

COLEÇÃO  
LÍNGUAS E  
TECNOLOGIAS

ORGANIZADORA DA COLEÇÃO

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

ORGANIZADORES

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Aline Fernandes da Silva Renó

Roger Adriano Bressani Mazur

Guilherme Sachs

Marcelo de Miranda Lacerda

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA CONTEMPORANEIDADE



COLEÇÃO  
LÍNGUAS E  
TECNOLOGIAS

ORGANIZADORA DA COLEÇÃO

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

ORGANIZADORES

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Aline Fernandes da Silva Renó

Roger Adriano Bressani Mazur

Guilherme Sachs

Marcelo de Miranda Lacerda

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA CONTEMPORANEIDADE



| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T255

Tecnologias Digitais e Ensino da Língua Espanhola na Contemporaneidade / Organização Josiane Pereira Fonseca Chinágli... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: Aline Fernandes da Silva Renó, Roger Adriano Bressani Mazur, Guilherme Sachs, Marcelo de Miranda Lacerda.

Coleção Línguas e Tecnologias / Organização: Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-569-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-569-5

1. Língua Espanhola. 2. Língua Estrangeira. 3. Tecnologias. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Chinágli, Josiane Pereira Fonseca (Org.). II. Renó, Aline Fernandes da Silva (Org.). III. Mazur, Roger Adriano Bressani (Org.). IV. Sachs, Guilherme (Org.). V. Lacerda, Marcelo de Miranda (Org.). VI. Título.

CDD 371.344460

Índice para catálogo sistemático:

I. Tecnologia Educacional

II. Língua Espanhola

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

|                       |                                                                                                                                                     |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Direção editorial     | Patricia Bieging<br>Raul Inácio Busarello                                                                                                           |
| Editora executiva     | Patricia Bieging                                                                                                                                    |
| Gerente editorial     | Landressa Rita Schiefelbein                                                                                                                         |
| Assistente editorial  | Ana Flávia Pivisan Kobata<br>Júlia Marra Torres                                                                                                     |
| Diretor de criação    | Raul Inácio Busarello                                                                                                                               |
| Assistente de arte    | Naiara Von Groll                                                                                                                                    |
| Editoração eletrônica | Andressa Karina Voltolini<br>Stela Tiemi Hashimoto Kanada                                                                                           |
| Imagens da capa       | rawpixel.com - Freepik.com, Pimenta Cultural                                                                                                        |
| Tipografias           | Acumin, Stymie Cond, Sofia Pro                                                                                                                      |
| Revisão               | Os autores                                                                                                                                          |
| Organizadores         | Josiane Pereira Fonseca Chinágliã<br>Aline Fernandes da Silva Renó<br>Roger Adriano Bressani Mazur<br>Guilherme Sachs<br>Marcelo de Miranda Lacerda |

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo • SP  
+55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

|                                                                                                  |                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Adilson Cristiano Habowski</b><br><i>Universidade La Salle, Brasil</i>                        | <b>Bernadette Beber</b><br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                                   |
| <b>Adriana Flávia Neu</b><br><i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>                  | <b>Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos</b><br><i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>                 |
| <b>Adriana Regina Vettorazzi Schmitt</b><br><i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>   | <b>Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa</b><br><i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>                       |
| <b>Aguimario Pimentel Silva</b><br><i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>                   | <b>Caio Cesar Portella Santos</b><br><i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>           |
| <b>Alaim Passos Bispo</b><br><i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>          | <b>Carla Wanessa do Amaral Caffagni</b><br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>                                |
| <b>Alaim Souza Neto</b><br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                 | <b>Carlos Adriano Martins</b><br><i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>                                       |
| <b>Alessandra Knoll</b><br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                 | <b>Carlos Jordan Lapa Alves</b><br><i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>          |
| <b>Alessandra Regina Müller Germani</b><br><i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>    | <b>Caroline Chioquetta Lorenset</b><br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                       |
| <b>Aline Corso</b><br><i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>                       | <b>Cassia Cordeiro Furtado</b><br><i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>                                  |
| <b>Aline Wendpap Nunes de Siqueira</b><br><i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>     | <b>Cássio Michel dos Santos Camargo</b><br><i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>                |
| <b>Ana Rosangela Colares Lavand</b><br><i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>   | <b>Cecilia Machado Henriques</b><br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                          |
| <b>André Gobbo</b><br><i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>                             | <b>Christiano Martino Otero Avila</b><br><i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>                            |
| <b>André Tanus Cesário de Souza</b><br><i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>                       | <b>Cláudia Samuel Kessler</b><br><i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>                          |
| <b>Andressa Antunes</b><br><i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>                     | <b>Cristiana Barcelos da Silva</b><br><i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>                        |
| <b>Andressa Wiebusch</b><br><i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>                   | <b>Cristiane Silva Fontes</b><br><i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>                               |
| <b>Andreza Regina Lopes da Silva</b><br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>    | <b>Daniela Susana Segre Guertzenstein</b><br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>                              |
| <b>Angela Maria Farah</b><br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>                            | <b>Daniele Cristine Rodrigues</b><br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>                                      |
| <b>Anísio Batista Pereira</b><br><i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>                  | <b>Dayse Centurion da Silva</b><br><i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>                                          |
| <b>Antonio Edson Alves da Silva</b><br><i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>             | <b>Dayse Sampaio Lopes Borges</b><br><i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>        |
| <b>Antonio Henrique Coutelo de Moraes</b><br><i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i> | <b>Deilson do Carmo Trindade</b><br><i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i> |
| <b>Arthur Vianna Ferreira</b><br><i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>         | <b>Diego Pizarro</b><br><i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>                                               |
| <b>Ary Albuquerque Cavalcanti Junior</b><br><i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>   | <b>Dorama de Miranda Carvalho</b><br><i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>                      |
| <b>Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior</b><br><i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>    | <b>Edilson de Araújo dos Santos</b><br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>                                    |
| <b>Bárbara Amaral da Silva</b><br><i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>            | <b>Edson da Silva</b><br><i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>                   |

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlerth Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Juliano Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Moraes Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marino**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelli Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Ubertândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elislene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suêlen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*



#### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

*Josiane Pereira Fonseca Chináglio*

**Apresentação da Coleção.....12**

**Apresentação .....14**

## CAPÍTULO 1

*Chris Royes Schardosim*

**Reflexões sobre o uso de TDICs:**  
a reinvenção do papel do professor .....18

## CAPÍTULO 2

*Leandro Bolívar*

*Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias*

**Sociedad tecnológica**  
**tras la pandemia:**  
análisis de la formación inicial de profesores  
de español del Instituto Federal de São Paulo .....37

## CAPÍTULO 3

*Josiane Pereira Fonseca Chináglio*

**Ambiente Virtual no ensino**  
**contextualizado da Língua Espanhola:**  
utilização síncrona de ferramentas digitais  
na aprendizagem do idioma .....54

## CAPÍTULO 4

*Rosilene dos Anjos Sant'Ana*

*Daiana Santos Machado*

**O uso das ferramentas digitais**  
**nas aulas de língua espanhola**  
**no projeto FIC CELIN**  
**do IFNMG em 2024.....67**

CAPÍTULO 5

*Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini*

**Práticas de Intercâmbios virtuais  
no Instituto Federal de São Paulo:**

desafios e oportunidades na promoção

da internacionalização .....91

CAPÍTULO 6

*Josiane Junia Facundo de Almeida*

*Lidiane de Carvalho Alves*

**Ensino crítico de Língua Espanhola  
mediado por tecnologias digitais:**

experiências no IFPR - *Campus Londrina* ..... 116

CAPÍTULO 7

*Júlio Marques*

**O uso de redes sociais como  
possibilidade de compartilhamento  
de saberes e diálogo com a comunidade:**

o uso do *Instagram* para a divulgação do conhecimento ..... 132

CAPÍTULO 8

*Marília Curado Valsechi*

**Postear en el Facebook:**

a prática social como ponto de partida

para a produção textual nas aulas de Espanhol ..... 145

CAPÍTULO 9

*Ileana Celeste Fernández Franzoso*

*Maria Célia Cardoso de Lira*

*Paula Vigneron Azevedo*

*Kleverson Gonçalves Willima*

**Teletandem no IFFLUMINENSE:**

relato sobre a experiência colaborativa

de ensino-aprendizagem de línguas

no âmbito da internacionalização em casa ..... 156

CAPÍTULO 10

*Rita Rodrigues de Souza*

**Projeto de ensino:**

reflexões sobre interações digitais e literárias  
em língua espanhola no Instituto Federal de Goiás ..... 171

CAPÍTULO 11

*Elaine Cristina de Araujo*

**Aprendizagem de Espanhol  
no Ensino Técnico Integrado:**

experiência com um projeto interdisciplinar..... 191

**Sobre as organizadoras e os organizadores..... 210**

**Sobre os autores e as autoras..... 212**

**Índice remissivo..... 217**

# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

É com grande satisfação que inicio esta apresentação agradecendo a cada colega docente que gentilmente dedicou parte do seu tempo para registrar experiências tão valiosas e contribuir para a concretização deste trabalho.

A proposta desta coleção nasceu da minha trajetória docente no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, onde atuo como professora de Língua Inglesa e Língua Espanhola desde 2010. Ao longo desses anos, tornou-se evidente a relevância da integração das tecnologias digitais ao ensino de línguas, elemento que considero essencial para qualificar e renovar nossa prática pedagógica.

Organizar livros que reúnem contribuições de docentes das duas áreas linguísticas reforça a valorização equitativa desses idiomas e evidencia o potencial de colaboração interdisciplinar. Os volumes que compõem esta coleção intitulados Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade e Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Espanhola na Contemporaneidade representam não apenas uma publicação, mas um esforço conjunto de docentes-pesquisadores de diversos Institutos Federais e outras instituições de ensino, unidos pelo propósito de compartilhar investigações e experiências que envolvem o uso de tecnologias digitais no cotidiano do ensino de línguas.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará tendências e perspectivas teóricas sobre o ensino mediado por tecnologias, práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para o ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola, além de relatos de experiências e resultados de pesquisas que demonstram o impacto dos recursos digitais na aprendizagem. Serão apresentados, ainda, diversos instrumentos

tecnológicos, como plataformas online, jogos educacionais e aplicações móveis, que têm contribuído para transformar o ensino de línguas e ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

Esta coletânea oferece aos autores um espaço para partilhar conhecimentos, fomentar reflexões e promover discussões sobre os desafios e potencialidades do uso das tecnologias digitais no ensino de línguas. Espera-se que o material aqui reunido sirva de subsídio a professores e educadores que buscam inovar, aprimorar práticas pedagógicas e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Construída a partir de múltiplas vivências docentes, esta coletânea certamente contribuirá para inspirar novas pesquisas, diálogos e propostas diferenciadas para o ensino de idiomas.

Desejo a todos uma excelente leitura.



*Josiane Pereira Fonseca Chináglio*

Organizadora da Coletânea

# APRESENTAÇÃO

A obra intitulada *Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Espanhola na Contemporaneidade*, faz parte de uma coleção composta também pelo livro *Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade*. A obra *Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Espanhola na Contemporaneidade* reúne 11 capítulos com 17 autores/as de diferentes partes do Brasil, filiados/as a instituições diversas de norte a sul do país, a saber: o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), o Instituto Federal Catarinense (IFC), o Instituto Federal Fluminense (IFF), o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal de Goiás (IFGO), Instituto Federal do Paraná (IFPR) Universidade Federal do Norte Fluminense (UFNF) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em seus capítulos, os/as autores/as discutem a relação entre as tecnologias digitais e o ensino da língua espanhola a partir de diferentes perspectivas e objetivos, tematizando, entre outros assuntos: I.) TDICs, II.) sociedade tecnológica III.) ambientes digitais, IV.) prática pedagógicas, V.) intercâmbio virtual, VI.) ensino crítico, VII.) ferramenta pedagógica e comunicacional, VIII.) práticas sociais autênticas, XIX.) prática colaborativa de aprendizagem, X.) interações mediadas por tecnologia XI.) abordagem interdisciplinar e o uso de tecnologias.

No primeiro capítulo, Chris Royes Schardosim (IFC) discute as transformações no papel do professor diante da incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A reflexão envolve a passagem de um modelo transmissivo para práticas mais colaborativas e dinâmicas, destacando como a tecnologia pode ressignificar o ensino, promover autonomia discente

e incentivar metodologias ativas. Também aborda desafios de formação e mudança de postura docente.

No segundo capítulo, Leandro Bolivar (UFRJ) e Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias (CEETEPS) trazem uma análise sobre como a pandemia impactou a sociedade tecnológica e, especificamente, a formação inicial de professores de Espanhol no IFSP. O capítulo examina adaptações, lacunas formativas e novas competências digitais exigidas dos futuros docentes. Também discute como a formação inicial precisou responder à urgência de práticas remotas e híbridas.

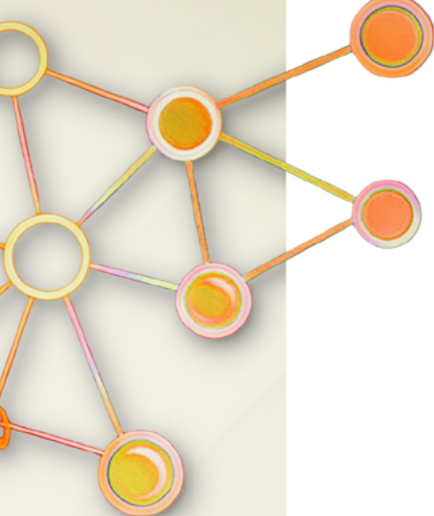
No terceiro capítulo, Josiane Pereira Fonseca Chinágli (IFSULDEMINAS) apresenta o uso de ambientes virtuais e ferramentas síncronas (como videoconferência e chats) para promover um ensino contextualizado do Espanhol. O capítulo discute estratégias didáticas, potencial de interação em tempo real e possibilidades de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em ambientes digitais.

No quarto capítulo, Rosilene dos Anjos Sant'Ana e Daiana Santos Machado relatam uma experiência recente e concreta na implementação de ferramentas digitais no projeto FIC CELIN, destacando práticas pedagógicas inovadoras no ensino de espanhol em 2024.

No quinto capítulo, Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini (IFSP) analisa iniciativas de intercâmbio virtual no IFSP como forma de promover a internacionalização sem exigir mobilidade física. O autor apresenta as principais contribuições sobre os intercâmbios virtuais em interações síncronas e assíncronas com falantes de outros países.

No sexto capítulo, Josiane Junia Facundo de Almeida (IFPR) e Lidiane de Carvalho Alves (IFPR) discutem como a tecnologia pode articular-se ao ensino crítico, ampliando a capacidade dos estudantes de analisar discursos, identidades e relações sociais. Apresenta





experiências pedagógicas que mostram que a tecnologia não é neutra, mas mediada por intencionalidades e valores.

