



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

**LÍVIA DA COSTA MUNIZ**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA - AC**

**CRUZEIRO DO SUL - AC**

**2024**

**LÍVIA DA COSTA MUNIZ**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA - AC**

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 - AC

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- M966e    Muniz, Livia da Costa, 1999 -  
O ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio das tecnologias digitais no ensino médio de Mâncio Lima - AC / Livia da Costa Muniz; orientadora: Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira. – 2024.  
100 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2024.  
Inclui referências bibliográficas.
1. Professor de Língua Espanhola. 2. Tecnologias Digitais. 3. Ensino-Aprendizagem. I. Oliveira, Grassinete C. de Albuquerque (orientadora). II. Título.

CDD: 410

---

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres    CRB-11º/1074.

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA - AC**

Lívia da Costa Muniz

Dissertação defendida em 26 / 07 / 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

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho aos meus pais,  
Vilma e Agostinho, por todo amor dedicado a mim.  
À minha querida irmã, Sarah, por sempre estar comigo.  
E aos meus amados avós, Valdeci, Nonata,  
Francisco e Terezinha, que nunca desistiram  
da educação dos meus pais.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de viver esse momento.

Agradeço à minha família: meus pais, Vilma Dias da Costa e Augustinho Dutra Muniz, meus avós, minhas tias, minha irmã, Sarah da Costa Muniz, e aos amigos que torceram por mim.

Agradeço à minha amiga Jamile Dias, que viveu esse processo comigo, e aos amigos da turma de 2022.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, por proporcionar essa oportunidade.

À Universidade Federal do Acre – UFAC e ao Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), por contribuir de maneira significativa com as discussões em grupo e com os demais pesquisadores. Em especial, aos Professores Doutores André Effgen de Aguiar e Maristela Alves de Souza Diniz, que participaram da minha Pré-qualis realizada no grupo de pesquisa ELLAE, por suas indispensáveis contribuições e disponibilidade ao lerem o meu trabalho.

Minha gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Grassinete C. Albuquerque de Oliveira, por todo apoio e orientação durante esse processo, pelas oportunidades que proporcionou durante o I Congresso Internacional do ELLAE, permitindo o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Agradeço ao meu Grupo de Oração Fonte de Vida e minha comunidade Santa Rita de Cássia, pelas orações e compreensão em meio às ausências.

Agradeço à equipe de trabalho das Escolas Belarmino de Mendonça e Colégio São Francisco, que me acolheram enquanto professora iniciante, e por todo o apoio durante o processo de escrita dessa dissertação.

*“É preciso haver três respostas que são três prioridades: primeira, os professores; segunda, os professores; terceira, os professores. É preciso reforçar a autonomia e a centralidade dos professores, valorizar o magistério. É inútil procurar outras soluções. Os professores são a peça central de qualquer mudança, mas não podemos exigir-lhes tudo e dar-lhes quase nada.”*

Antonio Nóvoa (2014)

## RESUMO

O distanciamento social, vivenciado devido à pandemia de Covid-19, redefiniu a forma como interagimos por meio das tecnologias digitais (TDs) e impôs outros modos de compreender o público e o privado entre o virtual e o real. Em virtude disso, a educação ressignificou as questões que envolviam o ensino-aprendizagem. Mediante esse contexto, no âmbito desta investigação, definiu-se o seguinte problema: mesmo diante das formações e dos cursos desenvolvidos durante a pandemia para os usos das TDs nas aulas de língua espanhola, ainda assim, nota-se que persistem as dificuldades associadas ao uso das TDs, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua espanhola para o ensino médio. Nesse ínterim, como objetivo geral buscou-se analisar como os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio, no município de Mâncio Lima – AC, utilizam as TDs pós-pandemia. Parte-se da hipótese de que a formação de educadores, em especial os de língua espanhola, estiver articulada com os usos das ferramentas tecnológicas – como auxiliares nas práticas pedagógicas – pode colaborar para a atuação dos professores de língua espanhola, no contexto do Ensino Médio. Como objetivos específicos, pretende-se: a) compreender como são realizadas as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas, por meio das ferramentas digitais no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC; b) identificar, ao longo do processo de formação docente, os desafios, pontos positivos e negativos e mudanças ocorridas a partir do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola. Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa de Ensino, Linguagens e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl), da Universidade Federal do Acre (Ufac), *Campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul – AC. Como aporte teórico, utilizou-se Moran (1995), Bakhtin (2010), Volóchinov (2017), Rojo (2009) e Freire (1967), por argumentarem sobre a relevância de compreender as múltiplas linguagens, inclusive digitais, que circulam nas mais diversas esferas comunicativas e, por meio delas, interagimos, empregando sentidos aos nossos enunciados e participando de diversos espaços sociais e culturais da sociedade. Metodologicamente, este trabalho está ancorado na Pesquisa Interpretativista, de abordagem qualitativa, do tipo explicativo-exploratória. Partimos da pesquisa de campo para a geração dos dados com o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada com professores de língua espanhola. Para a análise dos dados gerados, foram mobilizados pressupostos da Análise Dialógica do Discurso – ADD, por ter como enfoque a análise de produções discursivas produzidas a partir das variadas esferas da atividade humana. Os resultados indicam que as ferramentas pedagógicas são aliadas na formação docente, todavia, por problemas relacionados à falta de acesso à internet e materiais didáticos voltados para as TDs, evidenciam-se lacunas nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola mediado por tecnologias digitais nas escolas de Ensino Médio de Mâncio Lima – AC.

**Palavras-chave:** Professor de Língua Espanhola. Tecnologias Digitais. Ensino-Aprendizagem.



## ABSTRACT

The social distancing experienced due to the Covid-19 pandemic redefined the way we interact through digital technologies (DTs) and imposed new ways of understanding the public and private realms between the virtual and the real. As a result, education redefined the issues surrounding teaching and learning. In this context, the following problem was defined for this investigation: despite the training and courses developed during the pandemic for the use of DTs in Spanish language classes, difficulties associated with the use of DTs still persist, particularly concerning the teaching and learning of the Spanish language at the high school level. Therefore, the general objective of this study is to analyze how high school Spanish language teachers in the municipality of Mâncio Lima – AC use DTs post-pandemic. The hypothesis is that if the training of educators, especially Spanish language teachers, is articulated with the use of technological tools as auxiliaries in pedagogical practices, it can enhance the performance of Spanish language teachers in the high school context. The specific objectives are: a) to understand how teachers use digital tools in their Spanish language classes in Mâncio Lima – AC; and b) to identify, throughout the teacher training process, the challenges, positive and negative aspects, and changes that occurred with the use of digital technologies in the teaching of the Spanish language. This study was conducted within the research line of Teaching, Languages, and Cultures of the Graduate Program in Teaching Humanities and Languages (Ppehl) at the Federal University of Acre (Ufac), Campus Floresta, in Cruzeiro do Sul – AC. The theoretical framework includes Moran (1995), Bakhtin (2010), Volóchinov (2017), Rojo (2009), and Freire (1967), who argue for the importance of understanding the multiple languages, including digital ones, that circulate in various communicative spheres and through which we interact, give meaning to our statements, and participate in different social and cultural spaces in society. Methodologically, this work is based on Interpretative Research with a qualitative, explanatory-exploratory approach. We conducted field research to generate data using a semi-open questionnaire and semi-structured interviews with Spanish language teachers. For data analysis, the principles of Dialogic Discourse Analysis (DDA) were used, focusing on the analysis of discursive productions within the various spheres of human activity. The results indicate that pedagogical tools are valuable allies in teacher training. However, due to issues such as lack of internet access and teaching materials tailored to DTs, gaps in the teaching and learning of Spanish language mediated by digital technologies are evident in high schools in Mâncio Lima – AC.

**Keywords:** Spanish Language Teacher. Digital Technologies. Teaching and Learning.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
TDs	Tecnologias Digitais

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Regiões do Brasil e o recurso da Internet .....	38
<b>Figura 2</b> - Mapa do Estado do Acre .....	53
<b>Figura 3</b> - Cidade de Mâncio Lima/Acre .....	54
<b>Figura 4</b> - Vista Central de Mâncio Lima/Acre .....	54
<b>Figura 5</b> - Escola Estadual 1º de Maio, em Mâncio Lima/Acre .....	55
<b>Figura 6</b> - Escola Estadual Francisco Freire de Carvalho, em Mâncio Lima/Acre .....	56

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca da Ufac .....	18
<b>Quadro 2</b> - Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	18
<b>Quadro 3</b> - Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .....	18
<b>Quadro 4</b> - Resultados das buscas na Biblioteca da Ufac .....	18
<b>Quadro 5</b> - Resultado das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	19
<b>Quadro 6</b> - Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .....	19
<b>Quadro 7</b> - Relação entre os objetivos e as perguntas de pesquisa .....	51
<b>Quadro 8</b> - Dados dos professores entrevistados.....	58
<b>Quadro 9</b> - Perguntas do Questionário semiaberto.....	60
<b>Quadro 10</b> - Questionamentos da Entrevista Semiestruturada.....	62
<b>Quadro 11</b> - Excerto 1 – Encontro 14/10/2022 .....	67
<b>Quadro 12</b> - Excerto 2 – Encontro 14/10/2022 .....	69
<b>Quadro 13</b> - Excerto 3 – Encontro 14/10/2022 .....	72
<b>Quadro 14</b> - Excerto 4 – Encontro 14/10/2022 .....	74
<b>Quadro 15</b> - Excerto 5 – Encontro 14/10/2022 .....	77
<b>Quadro 16</b> - Excerto 6 – Encontro 14/10/2022 .....	80
<b>Quadro 17</b> - Excerto 7 – Encontro 14/10/2022 .....	83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL - POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, TRANSGRESSIVA E RADICAL.....	21
<b>2.1.1 Linguagem, texto e discurso: relações para o ensino de línguas</b> .....	<b>23</b>
2.2 A RELEVÂNCIA SOCIAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE .....	26
<b>2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Língua Espanhola: Invisibilidade das/nas/para Fronteiras do Brasil</b> .....	<b>29</b>
<b>2.2.2 O Novo Ensino Médio a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que há de novo para o ensino de Língua Espanhola? ...</b>	<b>31</b>
<b>2.2.3 As Diretrizes para o Ensino da Língua Espanhola no Currículo de Referência Único do Acre: uma luz no fim do túnel</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2.4 O Ensino de Língua Espanhola em Mâncio Lima: Entre as fronteiras e os limites</b> .....	<b>35</b>
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: RELAÇÕES COMPLEXAS .....	37
<b>2.3.1 Ensino-aprendizagem mediado pelas TDs: (Trans)Formação docente</b> ....	<b>40</b>
<b>2.3.2 Formação Docente: entre o papel e a tela digital</b> .....	<b>47</b>
<b>3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
3.1 DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO PARA A PESQUISA INTERPRETATIVISTA: UMA VISITA NECESSÁRIA.....	51
3.2 TIPO DE PESQUISA .....	54
3.3 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA .....	55
<b>3.3.1 O contexto Escolar</b> .....	<b>56</b>
<b>3.3.2 Escola 1º de Maio</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3.3 Escola Francisco Freire de Carvalho</b> .....	<b>58</b>
<b>3.3.4 População e Amostra</b> .....	<b>59</b>
<b>3.3.5 Participantes da Pesquisa</b> .....	<b>59</b>
<b>3.3.6 Francisco – Professor da Escola 1º de Maio</b> .....	<b>60</b>
<b>3.3.7 Cássia – Professora da Escola 1º de Maio</b> .....	<b>61</b>
<b>3.3.8 Luzia – Professora da Escola Francisco Freire de Carvalho</b> .....	<b>61</b>

3.4 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS .....	62
<b>3.4.1 Questionário semiaberto.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4.2 Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>63</b>
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	64
3.6 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO .....	65
3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	67
<b>3.7.1 Garantias de credibilidade da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>68</b>
4.1 COMO SÃO REALIZADAS AS ATIVIDADES TRABALHADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS POR MEIO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA – AC? .....	68
4.2 COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E, AO LONGO DA SUA FORMAÇÃO, QUAIS FORAM OS DESAFIOS, OS PONTOS NEGATIVOS E POSITIVOS, AS MUDANÇAS QUE VOCÊ PERCEBEU, A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA? .....	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre os usos das tecnologias digitais, doravante TDs, na esfera escolar não é recente, porque a sociedade passa por rápidas mudanças nos mais diferentes cenários – econômico, político, social, linguístico e cultural, para citar alguns – e estes afetam, também, o sistema educacional. Além disso, pode-se destacar que, no final do século XX, especialmente nos anos de 1990, o computador pessoal e o uso da internet começaram a entrar nas residências e, desse modo, a integração entre as mídias e os recursos tecnológicos ofereceu caminhos para disseminar a informação e a comunicação de modo cada vez mais multifacetado. Castells (1999) previu tal cenário e afirmou que esse sistema eletrônico romperia com a noção de tempo e espaço já conhecida, alterando para sempre nosso modo de ver, de ler, de escrever, de conhecer, de se informar e de interagir com o outro.

Entretanto, a nossa relação com as TDs não seguiu o mesmo curso veloz das informações e das diversas formas de interação que circulavam nas diferentes mídias. Isso porque, nesse cenário, houve um descompasso que, a princípio, não parecia ser algo tão negativo. Entretanto, ao passarmos pela pandemia da Covid-19, vimos a necessidade de ficar em isolamento social e todas as formas de interação passaram a ocorrer por meio dos aparelhos de celulares, *tablets*, do computador, dentro de casa. Com essa radical decisão de isolamento social como forma de preservação da vida humana, a educação brasileira se viu em um desafio jamais pensado: proporcionar o ensino-aprendizado mediado pelas tecnologias digitais. Como algo que não foi planejado e cogitado normalmente, evidenciou-se o total despreparo do Estado para promover o ensino remoto. Some-se a isso a falta de acesso à internet, o despreparo para usar as ferramentas digitais, o pouco (ou nenhum) letramento digital entre docentes e discentes que tornaram-se fatores significativos para aumentar a evasão escolar e para evidenciar o abismo social.

Diante dessas questões, a pandemia da Covid-19 mostrou a necessidade de refletir sobre como são desenvolvidas as políticas públicas educacionais voltadas para a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar. Percebeu-se, pois, ser preciso criar mecanismos para que sejam viabilizados ambientes favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, assim como a promoção ativa e permanente da formação de professores na área das tecnologias digitais.

Nesse contexto, é por meio do olhar, via experiência, sobretudo como docente de língua espanhola, que justifico esta pesquisa. Em meio a tal abordagem, é preciso atentar-se para a consequência das mudanças ocorridas no contexto escolar devido à pandemia da

Covid-19, que obrigou as escolas a desenvolverem o Ensino Remoto Emergencial, a fim de tentar minimizar o déficit educacional que ocorreria devido às escolas estarem fechadas.

Outrossim, pude vivenciar, durante o isolamento social, no qual as aulas presenciais haviam parado e nos encontrávamos em casa com muitas incertezas, o trabalho da minha mãe como Coordenadora Pedagógica de uma escola do Ensino Médio, que, junto com os professores e a gestão da escola, tentava buscar mecanismos para proceder no Ensino Remoto Emergencial, utilizando as tecnologias digitais.

Com base nesse cenário, pude acompanhar as dificuldades que surgiram com o Ensino Remoto Emergencial desenvolvido através das TDs, por exemplo, a criação de grupos no WhatsApp para tentar estabelecer a comunicação com os alunos e com a comunidade escolar. À vista disso, durante esse processo, ajudei minha mãe a baixar o aplicativo, pois ela ainda não utilizava e foi necessário ajudá-la a usar essa ferramenta para se comunicar com os professores e alunos, para enviar atividades, documentos, arquivos, livros, dentre outros materiais.

Assim, esta pesquisa busca investigar como, depois da pandemia, os professores do Ensino Médio de Língua Espanhola do município de Mâncio Lima passaram a utilizar as TDs para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem. A partir dessa inquietação e com o apoio de minha mãe (minha maior incentivadora), surgiu o interesse por investigar esse tema, pois queria saber se depois da pandemia os professores do Ensino Médio de Língua Espanhola, área escolhida por fazer parte da minha formação, no município em que moro, passaram a utilizar as TDs para desenvolver o ensino-aprendizagem. Posto isto, com a escolha do tema fui motivada a adentrar na área da referida pesquisa, além do impulso e do desejo de prosseguir com minha formação acadêmica.

Acredito que meu trabalho se difere dos outros, pois busca investigar uma temática que ainda não foi analisada dentro do nosso município, ou seja, pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como o espanhol, através da utilização das tecnologias digitais. Ademais, durante a realização desse trabalho, iniciei como docente efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Acre, experiência que tem sido bastante desafiadora, pois passei a vivenciar o famoso dito “chão da escola”. Essa nova experiência como docente da rede estadual de educação me ajudou a compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores nas instituições de ensino, sobretudo ao se trabalhar com uma língua estrangeira e com as tecnologias digitais.

Nesse sentido, mesmo com a experiência dos quatros anos de graduação na área de Letras Espanhol, realizada na Universidade Federal do Acre, no *Campus* Floresta, o caminho

da pós-graduação surgiu como algo bastante árduo. Nessa perspectiva, participar de um mestrado significa dar um passo importante na vida acadêmica e profissional, pois o mestrado permite vivenciar experiências enriquecedoras na busca pelo conhecimento, facultando a participação em grupos de pesquisa, onde podemos interagir e dialogar com diferentes perspectivas e efetuar instantes de troca de saberes e diversos momentos de ensino-aprendizagem com pesquisadores e professores em constante formação. Desse modo, a participação no mestrado, através dos grupos de estudos e das disciplinas cursadas no programa, fez-me entender que somos seres em transformação, em processo de desaprendizagem, como afirma Fabrício (2008).

A partir disso, esse trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa de Ensino, Linguagens e Culturas por estabelecer o diálogo entre ensino e linguagens em suas mais amplas realidades, refletindo sobre as diversas formas – linguísticas e culturais –, além do uso dessas linguagens em variados contextos de ensino. Busca-se, nesse caminho, investigar questões discursivas, práticas de letramentos e suas implicações para o ensino de línguas, especificamente a língua espanhola, foco desta pesquisa, considerando os usos das tecnologias digitais contemporâneas, situadas nas fronteiras da cultura educacional e em meio às práticas de linguagens em suas múltiplas possibilidades.

Diante disso, almeja-se realizar um trabalho que contribua para o desenvolvimento dos estudos acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por meio da utilização das TDs, principalmente para o município de Mâncio Lima, tendo em vista serem poucas as pesquisas desenvolvidas acerca dessa temática no contexto em que vivo. Some-se que por estar desenvolvendo junto com professores de língua espanhola do meu próprio contexto, podemos pensar nos caminhos (outros) possíveis para que as TDs se tornem realmente algo efetivo nas aulas de línguas estrangeiras. Ademais, a partir dos resultados obtidos, pode-se utilizar esta investigação como apoio para a realização de novas pesquisas.

Em face do exposto, tem-se como problema de pesquisa, a seguinte questão: Mesmo diante das formações e dos cursos desenvolvidos durante a pandemia para os usos das TDs nas aulas de língua espanhola, ainda assim, nota-se que persistem as dificuldades associadas ao uso das TDs, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua espanhola para o ensino médio. A partir do problema apresentado, apresenta-se, como hipótese que se a formação de educadores, em especial os de língua espanhola, estiver articulada com os usos das ferramentas tecnológicas – como auxiliares nas práticas pedagógicas – pode colaborar para a atuação dos professores de língua espanhola, no contexto do Ensino Médio.

Em razão do exposto, este trabalho tem como objetivo geral analisar como os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio, no município de Mâncio Lima – AC, utilizam as TDs pós-pandemia. A partir do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) compreender como são realizadas as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas, por meio das ferramentas digitais no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC; b) identificar, ao longo do processo de formação docente, os desafios, os pontos positivos e negativos, as mudanças ocorridas a partir do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola. Em decorrência dos objetivos, tem-se as seguintes questões de pesquisa: 1) Como são realizadas as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas por meio das ferramentas digitais no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC? e 2) Como profissional da educação e, ao longo da sua formação, quais foram os desafios, os pontos negativos e positivos, as mudanças que você percebeu, a partir do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola?

Posto isto, este trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas, situadas no município de Mâncio Lima – Acre, nas quais pode ser observado quais as dificuldades dos docentes no que diz respeito ao domínio das tecnologias digitais no contexto escolar atual. Nessa perspectiva, durante a pandemia as aulas por meio do ensino remoto se tornaram o caminho viável para transmitir os conteúdos. Logo, tanto professores quanto alunos viram a necessidade de compreender como os diversos aplicativos educacionais contribuiriam para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Além do mais, é possível destacar que a tecnologia precisa servir para enriquecer o ambiente educacional e propiciar a construção de conhecimentos por meio de uma interação criativa, advinda de ações oriundas de alunos e professores (Moran, 1995). Assim, o professor de língua estrangeira, ao buscar elaborar de forma criativa e enriquecedora estratégias de ensino-aprendizagem que estejam interligadas com a realidade social dos alunos, permite ao educando adquirir novas experiências de ensino-aprendizagem.

Perante os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, procurei outros trabalhos acadêmicos que estivessem próximos ao viés da minha investigação, a fim de identificar quais são as problemáticas apontadas por outros autores com relação ao tema do ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio das tecnologias digitais. Assim, para a escrita desta dissertação, busquei em fontes diversas, a exemplo de teses de doutorado, dissertações de mestrado e em *sites* validados no Brasil. Portanto, conforme as palavras-chave da minha pesquisa – Professor de Língua espanhola, TDs e Ensino-Aprendizagem – os sites

selecionados foram Biblioteca da Ufac; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nessa direção, faço um recorte temporal de cinco anos, de 2019 a 2023, e busco nesses *sites* pesquisas que foram publicadas e que estão conectadas com o tema desta dissertação. Desse modo, logo abaixo, apresento os quadros contendo os resultados dessa busca.

**Quadro 1** - Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca da Ufac

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
Professor de Língua Espanhola	0
TDs	1
Ensino-aprendizagem	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>
Professor de Língua Espanhola	225
TDs	4.805
Ensino-aprendizagem	5.929

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>
Professor de Língua Espanhola	67
TDs	2.894
Ensino-aprendizagem	13.759

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas.

Em face do exposto nos quadros acima, observa-se a diversidade de dissertações e teses correlacionadas com a temática e às palavras-chave desta dissertação. Logo, percebe-se a ampliação e a importância das pesquisas que abordam sobre os docente de língua espanhola, as TDs e o ensino-aprendizagem. Todavia, mesmo com a relevância dos trabalhos encontrados, necessitei centralizar as minhas palavras-chave ao contexto no qual estou inserida, sendo em um território acreano. Portanto, determino como filtro principal esse território e as pesquisas aqui desenvolvidas. Abaixo apresentam-se os quadros:

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

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
Língua espanhola, tecnologias digitais, território acreano	1

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>
Língua espanhola, tecnologias digitais, território acreano	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>
Língua espanhola, tecnologias digitais, território acreano	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas.

Como consequência das buscas por trabalhos comumente ligados às palavras-chave desta dissertação e centralizados no território acreano, foi encontrado apenas um trabalho referente aos termos língua espanhola, tecnologias digitais e território acreano. Em vista disso, descrevo, logo abaixo, o trabalho encontrado e, por fim, traço uma comparação acerca deste estudo com o desenvolvido pela minha pesquisa.

No que se refere ao ensino de línguas e o uso de tecnologias digitais no território acreano, Kieling-Santos (2019) investigou e analisou a postura da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, e do PPC, Projeto Político Curricular do Curso de Letras Inglês da Ufac, *campus* Floresta, com relação à contemplação dos multiletramentos por meio das tecnologias digitais em um contexto de formação de professores de língua inglesa. Logo, os resultados indicam que a BNCC contempla as demandas das ações educativas para o ensino do inglês com o uso de tecnologias digitais para as práticas multiletradas, porém com algumas divergências, como a falta de práticas ligadas às diversas culturas, ao universo digital e multicultural. Já o PPC evidenciou algumas lacunas em torno do uso de novos objetos de aprendizagem para o ensino e formação nessa área.

