



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA A DISTÂNCIA**



MARIA EDUARDA BASTOS ALVES SANTANA

**O ENSINO REMOTO DO ESPANHOL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais**

**MAMANGUAPE/PB
2022**

MARIA EDUARDA BASTOS ALVES SANTANA

**O ENSINO REMOTO DO ESPANHOL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais**

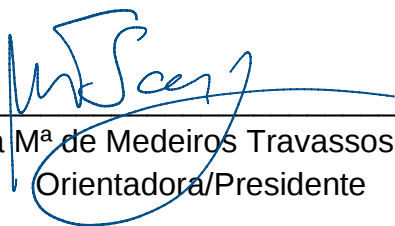
**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Letras – Espanhol da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito obrigatório para
a obtenção do título de Licenciado em
Letras – Espanhol.**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Maria de
Medeiros Travassos Saeger**

MARIA EDUARDA BASTOS ALVES SANTANA

**O ENSINO REMOTO DO ESPANHOL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais**

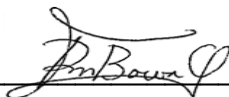
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelas professoras:



Profª Drª Márcia Má de Medeiros Travassos Saeger – UFPB
Orientadora/Presidente



Profª Drª Laurênia Souto Sales – UFPB
Membro da Banca Examinadora



Profª Ms. Ruth Marcela Bown Cuello – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S232e Santana, Maria Eduarda Bastos Alves.

O ensino remoto do espanhol durante a pandemia da Covid-19: uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais / Maria Eduarda Bastos Alves Santana. - Mamanguape - PB, 2022.

38 f. : il.

Orientação: Marcia Maria de Medeiros Travassos Saeger.

TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Educação. 2. Tecnologias digitais. 3. Língua Espanhola. I. Saeger, Marcia Maria de Medeiros Travassos. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 37

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho/monografia exclusivamente a Deus que é o Orientador dos meus passos e Autor da minha vida. Que em seu infinito amor me concedeu coragem para lutar e fé para vencer.

Dedico esta conquista também a minha família, que sempre me incentivou com palavras e ações a continuar nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido a conclusão deste curso!

Aos meus pais, Maria de Lourdes e Orlando, meus maiores incentivadores. Sem eles, com certeza não estaria aqui. Aos meus avós Inês e Leovegildo, por todos os abraços, beijos e lembranças. Infelizmente, não estão mais entre nós para celebrar essa conquista.

Aos professores que foram bem presentes nos momentos em que tive dúvidas e dificuldades. À minha orientadora Márcia Saeger, por ter me dado suporte na produção desse TCC, com desempenho e dedicação.

Agradeço a meu esposo Ezequias, por toda paciência, incentivo, amor e, principalmente, por estar ao meu lado nos melhores e piores momentos. Aos meus sogros Eunice e Decivaldo, pelo que fazem por mim, por criarem e educarem o amor da minha vida, por me acolherem no seu lar e nos seus corações. Às minhas cunhadas e cunhados, por se fazerem presentes sempre, em especial à Dacirlande, pelos conselhos.

Ao meu primo Marcos, que considero um irmão, por todo o apoio e dedicação. Aos meus irmãos Ítalo e Iolanda, que mesmo de longe, se fazem presentes em minha trajetória.

Aos meus amigos, Adriana, Carol, Cesar, Diana, Emerson, Ian, Luciana Renato, Sara e Willian, gratidão por todo companheirismo, pois construímos uma linda amizade.

E, por fim, agradeço a todos aqueles que não estão aqui citados, mas, em meu coração estão guardados!

*“Ninguém nasce feito,
é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”*

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar as ferramentas tecnológicas e plataformas digitais no ensino da língua espanhola durante o período da pandemia da COVID-19. Essas ferramentas digitais consideradas recursos didáticos que auxiliaram alunos e professores nas aulas remotas *online* contribuíram para o desenvolvimento de habilidades e competências que culminaram em novas experiências e aprendizagens. Para melhor entendimento sobre o tema, esta pesquisa está embasada em alguns teóricos, como: Mill (2018), Casatti (2020), Arruda (2020), entre outros. Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, com artigos pesquisados no Portal de Periódicos CAPES. A pesquisa é classificada como exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa para análise dos dados coletados. Os resultados revelaram a utilização de diferentes plataformas digitais para o ensino da língua espanhola durante as aulas remotas, destacando-se o Microsoft Teams, Google Classroom e Moodle. Dentre as ferramentas digitais mais utilizadas para estas aulas, foram identificadas redes sociais como Facebook e Instagram, o aplicativo de mensagens WhatsApp e o Padlet. A pesquisa evidenciou ainda que, apesar das dificuldades de acesso à internet por parte de alguns alunos, os professores de língua espanhola buscaram utilizar diferentes recursos, de modo que as aulas se tornassem mais dinâmicas e inclusivas. O levantamento realizado revelou ainda que as ferramentas tecnológicas utilizadas durante as aulas remotas devem ser consideradas como alternativas para tornar as aulas presenciais mais dinâmicas e contextualizadas, possibilitando uma maior adequação à forte presença da tecnologia nas atividades educacionais cotidianas.

Palavras-chaves: Educação. Tecnologias digitais. Língua Espanhola. Pandemia.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general identificar las herramientas tecnológicas y plataformas digitales en la enseñanza del idioma español durante el periodo de la pandemia del COVID-19. Estas herramientas digitales, consideradas recursos didácticos que ayudaron a estudiantes y docentes en clases a distancia en línea, contribuyeron al desarrollo de habilidades y competencias que culminaron en nuevas experiencias y aprendizajes. Para una mejor comprensión del tema, esta investigación se basa en algunos teóricos, tales como: Mill (2018), Casatti (2020), Arruda (2020), entre otros. Para ello, se realizó una Revisión Sistemática de la Literatura, con artículos buscados en el Portal de Periódicos de la CAPES. La investigación se clasifica como exploratoria y descriptiva, con un enfoque cuantitativo para el análisis de los datos recopilados. Los resultados revelaron el uso de diferentes plataformas digitales para la enseñanza del idioma español durante las clases a distancia, con énfasis en Microsoft Teams, Google Classroom y Moodle. Entre las herramientas digitales más utilizadas para estas clases se identificaron redes sociales como Facebook e Instagram, la aplicación de mensajería WhatsApp y Padlet. La investigación también mostró que, a pesar de las dificultades de algunos estudiantes para acceder a Internet, los docentes de habla hispana buscaron utilizar diferentes recursos para que las clases se volvieran más dinámicas e inclusivas. La encuesta realizada también reveló que las herramientas tecnológicas utilizadas durante las clases a distancia deben ser consideradas como alternativas para dinamizar y contextualizar las clases presenciales, permitiendo una mayor adaptación a la fuerte presencia de la tecnología en las actividades educativas cotidianas.

Palabras clave: Educación. Tecnologías digitales. Lengua española. Pandemia.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação a distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

LE – Língua Espanhola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Comuns

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TDCI – Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Pesquisa sobre acesso à internet	20
---	----

QUADROS

Quadro 1 – Terminologias para o ensino não-presencial	18
Quadro 2 – Critérios de inclusão da pesquisa	28
Quadro 3 – Critérios de exclusão da pesquisa	29
Quadro 4 – Artigos da RSL	30
Quadro 5 – Periódicos e suas classificações	31

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Plataformas digitais utilizadas para o ensino de espanhol.....	32
Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas para o ensino de espanhol	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	14
1.2 JUSTIFICATIVA	14
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	16
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	26
3.2 PROTOCOLO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	27
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	30
4.1 ARTIGOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	30
4.2 FERRAMENTAS E PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dois anos o mundo foi surpreendido por uma ação viral do Sars Cov-2, que culminou na Pandemia da COVID-19. No Brasil, desde o mês de março de 2020, o trabalho presencial foi interrompido, passando a ser semi-presencial, remoto, virtual, online ou por rodízio. Para tanto, o uso de *notebooks*, *smartphones*, computadores e outros dispositivos foi essencial, diferindo do contexto habitual – presencial.