No sétimo capítulo, Júlio Marques (IFPR) discute o potencial do Instagram como ferramenta pedagógica e comunicacional. O capítulo apresenta como a rede social pode favorecer a divulgação científica, o engajamento dos estudantes, a construção coletiva de saberes e a proximidade entre instituição e comunidade.

No oitavo capítulo Marília Curado Valsechi (IFSP) explora o Facebook como espaço para práticas sociais autênticas de escrita. O capítulo destaca como a dinâmica de postagem, comentário e interação pode servir como ponto de partida para a produção textual significativa em Espanhol, aproximando o ensino de práticas reais de comunicação.

No nono capítulo, ILeana Celeste Fernández Franzoso (IFF), Maria Célia Cardoso de (IFF) Paula Vigneron Azevedo (IFF) e Kleverson Gonçalves Willima (UENF) apresentam a experiência do Teletandem como prática colaborativa de aprendizagem de línguas, enfatizando a interação com falantes nativos e o desenvolvimento intercultural. O capítulo discute como essa iniciativa fortalece a internacionalização em casa e amplia horizontes linguísticos e culturais dos participantes.

No décimo capítulo, Rita Rodrigues de Souza (IFGO), analisa um projeto pedagógico que integra literatura, ensino de Espanhol e práticas digitais. O capítulo destaca como as interações mediadas por tecnologia ampliam a leitura, interpretação e produção literária, promovendo experiências estéticas e comunicativas.

Por fim, no décimo primeiro capítulo, Elaine Cristina de Araujo (IFSP), descreve um projeto interdisciplinar que articula o ensino de Espanhol a outras áreas do conhecimento no contexto do Ensino Técnico Integrado. O capítulo evidencia a relevância da abordagem interdisciplinar e o uso de tecnologias como ferramenta para

integrar conteúdos, desenvolver habilidades e promover aprendizagens significativas.

Tendo em vista a diversidade das temáticas exploradas em cada capítulo e a potencialidade dessas discussões possibilitarem reflexões e ações em relação às práticas pedagógicas e a investigações futuras, nós, os/as organizadores/as, desejamos uma excelente leitura aos nossos pares, professores de inglês, de diferentes contextos, que possuem interesse no debate contemporâneo sobre a relação entre tecnologias digitais e ensino da língua. Tema a certeza de que sua leitura não será indiferente e, com isso, serão possíveis novas interações, discussões e construções de conhecimento.

*Os/as organizadores/as*



# 1

*Chris Royes Schardosim*

## **REFLEXÕES SOBRE O USO DE TDICS:**

**A REINVENÇÃO DO PAPEL  
DO PROFESSOR**

## INTRODUÇÃO

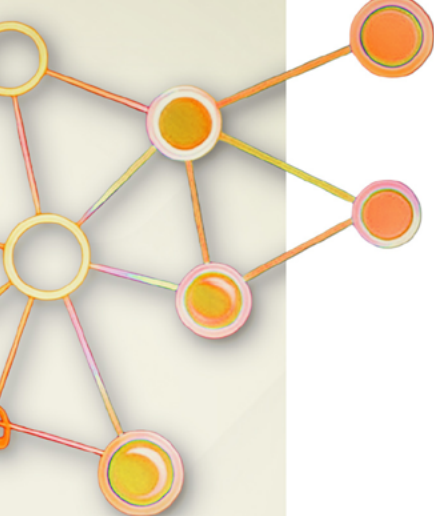
São trazidas aqui reflexões teóricas sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a reinvenção do papel do professor. O mundo está em um momento de mudanças paradigmáticas, no qual se faz essencial a discussão sobre a reinvenção do papel do professor e da prática pedagógica aliada às novas tecnologias digitais. É isso o que está proposto neste texto: uma reflexão para além da práxis.

A metodologia utilizada para a concretização da pesquisa realizada para a escrita deste texto foi, do ponto de vista qualitativo, uma revisão de literatura (Stake, 2011) sobre o tema e um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O texto está organizado em três seções: o papel do professor, tecnologias e a prática pedagógica e o relato de experiência.

## O PAPEL DO PROFESSOR

Cabe destacar que as tecnologias, principalmente as digitais, cumprem na educação um papel de facilitar o trabalho do professor. Porém, o professor necessita ter clareza e preparo para trabalhar com as tecnologias, que podem ser uma ferramenta tanto de acessibilidade ao conhecimento e às aprendizagens, como pode se tornar um empecilho para o trabalho pedagógico. É importante para uma prática pedagógica significativa que o professor e os gestores da educação compreendam que só as tecnologias em si não serão eficientes. É preciso que o professor tenha formação para o trabalho com as tecnologias e, por isso, neste momento, precisa se reinventar, refletindo sobre seu papel e suas práticas. Sabemos que o professor

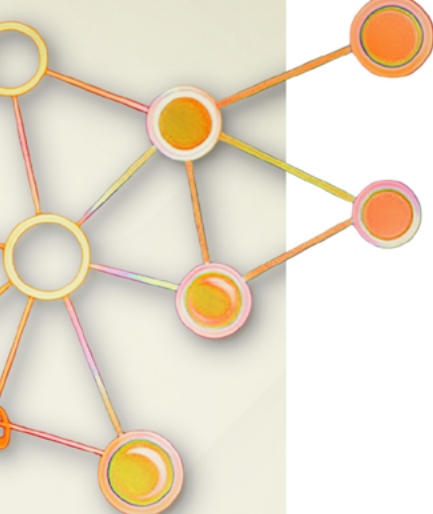


é um profissional que tem uma capacidade adaptativa, criativa e inovadora o que pode facilitar a aplicação e a implementação das TDICs como ferramentas pedagógicas de aprendizagem.

Analizando algumas das diretrizes vigentes das políticas públicas em educação no Brasil relacionadas à emergência das tecnologias, observamos a preocupação de que as TDICs sejam assimiladas pedagogicamente pelos educadores transcendendo o uso meramente operacional de um computador, por exemplo, mas com uma concepção filosófica de seu uso baseada na criticidade. Novos desafios se colocam para a administração e gestão do ensino público, em todos os níveis gerenciais e de planejamento, seja o professor em sua disciplina, seja a equipe pedagógica e gestora das escolas. A sociedade vem mudando e evoluindo e propondo novos desafios a prática pedagógica.

A utilização de recursos tecnológicos digitais no espaço escolar, por ser relativamente recente, gera desafios para a prática docente. Precisamos considerar que muitos dos professores, os quais atualmente necessitam trabalhar com as tecnologias por causa da pandemia, não são nativos digitais (Prenski, 2001), ou seja, não nasceram na era digital. Porém, os estudantes sim, estes são nativos digitais e trazem muito conhecimento intuitivo sobre as tecnologias. Por isso, esse se impõe como um dos maiores desafios para os professores.

Para que o uso das tecnologias possa enriquecer o processo de ensino é necessário utilizar as tecnologias de forma adequada, de modo contextualizado, para que tenha incidência sobre a aprendizagem dos estudantes. Portanto, o simples acesso dos professores a esses novos instrumentos midiáticos (Martino, 2015), tais como os computadores, a internet, a WEB, os softwares e aplicativos educacionais não garante uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas em sala de aula e uma inclusão social. Correndo-se o risco, ainda, de um uso inadequado destes meios e, com isso, um



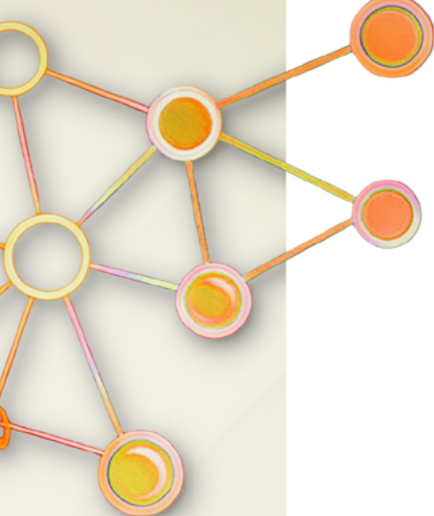
aprofundamento dos problemas sociais e educacionais, já existentes na educação.

Para isso, faz-se necessário que a formação do professor para o uso pedagógico das tecnologias ocorra na ação docente, a partir de um referencial teórico que suporte a reflexão crítica sobre a prática. Sendo assim, o/a docente, ao se apropriar pedagogicamente e conscientemente das tecnologias, estará em condições de propor mudanças nos processos educacionais. Todas as ações advindas das realidades concretas de educandos e educadores buscam fortalecer a integração de mídias ditas novas e as ditas antigas como suporte à prática docente (Freire, 2002).

Utilizar novas tecnologias com responsabilidade é um dos caminhos para se alcançar uma educação de qualidade, com uma incidência direta sobre a motivação para a aprendizagem. Caminhando do uso instrumental de tecnologias para a utilização consciente e reflexiva focada no desenvolvimento, aprendizagem e na inclusão de todos os estudantes, sendo que uma das premissas das políticas públicas de educação é a garantia de igualdade de acesso e permanência dos alunos à educação (Brasil, 1996).

A escola no contexto de pós-modernidade necessita ser uma instituição que conta, além da preparação do seu pessoal, com toda uma equiparação tecnológica que são o rádio, a televisão, o DVD, o CD-ROM, o computador, a internet, o livro, o giz, a lousa, entre outros equipamentos que são a soma das velhas e das novas mídias. Sobre as novas mídias podemos acrescentar que "A integração entre computador e os meios de comunicação proporcionaram transformações e impactos na nossa cultura e a 'nova mídia tornou-se parte da vida'" (Martino, 2015, p. 215). É preciso mergulhar e ir mais a fundo nas razões, nos impactos e nas perspectivas dessa revolução para a educação e, especialmente, para a escola, de modo que se possam avaliar as políticas públicas educacionais que incluem a equiparação eletrônica ou a propagação dos multimeios didáticos (Libâneo, 2005).



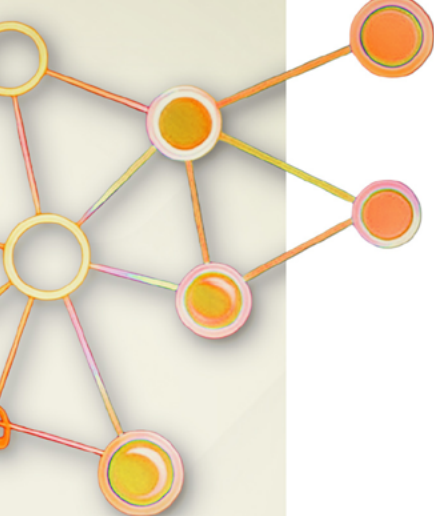


A aprendizagem, por sua vez, tem saído do espaço formal que é a escola e ela não se constitui mais no único local onde a aprendizagem acontece. Neste mundo tecnológico as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador, nos celulares e cada vez mais ampliam-se os espaços de aprendizagem, portanto a questão da apropriação das TDICs para uso pedagógico necessita ser uma constante nos projetos políticos pedagógicos das escolas (Libâneo, 2005).

A escola como promotora de aprendizagem necessita fazer uso criativo e dinâmico das TDICs no seu cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. É preciso que a prática pedagógica rompa com as barreiras conceituais para que as tecnologias façam sentido. Não são apenas a necessidade de hardwares nas salas de aulas, mas mudanças de concepções sobre o aprender, sobre as tecnologias e suas possibilidades. Para tanto, neste artigo trazemos algumas conceituações iniciais e bem pontuais sobre TICs e TDICs que podem direcionar futuras práticas pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem mais inclusiva.

É importante refletir sobre o papel do professor e a sua reinvenção neste contexto, especialmente com a urgência do uso das TDICs. No prefácio do livro *Aprender em comunidade*, de José Pacheco (2014), António Nóvoa reforça a intenção do autor do livro: “[...] recordar aos educadores do presente que não podem ignorar o patrimônio de ideias e experiências do passado” (Nóvoa, 2014, p. 7, grifos no original). As TDICs vêm sendo utilizadas e aperfeiçoadas ao longo das últimas décadas, experiências que são fundamentais para o momento atual, no qual tivemos que fazer uso intensivo das ferramentas disponíveis de forma a nos reinventar diante da inesperada pandemia.

Por isso o papel do professor é fundamental, ciente das aprendizagens dos que vieram antes de nós – fugindo dos modismos passageiros (Nóvoa, 2014) – e aprendendo constantemente.



As TDICs em si não são uma novidade, mas ainda na segunda década do século XXI havia uma grande resistência em sair do presencial e ir para o online através do uso das tecnologias digitais. Porém, por causa das salutares regras de distanciamento social, foi necessário transpor esse obstáculo e aprender a viver no online, não apenas para lazer (como vêm acontecendo nos últimos anos), mas para tele-trabalho. Tarefa especialmente desafiadora a nós, professores.

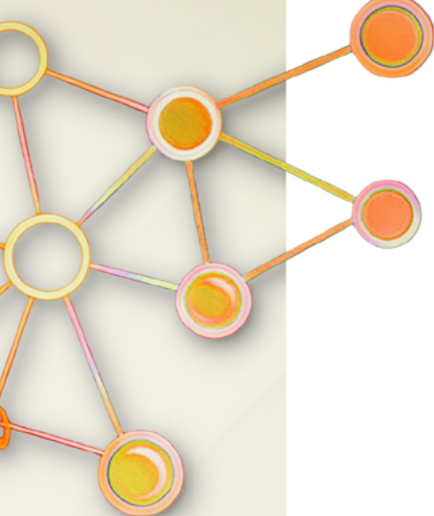
Junto a isso é necessário refletir – além do papel do professor – sobre o modelo escolar, bastante debatido pelo professor José Pacheco desde a criação da Escola da Ponte em Portugal, em 1976, que ganhou notoriedade no Brasil a partir dos anos 2000 com a publicação da obra de Rubem Alves (2001): “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.” O relato de Alves (2001) sobre a estrutura e o funcionamento da Escola da Ponte é emocionante, quase utópico. E Nóvoa (2014, p. 7) reforça:

[...] a escola não tem de ser sinônimo do modelo escolar inventado na segunda metade do século XIX e que perdura até os dias de hoje.

Sim, aquilo que designamos escola – com prédios escolares, salas de aula, quadro-negro (ou verde ou branco), mobiliário escolar, horários, alunos agrupados por nível etário, progressão por séries de acordo com avaliações e exames, etc. – é relativamente recente na história da humanidade, começou a difundir-se há pouco mais de 150 anos. [...] o modelo escolar se transforma na única maneira de conceber e de praticar a educação das crianças. Como se não fosse possível educar de outro modo...

