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2.ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 133-142.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## ANEXOS

### Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

##### 1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos o(a) Sr.(a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa intitulada “**Letramento digital e as TDIC’s como ferramentas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua espanhola no ensino superior**”, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Jamile da Costa Dias, portador(a) do RG 1209907-4 SPC/AC e do CPF 040.839.162-65, telefone celular (68) 999278956, E-mail [jamileantunis@gmail.com](mailto:jamileantunis@gmail.com), orientado pela Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, portadora do RG 216.333 SSP/AC e do CPF 391.390.002-06, telefone celular (68) 99984-7051, E-mail [grassinete.albuquerque@Ufac.br](mailto:grassinete.albuquerque@Ufac.br), cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), localizado no Centro de Educação e Letras, UFAC – Campus Cruzeiro do Sul, no endereço Unidade do Projeto Rondon (ao lado da Escola Absolon Moreira), Avenida Copacabana, s/n, Cruzeiro do Sul – Acre, CEP 69.895-000, telefone (68) 3311-2500, E-mail: [ppehl.Ufac.czs@gmail.com](mailto:ppehl.Ufac.czs@gmail.com).

Solicitamos que você leia com atenção este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

##### 2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem por objetivo investigar o letramento digital na atuação docente e na formação dos futuros professores de língua espanhola associada ao uso das TDIC’s no curso de Letras Espanhol.

2.2 E se justifica pela necessidade de pesquisar sobre como essas ferramentas podem auxiliar o professor dentro da sala de aula e como o aluno pode fazer uso nas práticas propostas pelos professores, principalmente nas práticas de leitura e de escrita ou práticas multimodais. Além do mais, é de relevância que pesquisas voltadas para esse campo seja desenvolvido. Saímos de um período pandêmico e tivemos que nos adaptar nesse mundo tecnológico que nos cerca. Essa integração desse novo espaço de educação que foi o ensino remoto, nos mostrou que podemos fazer o uso de ferramentas, como kahoot, prezzi, e demais ferramentas para nos aproximar do nosso aluno, nos mostrou também os desafios que professores, alunos e as instituições passaram

para que esse ensino ocorresse, principalmente por meio de tecnologias digitais e como ainda precisa ser melhor integrado e utilizado. Dessa forma, é justificável que o campo de estudo voltado para a integração de tecnologias digitais seja integrado no meio educacional como forma de complementar o ensino e aprendizagem.

2.3 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são, primeiramente, para chegarmos nas finalidades propostas pela pesquisa aqui delimitada, iremos trabalhar com o foco na abordagem qualitativa, além disso, para fundamentar as questões teórico-metodológicas que serão construídas nesse processo de pesquisa, principalmente nas questões colaborativas e críticas presentes no contexto de ensino de língua espanhola, auxiliadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), utilizaremos, de forma dialógica, a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Os instrumentos que serão utilizados para a efetivação da pesquisa será a entrevista semiestruturada, na qual iremos conversar sobre o letramento digital associado às TDIC's como ferramentas no ensino de língua espanhola. Observaremos, também, os aspectos da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula de língua espanhola e, para isso, serão produzidos questionários com questões abertas e fechadas para que sejam respondidos pelos participantes no final das experiências trocadas. E também, iremos fazer o levantamento de dados para que seja possível traçar, além dos perfis dos integrantes da pesquisa, o que compreendem sobre a relevância dos usos das TDIC's no ensino superior de língua espanhola. Os procedimentos de análise dos dados partirão das análises de conteúdo de Bardin (2011) por estabelecer um importante panorama sobre os estudos de análise de conteúdo em todo o mundo e em diversos contextos.

2.4 A sua participação é voluntária e consiste em colaborar no preenchimento de questionários para levantamento de dados e na participação da entrevista semiestruturada para discutirmos sobre o letramento digital e as TDIC's no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

2.5 A população alvo é constituída por duas turmas de alunos, provavelmente do quinto e sétimo período, no turno vespertino, de 2022, com aproximadamente 40 discentes, além de 03 professores que atuam na área específica de Língua Espanhola do curso de Letras Espanhol, da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta

2.6 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

### **3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência**

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos como, por exemplo, sentir constrangimento e aborrecimento ao responder os instrumentos para coleta de dados, além de um eventual risco de quebra de sigilo, ou seja, caso aconteça algum vazamento de dados *on-line* ou perda de documentos entregues para o pesquisador, pesquisador(a).

3.2 Risco nas perdas da confidencialidade dos dados: deixar vazar as informações de arquivos do notebook ao ser usado por terceiros, na análise dos dados obtidos, ou em outras eventuais situações, como fazer comentários com os colegas de trabalho ou de curso.

