

## As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: revisitando algumas reflexões

Fernanda Aparecida Ribeiro  
Universidade Federal de Alfenas

Kátia Rodrigues Mello Miranda  
João Ricardo Vieira Santos Ribeiro  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

### Resumo

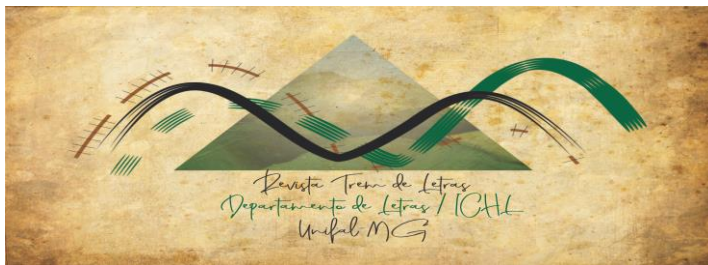
Este trabalho discute as contribuições da Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC) para a aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial a língua espanhola. A temática se justifica pelo avanço da tecnologia e seus impactos na sociedade, assim como pela imprescindibilidade do assunto em cursos de formação de professores e sua preponderante funcionalidade para atender as demandas da educação remota, implementada de modo compulsório no contexto educacional desde primeiro semestre de 2020, em função da pandemia pela Covid-19. As reflexões se pautam em uma revisão bibliográfica sobre o assunto (Bastos, 2010; Castela, 2015; Dias, 2008; Fardo, 2013, entre outros), de modo a propiciar discussões sobre a utilização das TDIC no ensino de língua espanhola. Constata-se, no atual mundo plurilíngue e multicultural, o amplo potencial das TDIC, ao proporcionarem o contato com materiais midiáticos autênticos e atualizados, o desenvolvimento da competência intercultural, bem como uma aprendizagem lúdica, cooperativa, mais autônoma, associada à cidadania e aos valores humanos.

**Palavras-chave:** TDIC. Ensino remoto. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Espanhol como Língua Estrangeira.

Submetido em: 09/06/2021

Aceito em: 25/11/2021

Publicado em: 23/07/2022



## Fernanda Aparecida Ribeiro



Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2004), doutora em Letras/Literatura - Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social (2010) pela UNESP/Assis, com pós-doutorado pela Universidade Vale do Rio Verde (2016). Desde 2010 é professora efetiva na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), sendo responsável pelas disciplinas de literatura hispano-americana no curso de Letras, e atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em História Ibérica. Suas pesquisas concentram-se na área das literaturas da América Latina, atuando especialmente nos seguintes temas: narrativas de autoria feminina; literatura e história na literatura latino-americana, romance histórico contemporâneo.



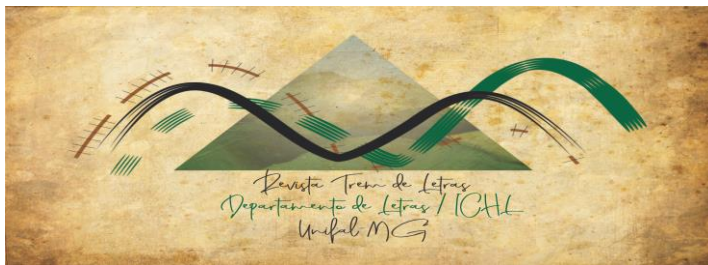
<http://lattes.cnpq.br/2345571169775152>



<https://orcid.org/0000-0002-1629-9575>



[Programa de Pós-graduação em História Ibérica – Unifal-MG](#)



## Kátia Rodrigues Mello Miranda



Possui Doutorado em Letras (2013), Mestrado em Letras (2007) e Licenciatura em Letras (2003), com habilitação em Português e Espanhol, todos pela Universidade Estadual Paulista- UNESP. Ministrou aulas de Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-americana, Cultura Hispânica, Comunicação, Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa, entre outras disciplinas, no Ensino Superior. Nos segmentos de Ensino Fundamental e Médio, ministrou aulas de Língua Espanhola, Gramática e Literaturas Brasileira e Portuguesa, em escolas públicas e privadas. Atualmente, é Professora Assistente Doutora (RDIDP, 2014) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL - UNESP/Assis), junto ao Departamento de Letras Modernas, no conjunto das disciplinas de Língua Espanhola. É membro titular do conselho de departamento, membro suplente da CPEUC, supervisora de Língua Espanhola do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP/Assis, coordenadora das oficinas de espanhol da UNATI-Assis e parecerista ad hoc de diversas publicações. É docente credenciada do Programa de Pós-Graduação "Literatura e Vida Social" - UNESP/FCL-Assis e do Programa em Rede Nacional de Pós-Graduação PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras. É coordenadora da Área de Espanhol do Departamento de Letras Modernas e membro dos Grupos Narrativas Estrangeiras Modernas e Grupo de Pesquisa em Estudos Hispânicos, cadastrados no CNPq. Tem experiência nos seguintes temas: narrativa de autoria feminina em língua espanhola e portuguesa, narrativa de extração histórica, literatura comparada, literatura e ensino de língua, ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol), formação de professores de língua.



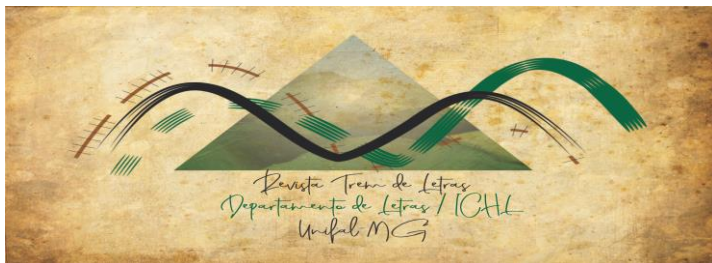
<http://lattes.cnpq.br/1554367549902770>



<https://orcid.org/0000-0002-2041-9795>



[Programa de Pós-graduação em Letras – UNESP – Assis/SP](#)  
[PROFILETRAS – UNESP – Assis/SP](#)



Departamento de Letras  
Instituto de Ciências Humanas e Letras  
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –  
CEP 317131-001 - Brasil

## João Ricardo Vieira Santos Ribeiro



Possui Licenciatura em Letras (2019), com habilitação em Português e Espanhol, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), do Câmpus de Assis, Estado de São Paulo. Atualmente, é mestrando em Letras, pela mesma instituição, com a área de conhecimento em Literatura e Vida Social, na linha de pesquisa Leitura, Crítica e Teoria Literária. Professor na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Espanhol. Tem interesse nos seguintes temas: propostas didático-metodológicas para a leitura e o ensino de literatura no ensino básico, elaboração e análise de materiais (de apoio) didáticos para o contexto da literatura em sala de aula, o caráter estético do texto literário na formação do jovem leitor, representações e práticas docentes no ensino de literatura, a literatura na aprendizagem e no ensino de línguas estrangeiras, análise de propostas didático-metodológicas e de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira.



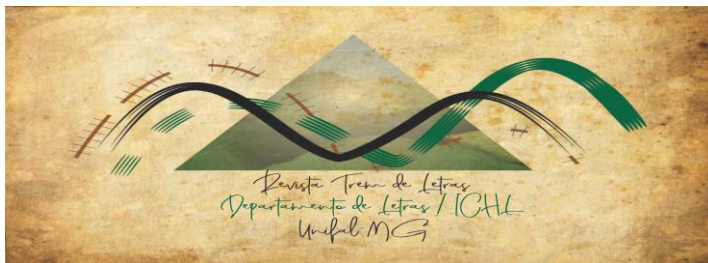
<http://lattes.cnpq.br/7118294606721729>



<https://orcid.org/0000-0002-6797-8981>



Programa de Pós-graduação em Letras – UNESP – Assis/SP



## AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REVISITANDO ALGUMAS REFLEXÕES

Fernanda Aparecida Ribeiro (Unifal-MG)<sup>1</sup>

Kátia Rodrigues Mello Miranda (Unesp – Assis)<sup>2</sup>

João Ricardo Vieira Santos Ribeiro (Unesp – Assis)<sup>3</sup>

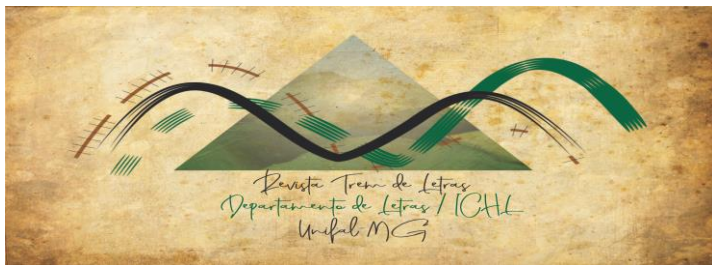
### Palavras Iniciais

Essas reflexões foram introduzidas pelas duas autoras da versão atual em uma publicação efetivada no ano de 2015, que integrou uma coletânea de trabalhos de diferentes educadores e pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país. Com a organização da professora Rosângela Rodrigues Borges e uma proposta de dois Programas desenvolvidos na Universidade Federal de Alfenas, o livro *# sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura* buscou “a problematização de possíveis práticas de ensino de língua(gem) e literatura de língua portuguesa e espanhola e a sociabilização de resultados de pesquisas e projetos pautados na tríade ensino, tecnologia e letramentos” (Borges, 2015, p. 8). Passados seis anos da primeira versão, ensejou-se a oportunidade e necessidade de revisitar a publicação, o que gerou a presente versão, que conta com a