Durante esse processo, órgãos responsáveis por passar informações a respeito do Coronavírus, a exemplo da Organização Mundial da Saúde (OMS), em parceria com cientistas e médicos, traçaram medidas e protocolos de segurança para a população, com regras de comportamentos do cotidiano no objetivo de reduzir a disseminação da COVID-19. A sociedade precisou se adaptar ao protocolo, obedecendo às novas formas de convivência, uma vez que o Coronavírus era desconhecido e ainda pouco se sabia a respeito da infecção através do vírus, tão quanto seus efeitos e sequelas no organismo humano de forma geral.

Dessa forma, as escolas também foram afetadas por essa necessidade de adaptação, passando a desenvolver seus trabalhos de forma remota, através das plataformas digitais. Os corpos docente e discente vivenciaram uma experiência nova no que diz respeito às práticas educativas de ensino e aprendizagem, o que trouxe uma série de desafios, sobretudo pela falta de prática no uso exclusivo destas tecnologias para o ensino, assim como pela falta das condições necessárias para acesso à internet e a dispositivos tecnológicos.

Nesse aspecto, o planejamento pedagógico nas escolas foi direcionado ao ensino remoto, a fim de possibilitar a assistência e desenvolvimento dos alunos e a atuação do professor durante o período da pandemia. Tal direcionamento se deu devido à necessidade de assegurar a cada aluno o direito à educação, garantido por lei, mesmo que de forma virtual.

Contudo, o ensino das disciplinas não deve ocorrer a partir do uso das mesmas ferramentas e metodologias, pois, cada disciplina possui as suas características e especificidades. Sendo assim, considerando o contexto das línguas estrangeiras, e, de modo mais específico, o ensino da Língua Espanhola (LE), o uso de ferramentas e plataformas digitais deve ser pensado a partir das necessidades desta matéria, de modo a contemplar as várias habilidades inerentes à

aprendizagem da LE.

Assim, em meio às dificuldades emergentes com a adesão ao ensino remoto desde março de 2020, percorrendo um período de praticamente dois anos, e considerando as diferentes plataformas para aprendizagem utilizadas para concretizar as aulas remotas, esta pesquisa teve como questão-problema: **quais as ferramentas e plataformas digitais utilizadas no ensino da Língua Espanhola durante o período da pandemia da COVID-19?**

As respostas a este questionamento foram buscadas a partir dos objetivos elencados para a pesquisa, apresentados a seguir.

1.1 OBJETIVOS

Este trabalho tem por **objetivo geral**: refletir sobre as ferramentas e plataformas digitais utilizadas no ensino da Língua Espanhola durante o período da pandemia da COVID-19.

A partir deste objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar quais as ferramentas e plataformas digitais que foram utilizadas nas aulas remotas de Língua Espanhola;
- b) Apresentar como os docentes da Língua Espanhola desenvolveram suas aulas virtuais no período de pandemia;
- c) Apresentar as vantagens e desvantagens do uso dos ambientes virtuais no ensino da Língua Espanhola como canais de encontros virtuais.

1.2 JUSTIFICATIVA

A utilização de plataformas e ferramentas digitais para o ensino da língua espanhola durante o período da pandemia da COVID-19 se deu como alternativa para que as aulas tivessem continuidade, apesar da necessidade de distanciamento social. Ao longo do período de sua utilização, o uso destas ferramentas e plataformas foi sendo aperfeiçoado por docentes e discentes, ao conhecer cada vez mais as suas potencialidades.

Entretanto, considerando os tempos atuais, em que a tecnologia se encontra

cada vez mais inserida no meio educacional, o conhecimento adquirido a partir do uso de ferramentas e plataformas digitais durante o período de ensino remoto deve ser aproveitado nas atividades presenciais. Isto porque o uso da tecnologia para a aprendizagem da língua espanhola contribui para que as aulas se tornem mais dinâmicas, promove uma maior interação entre professores e alunos e está diretamente alinhado com o perfil da geração atual de estudantes, que tem contato diário com tecnologia.

Nesse aspecto, conhecer como plataformas e ferramentas digitais podem ser utilizadas para o ensino da língua espanhola é de significativa importância para o planejamento das aulas de volta à presencialidade. Justifica-se, portanto, esta pesquisa, na medida em que seus achados poderão contribuir para a identificação de tecnologias capazes de dinamizar as aulas de língua espanhola.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Para a realização desta pesquisa, considerando os objetivos pretendidos, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), sendo necessário delimitar o tema de pesquisa.

Nesse sentido, o ensino remoto possui diferentes abordagens, seja pelo aspecto pedagógico, ou do ponto de vista de sua execução. Mas, para os fins desta investigação, foram consideradas apenas as questões relativas às ferramentas e plataformas digitais utilizadas para o ensino da Língua Espanhola.

Quanto à operacionalização da RSL, foi necessário fazer um recorte temporal na pesquisa, sobretudo em razão da temática ser vinculada às aulas remotas em função da pandemia de COVID-19. Assim, a RSL foi composta apenas por trabalhos publicados em periódicos entre os anos de 2020 e 2022.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A pandemia de COVID-19 levou à necessidade de distanciamento social, a partir de março de 2020, como alternativa para diminuir a propagação da doença. Com isso, diante da suspensão das aulas presenciais, foram necessárias novas medidas para que as atividades educacionais não fossem interrompidas, destacando-se adesão ao ensino remoto emergencial.

O ensino remoto está relacionado à realocação das tarefas educacionais presenciais, sendo usado de maneira emergencial, a fim de assistir todo o público da educação. Essa modalidade foi aplicada à distância, com uso de ferramentas tecnológicas desenvolvidas no contexto pedagógico. Rodrigues (2020) entende que é comum confundir o ensino remoto com o ensino à distância (EaD), por falta de esclarecimentos de ambas modalidades.

Houve uma profusão de termos circulando como sinônimo: aulas remotas, ensino remoto, educação remota, ensino remoto emergencial, ensino mediado pelas tecnologias digitais. Mas, de maneira geral, manifestou-se a percepção de que a situação vivida não caracterizava a EaD como uma modalidade de ensino, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...] (RODRIGUES, 2020, p. 46).

De acordo com a citação acima, as expressões que surgem dentro de um evento fora da normalidade acabam contribuindo para o surgimento de dúvidas e equívocos a respeito do seu verdadeiro significado. É preciso levar em consideração o conceito de cada modalidade de ensino para que não haja confusão e que, embora exista semelhanças entre elas, há características específicas em cada uma que as diferenciam.

A modalidade EaD ganhou relevância na década de 1960, porém na década de 1990 que foi regulamentada, sendo reconhecida pelas instituições públicas e privadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1964 regulamentou a educação à distância no Brasil como alternativa de ensino para aqueles que pretendiam uma formação regular. Assim, programas de capacitação para os professores foram ofertados para os Municípios, Estados e a União

(BRASIL, 1996).