E é esse outro modo de educar que se pode vislumbrar com as TDICs: uma escola, como defende José Pacheco, sem prédios, sem divisórias. Afinal, estamos todos neste momento separados e distantes no espaço e no tempo. Portanto, cada um pode aprender à sua maneira, a seu tempo. Mas para o modelo escolar vigente, isso é um grande desafio. E o papel do professor é fundamental para que a escola se abra para novas possibilidades. Também é um novo



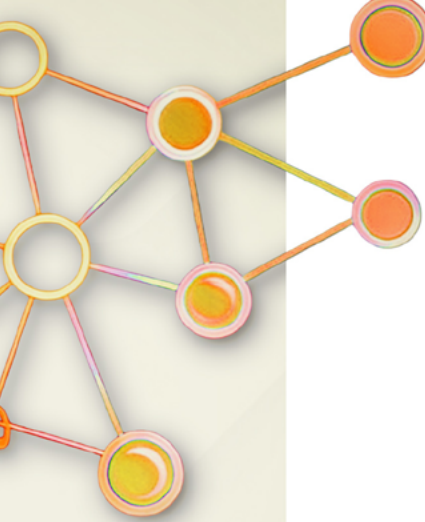


modelo de escola que precisa de um outro perfil de estudante, mas isso é tema para outro texto.

Aqui queremos refletir sobre esse novo papel do professor que se delineia enquanto vivenciamos tantas mudanças nos paradigmas. Como disse Schwarcz (2020, p. 20), “[...] os séculos não terminam com o virar da folhinha do calendário, mas quando grandes crises colocam em questão verdades que já pareciam consolidadas.” E a autora traz a tecnologia como ponto de virada no século passado e a pandemia para este:

A grande marca do século XX foi a tecnologia e a ideia de que ela nos emanciparia e libertaria. Discordo da afirmação de que não estávamos globalizados no século XIX, mas foi apenas no século XX que a tecnologia ganhou escala mundial e acelerou o nosso tempo. Graças a ela, acreditávamos estar nos livrando das amarras geográficas, corpóreas, temporais. Não estávamos! Ao deixar mais evidente o nosso lado humano e vulnerável, a pandemia da covid-19 marca o final do século XX (Schwarcz, 2020, p. 21-22).

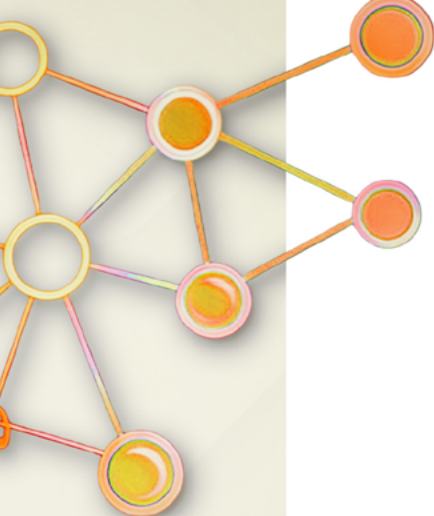
Sobre a impossibilidade de deslocar-se fisicamente para a escola, a autora ressalta que as crianças “Perderam a sociabilidade, a oportunidade de aprender em conjunto, de encontrar colegas e professores.” (Schwarcz, 2020, p. 16). Claro que a presença física, o afeto, o calor humano nos fazem falta. Mas não seria possível transpor o encontro, a troca, o trabalho em equipe para o online? Pensamos que sim. Como afirma Nóvoa (2014, p. 7) “A melhor educação [...] está sempre num ‘terceiro lugar,’ habitado por educadores e professores que fazem, e que refletem sobre o que fazem, que pensam, e que procuram ser coerentes, na ação, com aquilo que pensam.” Agir é essencial agora. E a ação nos foi demandada em curto espaço de tempo, já que educar é preciso. Por isso a formação de professores também precisa ser repensada. Aqui enfatizamos os ensinamentos que Nóvoa (2017, p. 1109) nos traz há mais de 30 anos: “[...] é necessário pensar a formação de professores como



uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura."

Pacheco (2014, p. 11) adapta a fórmula mundialmente conhecida de Einstein  $E=mc^2$  para tentar explicar a pedagogia: "[...] a energia (E) de alguns é resultante de uma mudança (m) operada por contágio (c) combinado com um determinado contexto (c)." Bem, a palavra contágio ressignificada ao contexto de 2020 nos parece bastante apropriada; afinal, foi esse contágio que impulsionou e acelerou tantas mudanças e adaptações através do uso das TDICs. O professor, historiador e filósofo brasileiro Leandro Karnal afirmou, em entrevista à CNN (2020, n.p.) que "O primeiro fator de uma epidemia, guerra ou revolução é acelerar processos que já estavam em curso." E, de fato, estamos vivenciando a aceleração de muitos processos, na área da saúde, da tecnologia e da educação. Karnal também aponta que "A tendência à escola perder o fetiche da presença já estava marcada. Mas ela continua precisando de bons professores, que preparem bons materiais e desenvolvam uma habilidade a que não foram treinados, como virarem youtubers." (CNN, 2020, n.p.). Acreditamos que o papel do professor, enquanto profissão, não é comparável a youtubers ou blogueiros, mas salientamos que sim, é imprescindível ao docente saber fazer uso das TDICs e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

E Pacheco (2014, p. 11) destaca que "A mudança acontece pelo exemplo dos educadores – a sua práxis coerente com os valores dos seus PPP. Acontece quando esse contágio se associa ao contexto, no qual a educação pode e deve acontecer, isto é, a comunidade." Por isso Pacheco (2014, p. 11) nos provoca à reflexão e mudança: "O que se aprende dentro de um edifício escolar que não possa ser aprendido fora dos seus muros?" E justamente neste momento nos vemos todos separados, dentro dos próprios muros, tendo que ir além dos muros da escola para fazer a escolarização de forma inusitada, que o autor apresenta a sua resposta:



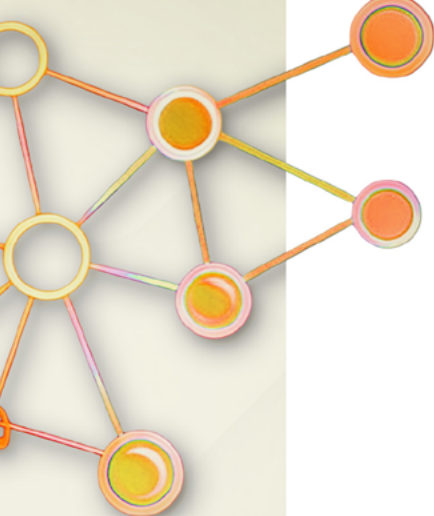
O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. o tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano.

Urge rever os conceitos de espaço e tempo de aprendizagem [...] (Pacheco, 2014, p. 11).

Por isso precisamos repensar o papel do professor e suas práticas, pois uma grande parte dos “[...] profissionais da educação reproduzem práticas fossilizadas.” (Pacheco, 2014, p. 11). Diante dos desafios que se apresentam, “num tempo em que se proclama o reconhecimento das diferenças, o ato pedagógico mantém-se cativo de um fordismo tardio, ainda que se enfeite a sala de aula com novas tecnologias.” (Pacheco, 2014, p. 11).

## TECNOLOGIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir desse novo papel do professor, é preciso pensar o uso das tecnologias e a prática pedagógica. Considerando que um dos objetivos iniciais da prática pedagógica nos anos iniciais seja a literacia (Royer Schardosim; Alves, 2019), a alfabetização e o letramento, é necessário que haja um bom planejamento principalmente por parte dos professores e da escola, a qual deverá assegurar as condições mínimas necessárias tanto para os professores ensinarem, quanto para os estudantes aprenderem. É importante que esses conjuntos de ações e de conteúdos a serem ensinados e aprendidos estejam organizados em um documento que, entre outras coisas, expresse a organização física, administrativa e a pedagogia escolar, ou seja, o seu PPP.



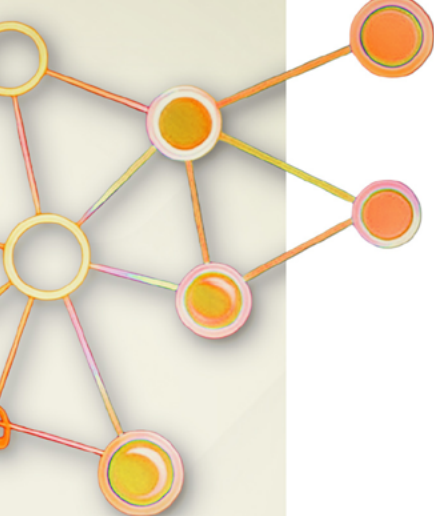
Outro, ou pode-se dizer um dos maiores desafios impostos à educação no cenário da sala de aula, é a inclusão social de todos e todas. O debate do papel das mídias digitais na formação da cidadania em função do seu poder de penetração cultural promove formas de democratização de acesso a elas constituindo-se função das políticas de Estado. Daí a importância estratégica que hoje assume a escola capaz de fazer uso criativo e crítico dos meios de comunicação de massa e das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Observa-se a necessidade de superar o caráter meramente instrumental do uso das novas tecnologias em sala de aula com a compreensão que seus impactos na educação se situam muito mais na relação entre os conteúdos veiculados e o cotidiano dos estudantes. Sendo necessário que a prática pedagógica promova uma leitura autônoma e contextualizada da comunicação, reorganizando as formas espontâneas de aprendizagem que na atualidade têm origem nas experiências midiáticas.

As evoluções tecnológicas têm alterado o modo de vida, a circulação de informações, o armazenamento do conhecimento. Com as mídias digitais este crescimento foi exponencial. Com isso tivemos alterações cognitivas, no pensamento. Assim destacamos as relações do pensamento, da escrita e com o advento das mídias digitais e o que se tinha já com a invenção da prensa mecânica de Gutenberg.

A sociedade atual se organiza por meio de processos comunicativos mediados, tecnologicamente digitais, inserida em uma cultura digital. Isto nos auxilia a compreender o universo em que os alunos estão inseridos, no qual novas sensibilidades estão ligadas à globalização tecnológica que vem transformando também os processos cognitivos em decorrência da imagem digital.

O desenvolvimento de saberes docentes com base em uma reflexão crítica sobre a utilização das tecnologias digitais que levam o



professor a promover uma leitura crítica das informações estão cada vez mais disponíveis no ambiente de sala de aula. E é com esses saberes que o professor contará para desenvolver as competências previstas nas políticas públicas e diretrizes curriculares de educação, fatores importantes para a inclusão de todos neste processo.

Uma proposta de articulação entre educação e tecnologias digitais voltada para o uso de tecnologia digital para uma prática pedagógica considerando os saberes escolares e as necessidades dos estudantes e das escolas, assim como o acesso universalizado à tecnologia digital como estratégia de aprimoramento da prática é fundamental.

Quando superada a “pedagogia do equipamento” (SOUTO; LAPA, 2014), parece existir consenso de que é vantajoso e necessário utilizar as mídias digitais no processo de alfabetização e letramento. Sabemos também que as tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes, acessíveis e extensivas em nossa sociedade. Com isso, é notória a proliferação de softwares, aplicativos, jogos, e tantas outras ferramentas digitais que podem contribuir para o processo de alfabetizar e letrar (Royer Schardosim; Alves, 2019, p. 86).

Provocar a reflexão crítica e estética da linguagem midiática, dada a importância de a escola assimilar na sua cultura, de forma crítica, a linguagem da televisão e da internet como aliada do processo ensino aprendizagem é um fator primordial para ser integrado na prática pedagógica. É acreditar ser possível levar os/as estudantes a um processo de construção da aprendizagem utilizando os recursos tecnológicos oferecidos. Assim, saindo do abstrato, contextualizando e dando significado para a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a aprendizagem mediada pelo uso das mídias digitais busca, sobretudo, uma construção social e política dos sujeitos envolvidos neste processo uma vez que tais recursos podem romper barreiras físicas, já

que emergem de uma relação entre sociedade e cultura digital, potencializando as trocas entre os indivíduos e os integrando (Kretzer; Vieira, 2019, p. 47).

Nessa integração entre as tecnologias digitais e a aprendizagem, na relação com a prática pedagógica podemos considerar que estão ocorrendo mudanças. Kenski (2012, p. 34) pontua que

Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.

Ainda sobre a inserção das tecnologias na prática pedagógica e as mudanças, precisamos rever constantemente nossa prática para pensar numa escola dinâmica e flexível às mudanças. Enfim, é inegável a confluência das tecnologias digitais na prática pedagógica escolar e que as práticas pedagógicas inseridas na linguagem e na cultura digital sofreram e sofrem alterações constantes. Por isso cabe ao professor e à escola como um todo absorver essas mudanças e proporcionar um ambiente de aprendizagem que possa se aliar às tecnologias digitais, reinventando-se.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aqui será brevemente relatada a experiência de ensino de espanhol através das TDICs, desenvolvida no Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus Ibirama* durante a execução dos projetos do Núcleo Universal de Brasileños Espanholizados (NUBE). Toda a base teórica e as práticas no NUBE estão em Schardosim (2016).

Esses projetos partiram dos pressupostos teóricos de Freire (1996, p. 14) sobre a impossibilidade de separar pesquisa e ensino, já



que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Por isso os projetos eram integrados, articulando as aulas de espanhol com os projetos de pesquisa e extensão que foram desenvolvidos.

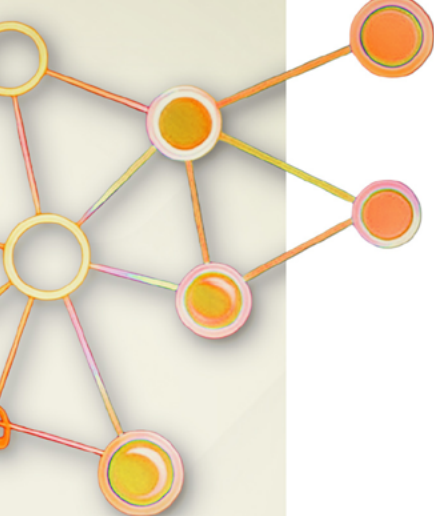
Já há dez anos Kenski (2015) alertava para a necessidade de uma nova cultura docente de formação para o uso das TDICs. E as ações desenvolvidas no NUBE (Schardosim, 2016) podem servir de inspiração para outros professores de atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula ou ainda dentro de investigações e/ou ações na comunidade.

Entre as atividades do NUBE estava um curso de extensão aberto à comunidade de ensino de espanhol que foi desenvolvido na plataforma gratuita Moodle. O curso foi planejado dentro de um projeto de pesquisa, que contou com dois bolsistas, um professor colaborador e um técnico em TI.