Diante do exposto, a pesquisa de Kieling-Santos (2019) associa-se ao meu trabalho por apresentar um contexto acreano, sendo ele a cidade de Cruzeiro do Sul, no qual é situada a Ufac/*Campus* Floresta, e por abrir uma discussão a respeito do ensino de línguas por meio das TDs. Contudo, distancia-se da minha pesquisa por canalizar seu estudo no ensino de língua inglesa e por ter como objeto o ensino superior. Para mais, uma das bases da minha investigação é discorrer sobre o contexto do ensino básico dentro do escopo da utilização das TDs para o ensino de língua espanhola no Ensino Médio, por acreditar ser um dos caminhos

efetivos no que diz respeito ao uso consciente das TDs na sociedade e, de modo especial, no ensino do espanhol.

Sendo assim, para o desenvolvimento deste trabalho, divido esta dissertação em quatro capítulos. De início, no primeiro capítulo, discuto a linguagem como Prática Social - por uma Linguística Aplicada Crítica Transgressiva e Radical e da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2010). Ademais, discutimos a Linguagem, texto e discurso, suas relações para o ensino de línguas.

Em seguida, discuto sobre a relevância do ensino de Língua Espanhola (Guimarães, 2011), através das diretrizes curriculares da BNCC (Brasil, 2018), e do Currículo de Referência Único do Acre (2021), bem como a Formação docente, as Tecnologias Digitais e o ensino de línguas estrangeiras (Almeida, 2022; Pinheiro, 2022; e Rojo, 2009).

Na próxima seção, apresento o capítulo metodológico contextualizando a Pesquisa Interpretativista (Erickson, 1990), abordagem que é caracterizada pelo foco na interpretação das ações sociais e nos significados que as pessoas atribuem a essas ações na vida social. Além disso, apresento o contexto escolar e os procedimentos da geração e interpretação dos dados, instrumentos importantes para os resultados desta pesquisa. Logo depois, prossegue-se com o capítulo no qual consta a análise e discussão dos dados gerados, mediada pela Análise Dialógica do Discurso - ADD (Brait, 2016), com foco nos resultados encontrados. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 2 PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o percurso teórico que embasa a temática dessa pesquisa, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre as vozes dos autores utilizados para fundamentar as seções deste estudo, junto com a minha voz enquanto pesquisadora. Para tal finalidade, estabelecer-se-á um diálogo com base na Linguística Aplicada (LA) e em suas contribuições para o ensino de línguas estrangeiras.

Em seguida, será apresentada uma abordagem que se volta para a **Linguagem como Prática Social - Por uma Linguística Aplicada Crítica, Transgressiva e Radical**, (Lopes, 2006; Pennycook, 2010), pois parte-se do princípio de que a linguagem precisa ser aquela que se entrelaça na vivência e nas relações dos sujeitos, buscando transformação social e mitigação das privações sofridas pelas populações marginalizadas.

Além disso, buscar-se-á situar a **Relevância Social do Ensino de Língua Espanhola para a Educação Brasileira na Contemporaneidade**, além de focar na Formação docente, nas Tecnologias Digitais e no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, pensadas em meio a relações complexas (Rufino; Lima, 2021; Almeida, 2022; Pinheiro, 2022).

A partir dessas temáticas, visa-se o estabelecimento de diálogos tecidos através de subseções em torno das questões direcionadoras da pesquisa, por meio dos autores que discutem as múltiplas linguagens – inclusive digitais – que circulam nas mais diversas esferas comunicativas já que, por meio delas, interagimos, empregando sentidos aos nossos enunciados. Por meio desse panorama apresento o percurso teórico abaixo.

### 2.1 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL - POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, TRANSGRESSIVA E RADICAL

A língua é um meio de comunicação, poder e identidade cultural. No contexto do ensino de línguas, é fundamental que os alunos compreendam que a língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas também uma expressão da história, da cultura e da identidade dos povos. A história nos mostra que a colonização europeia suprimiu e apagou as línguas e culturas dos países colonizados, criando hierarquias linguísticas e culturais que ainda perduram e se manifestam na linguagem e nas relações de poder entre as culturas (Quijano, 2000).

No campo do ensino de línguas, há uma crescente busca por uma abordagem que se volte "com olhos do Sul, para o Sul" (Kleiman, 2013, p. 50). Essa perspectiva visa

desconstruir o ensino tradicional, propondo uma nova realidade na construção do conhecimento, considerando diversas formas de existência, saberes e acesso ao conhecimento, bem como novas abordagens para aprender e ensinar.

O primeiro passo na metodologia de desconstrução do ensino de línguas é repensar a formação de professores a partir dessa concepção, realizando uma análise crítica do currículo vigente. Isso inclui examinar os materiais didáticos, os objetivos de ensino, os métodos de avaliação e os temas abordados.

Em consonância com os princípios da pedagogia crítica de Freire (1970), tanto estudantes quanto professores devem ser incentivados a desempenhar um papel ativo em sua própria formação. Isso pode ser implementado por meio de discussões enriquecedoras, projetos de pesquisa que promovam a investigação ativa, atividades colaborativas que estimulem o aprendizado interpessoal e reflexões críticas sobre os temas discutidos em sala de aula. O diálogo e a participação ativa dos estudantes são essenciais para promover a conscientização e o senso crítico, que são fundamentais na desconstrução das estruturas coloniais enraizadas.

Assim, entendemos que o ensino de línguas e de linguagens precisa ir além da visão tradicional da língua como sistema. É necessário conhecer os diferentes contextos sociais nos quais os falantes estão inseridos. Pennycook (2010, p. 128) reforça essa perspectiva ao afirmar que a língua precisa ser entendida como "parte de uma atividade local e social; a língua emerge tanto das atividades quanto da localidade."

A concepção de linguagem como prática social tem sido amplamente debatida por diversos estudiosos e é uma perspectiva central na linguística aplicada crítica. Bourdieu (1972) destaca que a linguagem é um instrumento de poder e um meio pelo qual as relações sociais são mantidas e transformadas. Para ele, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um mecanismo de dominação e exclusão social, refletindo e perpetuando as estruturas de poder vigentes na sociedade.

Nessa mesma linha, Mikhail Bakhtin (1979) aborda a linguagem sob a ótica do dialogismo, sugerindo que toda comunicação é inerentemente dialógica e ocorre em um contexto social específico. Para Bakhtin (1979), a linguagem é um processo de interação contínua, no qual vozes distintas e, por vezes, conflitantes se encontram e se influenciam mutuamente. Esse enfoque dialógico revela como a linguagem é usada como prática social dinâmica, na qual o sentido é constantemente negociado e contestado, refletindo as complexas relações de poder e resistência presentes nas interações sociais.

Ademais, Freire (1970) contribui significativamente para a compreensão da linguagem como prática social, especialmente em contextos educativos. Ele argumenta que a linguagem é um meio crucial para a conscientização e a transformação social. Em sua visão, o diálogo é um ato de criação e recriação do mundo, no qual os indivíduos se tornam agentes ativos na construção do conhecimento e na luta contra a opressão. Freire (1970) enfatiza a importância de uma pedagogia crítica que valorize as experiências e vozes dos oprimidos, desafiando normas estabelecidas e buscando a justiça social.

Esse entendimento freiriano de linguagem como prática social conecta-se diretamente com a pesquisa aqui proposta, na medida em que visa repensar o ensino de línguas a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva. Ao reconhecer que a linguagem está profundamente enraizada em contextos sociais e relações de poder, a pesquisa busca explorar como essas dinâmicas influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A investigação crítica sobre o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas alinhadas a uma visão de justiça social permite que o ensino de línguas transcenda o aspecto formal e gramático, promovendo a conscientização e a transformação por meio de práticas dialógicas e participativas. Assim, o conceito de linguagem apresentado por Freire orienta a construção de um ensino de línguas que não apenas ensina regras e estruturas, mas que também empodera os indivíduos como sujeitos ativos na luta contra as desigualdades.

Na próxima seção, discutiremos as relações entre linguagem, texto e discurso e suas implicações para o ensino de línguas.

### **2.1.1 Linguagem, texto e discurso: relações para o ensino de línguas**

No ensino de línguas, compreender as inter-relações entre linguagem, texto e discurso é fundamental para promover uma abordagem significativa. Por sua vez, o texto representa uma materialização concreta da linguagem, seja na forma escrita, oral e/ou multimodal, e é por meio dele que as mensagens são transmitidas e interpretadas. Já o discurso abrange não apenas o texto em si, mas também os contextos sociais, culturais e históricos que o permeiam, influenciando tanto a produção quanto a recepção das mensagens linguísticas. Por conseguinte, para explorar as relações entre linguagem, texto e discurso no ensino de línguas é necessário promover uma compreensão mais ampla e crítica da comunicação verbal, permitindo aos aprendizes utilizarem a língua/linguagem de forma reflexiva em diversas situações comunicativas.

Assim, a compreensão das relações entre linguagem, texto e discurso se torna fundamental para entendermos como os letramentos se manifestam e se transformam ao longo do tempo e em diferentes contextos. Em vista disso, o ensino de línguas pode se beneficiar dessa compreensão para promover uma educação linguística mais eficaz e inclusiva (Rojo, 2009).

Cabe ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem não se limita somente ao ambiente da sala de aula, pois ele está presente em todos os momentos e lugares, ocorrendo de forma contínua ao longo da vida. Logo, estamos constantemente construindo conhecimento. O que torna esse processo ainda mais fascinante é que, durante a jornada de ensino-aprendizagem, também recebemos valiosas lições dos nossos alunos. Por esta razão, é necessário criar ambientes colaborativos de compartilhamento de conhecimento e experiências, tanto presencialmente quanto a distância (Pinheiro, 2018).

Nesta perspectiva, Rojo (2009) discute os conceitos de letramentos, que estão associados principalmente a práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Esses conceitos não apenas podem proporcionar uma nova perspectiva sobre a educação linguística, mas também sobre a educação de modo mais amplo. Para explorar essa ideia, autores como Pinheiro (2018) contextualizam esses conceitos a partir da abordagem dos multiletramentos.

Para ampliar a compreensão dessa proposta de uma pedagogia inovadora, os multiletramentos fundamentaram-se em dois argumentos dentro de uma nova ordem global, cultural e institucional: o primeiro argumento estava ligado à vasta diversidade linguística, cultural e social do mundo contemporâneo, e como isso estava se tornando cada vez mais central para a vida em sociedade.

De acordo com o NLG (1996, p. 64), é importante lidar com as disparidades linguísticas e culturais, as quais se tornaram

[...] fundamentais para a dinâmica das nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma participação eficaz na sociedade e um trabalho produtivo demandam que sejamos capazes de interagir de forma efetiva utilizando diversas linguagens, em diferentes contextos e padrões de comunicação que ultrapassam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias. (NLG, 1996, p. 64)

Dessa forma, o primeiro argumento concentra-se na diversidade social e na variedade de convenções de significado em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínio específico. É reconhecido, nesse sentido, que os textos apresentam uma grande variedade, dependendo do contexto social, e essas diferenças estão se tornando cada vez mais relevantes na forma como interagimos no nosso dia a dia, ou seja, na maneira como construímos e compartilhamos significados.

O segundo argumento para sustentar os multiletramentos baseava-se na crescente diversidade e complexidade na forma como o significado é construído, devido à multiplicidade de línguas e meios de comunicação, nos quais o texto escrito se integra a elementos visuais e sonoros. Essa abordagem dos multiletramentos forma uma maneira de compreensão nunca antes vista, enfatizando a relevância e os elementos de multimodalidade (Pinheiro, 2022).

A partir disso, ao considerar as inter-relações entre linguagem, texto e discurso no ensino de línguas, percebemos a complexidade e a relevância desse enfoque para uma prática pedagógica significativa. Compreender como a linguagem é utilizada em diferentes contextos discursivos, como os textos são construídos e como os discursos se desenvolvem é essencial para que os estudantes se tornem comunicadores críticos.

Nessa perspectiva, Fairclough (1992) sugere que o ensino de línguas precisa incluir a análise crítica dos textos e discursos, permitindo aos alunos reconhecer e questionar as estruturas de poder que permeiam a comunicação cotidiana. Essa abordagem crítica permite que os estudantes desenvolvam uma consciência mais profunda sobre como a linguagem pode ser usada tanto para manter quanto para desafiar as relações de poder.

Além disso, Bakhtin (2016) contribui para essa discussão ao afirmar que todo ato de fala é um evento social, onde múltiplas vozes se encontram e se influenciam mutuamente. A partir da sua filosofia de linguagem, podemos pensar que o ensino de línguas precisa focar na natureza interativa do discurso, no qual o sentido é co-construído pelos interlocutores em um processo dinâmico de negociação. Essa perspectiva ajuda a destacar a importância de contextos e intenções na produção e interpretação de textos.

Assim, Freire (1970) defende que o aprendizado de uma língua não pode ser apenas sobre adquirir habilidades técnicas, mas sobre desenvolver a capacidade de usar a linguagem como uma ferramenta para a emancipação e a justiça social. Ele enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre o mundo e a ação transformadora através do diálogo e da conscientização.

Essa visão se alinha com a relevância de considerar o ensino de língua espanhola no contexto da educação brasileira contemporânea. Ao valorizar o espanhol, não apenas ampliamos o repertório linguístico dos estudantes, mas também fortalecemos os laços culturais com os países vizinhos da América Latina. Dessa forma, a inclusão do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras não só enriquece o currículo educacional, como também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas sociopolíticas e culturais que os cercam, alinhando-se aos princípios de uma pedagogia crítica

e transformadora. Sendo assim, na próxima seção discutiremos a relevância social do ensino de língua espanhola para a educação brasileira

## 2.2 A RELEVÂNCIA SOCIAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

A inserção do ensino de língua espanhola no sistema educacional brasileiro surgiu no Colégio Pedro II, em 1919, através de um concurso público destinado à ocupação da cadeira de espanhol da referida instituição. Esse fato se deu em meio a um movimento de reciprocidade, isto é, o colégio criou uma cadeira de espanhol, devido ao fato de o Uruguai haver criado uma cadeira de português. Por meio dessa ação, foi contratado o primeiro professor de língua espanhola – Antenor Nascentes –, autor do livro *Gramática da língua espanhola*, a primeira gramática de espanhol publicada no Brasil.

Em meados do século XX, muitas mudanças políticas e educacionais correram no Brasil, a exemplo da reforma da “Lei Rocha Vaz” a qual reformulava o ensino secundário (antigo ensino médio), fazendo com que o espanhol se tornasse uma disciplina facultativa. Nesse sentido, Guimarães (2011) argumenta que:

[a] cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. (Guimarães, 2011, p. 3)

Em razão dessa situação, os programas de ensino do Colégio Pedro II traziam apenas o ensino da literatura espanhola, totalmente desvinculado do ensino da língua. A partir dessa realidade, outra reforma importante para a educação brasileira foi a “Reforma Francisco Campos”, que criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao assumir o Ministério em questão, Francisco Campos promoveu novas mudanças na estrutura do ensino brasileiro. Entretanto, o ensino de espanhol continuava da mesma forma, ou seja, apenas reduzindo-se ao ensino da literatura espanhola.

A “Reforma Capanema”, de 1936, trouxe modificações para o ensino de espanhol no Brasil. Desse modo, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, sendo o primeiro em curso ginásial e o segundo classificado como curso clássico e científico. Por conseguinte, estabeleceu-se que o curso clássico deveria ofertar o ensino de espanhol na primeira e na segunda séries e que o curso científico tivesse o ensino de espanhol apenas na primeira série.

Segundo Guimarães (2011),

[...] somente em 3 de fevereiro de 1943, saiu o programa de espanhol para os cursos clássico e científico, através da Portaria 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde. Por esta norma legal, seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americanas. (Guimarães, 2011, p. 4)

Foi a partir desse momento histórico que foram traçados os objetivos de estudo da língua espanhola. Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, várias mudanças aconteceram no sistema educacional brasileiro. A partir da promulgação dessas normas legais, o ensino de espanhol foi reduzido e outras línguas estrangeiras – como o inglês e o francês – passaram a ser os idiomas mais requisitados e ensinados nas escolas, por conta da influência política e comercial desses dois países. O espanhol permaneceu apenas nas escolas dos estados que faziam fronteira com países hispanos.

Com a reforma na LDB, em 1971, surgem mudanças na educação, ainda que, para o ensino de línguas estrangeiras, não tenha ocorrido nenhuma alteração considerável. Somente na LDB de 1996 (Brasil, 1996), com o crescimento das relações comerciais do Brasil com países hispano-americanos, é que houve transformações, ocasionadas pelas mudanças de posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol, já no final do século XX e início do XXI.

Outrossim, mediante uma necessidade comercial e econômica, o ensino de espanhol ganhou novos contornos, o que fez com que fosse promulgada uma legislação própria para a inclusão da língua espanhola na estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Além disso, devido ao crescimento político e econômico do Brasil, ao fortalecimento das relações internacionais com países hispano-americanos e à necessidade de uma aproximação mais forte com esses países, a língua espanhola tornou-se um meio importante, capaz de promover a aproximação entre os países. À vista disso, é importante ressaltar como as relações de poder econômico estão sempre à frente das relações culturais para curricularizar o ensino oficial de idiomas.

Ademais, cresceu a oferta de cursos de língua espanhola no Brasil, inclusive de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades brasileiras, na busca de atender à demanda de professores daí adjacente. A esse respeito, Guimarães (2011) destaca o seguinte:

De acordo com o texto da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, o ensino de língua espanhola no ensino médio é de oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os alunos. Deste texto conclui-se que a língua espanhola entra no currículo escolar como a segunda língua optativa, uma vez que a língua moderna obrigatória será escolhida pela comunidade escolar. A Lei 11.161 veio corroborar para a inclusão paulatina da língua espanhola, que já vinha acontecendo desde o início deste século. (Guimarães, 2011, p. 7)

A partir dos desdobramentos da referida Lei, ocorreram várias mudanças nos cenários políticos e pedagógicos da educação brasileira, tais como a inserção da língua espanhola no currículo escolar como segunda língua optativa, colaborando para a inclusão gradual dessa língua no espaço escolar. Em vista disso, passaram a ser discutidas questões sobre o desenvolvimento de um plano de ação que visava implementar o ensino de espanhol no nível médio, buscando o estabelecimento de ações de elaboração para as orientações curriculares e para a formação docente.

Nesse contexto, o governo brasileiro, em parceria com os ministérios de educação da Argentina e da Espanha, apresentou sugestões de cooperação para a formação de docentes, além de oferecer assistência para a elaboração curricular e de materiais didáticos que contribuiriam com a implantação do espanhol. Com isso, a partir das novas orientações curriculares nacionais para o ensino médio, Guimarães (2011) afirma que

Essa separação das orientações em ‘Conhecimento de Línguas Estrangeiras’ e ‘Conhecimento de Espanhol’ confirma o pensamento de que o Espanhol entraria no currículo escolar como a segunda língua optativa e que a primeira língua estrangeira obrigatória seria escolhida pela comunidade. (Guimarães, 2011, p. 8)

Assim, a Lei 11.161/2005 (Brasil, 2005), ao tornar a oferta do ensino de espanhol obrigatória, mas com matrícula facultativa para os alunos, já inclui o idioma como uma opção. Logo, somente em casos em que o espanhol se tornasse língua obrigatória, sendo escolhida pela própria comunidade, não haveria aproveitamento quanto à opção de matrícula pelo aluno, ou seja, seu ensino se tornaria obrigatório para todos os alunos da escola.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é o documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica – ou seja, da educação infantil até o ensino médio –, situando-se em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

É importante notar que a Lei nº 13.415/2017<sup>1</sup> (Brasil, 2017), que alterou a LDB, revogou alguns dispositivos anteriores e introduziu mudanças significativas, como a obrigatoriedade do ensino de inglês no Ensino Médio. Recentemente, há discussões sobre a

---

<sup>1</sup> A Lei nº 13.415/2017 foi sancionada pelo Presidente Michel Temer e publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm).

reintrodução do espanhol no currículo, refletindo a reformulação contínua do Ensino Médio. A esse respeito veremos na próxima seção.

### **2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Língua Espanhola: Invisibilidade das/nas/para Fronteiras do Brasil**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) trouxe mudanças para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, ao excluir a disciplina das turmas do Ensino Médio de todo o Brasil, causando invisibilidade nas fronteiras do Brasil. Essa nova orientação causa invisibilidade das fronteiras brasileiras com os países latino-americanos, que fazem fronteira com o Brasil.

Na BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, há a exclusão do ensino obrigatório da Língua Espanhola, o que representa não apenas uma lacuna no currículo escolar, como também nega a realidade cultural e geográfica do Brasil com os países vizinhos. Assim, a invisibilidade das fronteiras do Brasil, mencionada no título deste texto, reflete a ausência do ensino da Língua Espanhola, além da falta de reconhecimento das interações culturais e linguísticas que ocorrem nessas regiões.

Flores (2022) destaca a importância da formação ampliada de professores para uma educação intercultural e decolonizadora, especialmente em áreas de fronteira como a Tríplice Fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru. Com isso, a exclusão do ensino da Língua Espanhola na BNCC (Brasil, 2018) pode dificultar a promoção de uma educação intercultural e contribuir para a manutenção de representações essencialistas e estereotipadas sobre a língua e a cultura espanhola.

Além disso, o estudo de Pereira (2023) sobre a adequação do material didático para o ensino de espanhol em escolas públicas ressalta a importância de recursos educacionais que reflitam a realidade e as necessidades dos estudantes, especialmente em contextos de fronteira. Nesse sentido, como o documento norteador da educação brasileira não observou as fronteiras geográficas com países falantes de língua espanhola, o ensino de língua espanhola se torna, ao que parece, obsoleto e desnecessário.

Ademais, a exclusão da Língua Espanhola como disciplina obrigatória para o Ensino Médio trouxe à tona questões cruciais relacionadas não apenas à formação linguística dos estudantes, mas também à sua compreensão da diversidade cultural e geográfica do Brasil. Neste texto, exploraremos as implicações dessa decisão, especialmente em regiões fronteiriças, à luz de pesquisas acadêmicas recentes.

A seu tempo, a BNCC da Educação Básica, promulgada em 2017, teve como objetivo estabelecer diretrizes comuns para a educação básica no Brasil, visando garantir uma formação mais consistente e equitativa para todos os estudantes. No entanto, as mudanças propostas para o ensino de línguas estrangeiras geraram controvérsias, especialmente no que se refere à exclusão da Língua Espanhola como disciplina obrigatória para o Ensino Médio.

Essa decisão levanta questões sobre a concepção de educação linguística e cultural no país, bem como sobre o papel das línguas estrangeiras no contexto nacional. Ao ignorar a importância da Língua Espanhola, a BNCC (Brasil, 2018) parece negligenciar a realidade linguística do Brasil marcada pela presença significativa de falantes de espanhol em regiões de fronteira, como também as oportunidades de intercâmbio cultural com países latino-americanos.

Compromete, também, a formação linguística dos estudantes brasileiros e reforça a invisibilidade das fronteiras do país, especialmente, em regiões fronteiriças como o Estado do Acre, que faz fronteira com Bolívia e Peru. Isso porque prejudica o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes brasileiros, ao limitar sua capacidade de interagir e compreender diferentes culturas e perspectivas. Aprender um idioma estrangeiro não se resume somente à aquisição de vocabulário e gramática; pois envolve a imersão em contextos culturais diversos, o que é fundamental para promover a empatia, o respeito à diversidade e a comunicação eficaz em um mundo globalizado.

Não podemos esquecer que essa exclusão apresenta desafios significativos para a formação de professores e profissionais da educação. Como preparar adequadamente os educadores para atuarem em regiões fronteiriças, onde o conhecimento da Língua Espanhola é essencial para a integração e o desenvolvimento local? A formação de professores precisa contemplar aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras em contextos plurilíngues e interculturais. Diante dos desafios apresentados, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas, que reconheçam a diversidade linguística e cultural do Brasil e que promovam o respeito às fronteiras.