3.3 Risco de exposição de imagem dos sujeitos participantes da pesquisa: ao criticar ou fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas do professor ou qualquer outra informação coletada.

3.4 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas necessárias para proteger o sigilo de suas informações:

3.5 Risco de constrangimento e desconforto: a fim de serem minimizados ou excluídos, o agendamento da visita a instituição será feito com antecedência. As perguntas serão feitas em uma sala adequada, presando pelo conforto dos participantes.

3.6 Risco nas perdas da confidencialidade dos dados: para que isso não ocorra, tomaremos as devidas cautelas no momento dos levantamentos de dados, na entrevista, assim como na análise das atividades mediadas pelas tecnologias digitais, nos questionários e na entrevista realizada.

3.7 Risco de exposição de imagem dos sujeitos participantes da pesquisa: para que isso não suceda, iremos resguardar os perfis dos sujeitos pesquisados (ocultando nomes e informações que os evidenciem) para que não sejam expostos a constrangimentos futuros.

3.8 Caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o (a) Sr. (a), além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

3.9 Os possíveis benefícios que trará esse projeto de pesquisa partirão das reflexões que serão suscitadas nas fases que compõem o projeto. Dessa maneira, buscamos que o tema investigado seja visto como uma possibilidade de rever e transformar o ensino de Língua Espanhola por meio das TDIC's. Assim, alunos e professores poderão sentir-se capazes de fazer bom uso dessas ferramentas e serem letrados digitalmente, de modo a organizar procedimentos de ensinosaprendizagens nas diferentes esferas educativas, do ensino básico e nível superior, público e privado. Além disso, pretendemos ampliar o debate sobre a inclusão das ferramentas digitais no ambiente educacional, como forma de transformar a práxis dos futuros professores de Língua Espanhola. Em vista disso, esperamos que essa pesquisa se torne uma fonte de discussões, com o objetivo de ajudar a repensar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e mais especificamente, do espanhol, com o auxílio das TDIC's.

3.10 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado(a) e assistido(a) pelo pesquisador(a) e por algum assistente, caso haja necessidade; e, após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado(a), tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

#### **4. Garantias para os participantes da pesquisa**

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao(à) pesquisador(a) responsável Jamile da Costa Dias, portador(a) do RG 1209907-4 e do CPF 040.839.162-65, telefone celular (68) 999278956, E-mail [jamileantunis@gmail.com](mailto:jamileantunis@gmail.com), orientado pela Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, portadora do RG 216.333 SSP/AC e do CPF 391.390.002-06, telefone celular (68) 99984-7051, E-mail [grassinete.albuquerque@Ufac.br](mailto:grassinete.albuquerque@Ufac.br)

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail [cep@Ufac.br](mailto:cep@Ufac.br), Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br), para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

## 5. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, RG N° \_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Cruzeiro do Sul – Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 202\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

**Anexo 2: Roteiro da Entrevista Semiestruturada**

<b>Questões da Pesquisa</b>
-----------------------------

1. O que você entende por letramento? E letramento digital?
2. Você se considera um/uma professor/a ou aluno/a que contempla o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação dentro e fora do ambiente universitário? Como? Explique a respeito.
3. Como você ver a inserção das TDIC's na educação, em especial, no ensino de Língua Espanhola?
4. Você considera ser importante trabalhar com os recursos multimodais/multissemióticos presentes nas TDIC's no ambiente universitário? Como desenvolveria em uma atividade?
5. Você utiliza ferramentas digitais para planejar suas aulas? Quais são elas? Como você utiliza?
6. E dentro da sala de aula, você utiliza algum recuso tecnológico, aplicativo ou plataforma digital que lhe auxilie na sua prática docente? Como você utiliza?
7. Como você vivenciou o período pandêmico, em que os alunos e professores tiveram que fazer o uso de instrumentos para que as aulas pudessem ocorrer?  
Quais os desafios que você encontrou nesse período? Acredita que os instrumentos que foram utilizados no ensino remoto podem também ser utilizados como auxílio nas aulas presenciais? Como?
8. Como as tecnologias digitais contribuem para a sua atuação docente?
9. Qual a relação de sentido você estabelece entre o ensino de língua espanhola, letramento digital e os usos das tecnologias digitais no espaço acadêmico?
10. E como você enxerga a postura do currículo atual, a BNCC, sobre essa integração de tecnologias na educação, e acredita que é possível utilizar também no ensino de língua espanhola?
11. Para finalizar, quais as propostas que você acha pertinente para

complementar o ensino de língua espanhola por meio dos usos das tecnologias digitais? E como você trabalharia para promover o letramento digital com os seus alunos?