A plataforma Moodle foi a escolhida por causa da pedagogia na qual se centra: o construtivismo social (MOODLE, s/d, n. p.):

1. Todos somos tanto profesores como alumnos potenciales – en un entorno verdaderamente colaborativo somos las dos cosas.
2. Aprendemos particularmente bien creando o expresando algo para que otros lo vean.
3. Aprendemos mucho simplemente observando la actividad de nuestros pares.
4. Entendiendo el contexto de otros podemos enseñar de un modo más transformacional (constructivismo).
5. Un entorno de aprendizaje necesita ser flexible y adaptable para poder responder con rapidez a las necesidades de los participantes en su interior.

E era também a partir desses princípios que a equipe de pesquisa e extensão do NUBE trabalhava, o que vai ao encontro



da teoria da educomunicação (Soares, 2011). Assim, coordenadora, professores colaboradores e bolsistas atuam de forma colaborativa, todos criam e aprendem uns com os outros, pensam no contexto sócio-histórico e buscam criar um ambiente de aprendizagem que permita a troca de informações de forma rápida.

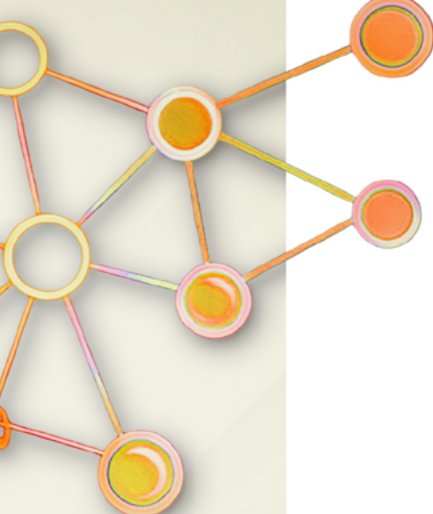
Assim, o uso de TDICs auxilia de maneira positiva, em relação às ferramentas de ensino tradicionais, pois os estudantes se interessam mais pelos conteúdos e, conseqüentemente, aprendem muito mais. Assim, as ferramentas tecnológicas são base para que o curso ocorra e não apenas um modismo pedagógico. Se está de acordo com o que afirma Kenski (2012, p. 30):

A convergência das tecnologias de informação e de comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais. Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informação e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). É possível articular telefones celulares, computadores, televisores, satélites etc. E, por eles, fazer circular as mais diferenciadas formas de informação.

Como comprovado por outros estudos (Scharadosim *et al.*, 2011; Sedycias, 2005), existem outros casos de sucesso alcançados em relação ao ensino de línguas com a participação do design instrucional e das ferramentas tecnológicas disponíveis pela plataforma gratuita Moodle. Isso, porque

Torna-se, na verdade, cada vez mais evidente que os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo, desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências (Soares, 2011, p. 25).





No texto de Martos (2001) são discutidos os avanços tecnológicos que permitem a educação a distância, o ensino através de hipertextos e a formação de professores e tutores. Na época em que Martos (2001) foi publicado, o Moodle ainda não havia sido aberto à comunidade; mas há 25 anos já se pensava em educação utilizando as tecnologias disponíveis na época, como *sites* na internet e textos com hipertextos. Martos (2001) já destacava a necessidade da formação dos professores para as novas tecnologias, bem como a necessidade de novos saberes e práticas. E até hoje o tema segue atual, como aponta Kenski (2015).

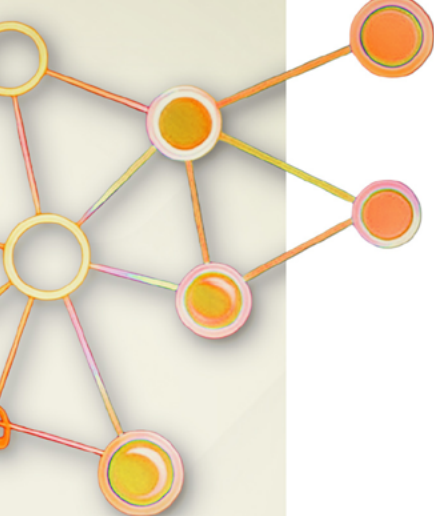
Então, evidentemente, as redes – possibilitadas pela internet – estão mudando cada vez mais e mais as vidas das pessoas. Por isso,

Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade (Kenski, 2012, p. 34).

Portanto, o NUBE englobava a formação em pesquisa dos estudantes do Ensino Médio, a interconexão entre diferentes áreas e disciplinas, o ensino de língua espanhola, o contato com a comunidade e a utilização das tecnologias de educação a distância. Entendemos que o uso dessas novas tecnologias, do Moodle, é uma aplicação positiva, resultante do uso das TDICs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das TDICs nas escolas, mais especificamente no ensino de línguas, é um processo que traz inúmeras possibilidades, como também situações de preocupação e fragilidades que decorrem



não só do acesso aos instrumentos tecnológicos como: computador, tablet, televisão, rádio, entre outros. Haja vista que é preciso uma gestão dos espaços, da demanda e oferta deste material, do acesso e velocidade de conexão com a internet, no caso de uso para pesquisa e a própria comunicação em si, domínio e instrumentalização do corpo docente para que as tecnologias possam ser aplicadas no favorecimento do trabalho pedagógico de inclusão social e consequentemente na melhora da qualidade da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a mediação das TDICs com a aprendizagem e as práticas pedagógicas buscam uma construção social e política dos sujeitos envolvidos neste processo. É necessário repensar as perspectivas de uma tecnologia que rompe barreiras físicas, que emerge de uma relação entre sociedade e cultura digital, que potencializa as trocas entre os indivíduos e os integra. O professor como mediador desta relação entre aprendizagens e tecnologias tem a necessidade de lidar com novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento. Novas maneiras de pensar e aprender, que exigem também novas formas de ensinar.

Cabe aqui refletir que a educação como um todo no Brasil ainda recorre a padrões que fomentam uma prática contemporânea, dentro de uma escola com estrutura curricular linear e que precisa, antes de receber qualquer implemento, mudar a sua visão dos tempos e espaços da aprendizagem numa perspectiva avaliativa e formativa do conhecimento que se processa e se expande dentro e fora dela. Desse modo, a escola, seus gestores e professores devem discutir e compreender seu papel nos processos de ensino e aprendizagem. Como também devem atentar para a importância de haver um constante debate, no âmbito educacional e da comunicação, que envolva todos os atores sociais na formulação de políticas públicas que subsidiem projetos institucionais para toda a educação básica do país e de maneira inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 abr. 2020.

CNN. **Mundo pós-pandemia viverá 'período de grande alegria e felicidade', diz Karnal**. São Paulo, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/04/18/mundo-pos-pandemia-vivera-periodo-de-grande-alegria-e-felicidade-diz-karnal>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2002.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.** [online], Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, mai./ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS03>

KRETZER, Eliane Costa, VIEIRA, Gicele Vergine, Dislexia e Competência leitora: uma investigação sobre a contribuição das mídias digitais. **PSIQUE**, Lisboa, Portugal, v. XV, fascículo 1, p. 42-65, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistapsique.autonoma.pt/wp-content/uploads/2020/11/42-65-Eliane-Kretzer-Gicele-Vieira.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTOS, Josemari. Hipertexto e processos comunicacionais na construção do saber a distância. In: GRIMM-CABRAL, Loni; SOUZA, Pedro de; LOPES, Ruth E. V.; PAGOTTO, Emílio G. **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 67-104.

MOODLE. **Pedagogia**. s/d. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/es/Pedagog%C3%ADa>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 16 jun. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

NÓVOA, António. Prefácio. In: PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014. p. 7-8

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

ROYES SCHARDOSIM, Chris; ALVES, Thiago Ribeiro. Alfabetização, literacia e letramento: diferentes conceitos de um caminho comum. **LínguaTec**, v. 4, p. 76-93, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v4.n2.a3665>

SCHARDOSIM, Chris Royes. **NUBE**: histórico, desafios e possibilidades. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2016. Disponível em: <https://editora.ifc.edu.br/2017/03/20/nube-historico-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SCHARDOSIM, Chris Royes. **Linguística para educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Polifonia, 2023.

SCHARDOSIM, Chris Royes; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BECKHAUSER, Alex; ALMEIDA, Felipe Ademar; SCHNEIDER, Claci Ines; NUNES, Juliane Vargas; LOURENCO, Adriano Leal; MINOZZO, Fariel André. O design de animação no contexto do ensino e da aprendizagem do vocabulário de espanhol como língua estrangeira. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; MOTA, Mailce Borges (Org.). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e sobre o uso de dicionário como ferramenta didática**. Londrina: UEL, 2011, p. 53-86.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Quando acaba o século XX**. [e-book] Companhia das Letras, 2020.

SEDYCIAS, João (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Rais; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.



# 2

*Leandro Bolivar*

*Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias*

## **SOCIEDAD TECNOLÓGICA TRAS LA PANDEMIA:**

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL  
DE PROFESORES DE ESPAÑOL  
DEL INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO**



## INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019, funcionarios del gobierno de la República Popular China identificaron cuatro casos de neumonía extremadamente grave en Wuhan. En poco tiempo se reportaron varios hechos similares y en unas semanas una epidemia se apoderó de la ciudad (Benjamin, 2020). Luego, se descubrió el nuevo coronavirus SARS-CoV-2, el agente causante de la covid-19. Este virus se extendió rápidamente por todo el mundo, lo que generó este escenario pandémico. Para prevenir la propagación de esta enfermedad, se implementaron normas de aislamiento social. Esta situación afectó la rutina de muchas personas, incluidos docentes y estudiantes, y dio un nuevo significado al modelo educativo, ya que las clases comenzaron a realizarse de forma remota, virtual.

Se observa que la tecnología está adquiriendo nuevas proporciones e inevitablemente se hace difícil ignorarla en el entorno económicamente activo en que se está. Antes, con la ausencia de medios tecnológicos, el conocimiento se difundía lentamente; hoy, con tantos recursos modernos a disposición (Sedrez; Lopes Junior; Vetromille-Castro, 2020), el conocimiento se difunde rápidamente y genera innumerables transformaciones, lo que provoca reflexión sobre la necesidad de formar docentes que sean capaces de manejar esos recursos y sepan comprenderlos como una práctica social.

En ese contexto, se cree que la mayoría de los profesores de español tienen aún huecos para ser llenados en su formación profesional, ya que, muchas veces sin haber tenido contacto con los múltiples conocimientos tecnológicos orientados a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, van al espacio escolar para impartir clases a estudiantes vistos, en el escenario actual, como nativos digitales (Prensky, 2001). Por lo tanto, es necesario proponer una reflexión sobre la necesidad de diálogos sobre prácticas pedagógicas más



modernas durante la formación inicial de profesores en los cursos de Letras: Português-Español.

Aunque ya se viva en una era altamente tecnológica, a lo largo de las transformaciones sociales, la tecnología, entendida como lenguaje (Bakhtin, 1988), adquiere nuevas proporciones. Como resultado, se han ampliado aún más los espacios de discusión sobre el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TDIC) para el mantenimiento de la educación formal, las relaciones sociales, profesionales y cívicas en una sociedad contemporánea (Scheifer; Rego, 2020).

Hay una situación desfavorable, ya que hoy muchos educadores que se formaron analógicamente, considerados como inmigrantes digitales (Prensky, 2001), empezaron utilizar, con poca o ninguna planificación, mecanismos de aprendizaje actuales para mantenerse activos en sus puestos de trabajo y atender a un problema escolar y social. Es un momento de resignificación de cómo y para qué se enseña. Esta circunstancia lleva a un proceso de desaprendizaje (Fabrício, 2006), pues es necesario afinar el proceso de conocer, desfamiliarizarse de los significados ya presentes en la adquisición de saberes y modificar la realidad actual.

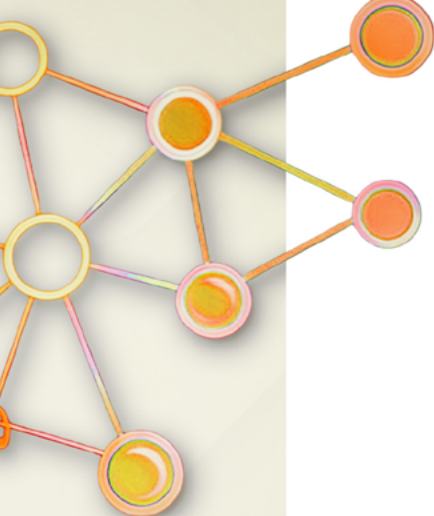
A partir de ello, en un intento por minimizar los impactos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE), se adoptó como objeto de estudio, para este artículo, una investigación sobre la presencia de asignaturas que generan diálogos en torno a la tecnología en el curso en Letras: Português-Español del Instituto Federal de São Paulo (IFSP), antiguo Centro Federal de Educación Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Con la aparición de la Ley N ° 11.892, de 29 de diciembre de 2008, el Centro pasó a denominarse IFSP y se creó la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT), sistema educativo federal vinculado al Ministerio de Educación (Brasil, 2008).

Para esta investigación, se analiza el Proyecto Pedagógico de este Instituto sobre el uso y la integración de las TDIC en la formación inicial del profesorado en el curso en problematización, impartido en el Campus Avaré, desde el primer semestre de 2017. Se eligió el IFSP como muestra de la RFEPCT porque, además de estimular el desarrollo de soluciones tecnológicas vinculadas al mundo del trabajo y a los más diversos sectores de la sociedad brasileña, la Red valora la expansión y diversificación de la educación tecnológica en Brasil.

## REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DEL CONTEXTO PANDÉMICO

Silva Júnior y Santos (2016) señalan que reflexionar sobre la práctica docente en la sociedad es pensar en la mejora crítica de la educación. Basándose en eso, se observa que es muy significativo realizar algunas reflexiones sobre el contexto pandémico, al que está sometida la educación, y la formación de los profesores de español en una sociedad que ha pasado a depender de numerosos recursos digitales para seguir avanzando, lo que hace de la tecnología hoy un elemento indispensable.

Las consecuencias sociales de la covid-19 han sido numerosas. Entonces, se discute aquí sobre el papel de múltiples herramientas digitales para el mantenimiento de los estudios formales, especialmente para la enseñanza del español mediada por la tecnología, cuyo significado, para nosotros, está ligado a un agrupado de conocimientos y principios de la ciencia aplicados a la planificación, a la construcción y al uso de recursos en una determinada actividad (Kenski, 2013).