<sup>1</sup> [fernanda.ribeiro@unifal-mg.edu.br](mailto:fernanda.ribeiro@unifal-mg.edu.br)

<sup>2</sup> [katia.mello@unesp.br](mailto:katia.mello@unesp.br)

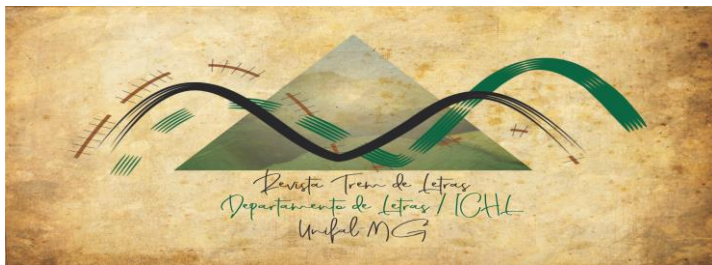
<sup>3</sup> [joao.v.ribeiro@unesp.br](mailto:joao.v.ribeiro@unesp.br)



colaboração de mais um autor. Ao finalizarmos essa produção, deparamo-nos com muitos aspectos mencionados anteriormente e que precisam ser ainda mais discutidos defronte à realidade atual de um ensino totalmente intermediado pelas ferramentas tecnológicas, entendendo ambos os escritos como “uma pequena amostra do que se pode fazer ou de muito que ainda se tem a fazer e a pesquisar” (Borges, 2015, p. 11).

De 2015 a 2021, mesmo com grandes massas excluídas e condenadas à miséria, e a convivência com atentados e guerras, diversos tipos de crimes ambientais, preconceitos e discriminações, é perceptível que a racionalidade técnica avançou; o que era simples utopia se tornou possibilidade real e as tecnologias provocaram ainda mais mudanças nos hábitos das pessoas em todo o mundo, criando novos gêneros (como *post*, *meme*, *vlogs*, *chats*, *gifs*, *political remix*, *mashup*, *videominuto*, entre outros) e procedimentos (seguir/ser seguido, curtir, comentar, taguear, remixar), e, conseqüentemente, conjecturando o desenvolvimento de outras habilidades e construções de sentido. O consumo de informações se desenvolveu nas redes sociais e as notícias falsas (*fake news*), pós-verdades e discursos de ódio também viralizaram, especialmente nos aplicativos de mensagens instantâneas. O número de horas que os usuários dedicam a curtir, comentar e compartilhar conteúdos nas redes sociais cresceu. Da mesma forma, surgiram muitas atualizações em aplicativos já existentes, como novos *apps*, conquistando a muitos e servindo como um viés comercial, uma estratégia de *marketing* para as empresas.

Por outro lado, no Brasil, a partir de março de 2020, por falta de conhecimento sobre o novo vírus (SARS-CoV-2) causador da pandemia ainda em expansão no país – a Covid-19, a sua alta taxa de contagiosidade, a sua capacidade maior de letalidade e a ausência de qualquer tipo medicamento ou meio de tratamento precoce, as tecnologias recobram excepcional importância, tornando possível apenas de maneira remota certas atividades sociais. Por essa razão, apesar de a humanidade ter conhecimento sobre

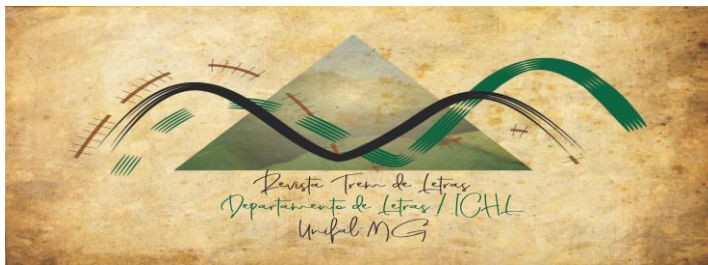


outras pandemias, essa modificou não somente as formas de relacionamento, mas o próprio curso da história (Sanar Saúde, 2020).

No âmbito educacional, frente ao distanciamento social e a suspensão do exercício de atividades presenciais, alternativas didático-pedagógicas precisaram ser propostas para a continuidade das atividades escolares, mesclando, assim, “[...] o uso de tecnologias digitais interativas, a execução de tarefas de autoestudo e a assimilação de conteúdos via recursos de comunicação em massa como canais de televisão e plataformas de *streaming*” (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 3). Nesse sentido, mesmo que a Educação a Distância já fosse uma realidade no setor educacional brasileiro superior, as propostas desenvolvidas e chamadas de ensino não presencial, atividade *on-line* ou aula remota não se equiparam às estratégias efetivamente pensadas para a EaD, ao não serem uma modalidade própria, estruturada e regulamentada, mas uma solução temporária e emergencial para dar continuidade, por meio de ferramentas tecnológicas, ao ensino.

De qualquer maneira, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tornaram-se preponderantes, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre professores e alunos, ainda que, para alguns, o uso dessas tecnologias seja “impensável diante do quadro de desigualdade social e do caos sanitário e financeiro promovido pela pandemia” (Joye, Moreira e Rocha, 2020, p. 4). Por isso, a temática que propomos desenvolver, em comparação a um período não pandêmico, torna-se ainda mais pertinente. Os professores apropriaram-se, lentamente, de diferentes ferramentas tecnológicas, muitas vezes, no passado, já utilizadas pelos alunos cotidianamente para entretenimento.

Por lançarem mão das tecnologias, principalmente, com essa finalidade, percebe-se que os jovens “precisam de orientação para usá-las quando os objetivos são educacionais ou profissionais” (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016). Torna-se, por consequência, fundamental a importância da escola nesse processo, fornecendo, “de



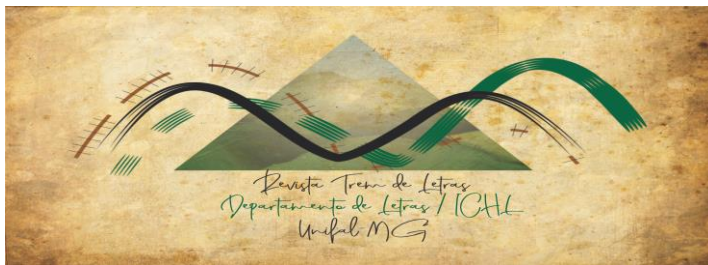
algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1998, p. 89). Diante de uma vida cada vez mais programada, não é por terem acesso às máquinas desde cedo e serem realmente muito abertos aos usos criativos da tecnologia que os alunos assumem um posicionamento agentivo, criativo, ético, estético e crítico aos seus conteúdos, funcionalidades e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, selecionado, filtrando, compreendendo e produzindo sentidos.

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

Em linhas gerais, é importante ter em conta que o estudo do espanhol deve se justificar para além de objetivos práticos, que podem levar à ascensão, isto é, um melhor emprego, um maior desenvolvimento acadêmico ou comunicativo. Ao mesmo tempo, o estudo de um idioma não consiste somente em adquirir conhecimentos sobre seus aspectos estruturais, como a gramática, o léxico e a fonética, ainda que um trabalho com a sistematicidade da linguagem seja importante e faça parte do processo. A aprendizagem de uma língua não pode ser isolada de valores sociais, ideológicos e políticos. Nessa direção, sintetiza Goettenauer (2009, p. 64):

Apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo. [...] Na verdade, estudar um outro idioma é parte de um exercício que



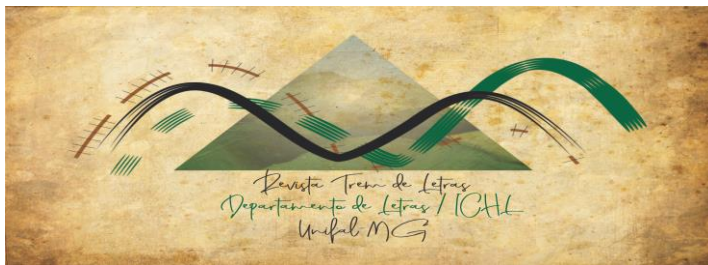


já deveríamos estar acostumados a fazer: admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminações, em suma, colocarnos no lugar do outro.

Ou seja, o estudo de uma língua estrangeira (LE), num mundo plurilíngue e multicultural como o nosso, pressupõe a aquisição de habilidades que nos permitam transitar por várias culturas e, conseqüentemente, conhecer e usar habilmente as diversidades em geral. Em outras palavras, o processo envolve uma descentralização do sujeito em relação ao que ele tinha e conhecia como referência, tendo em vista que “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (RevuZ, 1998, p. 227). O ensino de LE, dessa forma, está associado à cidadania, aos valores humanos e à interculturalidade, pois leva o aluno a reconhecer e a respeitar outras culturas diferentes da sua, valorizando tanto uma como outra.

Tal reflexão nos reafirma as palavras de Rajagopalan (1998), sobre a identidade de um sujeito só construir-se na e por meio da língua. Assim, entende-se que uma depende da outra, estando ambas em constante fluxo. Em relação ao ensino de espanhol, o número de países e culturas atreladas à língua é significativo, o que pressupõe que o trabalho do professor na sala de aula deve estar pautado em mostrar a diversidade linguística e cultural, rompendo com a hegemonia do espanhol peninsular, assim como com estereótipos sobre o idioma, os hispano-falantes e o mundo hispânico.