Assim, foi de fundamental importância os movimentos de inúmeros setores da educação a fim de procurar soluções que pudessem mitigar os impactos da exclusão da Língua Espanhola na BNCC (Brasil, 2018). Nessa busca, o fortalecimento de políticas de internacionalização da educação, a promoção de parcerias entre instituições de ensino e comunidades locais, e o desenvolvimento de programas e projetos educacionais que valorizam a diversidade linguística e cultural do Brasil foram caminhos possíveis para que se

chegasse, novamente, a uma discussão sobre o documento e, mais ainda, sobre o Novo Ensino Médio, foco de inúmeras críticas em todo território brasileiro.

Em suma, a exclusão da Língua Espanhola na BNCC (Brasil, 2018) e o fortalecimento da língua inglesa evidencia o colonialismo presente no âmbito do Ministério da Educação. Ao não se observar que o Brasil é cercado de regiões fronteiriças, compromete-se, sensivelmente, a formação linguística e cultural dos estudantes brasileiros, sendo necessários repensar outros caminhos para minimizar tal retrocesso, a exemplo do texto substitutivo apresentado pela senadora Professora Dorinha Seabra (União – TO), o qual solicita, dentre outros, o retorno do ensino da língua espanhola como obrigatória para o Ensino Médio. Vejamos a seguir.

### **2.2.2 O Novo Ensino Médio a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que há de novo para o ensino de Língua Espanhola?**

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, que nos últimos anos tem apresentado um baixo rendimento na garantia dos direitos à educação. Com isso, os fatores que explicam e colaboram para esse cenário são, dentre outros, o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, além da organização curricular do Ensino Médio vigente e uma abordagem pedagógica distante da cultura dos jovens alunos.

Nesse contexto, o Novo Ensino Médio surgiu a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), trazendo novas diretrizes para o currículo dessa etapa escolar. Diante disso, ocorreram mudanças significativas no desenvolvimento de competências orientadas a partir do princípio da educação integral. Assim, as disciplinas ofertadas aos alunos sofreram mudanças, por exemplo, foram criados itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

A partir dessas mudanças, as disciplinas foram organizadas por áreas de conhecimento, como a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está o foco para as práticas de diferentes linguagens, além das suas diversas manifestações no uso das diversas mídias digitais. Mediante isso, a BNCC (Brasil, 2018) orienta:

Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (Brasil, 2018, p. 78)

Nessa perspectiva, tal orientação considerava a língua inglesa como prioridade para o ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros. Assim, as instituições foram direcionadas

pelo documento a oferecer outras línguas estrangeiras apenas em caráter optativo, a exemplo do espanhol, estando de acordo com a disponibilidade da instituição ou da rede de ensino.

De acordo com Cassio (2023), o estudo da Rede Escola Pública e Universidade evidenciou os efeitos prejudiciais do Novo Ensino Médio (NEM) na maior parte da rede pública de ensino do País: aumento das desigualdades escolares dentro da rede pública, estudantes sem aulas por falta de professores, maior precarização do trabalho docente, ampliação do ensino a distância, estreitamento curricular e privatização da oferta educacional direta, para citar alguns.

Tais efeitos fizeram com que surgisse uma aversão à reforma do Ensino Médio e provocou, entre educadores e pesquisadores da educação, um documento com mais de 280 assinaturas de sindicatos, entidades representativas, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais com atuação destacada na educação, a **Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio** (Lei n. 13415/2017). De modo semelhante, no segundo semestre de 2022, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação obteve mais de 300 assinaturas de candidaturas eleitas à **Carta Compromisso com o Direito à Educação nas Eleições 2022**, que exigia, entre outros, o compromisso político dos signatários com revogação do NEM.

Apesar de tais Cartas, por mais significativas que fossem, a palavra revogação não foi mencionada nas campanhas eleitorais e, após a vitória da chapa Lula-Alckmin, por pressões do campo educacional crítico à reforma mencionou-se a possibilidade de “revisão e aperfeiçoamento da reforma do Ensino Médio” (Cássio, 2023). Tais pressões culminaram na **PL 5.230/2023**, apresentado pela senadora Professora Dorinha Seabra (União – TO) como uma alternativa apresentada pelo governo para substituir o modelo instituído durante a gestão de Michel Temer.

Ao que interessa a este texto, a **PL 5.230/2023**, no campo destinado às Línguas, a proposta apresenta que, além do inglês, o espanhol se torne componente curricular obrigatório da área de linguagens e suas tecnologias. Essa inclusão foi solicitada por diferentes atores do cenário educacional e de relações internacionais do país, já que há o entendimento de que existe uma integração social, cultural e econômica entre os países na América Latina. Fato é que a **PL 5.230/2023** foi aprovada em junho de 2024 pelo Senado, em votação simbólica, com o retorno da língua espanhola como disciplina obrigatória para o Ensino Médio e segue para votação na Câmara dos Deputados. Até o momento da finalização da escrita deste texto, ainda não havia sido votado. Entretanto, acreditamos que será aprovado.

De todo modo, mesmo antes dessa proposta da **PL 5.230/2023**, o espanhol passou a ser incluído no currículo do Ensino Médio acreano a partir dos itinerários formativos que podem ser organizados considerando o contexto local e as possibilidades de ofertas pelos sistemas de ensino. Na seção abaixo, discutiremos as diretrizes para o ensino da língua espanhola no Currículo único do Acre.

### **2.2.3 As Diretrizes para o Ensino da Língua Espanhola no Currículo de Referência Único do Acre: uma luz no fim do túnel**

Como destacado nas duas últimas seções, a Língua Espanhola não aparece na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como língua estrangeira obrigatória para o ensino básico e prioriza o ensino de inglês como a única língua estrangeira a ser ofertada nas escolas brasileiras.

Contudo, o *Currículo de Referência Único do Acre*, promulgado em 2021, inclui o ensino de língua espanhola no Itinerário Formativo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o qual corresponde à parte diversificada do Currículo e possibilita aos estudantes certa flexibilidade, a partir de seus interesses em aprofundar e ampliar seus horizontes e aprendizagens, para compreender as relações políticas, econômicas e culturais em um mundo globalizado, em que a língua espanhola se situa como língua franca.

Dessa forma, o documento situa o ensino de espanhol como sendo de extrema relevância para o estado, devido às fronteiras existentes com os países que possuem a língua espanhola como língua oficial e toda a relação comercial, social e cultural que o estado do Acre possui com esses países. Assim, de acordo com o *Currículo de Referência Único do Acre* (2021):

[...] para a oferta da Língua Espanhola no estado do Acre, é importante considerar o contexto histórico, geográfico, político e social, além de destacar a proposta de Emenda Constitucional nº 51, de 21 de maio de 2019, que altera o inciso V do artigo 194 da Constituição Estadual, que diz: ‘a oferta de Língua Espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial’, legalizando, assim, o ensino de uma segunda língua estrangeira e legitimando sua oferta na formação curricular do estado do Acre. (Acre, 2021, p. 56)

Entende-se, desse modo, que o estudo da língua espanhola pode oportunizar, aos estudantes acreanos, novas formas de envolvimento e de atuação no seu meio social, já que vivemos em um mundo considerado globalizado e, com essa preocupação, o ensino da língua espanhola no estado do Acre é ofertado no Ensino Fundamental II e no Itinerário Formativo do novo Ensino Médio como segunda língua estrangeira em caráter preferencial. Tal oferta se

justifica devido à necessidade de promover um ensino interdisciplinar e intercultural, buscando integrar e ampliar o diálogo dos profissionais e dos saberes dos componentes curriculares que fazem parte da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Partindo desse princípio, é importante mencionar que nesse caso o ensino de espanhol se sobressai do eixo econômico e emerge como uma ferramenta importante para promover uma educação que transcende fronteiras linguísticas e culturais, valorizando a diversidade cultural, reconhecendo o conhecimento local e promovendo a interculturalidade. Além disso, Albán (2009) elucida a necessidade de uma educação intercultural que reconheça a pluralidade de identidades e experiências.

Cabe ressaltar, ainda, que o *Currículo de Referência Único do Acre* passou por um processo de reestruturação, para adotar as novas diretrizes curriculares da BNCC (Brasil, 2018), sobretudo no período de pandemia, pois foi necessária uma readaptação das bases do referido documento que se adequassem às circunstâncias em questão. Esse processo de reestruturação reflete o compromisso das autoridades educacionais do estado em garantir a qualidade e a pertinência do currículo oferecido aos estudantes, mesmo diante de desafios, como os impostos pela pandemia.

Assim, a inclusão do ensino de língua espanhola como parte integrante desse currículo reafirma o compromisso com a formação integral dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais diversificado e interconectado. Baseando-se nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), a Instrução Normativa do Acre (2023) estabelece critérios para a oferta dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio no estado.

A Língua Espanhola será oferecida como segunda língua estrangeira obrigatória no ensino médio, ministrada por professores qualificados e observando especificidades locais, focando na inclusão político-comercial e nas oportunidades culturais. Este componente será articulado com outros da área de Linguagens na Formação Geral Básica, com duas aulas semanais na 2ª Série do Ensino Médio, totalizando 80 horas anuais, seguindo os princípios do Currículo de Referência Único do Acre.

A Instrução Normativa apresenta os critérios estabelecidos pelo estado acreano acerca da oferta do componente curricular Língua Espanhola no contexto do Novo Ensino Médio. Esses critérios incluem a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola como segunda língua estrangeira, destacando sua importância para a formação curricular dos alunos da rede estadual de ensino do Acre. Além disso, ressalta a necessidade de que os professores que ministram essa disciplina possuam habilitação específica e estejam atentos às especificidades

locais, visando à inclusão nas relações político-comerciais e a ampliação das oportunidades culturais dos estudantes.

Diante disso, percebe-se que o Estado do Acre está comprometido em promover o ensino da língua espanhola como parte integrante do currículo do Ensino Médio. Portanto, essa medida reflete um esforço em consonância com as diretrizes da BNCC, as quais destacam a importância da diversificação curricular e da valorização das línguas estrangeiras como instrumento de ampliação de horizontes e desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Desse modo, na próxima seção será discutido o ensino de língua espanhola no município de Mâncio Lima.

#### **2.2.4 O Ensino de Língua Espanhola em Mâncio Lima: Entre as fronteiras e os limites**

O ensino da língua espanhola representa um passo significativo no que diz respeito à valorização das culturas e identidades das comunidades fronteiriças. Conforme defendido por Walsh (2013) e por Albán (2009), essa abordagem ressoa com a busca por uma educação que transcenda fronteiras e promova a diversidade cultural.

Nesse contexto, a diversidade linguística e cultural e o uso da língua espanhola em contextos locais não devem ser impostos, mas devem ser efetivados por meio de uma escolha autônoma das comunidades que a utilizam como parte intrínseca de sua identidade cultural. Isso porque, conforme ressaltado por Freire (1996), a educação deve ser uma prática de liberdade, permitindo que as comunidades fronteiriças exerçam seu direito à escolha linguística e promovam uma convivência harmoniosa entre si e com os demais.

Diante disso, cabe assinalar que o município de Mâncio Lima é um dos 22 municípios do estado do Acre, localizado no interior do estado, e faz fronteira com o Peru. Desse modo, o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no município segue as orientações repassadas pela Secretaria Estadual de Educação, no que diz respeito às diretrizes a serem seguidas pelas escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Aliás, a inclusão da disciplina de Espanhol no Ensino Fundamental II se deu a partir do ano 2020, começando no 6º ano, contexto no qual se seguiu o critério de uma progressão a cada ano. Atualmente, todas as escolas estaduais manciolimenses de Ensino Fundamental II possuem a disciplina em seu currículo.

Com a diminuição da carga horária da disciplina – visto que os alunos possuem apenas um horário por semana –, estabeleceu-se, assim, um contato limitado com a disciplina. Advém daí a importância da matéria para a formação dos estudantes, principalmente quando é

apresentado para eles a localização geográfica do município, que faz fronteira com a cidade de Pucallpa, no Peru, distante cerca de 190 km **de Mâncio Lima**, e do estado ao qual pertencem.

Os primeiros registros da história da educação manciolimense foram relatados no livro *Histórias, causas e memórias da Vila Japiim* (1912-1977), escrito por Ibernnon Chaves (2012, p. 132), obra na qual é destacado que:

Mâncio Lima, 1990 – anunciava-se um novo tempo na educação com a formação do quadro de professores fundadores do Ensino Regular em Magistério. Finalmente o Município reunia as condições de fundar um quadro de professores locais o ensino regular de 2º Grau em Magistério, habilitando profissionais para o ensino fundamental. Até então, a formação em nível médio se dava de forma parcelada, ministrada em módulos, com professores vindos de Rio Branco e outras cidades, numa política da SEE-AC.

Nesse sentido, percebe-se que a educação manciolimense foi avançando ao longo dos anos com seus primeiros professores locais, dando início ao ensino regular do fundamental II no município. Essa conquista foi um dos primeiros passos para a construção da educação nessa localidade. Nesse ínterim, apesar da formação em nível médio ter chegado somente depois na forma regular, alguns alunos conseguiram cursar esse nível através de módulos, com professores vindos da capital do Estado e de outras cidades.

Com o passar dos anos, alguns jovens manciolimenses que haviam conseguido concluir o ensino básico começam a sair do município para cursar o Nível Superior e retornam para a cidade para trabalhar nas escolas locais, iniciando, assim, um marco educacional, cultural e social nessa localidade.

Para Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004), o conceito bem conhecido do vínculo entre território, língua e identidade tem sido considerado como um guia fundamental para o estudo das línguas e culturas. Essa abordagem se baseia na compreensão de construções culturais e linguísticas que são influenciadas por fronteiras geográficas. De acordo com essa ideia, as línguas e culturas se desenvolvem dentro dos limites territoriais de seus respectivos países, representando legados a serem explorados para a formação das identidades nacionais associadas a esses territórios.

Nessa perspectiva, em Mâncio Lima, o ensino de língua espanhola enfrenta desafios próprios das regiões de fronteira, onde as barreiras linguísticas e culturais podem ser tanto obstáculos quanto oportunidades. É fundamental que as políticas educacionais sejam sensíveis a essas particularidades, promovendo uma educação que seja relevante e significativa para os estudantes dessas áreas. Assim, na próxima seção discutiremos sobre a formação docente, as tecnologias digitais e o ensino de línguas estrangeiras.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: RELAÇÕES COMPLEXAS

Nesta seção, serão discutidas as relações entre a formação docente, as tecnologias digitais e o ensino de línguas estrangeiras. Diante disso, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como o espanhol será discutido a partir do pensamento decolonial, pois durante as discussões realizadas no grupo de pesquisa ELLAE acerca dessa temática, compreendemos ser fundamental que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras seja discutido na formação dos professores a partir da perspectiva decolonial, para que professores e alunos sejam incentivados a se tornarem agentes críticos que compreendam que a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de competências linguísticas.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de língua espanhola não deve ser compreendido apenas como uma atividade linguística, mas como uma oportunidade de promover a decolonialidade e despertar o senso crítico dos estudantes. Conforme enfatizado por autores como Walsh (2013) e Albán (2009), essa abordagem implica não apenas uma revisão do currículo, mas, também, na incorporação de vozes diversas e na exploração de vários temas daí adjacentes.

Neste contexto, o ensino-aprendizagem de língua espanhola se torna uma ferramenta para a promoção do pensamento decolonial, uma vez que não se limita apenas à aquisição de competências linguísticas, mas se converte em um espaço onde os estudantes são incentivados a se tornarem cidadãos críticos e socialmente engajados. Assim, a educação não se restringe à transmissão passiva de conhecimento, mas, conforme Freire (1970), trata-se de uma prática de conscientização que permite aos alunos questionarem e transformarem as estruturas de poder que ainda persistem nas relações culturais e linguísticas.

Nesta direção, as tecnologias digitais podem colaborar para a transformação crítica dos alunos e professores acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, acerca das tecnologias digitais a BNCC afirma que:

Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.  
Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.  
Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (Brasil, 2018, p. 73)

Com isso, o documento apresenta as tecnologias digitais como um recurso que pode ser utilizado de maneira criativa, para as práticas de linguagem em diferentes contextos. Além

disso, essas ferramentas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas como um meio de produção colaborativa em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, além de incentivar os processos de busca e pesquisa de informações e apropriação de conhecimento acerca da cultura digital.

Nesse ínterim, Silva, Lima e Oliveira (2021) abordam que:

[...] o uso dos artefatos tecnológicos aprimora as estratégias pedagógicas em sala de aula. E a relação professor-aluno, tanto no ensino remoto quanto no presencial, precisa ser pautada pelo diálogo de forma a promover a interação entre educadores e educandos, proporcionando a aquisição de novas aprendizagens (Silva; Lima; Oliveira, 2021, p. 74).

Em vista disso, as tecnologias digitais contribuem de forma positiva para o aperfeiçoamento das metodologias de ensino-aprendizagem, porque dispõem de inúmeros materiais advindos de diversas áreas educacionais, de cursos de formação, de pesquisas, debates e eventos, além de possibilitar trocas de experiências com outros profissionais da educação sobre os usos e as utilidades desses recursos na rede.

Em face dessa realidade, tem-se utilizado vários recursos tecnológicos como apoio pedagógico, mas ainda persistem dificuldades de acesso a esses recursos por parte de alguns professores, ou seja, embora estes dominem aplicativos de redes sociais, a falta de conhecimento sobre a disponibilidade e a funcionalidade de dispositivos voltados para a educação dificulta a realização das atividades de forma eficiente.

Nessa direção, para tentar amenizar essa situação é necessário que os professores recebam formações específicas e adequadas na área tecnológica para poderem utilizar recursos digitais que possam ser utilizados como instrumentos pedagógicos de ensino-aprendizagem que colaborem para o planejamento e desenvolvimento de suas atividades escolares, ou seja, instrumentos digitais no qual alunos e professores consigam trabalhar e interagir de maneira colaborativa.

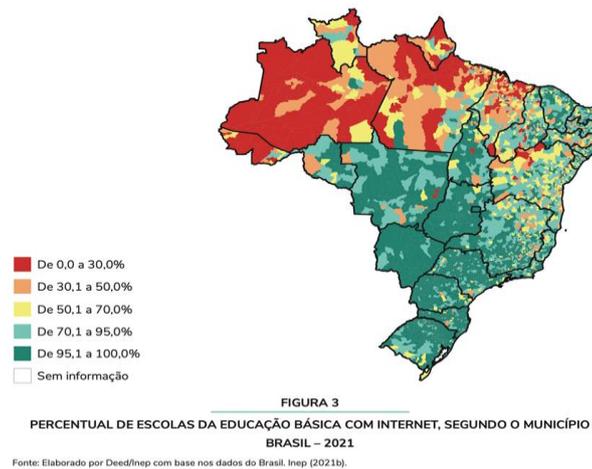
Regionalmente, a pandemia promoveu o movimento da Secretaria de Educação do Estado do Acre<sup>2</sup>, quando esta disponibilizou o uso de plataformas digitais para toda a rede acreana de educação, servindo como apoio educacional para alunos e professores. É preciso mencionar que essas plataformas digitais funcionaram e ainda funcionam como estratégias de ensino-aprendizagem. Ademais, as aulas durante a pandemia foram realizadas através do uso das TDs, por meio de videoaulas e audioaulas, acessadas pelos alunos via rádios, redes de

---

<sup>2</sup> Rede @Educ Acre Digital. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2022.

TVs do Estado, aplicativos de mensagens e reuniões, além de videochamadas. Nesse caso, foi observado o esforço do estado para que os discentes conseguissem se conectar com a escola.

Todavia, segundo dados apresentados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), em 2021 foi evidenciado que, em todos os estados da região Norte do Brasil, o recurso da internet é inferior em relação às demais regiões do país, conforme demonstrado na figura abaixo:

**Figura 1** - Regiões do Brasil e o recurso da Internet

Fonte: Brasil (2022)

Apesar das dificuldades impostas, os professores de língua espanhola tiveram que reinventar suas metodologias de ensino, já que não estavam totalmente preparados para essa nova forma de ensino digital. Sobre essa temática, Lima e Lima (2016) estabelecem que:

[a] tecnologia vem ganhando espaço no âmbito do ensino, pois se trata de uma grande aliada para os professores desenvolverem suas metodologias, tanto em sala de aula quanto fora dela. É possível, aos professores, através de cursos de formação continuada e capacitação, familiarizarem-se com as ferramentas que a tecnologia oferece e utilizá-las em seu trabalho de acordo com sua metodologia e o perfil dos estudantes. (Lima; Lima, 2016, p. 3)

Mediante os desafios enfrentados com o uso das TDs, é necessário que professores busquem se adaptar para dar suporte aos alunos no que diz respeito ao acompanhamento e ao desenvolvimento das aulas e atividades realizadas por meio do uso dessas tecnologias digitais. Além disso, é preciso oferecer aos docentes de língua estrangeira formação continuada, para oportunizar novas estratégias de ensino-aprendizagem, por meio do uso das TDs.

### 2.3.1 Ensino-aprendizagem mediado pelas TDs: (Trans)Formação docente

O ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras mediado pelas TDs proporciona diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que colaboram para uma (trans)formação entre professores e alunos, pois esses mecanismos apresentam novas possibilidades de conhecimento capazes de promover maior interesse dos alunos em participar das atividades propostas pelos professores.

Por conseguinte, o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais apresenta alguns desafios, pois para mediar as aulas em sala é preciso realizar um planejamento para organizar como serão desenvolvidas as atividades. Nessa perspectiva, para que ocorra uma (trans)formação docente no ensino-aprendizagem mediado pelas TDs é necessário preparar os professores para que consigam trabalhar mediante suas possibilidades e a realidade de suas escolas. Segundo a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) é necessário

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

Tais considerações sugerem que as tecnologias digitais devem ser utilizadas como ferramentas que propiciam o ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, ao observar os dados gerados durante essa pesquisa, foi possível perceber que muitos professores apresentam alto índice de dificuldade em relação ao domínio básico dos recursos tecnológicos necessários à elaboração das metodologias fundamentais para o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula.

Nas palavras de Nascimento, Medina e Moutinho (2017):

Além da contribuição à aprendizagem, as tecnologias também foram inseridas nas escolas para suprir as demandas sociais por uma educação que privilegiasse a preparação de cidadãos aptos a utilizar os recursos tecnológicos no seu cotidiano. No entanto, a utilização desses recursos vai além da “informatização” da educação. Diversas instituições educacionais informatizaram seus espaços e acrescentaram aos seus currículos disciplinas para que os alunos passassem a dominar a informática e seus códigos. Por vezes, a inexistência de integração desta ação à prática pedagógica resultou na falta de reflexão e de discussões mais aprofundadas sobre as possibilidades de contribuição dos recursos computacionais ao processo de aprendizado. (Nascimento; Medina; Moutinho, 2017, p. 239)

A dificuldade de os docentes trabalharem com as ferramentas digitais ocasionou problemas cada vez mais complexos dentro e fora da sala de aula. Ademais, Silva, Lima e Oliveira (2021) discorrem que as

Ferramentas como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* dentre outros, aceleram o compartilhamento de informações, trazendo para a conectividade novas formas de interações, que também influenciam a escola e a sua pedagogia, delineando novas formas de ensinar e aprender no contexto educativo. (Silva; Lima; Oliveira, 2021, p. 71-72)

Essas ferramentas tecnológicas auxiliaram os professores, tanto em suas abordagens de conteúdos quanto no que diz respeito ao contato com seus alunos pelo ambiente virtual. As TDs atuaram como ferramentas de apoio pedagógico, principalmente por proporcionarem a

interação entre docentes e discentes durante o período de distanciamento social. Vale notar que há um leque considerável de recursos via plataformas digitais que podem auxiliar os professores na sua prática docente, ou seja, com objetivos claros sobre o que se pretende ensinar, o professor pode auxiliar os alunos a produzir/assistir videoaulas (gravadas e ao vivo), acessar biblioteca virtual, participar de *chats* e fóruns, fazer/criar exercícios *online*, dentre tantas outras possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam. Nessa direção, Pinheiro (2022) dialoga que:

Muito embora o Manifesto do NLG (1996) chame a atenção para as relações e transformações com o trabalho, as cidades e as pessoas, o foco se centra na primeira dimensão (profissional), ressaltando como o mercado reivindica cada vez mais um perfil de trabalhador para as necessidades do mundo globalizado. (Pinheiro, 2022, p. 92)

Mediante esse contexto, as transformações que ocorrem na sociedade, por meio do avanço tecnológico, acarretaram mudanças no perfil dos profissionais para o mercado de trabalho. No contexto educacional, também percebemos mudanças no perfil profissional dos professores com a chegada de novos educadores que passaram por um processo de formação mais recente.