Com a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) pelo MEC em 2006, a oferta dos cursos superiores aumentaram por todo país, a modalidade do ensino à distância e gratuito ganhou expansão com o objetivo de alcançar as regiões mais distantes dos centros, diminuindo as desigualdades quanto ao acesso à educação entre as regiões do Brasil (BRASIL, 2006). O período entre os anos de 2005 a 2015 foi considerado o auge de modalidade EaD. Segundo Mill (2016), durante esse período houve

[...] maior credibilidade na qualidade da formação, investimento público (especialmente financeiro), envolvimento de instituições públicas tradicionais (especialmente as federais, que mais resistiam à EaD), exploração das possibilidades pedagógicas da EaD como estratégia para atingir as metas do novo Plano Nacional de Educação, entre outros tantos indicativos positivos (MILL, 2016, p. 439).

Podemos verificar a comparação do ensino remoto com a EaD, de acordo com Veloso e Walesko (2020):

Muitas das ações que foram incentivadas pelas universidades brasileiras dizem respeito ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), que, de certo modo, assemelha-se à Educação à Distância (EaD), dado que também é educação mediada por tecnologia. No entanto, o ERE não prevê o apoio de tutores e carga horária distribuída em atividades síncronas e assíncronas, além de não possuir uma legislação específica (VELOSO; WALESKO, 2020, p. 36-37).

Essa comparação permite inferir que o ensino remoto traz algumas semelhanças com a educação à distância, sobretudo em razão da mediação tecnológica para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, os autores chamam atenção para a ausência de uma legislação específica que trate do ERE, assim como pela diferenciação das atividades. Isto porque a EaD apresenta a possibilidade de realização de atividades síncronas, onde os participantes interagem ao mesmo tempo, conectados pela internet, além das atividades assíncronas, o que são aquelas que não dependem da interação na mesma hora entre os participantes (BASSO; FIORATTI; COSTA, 2020).

Existem ainda outras nomenclaturas associadas ao ensino não-presencial. A esse respeito, Basso, Fioratti e Costa (2020) apresentaram um levantamento, identificando quatro modalidades, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Terminologias para o ensino não-presencial

TERMINOLOGIA	SIGNIFICADO	AUTORES	ANO
Educação a Distância	Modalidade conhecida pela sigla EaD, como tipo de configuração para o ensino-aprendizagem, formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação.	MILL, D.	2018
Ensino remoto	Modalidade de ensino ou aula que pressupõe distanciamento geográfico de professores e estudantes, com transposição do ensino presencial físico para os meios digitais, com foco na informação e suas formas de transmissão, predominantemente de maneira síncrona.	MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E.	2020
Ensino a Distância	Ensino caracterizado pela separação física e, por vezes temporal, entre alunos e professores, vinculado a um meio de comunicação, desde a escrita à utilização de microcomputadores e <i>Web</i> .	MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E.	2020
Atividades pedagógicas não presenciais	Ações de caráter formativo relacionadas aos projetos pedagógicos dos cursos ofertados por uma instituição, desenvolvidas externamente aos ambientes educativos da instituição e sem a interação direta entre educadores e educandos.	INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	2020

Fonte: Adaptado de Basso, Fioratti e Costa (2020).

Segundo Feitosa et. al (2020, p. 2), “mudar de um ensino presencial, onde existe uma interação física disponível, e transportar-se para o ensino remoto é um desafio para ambos os envolvidos”. Nesse aspecto, o planejamento das atividades para as aulas remotas é fundamental, identificando, sobretudo, quais os recursos disponíveis e quais as limitações de alunos e professores.

De acordo com Hodges et. al (2020), o ensino remoto no contexto emergencial diz respeito a alterações dos conteúdos de forma temporária, como oferta alternativa devido à pandemia da COVID-19. Arruda (2020) entende que o ensino convencional/presencial não deve ser substituído pelo ERE, apesar de sua relevância por manter as atividades educacionais em meio ao período de isolamento, durante a pandemia. Diz respeito ao ensino remoto:

[...] envolve o uso de soluções para a produção de atividades, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por meio da televisão ou da internet [...] O objetivo principal deste não é recriar um novo modelo educacional, mas sim, fornecer acesso temporário aos conteúdos educacionais de uma maneira que possa

minimizar os impactos causados em decorrência do isolamento social nesse processo (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Considerando os diferentes estágios vivenciados durante a pandemia da COVID-19, no momento inicial, as atividades presenciais foram suspensas e os processos de ensino e aprendizagem foram apoiados exclusivamente no ensino remoto. A partir da observação da queda do número de casos, no ano de 2021, ocasionando a flexibilização das normas de distanciamento e isolamento social, as instituições educacionais puderam adotar o ensino híbrido, em que parte do público assistia às aulas presenciais, enquanto outros permaneciam no ensino remoto. Este formato híbrido foi possível a partir da transmissão das aulas presenciais por meio de plataformas digitais.

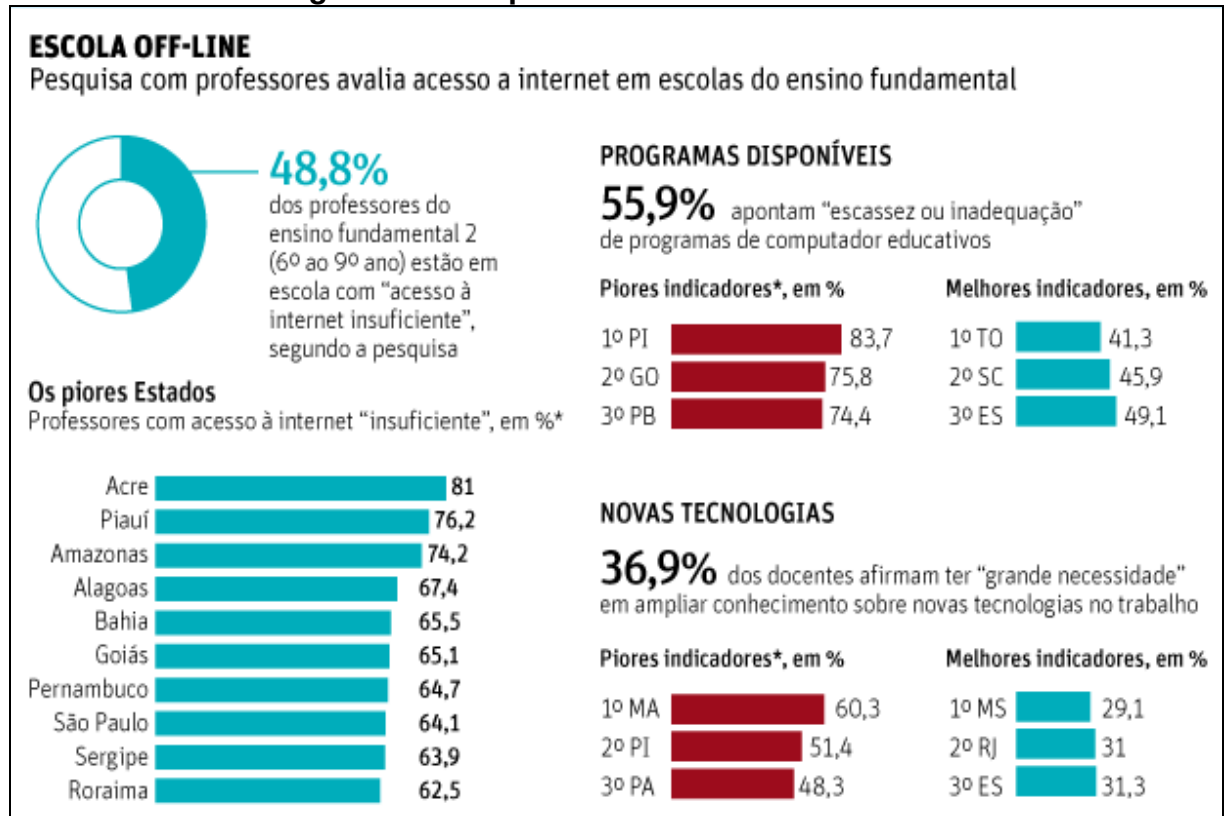
Com toda essa modificação nas formas habitualmente desenvolvidas pelos docentes, as ações didáticas teriam que perpassar os livros, a lousa e a presença com o contato direto em sala de aula, para que não acontecessem atrasos e maiores problemas no aprendizado e na educação. Com isso, os professores e alunos precisaram se adaptar aos novos recursos de ensino-aprendizagem, a exemplo de ferramentas tecnológicas como computadores, celulares, *tablets*, *notebooks*, ferramentas estas que passaram a ter uso mais intenso na vida desse público. Além disso, as redes sociais como WhatsApp, Instagram, Facebook, e plataformas digitais como Zoom, Google Meet, Classroom e Google Forms também foram amplamente utilizadas durante este período (BASSO; FIORATTI; COSTA, 2020).