Idioma oficial de vinte e um países e falado por mais de trezentos milhões de pessoas, o espanhol permanece como a segunda língua de comunicação internacional (López Morales, 2008) e apresenta uma ampla pluralidade linguística e cultural. Essa característica constitui um desafio, principalmente quando a perspectiva é de não reduzir essa heterogeneidade a puras dicotomias simplificadoras, a amostragens de um conjunto de “curiosidades” lexicais, sem considerar a construção histórica da língua e nem a



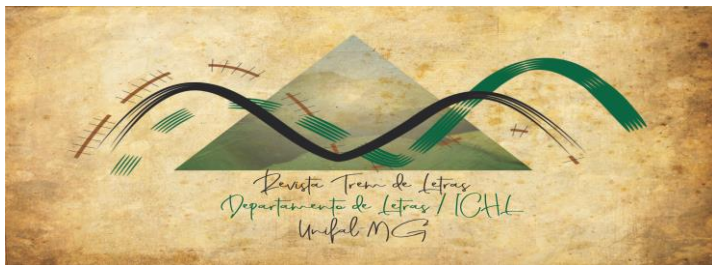
variedade linguística como um dos níveis atrelado a, pelo menos, outros cinco: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e discursivo (Brasil, 2006). Considerando esse panorama, mais que meramente habilitar os futuros profissionais a ministrar aulas de espanhol, é essencial que os cursos de formação de professores fomentem um trabalho crítico e reflexivo com o idioma.

Nessa linha, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), ao dedicarem um capítulo especial ao espanhol, enfatizam que o papel crucial do conhecimento de uma LE é levar o estudante a se conhecer e a se constituir como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade (Brasil, 2006). Além disso, como assinala Oliveras Vilaseca (2000), a necessidade de se relacionar com pessoas de outras culturas é hoje mais evidente que nunca e, diante de todo esse contexto, o tema das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de E/LE adquire relevância, criando oportunidade para que as variações apareçam contextualizadas, por meio de um hispano-falante e materiais autênticos.

Assim como ocorre com qualquer LE, no ensino e aprendizagem de língua espanhola diversas áreas do conhecimento precisam ser desenvolvidas, como reforça Goettenauer (s. d.):

Aprender espanhol significa ter acesso a outras realidades, cujas normas e convenções muitas vezes diferem daquelas que condicionam as relações em nossa sociedade. Sendo assim, não basta o conhecimento do código linguístico e dos expoentes funcionais, é necessário também o preparo para conhecer, interpretar e relacionar-se com outros contextos socioculturais.

Esses princípios fazem parte do enfoque comunicativo, que concebe a língua não como algo estático, mas como um sistema em contínuo movimento (“língua em uso”), que ganha determinado sentido e pode ser interpretada de uma ou outra maneira conforme o contexto em que está inserida. Por isso, é importante estimular no indivíduo a sua



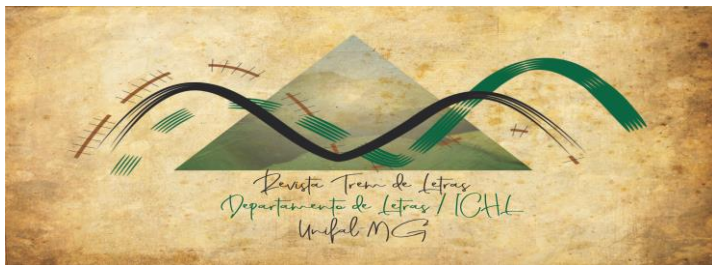
constituição como ser discursivo, o desenvolvimento de sua capacidade de adequação às mais variadas situações, peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro. E, no mundo atual, a tecnologia, dentre outros aspectos, proporciona a inserção do aprendiz em situações reais sem que ele esteja no país da língua-meta. Sob esse prisma, a tecnologia pode ser considerada o

lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (Koch, 2015, p. 9-10).

Tendo em vista este cenário, para a discussão a respeito das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de E/LE, este texto será dividido em duas partes: na primeira, apresentaremos considerações gerais sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e na segunda parte esboçaremos algumas reflexões no tocante às tecnologias no ensino e aprendizagem de E/LE no contexto brasileiro.

### **Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC): algumas considerações**

Diferente das chamadas (Novas) Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC ou TIC), desenvolvidas, principalmente, a partir dos anos 1990 e que fazem menção a dispositivos eletrônicos e tecnologias analógicas criadas antes do fenômeno digital, o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC), além de incluir as tecnologias digitais conectadas a uma rede, trata da convergência entre elas (Valente, 2005; Alonso, 2002). São, dessa forma, equipamentos que se utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam, a partir de uma lógica binária, por meio da decodificação de códigos numéricos, ao converterem os sinais em zeros e uns. São



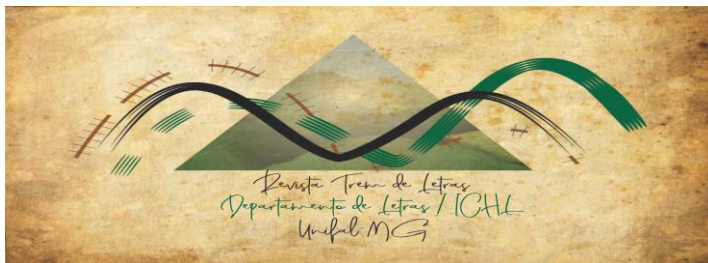
consideradas TDIC: computadores, *tablets* e celulares, lousas digitais, projetores multimídia, entre outros. Enquanto como TIC, temos câmeras de vídeo, videocassete, telefone fixo, materiais impressos, TV, CD, DVD, além de outros.

Associadas à interatividade, as TDIC, que proporcionaram uma inegável revolução aos mais diversos setores da sociedade, estão cada vez mais presentes em nossas vidas e sua utilização cresce em ritmo acelerado. Em consequência, o acesso, processamento das informações e papel dos sujeitos na sociedade se processam de forma distinta de décadas passadas. Os seres são chamados de “usuários” e classificados como “nativos digitais” ou “imigrantes digitais”, tendo como referência o nascimento na era digital ou a migração para tal era (Prensky, 2011).

O contexto educacional, assim como as atividades profissionais em geral, também passou por diversas mudanças graças às TDIC, as quais, vale lembrar, integram um campo multifacetado e em constante evolução. Assim, coloca-se em evidência a necessidade de adequação do currículo desde o ensino básico às demandas atuais da sociedade, que pressupõem o uso cada vez mais amplo das TDIC.

Em outras palavras, os impactos das mudanças causadas pela propagação e inserção das tecnologias na sociedade devem ser observados pelos educadores e gestores escolares e a incorporação das tecnologias ao processo educativo necessita superar o mero “domínio operativo das ferramentas” (Bastos, 2010, p. 19). Sua adoção não necessita ocorrer somente em momentos pontuais. Em correlato, o ensino remoto não é mera transposição do presencial para o virtual, como conduz o entendimento. Seu uso pedagógico requer “mais do que habilidades específicas para criação de conteúdos, edições de vídeo e orientações claras para o autoestudo” (Ferreira; Barbosa, 2020, p.11).

Nas OCEM (Brasil, 2006, p. 43), o Ministério da Educação do Brasil evidencia que:

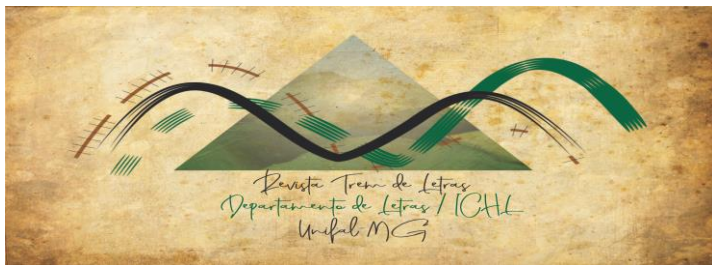


a proposição de novas orientações curriculares é, em maior ou menor grau, impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas, tecnologicamente complexa, vêm trazendo às suas instituições, por conseguinte, à educação, ou, em outros termos, à escola (Brasil, 2006, p. 43).

O documento salienta, entre outros aspectos, o desafio da educação em criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas tecnologicamente complexas e globalizadas.

Contudo, é necessário levar em conta que, mesmo com o crescimento das possibilidades de acesso à tecnologia, a navegação na rede não é democrática em nosso país, visto que ainda existe muita gente que por variados motivos não se enquadra nesse contexto, o que origina um importante debate sobre exclusão/inclusão digital. Sob essa perspectiva, as *Orientações Curriculares* (2006, p. 95) ressaltam a importância de tal discussão, pois o acesso representa oportunidade de participação e de ascensão social, e afirmam entender que “a proposta de inclusão digital remete à necessidade da ‘alfabetização’ nessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação”.