Desse modo, são muitos os fatores que dificultam o ensino-aprendizagem mediado pelas TDs, já que, além de desenvolver um planejamento voltado para o uso das TDs, os professores precisam conhecer parte da realidade de seus alunos para poder elaborar atividades que realmente possam colaborar no desenvolvimento de seus alunos, para que os seus objetivos sejam alcançados.

Sendo assim, para oferecerem suporte aos alunos e conseguirem articular os dispositivos tecnológicos com suas disciplinas, os professores necessitam de formação continuada para desenvolverem seu trabalho da melhor maneira possível. Nesse sentido, Pinheiro (2022, p. 97) argumenta que,

Como base, então, em princípios, é preciso estabelecer diretrizes aos professores que sejam factíveis e flexíveis, sobretudo, em relação a infraestrutura tecnológica mínima e as condições de trabalho dos docentes, respeitando a realidade de cada contexto e as propostas pedagógicas de cada escola, [...].

Assim, para que os professores consigam inserir as TDs em sala de aula é necessário obter condições tecnológicas mínimas, como acesso à internet de qualidade no ambiente escolar, computadores, *notebooks*, *Datashow*, entre outros instrumentos que auxiliam o desenvolvimento de atividades planejadas dentro do contexto escolar e das estratégias pedagógicas estabelecidas.

Dessa maneira, Pinheiro (2022) enfatiza que, além de investir em tecnologia, é crucial investir na formação docente. Isso inclui tanto a formação inicial, por meio de cursos de licenciatura, quanto a continuada, através de cursos de extensão e pós-graduação. É importante também criar incentivos e planos de carreira estruturados para os professores. Especificamente, devem ser oferecidos cursos focados no uso de tecnologias digitais no ensino, considerando as necessidades e limitações de acesso à internet dos docentes.

Rufino e Lima (2021, p. 56-57) destacam ser necessário “[...] conhecer as propriedades dos recursos midiáticos e vinculá-los aos objetivos didáticos do(a) educador(a). Somente sob essa condição, se conquistará uma aprendizagem de qualidade”. Em vista disso, é importante lembrar que a propagação das aulas virtuais por meio de aplicativos e do uso da internet durante a pandemia do coronavírus revelou, naquela ocasião, as dificuldades dos docentes em não conseguirem articular as TDs com seus objetivos didáticos, além de colocar em evidência as desigualdades sociais que cercam a nossa sociedade e a comunidade escolar.

Diante da problemática abordada, Rufino e Lima (2021, p. 60) pontuam que “[...] isso requer que a escola, de forma holística, esteja preparada para lidar com tais ferramentas, para que as TICs<sup>3</sup> não se transformem em meros recursos didáticos, com a simples função de adornar o âmbito escolar.” Posto isto, percebe-se que a maioria dos professores, juntamente com a comunidade escolar, com o estado e com os sistemas de educação precisam acompanhar as inovações tecnológicas voltadas para a educação e, com isso, utilizar tais instrumentos como recursos didáticos que proporcionam o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, para que ocorra uma (trans)formação docente através do uso das TDs no contexto escolar, é preciso promover cursos de formação direcionados ao uso das tecnologias digitais de ensino, considerando as especificidades e limitações de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos existentes nas instituições de ensino, para que, assim, os professores possam conhecer e utilizar ferramentas que auxiliam no desenvolvimento de suas atividades escolares.

Portanto, com o avanço das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, verificou-se a necessidade de se estabelecer uma formação docente que inclua as TDs. Sendo assim, novas perspectivas educacionais para a inserção de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar se ampliam em contextos cada vez mais multifacetados.

---

<sup>3</sup> O termo TICs se refere as Tecnologias de Informação e Comunicação, comumente utilizado em trabalhos acadêmicos e pesquisas científicas relacionados ao campo tecnológico e informacional.

Por esta razão, as tecnologias digitais vêm transformando as formas de aprender e ensinar, já que elas permitem novas possibilidades de ensino-aprendizagem. A partir de tal constatação, Lima (2019) afirma que mesmo em casos de resistência diante do uso das tecnologias digitais por parte de alguns docentes, que não as utilizam por falta de suporte técnico, pode ser observada a falta de habilidades com o manuseio dos recursos tecnológicos.

Nessa direção, é evidente que as escolas precisam ter acesso aos recursos e aos conhecimentos necessários para utilizar as TDs de forma proveitosa, buscando desenvolver métodos inovadores e colaborativos, nos quais estudantes e educadores possam dispor de ferramentas e habilidades adequadas para usufruírem das vantagens da cultura digital.

Apesar da cultura digital oferecer muitas vantagens, também encontramos algumas desvantagens que precisam ser discutidas nas instituições de ensino, como o uso excessivo do celular pelos alunos, o vício em jogos *online*, o uso exagerado das redes sociais, as dificuldades para realizar pesquisas em *sites* confiáveis, e a proliferação de fake news, dentre outros. Para que tais desvantagens sejam superadas precisa realizar discussões e reflexões com os alunos, professores e toda a comunidade escolar sobre o uso consciente do celular em sala de aula, além de buscar adotar maneiras que proporcionem essa conscientização.

Nesse ínterim, é necessário que haja mais apoio técnico e pedagógico para a utilização das tecnologias digitais no sistema escolar, pois o uso das ferramentas tecnológicas não pode ser visto como um empecilho para os professores, pois precisa ser pensado como um recurso que colabora para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, ao proporcionar possibilidades de realizar uma aprendizagem mais criativa e atrativa. Nesse contexto, Camillo e Lima (2021) defendem que a escola deve ver as tecnologias como aliadas, não como obstáculos para os professores.

Em vista disso, é possível analisar a importância da inclusão das tecnologias no processo de formação docente, como um suporte pedagógico para a comunidade escolar capaz de promover a educadores e alunos novas maneiras de aprender a aprender. Assim, Camillo e Lima (2021, p. 22) ressaltam que “[...] a realidade da educação, diante dos efeitos da pandemia da Covid-19 (2020-2021), mostra a clara necessidade de uso da tecnologia como aliada nos processos de ensino e na formação inicial e continuada de professores(as)”.

Cabe ressaltar que a utilização das TDs não pode se restringir apenas ao mero manuseio desses instrumentos, pois tais ferramentas precisam integrar, de forma crítica, as metodologias de ensino, ou seja, precisam fazer parte, de forma consciente, do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as perspectivas da inserção do uso das tecnologias digitais

no ambiente escolar permitem a alunos e professores se apropriarem das vantagens que os instrumentos tecnológicos proporcionam no que diz respeito ao aprendizado.

Não se pode negar que a presença das TDs na formação docente é necessária para a mediação dos conhecimentos por meio dessas ferramentas digitais que colaboram para o enriquecimento do ensino-aprendizagem, visando o crescimento e o incentivo dessas práticas inovadoras, para que elas cheguem a todas as escolas, alunos e professores, a fim de proporcionar-lhes experiências educacionais transformadoras. Warschauer (2006) afirma que

Isso patenteia a necessidade de advogar em prol de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da cidadania digital, que assumam o acesso e o uso dessas tecnologias como um direito humano universal, criem melhores condições para o engajamento cívico a participação ativa na sociedade, na educação e na cultura, impulsionando o desenvolvimento social, a melhoria da qualidade da vida e a equidade da educação. (Warschauer, 2006, p. 136)

Em concordância com o autor, entende-se a importância da presença das tecnologias digitais no processo de formação escolar dos indivíduos, tendo em vista que a criação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da cultura digital, através de projetos e oficinas educacionais desenvolvidas nas instituições de ensino para os profissionais e alunos, permitiria aos sujeitos assumirem um papel mais agêntivo quanto aos usos das tecnologias e uma participação ativa na sociedade.

No que tange ao uso das TDs, Oliveira (2016, p. 1) afirma que “[...] além de saber usar as tecnologias, os professores devem saber orientar seus alunos para que a utilização das TICs seja eficaz no processo de aprendizagem”. Nessa direção, o professor de língua estrangeira precisa desenvolver um trabalho baseado em uma prática docente que possa refletir de forma crítica sobre como incluir as tecnologias ao formular sua metodologia, oferecendo, assim, subsídios necessários para a formação de cidadãos que sejam capazes de viver e conviver em sociedade, fazendo uso das tecnologias digitais.

A esse respeito, Nascimento, Medina e Moutinho (2017, p. 239) situam que “[...] os recursos tecnológicos passaram a ser considerados ferramentas de apoio às atividades executadas por alunos e professores, auxiliando o processo de aprendizagem e construção do conhecimento”. Dessa forma, os dispositivos digitais passaram a ser incluídos com mais ênfase no planejamento e na realização das atividades escolares trabalhadas pelos professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Segundo Kenski (2015) o grande crescimento no uso da internet na educação no Brasil ocorre, principalmente, no ensino superior, através dos cursos realizados a distância, online. A autora destaca ainda que as atuais tecnologias digitais criam novos tempos e espaços

educacionais, ou seja, proporcionam novas formas de ensino em qualquer lugar, a qualquer hora e são desenvolvidas a partir da necessidade de oferecer atualizações educacionais.

Nessa direção, Alves (2020) discute a formação de professores para lidarem com as TDs (Tecnologias Digitais) no contexto escolar. A autora destaca a necessidade de momentos presenciais com oficinas práticas e reflexões sobre as ações realizadas em sala de aula com o uso dessas ferramentas digitais. Contudo, Alves (2020) afirma que, embora a prática seja essencial, é fundamental que o professor conheça os pressupostos teóricos que fundamentam as novas práticas de trabalho com as TDs.

Diante disso, evidencia-se a importância da formação continuada na prática pedagógica do professor. Para Alves (2020), com a inserção das TDs na sala de aula, o docente continua a utilizá-las como suporte para a reprodução de conteúdos, uma vez que esse é o modelo predominante nos cursos de formação inicial e continuada, sendo naturalmente replicado pelos professores em suas práticas.

Nesse contexto, Silva (2020) apresenta um exemplo clássico de reprodução na formação inicial de professores: o uso do datashow em diversas aulas. Essa tecnologia, que possibilita a variação de linguagens ao expor conteúdos por meio de imagens, vídeos, animações, entre outros, muitas vezes é utilizada apenas para a exibição de textos, de forma semelhante ao uso de tecnologias anteriores. Silva (2020) também ressalta que a aplicação das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na educação depende de diversos fatores extraclasse, como o acesso às tecnologias pela população, a infraestrutura mínima das cidades e das escolas, representada pela cobertura de redes de internet e políticas de incentivo ao uso e expansão das TDs. Além disso, o autor defende que o uso das TDs na educação reside na facilidade de utilização dessas ferramentas para diversificar as linguagens no processo de ensino-aprendizagem, integrando elementos multimidiáticos, como imagens, gráficos, vídeos e áudios.

Nesse sentido, Silva (2020) destaca que, para utilizar esses recursos de maneira eficaz e diversificar as linguagens no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que professores e alunos compreendam profundamente as TDs à sua disposição. Segundo o autor, isso facilita a identificação de suas funcionalidades e a seleção dos recursos mais adequados, evitando que as TDs se sobreponham ao conhecimento ou aos objetivos estabelecidos nas práticas pedagógicas.

De maneira similar, Alves (2020) afirma que as tecnologias digitais atuais, como computadores, notebooks, tablets ou celulares conectados à internet, vão além de meros instrumentos de suporte para a transmissão de conteúdos. Quando aliadas aos objetivos

educacionais, essas ferramentas têm o potencial de empoderar intelectualmente professores e estudantes, ampliando suas capacidades de aprendizagem.

Para que as TDs potencializem os processos didáticos, Kenski (2015) ressalta a necessidade de tempo para pesquisas online, planejamento, preparação e organização das aulas, além da criação de interações online bem estruturadas, a fim de desenvolver projetos pedagógicos eficazes que alcancem os objetivos educacionais e promovam a melhor aprendizagem dos estudantes. Kenski (2015) também destaca a importância de ampliar a infraestrutura nas escolas, com uma conexão de internet que atenda à demanda de usuários, permitindo o acesso a conteúdos interativos por parte de alunos, professores e a comunidade escolar.

Coscarelli (2022, p. 15) argumenta que a "falta de acesso à [internet], tanto dos alunos quanto dos professores, é uma das grandes causas de frustração e revolta dos docentes, uma vez que impede o trabalho do professor e inviabiliza a educação dos alunos." Dessa forma, é evidente que a ausência de acesso à internet limita o desenvolvimento de atividades educacionais no ambiente escolar, dificultando o uso de ferramentas digitais como instrumentos para o ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, Alves (2020) aborda a resistência de alguns professores em incluir as TDs em suas aulas. A autora sugere que essa resistência pode estar associada ao fato de que muitos desses profissionais não foram preparados para utilizar tais ferramentas, uma vez que pertencem a uma geração que enxergava as tecnologias nas escolas apenas como instrumentos para a transmissão de conhecimentos, e não como ferramentas de aprendizado colaborativo.

Nesse mesmo sentido, André e Santos (2024) destacam que o uso das novas tecnologias digitais representa uma inovação significativa na educação, pois promove a produção colaborativa e pode despertar o espírito investigativo tanto nos alunos quanto nos professores. Assim, a formação continuada de docentes deve preparar os profissionais para interagir com as TDs em sala de aula, destacando que essas ferramentas não só aprimoram suas práticas pedagógicas, mas também fortalecem a relação colaborativa com os estudantes.

### **2.3.2 Formação Docente: entre o papel e a tela digital**

Atualmente, a formação docente vem sendo discutida nos mais diversos espaços educacionais devido à necessidade de tentarmos acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade com o avanço das múltiplas formas de ensino-aprendizagem, sendo uma delas o

espaço virtual. Assim, os docentes precisam dialogar com os materiais pedagógicos que variam entre o papel e a tela digital.

Nesta perspectiva, Almeida (2022) argumenta:

[...] o rádio, a televisão, o retroprojetor, o projetor de videocassete e de DVD, o computador e a internet, entre outros, foram incorporados tangencialmente à educação, aspecto evidenciado de modo mais contundente quando se trata das TDICs e dos multiletramentos, cujos resultados de pesquisa mostram um fraco uso (Costa, 2004; Coll; Mauri; Onrubia, 2010) ou uma utilização em práticas pontuais, em disciplinas específicas ou projetos extracurriculares, sem uma efetiva integração das TDICs com o currículo (Almeida; Valente, 2011), ou com as práticas letradas convencionais da escrita e do material impresso. (Almeida, 2022, p. 137)

Dessa maneira, percebe-se que ao longo dos anos as ferramentas tecnológicas começaram a ser inseridas no ambiente escolar, muitas vezes, sendo utilizadas de forma específica em disciplinas pontuais ou em projetos extracurriculares, sem uma efetiva ligação dessas ferramentas tecnológicas com o currículo ou com as práticas de leitura e escrita utilizadas pelos professores. Outro aspecto relevante, nas palavras de Almeida (2022, p. 137), é que

A pandemia escancarou essa problemática mediante a alta demanda pela realização do ensino remoto (Almeida; Silva, 2020) e patenteou a necessidade de estudos acerca da integração entre currículo, tecnologias e multiletramentos, que possam oferecer referências a educadores, pesquisadores, gestores de políticas públicas e profissionais de tecnologias da informação. (Almeida, 2022, p. 137)

A partir desse cenário, foi possível perceber a problemática existente entre a necessidade de estudos que integrassem o currículo escolar e as tecnologias digitais para que pudessem proporcionar suporte aos educadores e demais profissionais da educação no desenvolvimento das atividades escolares.

Para Almeida (2022), a exploração dos recursos tecnológicos na formação docente possibilita o compartilhamento de informações em diferentes linguagens, uma vez que os materiais utilizados provêm de diversas fontes, promovendo a troca de experiências, saberes e culturas. Nesse sentido, o currículo precisa considerar a diversidade presente no sistema educativo e nas escolas, buscando abertura e flexibilidade para desenvolver um currículo alinhado à realidade dos alunos e ao contexto de cada instituição. Sob essa perspectiva, abordar a cultura digital na escola é algo essencial, pois, segundo Almeida e Silva (2011, p. 6):

Mais do que usar as TDICs, participar da cultura digital representa atribuir significado e sentido social e individual e ter uma postura “[...] crítica, questionadora e reflexiva diante da tecnologia, que expresse o processo de criação do ser humano com todas as suas ambiguidades e contradições. (Almeida; Silva, 2011, p. 6)

Dessa forma, além de utilizar as TDs, é necessário adotar uma postura crítica e questionadora em relação às tecnologias digitais, para que os alunos possam refletir sobre o uso dessas ferramentas em sala de aula e como elas podem contribuir para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, a partir das possibilidades apresentadas.

As TDs são consideradas, então, instrumentos culturais de mediação entre as relações sociais, culturais e educacionais, desempenhando um papel central nos processos de construção do pensamento e na produção de conhecimento (Almeida, 2022). Por meio desses instrumentos, é possível estabelecer relações entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, além de permitir o contato com novas culturas e incentivar o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias para a construção de novos saberes.

Para que os docentes atinjam seus objetivos junto às escolas, a formação continuada precisa ser uma prioridade para as instituições e sistemas de ensino, sejam eles municipais, estaduais ou federais. A resistência de alguns professores em participar dessas atividades muitas vezes está relacionada à falta de percepção sobre a importância do uso das TDs na vida dos estudantes. Fato é que, em um mundo onde grande parte da população tem acesso a recursos tecnológicos na palma das mãos, as TDs são ferramentas úteis e necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

André e Santos (2024, p. 7801) discutem a necessidade de o professor orientar e informar os alunos sobre a utilização da internet, destacando tanto os perigos quanto as vantagens que ela oferece. Assim, é preciso salientar que as tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente alteram o papel tradicional do professor, exigindo que este reavalie constantemente sua prática pedagógica ao longo do processo educacional.

Nesse contexto, os autores afirmam que o uso crescente da internet, aliado às transformações sociais, econômicas e culturais, tem intensificado as discussões sobre os impactos, benefícios e desafios advindos da tecnologia na vida cotidiana na pós-modernidade. Além disso, André e Santos (2024) enfatizam que não é a tecnologia, por si só, que gera a aprendizagem, mas o modo como professores e alunos interagem com ela. Portanto, é fundamental investir em formação continuada, tanto para atualizar os professores quanto para que os governantes responsáveis pela educação garantam essa capacitação, a fim de que os docentes possam lidar com os dispositivos eletrônicos com mais habilidade.

A formação continuada de professores, a nosso ver, deve priorizar o uso das TDs nas metodologias de ensino-aprendizagem. Ao sugerir o uso de ferramentas e aplicativos digitais, é crucial apresentar maneiras de integrá-los efetivamente no planejamento pedagógico. Nesse

sentido, para que o professor possa transitar com competência entre o papel e a tela digital, é necessário que ele se aproprie do uso das TDs de forma eficaz tanto em sua formação inicial quanto continuada.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Considerando o nosso objetivo de estudo, que consiste em analisar como os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio, no município de Mâncio Lima – AC, utilizam as TD após o período pandêmico, situamo-nos no âmbito da Pesquisa Interpretativista, conforme será explicitado mais adiante.

Desse modo, nesta seção, será apresentado todo o percurso teórico-metodológico utilizado na presente pesquisa, detalhando-se o *lôcus* do estudo, o contexto escolar, os três professores participantes da pesquisa, a forma de abordagem, os instrumentos utilizados para a geração dos dados – questionário semiaberto e entrevista semiestruturada –, além dos procedimentos de análise e a discussão dos resultados, sob ancoragem na Análise Dialógica do Discurso (ADD).

#### 3.1 DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO PARA A PESQUISA INTERPRETATIVISTA: UMA VISITA NECESSÁRIA

No início, esta pesquisa utilizava como metodologia a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), proposta por Magalhães (2010), por considerar que toda investigação que envolve o contexto escolar não pode ser rígida, e a educação não deve ser vista como um espaço onde as coisas sempre estão prontas e acabadas, sem desafios. Isso porque todo ambiente de produção de conhecimento é repleto de tensões e conflitos, sendo necessário compreender como esses processos ocorrem.

Nesse sentido, é importante destacar que a Pesquisa Crítica de Colaboração, segundo Magalhães (2010), baseia-se em uma práxis crítica como atividade transformadora e criativa, onde teoria e prática são indissociáveis e compreendidas de forma dialética, considerando a autonomia e a dependência mútua entre os sujeitos que participam do processo formativo. Magalhães (2009) ressalta que a PCCol é uma pesquisa que

[...] permite e propõe que os envolvidos na pesquisa aprendam uns com os outros, sendo que tal metodologia de pesquisa tem como ênfase o processo de questionamento sobre os diversos significados cristalizados, bem como a resignificação ou criação de novos significados. (Magalhães, 2009, p. 12048).

No que se refere a esta investigação, é possível situar que a PCCol está associada à reflexão sobre os possíveis resultados encontrados, uma vez que busca dialogar com os indivíduos envolvidos no processo de criação de novos significados, capacitando-os para transformá-los. Para isso, é fundamental proporcionar um espaço de escuta ativa e promover

discussões sobre as práticas pedagógicas e experiências de ensino, com o intuito de estimular a reflexão sobre como o uso das TDs pode contribuir para o fortalecimento das práticas educativas. Assim, a PCCol se destaca como uma metodologia que busca realizar atividades transformadoras, relacionando teoria e prática por meio de uma conexão dialética e dialógica.

Durante o percurso teórico-metodológico da pesquisa, foi observado que era necessário reorganizar a metodologia, uma vez que as perguntas formuladas aos participantes não geraram os conflitos dialógicos esperados acerca das práticas educacionais vivenciadas no ambiente escolar. Após a qualificação, tornou-se necessário revisitar o quadro teórico-metodológico, optando-se pelo estudo de caso. Revisadas as perguntas de pesquisa, o foco passou a ser compreender, por meio do estudo de caso, as diferentes perspectivas e experiências dos professores sobre o uso das TDs no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Diante disso, Erickson (1990) argumenta que o interpretativismo se refere a um conjunto de métodos e práticas usados na pesquisa qualitativa, incluindo pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista. Essa abordagem foca na interpretação das ações sociais e nos significados que as pessoas atribuem a essas ações na vida social.

A abordagem interpretativista, portanto, busca interpretar as ações sociais e os significados atribuídos pelos participantes a essas ações. Dessa forma, ela auxilia a pesquisa a se voltar para a realidade dos participantes, estabelecendo uma (re)construção mútua entre o mundo social e o indivíduo. Com esse entendimento, o estudo de caso se mostrou mais adequado à pesquisa, uma vez que proporciona, em contextos singulares, condições para a (re)formulação de perspectivas e teorias.

Segundo Martins (2002, p. 9), "o trabalho de campo – Estudo de Caso – deve ser precedido por um detalhado planejamento, a partir de ensinamentos advindos do referencial teórico e das características próprias do caso." O estudo de caso, portanto, permite um detalhamento do trabalho realizado na pesquisa e na geração de dados, considerando o referencial teórico utilizado e as características específicas de cada participante envolvido.