É importante destacar que, apesar de o ensino remoto depender diretamente da utilização de ferramentas tecnológicas, o incentivo ao uso da tecnologia na educação não é recente. Nesse contexto, Dorneles (2012) reforça que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser inseridas no contexto escolar, sendo necessário, portanto, que o docente tenha uma formação adequada a esta nova realidade, além do incentivo à formação continuada, sobretudo devido às constantes mudanças tecnológicas.

Cumprе ressaltar ainda que a inserção da tecnologia na educação não depende apenas do professor, sendo fundamental que toda a equipe pedagógica da instituição esteja em sintonia com as novas formas de trabalho, buscando materiais, ferramentas tecnológicas e novas formas de abordar os conteúdos, objetivando uma aprendizagem inclusiva a todos os alunos.

Contudo, uso de ferramentas tecnológicas como apoio às aulas presenciais ainda não se constitui em uma realidade em todas as escolas do Brasil, sobretudo em razão da falta de acesso à internet ou da baixa qualidade deste. Nesse sentido, a figura 1 ilustra o resultado de uma pesquisa realizada em 2015 com professores do Ensino Fundamental sobre o acesso à internet em escolas.

Figura 1 – Pesquisa sobre acesso à internet



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/>

Os resultados da pesquisa demonstram que 48,8% dos professores do Ensino Fundamental 2 indicaram que o acesso à internet nas escolas em que atuam é insuficiente, sendo o pior resultado encontrado no estado do Acre, em que 81% dos professores que fizeram parte da pesquisa atestaram essa realidade.

A pesquisa demonstrou ainda que cerca de 56% dos professores apontaram escassez ou inadequação de programas de computador educativos e aproximadamente 37% dos docentes afirmaram ter grande necessidade de ampliar o conhecimento sobre novas tecnologias para aplicação no trabalho.

Os dados levantados a partir desta pesquisa permitem considerar que nem todos os professores e instituições de ensino estavam preparados para a adesão ao

ERE. Considerando que todos foram pegos de surpresa com a pandemia da COVID-19, a urgência em adaptar os serviços educacionais fez-se necessária para não interromper as aulas presenciais.

Com isso, professores foram surpreendidos diante da necessidade de aplicar suas aulas fora da sala de aula, refazer suas metodologias e dinâmicas, a fim de atender seu público. Nesse sentido, Casatti (2020) afirma:

A situação inesperada que levou à interrupção abrupta das aulas presenciais demandou das instituições de ensino tomadas de decisões rápidas, sem a realização de etapas fundamentais para que as iniciativas de educação fossem bem-sucedidas. Essas etapas se referem a planejamento, capacitação de todos os envolvidos, preparação da infraestrutura tecnológica (*hardware* e *software*), automatização de atividades administrativas, preparação do sistema para coleta de dados, reformulação de currículos, além do fomento à inclusão e à equidade (CASATTI, s/p, 2020).

Naquele momento percebeu-se quão importante foi a postura do professor. Alguns encontraram dificuldades para atuar nesse novo contexto tecnológico físico e virtual, a falta dos recursos tecnológicos nas instituições educacionais, a insegurança, a falta de preparo e afinidade, a inexperiência no manuseio dos recursos tecnológicos, falta de acesso à internet de qualidade, etc.

Some-se a isso os problemas vivenciados por muitos alunos, diante do não acesso à internet em suas residências, assim como em razão da indisponibilidade de dispositivos tecnológicos que permitissem a sua participação nas aulas remotas. A esse respeito, Correa e Brandemberg (2021) retratam as realidades vivenciadas pelos estudantes durante o ensino remoto, destacando a falta de equidade no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos.

Estes problemas apresentados reforçam como foram significativos os desafios para a implantação de aulas remotas ou híbridas em função da pandemia da COVID-19. Estas situações ensejaram a reavaliação das práticas de ensino e necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo em que foi necessário buscar a superação desses problemas, para que o acesso à educação não fosse limitado a apenas uma parcela dos estudantes.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Aprender um novo idioma nos possibilita uma maior visão de mundo, uma

melhor compreensão de diversas culturas e sociedades, além de um maior acesso à informação e comunicação internacional.

Na década de 90, com a criação do MERCOSUL, o ensino da língua espanhola no Brasil experimentou um significativo crescimento e com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, aumentou o interesse pela LE nas escolas.

De olho na expectativa da expansão econômica na América do Sul, o Paraguai, a Argentina, o Uruguai e o Brasil uniram-se na finalidade de construir um mercado em comum entre eles. Segundo Sedycias (2005), os objetivos dessa união/Mercosul são:

[...] criar formas de estender as atuais dimensões dos mercados nacionais e potencializar, sobre esta base, o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver o uso dos recursos disponíveis na região, preservando o meio ambiente e melhoria dos meios transportes e comunicação (SEDYCIAS, 2005, p. 19).

Considerando as dimensões de crescimento desse mercado entre os países, percebe-se que o Brasil é o único do grupo que não tem o Espanhol como língua materna, por isso, a necessidade de aprender o idioma que a maioria dos integrantes se comunica.

A LE é um dos idiomas mais usados nos dias atuais, daí tamanha importância em todo mundo falar espanhol, uma vez que mais de 332 milhões de pessoas usam esse idioma como língua materna (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

No Brasil, o ensino da LE vem ganhando espaço no contexto educacional, fazendo parte da grade curricular de instituições públicas e privadas. De acordo com Fernández (2005, p. 18), “mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis... ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX”.

A LDB/1996 regulamentou o ensino da LE nas escolas brasileiras, período em que a língua inglesa já predominava nas instituições escolares do ensino Fundamental e Médio. No entanto, o ensino do Espanhol se deu, no Ensino Médio, com a perspectiva de uma segunda língua estrangeira, sendo ofertado de forma optativa. Nesse aspecto, o Art. 35 traz, em seu parágrafo 4º:

Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, s/p, 1996).

O Projeto nº 3.987/2000, denominado Lei do Espanhol, foi apresentado com a pretensão da oferta do ensino do espanhol de forma obrigatória nas escolas, e para o aluno no formato optativo. Contudo, somente no ano de 2005, a partir da Lei nº 11.161/2005, o ensino do Espanhol passou a ser obrigatório no Ensino Médio e opcional no Ensino Fundamental, a partir de 5 de agosto de 2005 até 2010.

Entretanto, ficaria facultativa na matrícula do aluno. Álvarez (2018, p. 20) ressalta, como resultado das mudanças trazidas pela Lei nº 11.161/2005,

[...] o ensino dessa língua - cultura tornou-se relevante para os brasileiros e, conseqüentemente, a procura aumentou. Muitos foram os impactos ocasionados por ela, começando pelo crescimento do número de interessados em lecionar a Língua Espanhola, pela quantidade de alunos ingressando nos cursos de formação, pela presença desta língua no vestibular, dentre outros (ÁLVAREZ, 2018, p. 20).