Concomitantemente, é possível observar avanços no setor educacional brasileiro nos últimos anos, uma vez que as escolas e as universidades estão mais equipadas com computadores e outros recursos tecnológicos. Entretanto, o desafio quanto à implementação das TDIC continua, pois, muitas vezes, há obstáculos como a quantidade insuficiente ou a inadequação dos equipamentos, e a falta de preparo ou de disposição de alguns professores para utilizar essas ferramentas didáticas. Da mesma forma, o campo educacional mostra-se ainda lento em reconhecer a importância e o impacto de novas ferramentas de aprendizagem, assim como de compreender as mudanças ambientais significativas à aprendizagem. Ou seja, ainda há muito o que se fazer para

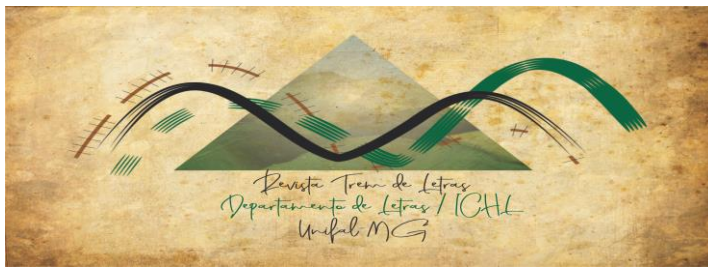


que os variados segmentos educacionais possam se beneficiar de forma ampla com as TDIC.

Além disso, como ressaltam as OCEM (2006), a proposta de inclusão digital vai além de ensinar a linguagem informática e, principalmente, a LE como estrutura linguística, muitas vezes descontextualizada, ou de se considerar o aluno apenas como consumidor dessa nova linguagem. É necessário criar um contexto no qual o aluno possa reconhecer a importância da tecnologia no mundo moderno, bem como desenvolver um senso crítico sobre a diversidade cultural e linguística que as TDIC podem proporcionar.

Mais especificamente sobre a inclusão digital, sabe-se que a motivação, o lúdico e a interação, por meio do uso das tecnologias, cooperam na construção de conhecimento na aprendizagem de uma LE. No entanto, apenas a sua presença não resulta necessariamente em mudança na metodologia empregada (Castela, 2015). O uso de equipamentos informáticos na sala de aula gera, muitas vezes, uma aparência moderna quando, na verdade, repete-se práticas tradicionais de ensino (Castela, 2009). Dessa forma, a tecnologia acaba sendo utilizada de forma periférica, sem que se estabeleça um novo paradigma de ensino. Por fim, o docente subaproveita as possibilidades digitais, enquanto o aluno não exerce o seu papel ativo na construção do conhecimento e análise crítica das informações (Castela, 2009).

Dentro desse panorama, Garcia (2013) assinala algumas dificuldades na utilização das TDIC nos ambientes educacionais, como a necessidade dos equipamentos, as complicações na instalação de *hardwares* e *softwares* necessários e os custos da conexão da internet. Sobre o último item, compreende-se que os valores continuam até hoje restringindo o acesso de muitos usuários, mesmo que não estejamos mais no início da informatização, isto é, da *Web 1.0*, quando a maioria dos serviços eram pagos e controlados por licenças, limitando os sistemas a quem detinha o poder de compra (Coutinho; Bottentuit Junior, 2007). Além do mais, há a falta de formação docente nos

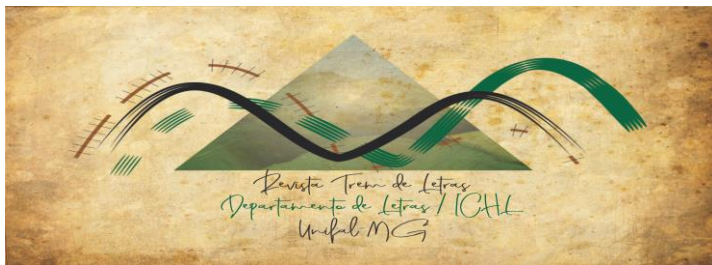


cursos iniciais e continuados para um maior uso e domínio dessas ferramentas disponíveis, bem como a sobrecarga de trabalho, a qual impede que o docente tenha tempo hábil para estudar e planejar uma aula mais ordenada.

Como vantagem, destacamos o fato de que pela internet o aluno entra em contato com materiais midiáticos verbo-visuais autênticos e atualizados, podendo interagir com falantes nativos, inclusive com audiência real, o que lhe permite trocas interculturais e o desenvolvimento de sua competência intercultural, além da realização de atividades de autoaprendizagem ao mesmo tempo que aprende sobre a cultura-meta de forma contextualizada. Nesse entendimento, dentro dos contextos educacionais nos quais professores e alunos, muitas vezes, promovem o ensino e a aprendizagem de forma distante dos espaços sociais nos quais o idioma é falado, as TDIC oferecem um *input* linguístico menos artificial, excedendo a função de meras ferramentas motivacionais. Assim, as próprias noções de tempo e espaço tornam-se outras, isto é, são reorganizadas, “à medida que conexões à internet possibilitam o acesso a outros países, culturas, línguas, conhecimentos” (São Paulo, 2011, p. 11).

De qualquer modo, uma vez garantido o acesso à rede, as TDIC constituem um valioso instrumento de auxílio no atual contexto de ensino e aprendizagem de LE, como constatam estudos da Linguística Aplicada. Nesse âmbito, Garcia (2013) assinala que as novas ferramentas e oportunidades de telecolaboração com vistas ao ensino e aprendizagem de LE devem envolver aprendizes e professores e contribuir para uma relação hegemônica de coconstrução do saber, quer em institutos de idiomas, escolas ou universidades, e sintetiza:

O ensinar e o aprender línguas não podem mais ser vistos somente como domínio de normas e formas, mas, a partir das tecnologias e da quebra das barreiras geográficas pelas conexões à internet, podem e devem ser vistos como uso das línguas em situações reais e relevantes de comunicação, como desenvolvimento de habilidades e competências para acesso aos falantes, aos países, às culturas estrangeiras.



Dessa forma, a utilização das TDIC no ensino da língua espanhola pode ser um meio pelo qual a aprendizagem torna-se significativa, pois propicia o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do aluno, de maneira que ele seja um produtor em contexto autêntico, e não mais um simples receptor da LE.

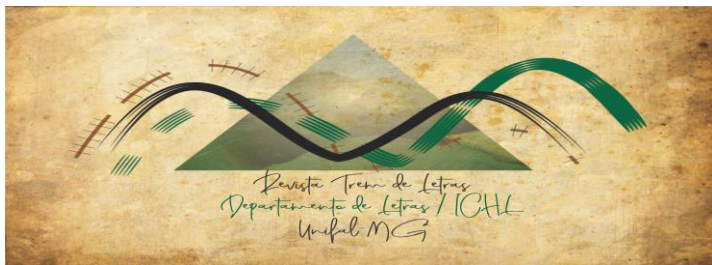
### **As novas tecnologias no ensino e aprendizagem de E/LE no contexto brasileiro**

A presença cada vez maior das TDIC no contexto de ensino e aprendizagem de E/LE favorece, entre outras, dúvidas sobre como a nova geração aprende com essas tecnologias e sobre qual deve ser o novo perfil do professor, tanto para entender quem é esse aprendiz como para dar conta das novas demandas de conteúdo, formação e informação relativas à contemporânea sociedade tecnologizada (Xavier, 2007). As possíveis respostas indicam um novo desenho no perfil dos alunos e professores no âmbito das TDIC.

Tallei (2011) observa que a aplicação das TDIC no ensino de LE favorece a aprendizagem construtiva e cooperativa: através da interação social e da colaboração, o aluno aprende a língua construindo os conhecimentos e, conseqüentemente, já não é um mero observador ou receptor, mas também tem a oportunidade de se transformar em um sujeito ativo de sua própria aprendizagem, editor e autor de conteúdos. O estudante não só adquire e pratica uma série de conteúdos linguísticos, mas também reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem, que se encontra centrado em si enquanto aluno, em confluência com o que defendem as tendências metodológicas mais recentes.

Assim, o ambiente das TDIC deve ser utilizado pelo professor para elaborar projetos, orientar o aluno a uma aprendizagem mais autônoma e gerir os recursos que as tecnologias oferecem. Em suma, o papel do professor muda, de transmissor de conhecimentos para o de facilitador na construção do próprio conhecimento por parte dos

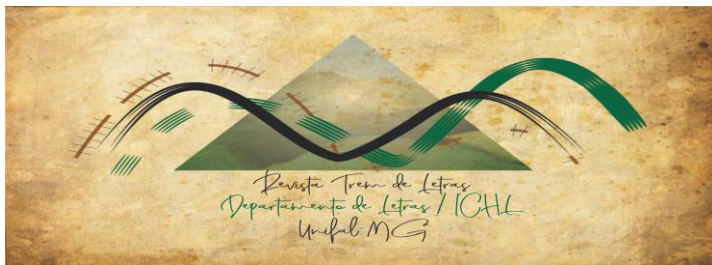




alunos. Além disso, as TDIC favorecem a aprendizagem cooperativa entre professores, que podem criar grupos de pesquisas, compartilhar dúvidas, experiências inquietudes e desenvolver materiais, de maneira simultânea, em diversos foros. Como exemplo, citamos as Comunidades de Aprendizagem (CA), nas quais os indivíduos compartilham mutuamente informações e interagem com frequência e regularidade na busca por aprofundar conhecimentos sobre um determinado assunto.