El momento histórico muestra que el manejo de los recursos tecnológicos requiere un pensamiento crítico sobre cómo integrarlos en la práctica pedagógica y por qué utilizarlos. Estamos de acuerdo con Fabrício (2006) cuando defiende que el desaprendizaje es un medio viable para explorar de manera eficiente el conocimiento, ya que es necesario remodelar el proceso de conocer, desfamiliarizarse de los significados ya establecidos en la adquisición de conocimientos y comprender las experiencias sociales de la contemporaneidad.

Para Moran Costas (2013), el uso de las herramientas tecnológicas, cuando se centran en el protagonismo de los estudiantes, contribuye para la integración de valores esenciales de ciudadanía y visiones del mundo concienciado que se desea construir. Así, cuando y si el profesional de Letras sale de la universidad sin haber tenido espacios de discusión sobre tecnología para la enseñanza de lenguas y su contexto social, existe un cierto desajuste entre el proceso de formación universitaria y lo que ocurre en el ámbito escolar, dado que, en términos generales, educación y enseñanza de idiomas influyen y son fuertemente influenciados por el desarrollo científico y tecnológico (Sedrez; Lopes Junior; Vetromille-Castro, 2020).

Sobre esta formación, se debe tomar en cuenta las cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales que permean el siglo XXI (Robalino Campos, 2005). De ese modo, esta alfabetización implica un proceso desafiante no solo para las universidades que ofrecen cursos de Letras, sino también para aquellas que ofrecen otras carreras para el profesorado, pues el saber científico-tecnológico requiere más que solo conocer las funcionalidades de los dispositivos electrónicos, los servicios y las redes digitales (Leffa et al., 2020). Bajo esta visión ideológica, se comprende que el estudio de las lenguas extranjeras se asocia al hecho de poder relacionarse con el mundo construido a partir de valores que contribuyen a la formación de la identidad de los sujetos (Scheifer; Rego, 2020). Por lo tanto, se hace evidente que la enseñanza y el aprendizaje de español no pueden ser alejados de ese debate.

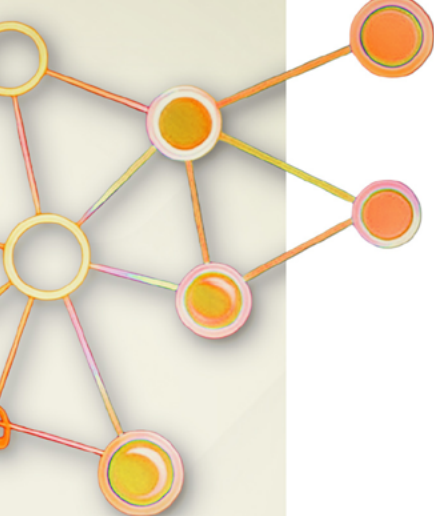
## UNA MIRADA DECOLONIAL SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TDIC EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Sobre una mirada decolonial sobre TDIC y enseñanza de lenguas, se está de acuerdo con Santos (2011) cuando sostiene que

desde la conquista y el inicio del colonialismo moderno, ha existido una forma de injusticia que se fundamenta y contamina las otras formas de injusticia que hemos reconocido en la modernidad, sean socioeconómicas, sexuales o raciales, históricas, generacionales, etc., se trata de injusticia cognitiva (Santos, 2011, p. 16).

Este concepto de injusticia cognitiva nos lleva a comprender que, además de las desigualdades materiales y sociales, existe un silenciamiento epistémico que atraviesa la historia y que se actualiza en las formas contemporáneas de producción de conocimiento. Bajo esta perspectiva, el ámbito educativo se convierte en un espacio de disputa y resistencia, en el que la incorporación de las TDIC no puede ser analizada de manera neutral, sino en relación con los contextos de poder, exclusión e inequidad que atraviesan a los sujetos.

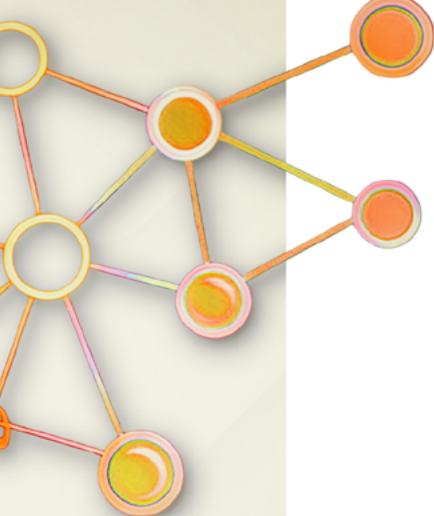
A partir de esta pluralidad social, para la implementación de una agenda de investigación basada en la decolonialidad bajo el contexto tecnológico, a la que se someten los actores de la comunidad escolar, aun los profesores de lenguas extranjeras, es necesario reflexionar sobre la formación del profesional de Letras. Tal formación no se limita únicamente a la transmisión de contenidos lingüísticos o literarios, sino que debe incluir la capacidad crítica de identificar, cuestionar y transformar las desigualdades que el uso de la tecnología puede reproducir. Dicho de otro modo, no basta con enseñar a usar recursos digitales: se trata de desarrollar una mirada crítica que permita reconocer cómo los saberes legitimados en las plataformas digitales, en los materiales



de enseñanza y en los propios discursos pedagógicos pueden reforzar un modelo eurocéntrico de conocimiento.

Si el ser humano es visto como sujeto sociohistórico (Kleiman, 2013), se debe considerar todo el contexto, muchas veces hegemónico, al que están sometidos muchos estudiantes de graduación. ¿De dónde vienen los estudiantes?, ¿a quién se enseña?, ¿cómo se enseña? Hacer reflexiones como estas engendra el pensamiento de Kleiman (2013) cuando afirma que el sujeto lleva marcas históricas y sociales a lo largo de sus experiencias de vida. Este reconocimiento implica también comprender que las trayectorias educativas no son homogéneas: los estudiantes llegan a la universidad con distintos capitales culturales, económicos y tecnológicos, lo que produce escenarios desiguales frente al acceso y al uso de las TDIC. Se cree, por lo tanto, que la diversidad social de la existencia humana no debe estar desvinculada de la práctica docente, pues ignorarla sería perpetuar la misma injusticia cognitiva de la que advierte Santos (2011).

Debido a un problema histórico de luchas y resistencia de las clases sociales y las cuestiones raciales, la mayoría de los educadores e investigadores reconocen que muchos estudiantes de la educación básica pública y gratuita no están incluidos en un entorno favorable a la enseñanza mediada por tecnología. A ello se suma el hecho de que los discursos oficiales sobre la digitalización de la enseñanza suelen invisibilizar las desigualdades estructurales, presentando a las TDIC como soluciones universales que, en la práctica, acaban profundizando la brecha digital. Por ello, a través de la participación activa y social de profesores formados en instituciones de educación superior que provoquen reflexiones sobre el rol de las TDIC, se comprende que es posible minimizar este problema. A partir de esta premisa, se exige igualmente una visión brasileña, una forma de repensar las adversidades que atraviesan la investigación científica, como aspectos de raza, desigualdad y educación (Amorim,



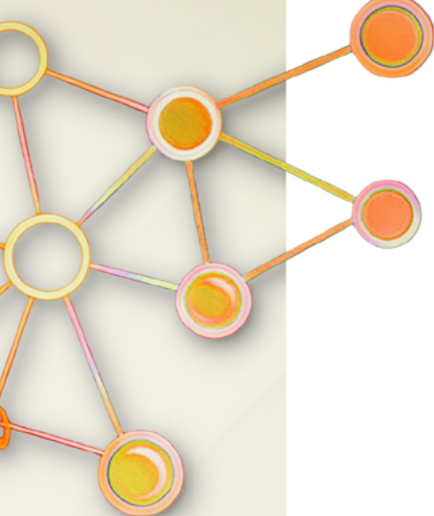
2017) en nuestro país. Esta mirada local es crucial para evitar que los paradigmas importados de otros contextos sean asumidos como universales, invisibilizando las especificidades históricas y sociales de Brasil y de América Latina.

Este sesgo ideológico ciertamente se refleja en el espacio formativo de los estudiantes de Licenciatura en Letras: Português-Español en el IFSP y su desempeño práctico basado en el uso e integración de herramientas tecnológicas en el ámbito del aula. En este espacio se hace evidente que la enseñanza de lenguas no es únicamente un ejercicio técnico de gramática o vocabulario, sino una práctica social que moviliza identidades, culturas y formas de pensamiento. A partir de eso, esta ciencia social fomenta naturalmente el escenario crítico y problematizador que se resalta en esta investigación, en tanto que no solo enseña lenguas, sino que también confronta los sentidos que estas lenguas construyen en la sociedad.

Sobre esta criticidad, Pennycook (2006) señala que se debe preocupar por las evidentes y múltiples inequidades de la sociedad y del mundo. En ese sentido, es necesario romper con los modos de investigación que son asociales, apolíticos y ahistóricos. La enseñanza de lenguas, cuando se limita a modelos descontextualizados y normativos, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo de reproducción de desigualdades. Por ello, la propuesta de una mirada decolonial es insistir en la necesidad de recuperar la historicidad, la politicidad y la dimensión social de los procesos de enseñanza y aprendizaje, situando siempre al estudiante como un sujeto portador de saberes y experiencias que deben ser legitimados en el espacio académico.

Con base en esta visión decolonial, se defiende la universidad como un entorno de aprendizaje multicultural, trans e interdisciplinario. Esta concepción exige no solo abrirse a los saberes múltiples que coexisten en la sociedad, sino también transformar la manera





en que concebimos el conocimiento mismo: dejar de verlo como un monopolio occidental y reconocer su pluralidad. De este modo, la incorporación de las TDIC en la enseñanza de lenguas no puede ser pensada únicamente desde el rendimiento instrumental, sino también como una oportunidad para cuestionar las estructuras de poder que deciden qué lenguas, qué culturas y qué conocimientos se legitiman. En este horizonte, la universidad brasileña y, en particular, la formación de docentes de Letras, puede convertirse en un espacio privilegiado para el ejercicio de la justicia cognitiva, la inclusión social y la resignificación de la práctica educativa en clave decolonial.

## METODOLOGÍA

Esta investigación, en general, se basa en el método inductivo (Marconi y Lakatos, 2007), ya que los argumentos parten del supuesto de que el uso de herramientas tecnológicas integradas en la formación del docente de Letras contribuye de manera eficiente a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en esta era digital.

Además, en un primer momento, esta investigación sigue el sesgo de la investigación exploratoria (Motta-Roth y Hendge, 2010), ya que se cuenta con una búsqueda bibliográfica y análisis documental sobre la problematización en cuestión. En un segundo momento, a través del enfoque cualitativo (Motta-Roth y Hendge, 2010), se realiza un análisis interpretativo del Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Letras: Portugués-Español del IFSP para identificar si y cómo las herramientas tecnológicas dirigidas a la docencia están presentes en este proyecto, el *corpus* de esta investigación. De esta manera, se hace posible provocar una reflexión crítica y efectiva entre el objeto de estudio y la contextualización de conceptos presentes en esta investigación.

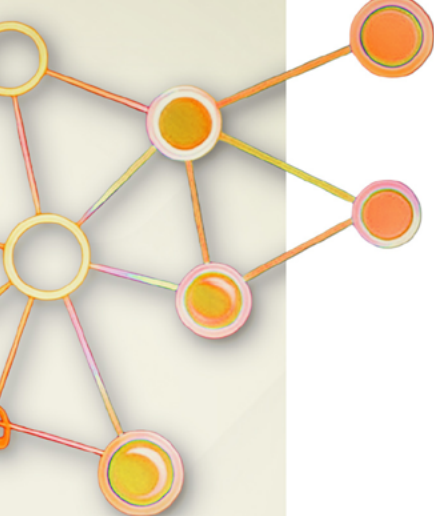


## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP) tiene la misión de consolidar una praxis educativa que contribuya a la inclusión social, la formación integradora y la producción de conocimiento (IFSP, 2020). Buscando cumplir con este propósito, el Instituto, el mayor órgano de la Red Federal, cuenta con 37 campus en plena actividad. Creada en 1910 como Escuela de Aprendices y Artesanos de São Paulo, desde hace más de 100 (cien) años construye y reconstruye su historia en la sociedad paulista. A pesar de ser centenario, fue a partir del año 2000, cuando se convirtió en el Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET), que la institución comenzó a ofrecer cursos de graduación. El 29 de diciembre de 2008, mediante la Ley nº 11.892, CEFET-SP se convirtió en IFSP.

Ofrecido por primera vez en el 1er semestre de 2017, el Curso de Licenciatura en Letras: Portugués-Español, en la ciudad de Avaré, en el estado de São Paulo, surge tanto por la escasez nacional de profesionales en el campo como por la falta de opciones de educación pública gratuita y de calidad en el campo de las Letras y la necesidad de la población de poder realizar estudios superiores sin tener que salir de su ciudad natal (IFSP, 2020).

Los fragmentos del Proyecto Pedagógico (PP) a continuación, aprobado por los órganos y autoridades competentes en septiembre de 2020, a ese curso del IFSP. Estos apartados conforman la segunda versión del PP aprobada oficialmente en diciembre de 2020. Como se trata de un adelanto de nuestra investigación doctoral, tras la presentación de los objetivos generales, como muestran ampliamente el PP completo de la asignatura, se hace en este trabajo un análisis inicial de los puntos del documento que hacen referencia al uso de las tecnologías en la formación del profesorado.

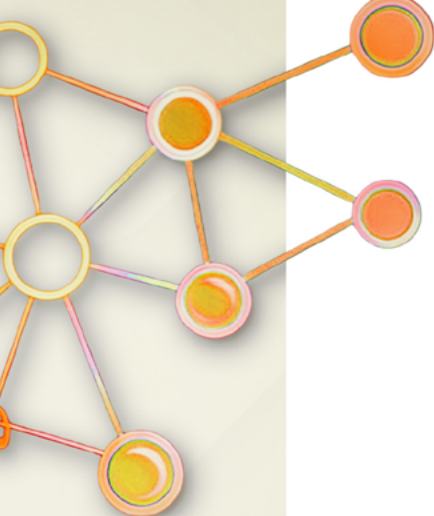


En cuanto al proceso de formación del docente de Letras, se observa que el IFSP se preocupa por promover la construcción de profesionales humanizados, críticos y lingüísticamente competentes. El Instituto tiene la intención de promover la enseñanza analítica, reflexiva, variada y multicultural del español y el portugués. Los idiomas se destacan en su sentido más amplio; siguen una línea de estudio interdisciplinar y favorecen un vasto horizonte acorde con la realidad globalizada, ya que existen posibilidades del sujeto en formación de amplia perspectiva literaria, psicológica, histórica, social, cultural, política e ideológica (Robalino Campos, 2005).