Contudo, Gonzáles (2010, p. 26) aponta que a Lei nº 11.161/2005 apresenta alguns aspectos negativos e positivos, sobretudo diante das ambiguidades verificadas:

A Lei 11.161, que além de tudo apresenta imprecisões e ambiguidades, trouxe consigo problemas, disputas, mas também abriu espaços para discussões e tomadas de posição que poderão, a médio e longo prazo, trazer benefícios para o ensino do espanhol e para a educação no Brasil (GONZÁLES, 2010, p. 26).

Fernández (2005, p. 42) corrobora com a afirmação da autora a respeito do sentido dúbio da referida Lei, ao entender que a “oferta pública do espanhol é claramente insuficiente por meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados”. A autora defende que a quantidade de alunos que estariam estudando o Espanhol não seria beneficiada com o ensino suficientemente, uma vez que a demanda dos professores estaria abaixo do necessário para atender aos alunos, sem contar com a falta de recursos didáticos, planejamento, metodologias e profissionais com formação na área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) serviram de orientação sobre a prática docente no seu cotidiano profissional, a atualização como profissional e a

produção do currículo escolar. A LDB ganhava reforços com a criação dos PCN, sendo complementos destas Leis. Nesse sentido, de acordo com os PCN:

[...] os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”. Para que ele se torne um processo crítico e eficaz, é importante evitar, nessa inter-relação, a mera importação do novo, sem promover a devida interação com o velho, por meio da qual tanto o recém-importado quanto o previamente existente se transformarão, criando algo novo (BRASIL, 2006, p. 109).

No ano de 2017 foi aprovada a reforma do Ensino Médio, revogando-se a Lei nº 11.161/2005. Assim, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017, que incluía o ensino da língua espanhola nos conteúdos obrigatórios do Ensino Médio. Essa lei orienta as ações que serão aplicadas nas escolas de ensino fundamental e médio. A referida Lei consagra a Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC, e descreve como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC não possibilita o ensino da língua espanhola como obrigatório, sendo este apenas optativo para o aluno e para a escola, de acordo com a necessidade do seu público. Ainda hoje, o inglês tem sido a língua estrangeira considerada obrigatória nos currículos das escolas, por ter sua função política e social, sendo considerada como língua franca: “da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (BRASIL, 2018, p. 241-242).

Do mesmo jeito, a BNCC reconhece que a língua inglesa apresenta-se como primeira língua estrangeira a ser escolhida para o ensino pelas instituições, devido à sua flexibilidade de analisar situações distintas entre si, levando em consideração as diferenças e a cultura dos povos. Nesse aspecto, de acordo com a BNCC, “o mundo social cada vez mais globalizado e plural em que as fronteiras entre países e

interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2018, p. 241-242).

A esse respeito, Lisboa (2019) chama atenção para a influência que os processos políticos, as relações internacionais e os centros de poder possuem, constituindo uma hierarquização entre as línguas. Nesse sentido, a autora discorre que "as línguas se organizam numa espécie de sistema gravitacional e, portanto, se estabelece uma certa hierarquia entre elas que incide, consequentemente, no seu ensino" (LISBOA, 2019, p. 20).

Manifestações começaram a surgir por parte de políticos que se interessaram pela causa da regularização do ensino do espanhol em alguns Estados brasileiros. Em 2017, o então deputado Anísio Maia criou o Projeto de Lei nº 1.509/2017, para a implementação do ensino de espanhol nas escolas do Estado da Paraíba. Destaca-se, ainda, no ano de 2018, a iniciativa da Deputada Estadual Juliana Brizola, que coordenou o movimento junto à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, através da Emenda Constitucional nº 74/2018, que trata da obrigatoriedade do ensino do espanhol na Educação Básica daquele estado.

A busca pela obrigatoriedade do ensino do espanhol nas instituições escolares brasileiras se dá pelo fato de, historicamente, a língua portuguesa ter relação com a espanhola, levando em consideração a localização geográfica dos países, sem contar com as relações comerciais em comum.

Diante do exposto, o levantamento realizado permite considerar que o ensino da LE no Brasil foi marcado por um cenário de altos e baixos, percebendo-se momentos em que o próprio arcabouço legal favorecia o ensino do idioma, ao tempo em que outros normativos apontaram a não obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, dando preferência, inclusive, à língua inglesa como primeira língua.

Mesmo diante deste cenário, o ensino da língua espanhola, enquanto disciplina que trata de um idioma estrangeiro, deve ser planejado de modo a contemplar os diferentes aspectos socioculturais que caracterizam as regiões onde o idioma é a língua oficial. Isto porque a compreensão do espanhol está atrelada às próprias influências socioculturais destes povos.

Nesse sentido, considerando o contexto do ensino remoto emergencial de língua espanhola, se faz necessário compreender quais as ferramentas tecnológicas e plataformas utilizadas para a realização destas aulas, e, sobretudo, como estas ferramentas utilizadas podem contribuir para o ensino da LE atualmente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores foram apresentados alguns aspectos que caracterizam o método utilizado na produção desta pesquisa, a exemplo da delimitação de seu tema e do levantamento bibliográfico necessário para o seu embasamento. Nesse sentido, cada etapa é necessária para que a finalidade da pesquisa seja alcançada, sendo essencial a escolha do método para percorrer o caminho da pesquisa.

Desse modo, a pesquisa científica trata de encontrar as respostas para as perguntas que serão de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho, sendo preciso o uso de métodos, e, sobretudo, refletir sobre cada um deles, uma vez que serão os indicadores da qualidade da pesquisa. Na visão de Menezes (1993, p. 39), a pesquisa científica é definida como “um estudo cauteloso e com uma sistematização, cuja finalidade é descobrir fatos relativos às áreas do conhecimento”.

Diante do exposto, esta pesquisa é classificada como exploratória e descritiva, de acordo com os objetivos apresentados anteriormente. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), a pesquisa exploratória tem a finalidade de “proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa”.

Já a pesquisa descritiva está relacionada ao registro e descrição dos fatos observados, sem a interferência do pesquisador neles. Os referidos autores afirmam que a pesquisa descritiva “visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Em se tratando das estratégias de pesquisa aplicadas, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a Revisão Sistemática de Literatura. Para Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é considerada também de natureza exploratória, uma vez que baseia teoricamente o pesquisador e oferece a visão de reflexão e criticidade condizente ao estudo.

Por sua vez, a Revisão Sistemática de Literatura é conceituada como “um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183). Os referidos autores argumentam ainda que as RSL devem seguir um protocolo, deixando claros os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, para que se tenha uma verdadeira noção do cenário que a constituiu. O protocolo adotado nesta pesquisa será apresentado a seguir.

Quanto à natureza, a pesquisa é classificada como de abordagem quantitativa. Para Gil (2017), a pesquisa quantitativa apresenta seus resultados a partir de um tratamento estatístico. Nesse sentido, os dados coletados nesta RSL foram apresentados por meio de técnicas de estatística descritiva, com distribuição de frequências – relativa e absoluta, além da apresentação em tabelas e gráficos.

3.2 PROTOCOLO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

As Revisões Sistemáticas de Literatura devem ser guiadas por um protocolo, com critérios de inclusão e exclusão da pesquisa bem definidos. A esse respeito, Galvão e Ricarte (2020) afirmam:

A Revisão Sistemática de Literatura é focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58-59).