Mais especificamente sobre a divulgação de materiais, faz-se necessário mencionar os Recursos Educacionais Abertos (REA) ou *open educational resources* (OER), em inglês, que oferece acesso aberto a diversos meios que visem apoiar o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, na ruptura de barreiras educacionais de natureza socioeconômica e geográfica, entre outras. Os recursos, além de estarem divulgados sob domínio público, apresentam-se sob licença aberta, permitindo, assim, que sejam utilizados, adaptados, remixados, traduzidos, entre outras inúmeras possibilidades (Hilu; Torres; Behrens, 2015). Na esfera do ensino de LE, os professores podem, a título de exemplo, acessar o Ensino de Línguas Online (ELO), considerado tanto um REA como um Sistema de Autoria Abertos (SAA).

De outro ponto de vista, a aplicação das TDIC também requer do professor uma postura reflexiva quanto aos recursos que leva para a sala de aula, pois de nada serve um bom recurso se não há por detrás um planejamento nem objetivos claros. No entanto, às vezes, a infinidade de recursos oferecidos por essas tecnologias para o ensino de LE pode gerar no professor dúvidas sobre como avaliar a qualidade de um material e de que maneira utilizar e implantar essas ferramentas, ainda mais no contexto pandêmico, diante de ações oportunistas de certas empresas, que “passam a assediado escolas e redes de ensino para oferecer ‘soluções’ em conteúdos, aulas prontas, programas de ensino e *softwares* a serem executados pelo docente” (Ferreira; Barbosa, 2020, p.12).

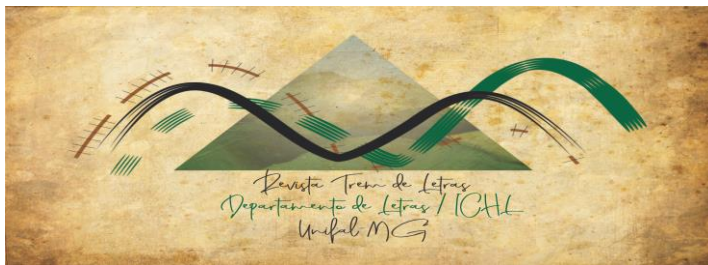


Em virtude dessas demandas, é inegável a necessidade de preparação do professor de E/LE para o trabalho com as TDIC. O que necessariamente representa mais do que uma atualização rápida, no formato de consultorias, *workshops* e *webinars*, conversas informais com outros profissionais da educação ou vídeos e tutorias *online*, como no atual contexto de educação remota. Dessa forma, mesmo com a consciência de que a formação de um professor é um processo contínuo que não se constitui somente nos anos de licenciatura, é muito importante a presença das TDIC nos cursos superiores voltadas a docentes de E/LE, não só porque contribuirá para o aprendizado desses professores em formação, mas pelo fato de que esses profissionais poderão utilizar tais técnicas e conhecimentos em sua futura prática docente.

Em suma, podemos dizer que a incorporação das TDIC à realidade educacional brasileira propõe mudanças não só para o papel do aluno e do professor, mas também dos espaços de aprendizagem, que se estendem além das aulas, e na forma de refletir sobre o ensino e a aprendizagem de E/LE (Tallei, 2011). Como destaca Telles (2009, p. 67), as TDIC exercem uma metamorfose sobre as condições contextuais e as oportunidades de contatos interculturais.

Nesse contexto, surge o *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* ([www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)), desenvolvido por docentes da UNESP de São José do Rio Preto e Assis. O objetivo do projeto é colocar em contato universitários brasileiros e estrangeiros, para que possam, de forma cooperativa, ensinar e aprender a língua e a cultura uns dos outros, por meio de aplicativos de comunicação síncrona como *Skype* e seus recursos de escrita, imagem e som, o que permite exercitar as quatro habilidades linguísticas.

Sobre a importância do Teletandem para os cursos de formação de professores, Vieira-Abrahão (2010, p. 230) declara: “como muitos alunos de Letras estão envolvidos nessa tarefa, entendemos ser um meio de preparar o futuro professor para atuar no meio

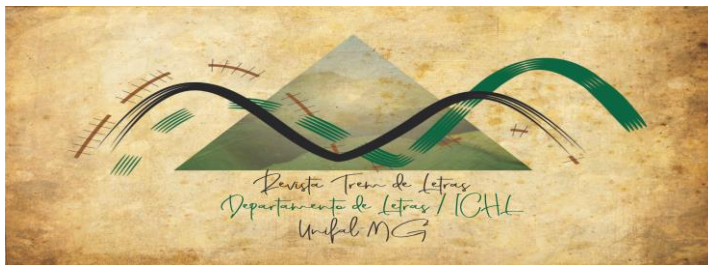


virtual”. Benedetti (2006, p. 244, tradução nossa), por sua vez, acrescenta: “no sistema de tandem, falantes de diferentes línguas têm a oportunidade de vivenciar a dupla experiência de aprender uma LE e ensinar a materna”. Nesse sentido, o Teletandem, que difere muito da sala de aula tradicional, torna-se um meio pelo qual a aprendizagem é significativa, porque a formação do professor parte de contextos reais, no qual o futuro educador torna-se produtor da LE, ao interagir com sujeitos historicamente situados, em práticas de linguagem concretas, e, também, porque estimula a reflexão e difusão da língua e seus produtos artístico-culturais.

As sessões de Teletandem são regulares (em geral, duas vezes por semana), supervisionadas por professores e ocorrem entre pares formados por um aluno brasileiro e outro estrangeiro, nativo ou com nível avançado na língua-meta. Geralmente, as interações são gravadas e, ao final, o aluno-professor, que tem a possibilidade de assistir à sua própria interação, elabora um diário sobre seu desempenho. A finalidade é estimular o processo reflexivo, de forma a promover a autonomia do futuro professor.

Percebe-se, assim, como ressalta Garcia (2013), que, nessa proposta, o ensino e a aprendizagem começam a ser complementados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico. Os participantes do tandem conseguem alcançar objetivos significativos de aprendizagem, tanto pela utilidade do método para o desenvolvimento linguístico, comunicativo e cultural na língua-meta, quanto pelos benefícios para sua formação como professor de LE (Benedetti, 2006). No caso específico da UNESP de Assis, os alunos de E/LE, em geral, formam seus pares com estudantes da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM – <http://www.unam.mx/>) e podem iniciar a interação desde o nível básico.

No âmbito da educação básica, atualmente, numerosas redes sociais – “também chamadas de redes de relacionamento ou redes digitais [...] que têm como foco a interação e o compartilhamento de pensamentos, opiniões e ideias” (Navegar, 2012, p.

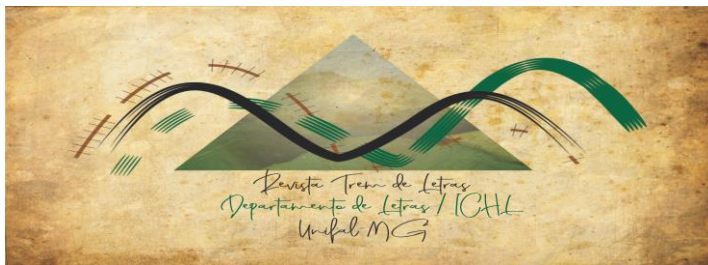


11) –, mesmo criadas com fins distantes dos pedagógicos, já estão sendo aplicadas na escola, como o *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter*, entre outras. Ao serem usadas no ambiente escolar, essas tecnologias são ressignificadas, potencializando um ensino mais contextualizado, lúdico e motivador; podendo ser comparadas com outros Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA) mais formais e especificamente educacionais, como *Moodle* ou *Blackboard*.

Conforme a rede escolhida, há a capacidade de se criar grupos, fazer transmissão de voz, compartilhar texto, imagem e vídeo, criando-se produções multimodais ou multissemióticas, numa linguagem multimídia. Os conteúdos podem ficar registrados, permitindo que os alunos revejam construções comunicativas ou de vocabulário. As redes têm o potencial de serem, também, um apoio às aulas presenciais, ao manter os discentes expostos, no cotidiano, por mais tempo à língua, por meio de vídeos, áudios, esclarecimento de dúvidas fora do horário específico de aula e compartilhamento de materiais de estudos.

Em relação especificamente à competência escrita e à escolha por trabalhá-la por meio das novas tecnologias, Blake (2016) defende que a escrita de textos mais longos deve ocorrer pelo computador; já as produções escritas mais curtas, envolvendo a interação entre indivíduos, pelas redes sociais e plataformas criadas para esse tipo de interação social. Heredia (2016), em consonância, afirma que os dispositivos móveis devem ser utilizados para atividades mais espontâneas, cuja realização demanda menos tempo (a leitura de texto curto, a escuta de um *podcast* e a visualização de um vídeo, por exemplo), enquanto os computadores, para as premeditadas.

Para os educadores, as redes sociais são, com a interrupção das práticas cotidianas do “chão” da escola, da “[...] convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática”, uma possibilidade de encontro, partilha e respiro em meio as tarefas, ao permitir

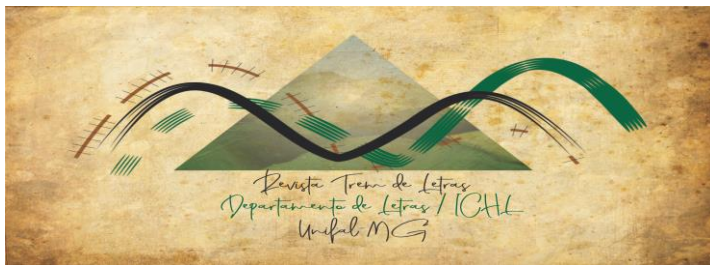


“aquela conversa sobre amenidades que descontraí e, sobretudo, abrem espaço para a troca e a narração do que vem sendo vivido coletivamente” (Ferreira; Barbosa, 2020, p.3).