Yin (2001, p. 141) explica que, no estudo de caso, a análise dos resultados ocorre em várias etapas da pesquisa. Isso inclui a coleta de informações, durante a qual os resultados preliminares podem indicar a necessidade de ajustes, mudanças de direção e consultas adicionais a outras fontes bibliográficas.

O estudo de caso permite ao pesquisador realizar análises e reflexões ao longo das diversas fases da pesquisa, assegurando que todas as informações, resultados e possíveis ajustes sejam considerados. Dessa forma, esse tipo de estudo utiliza, conforme Martins (1997, p. 9),

[...] o maior número *possível* de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências: Observação, Observação Participante, Entrevista, *Focus Group*, Análise de Conteúdo, Questionário e Escalas Sociais e de Atitudes, Pesquisa Documental e Registros em Arquivos, Pesquisa-Ação, Pesquisa Etnográfica e Análise do Discurso. (Martins, 1997, p. 9)

Nesse contexto, utilizamos como instrumentos de geração de dados o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada. Essa diversidade metodológica proporciona uma compreensão profunda e abrangente do fenômeno estudado, garantindo que as questões e proposições orientadoras do estudo sejam abordadas de forma completa e contextualizada. De acordo com Martins (1997, p. 27), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador obtenha informações, dados e opiniões por meio de uma conversação livre, sem seguir rigidamente um roteiro de perguntas. Isso foi essencial para investigar os fenômenos dentro de seus contextos reais.

Apresentamos, assim, um breve percurso metodológico que parte das perguntas de pesquisa, do problema, e dos objetivos gerais e específicos que nortearam a investigação, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

**Quadro 7** - Relação entre os objetivos e as perguntas de pesquisa

PROBLEMA DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
<p><b>Problema:</b> mesmo diante das formações e dos cursos desenvolvidos durante a pandemia para os usos das TDs nas aulas de língua espanhola, ainda assim, nota-se que persistem as dificuldades associadas ao uso das TDs, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua espanhola para o ensino médio.</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Analisar como os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio, no município de Mâncio Lima – AC, utilizam as TDs pós-</p>	<p>a) Compreender como são realizadas as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas, por meio das ferramentas tecnológicas no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC;</p> <p>b) Identificar, ao longo do processo de formação docente, os desafios, os pontos positivos e negativos, as mudanças ocorridas a partir do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola.</p>	<p>a) Como são realizadas as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas por meio das ferramentas tecnológicas no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC?</p> <p>b) Como profissional da educação e, ao longo da sua formação, quais foram os desafios, os pontos negativos e positivos, as mudanças que você percebeu, a partir do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola?</p>

pandemia.		
-----------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A abordagem Interpretativista permite que os dados sejam tratados através de uma perspectiva qualitativa, já que, conforme Martins (1997), a pesquisa de base qualitativa busca descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações.

### 3.2 TIPO DE PESQUISA

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como explicativo-exploratória, e utiliza, metodologicamente, a pesquisa participante para analisar como os professores de língua espanhola empregam as Tecnologias Digitais (TDs) no período pós-pandemia. Para a geração de dados, foram aplicados um questionário semiaberto e uma entrevista semiestruturada com professores de espanhol.

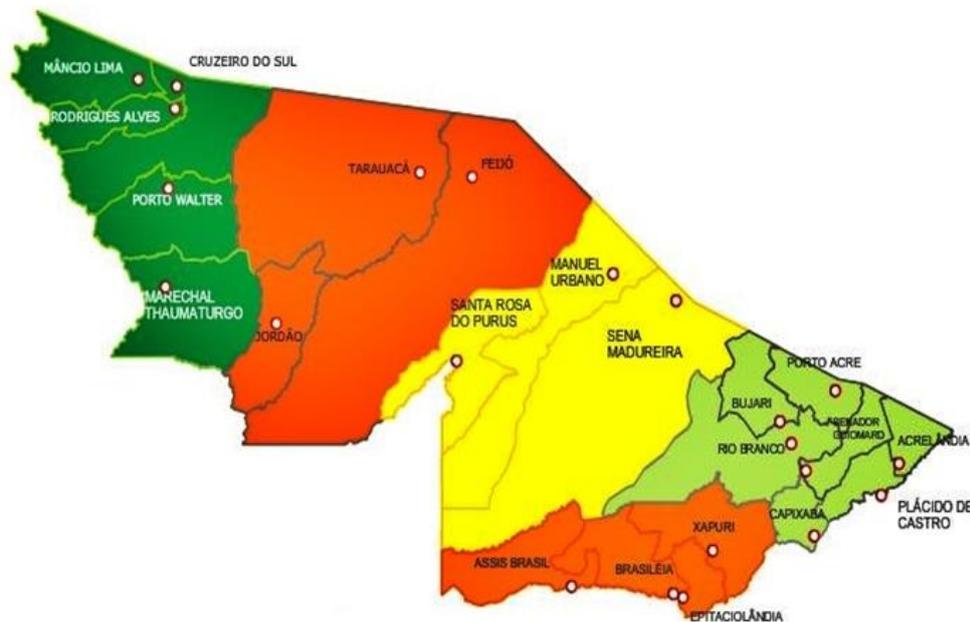
Segundo Ludke (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que deve ser pesquisada e aí permanecer, através do trabalho de campo, procurando capturar a situação ou fenômeno em toda sua extensão”. Com base na abordagem qualitativa adotada para investigar como os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio, no município de Mâncio Lima – AC, utilizam as TDs no período pós-pandemia, foi realizado um estudo de campo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta. Sobre essa modalidade, Gil (2008) afirma que o estudo de campo envolve a análise detalhada de um grupo ou comunidade específica, focalizando principalmente a interação entre seus membros e a estrutura social dessa coletividade.

Nesse contexto, o estudo de campo proporciona uma relação de interação com os membros investigados durante a pesquisa. Além disso, várias técnicas de observação podem ser utilizadas para alcançar os objetivos propostos para a realização do estudo. Para dar continuidade à investigação proposta, também utilizamos a pesquisa participante. A esse respeito, Gil (2008) afirma que a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, é caracterizada pela colaboração entre os pesquisadores e os participantes das situações estudadas. Dessa forma, esta investigação foi viabilizada por meio da mediação e interação com os sujeitos pesquisados.

### 3.3 LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa é composto por duas escolas da rede estadual de ensino localizadas no município de Mâncio Lima. A cidade é conhecida por ser o município mais ocidental do Brasil, abrigando o ponto mais extremo do oeste do território brasileiro, na nascente do rio Moa, situada na fronteira com o Peru. É, também, o município brasileiro mais distante, em linha reta, da capital federal Brasília e o mais distante da capital do estado do Acre, Rio Branco.

**Figura 2** - Mapa do Estado do Acre



Fonte: Internet

O Município faz fronteira com a cidade de Pucallpa, no Peru, distante cerca de 190 km de Mâncio Lima. A cidade foi emancipada em 30 de maio de 1977, pois antes pertencia ao município de Cruzeiro do Sul – AC. Ao longo do tempo, a cidade vem ganhando destaque no que diz respeito ao turismo local, devido à procura por passeios turísticos no Parque Nacional da Serra do Divisor, que dispõe de belas cachoeiras situadas às margens do rio Moa. Na área educacional, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2021, as matrículas no ensino médio eram 995 matrículas, em um total de 10 escolas, nas quais atuavam 90 docentes.

**Figura 3** - Cidade de Mâncio Lima/Acre



Fonte: Internet

**Figura 4** - Vista Central de Mâncio Lima/Acre



Fonte: Internet

### 3.3.1 O contexto Escolar

As duas escolas participantes da pesquisa estão localizadas no município de Mâncio Lima – AC, nos bairros São Francisco e Guarani, mas também atendem estudantes de outros bairros, principalmente a escola Francisco Freire de Carvalho, por ser a única que oferece o ensino integral no município. Dessa forma, as duas instituições de ensino fazem parte da rede

estadual de ensino e contribuem de forma significativa na formação dos alunos mancelimenses.

### 3.3.2 Escola 1º de Maio

**Figura 5** - Escola Estadual 1º de Maio, em Mâncio Lima/Acre



Fonte: Internet

A escola 1º de Maio é uma instituição da rede pública de ensino do estado do Acre, mantida pelos Governos Estadual e Federal. Possui 394 alunos matriculados, que estão distribuídos nas turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, também da 1ª a 3ª série do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA I, e III, com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A instituição conta, para o seu funcionamento, com um quadro de funcionários integrados de 01 Diretora, 01 Coordenador Administrativo, 01 Coordenadora de Ensino, 03 Coordenadoras Pedagógicas, 01 Secretária Escolar, 02 auxiliares de secretaria, 02 auxiliares escolares, 02 auxiliares de biblioteca, 01 digitadora, 01 auxiliar de laboratório de informática, 0 serventes, 04 merendeiras, 02 porteiros, 01 funcionário de cooperativa terceirizado, 23 professores, 01 mediadora, 04 Assistentes Educacionais, totalizando 51 funcionários, que atuam nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Para o desenvolvimento das atividades e atendimento aos alunos, entre outras funções, a escola conta com uma estrutura física composta por seis salas de aula, um laboratório de informática (atualmente inativo), uma biblioteca, uma sala multifuncional, uma diretoria, um almoxarifado, uma secretaria, uma sala para professores, uma sala de coordenação pedagógica, um depósito de materiais de limpeza e esportivos, uma despensa, uma cozinha,

três sanitários para os funcionários, oito sanitários para os alunos e um salão coberto, com mesas e bancos que os alunos utilizam para merendar e realizar atividades em conjunto com os professores.

A escola está localizada em um dos maiores bairros do município, o Guarani, além de atender estudantes de bairros vizinhos, como Virgínicos, Santo Antônio e Pé da Terra. Essa instituição de ensino foi parte fundamental da minha formação, pois cursei o ensino fundamental II e o ensino médio nela. Isso me deixa extremamente orgulhosa, pois sou fruto do empenho e dedicação dos profissionais dessa escola.

### 3.3.3 Escola Francisco Freire de Carvalho

**Figura 6** - Escola Estadual Francisco Freire de Carvalho, em Mâncio Lima/Acre



Fonte: Internet

A Escola Francisco Freire de Carvalho oferece a Educação Básica na modalidade de Educação Integral para os alunos da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, funcionando nos turnos da manhã e tarde, das 7h às 15h, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, das 18h30min às 21h30min.

O quadro de funcionários é composto por 01 gestor(a), 01 coordenador(a) de ensino, 01 coordenador(a) administrativo(a), 01 secretário(a) administrativo(a), 03 coordenadores(as) pedagógicos(as), 04 funcionários de apoio do quadro permanente, 01 agente administrativo, 06 funcionários terceirizados de cooperativa, 20 professores do quadro permanente e 11

professores do quadro temporário. A escola é um ponto de referência na comunidade, sempre aberta para trabalhos sociais e voluntários.

Para atender os alunos do Ensino Médio Integral, a escola conta com uma infraestrutura que inclui 11 salas de aula (cinco delas com ar-condicionado), 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 secretaria com banheiro interno, 01 diretoria, 01 cozinha com depósito para merenda, 01 salão, uma quadra coberta, 02 banheiros com sete compartimentos, sendo quatro na ala feminina, três na masculina e um destinado a portadores de necessidades especiais, além de 01 auditório.

Quanto ao mobiliário, cada sala de aula dispõe de 35 cadeiras e mesas para os alunos, 01 mesa para o professor e 01 quadro branco. O Laboratório de Informática está equipado com 01 ar-condicionado e 10 computadores de mesa conectados à internet, usados para auxiliar professores e alunos em pesquisas e na elaboração de trabalhos.

### **3.3.4 População e Amostra**

Foram envolvidos, nesta pesquisa, um total de três professores de língua espanhola do Ensino Médio da rede estadual de ensino e duas escolas do município de Mâncio Lima, sendo dois professores atuantes da escola 1º de Maio e somente um da escola Francisco Freire de Carvalho. Os sujeitos participantes foram selecionados a partir dos critérios de inclusão que consistiam em serem professores de língua espanhola da rede estadual de Ensino Médio, atuantes como docentes há pelo menos três anos.

A escolha por investigar somente três professores de língua espanhola se justifica pelo fato de a cidade de Mâncio Lima possuir apenas três escolas de ensino médio localizadas na zona urbana, contexto no qual atuam somente três professores de espanhol. Diante disso, foram excluídos da pesquisa os professores de língua espanhola que não se encontravam em formação continuada, além de professores que não tinham concluído o ensino superior em língua espanhola e docentes que atuavam em escolas de zonas rurais.

### **3.3.5 Participantes da Pesquisa**

Para garantir que todos os aspectos legais e éticos da pesquisa fossem respeitados, inicialmente foi realizada uma conversa com os diretores das escolas de ensino médio do município e com os professores de língua espanhola em atividade. O objetivo foi apresentar a proposta da pesquisa e seus respectivos anexos, juntamente com o objeto da investigação e

seus objetivos. Além disso, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e demais documentações necessárias para a realização do estudo.

Após esse primeiro contato, obtive a permissão dos diretores para conduzir a pesquisa e pude agendar encontros individuais com os professores de língua espanhola que atendiam aos critérios previamente estabelecidos. Durante o encontro com cada participante, apresentei a proposta da pesquisa, seus objetivos, benefícios, relevância e convidei-os a participar, entregando o TCLE. Também deixei claro o compromisso com o sigilo, o anonimato e o direito de recusa dos participantes. Expliquei como seria a participação de cada um, que consistiria em responder a um questionário semiaberto e ser entrevistado pela pesquisadora. Todas as dúvidas levantadas durante a conversa foram esclarecidas e, ao final do encontro, todos os professores aceitaram participar do estudo, assinando o TCLE em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante.

Para minimizar os riscos aos participantes, os instrumentos de geração de dados solicitavam apenas informações básicas, como a formação profissional, o ano de conclusão do curso e se possuíam alguma especialização (Pós-graduação *lato sensu*). Assim, os professores foram identificados na pesquisa com nomes fictícios, conforme mostrado no quadro a seguir:

**Quadro 8** - Dados dos professores entrevistados

PROFESSOR	FORMAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	ESCOLA
Francisco	Língua Espanhola	Ensino Médio	1º de Maio
Cássia	Língua Espanhola	Ensino Médio	1º de Maio
Luzia	Língua Espanhola	Ensino Médio	Francisco Freire de Carvalho

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, os participantes serão descritos individualmente a partir das informações geradas a partir do questionário semiaberto nas próximas subseções.

### 3.3.6 Francisco – Professor da Escola 1º de Maio

O professor Francisco faz parte do quadro de professores provisórios da escola Carolina Maria de Jesus. É formado em Letras Espanhol e concluiu o curso em 2019. Ainda não possui especialização (pós-graduação *lato sensu*), mas pretende realizá-la. Trabalha com a

disciplina de língua espanhola há três anos e está atuando nesta escola há apenas dois meses. Sobre o uso das TDs, declarou possuir computador em casa e acesso à internet, sendo o celular a ferramenta tecnológica que mais utiliza.

Informou que utiliza as ferramentas digitais com propriedade e não tem dificuldades em manuseá-las. Afirmou ainda que usa o computador, notebook e celular para auxiliar sua prática pedagógica, aproveitando a internet da escola para realizar atividades com os alunos. Por fim, relatou que faz seu planejamento com o auxílio das TDs e também as utiliza durante suas aulas.

### **3.3.7 Cássia – Professora da Escola 1º de Maio**

A professora Cássia também faz parte do quadro de professores provisórios da escola 1º de Maio. Possui graduação em Letras Português/Espanhol, concluída em 2013, e uma especialização em literaturas da língua espanhola, finalizada em 2022. Trabalha com a disciplina de língua espanhola há nove anos e está nesta escola há sete.

Sobre o uso das TDs, Cássia declarou possuir computador em casa e acesso à internet. Utiliza ferramentas tecnológicas como notebook e celular, mas informou que tem dificuldades em manusear essas ferramentas, como copiar, colar e realizar pesquisas, necessitando da ajuda de colegas. Mesmo com essas dificuldades, ela utiliza o notebook e o celular para auxiliar sua prática pedagógica, embora não faça uso da internet da escola para atividades com os alunos. Relatou que raramente utiliza ferramentas tecnológicas para dar suporte às aulas, mas às vezes faz uso de aparelho multimídia com conteúdo em pendrive. Considera importante a inserção das TDs no processo de formação dos professores e usa algumas ferramentas tecnológicas para planejar suas aulas.

### **3.3.8 Luzia – Professora da Escola Francisco Freire de Carvalho**

A professora Luzia faz parte do quadro de professores provisórios da escola Francisco Freire de Carvalho. Graduou-se em Letras Espanhol em 2014 e possui especialização em Educação Inclusiva. Trabalha com a disciplina de língua espanhola há oito anos e atua na escola Lygia Fagundes Telles há quatro anos.

Em relação ao uso das TDs, Luzia declarou possuir computador em casa e acesso à internet, mas relatou que utiliza as ferramentas digitais com pouca propriedade e enfrenta dificuldades no manuseio dos dispositivos tecnológicos. Segundo ela, "o que falta são mais

recursos disponíveis nas escolas". Para auxiliar sua prática pedagógica, usa o computador, o notebook e o celular, frequentemente aproveitando a internet da escola para realizar atividades com os alunos. Declarou que sempre que possível utiliza as TDs como suporte para suas aulas. Quando perguntada sobre a importância das TDs no processo de formação dos professores, destacou: "Sim. Veio para facilitar o ensino-aprendizagem, pois os alunos estão cada vez mais nesse mundo tecnológico, e cabe ao professor se atualizar e tentar fazer aulas diferenciadas usando as tecnologias". Informou que utiliza as ferramentas tecnológicas tanto no planejamento quanto em sala de aula.

### 3.4 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

#### 3.4.1 Questionário semiaberto

Como instrumento para a geração de dados, foi utilizado o questionário, definido por Gil (2000) como uma técnica de investigação composta por um número variado de questões apresentadas por escrito, com o objetivo de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, ou seja, situações vivenciadas pelo grupo focal em relação a um tema pré-estabelecido.

Em outras palavras, o questionário é uma técnica que coleta informações da realidade, mas que também limita o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser relevante para a avaliação da qualidade das respostas. Nesse contexto, o questionário utilizado nesta pesquisa foi eficaz para traçar o perfil dos professores de língua espanhola e suas impressões sobre o uso das TDs no ambiente escolar, conforme detalhado na subseção 3.3.5 - Participantes da Pesquisa.

Para esta pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas semiabertas aos professores de espanhol, disponibilizado por meio de um link do Google Formulários, enviado aos seus celulares. As respostas foram enviadas automaticamente para o e-mail dos participantes após o preenchimento. As perguntas abordaram questões relacionadas ao uso de ferramentas digitais e tecnológicas, bem como o perfil de formação dos docentes, considerando aspectos como graduação, ano de conclusão e especializações, como pode ser observado a seguir:

#### Quadro 9 - Perguntas do Questionário semiaberto

➤ Há quanto tempo você trabalha com a disciplina de Língua Espanhola?
---

➤ Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
➤ Você possui computador em casa? Sim ( ) Não ( )
➤ Em sua casa, você tem acesso à internet? Sim ( ) Não ( )
➤ Quais as ferramentas tecnológicas que você utiliza?
➤ O que você entende por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDs)?
➤ Você consegue utilizar as ferramentas com propriedade?
➤ Você possui alguma dificuldade no manuseio dos dispositivos tecnológicos? Quais?
➤ Você utiliza o computador/notebook/celular para auxiliar na sua prática pedagógica? Sim ( ) Não ( ).
➤ Em sala de aula, você já utilizou a internet da escola para realizar alguma atividade com os alunos?
➤ Você usa alguma ferramenta tecnológica como suporte nas suas aulas? Com qual frequência?
➤ Considera importante a inserção das TDs no processo de formação dos Professores? Explique.
➤ Você usa as ferramentas tecnológicas para realizar o seu planejamento? Se sim, você também as utiliza em sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das respostas do questionário semiaberto mencionado acima, visou-se conhecer melhor a realidade dos professores de espanhol, que atuam no Ensino Médio do município pesquisado. Abaixo, apresento outro instrumento para geração de dados.

### 3.4.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada, direcionada aos professores de língua espanhola do *lócus* do estudo, serve como um guia para o entrevistador explorar o tema ao longo da conversa. Ao realizar poucas perguntas diretas, permite-se que o entrevistado fale livremente (Gil, 2000). Além disso, Martins e Bógus (2004) explicam que a entrevista semiestruturada inicia-se com perguntas fundamentais, baseadas em teorias e hipóteses relevantes para a pesquisa. À medida que o entrevistado responde, novas questões surgem, ampliando o campo de investigação, gerando hipóteses emergentes durante o processo.

Nesse contexto, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas escolas participantes da pesquisa, com os professores de língua espanhola, orientadas por um roteiro protocolado impresso, para posterior transcrição das respostas e informações obtidas.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas utilizando dois celulares, sendo conduzidas de forma presencial, em datas marcadas e escolhidas pelos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a entrevista semiestruturada abordou 10 (dez) questões relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais (TDs) na prática pedagógica dos professores no período pós-pandêmico. A seguir, apresenta-se o quadro com as perguntas realizadas na entrevista semiestruturada com os participantes:

**Quadro 10** - Questionamentos da Entrevista Semiestruturada

➤ Como profissional da educação, você visualiza mudanças na sua prática de ensino com o uso das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDs)? Por quê?
➤ Quais foram às contribuições do uso das ferramentas digitais para a sua prática pedagógica durante o período da pandemia?
➤ Para você quais são os maiores desafios enfrentados ao utilizar as TDs no ensino-aprendizagem de espanhol?
➤ Você pode relatar quais são as ferramentas digitais utilizadas nas suas aulas? E por que você faz uso delas, quais as contribuições?
➤ Você pode apresentar, a partir da sua percepção, os pontos positivos e negativos que as TDs trouxeram para a sua metodologia de ensino?
➤ Na sua visão como docente, as mídias digitais trouxeram avanços para o ensino-aprendizagem de língua espanhola? Em quais sentidos?
➤ Você encontra resistência entre os alunos ao usar as mídias digitais durante as aulas? Quais seriam as maiores dificuldades?
➤ As tecnologias digitais fizeram e fazem parte do processo da sua formação docente? Em sua opinião, qual a importância das TDs para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
➤ A escola em que você trabalha fornece as ferramentas digitais necessárias para o desenvolvimento das atividades em sala de aula? Se sim, como?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessas perguntas, outras surgiram durante a entrevista, de modo a ser possível conhecer parte da realidade de cada professor de espanhol, atuantes no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC, e como eles utilizam as TDs em suas práticas pedagógicas.

### 3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento e análise dos dados gerados, embasamo-nos na Análise Dialógica do Discurso - ADD, a qual tem como princípio a análise das produções discursivas ocorridas

nas mais variadas esferas da atividade humana, sempre observando os discursos proferidos, a partir de uma perspectiva dialógica, crítica e colaborativa, conforme apresentado por Brait (2006).

Isso significa que, ao adotar a ADD para efetuar a análise e a interpretação dos dados, tal escolha envolve observar os dados com um olhar particular voltado para os enunciados concretos e para as práticas discursivas dos professores de língua espanhola. Salienta-se, assim, que a ADD não funciona como uma proposta metodológica fechada e linearmente organizada, já que rompe com as análises realizadas a partir de uma base estrutural dos estudos linguísticos tradicionais rumo a analisar, por meio dos discursos proferidos em enunciados concretos por sujeitos sócio-histórico-culturalmente situados, voltando-se para as conexões existentes entre as materialidades discursivas, o extralinguístico e o linguístico, a metalinguística e a linguística. Vejamos, na seção abaixo, como se relaciona com o objeto de estudo desta pesquisa.