Desse modo, o primeiro procedimento foi a escolha da base de dados para a busca dos artigos que iriam compor a RSL. O critério adotado para a escolha da base de dados foi o de acessibilidade, escolhendo-se o Portal de Periódicos CAPES, uma vez que a UFPB proporciona à comunidade acadêmica acesso gratuito a esta base.

Quanto à escolha dos periódicos, levou-se em consideração a classificação dos periódicos nacionais, de acordo com os critérios elegidos pela CAPES, tendo como base a última avaliação vigente à época desta pesquisa (2013-2016). Os periódicos são divididos em estratos, desde a categoria A1, sendo a de maior

classificação, até a categoria C.

Nesta pesquisa foram considerados os periódicos nacionais avaliados por pares, nas categorias A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Os periódicos classificados como categoria C não foram incluídos na pesquisa, assim como aqueles que não tiveram avaliação pelos pares. Justifica-se tal exclusão, pois as revistas classificadas no estrato C ainda não foram pontuadas. Já os artigos que não foram avaliados por pares não passaram por um processo mais rigoroso de avaliação, tal como é a avaliação por pares às cegas.

Foi utilizado o formulário de busca avançada do portal de periódicos CAPES, sendo necessário utilizar os operadores booleanos para melhorar os resultados da pesquisa. A esse respeito, Galvão e Ricarte (2020, p. 67, destaque nosso) apontam que o operador “AND equivale à intersecção, OR equivale à união e AND NOT equivale à exclusão” dos termos.

Foram realizadas duas tentativas de busca avançada, considerando-se, em ambas, o período de publicação dos periódicos de 2020 a 2022. Na primeira, foram pesquisados os termos "ensino remoto" e (and) "espanhol", apresentando-se um total de 16 artigos, dos quais nove foram revisados por pares.

Foi realizada uma segunda busca, utilizando-se os termos "ensino remoto" e (and) "língua espanhola". Esta nova busca resultou em nove artigos, sendo cinco revisados por pares. Observou-se que na segunda busca, um dos artigos foi repetido em relação à primeira. É importante frisar que a escolha dos trabalhos não se deteve em um único nível de ensino, sendo consideradas pesquisas que abordam ensino remoto em escolas regulares e em nível superior.

Portanto, considerando o total de artigos sem repetição e revisados por pares nas duas buscas, a pesquisa obteve um total de 13 artigos para análise inicial. Quanto ao idioma, foram buscados apenas artigos em português. A partir dos critérios descritos, o quadro 2 apresenta os critérios de inclusão da pesquisa. Cada critério é identificado pela letra I (inclusão) e *n* (número do critério).

Quadro 2 – Critérios de inclusão da pesquisa

<i>n</i>	DESCRIÇÃO
I ₁	Periódicos avaliados por pares
I ₂	Periódicos classificados como A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5
I ₃	Artigos apenas no idioma português
I ₄	Artigos publicados entre 2020 e 2022

Fonte: Elaboração própria (2022).

Após esta busca inicial, na primeira análise dos 13 artigos, considerando o periódico, título do artigo, resumo e palavras-chave, foram identificados quatro artigos publicados em periódicos sem avaliação no sistema Qualis CAPES e um artigo publicado no idioma espanhol. Com isso, considerando que estes cinco artigos não atendem aos critérios estabelecidos para a pesquisa, foi necessário excluí-los do material a ser analisado.

De modo a atender aos protocolos necessários para uma RSL, são apresentados, no quadro 3, os critérios de exclusão da pesquisa. Quanto à codificação, cada critério é identificado pela letra E (exclusão) e *n* (número do critério).

Quadro 3 – Critérios de exclusão da pesquisa

<i>n</i>	DESCRIÇÃO
E ₁	Artigos de periódicos não indexados no sistema Qualis CAPES
E ₂	Artigos em idioma diferente do português

Fonte: Elaboração própria (2022).

Obedecidos aos critérios de inclusão e exclusão, foram obtidos oito artigos, cuja análise para a identificação de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais utilizadas para o ensino da língua espanhola durante as aulas remotas se deu a partir da leitura de todo o artigo.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. ARTIGOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Conforme apresentado, esta RSL foi composta a partir da análise de oito artigos, cujas informações sobre título, autores, periódico e ano de publicação são apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Artigos da RSL

TÍTULO	AUTOR(ES)	PERIÓDICO	ANO
Curso de produção escrita em espanhol como língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações	RODRIGUES, R.; ROSA, A. A. S.	Revista (Con)Textos Linguísticos	2020
Espanhol como língua estrangeira em tempos de pandemia: atividades síncronas que apenas o ensino remoto proporciona	PIZZA, F.; EUGENIO, T.	Revista X	2021
Medianeras a brasileira: como construir e trabalhar relações interpessoais em cursos online de espanhol?	RABANÉA, P.; ARRUDA, M. S.; VELOSO, F. S.	Revista X	2021
Utilização das tecnologias digitais no ensino do espanhol: uma revisão integrativa	TORQUATO ET AL	Principia (João Pessoa)	2021
Diga como ensinas, e direi quem és: podcasts e língua espanhola no ensino remoto	DALLA-NORA, G. G.; EVANGELISTA, E. G.	Revista Prática Docente	2022
Ensino de espanhol para estudantes brasileiros de forma remota e o papel das estratégias comunicativas	GOMES, A. S.	Fólio: Revista de Letras	2022
Ensino de espanhol com o <i>padlet</i> : propostas de atividades para uma unidade didática com o gênero artigo de opinião	COSTA, M. E. C.; CARVALHO, T. L.	Fórum linguístico (online)	2022
Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico	LIMA, S. P.; CARVALHO, T. L.	Horizontes em Linguística Aplicada	2022

Fonte: Elaboração própria (2022).

Observou-se que apenas um artigo (12,5%) foi publicado no ano de 2020, o que pode ser justificado por ter sido esse o primeiro ano da pandemia. Assim, as pesquisas sobre aulas de língua espanhola na modalidade remota ainda estavam

sendo produzidas, a partir dos resultados vivenciados neste primeiro ano de adesão ao sistema remoto de ensino.

Observou-se ainda que três artigos (37,5%) foram publicados no ano de 2021 e quatro artigos (50%) no ano de 2022. É importante ressaltar que o levantamento no portal de periódicos CAPES foi realizado no mês de outubro de 2020.

Quadro 5 – Periódicos e suas classificações

PERIÓDICO	QUALIS CAPES
Fólio: Revista de Letras	B1
Fórum linguístico (online)	
Horizontes em Linguística Aplicada	
Revista (Con)Textos Linguísticos	
Revista X	B2
Revista Prática Docente	
Principia (João Pessoa)	B3