No entanto, as escolas, muitas vezes, não apoiam práticas que envolvam as redes sociais e o uso do celular, por razões definidas como a segurança dos alunos, a possibilidade de uso não educativo dos meios durante as aulas (sem considerar que há redes sociais específicas para a educação, como o *Remind* e *Edmodo*) ou por relacionar sua presença a indisciplina e falta de concentração dos alunos. Diante desses motivos e do fato de a computação móvel estar ganhando mais destaque no social com o uso popularizado de *tablets*, *smartphones* e aplicativos de telefones móveis – popularmente conhecidos como *apps* – é extremamente necessária a discussão do tema na educação, assim como vem sendo feito na área de ensino de língua mediado pela aprendizagem móvel, também conhecida como *m-learning*, que, como destaca Santos (2019), almeja compreender práticas, conteúdos, situações, metodologias de ensino e aprendizagem para além de um ponto físico de conexão e do acesso ao *desktop*.

A tecnologia móvel ampliou, também, a tendência de utilização de jogos como ferramenta no processo de ensino de maneira a motivar os estudantes, engajando a aprendizagem (Zichermann; Cunningham, 2011). Os jogos funcionam como espaços de afinidades, nos quais os alunos, com interesses comuns, trabalham com outros colegas de diferentes faixas etária, se autorregulado a partir dos objetivos negociados com o professor (Bacich; Moran, 2018, p. 124). Há, ainda, a possibilidade de desenvolver de forma atrativa, divertida e desafiadora várias capacidades cognitivas que auxiliam a aprendizagem, como a concentração, a memória, o raciocínio rápido, a ação e a interação.

Como exemplo de recursos, podemos citar o *Kahoot!*, uma plataforma para a criação de questionários, pesquisas e *quiz*, na qual o professor tem a autonomia de determinar o tempo de resolução de cada questão criada por ele e, ao final, a capacidade de visualizar o desempenho dos alunos de forma planilhada. Por outro lado, há o *Hot*

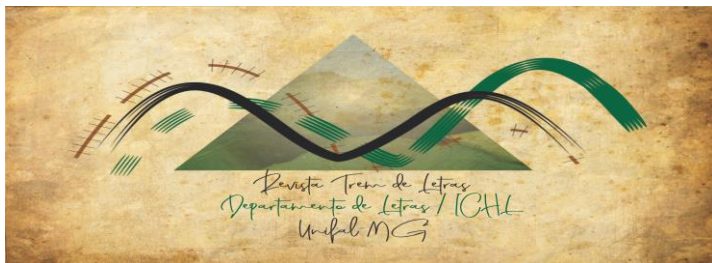


*Potatoes*, um *software* educacional canadense, que permite a criação de palavras cruzadas, palavras embaralhadas e exercícios de preenchimento de lacunas.

Nessa mesma realidade, relações de aprendizagem verticais convivem paralelamente com as horizontais. Recorrendo a um modelo de aprendizado autônomo, flexível, portátil e digital é cada vez mais comum ouvirmos falar de pessoas que, por intermédio de um aplicativo de celular, aprenderam uma nova língua. No entanto, os aplicativos também podem ser empregados como ferramenta complementar das aulas regulares. Na elaboração deles, ao utilizarem da gamificação, conceito relativamente novo que se refere à mecânica dos *games* em cenários *no games* (Alves et al., 2014), tais recursos estão se baseando, na verdade, em técnicas que os professores utilizam há muito tempo, como as de distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e criar atividades mediadas pelo desafio (Fardo, 2013).

Existem, pelo menos, três aplicativos reconhecidos que contam com o sistema metodológico gamificado no ensino de LE. Um deles é o *Duolingo*, que consiste no primeiro *app* de ensino de línguas com maior número de *downloads* e um dos mais rentáveis dentro da plataforma do *Play Store*. O *Babbel*, por sua vez, difere do *Duolingo*, pois, ao mesmo tempo que é um *software* pago, mostra-se mais desenvolvido no quesito de número de atividades e progressão de conteúdos. Entre outros, há o *Memrise*, premiado, desde julho de 2018, como um dos *softwares* mais bem feitos na *Google Play Store*, com a presença de exercícios mais voltados à repetição de vocabulário e tradução e a possibilidade de escolha entre o espanhol da Espanha ou do México (Carvalho; Carvalho, 2020).

Outros aplicativos, apesar de não contarem necessariamente com a gamificação de forma tão presente, podem contribuir positivamente nos projetos pedagógicos e interesses específicos de aprendizagem dos estudantes. Se o objetivo é compreensão auditiva e, de certa forma, o desenvolvimento da habilidade de leitura e pronúncia, o

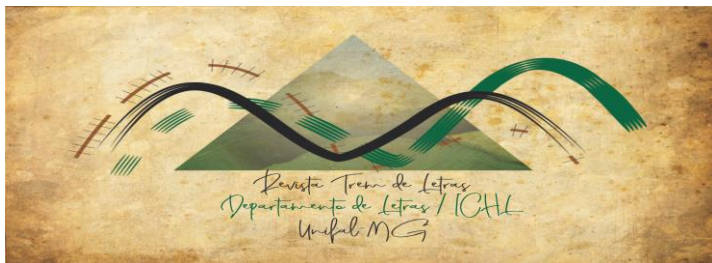


*LyricsTraining* permite que o aluno, ao mesmo tempo que escuta uma música em LE, preencha a letra com os elementos que faltam, cantando, por fim. Ainda com base no aperfeiçoamento da escuta, o *iVoox*, em formato de *podcast*, reúne diversos conteúdos auditivos que podem ser filtrados por assuntos dentro de cada categoria.

Já no *Beelinguapp* o trabalho de escuta aparece relacionado à escrita, funcionando como um aplicativo de *audiobooks*. Nele, o usuário pode ouvir a leitura de um texto em LE e acompanhar, de forma escrita, a descrição das palavras que estão sendo pronunciadas; simultaneamente, mostra-se uma tradução do produto auditivo no idioma nativo do usuário e, ao final, são aplicados testes para acompanhar o nível de compressão desenvolvido.

Quando o foco é aprender vocabulário e frases, o *LinGo* é uma boa opção, por meio dos recursos disponíveis no *app*, tais como *flashcards*, exercícios de verdadeiro ou falso e duelo com colegas e usuários de todas as partes do mundo. Na ocasião em que a finalidade for a expressão oral em LE, a lista de *apps* deve incluir os seguintes, nos quais é possível dialogar com estrangeiros para aprender a língua deles e eles, a nossa: *Hellotalk*, *Hello Pal*, *Tandem* e *Speaky: Intercâmbio de línguas*.

Também constituem ferramentas didáticas bastante úteis no contexto de ensino e aprendizagem de E/LE alguns gêneros digitais, como *blogs*, *YouTube*, *wikis* e *podcasting*, da mesma forma que plataformas para criação de *templates*, como o *Canva*, que possuem a vantagem de associar textos a imagens, sons ou vídeos, construído do conceito de multiletramentos. Para além disso, a importância desses gêneros encontra-se na capacidade de “[...] transformar as pessoas de meros espectadores em participantes do processo comunicativo” (Leffa, 2003, p. 7). Todos tornam-se produtores em potencial, podendo escrever, comentar, redistribuir, performar ou publicar textos e enunciados variados.

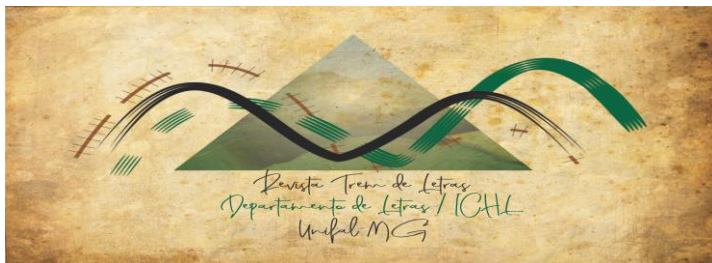


Compreende-se, assim, a internet como uma “forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade [...]” (Costa et al., 2003, p. 42), desfazendo a concentração de poder comunicacional nas mãos de um indivíduo, ao favorecer as comunicações no sentido de todos para todos. Especificamente no contexto escolar, rompem-se as relações hierárquicas e de poder implícitas entre professor-aluno. O motivo se dá pelo fato de que, muitas vezes, quem tem mais acesso às TDIC são os alunos e não os professores.

Além do computador e outros instrumentos, um equipamento atual e interessante, que possibilita o acesso às várias ferramentas das TDIC na sala de aula, é a lousa digital interativa. Mesmo sendo considerada um recurso elitizado pelo valor de investimento, ela já está presente em algumas instituições educacionais brasileiras. Os recursos nela disponíveis convergem mídias, interação e linguagens; a aula passa ser dinamizada com a contextualização, aliada a sons, imagens, vídeos e pesquisas na internet. Percebe-se, assim, como destacam Nakashima, Barros e Amaral (2009), que as lousas digitais somam e reúnem em um mesmo recurso diversas potencialidades comuns em computadores e em outras tecnologias.