Además, la autonomía es uno de los puntos relevantes en la formación del licenciado. El documento señala que este docente necesita estar motivado para crear espacios y mecanismos que contribuyan a las actividades pedagógicas que generen autonomía. Se entiende, a partir de este propósito, que esta movilización puede ser una invitación al surgimiento de un sujeto capaz de tomar sus propias decisiones ante situaciones adversas que puedan presentarse no solo durante su proceso de aprendizaje continuo sino también durante su ejercicio en la docencia como un docente e investigador.

Para atender esta demanda, la Licenciatura en Letras del IFSP articula estos diferentes conocimientos al contexto de las prácticas pedagógicas del alumno y a discusiones sobre teorías de la enseñanza de lenguas extranjeras y asignaturas afines. Según el PP (IFPS, 2020), en su formación, los alumnos del curso tienen contacto con los diversos procedimientos que sustentan el trabajo interdisciplinario, con énfasis en la interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad, en el afrontamiento de situaciones.

Se comprende este posicionamiento dialoga con el punto de vista de una educación decolonial (Fabrício, 2006), que reflexionará sobre la práctica docente reflexiva, cuestionadora y social del docente egresado, quien posiblemente actuará en diferentes escuelas de

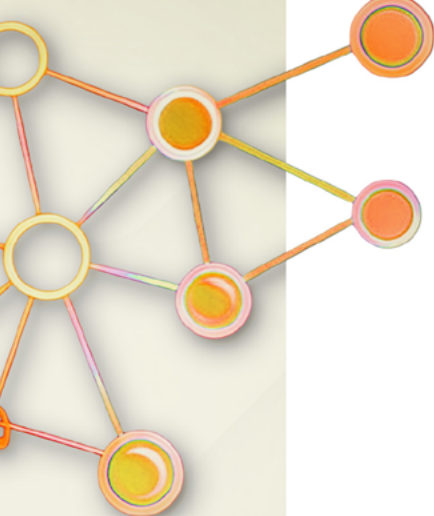


educación básica. Además, en la complejidad del universo tecnológico en el que se vive, han surgido las múltiples identidades de la sociedad, y la escuela también ocupa un lugar destacado en esta evolución.

El PP, además de basarse en las Directrices Curriculares de Educación Secundaria (DCNEM), sigue los preceptos de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), lo que demuestra el interés del Instituto por formar profesores de español para trabajar en educación básica. Por lo tanto, existe la necesidad de un plan de estudios contemporáneo que implique el uso e integración de nuevas tecnologías. Siguiendo la perspectiva docente propuesta por DCNEM y PCN, uno de los primeros documentos legales en considerar aspectos tecnológicos en el proceso educativo, es fundamental una educación interdisciplinar y atenta a la realidad del mundo actual (Kenski, 2013).

El PP del curso tiene tres grandes núcleos, a saber: a) estudios de educación general; b) profundización y diversificación y estudios de las áreas de actividad profesional; c) estudios integradores para el enriquecimiento curricular. Aquí, solo se analiza el núcleo que se ocupa de la educación en general, ya que comprende dos disciplinas que apuntan a reflexiones sobre tecnología. Este núcleo comprende estudios que hacen referencia a las áreas más específicas e interdisciplinarias de la carrera de Letras, las de la educación, sus fundamentos y metodologías, y las de las múltiples realidades educativas del mundo moderno. Especificando aún más esta investigación, que se dirige a las tecnologías en este espacio de formación, se ponen en relieve las dos asignaturas de este núcleo que aportan este enfoque.

La primera se llama Historia de la Ciencia y la Tecnología. Según el plan de estudios, de manera teórica y práctica, este componente curricular discute ampliamente los paradigmas de la ciencia moderna con una base filosófica. La otra disciplina, aún más



específica, apunta a un acercamiento teórico y práctico al uso de la tecnología orientado a la docencia. Se denomina Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza de Lenguas. Se tienen, entonces, dos temas que dialogan con la realidad actual de la educación (Scheifer; Rego, 2020).

Por un lado, respecto a la asignatura Historia de la Ciencia y la Tecnología, se observa que existe interés en abrir espacios para la discusión de pensamientos filosóficos sobre la evolución del conocimiento científico y tecnológico y cómo estos preceptos se articulan con la educación. Se analiza que, a partir de este escenario histórico, existe un interés en ampliar esta discusión, ya que integra temas relacionados con el lenguaje, la realidad, la cultura y la ética en la formación del profesorado, lo que representa una perspectiva crítica e interdisciplinar (Moita Lopes, 2006; Penycook, 2006).

Por otro lado, en la disciplina sobre el uso de TDIC en la formación del profesorado, existe un abordaje de conceptos relevantes para la comprensión de la tecnología como lengua y un medio para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Además, el plan de estudios escala las herramientas tecnológicas como elemento integrador del cuerpo social (Leffa et al., 2020) y sus repercusiones en la promoción de la autonomía del estudiante de Letras.

Por lo tanto, el carácter interdisciplinario en la formación de la Licenciatura en Letras: Portugués-Español dialoga con el contexto de la educación contemporánea. Siguiendo esta línea de pensamiento, se confirma la necesidad de cada vez más discurrir sobre oportunidades de aprendizaje en contextos de formación digital para que haya el mayor número posible de docentes que trabajen y piensen en un mundo multidisciplinar y contemporáneo (Sedrez; Lopes Junior; Vetromille-Castro, 2020). Ciertamente, habrá mayores beneficios para la identidad intelectual, económica y cultural del profesor de español.

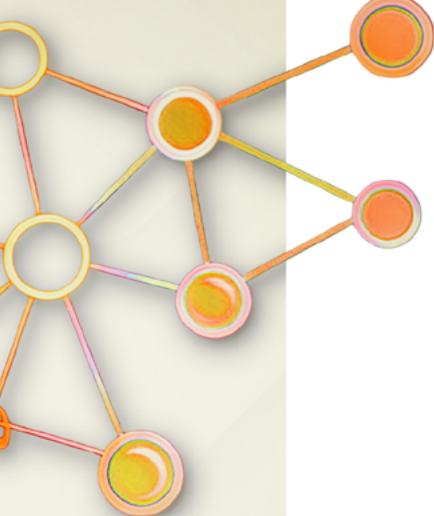
## CONCLUSIÓN

En 2020, debido a la pandemia de la covid-19, tuvimos que cambiar abruptamente nuestra forma de trabajar, estudiar y relacionarse. Para evitar la propagación del virus, la sociedad fue sometida al aislamiento social. Naturalmente, las TDIC estuvieron encargadas por el mantenimiento de los diferentes sectores de la sociedad. En el ámbito de la educación, la enseñanza comenzó a realizarse íntegramente a distancia, lo que se llamó enseñanza remota, es decir, se construyó de forma urgente sin estudios pedagógicos que ayudarían en la calidad y preparación de este nuevo formato de aprendizaje.

Ante estos aspectos, de hecho, es necesaria la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pone en relieve concienciarse de que el acceso a los conocimientos y a las TDIC debe ser para todos los ciudadanos. El escenario pandémico sin duda favoreció la exclusión y el acceso al conocimiento, pues muchos docentes y alumnos, además de no contar con los recursos necesarios para este modelo de enseñanza.

Se cuestiona, entonces, ¿qué profesional de Letras se busca para trabajar en un mundo donde las tecnologías están cada vez más presentes? Posiblemente, existen muchas posibilidades para la construcción de un perfil ideal debido a la complejidad que significa formar un ser humano. El IFSP, al ofrecer las asignaturas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza de Lenguas e Historia de la Ciencia y la Tecnología en el Curso de Letras: Portugués-Español en la ciudad de Avaré, está incrementando la formación de docentes e indicando que la tecnología como una práctica social es uno de esos caminos.

En este sentido, resulta fundamental reconocer que la formación docente en Letras no puede permanecer ajena a los cambios que atraviesan la sociedad contemporánea. Las tecnologías no



deben ser entendidas únicamente como herramientas complementarias, sino como mediaciones que transforman las formas de enseñar, aprender y producir conocimiento. De ahí que la preparación del profesor de Lenguas deba abarcar tanto la competencia lingüística y literaria como el desarrollo de habilidades digitales, reflexivas y críticas que le permitan integrar de manera significativa las TDIC a sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, es preciso considerar que la incorporación de la tecnología a la educación no se reduce a una cuestión técnica, sino que implica un posicionamiento ético y social. El docente de Letras tiene la responsabilidad de promover un acceso democrático a los saberes, cuestionar desigualdades y fomentar la construcción de sujetos capaces de desenvolverse en una sociedad cada vez más mediada por lo digital. Por lo tanto, el desafío no se limita a formar profesionales que dominen las herramientas, sino a formar educadores que comprendan su papel transformador en la vida de los estudiantes.

En definitiva, la pandemia reveló fragilidades, pero también abrió posibilidades para repensar los procesos educativos y, en consecuencia, el propio perfil del profesional de Letras. La integración crítica de las tecnologías en la enseñanza se constituye, así, no como una opción secundaria, sino como una necesidad ineludible para garantizar una educación más inclusiva, actualizada y capaz de responder a las demandas del siglo XXI.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teóricometodológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.



BENJAMIN, G. C. Ensuring health equity during the COVID-19 pandemic: the role of public health infrastructure. *In: Rev Panam Salud Pública*, n. 44, ed.70, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF, [2008]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 17 jul. 2025.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In: Moita Lopes, L. P. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 39-58, 2013.

LEFFA, V. J. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. *In: Araújo, J.; Leffa, V. J. (Org.). Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1 ed. São Paulo: Parábola, v. 1, p. 137-153, 2016.

MARCONI, M. A.; Lakatos, E. M. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAN, J. M. **Mudanças necessárias na educação, hoje**. (2013). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ROBALINO CAMPOS, M. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. **Revista PRELAC**, n. 1, junho, 2005.

SANTOS, B S. Introducción: las epistemologías del sur. *In: VIANELLO, A. Edición de las actas del Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer: Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*. Barcelona, Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (Cidob), p. 9-22, 2011.

SEDREZ, N. H.; Lopes JR., J A.; Vetromille-Castro, R. Da lama ao caos: uma revisão complexa dos objetos de aprendizagem de línguas frente às demandas para a aprendizagem de hoje. *In: LEFFA, V. J et al. (orgs.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 44-64, 2020.



SHEIFER, C. L.; Rego, M. C. S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital. *In*: LEFFA, V. J *et al.* (Org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.44-64, 2020.

SILVA JÚNIOR, A. F.; Santos, R. C. Origem dos cursos de Letras no Brasil: origens, legislação e reforma curricular. *In*: SILVA JÚNIOR, A.F.; Santos, R.C. (Orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, p. 39-149, 2016.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.67-84, 2006.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1. **On the Horizon**, v. 9, p. 1- 6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com>. Acesso em: 14 jul. 2025.



# 3

*Josiane Pereira Fonseca Chináglio*

## **AMBIENTE VIRTUAL NO ENSINO CONTEXTUALIZADO DA LÍNGUA ESPANHOLA:**

**UTILIZAÇÃO SÍNCRONA DE FERRAMENTAS  
DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DO IDIOMA**

## INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado, aprender uma língua estrangeira pode auxiliar no desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, como um sinônimo de interação de forma global. O conhecimento de uma língua estrangeira é legitimado como um conhecimento de que o discente precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos. Considerando o cenário tecnológico em que nossos discentes estão inseridos, o ensino da língua espanhola com a utilização desses recursos pode contribuir com a aprendizagem do idioma. Neste capítulo será apresentado um recorte da minha investigação realizada em meu doutorado sobre a utilização do AVA-MOODLE no ensino e aprendizagem da língua espanhola, em aulas presenciais, com a participação dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária (AG), Alimentos (AL) e Informática (IN) do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. A tese intitulada AMBIENTE VIRTUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PRESENCIAL de 2023, contou a orientação da professora Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira; propunha a utilização das ferramentas digitais disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem nas aulas presenciais de língua espanhola, com as atividades propostas sendo mediadas pelo docente e contextualizadas aos estudos da área técnica de cada um dos cursos participantes. Serão apresentadas abordagens sobre a contextualização dos conteúdos da área técnica nos estudos da língua espanhola, contribuindo com a interação, engajamento e desenvolvimento das habilidades que contemplam o idioma, com a utilização das ferramentas digitais disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem.

## UTILIZAÇÃO SÍNCRONA DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

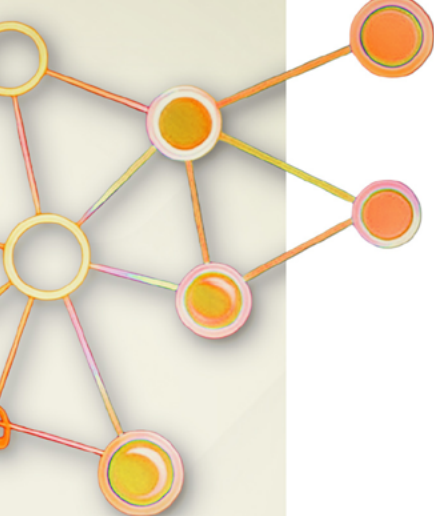
Ao considerarmos o cenário atual de acesso a informações, os conteúdos e abordagens de ensino realizadas em sala de aula são cada vez mais aperfeiçoados e confrontados com os recursos advindos da tecnologia digital. Nessa perspectiva, pode-se dizer que as tecnologias digitais podem inovar os processos educacionais, implicando em uma revisão das práticas pedagógicas, em uma educação inovadora na qual o discente tenha o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Essa inovação, com a utilização de recursos tecnológicos no contexto educacional, é uma reformulação, uma abordagem atualizada, nova, de algo já existente. Tal procedimento dentro de um contexto pedagógico traz uma organização em um novo formato. Segundo palavras de Rossi (2021, p. 13):

Trata-se de uma mudança na organização da classe tradicional de turmas fechadas e estáveis, com um professor responsável pela turma ou matérias, desenvolvendo seu programa anual e progredindo por meio de avaliação na escala e sucessão de graus de estudo.

A inovação já faz parte do contexto educacional em se tratando das novas formas de aprendizagem abordadas em sala de aula, quando são propostas formas que se distanciem da rigidez tradicional e permitam adaptações durante o processo de aprendizagem. Ramos (2012, p. 5) menciona que:

(...) aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula.



Em consonância a tais cenários, com novas abordagens de ensino, novas formas de interagir, combinando as metodologias de ensino em que o discente possa agir de forma ativa em contextos educacionais formais. Lopes (2007, p. 822) menciona que, para além de outras razões, a motivação dos discentes poderá constituir por si só, em algumas circunstâncias, razão suficiente para introduzir a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino da língua espanhola em um contexto presencial, sendo reconhecido que esse simples fator é um elemento facilitador das aprendizagens.