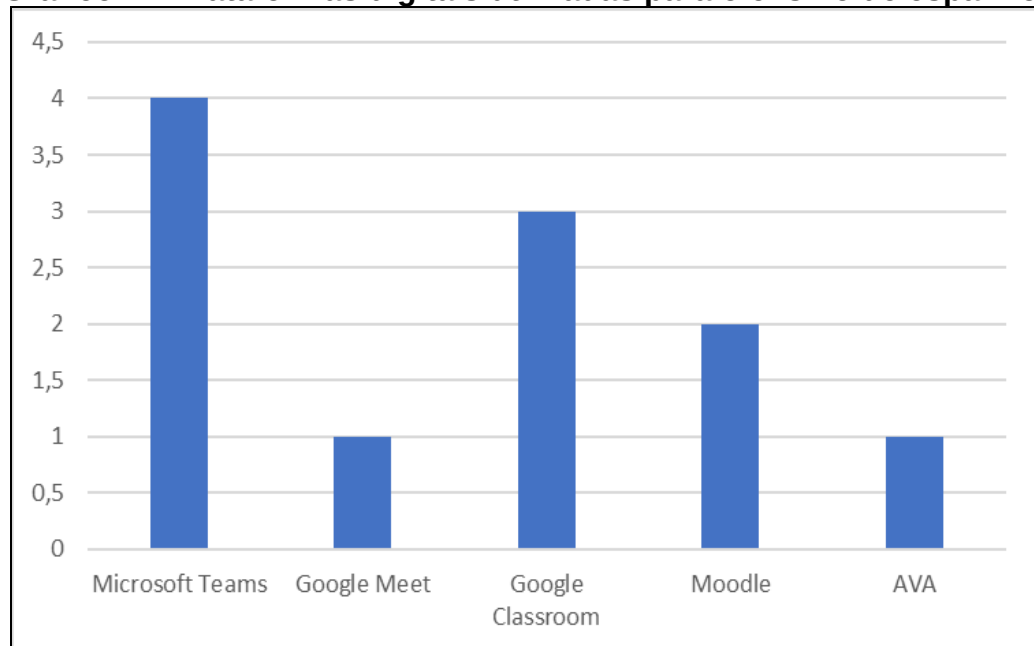
Fonte: Elaboração própria (2022).

Foram identificados sete periódicos, sendo quatro deles (57,14%) classificados no Qualis CAPES como B1, dois periódicos (28,57%) classificados como B2 em um periódico (14,29%) classificado como B3. É importante destacar que o periódico Revista X teve dois artigos publicados no ano de 2021, razão pela qual o número de revistas é menor que o número de artigos pesquisados.

4.2 FERRAMENTAS E PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Na análise dos artigos que compuseram esta RSL, buscou-se identificar as ferramentas e plataformas digitais que foram utilizadas nas aulas remotas de língua espanhola.

Assim, as pesquisas de Rodrigues e Rosa (2020), Pizza e Eugênio (2021), Rabanéas, Arruda e Veloso (2021), Lima e Carvalho (2022) identificaram a realização de aulas remotas de língua espanhola por meio das plataformas Microsoft Teams, Moodle, Google Meet, Google Classroom e AVA (ambiente virtual de aprendizagem), sem que este último fosse especificado. Considerando que algumas destas plataformas foram mencionadas em mais de uma pesquisa, o gráfico 1 apresenta a frequência de indicação das plataformas digitais nos artigos analisados.

Gráfico 1 – Plataformas digitais utilizadas para o ensino de espanhol

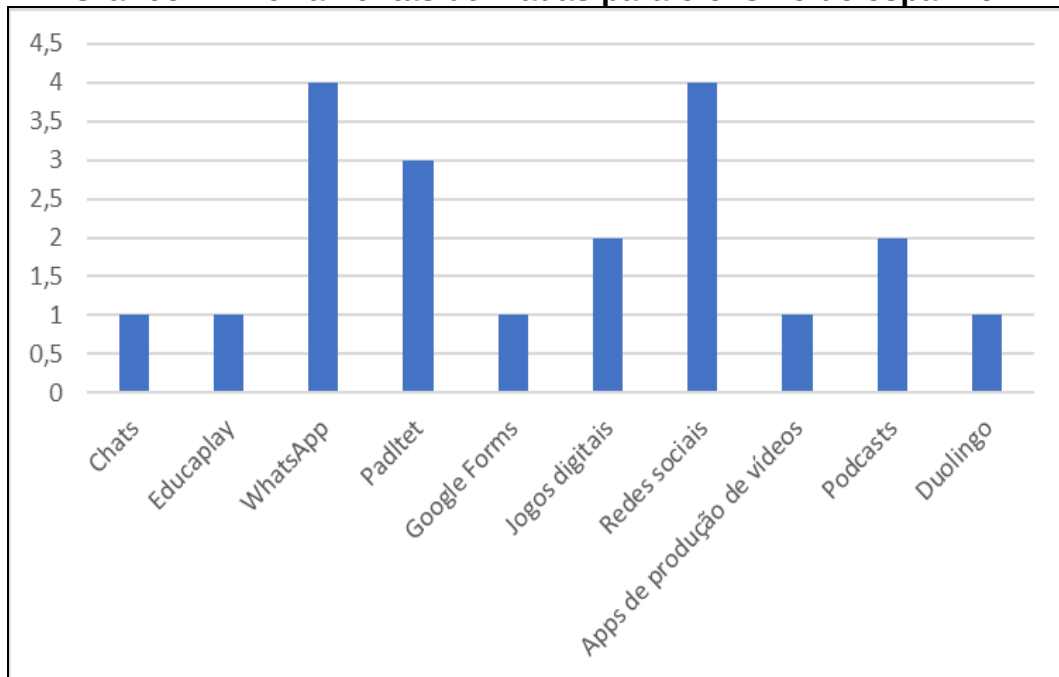
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As plataformas mais utilizadas para as aulas remotas de língua espanhola foram o Mirosoft Teams e o Google Classroom, utilizadas em maior número devido aos diferentes recursos que possibilitam não apenas para a realização de aulas síncronas, mas também para a realização de atividades. É importante destacar que o uso do Google Meet, citado em uma das pesquisas analisadas, se deu juntamente com outros recursos, uma vez que esta plataforma foi utilizada apenas para as aulas síncronas, mas não possibilita a realização e registro de atividades.

Dentre as ferramentas utilizadas para aprendizagem de língua espanhola durante as aulas remotas, Pizza e Eugênio (2021), Rabanéas, Arruda e Veloso (2021), Costa e Carvalho (2022), destacaram o uso de *chats*, além de aplicativos ou sites como Educaplay, WhatsApp, Padlet e Google Forms.

Torquato et al. (2021) e Lima e Carvalho (2022) apontaram ainda o uso de redes sociais, jogos digitais e aplicativos para a produção de vídeos como importantes ferramentas durante o ensino remoto de língua espanhola. Dalla-nora e Evangelista (2022) retratam em sua pesquisa o uso de Podcast como ferramenta tecnológica utilizada durante as aulas remotas. Importante destacar que o uso de aplicativos como Duolingo e *Kahoot* para as aulas remotas de língua espanhola foram mencionados apenas na pesquisa de Lima e Carvalho (2022).

Considerando as diferentes ferramentas apontadas nas pesquisas analisadas, o gráfico 2 ilustra quais foram e quantas vezes foram mencionadas.

Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas para o ensino de espanhol

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As ferramentas mais utilizadas para as aulas remotas de língua espanhola foram o aplicativo de mensagens WhatsApp e as redes sociais, como Facebook e Instagram, plataformas estas que serviam de suporte a informações em comum aos usuários/discentes. O *Padlet* foi mencionado em três pesquisas, destacando-se a facilidade para a correção das atividades promovidas por meio desta ferramenta.

A identificação destas plataformas digitais, bem como do uso de redes sociais para a realização das aulas corrobora com o que Basso, Fioratti e Costa (2020) apresentaram como possibilidades para as aulas remotas.

No que diz respeito ao desenvolvimento das aulas remotas no período da pandemia, Rabanéas, Arruda e Veloso (2021) e Gomes (2022) ressaltam a realização de aulas síncronas, além da realização de atividades individuais ou em grupo, leitura de textos, uso de músicas e filmes. Rodrigues e Rosa (2020) propuseram a discussão a partir de fóruns, com o intuito de possibilitar a construção coletiva de um conto e estimular a participação conjunta dos alunos. Pizza e Eugênio (2021), Torquato et al. (2021) e Costa e Carvalho (2022) apontaram uso do aplicativo *Padlet* para o desenvolvimento das aulas e atividades de língua espanhola.