Por fim, enfatizamos a importância da reflexão sobre os materiais oferecidos pelas TDIC para as aulas de E/LE (Tallei; Coelho, 2012). É necessário que o professor seja consciente de que há muito material na internet, mas que nem sempre tudo é de qualidade, tanto do ponto de vista técnico quanto didático, de forma que é imprescindível proceder a uma criteriosa seleção.





## Considerações finais

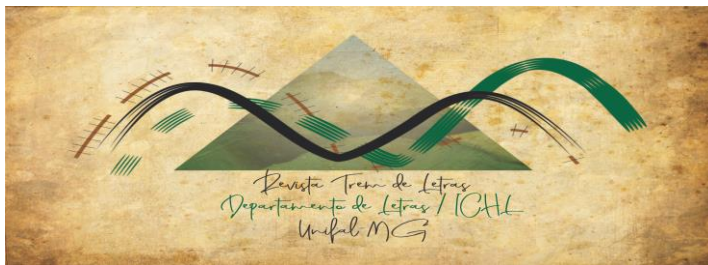
Como conclusão a estas breves reflexões sobre a utilização de diferentes tecnologias no ensino e aprendizagem de E/LE, reiteramos nossa concordância com o ponto de vista de Goettenauer (2009, p. 70), que expressa acreditar que:

[...] o professor assume um grande desafio ao decidir trabalhar com um idioma que tem no mundo hoje cerca de 400 milhões de falantes. Esses números convertem o espanhol em um importante instrumento de comunicação e lhe garantem um *status* valioso: o passaporte para o conhecimento de múltiplas culturas.

Assim, uma abordagem intercultural é essencial para que o estudante possa entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens, bem como despertar uma consciência identitária, demonstrando saber relacionar a cultura da língua materna com a cultura da LE, segundo Byram e Fleming (2001). A utilização das TDIC viabiliza esse tipo de abordagem, por proporcionar, entre outros aspectos, o contato com pessoas de diferentes partes do mundo, a possibilidade de o aluno compreender o outro, gerando o reconhecimento não somente de outras culturas, mas da sua própria assim como o entendimento dos valores de cada uma.

Desse ângulo, no campo do ensino e aprendizagem de LE é fundamental que o professor parta da perspectiva de que formar:

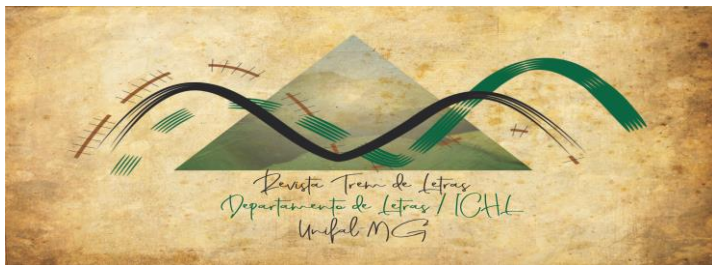
é despertar no aprendiz o interesse por conhecimentos mais abrangentes, é ir além da 'gramática' e do 'vocabulário' e dar ao aluno a oportunidade de adquirir habilidades que o ajudem a transitar por várias culturas, sem menosprezar essa ou aquela; é criar condições para que ele se torne receptivo às diversidades [...]. [...] É sensibilizá-lo para captar especificidades, não como aspectos 'estranhos' ou 'engraçados', mas como traços inerentes do *outro*, indissociáveis de sua forma de viver e, conseqüentemente, de comunicar-se (Goettenauer, 2009, p. 66, grifo do autor).



Dessa forma, é necessário que os professores de cursos de formação docente assumam uma postura crítica e consciente, que refletirá e contribuirá qualitativamente não só para a habilitação, mas para a capacitação dos futuros professores de E/LE para atuar nessa nova realidade. Realçamos o papel dos cursos superiores por entendermos que os meios digitais por si só não são capazes de fomentar e melhorar a qualidade de ensino. Nas palavras de Dias (2008, p. 227), “faz-se necessário muito mais que tecnologias, para que se desenvolva uma educação que preserve a autonomia do educando e promova experiências de leitura de mundo”. Nesse sentido, as TDIC podem agregar valores para algumas tarefas e funções docentes, oferecer numerosas opções metodológicas e recursos diferentes, mas jamais substituirá o professor, capaz de assegurar uma boa experiência formativa.

Por outro lado, diante de suposta normalidade e “mera” transposição do real para o virtual, o ensino remoto não é equivalente e nem poderá substituir a educação oferecida presencialmente. Trata-se de uma forma de condução a ser utilizada na educação básica somente em momentos de exceção, como o atual, visto que, mesmo que o ambiente familiar venha a ter todos os recursos tecnológicos, emocionais e que assegurem a aprendizagem, os alunos estariam perdendo em socialização, pois “o processo de ensino e aprendizagem envolve a convivência, o diálogo e as interações” (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 8). Simultaneamente, para além da função de ensino e de aprendizagem, a escola, em seu encargo social, representa a muitos um local de cuidado, isto é, onde é possível encontrar alimento, nutrição, assistência à infância e a exposições violentas.

Esses pontos destacados não devem, no entanto, ser utilizados como argumento na defesa do retorno às aulas presenciais, enquanto perdurarem os riscos à saúde provocados pela pandemia, como expressa a necropolítica. Nem é motivo para lamentos e notas públicas sem ações práticas, pois, como mostram as experiências de países que



interromperam o funcionamento de escolas por longos períodos, a omissão exacerbou as desigualdades resultantes da situação de emergência.

Como expusemos ao longo de nossas reflexões, a partir das TDIC surgem ambientes interativos e novos materiais, que configuram interessantes e dinâmicos recursos didáticos para o ensino e a aprendizagem de E/LE. Nesse novo cenário, o aluno se torna construtor de seu próprio conhecimento e o professor, de transmissor de conhecimentos, passa a mediador de saberes, de modo que ambos têm a oportunidade de atuar reflexivamente sobre a língua e a cultura, desenvolvendo seu senso crítico (Garcia, 2013).

Em consonância com Tallei e Coelho (2012), acreditamos que através do uso das TDIC o processo educativo leva em conta as novas formas de aprender e de interagir da sociedade, que se aplicam tanto aos professores quanto aos alunos, de maneira a construir novas habilidades, a partir das quais possam formar um pensamento crítico e potencializar seu desenvolvimento pessoal e cultural, conseguindo converter-se em usuários preparados para as novas demandas tecnológicas, os hipertextos e multimeios.

Nesse sentido, concordamos com Telles (2009), que há mais de uma década destacava a necessidade de promover, em nossas universidades, a educação de professores de LE tendo em conta os novos cenários sociais, como o que vivemos atualmente, que, sem qualquer preparação, planejamento ou organização, exigiu por parte dos docentes de todos os segmentos, em demanda de urgência, familiaridade e acesso a recursos diferentes dos convencionalmente adotados nas salas de aula físicas (Ferreira; Barbosa, 2020). Além disso, é inegável que os alunos em contato com as TDIC se beneficiam de várias maneiras, já que melhoram seu contato com a informática, aprendem a trabalhar em um mundo transnacional, se desenvolvem em outros idiomas e têm acesso a muitas informações antes inalcançáveis.



Em síntese, podemos afirmar que o aprendizado de uma LE com o uso das TDIC pode gerar diversos benefícios, pois o estudante tem a oportunidade de: ampliar seu conhecimento de mundo; de, segundo Fernández (2009, p. 100) “exercer a tolerância diante das diferenças”; e de contribuir para o desenvolvimento da cidadania através do contato com o outro, com a diversidade linguística e cultural. Nessa direção, as TDIC auxiliam a aprendizagem de LE, pois promovem a construção de novos significados entre falantes de culturas diversas, tornando-se um componente decisivo na formação dos estudantes.

## Referências

ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. *Informática Pública*, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. *et al.* (Org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

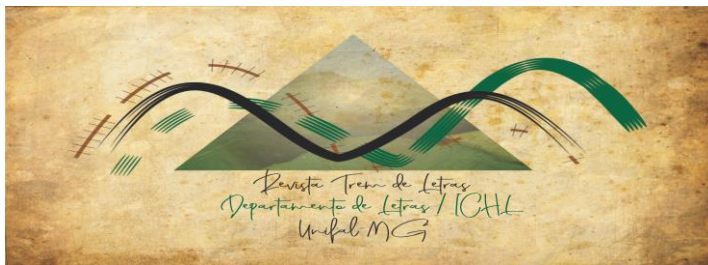
BACICH, L.; MORAN J. (Org.). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BASTOS, M. I. *O Impacto das TICs na Educação*. Brasília: Abril, 2010.

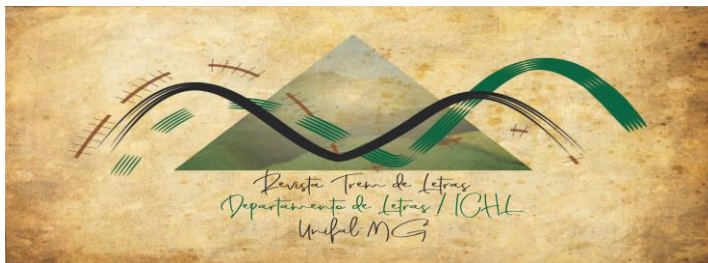
BENEDETTI, A. M. Aprendizaje de E/LE en tándem a distancia. In: SANT’ANNA, V. L. de A.; JUNGER, C. de S.; FERREIRA, A. M. C. (Org.). *Associação Brasileira de Hispanistas: 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro: MODO/Design, 2006. p. 244-249.