### 3.6 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A análise dialógica do discurso é uma abordagem teórico-metodológica que se destaca no estudo das interações comunicativas, revelando as complexidades das trocas linguísticas e seus efeitos na construção de significados. Originária das contribuições de pensadores como Bakhtin e Volóchinov (2016), essa perspectiva analítica foca nas relações dialógicas que permeiam as interações discursivas. Nesse contexto, busca-se analisar os dados desta pesquisa a partir dos fundamentos e procedimentos da análise dialógica do discurso, aprofundando a compreensão das dinâmicas comunicativas presentes em diferentes contextos sociais e discursivos.

A análise dialógica do discurso oferece uma lente que vai além da simples análise de conteúdo dos enunciados, buscando compreender como os diversos elementos discursivos interagem e se influenciam mutuamente na construção de significados. Assim, os excertos foram analisados com base na ADD (Análise Dialógica do Discurso) para responder aos objetivos desta pesquisa, bem como ao problema e às perguntas de pesquisa que direcionaram o processo de investigação.

Essa abordagem reconhece que todo discurso é produto de interações sociais e históricas, sendo moldado por contextos culturais, ideológicos e institucionais. Assim, esta pesquisa analisa os discursos produzidos pelos professores de língua espanhola do ensino médio de Mâncio Lima – AC, revelando como esses discursos são construídos através das

múltiplas vozes e perspectivas que coexistem e se confrontam, evidenciando os processos de negociação, contestação e legitimação que ocorrem nas interações comunicativas.

Nesse sentido, a teoria dialógica, desenvolvida por pensadores como Bakhtin e Volóchinov (2016), enfatiza a centralidade do diálogo na produção de sentido, destacando a natureza interativa e dinâmica da linguagem. Segundo essa perspectiva, os enunciados não são unidades isoladas de significado, mas fragmentos de conversas em andamento, permeados por vozes sociais, históricas e culturais.

Dessa forma, a análise dialógica do discurso permitirá examinar as relações de sentidos produzidas nos enunciados dos participantes, verificando o que os sujeitos expressam sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Serão destacados seus posicionamentos, as estratégias utilizadas e os conflitos de sentido que emergem no processo comunicativo.

Ao adotar a análise dialógica do discurso como metodologia de investigação, busca-se desvelar as dinâmicas de poder, resistência e negociação que permeiam as práticas discursivas, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos processos de produção, circulação e recepção dos discursos em diferentes contextos sociais e culturais. Assim, essa abordagem oferece ferramentas analíticas para explorar a complexidade e diversidade das interações comunicativas no espaço escolar, onde se estabelecem as relações discursivas presentes nesta pesquisa.

Segundo Rohling (2014), há uma interseção entre a pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso (ADD), destacando os caminhos possíveis para a integração dessas abordagens metodológicas. Rohling enfatiza a importância da pesquisa qualitativa no estudo das interações humanas, devido à sua capacidade de capturar a complexidade e subjetividade dos fenômenos sociais. Ela introduz os fundamentos teóricos da ADD, baseados nos trabalhos de Bakhtin e seus seguidores, ressaltando a ênfase na interação e na polifonia dos discursos.

A partir dessa base teórica, Rohling (2014) explora as potencialidades da ADD para a análise de dados qualitativos, destacando sua capacidade de revelar as múltiplas vozes e perspectivas presentes nos discursos estudados. Ela discute os procedimentos metodológicos da ADD, como a identificação de vozes discursivas, a análise dos recursos linguísticos e a interpretação das relações dialógicas.

Nesse contexto, a ADD destaca a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na análise dos dados e na interpretação dos discursos dos sujeitos que participam da pesquisa. Gonçalves (2021) acrescenta que a ADD permite analisar não apenas os enunciados

individuais, mas também as relações dialógicas que os conectam, revelando as múltiplas vozes e perspectivas presentes nas interações comunicativas.

Dessa forma, a análise das entrevistas semiestruturadas será conduzida com foco na construção da voz dos participantes, estabelecendo uma relação dialógica entre as tecnologias digitais e o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Assim, espera-se encontrar respostas para o problema e as perguntas de pesquisa abordadas nesta investigação.

### 3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAC, sob registro de nº 5.990.202, CAAE 63065822.6.0000.5010, disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

#### **3.7.1 Garantias de credibilidade da pesquisa**

A credibilidade desta pesquisa foi construída a partir da participação da pesquisadora nas aulas, em discussões efetuadas a partir das leituras dos materiais das disciplinas do mestrado, via apresentações de trabalhos em escolas e eventos acadêmicos nacionais e internacionais, considerando-se, ainda, a participação em grupos de pesquisa e as sessões de orientação individual, que permitiram a tessitura de reflexões sobre os passos desenvolvidos na presente pesquisa.

Para realizar a pesquisa junto aos professores do Ensino Médio, da Secretaria de Educação do Estado do Acre, os diretores das escolas autorizaram a pesquisa na instituição e, em concordância, os professores assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso dos dados, gerados através do questionário e da entrevista durante o processo. Além disso, foram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia e os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Todas as etapas desta investigação foram acompanhadas nos encontros individuais e em grupos de orientação.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão discutidos e analisados os resultados obtidos por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, como as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Para direcionar a discussão dos resultados, os excertos escolhidos consideraram as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como são realizadas as atividades desenvolvidas pelos professores nas aulas por meio das ferramentas digitais no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC? e (2) Como profissional da educação, ao longo de sua formação, quais foram os desafios, pontos negativos e positivos, e as mudanças que você percebeu a partir do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola?

Assim, para facilitar a compreensão das etapas, optou-se por realizar a análise dos dados e sua interpretação separadamente para cada uma das perguntas de pesquisa. Ao final da análise e interpretação de cada questão, será apresentado um esquema que sintetiza os resultados. A seguir, será feita a análise dos dados das entrevistas.

### 4.1 COMO SÃO REALIZADAS AS ATIVIDADES TRABALHADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS POR MEIO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA – AC?

A análise das transcrições dos encontros realizados entre a pesquisadora e os professores de língua espanhola que participaram da pesquisa teve como objetivo avaliar como os professores dessa disciplina, no âmbito do Ensino Médio, no município de Mâncio Lima - AC, utilizam as Tecnologias Digitais (TDs) após o período pandêmico.

Para que o processo de análise seja compreendido, será feita uma breve descrição do contexto de cada excerto escolhido. As situações em que os termos **TDs**, **formação continuada** e **ensino-aprendizagem de língua espanhola** aparecem serão apresentadas em **negrito**, enquanto as situações que envolvem explicações ou associações sobre esses termos serão destacadas em *itálico*. Todos os excertos selecionados para a análise nesta subseção referem-se à categoria escolhida.

No encontro em questão, estavam presentes a pesquisadora, a professora Cássia, o professor Francisco e a professora Luzia. A gravação ocorreu na sala da direção da escola 1º de Maio, onde trabalham os professores Cássia e Francisco. Foi necessário trancar a porta da sala para evitar que o barulho e a movimentação externos interferissem na gravação da

entrevista. O objetivo do encontro foi realizar a entrevista com os participantes que tinham horários livres naquele dia.

A entrevista permitiu compreender como os professores atribuem significado às TDs, à formação continuada e ao ensino-aprendizagem de língua espanhola. Os dados foram analisados e discutidos com base nas escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a presente pesquisa. A seguir, será apresentado o primeiro excerto:

**Quadro 11** - Excerto 1 – Encontro 14/10/2022

Participantes	Dados
<b>Pesquisadora</b>	Você pode relatar quais são <b>as ferramentas utilizadas durante suas aulas, e por que você faz uso delas?</b>
<b>Cássia</b>	Sim, <b>quando a gente planeja, a gente planeja já no computador, usando a pesquisa no Google. A gente envia muitas atividades, quando precisa, quando do período de pandemia. Através dos grupos, via WhatsApp</b> , porque, se não fosse isso, a gente não tinha trabalhado.
<b>Francisco</b>	Bem, a gente trabalha com <b>língua espanhola em que tem uma carga horária de apenas uma hora semanal</b> . A gente tem conteúdos que os alunos precisam conhecer. Em uma hora, <b>é impossível passar o conteúdo escrito para que a gente escreva todo o conteúdo e o aluno reescreva e fazer atividades. Devido a isso, eu uso muito o projetor, esse projetor ajuda quando o aluno lê, para não precisar ficar copiando aquilo tudo. A gente passa o conteúdo, explica o conteúdo e, em seguida, passa uma atividade</b> . Claro, a gente separa partes principais para que o aluno escreva, mas <b>o projetor ajuda muito, para que a gente evite perder tempo</b> .
<b>Luzia</b>	Bom, eu já falei tanto <b>de computador, de internet, é o primeiro que a gente sempre usa. Pendrive, Datashow, os computadores da escola</b> , o que mais eu posso colocar? Eu não sei se as plataformas de estudo entram. <b>A gente trabalha muito com a plataforma Seneca</b> , não sei se você já ouviu falar. <b>Plataforma Seneca. Vídeos, jogos online</b> , então, são essas tecnologias.
<b>Pesquisadora</b>	Essa plataforma é do governo?
<b>Luzia</b>	É do governo. Ela surgiu durante a pandemia.
<b>Pesquisadora</b>	Ainda é utilizado? Tem as atividades de cada matéria, por exemplo?
<b>Luzia</b>	Tem, tem... <b>Acessa, manda o link para os alunos, eles acessam e fazem as atividades e tudo aparece para a gente. Quem fez, o tempo que passou estudando</b> , faz tudo lá.

Fonte: Transcrição efetuada via aplicativo *audiotext*

Ao apresentar essa pergunta aos participantes, buscou-se que os professores relatassem quais ferramentas utilizam em suas aulas e os motivos que os levam a fazer uso delas. A professora Cássia, por exemplo, destacou o uso do computador para planejamento de aulas, pesquisa e elaboração de atividades didáticas, além de mencionar o **WhatsApp** como uma ferramenta para envio de atividades aos alunos. Isso revela uma tendência comum no contexto educacional atual, onde as tecnologias digitais, mesmo aquelas não desenvolvidas

especificamente para o ambiente educacional, como o WhatsApp, tornam-se importantes aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa prática, discutida por André e Santos (2024), alinha-se à fala da professora Cássia ao destacar a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, como o computador conectado à internet. Entretanto, a questão que surge é se essas ferramentas estão sendo utilizadas de maneira crítica e reflexiva ou se, ao contrário, estão sendo apenas reproduzidas de forma mecânica, sem a devida exploração de seu potencial pedagógico.

O uso do WhatsApp, por exemplo, reflete uma adaptação às condições pós-pandemia, quando o distanciamento físico forçou os educadores a buscarem soluções rápidas e acessíveis. Contudo, embora eficiente para a comunicação e envio de atividades, a simples troca de mensagens e tarefas pelo aplicativo não necessariamente reflete uma prática pedagógica que explora as possibilidades interativas e colaborativas que as tecnologias digitais podem oferecer. Nesse sentido, questiona-se até que ponto essa prática contribui para o desenvolvimento de uma cultura digital mais ampla, conforme discutido por Almeida (2022), que sugere a necessidade de políticas públicas que fomentem o uso crítico e reflexivo das TDs na educação.

A professora Luzia, por outro lado, relatou o uso de uma plataforma específica, a **Seneca**, que foi incorporada em sua prática pedagógica desde a pandemia. Diferente do uso básico do WhatsApp mencionado por Cássia, Luzia explora recursos mais interativos, como vídeos, jogos e outros materiais digitais que ampliam o contato dos alunos com os conteúdos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais engajadora. Essa prática reflete o que Silva, Lima e Oliveira (2021) destacam sobre o potencial das tecnologias em aprimorar estratégias pedagógicas e fomentar o diálogo e a interação entre professor e aluno.

Entretanto, a fala de Luzia também suscita reflexões sobre a formação dos professores. Quando questionada sobre o uso da plataforma **Seneca**, a pesquisadora revela desconhecimento prévio da ferramenta, o que ressalta a necessidade de uma formação contínua mais sólida e abrangente para os docentes. Pinheiro (2022) argumenta que, embora as TDs não possam ser vistas como a "salvação" da educação, a formação docente focada no uso eficaz dessas tecnologias é crucial para que se possam explorar plenamente suas potencialidades no ensino de língua espanhola.

Nesse sentido, a simples presença das TDs nas aulas não garante uma prática pedagógica inovadora ou transformadora. Como evidenciado na fala do professor Francisco, o **datashow** é utilizado para "passar o conteúdo" e "ganhar tempo", refletindo uma abordagem tradicional de ensino que substitui o quadro negro pelo projetor, sem promover uma mudança

substancial nas metodologias de ensino. Kenski (2003) alerta para esse perigo, enfatizando que o uso inadequado das tecnologias pode comprometer o processo pedagógico, transformando-as em meros instrumentos de transmissão de conteúdo, ao invés de ferramentas de construção ativa do conhecimento.

A análise das falas evidencia uma diferença significativa entre o uso instrumental e o uso pedagógico das TDs. O professor Francisco parece utilizar as tecnologias como um facilitador de tempo, mas sem integrar plenamente as TDs como ferramentas que promovem o pensamento crítico e a interação. Já Luzia, ao fazer uso de plataformas mais interativas, demonstra um maior potencial de integração das TDs na promoção de um ensino-aprendizagem mais ativo e colaborativo, ainda que desafios, como a formação docente, permaneçam.

Por fim, a análise deste primeiro excerto revela que, embora as TDs estejam presentes no cotidiano escolar, ainda há uma lacuna significativa no que diz respeito à sua exploração pedagógica. A maioria dos professores entrevistados reconhece o valor das tecnologias, mas seu uso ainda parece restrito a uma função instrumental, sem uma reflexão mais profunda sobre seu impacto na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A seguir, será analisado o próximo excerto.

**Quadro 12** - Excerto 2 – Encontro 14/10/2022

PARTICIPANTES	DADOS
<b>Pesquisadora</b>	A escola em que você trabalha fornece as ferramentas digitais necessárias para o desenvolvimento das atividades em sala de aula? Se sim, como?
<b>Cássia</b>	Todas as escolas têm a internet, o Wi-Fi. Só que <b>algumas vezes ainda falta, a gente precisa usar e já tem muitos acessos. E acaba que não chega a todo mundo ter esse acesso.</b> Mas todas as escolas fornecem o Wi-Fi.
<b>Pesquisadora</b>	Elas fornecem ainda sala de informática? Computador? Ou está mais difícil agora?
<b>Cassia</b>	Não, do meu conhecimento, não tem. Cada professor tem o seu computador. O aluno <b>traz o seu celular</b> , cada um traz o seu.
<b>Francisco</b>	Não, <b>a escola não fornece.</b> Eu falo das principais. Claro, a escola fornece em parte projetores, mas esses projetores <b>não são suficientes. Eu tenho meus próprios materiais</b> , eu tenho meu projetor, eu tenho minha caixinha de som, meu celular. E para não precisar da escola, eu já tenho, então a escola não fornece.
<b>Luzia</b>	Bom, nós <b>temos algumas ferramentas digitais aqui como Datashow.</b> Acho que em todas as escolas é o mais usado. Nós <b>temos nosso laboratório de informática com acesso à internet.</b> Sempre no começo do ano estão todos funcionando. Só que com o passar do tempo, os alunos vão usando e vai esculhambando. Então, <b>as ferramentas digitais: computador, internet, pendrive, Datashow, caixinha de som. Eu, individualmente, uso muito,</b> eu uso tudo na verdade, principalmente meu computador

	porque tem que fazer o planejamento.
--	--------------------------------------

Fonte: Transcrição efetuada via aplicativo *audiotext*

Nesse excerto, a pergunta foi direcionada aos participantes para entender se as escolas em que trabalham oferecem as ferramentas tecnológicas necessárias para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A professora Cássia relata que, embora as escolas forneçam acesso à internet para uso de alunos e professores, essa conexão é limitada e não suporta a demanda, o que dificulta a realização das atividades. O relato de Cássia dialoga com a crítica de Kenski (2015), que aponta a necessidade de ampliação e implantação de infraestrutura adequada nas escolas, garantindo equipamentos e uma conexão de internet que corresponda à demanda de uso.

A limitação da infraestrutura é um fator recorrente nas escolas públicas, e essa precariedade afeta diretamente a qualidade do ensino mediado pelas tecnologias digitais. Quando questionada sobre a existência de uma sala de informática para os alunos, Cássia revela que não há esse recurso disponível. Em vez disso, cada professor usa seu próprio computador, enquanto os alunos utilizam seus celulares. A fala de Cássia revela um cenário de adaptação, em que a ausência de infraestrutura adequada faz com que docentes e discentes recorram a dispositivos pessoais para suprir essa necessidade, uma prática que, embora criativa, revela a carência de suporte institucional.

O professor Francisco acrescenta que, embora algumas ferramentas tecnológicas sejam disponibilizadas pela escola, elas não são suficientes. Como resultado, muitos professores acabam comprando seus próprios recursos para não depender unicamente da escola. Essa realidade reflete a precarização do trabalho docente no serviço público, onde a falta de equipamentos adequados faz com que os profissionais de educação se tornem responsáveis por adquirir seus próprios dispositivos tecnológicos, evidenciando um cenário de exploração e sobrecarga. Conforme Coscarelli (2022, p. 15), a falta de acesso adequado à internet e a recursos tecnológicos é uma das principais causas de frustração entre professores, além de inviabilizar a educação dos alunos.

Esse panorama expõe não só a precariedade das condições de trabalho, mas também a falta de políticas públicas eficientes que garantam um ambiente de ensino equipado com as ferramentas necessárias para promover o uso adequado das Tecnologias Digitais (TDs). A crítica à precariedade reflete a necessidade urgente de investimentos tanto em infraestrutura quanto em formação docente, elementos cruciais para uma educação de qualidade.

A professora Luzia, por outro lado, relata que na escola onde trabalha existem algumas ferramentas tecnológicas, como o **Datashow** e uma sala de informática com acesso à internet, embora os computadores frequentemente apresentem problemas ao longo do ano. Sua experiência ressalta a mesma problemática: a existência de ferramentas, por si só, não garante a sua utilização eficiente, especialmente quando essas ferramentas são escassas ou mal mantidas. André e Santos (2024) salientam que a aprendizagem não é gerada apenas pela presença da tecnologia, mas pelo modo como os professores e alunos interagem com ela, destacando a necessidade de alinhar tecnologia, formação docente, planejamento e objetivos pedagógicos.

A fala de Luzia também traz à tona a questão do planejamento e da preparação das aulas com o uso de tecnologias. Ela destaca que, além de utilizar os recursos da escola, como o **Datashow** e a **internet**, também usa seu próprio **computador** para planejar as aulas. Isso reforça o papel ativo do professor em buscar alternativas para suprir as limitações da escola, mas também revela a dependência de recursos pessoais, o que não deveria ser a norma em um sistema educacional bem estruturado.

Diante desse cenário, fica claro que as escolas fornecem ferramentas tecnológicas básicas, mas essas não são suficientes para atender às necessidades de todos os professores e alunos. A falta de uma infraestrutura adequada, combinada com o problema recorrente de conexão à internet, compromete o uso das tecnologias digitais. Embora os professores relatem o uso de computadores, datashows e internet para atividades como planejamento e apresentação de conteúdos, essas ferramentas são utilizadas de forma limitada, muitas vezes apenas como suporte para a reprodução de conteúdo, sem uma integração mais profunda com práticas pedagógicas inovadoras.

Almeida (2022, p. 151) destaca que é essencial garantir uma conexão adequada à internet, especialmente por meio de dispositivos digitais móveis. Contudo, mesmo com acesso a esses dispositivos, sem a devida formação, os professores continuam a utilizá-los apenas como suporte para a transmissão de conteúdo, replicando um modelo tradicional que é amplamente reproduzido na formação inicial e continuada (Alves, 2020). A fala dos professores, portanto, evidencia uma lacuna entre a oferta de tecnologia e o uso pedagógico eficaz dessas ferramentas, sugerindo que, além de investir em infraestrutura, é fundamental oferecer uma formação continuada que permita os educadores utilizarem as tecnologias de maneira mais significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Em conclusão, os problemas de conexão nas escolas públicas e a insuficiência de recursos digitais dificultam o acesso a uma educação que explore o potencial pleno das TDs.

Sem infraestrutura adequada, formação contínua e mecanismos que garantam o uso efetivo das tecnologias, os professores enfrentam barreiras que limitam o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, deixando de aproveitar plenamente as oportunidades que as ferramentas digitais poderiam oferecer para melhorar a aprendizagem dos alunos. A seguir temos o próximo excerto:

**Quadro 13** - Excerto 3 – Encontro 14/10/2022

PARTICIPANTES	DADOS
<b>Pesquisadora</b>	Em sua opinião qual a importância das ferramentas digitais para o processo do ensino-aprendizagem dos alunos? Você acha que é importante a presença dessas tecnologias nesse processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
<b>Cássia</b>	É sim. É importante. <b>Do mesmo jeito que é para o professor, também é para o aluno.</b> Porque <b>hoje ele tem que ter conhecimento sobre a tecnologia</b> , pois ela não vai mais sair, ela vai ser sempre muito presente.
<b>Francisco</b>	Bem, a importância que eu acredito é <b>a importância da evolução.</b> Se adequar ao nosso mundo. <b>Porque nós vivemos em um mundo tecnológico. O mundo virtual,</b> o mundo que toda e a qualquer hora avança. Então, <b>esse mundo tecnológico, por que não usar para a aprendizagem.</b>
<b>Luzia</b>	<b>É importante sim, para incentivar eles a estudar mais, a prestar mais atenção nos conteúdos.</b>

Fonte: Transcrição efetuada via aplicativo *audiotext*

Neste excerto, analiso a visão dos professores sobre a importância das TDs (Tecnologias Digitais) no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O objetivo foi compreender se, para os professores, a presença das tecnologias digitais é fundamental na formação dos estudantes. Ao ser questionada, a professora Cássia inicia seu discurso destacando que, assim como as TDs são importantes para a formação dos professores, também o são para os alunos. Ela afirma que os estudantes, assim como os docentes, precisam adquirir conhecimento sobre as tecnologias digitais, visto que essas ferramentas estão presentes no cotidiano dos alunos.

Essa percepção de Cássia reflete a análise de Almeida (2022, p. 150), que argumenta que "a maioria dos estudantes vivencia um paradoxo entre a escola e seu cotidiano. Enquanto a escola desenvolve suas práticas com suporte em poucas fontes de informações centradas na fala do professor e no letramento da escrita e do material impresso [...]". Assim, a escola precisa integrar práticas do cotidiano digital, permitindo que os estudantes se apropriem das TDs para participar ativamente em redes e explorar diferentes fontes de informação e linguagens.

Francisco, ao responder à mesma pergunta, concorda com a importância das TDs na formação dos alunos, enfatizando que é necessário se adequar ao mundo tecnológico em que vivemos. Ele vê o mundo virtual como um exemplo do avanço tecnológico que cresce exponencialmente. Alves (2020) aponta que a decisão de cada professor de integrar as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em suas práticas pedagógicas está diretamente ligada ao reconhecimento da importância dessas tecnologias na aprendizagem e à expectativa positiva sobre os impactos que elas podem ter no desempenho dos estudantes. Para Francisco, a tecnologia digital pode ser usada como um recurso didático que potencializa as práticas pedagógicas.

Já a professora Luzia traz uma perspectiva interessante ao destacar como as TDs podem promover o trabalho colaborativo e autônomo na formação dos estudantes. Ela menciona que, por meio de pesquisas e do uso de ferramentas digitais, os alunos podem produzir conhecimento de forma ativa, o que dialoga com a reflexão de André e Santos (2024), que afirmam que as TDs representam uma grande inovação na educação, ao instigar o espírito investigativo tanto dos alunos quanto dos professores e propiciar o desenvolvimento de produções colaborativas.

A partir do discurso dos três professores, compreende-se que há consenso sobre a importância das TDs para a formação dos alunos, já que elas criam um ambiente de interação entre alunos e professores. Nesse sentido, as tecnologias digitais desempenham um papel crucial na consolidação de novas práticas pedagógicas, conforme discutido por André e Santos (2024), que destacam que a relação entre professores e alunos influencia positivamente o uso de novos métodos, motivando ambos e melhorando a qualidade do ensino.