É importante mencionar a necessidade de planejamento escolar para o uso de ferramentas tecnológicas e desenvolvimento das aulas remotas. Nesse aspecto,

Pizza e Eugênio (2021), Rabanéas, Arruda e Veloso (2021), Torquato et al. (2021) e Lima e Carvalho (2022) ressaltam que o planejamento das atividades e identificação dos recursos que seriam utilizados foi fundamental para a realização das aulas remotas.

Já em relação à identificação de possíveis vantagens e desvantagens do uso de ambientes virtuais para o ensino de língua espanhola como canais de encontros virtuais, Rodrigues e Rosa (2020), Pizza e Eugênio (2021), Costa e Carvalho (2022) apontaram desafios relacionados à ausência de conexão estável pelos estudantes, bem como a falta ou baixa interação dos estudantes nas aulas remotas.

O obstáculo quanto ao acesso à internet que foi identificado nestas pesquisas, sobretudo uma internet de boa qualidade, corrobora com o que Correa e Brandemberg (2021) destacam, enfatizando-se que a desigualdade no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos influencia diretamente nas possibilidades e na qualidade da participação dos alunos durante as aulas remotas.

Rabanéas, Arruda e Veloso (2021) apontaram a rapidez do *feedback* a respeito da correção de atividades como um aspecto positivo, sendo uma vantagem do sistema remoto de ensino. Gomes (2022) aponta ainda a vantagem da gravação de áudios dos alunos, a partir das plataformas digitais, como um aspecto positivo desta modalidade de ensino, já que os alunos poderiam ouvir a própria voz e pronúncia, assim como desenvolver a capacidade de produção de novos conteúdos e interagir mais com os outros participantes. Por sua vez, Lima e Carvalho (2022) destacam que a possibilidade de o professor trabalhar com diferentes recursos tecnológicos e a partir deles, criar seu próprio material didático, pode ser um aspecto positivo do ensino remoto.

Pizza e Eugênio (2021) chamam atenção para a importância da modalidade remota na promoção de atividades inovadoras para as aulas, por meio do uso de recursos tecnológicos. Isso porque o aprendizado sobre o uso destas ferramentas deve ser utilizado no planejamento das atividades presenciais, buscando aproveitar o potencial dessas tecnologias.

Contudo, considerando a realidade das escolas do ensino público no Brasil, é necessário rever as condições de trabalho nestas instituições, viabilizando o uso de plataformas digitais e recursos tecnológicos, além da preparação do corpo docente para a sua utilização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar quais as ferramentas e plataformas digitais utilizadas no ensino da língua espanhola durante o período da pandemia da COVID-19. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, considerando-se a que versam sobre o uso de ferramentas e plataformas digitais para o ensino da LE no período pandêmico.

Os resultados dos artigos analisados corroboraram com o que foi identificado na fundamentação teórica desta pesquisa, com relação à utilização de plataformas digitais e ferramentas para as aulas remotas, assim como com relação à necessidade de preparação destas aulas, sobretudo por se tratar de uma nova modalidade de ensino, imposta pela necessidade de distanciamento social.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas foram reformuladas e adaptadas para o uso de ferramentas digitais. As pesquisas destacaram o uso de plataformas digitais como Microsoft Teams, Google Classroom e Moodle como sendo as plataformas mais utilizadas para as aulas remotas de língua espanhola. No que diz respeito às ferramentas digitais, destacaram-se as redes sociais, o aplicativo de mensagens WhatsApp e o Padlet.

É importante destacar que o uso destas ferramentas e plataformas digitais para o ensino do espanhol em diferentes formatos se deu na tentativa de desenvolver um trabalho mais dinâmico e contextualizado, buscando incluir aos alunos, apesar das diferentes realidades enfrentadas para o acesso às aulas virtuais.

Foi possível identificar ainda que a necessidade de continuação do ensino, apesar da suspensão das aulas presenciais, levou aos professores a desenvolver métodos de ensino apoiados em ferramentas tecnológicas, métodos estes que não devem ser abandonados com o retorno às aulas presenciais.

Desse modo, compreende-se que a problemática sobre o uso dos recursos tecnológicos e plataformas digitais possibilita vastas perspectivas para futuras pesquisas a respeito do tema, uma vez que dimensões do entendimento vão sendo assistidos, ao mesmo tempo, que outras dimensões se abrem diante da necessidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. A (des)valorização do ensino do espanhol no Brasil. In: MIRANDA, C. (Org.). **La lengua española en Brasil**: Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília/DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 set. 2022.

BASSO, S. E. O.; FIORATTI, N. A.; COSTA, M. L. F. A matemática diante da possibilidade do ensino remoto: uma discussão curricular. **Plurais**, Salvador, v. 5, n. 2 p.192-213, mai/ago. 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Lei das diretrizes e Bases nº 9394/96. Brasília: 1996.**

BRASIL. **Decreto 5.662 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mai. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 out. 2022.

CASATTI, D. **Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto**. Universidade de São Paulo - USP: São Paulo. 2020. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/> Acesso em: 28 mai. 2020.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista REAMEC**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.

COSTA, M. E. C.; CARVALHO, T. L. Ensino de espanhol com o Padlet: propostas de atividades para uma unidade didática com o gênero artigo de opinião. **Fórum lingüístic.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 7980 - 7791, abr./ jun. 2022.

DALLA-NORA, G. G.; EVANGELISTA, E. G. Diga como ensinas, direi quem és: podcasts e língua espanhola no ensino remoto. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 2, 2022.

FEITOSA, M.C.; MOURA, P.S.; RAMOS, M.S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? In: Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E), 2020, Evento Online. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2020.11383>. Acesso em: 25 out. 2020.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

FERNANDES, I. C. S. Estudio comparativo de los marcadores en el español y en el portugués: el caso de los reformuladores en la prensa escrita. **Revista Interlingüística**, Málaga, v. 16, p. 1-9, 2005.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, A. S. Ensino de espanhol para estudantes brasileiros de forma remota e o papel das estratégias comunicativas. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista/BA, v. 14, n. 1, jan./jun. 2022

LIMA, S. P.; CARVALHO, T. L. Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, 2022.

LISBOA, E. C. S. **O lugar do espanhol no ensino médio**: um estudo de caso numa escola pública do DF. Monografia (Licenciatura em Letras Espanhol). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

MILL, D. R. S. Gestão estratégica da Educação a distância: constituição, complexidades e desafios. IN: NEVES, I. S.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. **EaD: Diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: Eduemg, 2016. p. 129-144.

PIZZA, F.; EUGÊNIO, T. Espanhol como língua estrangeira em tempos de pandemia: atividades síncronas que apenas o ensino remoto proporciona. **Revista X**, v. 16, n. 4, p. 1079-1100, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABANÉA, P.; ARRUDA, M. S.; VELOSO, F. S. *Medianeras a brasileña*: como construir e trabalhar relações interpessoais em cursos online de espanhol? **Revista X**, v. 16, n. 4, p. 1101-1119, 2021.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias**: uma narrativa-tese. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>. Acesso em: 25 maio 2020.

RODRIGUES, R.; ROSA, A. A. S. Curso de produção escrita em espanhol como língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 623-638, 2020

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

TORQUATO, S. T.; SOUZA, J. C.; PEREIRA, M. G. O.; FRANQUET, L. H. Utilização das tecnologias digitais no ensino do espanhol: uma revisão integrativa. **Revista Princípios**, João Pessoa, n. 58, ed. esp., 2021.

VELOSO, F.; WALESKO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Rev. línguas Nova Paideia**. Brasília, v. 2, p. 35-57, 2020