BLAKE, R. Technology and the four skills. *Language, Learning and Technology*, v. 20, n. 2, p. 129-142, 2016.

BORGES, R. R. (Org.). *# sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura*. Campinas: Pontes, 2015.



- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Cap. 4 – Conhecimentos de Espanhol. Brasília, 2006. p. 127-165. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2021.
- BYRAM. M.; FLEMING, M. (Org). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- CARVALHO, L. B. de; CARVALHO, T. L. de. Análise de atividades em aplicativos móveis para a aprendizagem de língua espanhola. *Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 9, n. 3, p. 386-405, 2020.
- CASTELA, G. da S. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas - Estudos Lingüísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola), UFRJ, Faculdade de Letras, 2009.
- CASTELA, G. da S. Novas tecnologias no ensino de espanhol: do mapeamento do que existe à elaboração de propostas pedagógicas pelo PIBID. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, v. 10, n. 20, p. 21 -38, jul./dez. 2015.
- COSTA, Larissa et al. (Coord.). *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF-Brasil, 2003.
- COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)*. Braga: Universidade do Minho, 2007, p. 1-19.
- DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DIAS, A. A. C. As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 223-231, set./dez. 2008.



DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

FARDO, M. L. *A Gamificação como Estratégia Pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul), Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. p. 97-128.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

GARCIA, D. N. de M. *O que os pares de Teletandem (não) negociam: práticas para um novo contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. São Paulo: UNESP, 2013.

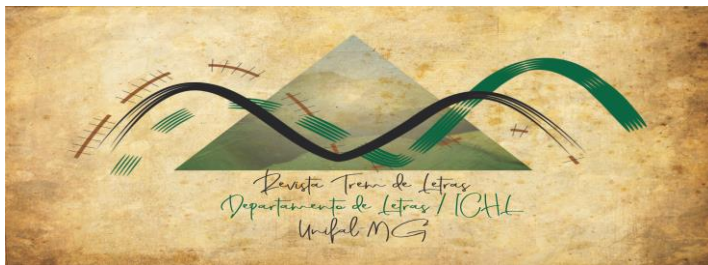
GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. p. 61-70.

GOETTENAUER, E. *Formas pronominais de tratamento: uma abordagem sócio-cultural*. Disponível em:  
<<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/formas%20pronominais%20de%20tratamento%20ou%20ma%20abor.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2020.

HEREDIA, J. La incorporación de las TIC y de los dispositivos móviles a la enseñanza de lenguas: prácticas y percepciones de los profesores de ELE, El caso de Japón. *Suplementos marcoELE*, n. 22, p. 1-54, 2016.

HILU, L.; TORRES, P. L., BEHRENS, M. A. REA (Recursos Educacionais Abertos) - Conhecimentos e (des)conhecimentos. *Revista Científica e-curriculum*, v.13 (1), p. 130-146, 2015.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em



tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 09, n. 07, p. 01-29, 2020.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LÓPEZ MORALES, H. Prólogo. In: SÁNCHEZ L. J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como una segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2008. p. 15-17.

NAKASHIMA, R. H. R.; BARROS, D. M. V.; AMARAL, S. F. do. O uso pedagógico da lousa digital associado à teoria dos estilos de aprendizagem. *Revista Estilos de aprendizagem*, v. 4, n. 4, out. 2009.

*NAVEGAR com segurança: por uma infância conectada e livre de violência sexual*. 3. ed. São Paulo: CENPEC: Childhood Instituto. WCF Brasil, 2012.

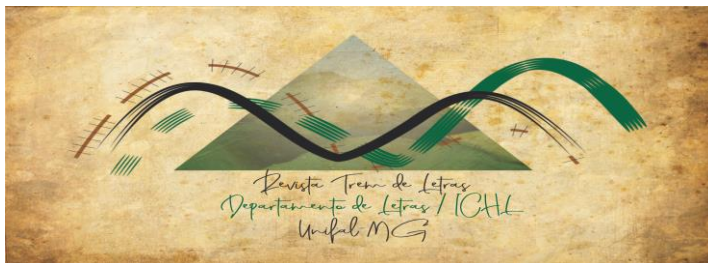
OLIVERAS VILASECA, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *United Kingdom: MCB University Press*, v. 9, p. 1-5, 2001.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SANAR SAÚDE. *Pandemias na História: o que há de semelhante e de novo na Covid-19*. 2020. Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/pandemias-na-historia-comparando-com-a-covid-19>>. Acesso em: 11 jan. 2021.



SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SÃO PAULO. Rede São Paulo de Formação Docente: cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo, 2011.

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

TALLEI, J.; COELHO, I. M. W. S. Formación docente y la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de E/LE en las escuelas técnicas. *Texto livre, linguagem e tecnologia*. v. 10, n. 2, p. 3-23, 2012.

TELLES, J. A. Teletandem: metamorfoses impostas pelas tecnologias sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 63-74.

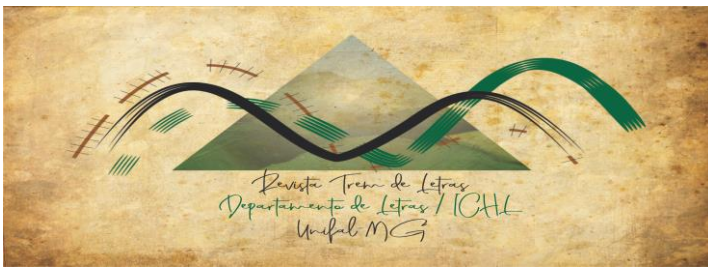
VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. p. 22-31.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

XAVIER, A. C. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. *Hipertextus Revista Digital*, v. 01, p. 1-9, 2007.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.





## Digital Information and Communication Technologies (ICT) in teaching and learning Spanish as a foreign language: revisiting some reflections

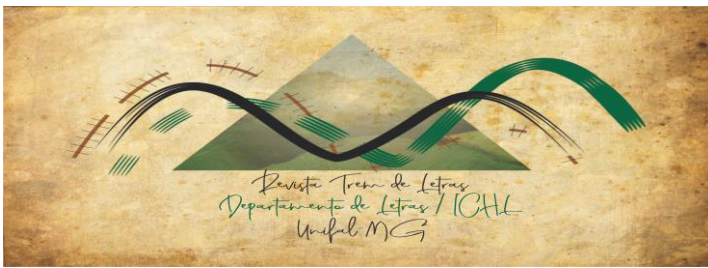
Fernanda Aparecida Ribeiro  
Universidade Federal de Alfenas

Kátia Rodrigues Mello Miranda  
João Ricardo Vieira Santos Ribeiro  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

### Abstract

This work discusses the contributions of Digital Technologies of Communication and Information (ICT) for the learning of foreign languages, especially the Spanish language. The theme is justified by the advancement of technology and its impacts on society, as well as the indispensability for the subject in teacher training courses and its preponderant functionality to meet the demands of remote education, implemented in a compulsory way in the educational context since the first half of 2020, due to the pandemic caused by Covid-19. The reflections are based on a literature review on the subject (Bastos, 2010; Castela, 2015; Dias, 2008; Fardo, 2013, among others), in order to encourage discussions on the use of ICT in Spanish language teaching. In today's plurilingual and multicultural world, there is ample potential of ICT by providing contact with authentic and up-to-date media materials, the development of intercultural competence, as well as a playful, cooperative, more autonomous learning, associated with citizenship and humans values.

**Keywords:** ICT. Remote teaching. Teaching and learning foreign languages. Spanish as a Foreign Language.



## Tecnologías Digitais de Informação y Comunicación (TDIC) en la enseñanza y aprendizaje del Español como lengua extranjera: revisando algunas reflexiones

Fernanda Aparecida Ribeiro  
Universidade Federal de Alfenas

Kátia Rodrigues Mello Miranda  
João Ricardo Vieira Santos Ribeiro  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

### Resumen

Este trabajo discute las contribuciones de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el idioma español. La temática se justifica por el avance de la tecnología y sus impactos en la sociedad, así como por la indispensabilidad del tema en los cursos de formación docente y su preponderante funcionalidad para atender las demandas de la educación a distancia, implementada de modo obligatorio en el contexto educativo desde el primer semestre de 2020, debido a la pandemia causada por Covid-19. Las reflexiones se basan en una revisión de la literatura sobre el tema (Bastos, 2010; Castela, 2015; Dias, 2008; Fardo, 2013, entre otros), con el fin de fomentar discusiones sobre el uso de TDIC en la enseñanza del español. Se constata, en el mundo plurilingüe y multicultural de hoy, el amplio potencial de las TDIC, que permiten el contacto con materiales mediáticos auténticos y actualizados, el desarrollo de la competencia intercultural, así como un aprendizaje lúdico, cooperativo y más autónomo, asociado a la ciudadanía y a los valores humanos.

**Palavras clave:** TDIC. Enseñanza remota. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Español como lengua extranjera.