No entanto, o discurso dos professores também revela desafios. Para que as TDs sejam efetivamente integradas ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário investir em formação continuada para os professores, além de proporcionar recursos tecnológicos adequados. Embora muitos alunos tenham acesso fácil à informação com apenas alguns cliques, o desafio está em transformar esse acesso em uma oportunidade de aprendizado significativo dentro do ambiente escolar. As TDs, quando bem integradas, podem potencializar o ensino-aprendizagem, oferecendo diferentes formas de adquirir e construir conhecimento.

Diante disso, é necessário desenvolver estratégias que promovam o uso das TDs na formação dos alunos. A tecnologia deve ser vista como uma aliada nesse processo, mas sua efetividade depende de uma combinação de fatores, incluindo o planejamento pedagógico e a formação docente.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, observa-se que as atividades trabalhadas pelos professores nas aulas do Ensino Médio de Mâncio Lima – AC, por meio das ferramentas digitais, são realizadas de maneira específica, com o uso de ferramentas como o computador, a internet, os celulares e o datashow para transmitir os conteúdos aos alunos. No entanto, o estudo revela que os professores enfrentam limitações significativas devido ao acesso precário à internet nas escolas, o que prejudica o desenvolvimento de atividades virtuais que promovam uma interação mais rica entre alunos e professores.

Além disso, os resultados indicam a necessidade urgente de investir na formação continuada dos professores em tecnologias digitais. Somente com a formação adequada os docentes serão capazes de criar ambientes de ensino-aprendizagem que promovam uma cultura digital crítica e colaborativa, na qual alunos e professores utilizem as TDs de maneira reflexiva e significativa.

A seguir, apresentamos a segunda pergunta de pesquisa, dando continuidade a análise dos dados gerados.

#### 4.2 COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E, AO LONGO DA SUA FORMAÇÃO, QUAIS FORAM OS DESAFIOS, OS PONTOS NEGATIVOS E POSITIVOS, AS MUDANÇAS QUE VOCÊ PERCEBEU, A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA?

A seguinte pergunta de pesquisa tinha como objetivo investigar, a partir da visão dos professores, quais foram os desafios, os pontos negativos e positivos, as mudanças ocorridas a partir do uso das TDs no ensino de Língua Espanhola. Diante disso, para chegar aos resultados da segunda pergunta, foram analisados alguns excertos da entrevista que respondiam ao interesse da pesquisa.

**Quadro 14** - Excerto 4 – Encontro 14/10/2022

PARTICIPANTES	DADOS
Pesquisadora	As tecnologias digitais fizeram e fazem parte do processo da sua formação docente? Durante a sua formação tanto na graduação quanto na pós-graduação teve alguma participação das tecnologias?
Cássia	Sim. <b>A tecnologia, desde quando eu estudava meu ensino superior, já existia.</b> Só que, às vezes, <b>eu me escusava</b> , tinha uma sala de laboratório, e eu me <b>escusava em ir lá lidar, mexer com computador.</b> Sempre eu estava do lado das minhas colegas, mas <b>eu nunca coloquei muito em prática.</b> Na minha pós também, porque hoje, se você for fazer uma pós, 50% você faz através do sistema. <b>Via WhatsApp, de sites...Online.</b>
Pesquisadora	Você acha que é importante essas tecnologias <b>fazerem parte da formação docente e da formação continuada do professor?</b> Já que a gente está vivendo nesse período que elas estão surgindo, e que a gente vai cada vez mais usando elas no nosso dia a dia, você acha que é importante fazer parte da formação continuada do professor?

<b>Cássia</b>	Eu acredito que hoje o professor não vive mais sem essa tecnologia. Cada dia ela está chegando mais e mais no nosso cotidiano, <b>então ela não vai mais sair da nossa formação</b> . Cada dia ela está se aprofundando mais.
<b>Francisco</b>	Fizeram, <b>fizeram muita parte</b> , mas foi dividido. Nós tínhamos muito conteúdo em papel, ou seja, livros. <b>Eu via como mais proveitoso o ensino tecnológico de TDs</b> . Claro, não deixando também o livro de lado, porque, ainda assim, é uma ferramenta importante.
<b>Pesquisadora</b>	Você acha importante a presença das TDs na formação docente do professor e principalmente na formação continuada?
<b>Francisco</b>	Acho muito importante. Porque <b>quando o professor aprende a trabalhar, aprende daquela maneira a ser um docente, ele passa melhor para o aluno</b> . Do que um professor que aprendeu unicamente na base do livro ele não vai ter essa facilidade de passar para o aluno aquilo que ele não sabe.
<b>Pesquisadora</b>	Talvez ele reproduza só aquilo que ele aprendeu na formação dele.
<b>Francisco</b>	Isso, ele reproduz. Porque <b>há exemplo de professores que não pegam nenhum computador, nenhum projetor, nenhum celular para o uso</b> .
<b>Luzia</b>	Da minha formação docente muito pouco. <b>Os professores usavam no máximo Datashow</b> e o que a gente usou bastante, <b>os alunos no caso, foi o computador</b> . Algumas pesquisas e trabalho escrito para entregar, mas em relação aos professores usando essa metodologia foi muito pouco.
<b>Pesquisadora</b>	Você acha importante essas tecnologias fazerem parte da formação continuada dos professores?
<b>Luzia</b>	Com certeza. Não fez quando eu estudava, <b>mas agora na minha formação sempre estão presentes</b> . Sempre os profissionais que vem dar formação para nós, eles usam as tecnologias e outros tipos de atividades. E <b>eles falam muito nas formações eles incentivam muito as tecnologias em sala de aula</b> .

Fonte: Transcrição efetuada via aplicativo *audiotext*

A pergunta apresentada no excerto buscava compreender a presença das TDs (Tecnologias Digitais) no processo de formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. A professora Cássia relata que, embora as TDs tenham feito parte de sua formação na graduação, ela evitava utilizá-las. Cássia confessa que se escusava de usar a sala de informática e os computadores, preferindo ficar ao lado das colegas, sem adotar o uso das TDs na prática durante sua formação. Mesmo na pós-graduação, Cássia menciona que, apesar da modalidade híbrida ser comum em muitos cursos, ela ainda não havia incorporado o uso das tecnologias digitais em seu dia a dia.

Esse relato destaca um aspecto importante: a resistência ou falta de motivação para o uso das TDs durante a formação inicial. Kenski, Medeiros e Ordéas (2019, p. 143) observam que o processo de ensino-aprendizagem em redes exige motivação e curiosidade para buscar informações relevantes, o que pode ter sido um obstáculo para Cássia. Embora o acesso às TDs tenha aumentado com o avanço da Educação a Distância (EaD), fatores como a falta de motivação ou de incentivo adequado podem inibir o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem, conforme observado no caso de Cássia.

Ao longo do discurso de Cássia, é perceptível que a ausência de uma prática consistente com TDs durante sua formação inicial pode ter contribuído para a dificuldade em integrá-las na prática pedagógica. Alves (2020) ressalta a necessidade urgente de preparar os professores para integrar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, indo além do simples uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e promovendo uma compreensão mais profunda de seu potencial pedagógico.

Ao ser questionada sobre a importância das TDs na formação continuada, Cássia reconhece sua relevância, especialmente no cenário atual, em que as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos professores. Seu discurso reflete a necessidade de refletir sobre a formação de professores, não apenas em termos de prática, mas também sobre os pressupostos teóricos que embasam o uso das TDs, como aponta Alves (2020).

Francisco, por sua vez, revela que as TDs também fizeram parte de sua formação inicial, embora houvesse uma alternância entre o uso de livros e tecnologias digitais. Ele expressa preferência pelas disciplinas que utilizavam as TDs, reconhecendo a importância dessas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, mas sem desconsiderar o valor dos livros. Francisco acredita que o uso das tecnologias digitais na formação docente é crucial, pois ajuda o professor a transmitir o conteúdo de maneira mais eficiente e adequada ao contexto tecnológico atual.

A fala de Francisco ressalta um ponto relevante: a importância de uma formação docente que ofereça diversas metodologias e ferramentas, permitindo que o professor escolha as melhores abordagens para o ensino-aprendizagem. Francisco aponta que muitos professores que não utilizam TDs em suas aulas o fazem porque não foram preparados para isso. Esse ponto é corroborado por Alves (2020), que observa que muitos docentes ainda veem as tecnologias como meros instrumentos de transmissão de conhecimento, em vez de ferramentas que promovem uma abordagem mais interativa e contextualizada com a realidade digital dos alunos.

Luzia, por outro lado, relata que o uso das TDs foi pouco explorado em sua graduação, sendo o **Datashow** a ferramenta mais utilizada pelos professores. Sua fala reforça a observação de Silva (2020), que destaca que, apesar de as tecnologias, como o datashow, permitirem variação na exposição de conteúdos, muitas vezes seu uso se limita à exibição de textos, sem explorar todo o potencial pedagógico que essas ferramentas podem oferecer. Para Luzia, as TDs não foram integradas como metodologia de ensino-aprendizagem durante sua formação inicial.

Kenski (2015) argumenta que o avanço tecnológico não foi devidamente articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, o que resultou em práticas pedagógicas que permanecem as mesmas, mesmo com a introdução de novas tecnologias. O relato de Luzia exemplifica essa situação, em que as tecnologias foram introduzidas sem um planejamento adequado para integrá-las ao processo de ensino de forma inovadora e significativa.

Contudo, Luzia reconhece que, atualmente, em sua formação continuada, as TDs estão presentes como ferramentas de ensino-aprendizagem, e os formadores incentivam seu uso nas atividades docentes. Ela destaca que, além de incentivar o uso das tecnologias, é necessário demonstrar como essas ferramentas podem ser utilizadas de maneira pedagógica em sala de aula, desde o planejamento até a execução das atividades com os alunos.

A análise dos relatos de Cássia, Francisco e Luzia revela uma divergência significativa na maneira como as TDs foram incorporadas na formação inicial de cada um. Enquanto Francisco parece ter tido um contato mais consistente com as tecnologias, Cássia e Luzia demonstram uma formação mais limitada nesse aspecto, o que pode explicar as dificuldades relatadas por ambas em integrar as TDs em suas práticas pedagógicas atuais. Esse cenário reforça a importância de uma formação inicial que prepare os professores não apenas para utilizar as TDs, mas para integrá-las de maneira crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a necessidade de formação continuada é um ponto unânime entre os professores. Todos reconhecem que, no cenário atual, o uso das TDs é imprescindível, tanto para os alunos quanto para os docentes. A formação continuada é vista como um meio de atualização constante, permitindo que os professores se adaptem às novas tecnologias e métodos pedagógicos que surgem, criando, assim, ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e eficazes.

Analisaremos, a seguir, o próximo excerto:

**Quadro 15** - Excerto 5 – Encontro 14/10/2022

PARTICIPANTES	DADOS
Pesquisadora	Para você, quais são os maiores desafios enfrentados <b>ao utilizar as TDs no ensino-aprendizagem de espanhol?</b>
Cássia	Por minha parte, é a <b>questão de eu não saber lidar muito com o sistema</b> , lutar com o computador, mas esse sistema veio para melhorar, porque é uma coisa mais fácil. <b>Muitas vezes, os alunos se sentem mais entusiasmados em usar as tecnologias.</b>

<b>Francisco</b>	O desafio principal é o desvio, o desvio da função premeditada. <b>Nós queremos usar o celular ou qualquer ferramenta para o ensino do aluno</b> , para que ele possa utilizar aquilo para aprender e não para se distrair. A gente sabe que, <b>em celulares, existem redes sociais. Essas redes sociais podem atrapalhar – e muito – os alunos</b> . O desafio é <b>monitorar</b> , andando sempre pelas carteiras e ver se o aluno está fazendo aquilo que a gente pediu. Mas o principal empecilho é ver se o aluno está usando aquilo realmente para aprender e não para se divertir em <b>redes sociais</b> ou <b>joguinhos</b> , como muito acontece.
<b>Luzia</b>	As dificuldades?
<b>Pesquisadora</b>	É, os maiores desafios.
<b>Luzia</b>	Os desafios... hoje, aqui na escola, no caso, é <b>o acesso à internet</b> . Porque a gente passa uma pesquisa, <b>às vezes a gente vai para a sala de informática e não tem acesso em todos os computadores</b> ou esculhamba, mas não é sempre. No começo do ano, que está tudo ajustado, é bom, mas no meio para o fim... às vezes o aluno... <b>a gente pede para fazer pesquisa, às vezes eles não trazem o celular</b> ; quando não está dando acesso à internet, <b>não tem computador para todo mundo; os alunos às vezes não têm, não trazem; ou, quando tem a internet, é limitada não dá para fazer pesquisa</b> . Em relação ao Datashow, foi muito bom... no caso do Datashow, quando a gente vai usar, ele é muito bom, <b>mas às vezes falta, às vezes é um cabo, às vezes um... vamos dizer que o desafio maior ao usar o Datashow é a falta da tecnologia e os acessórios que a gente tem que comprar, na verdade</b> porque se a gente for depender só da escola... a gente tem dificuldade em relação aos acessórios.
<b>Pesquisadora</b>	Muitos professores compram os seus próprios para utilizar.
<b>Luzia</b>	Eu inclusive tenho o meu.

Fonte: Transcrição efetuada via aplicativo *audiotext*

Esse questionamento tinha como objetivo compreender os maiores desafios enfrentados pelos professores ao utilizar as TDs (Tecnologias Digitais) no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Cada participante destacou desafios distintos. Para Cássia, o maior desafio é sua própria dificuldade em lidar com o sistema, como o uso do computador, o que gera uma resistência ao incorporar essas tecnologias em sua prática. Ela reconhece, no entanto, que as TDs tornam o processo mais fácil e que os alunos se sentem mais entusiasmados com o uso das tecnologias. Essa dificuldade reflete a importância da formação continuada e de formações específicas voltadas para o uso das TDs na educação.

Rufino e Lima (2021, p. 60) argumentam que a escola e o professor precisam estar preparados para lidar com as TDs, para que essas ferramentas não se tornem meros adornos no ambiente escolar. Camillo e Lima (2021) complementam essa ideia, defendendo que as tecnologias devem ser vistas como aliadas, e não obstáculos, no processo educativo. A fala de Cássia reforça a necessidade de uma formação docente que prepare os professores para integrar as TDs em suas práticas pedagógicas, especialmente aqueles que, como ela, enfrentam dificuldades técnicas para utilizá-las.

Francisco, por outro lado, trouxe uma experiência prática relacionada ao uso do celular em sala de aula. Ele destaca que, embora o celular possa ser uma ferramenta útil no ensino-aprendizagem, o maior desafio é controlar o "desvio da função premeditada", referindo-se ao uso inadequado do aparelho pelos alunos, que muitas vezes se distraem com redes sociais e jogos. Esse desafio reflete uma realidade comum nas salas de aula, onde as TDs, em vez de serem instrumentos de ensino-aprendizagem, podem se tornar fontes de distração.

O discurso de Francisco dialoga com as reflexões de Rufino e Lima (2021), que destacam a importância de os professores conhecerem as propriedades dos recursos midiáticos e os vincularem aos objetivos didáticos. Para que o uso das TDs seja eficaz, é importante que os professores estabeleçam estratégias pedagógicas e direcionamento das atividades, para que os alunos utilizem os dispositivos de forma produtiva e educativa. Além disso, o comentário de Francisco ressalta a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, onde o controle e a supervisão ainda são centrais, conforme apontado por André e Santos (2024). A necessidade de "monitorar constantemente" os alunos sugere que o professor ainda se posiciona como o detentor do conhecimento, reforçando o tradicionalismo em vez de promover uma abordagem mais colaborativa e autônoma.

Luzia, por sua vez, apontou dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, destacando o acesso limitado à internet e a falta de recursos básicos, como computadores suficientes para todos os alunos e acessórios para o uso do Datashow. Ela ressalta que, embora o Datashow seja útil, a falta de equipamentos e acessórios adequados é um obstáculo, o que muitas vezes obriga os professores a comprarem seus próprios recursos.

A fala de Luzia reflete as discussões de Kenski, Medeiros e Ordéas (2019), que afirmam ser urgente adequar a estrutura de apoio tecnológico das escolas, incluindo redes de conexão de alta velocidade e ambientes adequados para atividades mediadas por TDs. Luzia menciona que, no início do ano letivo, os recursos estão geralmente em melhores condições, mas ao longo do tempo, a manutenção e a falta de suporte tornam o uso das tecnologias mais difícil. Essa precariedade revela a disparidade entre as demandas da sociedade conectada e a realidade das escolas públicas.

Além disso, a dependência dos professores de seus próprios recursos tecnológicos destaca a precarização do trabalho docente, uma vez que muitos educadores precisam arcar com os custos de compra e manutenção de equipamentos para conseguir implementar práticas pedagógicas que utilizam TDs. Isso expõe um problema estrutural que não pode ser resolvido

apenas pela iniciativa individual dos professores, mas exige investimentos em infraestrutura e políticas públicas que garantam condições adequadas para o uso das TDs no ambiente escolar.

Camillo e Lima (2021) ressaltam que, com o aumento da posse de dispositivos móveis como celulares e tablets entre os alunos, as escolas podem reconsiderar o uso de laboratórios de informática, aproveitando os próprios equipamentos dos alunos. No entanto, como Luzia menciona, o problema persiste na falta de uma rede de internet de alta qualidade e acessível para todos, o que limita a efetividade do uso desses dispositivos. Sem uma infraestrutura adequada, o potencial das TDs como ferramentas educacionais é drasticamente reduzido.

Em síntese, as dificuldades enfrentadas pelos professores de espanhol de Mâncio Lima-AC ao utilizar as TDs refletem uma combinação de limitações pessoais, como a falta de domínio técnico, e desafios estruturais, como a precariedade da infraestrutura escolar. Embora todos os professores reconheçam o valor das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, é evidente que a ausência de condições adequadas impede a plena integração dessas ferramentas no cotidiano escolar. Para superar esses desafios, é necessário investir tanto na formação continuada dos professores quanto na melhoria da infraestrutura tecnológica das escolas, garantindo o acesso às TDs de forma equitativa e funcional.

A seguir, temos o próximo excerto.

**Quadro 16** - Excerto 6 – Encontro 14/10/2022

PARTICIPANTES	DADOS
<b>Pesquisadora</b>	Você pode apresentar, a partir da sua percepção, os pontos positivos e negativos que as TDs trouxeram para a sua metodologia de ensino?
<b>Cássia</b>	É algo que ajuda bastante, só que <b>uma das dificuldades é que nas escolas muitas das vezes a gente precisa naquele momento e a gente não tem</b> . A gente tem que trazer um vídeo no pendrive para passar no Datashow, <b>a gente não tem o acesso à pesquisa na hora junto</b> com o aluno para ele criar esse gosto pela pesquisa.
<b>Francisco</b>	Ponto positivo, principalmente, <b>agilidade</b> . Fazer tudo em menos tempo, como no caso da projeção. <b>Evitar perder tempo. Ponto negativo é distração</b> . No caso do projetor a gente não tem muita distração porque o aluno está mais fixado naquilo. O que pode trazer ponto negativo é no uso do celular. Que é <b>desviar a atenção do que a gente pede</b> . E, no restante, eu só vejo mais pontos positivos. Porque <b>a gente tem que ver a melhor maneira de trabalhar</b> . Claro, <b>antes de passar um conteúdo via TDs a gente tem que planejar essa aula da melhor maneira possível, planejar e ver os possíveis erros para que a gente possa tentar corrigir, caso aconteça</b> .

Luzia	<p>Os pontos positivos: <b>melhorou o tempo de ensino-aprendizagem já que a gente pode mandar previamente conteúdo para o aluno e ele fazer pesquisa em casa.</b> Quando a gente não tem acesso à internet na escola, a gente manda para o aluno fazer a pesquisa em casa, ler e aí quando chega à escola a gente vai debatendo, tirando as dúvidas. É <b>uma metodologia ativa</b> também, como a gente usa. Além do tempo, <b>acho que melhora o aprendizado do aluno, porque ao invés de a gente estar aqui na frente só falando oralmente nós temos o Datashow para apresentar slides, vídeos,</b> para melhorar, para reforçar o que a gente falou.</p> <p>E os pontos negativos: justamente o que eu já venho falando, <b>a falta de internet e às vezes a falta de conscientização dos alunos.</b> Porque, às vezes, a gente <b>pede para usar o celular para fazer uma pesquisa, ou o computador da escola, e ao invés deles estarem pesquisando, eles estão usando WhatsApp para conversar, para brincar com os colegas.</b> Eu acho que <b>a falta de conscientização dos alunos é o principal ponto negativo de usar esse tipo de tecnologia no caso.</b></p>
-------	--

Fonte: Transcrição efetuada via aplicativo *audiotext*

O questionamento apresentado tinha como objetivo compreender, a partir da visão dos professores, os pontos positivos e negativos que as TDs (Tecnologias Digitais) trouxeram para suas metodologias de ensino-aprendizagem. A professora Cássia destaca que as TDs ajudam bastante como ponto positivo. No entanto, ela ressalta como ponto negativo as limitações no ambiente escolar, como a falta de equipamentos e de uma internet de qualidade, o que dificulta a realização de atividades de pesquisa junto aos alunos, comprometendo o desenvolvimento do "gosto pela pesquisa".

A fala de Cássia reflete o argumento de Silva (2020), que discute que a aplicação das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na educação depende de diversos fatores extraclasse, como o acesso às tecnologias pela população, a infraestrutura das cidades e das escolas, e a cobertura das redes de internet. Sem essa infraestrutura adequada, as TDs perdem parte de seu potencial como mediadoras do ensino-aprendizagem, tornando-se obstáculos, ao invés de facilitadoras.

Francisco, por sua vez, destaca como ponto positivo a agilidade proporcionada pelas TDs no desenvolvimento das aulas. Ele defende que as TDs colaboram para otimizar o tempo, permitindo que as atividades sejam realizadas de forma mais rápida e eficiente. Segundo Silva (2020), outra característica importante das TDs é a facilidade de integrar múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, como imagens, textos e vídeos, o que enriquece o conteúdo. Contudo, Francisco também identifica como ponto negativo o risco de distração que algumas ferramentas, como o celular, podem causar. Ele menciona que os alunos frequentemente se desviam dos objetivos propostos pela aula, especialmente ao usarem os celulares para fins não pedagógicos.

Apesar dessas dificuldades, Francisco acredita que os pontos positivos das TDs superam os negativos. Ele enfatiza a importância de os professores buscarem maneiras mais

eficazes de trabalhar com essas ferramentas, o que requer um planejamento cuidadoso. Silva (2020) corrobora essa ideia ao afirmar que as TDICs oferecem um apoio significativo ao processo didático, desde que bem planejadas e integradas ao contexto escolar. O planejamento precisa levar em consideração o ambiente, os alunos e as tecnologias disponíveis, de modo a antecipar desafios e propor soluções que facilitem o uso das TDs de forma produtiva.

Luzia começa seu discurso ressaltando os pontos positivos das TDs, destacando que elas melhoraram o tempo de ensino-aprendizagem, já que permitem que os conteúdos sejam enviados previamente aos alunos, o que lhes dá autonomia para realizar pesquisas em casa. Ela observa que, mesmo quando a internet não está disponível na escola, os alunos podem realizar atividades de pesquisa em casa e, ao retornarem à sala de aula, debater e tirar dúvidas. Nesse contexto, Kenski (2003) aponta que as tecnologias digitais criam novos tempos e espaços educacionais, permitindo que o aprendizado ocorra em qualquer lugar e a qualquer momento. A fala de Luzia evidencia como as TDs facilitam a aproximação entre alunos e professores, extrapolando os limites do ambiente escolar.

Diferentemente de Cássia e Francisco, Luzia menciona que as TDs são utilizadas como metodologias ativas, sendo instrumentos pedagógicos que incentivam o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo comum de metodologia ativa é a sala de aula invertida, onde os alunos acessam o conteúdo previamente, em casa ou em outros espaços, e o ambiente escolar é dedicado a discussões e atividades práticas. Entretanto, a pesquisadora não aprofundou a questão de como Luzia entende e aplica as metodologias ativas, nem explorou como essas práticas tornam os estudantes protagonistas de seu aprendizado ao realizar atividades em casa.

Além disso, assim como Francisco, Luzia destaca que as TDs permitem maior agilidade no desenvolvimento das atividades e contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos. Para ela, as tecnologias oferecem várias possibilidades na apresentação dos conteúdos, utilizando recursos como slides e vídeos, que diversificam as formas de transmissão do conhecimento. Na visão de Luzia, essas ferramentas reforçam o conteúdo estudado. Essa perspectiva está em consonância com Kenski (2003, p. 5), que ressalta que as tecnologias digitais ampliam o potencial humano em processos diferenciados de aprendizagem, permitindo que redes pessoais de conhecimento interajam com objetos técnicos, instituições e múltiplas realidades para construir espaços de inteligência pessoal e coletiva.

No entanto, Luzia também aponta como ponto negativo a já mencionada falta de internet nas escolas e a falta de conscientização dos alunos no uso dos celulares. Em vez de

utilizarem os dispositivos para realizar pesquisas, muitos alunos se distraem com redes sociais como o WhatsApp. Luzia enfatiza: “Eu acho que a falta de conscientização dos alunos é o principal ponto negativo de usar esse tipo de tecnologia”.

Esse ponto está em diálogo com Silva (2020), que sugere que é necessário compreender mais profundamente as TDs disponíveis tanto para docentes quanto para alunos, para evitar que a tecnologia se sobreponha ao conhecimento a ser trabalhado ou aos objetivos pedagógicos estabelecidos. O professor precisa ter clareza sobre os objetivos da aula e sobre como as ferramentas digitais serão utilizadas, minimizando o uso indevido das redes sociais. Silva (2020) ainda destaca que, em vez de evitar as redes sociais, o professor pode integrá-las ao conteúdo pedagógico, desde que o plano de aula seja bem estruturado.

A partir dos discursos de Luzia e Francisco, fica claro que, para trabalhar satisfatoriamente com as TDs, é necessário desenvolver um trabalho de conscientização com os alunos sobre o uso dessas ferramentas como instrumentos de ensino-aprendizagem. A colaboração entre professores e alunos no uso das tecnologias é essencial. O enunciado dos professores reflete o discurso de Alves (2020), que afirma que as tecnologias digitais conectadas à internet (como computadores, notebooks, tablets ou celulares) devem ser mais do que meros instrumentos de transmissão de conteúdo; quando usadas de maneira adequada, elas podem empoderar tanto os professores quanto os alunos intelectualmente.

Nesse sentido, as instituições de ensino, em parceria com a comunidade escolar, precisam desenvolver estratégias para o uso das TDs no espaço escolar, promovendo uma transformação recíproca. Kenski (2015) corrobora essa ideia, afirmando que é necessário tempo para pesquisa online, planejamento, preparação e organização das aulas e das interações online, a fim de realizar projetos pedagógicos bem-sucedidos e alcançar os objetivos educacionais para uma aprendizagem mais eficiente.

O discurso dos professores também revela que um dos avanços promovidos pelas TDs na comunidade escolar foi a aproximação entre professores e alunos. Mesmo após o período pandêmico, as relações virtuais entre professores, alunos e a equipe pedagógica das escolas continuaram por meio de trocas de mensagens nas redes sociais, facilitando a comunicação e o suporte entre todos os envolvidos no processo educacional.

Nessa direção, Almeida (2022, p. 149) afirma que é necessário adotar “concepções de multiletramentos, web currículo e práticas educacionais que favoreçam viver/conviver com a mudança, abertura e flexibilidade para acolher o diferente, trabalhar em equipe para resolver problemas complexos”. Desse modo, é essencial que a escola, em parceria com a comunidade

escolar, desenvolva projetos que promovam a (re)construção do conhecimento, priorizando a empatia e a colaboração mútua.

A seguir, temos o último excerto a ser analisado.

**Quadro 17** - Excerto 7 – Encontro 14/10/2022

PARTICIPANTES	DADOS
<b>Pesquisadora</b>	Como profissional da educação, você visualiza mudanças na sua prática de ensino com o <b>uso das tecnologias digitais da informação e comunicação</b> ? Por quê?
<b>Cássia</b>	Sim, porque cada dia <b>a tecnologia vem avançando e o professor tem que ir acompanhando esse desenvolvimento, principalmente na vida escolar</b> , nas atividades escolares dos alunos que a gente trabalha.
<b>Francisco</b>	Com certeza, <b>o uso de tecnologias é muito importante</b> devido [...] se formos usar de uma forma proveitosa. Porque a gente sabe que, em <b>celulares, existe internet</b> . Essa <b>internet</b> , ao invés de ser usada para o mal, <b>a gente consegue fazer com que seja usada para o bem</b> . Até em mérito de notas, a gente consegue utilizar, porque se um aluno está necessitando de uma atividade e, no momento, se tratando de <b>língua espanhola</b> , ele <b>não tem acesso a um dicionário</b> , ele pode usar simplesmente <b>o tradutor para traduzir palavra por palavra. Então, pode ajudar sim</b> .
<b>Pesquisadora</b>	Então, no caso, essas mudanças da tecnologia fazem parte da sua prática pedagógica?
<b>Francisco</b>	Faz parte da prática pedagógica. <b>Tanto em uso de celular na sala, uso de projetor, de mídia, caixinha de som</b> . Eu uso sempre tudo em prol do ensino.
<b>Luzia</b>	Sim, pegando do tempo em que eu estudava, que os professores não utilizavam as tecnologias, eu vejo que hoje em dia elas são muito usadas. E hoje em dia <b>não dá para vivermos sem as tecnologias; tudo depende da internet, os computadores, apresentação por meio do Datashow</b> . Então, com certeza, há muita diferença.

Fonte: Transcrição da Audiotext

A pergunta apresentada teve como propósito analisar se, na visão dos professores, houve mudanças em suas práticas de ensino com o uso das TDs (Tecnologias Digitais), considerando que o aumento dessas ferramentas durante o ensino remoto trouxe novas práticas de ensino-aprendizagem. Os professores entrevistados concordaram que as TDs impactaram significativamente suas metodologias, mencionando os instrumentos que utilizam com mais frequência. Francisco, por exemplo, menciona o uso do celular, que, segundo ele, pode ser utilizado para realizar atividades como o uso de tradutores online, uma ferramenta que os alunos podem acessar quando não têm dicionários físicos. Além disso, Luzia relata sua experiência com computadores, Datashow e a internet, reforçando a importância desses instrumentos no cotidiano escolar.

Mesmo que os docentes não mencionem explicitamente a cultura digital, a fala deles revela elementos dessa cultura incorporados às suas práticas, o que está em consonância com a discussão de Almeida (2022). Ela sugere que o currículo precisa ser intercultural e conectado com a realidade contemporânea, onde a cultura digital é parte integrante do

processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, promover um currículo intercultural que incentive a reflexão crítica e questionadora sobre o uso das TDs é essencial, como observado na iniciativa de Francisco em integrar o uso de tradutores online para auxiliar no ensino-aprendizagem de espanhol.

Francisco enfatiza a importância das tecnologias em sua prática pedagógica, mencionando o uso de celulares, projetores, mídias e caixas de som. Seu discurso encontra eco no argumento de Yong (2021), que discute como as tecnologias evoluíram rapidamente e como novos dispositivos, como projetores multimídia, passaram a ser utilizados por professores para mediar a prática pedagógica. O uso desses dispositivos amplia as possibilidades de ensino, tornando as aulas mais interativas e dinâmicas.

No entanto, é necessário que esses instrumentos sejam usados com metodologias diferenciadas, para que não se tornem apenas recursos de repetição. Yong (2021) argumenta que o computador, junto com a internet, transformou-se em uma ferramenta revolucionária para o ensino de línguas, pois possibilita o desenvolvimento de novas habilidades nos alunos, oferecendo acesso a informações que ampliam o escopo de aprendizagem. A fala de Luzia reflete essa visão ao destacar a dependência do computador e da internet para o ensino-aprendizagem, mostrando como esses instrumentos são essenciais para a prática docente atual.

Concordamos com Yong (2021) ao afirmar que as tecnologias digitais, ao longo dos anos, tornaram-se ferramentas essenciais no ensino-aprendizagem, trazendo inovações e novas habilidades aos alunos. Professores e estudantes agora podem explorar estratégias mais inovadoras para o ensino de línguas, ampliando o acesso à informação e transformando as práticas pedagógicas.

Contudo, o discurso dos professores deixa lacunas importantes, especialmente sobre como são realizadas as atividades com o uso das ferramentas digitais. A pesquisadora poderia ter aprofundado as respostas, indagando mais detalhadamente sobre as metodologias aplicadas e os resultados obtidos com o uso dessas tecnologias.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa sobre os desafios, pontos negativos e positivos, e as mudanças enfrentadas pelos profissionais da educação a partir do uso das TDs no ensino de Língua Espanhola, concluímos que os principais desafios e pontos negativos estão relacionados ao acesso limitado à internet nas escolas e à falta de recursos adequados para realizar atividades de pesquisa com os alunos. Também foi enfatizada a necessidade de uma formação continuada que contemple o uso dessas ferramentas. No entanto, os professores destacaram como ponto positivo a agilidade proporcionada pelas TDs, que facilita o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e melhora o ensino-aprendizagem.

A tecnologia digital, portanto, vem transformando o processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando aliada a metodologias ativas de aprendizagem. Ela permite não apenas economizar tempo em sala de aula, mas também possibilita o trabalho individualizado com os alunos. Para que isso ocorra de forma plena, é necessário que a escola promova uma interação cada vez mais forte entre alunos, professores, equipe pedagógica e a gestão escolar, criando um ambiente colaborativo que desperte a curiosidade dos estudantes e os torne sujeitos ativos e independentes na busca pelo conhecimento.

Por fim, professores, alunos e a equipe pedagógica precisam passar por uma transformação, compreendendo melhor seus papéis no processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar novas práticas pedagógicas, que contemplem a conexão digital no espaço escolar, e ao desenvolver projetos que promovam a integração entre esses sujeitos, será possível formar indivíduos críticos, criativos, participativos e autônomos, que desempenhem suas funções no contexto educacional contemporâneo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da Língua Espanhola além das fronteiras geográficas representa um passo significativo na valorização das culturas e identidades das comunidades fronteiriças. Conforme defendido por Walsh (2013) e Albán (2009), essa abordagem ressoa com a busca por uma educação que transcenda fronteiras e promova a diversidade cultural. As autoras enfatizam a necessidade de considerar as perspectivas do Sul global, reconhecendo as vozes historicamente marginalizadas.

Como ressaltado por Freire (1996), a educação deve ser uma prática de liberdade, permitindo que as comunidades fronteiriças exerçam seu direito à escolha linguística e promovam uma convivência harmoniosa. Somente por meio desse reconhecimento e respeito mútuo é possível fortalecer as identidades culturais nas regiões fronteiriças e criar um ambiente propício para a coexistência pacífica e a valorização das múltiplas epistemologias.

Diante desse cenário, novos espaços e estratégias para a formação de professores precisam ser discutidos e implementados, como o ensino à distância e a aprendizagem mediada por redes de computadores, que acrescentam maior complexidade ao fazer pedagógico. Os avanços do mundo globalizado têm direcionado a sociedade contemporânea para novos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, os profissionais da educação que buscam uma atuação mais crítica e responsável em relação ao uso das tecnologias em prol da formação de seus alunos precisam assumir uma postura ativa na construção de seu próprio conhecimento. A autoformação e o estabelecimento de metas de ensino-aprendizagem devem ser consideradas alternativas viáveis, levando em conta o contexto social do aluno, tanto dentro quanto fora da escola.

Assim, os tempos e espaços da formação continuada precisam ser redefinidos para promover uma transformação na prática docente. Os cursos de formação devem ser encarados como o início do processo de integração das tecnologias digitais, enquanto as formações realizadas no ambiente escolar devem ser o *locus* da efetivação desse processo. Isso favorece a criação de uma nova cultura na comunidade escolar, envolvendo todos os atores, inclusive os gestores (diretores, pedagogos e outros educadores), e os profissionais das estâncias centrais e intermediárias dos órgãos de educação.

Além disso, a inclusão tecnológica deve ser acompanhada por um suporte adequado e contínuo, garantindo que todos os professores estejam capacitados para utilizar as novas ferramentas de forma eficaz e integrada ao currículo. Isso exige investimentos tanto em

infraestrutura quanto em formação profissional continuada, assegurando que a tecnologia realmente contribua para a melhoria da qualidade educacional.

Projetos colaborativos entre diferentes escolas podem servir como excelentes oportunidades de intercâmbio cultural e linguístico, promovendo a compreensão mútua e a solidariedade entre as comunidades. Tais iniciativas devem ser incentivadas e apoiadas por meio de acordos e programas de cooperação educacional. Esses projetos são fundamentais para expandir as experiências de professores e alunos, integrando conhecimentos diversos que transcendem as fronteiras físicas e culturais.

A pesquisa acadêmica voltada para o estudo das práticas educativas em regiões de fronteira é essencial para compreender os desafios e as oportunidades presentes nesses contextos. A produção de conhecimento nessa área pode orientar a formulação de políticas e práticas mais eficazes e contextualizadas, contribuindo para a valorização e o fortalecimento das identidades culturais. Sem essa investigação, os esforços para atender às demandas das comunidades fronteiriças podem se mostrar insuficientes ou inadequados.

O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística não devem ser vistos como simples políticas de inclusão, mas como componentes centrais de uma educação emancipadora e transformadora. O respeito às diferentes culturas e línguas é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural, onde todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas. Nesse sentido, a valorização da Língua Espanhola e das culturas fronteiriças não apenas enriquece o panorama educacional, mas também fortalece os laços de solidariedade e respeito entre os povos. Essa perspectiva inclusiva e crítica é fundamental para avançar rumo a uma educação verdadeiramente democrática e plural, capaz de acolher a diversidade em suas múltiplas formas.

Assim, a linguagem, enquanto prática social, deve ser entendida em sua complexidade, considerando as relações de poder e as dinâmicas sociais que a permeiam. Uma linguística aplicada crítica, transgressiva e radical, como propõem autores contemporâneos, oferece ferramentas essenciais para repensar o ensino de línguas de maneira mais inclusiva e significativa. No contexto das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de línguas, é evidente a invisibilidade das questões fronteiriças. Embora a BNCC apresente avanços, ela ainda não contempla satisfatoriamente as especificidades das comunidades fronteiriças, o que destaca a necessidade de políticas mais direcionadas e inclusivas.

O Novo Ensino Médio, conforme as diretrizes da BNCC, introduz algumas alterações para o ensino de língua espanhola, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir

que essas mudanças atendam plenamente às necessidades das regiões de fronteira. Para tanto, é essencial que as reformas curriculares considerem as realidades locais e promovam uma educação que valorize a diversidade cultural e linguística de forma integral. As Diretrizes para o Ensino da Língua Espanhola no Currículo de Referência Único do Acre representam um avanço importante, oferecendo um modelo que pode servir de inspiração para outras regiões. Esse documento destaca a importância de um currículo que respeite e valorize as especificidades culturais e linguísticas das comunidades locais.

Em Mâncio Lima, o ensino de língua espanhola enfrenta desafios característicos das regiões de fronteira, onde as barreiras linguísticas e culturais podem ser tanto obstáculos quanto oportunidades. É fundamental que as políticas educacionais sejam sensíveis a essas particularidades, promovendo uma educação relevante e significativa para os estudantes dessas áreas. A valorização da Língua Espanhola nas regiões de fronteira é, portanto, um passo crucial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. Ao reconhecer e respeitar as identidades culturais e linguísticas dessas comunidades, contribuimos para uma educação mais justa e equitativa, onde todas as vozes têm a oportunidade de ser ouvidas e valorizadas.

Para concretizar essa visão, é essencial que haja um compromisso contínuo por parte das autoridades educacionais, dos gestores escolares e dos próprios educadores. O desenvolvimento de programas específicos de formação de professores voltados para o ensino em contextos fronteiriços pode ser uma estratégia eficaz. Esses programas devem focar não apenas a competência linguística, mas também a compreensão intercultural e as metodologias pedagógicas que valorizam e integram a diversidade cultural. Além disso, a inclusão de recursos didáticos contextualizados, que reflitam a realidade dos alunos e das comunidades fronteiriças, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais relevante e engajador.

A colaboração entre instituições educativas de diferentes países fronteiriços pode fortalecer ainda mais os laços culturais e linguísticos. Projetos bilaterais ou multilaterais de intercâmbio entre professores e alunos oferecem oportunidades práticas e enriquecedoras para a troca de conhecimentos e práticas pedagógicas. Tais iniciativas não apenas aprimoram as habilidades linguísticas, mas também promovem uma maior compreensão e respeito entre as culturas, preparando os alunos para atuar de forma mais consciente e competente em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Portanto, a valorização da Língua Espanhola e o uso das tecnologias digitais tornam-se aliados fundamentais para o desenvolvimento de uma educação transformadora. A integração

dessas ferramentas pode promover o engajamento dos alunos, facilitar o acesso a uma vasta gama de recursos pedagógicos e, acima de tudo, criar um ambiente de aprendizagem que reflete e respeita as múltiplas realidades culturais das comunidades fronteiriças.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre**. Rio Branco, 2021. Disponível em: <https://see.ac.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Curr%C3%ADculo-de-Refer%C3%A2ncia-%C3%9Anico-do-Acre.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ACRE. **Instrução normativa nº 01, de 06 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação que disciplina a participação de bolsistas docentes efetivos e profissionais da educação integrantes do sistema público de ensino do estado do Acre para atuar como professores formadores nas modalidades de Formador I e Formador II no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor na Universidade Federal do Acre/UFAC, a partir do ano de 2023. Universidade Federal do Acre, 2023. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/comunicados-informes/2023/comunicado-prograd-coordenacao-institucional-do-parfor/070620234.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ALBÁN, L. E. **Pedagogía decolonial y educación intercultural en América Latina: Horizontes de interculturalidad**. Ediciones Abya-Yala, 2009.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 7 fev. 2023.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital, multiletramentos e web currículo: convergências múltiplas. In: BARBOSA, J. P.; ROCHA, C. H.; MOURA, E. **Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ALVES, E. J. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ANDRÉ, M. I. S.; SANTOS, D. B. Uso dos dispositivos celulares e meios eletrônicos na aprendizagem: vantagens e riscos. **Contribuciones a las ciencias sociales**, v. 17, n. 1, p. 7801-7819, 2024.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, v. 11, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Censo da educação básica – 2021 notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2022.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **CE aprova reforma do ensino médio; matéria vai a Plenário**.

SenadoNotícias, 2024. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/ce-aprova-reforma-do-ensino-medio-materia-vai-a-plenario>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Novo ensino médio: CE concede vistas a relatório de Dorinha Seabra**. SenadoNotícias, 2024. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/11/novo-ensino-medio-ce-concede-vistas-a-relatorio-de-dorinha-seabra>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CAMILO, M. R. S.; LIMA, M. A. R. A escola como espaço híbrido de ensino convencional e o letramento digital. In: LIMA, M. A. R.; ROCHA, C. J.; ROCHA, A. F. L. (Orgs.).

**Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. Curitiba: CRV, 2021

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÁSSIO, F. O ‘Novo’ Ensino Médio é muito pior que o anterior. **CartaCapital**, 2023.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CORREA, M. L. L. **Avaliação formativa: uma prática em construção da educação infantil à universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

COSCARELLI, C. V. Professores e tecnologias digitais: desafios do ensino remoto emergencial. **Revista Nanquim**, v. 1, n. 1, p. 26-26, 2022. Disponível em:

<https://www.gelldis.com.br/revista/index.php/k/article/view/48>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CHAVES, R. I. **Histórias, causas e memórias da vila Japiim**. [S.l.]: [s.e.], 1912-1977.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1990. p. 119-161.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FLORES, O. V. **Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora**: desconstruindo representações essencialistas. 155 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GONÇALVES, J. B. C.; SILVA, E. G.; AMARAL, M. R. S.; PONCIANO FILHO, J. A. **Análise dialógica do discurso em múltiplas esferas da criação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

GUIMARÃES, E. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola Editorial., 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold, 1978.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. **Cad Adenauer**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2015.

KIELING-SANTOS, A. J. H. **Projeto Político Curricular de Letras Inglês da UFAC e a Base Nacional Comum Curricular**: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Ufac, Rio Branco, 2019.

KLEIMAN, A. B. **Modelo de letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2013.

LIMA, S. C.; LIMA, F. M. Interfaces entre ensino de espanhol e tecnologias digitais em pesquisas stricto sensu no Brasil. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 04, p. 42-54, 2019. Disponível em:

<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/595/504>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LOPES, L. P. M. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica De Colaboração: Uma Pesquisa De Intervenção No Contexto Escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, M. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

MARTINS, J. S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 2002.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, M. C. F. N.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e sociedade**, v. 13, p. 44-57, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n3/06.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/5218216/novas\\_tecnologias\\_e\\_o\\_reencantamento\\_do\\_mundo.pdf](https://www.academia.edu/download/5218216/novas_tecnologias_e_o_reencantamento_do_mundo.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

NASCIMENTO, C. A. M.; MEDINA, M. J. S.; MOUTINHO, M. G. Línguas estrangeiras e tecnologias de informação e comunicação: a motivação numa abordagem interdisciplinar na construção de um jornal eletrônico de línguas estrangeiras. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 234-252, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15193>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PEREIRA, V. A. B. A. Sobre a adequação do material didático selecionado para o ensino-aprendizagem de espanhol numa escola pública. In: CARVALHO, A. G. de (Org.). VI Jornada de Estudios Hispánicos: formação de cidadãos críticos no ensino-aprendizagem de espanhol: desafios e perspectivas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Imperial Editora. 2023.

PINHEIRO, P. Multiletramentos no embate entre a defesa e a resistência a novas tecnologias na escola: alguns apontamentos. In: BARBOSA, J. P.; ROCHA, C. H.; MOURA, E. **Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

NLG. The New London Group. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 1996.

NÓVOA, A. Nada será como Antes. **Revista Pátio**, 72. Porto Alegre: Grupo A, 2014. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>. Acesso em: 13 mai. 2024.

OLIVEIRA, C. L. S. O Ensino de Línguas Estrangeiras com o Apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola de Ensino Médio Profº Flodoardo Cabral. In: Simpósio Linguagens E Identidades Na/Da Amazônia Sul-Occidental, 10. 2016. **Anais [...]**. Rio Branco: UFAC, 2016.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PINHEIRO, P. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e180699, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/m9FwX6cnRtP6BZmZc4g9Z6K/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 21 nov. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (pp. 227-278). Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ROJO, R. **Letramentos e Linguagens em Movimento: Festschrift para Roxane Rojo**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

RUFINO, A. M. S.; LIMA, M. A. R. As Tecnologias educativas e a Aprendizagem na Escola. In: LIMA, M. A. R.; ROCHA, C. J.; ROCHA, A. F. L. (Orgs.). **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, L. V. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/3955>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, V. B.; LIMA, M. A. R.; OLIVEIRA; I. S. O Ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação na Perspectiva Dialógica. In: LIMA, M. A. R.; ROCHA, C. J.; ROCHA, A. F. L. (Orgs.). **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. Curitiba: CRV, 2021.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QUIN-HILLIARD, D. B. **Globalization: Culture and Education in the New Millennium**. Berkeley: University of California Press, 2004.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2010.

WALSH, C. E. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: teoría y práctica con pueblos indígenas, afrodescendientes y educación intercultural**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

WARSCHAUER, M. Tecnologías y alfabetización: retos y oportunidades en el siglo XXI. **Revista iberoamericana de educación**, v. 40, p.135-155, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YONG, L. D. P. **Ensino de língua espanhola**: a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira no Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari-Univates, Lajedo, 2021.