A proposta pedagógica de ensino da língua espanhola em sala de aula equipada com computadores, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem, visou tornar as aulas atrativas por meio de atividades interativas e contextualizadas aos alunos dos cursos técnicos integrados em Agropecuária (AG), Alimentos (AL) e Informática (IN) do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Para Moran *et al.* (2013, p. 63):

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e discentes. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

A abordagem contextualizada dos temas e atividades realizadas com a utilização das ferramentas digitais disponíveis em um ambiente virtual nas aulas presenciais de língua espanhola, por sua vez, pôde auxiliar a aprendizagem de conteúdos do idioma relacionando-os aos estudos da área técnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o que pôde ampliar o interesse e a compreensão dos discentes em relação aos conteúdos estudados, promovendo ações colaborativas entre os pares que contribuíram com a aprendizagem, conforme podemos observar nos excertos dos discentes das turmas de Agropecuária (AG), Alimentos (AL) e Informática (IN) apresentados ao longo deste capítulo.

AG-(...) além de abrir interesse, mostra a criatividade das plataformas digitais.

AL-(...) A junção de conteúdos da língua espanhola com assuntos de nosso interesse despertou o interesse pelo idioma e tornou a língua mais atrativa.

IN-(...) Essas ferramentas promoveram a interação com o conteúdo, a participação ativa dos discentes e a colaboração entre os colegas, tornando as aulas mais estimulantes e interessantes(...).

Realizar aulas presenciais utilizando o ambiente virtual AVA-MOODLE permitiu diversas abordagens diferenciadas, as ferramentas digitais permitiram diversidade na proposta de contextualização dos conteúdos da área técnica, facilitando a compreensão do idioma pelos discentes no processo de aprendizagem. Silva (2008, p. 35) infere que a contextualização funciona como uma alavanca motriz que lhe permite reconhecer/dominar a situação expressa no momento da aprendizagem seja pelo material didático, seja pelo auxílio do professor. A contextualização dos conteúdos da área técnica no estudo da língua espanhola nas aulas presenciais com a utilização do AVA-MOODLE possibilitou maior familiaridade com o idioma e assim, conseqüentemente, maior facilidade na compreensão e assimilação da língua estudada.

*AG-(...) pois o contexto nos deu certa motivação e interesse, além de fazer mais sentido com a realidade do curso, uma vez que, pela experiência dos demais ajuda no quesito de entender certos textos melhor mesmo sem saber muito sobre a língua espanhola.*



*AL-(...)Relacionar o conteúdo da língua espanhola com os conteúdos que já temos contato diariamente e, por isso, temos mais afinidade, tornou a aprendizagem mais fácil.*

*IN-(...) aulas presenciais, contextualizadas aos temas dos estudos da área técnica do meu curso contribuíram significativamente com a aprendizagem desse idioma.*

Salvador *et al.* (2017, p. 604) confirmam a importância dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ao mencionarem que em relação ao: “desenvolvimento de ambientes de aprendizagem apoiados pela tecnologia constitui um campo de inovação permanente, isso em busca de beneficiar cada vez mais o processo de ensinar e aprender, caracterizado pelo dinamismo e interação”. Galhardo (2023, p. 5) menciona:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são softwares educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades que são realizadas na sala de aula. Estes softwares oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante.

O uso de tecnologias disponíveis no AVA – MOODLE permitiu aos estudantes de língua espanhola ações autônomas no processo de aprendizagem, bem como maior organização em engajamento com os conteúdos propostos na construção do conhecimento. Carbone (2011) menciona que o AVA oferece diferentes espaços educacionais propulsores do desenvolvimento de um pensamento complexo, ou seja, no conflito, na diferença e na contradição é que encontramos o movimento necessário para a construção do conhecimento.

Essa construção do conhecimento advinda da tecnologia favoreceu o engajamento ao conteúdo proposto. Viter (2015, p. 4) menciona o engajamento associado a comportamentos mais facilmente



observáveis, como a participação efetiva do estudante nas atividades curriculares e extracurriculares propostas.

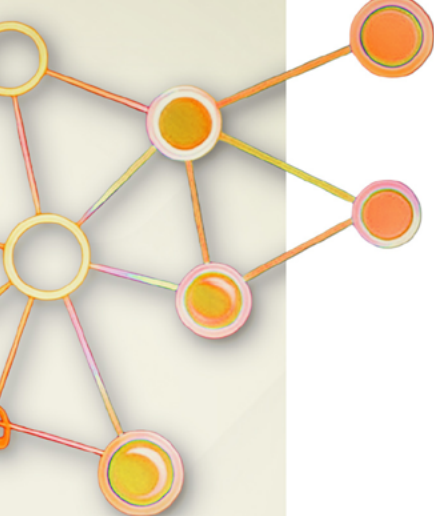
Para Alves (2014, p. 24): “precisamos aprender com a tecnologia. É necessário que sejamos capazes de promover o mesmo engajamento que a tecnologia promove. O aprendizado precisa ser mais rápido, interativo, engajador e por que não divertido?”

O acesso às ferramentas digitais disponíveis no AVA-MOODLE nas aulas presenciais de língua espanhola contextualizadas aos estudos da área técnica permitiu aos discentes participantes maiores possibilidades de interação e colaboração entre os pares. Para Pereira (2007, p. 9), tais recursos e ferramentas, se disponibilizados e utilizados corretamente, permitem que os participantes os utilizem para a interação, a colaboração e o suporte do processo ensino-aprendizagem. Percebe-se pelos excertos dos discentes que a interação com os colegas, proporcionada com a utilização das ferramentas virtuais disponíveis no AVA-MOODLE permitiram maior interação com os colegas na resolução das atividades e ações colaborativas, as quais permitiram maior desempenho na aprendizagem do idioma.

*AG-18 (...) com os trabalhos de ter que pronunciar com os colegas ajuda a melhorar o conhecimento e o convívio com os colegas*

*AL-14 (...) na sala de aula sem o uso dessas ferramentas não havia prática de pronúncia e nem de interação com os colegas para prática da escuta.*

*IN-23 (...) as ferramentas possibilitaram a interação entre as pessoas. Isso é muito bom, pois aumenta a produtividade e facilita o aprendizado.*



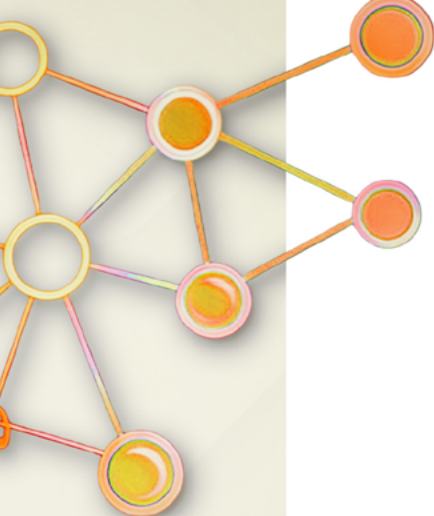
A utilização do AVA nos estudos da Língua espanhola fomentou o estudo do idioma por meio dos recursos virtuais disponíveis, considerando que os estudos deste idioma, por meio das ferramentas tecnológicas proporcionou a aquisição de uma língua estrangeira de forma interativa e autônoma, a tornando mais atrativa pelas condições favoráveis de acesso aos materiais e fóruns para tirar as dúvidas. Da Silva *et al.* (2015, p. 12) mencionam,

[...] que o AVA pode ser uma ferramenta para o(a) aluno(a) estar em contato com esta língua em uso, meio no qual muitas possibilidades podem ocorrer e não apenas aquelas previstas pelo livro ou pelos professores. Para tanto, depende do(a) professor(a) guiar este uso para que o(a) s aluno(a)s possam explorar ambientes virtuais e encontrarem a língua em uso em ambientes autênticos e que sejam de seus interesses.

Os recursos tecnológicos disponíveis no AVA viabilizaram os estudos de uma da língua espanhola, uma vez que possuem ferramentas de interação que contribuem para a autonomia nos estudos e aprendizagem. Da Silva *et al.* (2015, p. 51): "um processo de ensino e aprendizagem que seja bem-sucedido deve levar o aprendente a poder prosseguir autonomamente no seu aprendizado".

A autonomia viabilizada com a utilização das ferramentas disponíveis no AVA-Moodle possibilita o desenvolvimento das habilidades que contemplam o estudo de um idioma. Para Carvalho (2020, p. 155), nesse contexto em que as tecnologias da informação começam a ganhar papel relevante no ensino de LE, é preciso pensar em como promover o aumento das oportunidades de aprendizagem em contextos que interagem com as quatro habilidades linguísticas compreender, falar, escrever e ler.

Tais habilidades linguísticas foram desenvolvidas através de ferramentas e atividades de interação disponíveis no AVA-MOODLE que permitiram o desenvolvimento autônomo da competência no idioma estudado no processo de aprendizagem.



Para Cobucci (2022, p. 122), os ambientes de aprendizagem possibilitam aos discentes assumirem responsabilidades pela própria aprendizagem, haja vista que proporcionam trabalhar com seus pares, este autor supracitado coloca: “em ambientes virtuais que fomentam a aprendizagem coletiva, reutilizando e adaptando as boas ideias e práticas”. Essa autonomia na aprendizagem se expandiu no AVA -MOODLE ao proporcionar aos estudantes maior organização e armazenamento na realização das atividades propostas, rever os conteúdos apresentados, avaliar o próprio desempenho, revisar os conteúdos e outras facilidades. Para Oliveira (2021, p. 20), a aprendizagem mediada pela tecnologia desenvolve a autonomia dos educandos, preparando-os para atuar positivamente no contexto social e motivando-os para o aperfeiçoamento nos estudos do idioma.

Nos estudos da língua espanhola realizados com a utilização do MOODLE nas aulas presenciais, a habilidade da escrita pode ser realizada pela ferramenta “*Tarefa*” do MOODLE, a qual permitiu a produção de textos *on-line* ou por meio do envio de arquivos. Por meio da “*Tarefa*” também puderam ser enviados áudios elaborados pelos discentes para o desenvolvimento da oralidade. A ferramenta “*Fórum*”, disponível no MOODLE, pode auxiliar no desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade de escrita, além da habilidade de leitura que se realiza pelos textos em língua espanhola motivadores dos fóruns. Ainda através dos fóruns podem ser disponibilizados vídeos que contribuam no desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva dos estudantes.

O MOODLE também dispõe da ferramenta “*Chat*” que permitiu interações entre o grupo em tempo real, atividades por meio da ferramenta “questionários” que possibilitaram a fixação e avaliação dos temas abordados na aprendizagem da língua espanhola. Nesse ambiente virtual, a utilização da ferramenta “*Glossário*” auxiliou a pesquisa e a fixação de vocabulários e conceitos referentes à língua estrangeira estudada. Ainda oferece a ferramenta “*Hot Potatoes*” que

permitiu interações diversificadas por meio das ferramentas midiáticas. Para De Souza *et al.* (2015),

Essas ferramentas midiáticas proporcionarão a interação, a interatividade entre diversas culturas e interesses perante o grupo virtual. Além de serem utilizadas conforme o planejamento e as necessidades dos professores de acordo com as especificidades de cada curso cujo intuito é de obter um ensino inovador e uma aprendizagem interativa e prática.

Em se tratando dos estudos de língua espanhola, a utilização das ferramentas disponíveis no MOODLE, além de contribuírem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição de um segundo idioma, permitiu que o estudante acompanhasse o próprio desempenho e identificasse as habilidades desenvolvidas e deficiências ao longo dos estudos.

*AG-(...) As habilidades adquiridas foi de conseguir entender mais as pronúncias e ter facilidade de ler textos e de falar.*

*AL-(...)Leitura: ficou muito mais fácil de distinguir e saber o significado de cada palavra. Fala/pronúncia: desenvolveram muito. Compreensão auditiva: por ser um idioma próximo do português, com o estudo da língua espanhola, a compreensão auditiva mudou muito, a leitura através das atividades e sites disponibilizados, a escrita através das atividades, a fala através da atividade sobre produzir áudio e a compreensão em todas as demais.*

*IN-(...) leitura através das atividades e sites disponibilizados, a escrita através das atividades, a fala através da atividade sobre produzir áudio e a compreensão em todas as demais.*

Pérez (2018) menciona que, a participação nos ambientes virtuais de aprendizagem além de modificar as práticas de aprendizagem existentes, permite aos usuários modificarem suas práticas e criarem outras práticas com outros significados.

La participación en entornos virtuales tende a cambiar las prácticas – no solo de aprendizaje, sino de asociación en general – hasta ahora conocidas. El hecho de valerse de una plataforma virtual, enfrenta a los usuarios a modificar sus prácticas y a crear nuevos significados alrededor de configurar la nueva práctica (Pérez, 2018, p. 446).

Percebe-se pelos excertos dos discentes dos três cursos participantes que as ferramentas digitais disponibilizadas no AVA-MOODLE diversificaram o estudo da língua espanhola e, conseqüente, favoreceram para uma melhor assimilação do idioma proposto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, assim, que para os discentes dos três cursos técnicos participantes, a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem com a utilização de temas contextualizados à área técnica de estudos possibilitou uma melhor compreensão do idioma e desenvolvimento das habilidades que o contemplam. Percebe-se que os estudos de língua espanhola de forma presencial, com a utilização das ferramentas disponíveis na plataforma AVA MOODLE, puderam trazer diferenciadas possibilidades de interação, compreensão e assimilação da língua estudada, considerando que são ferramentas atrativas em relação aos recursos utilizados em sala de aula, podendo otimizar o tempo de aprendizagem e aumentar o nível de intensidade da comunicação no ambiente virtual de aprendizagem. A utilização do AVA-MOODLE nas aulas presenciais na língua espanhola proporcionou aos discentes a otimização dos estudos em

razão da utilização dos recursos disponíveis nesse ambiente virtual. Por fim, a utilização das ferramentas digitais proporcionou distintas possibilidades para as abordagens dos conteúdos de forma síncrona, contextualizada e mediada pelo docente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática.** 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- CARBONE, Thiago Sávio; MENEGOTTO, Daniela Brun; SCHLEMMER, Eliane. O que dizem os educandos sobre as suas aprendizagens no AVA MOODLE. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, 2011.
- CARVALHO, Sâmia; SOARES, Marjorie Menezes. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. **Ilha do Desterro**, v. 73, p. 153-181, 2020.
- DA SILVA, Edna Marta Oliveira; DE MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro; BRUZ, Iara Maria. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem como apoio para o ensino de inglês na perspectiva de língua como discurso. **Revista de Letras**, v. 17, n. 20, 2015.
- DE SOUZA, A. P. L., Silva, D. C. S., & Matos, K. G. (2015). A importância da utilização ferramentas do moodle na educação a distância. **Revista EDaPECI**, 15(3), 656-669.
- LOPES, Antônio Marcelino; GOMES, Maria João. **Ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva.** 2007.
- MORAN, José Manuel, MASSETO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.
- OLIVEIRA, Luiza Almeida de. **Ambiente virtual de aprendizagem de Língua Inglesa: formando discentes autônomos no ensino médio.** 2021.
- PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. **AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, p. 4-22, 2007.



RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais-UEL**. Londrina, v. 11, p.2012, 2012.

ROSSI, Ednéia Regina. Inovações educacionais no tempo presente e rupturas no paradigma moderno: uma análise das pesquisas educacionais da Universidade de Genebra. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira *et al*. Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, p. 572-579, 2017.

SILVA, Rafael Ferreira da. **Ensino de italiano língua estrangeira**: o papel da contextualização. 2008.

VITER, Luciana Nunes. Engajamento discente em um ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2, p. e25536, 2015.





# 4

*Rosilene dos Anjos Sant'Ana*  
*Daiana Santos Machado*

## **O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO PROJETO FIC CELIN DO IFNMG EM 2024**

## INTRODUÇÃO

As ferramentas digitais têm sido cada vez mais utilizadas para interação e aproximação com novos idiomas. O acesso rápido e fácil às novas tecnologias tem possibilitado esse processo, o que pode ser considerado muito positivo para o ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, é preciso ter o “[...] reconhecimento da importância da modalidade EaD para o ensino de idiomas, fomentando a democratização do conhecimento e ampliando as possibilidades de aprendizagem de uma nova língua” (Santos, 2021, p. 16).

Porém, vários são os questionamentos que perpassam esse tema, como a falta de acesso igualitário a todos os estudantes, a formação insuficiente dos professores para lidar com os recursos digitais, o uso pedagógico adequado dessas ferramentas, as competências necessárias para que estudantes possam utilizá-las com consciência e proveito, o nível de proficiência digital dos professores, entre tantas outras questões que surgem à medida que a tecnologia avança e se insere na educação. Assim, “[...] refletir sobre a importância do que considerar, olhar, se apropriar ao utilizar um ambiente virtual de aprendizagem é imprescindível para um sucesso na aprendizagem de cursos a distância” (Nascimento; Sainz, 2017, p. 156).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um levantamento das ferramentas digitais utilizadas nos cursos de Língua Espanhola do Projeto FIC CELIN do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) em 2024, a fim de discutir e divulgar as possibilidades e os limites apresentados pelos professores participantes. Com a apresentação das ferramentas utilizadas, buscamos oferecer subsídios que possam contribuir para a prática de outros docentes que atuam com o ensino de Língua Espanhola (LE) na modalidade a distância.

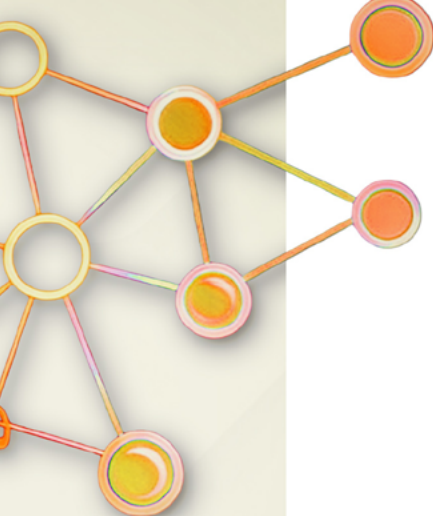
A organização do artigo contempla, inicialmente, uma apresentação sobre o Centro de Línguas (CELIN), seguida da explicação do projeto FIC CELIN do IFNMG. Em segundo momento, é realizado um breve percurso histórico sobre o ensino de espanhol no Brasil, além das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de LE. Na sequência, discutiremos o que foi coletado e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

## O CENTRO DE LÍNGUAS COMO POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA

O aprendizado de uma nova língua é muito mais do que melhorar o currículo profissional, é incluir-se no mundo cada vez mais globalizado, o que gera oportunidades de interação pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o domínio de outro idioma contribui para reduzir distâncias, aproximar pessoas, reduzir desigualdades e ampliar o acesso ao conhecimento, frequentemente divulgado inicialmente em Língua Estrangeira. Acrescenta-se a isso a oportunidade de conhecer e respeitar outras culturas, pois estudar uma LE é também conhecer a história, a tradição, as crenças e as identidades dos povos falantes nativos.

Mesmo diante de todos os benefícios e oportunidades proporcionados pela aprendizagem de outros idiomas, o Brasil ainda enfrenta entraves para estabelecer políticas públicas de incentivo nessa área. Ainda não conseguimos fazer com que o Brasil se torne um país no qual se tenha forte incentivo ao ensino-aprendizagem de línguas. Como consequência, observamos uma nação na qual as pessoas precisam lutar individualmente para ter esse acesso.

Ainda assim, algumas iniciativas vêm sendo implementadas com o objetivo de ampliar a inserção da população brasileira no aprendizado de idiomas. Nesse sentido, os Centros de Línguas (CELINs) constituem um exemplo de política pública da rede federal



que intensifica o ensino-aprendizagem de línguas. Isso porque, por meio desses centros, são pensadas e desenvolvidas mais ações que possibilitam a oferta de cursos. Além disso, “entre as diferentes estratégias para fomentar o processo de internacionalização da rede federal, cito a importância e necessidade da institucionalização das Centrais de Línguas como potenciais lócus para a promoção do multilinguismo e do intercâmbio cultural” (Coelho, 2021, p. 2). Isso se justifica pelo fato de que

esses espaços formativos podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, por meio da oferta de cursos de línguas para a instituição e comunidade em geral, no âmbito das ações extensionistas, potencializar a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional, promover a interculturalidade, estimular a criação de comunidades multilíngues e a participação dos estudantes em encontros científicos e interculturais de âmbito nacional e internacional, e potencializar, gradualmente, a divulgação científica na área de ensino de línguas (Coelho, 2021, p. 3).

A partir disso, os CELINs do IFNMG, instituídos desde 2018, demonstram a importância de se estruturar o ensino-aprendizagem de línguas, conforme se observa em sua missão, apresentada a seguir:

Art. 2º — proporcionar aos discentes, servidores do IFNMG e comunidade externa a oportunidade de adquirir conhecimentos em línguas, visando à comunicação fluente na língua/cultura alvo, por meio da oferta de cursos de Língua/Cultura Estrangeira, Libras e Língua Portuguesa, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades em línguas, além de fomentar nossa língua e cultura (IFNMG, 2018, p. 2).

Entretanto, estabelecer uma política pública de incentivo não garante vencer todos os desafios de democratizar o acesso a línguas estrangeiras. Nesse âmbito, vale apresentar os principais objetivos do CELIN do IFNMG:

- a) promover a competência linguística dos servidores e dos discentes em uma ou mais línguas estrangeiras;
- b) auxiliar as ações da Rede Federal, quanto às estratégias de internacionalização;
- c) ofertar cursos de aprimoramento na Língua Portuguesa;
- d) promover a capacitação de professores de línguas, para que esses se tornem aplicadores de testes de proficiência internacionais;
- f) aplicar testes de proficiência à comunidade interna/externa;
- g) capacitar professores para ministrar cursos para fins específicos;
- h) oferecer cursos para fins específicos;
- i) ofertar seminários e cursos diversos que se relacionem ao ensino de línguas/cultura e à internacionalização (IFNMG, 2018, p. 03).

Para que esses objetivos sejam atingidos, além de estrutura física e materiais didáticos, ainda falta o mais importante: o professor. No IFNMG, os docentes de línguas — tanto materna quanto estrangeira — possuem carga horária a ser cumprida nos cursos regulares, o que aumenta significativamente o volume de trabalho e, muitas vezes, inviabiliza a atuação em cursos ofertados pelo CELIN. Algumas alternativas foram criadas na tentativa de amenizar esse problema, entre elas a oferta de Língua Estrangeira dos cursos integrados por meio do CELIN, possibilitando que a carga horária dos professores de LE seja cumprida integralmente dentro do Centro de Línguas. No entanto, essa prática ainda não está consolidada em todos os campi. Além disso, outro entrave é ter professores com dupla diplomação em Língua Estrangeira atuando também no ensino de Língua Portuguesa, fator que acarreta sobrecarga e limita a expansão da oferta de cursos de LE. Esses entraves também foram ressaltados por Coelho (2021):

As complexidades envolvem a carência de insumos pedagógicos, tais como livros didáticos para a oferta de cursos de línguas, falta de disponibilidade de carga horária dos professores para atuação nos centros, necessidade de parcerias com outras instituições de ensino, dificuldade no planejamento para implementação física das unidades,

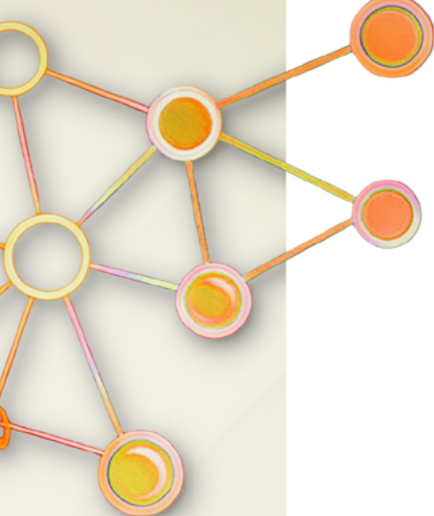
planejamento de estrutura financeira, definição de mobiliário para funcionamento das salas e coordenação, definição da carga horária do coordenador, presidente do colegiado e professores atuantes, registro das aulas, possibilidade de atuação de estagiários e voluntários, falta de apoio da gestão, entre outros obstáculos (Coelho, 2018 *apud* Coelho, 2021, p. 3).

## O PROJETO FIC CELIN DO IFNMG

Em 2023, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX), por meio do Núcleo dos Centros de Línguas e em parceria com os Núcleos de Educação a Distância (NEADs) dos campi, propôs a realização de cursos FIC nos Centros de Línguas do IFNMG, para promover a inclusão linguística a partir da formação continuada e garantir a oferta prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A execução do projeto se deu no ano de 2024. No total, foram quase 10.400 inscrições em todo o Brasil para as 875 vagas nos cursos de Inglês e Espanhol (básico, intermediário e para fins específicos), Libras (básico e avançado) e Redação para o Enem. As vagas foram distribuídas em turmas de 35 estudantes, com vinculação a diferentes unidades do IFNMG.

A estrutura dos cursos contava com encontros síncronos semanais, realizados via Google Meet, e atividades assíncronas, desenvolvidas por meio do Google Sala de Aula. Cada uma das 25 turmas contou com um professor-formador selecionado mediante edital público, e todo o material do curso foi disponibilizado em formato digital. A maior parte das turmas teve início no dia 29 de janeiro de 2024, enquanto 2 turmas — referentes à segunda oferta de Inglês e Espanhol para fins específicos — começaram em 27 de maio. Ao final do curso, foi emitido um certificado de conclusão ao estudante, desde que obtivesse aprovação nas avaliações e atingisse o mínimo exigido de frequência nas atividades.





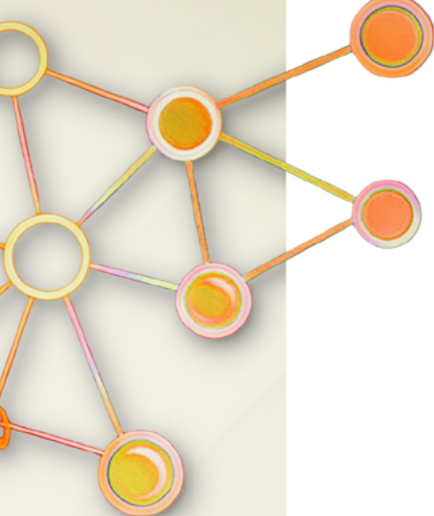
Para que o projeto pudesse ser realizado, foi necessário contar com uma equipe gestora formada por 8 servidores do IFNMG e 1 membro da comunidade externa, totalizando 9 pessoas: coordenação geral, coordenação de cada bloco de curso (Inglês, Espanhol, Libras e Redação para o Enem), apoio administrativo, assistente de secretaria escolar, profissional de comunicação social e profissional de tecnologia da informação. A seleção dos membros, com exceção da coordenação geral, ocorreu por meio de edital público. Os cursos foram financiados com recursos próprios do IFNMG, correspondendo a um investimento total de R\$ 560 mil. A gestão financeira foi realizada pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Tecnológico (FADETEC) do IFNMG.

## ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LE

O objetivo principal deste tópico é apresentar um panorama da evolução histórica do ensino de espanhol no Brasil antes da chegada dos recursos digitais. Para tanto, é importante analisar essa trajetória, salientando as mudanças nas políticas públicas de educação que impactaram diretamente o ensino dessa língua no país, bem como o desenvolvimento das relações com os países vizinhos, que evidenciou a necessidade social de integração linguística e regional.

A implantação do ensino de espanhol no Brasil teve início oficial em 1917, com a introdução da disciplina no Colégio Pedro II, conforme análise cronológica de Anselmo Guimarães (2011) sobre a inserção do idioma no país. Essa iniciativa integrou um movimento de aproximação entre os países da América Latina, motivado por ações diplomáticas e culturais. A proposta tinha por objetivo a integração regional por meio do intercâmbio linguístico. No entanto, por se tratar de uma disciplina optativa e restrita a poucos colégios, sua permanência foi breve, sendo retirada dos currículos em 1926. Esse





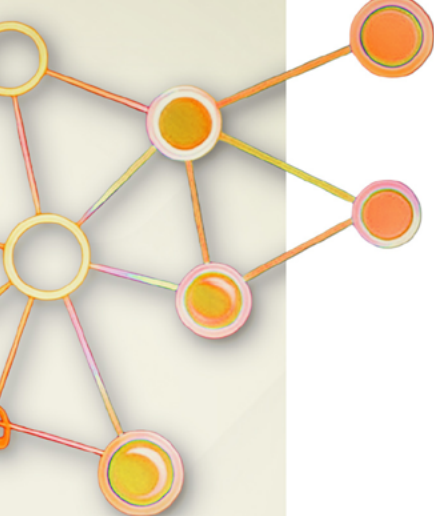
primeiro momento refletia tanto interesses educacionais quanto iniciativas de fortalecimento das relações internacionais no continente.

Na década de 1940, com a implementação da Reforma Capanema, o espanhol foi oficialmente incorporado ao currículo do ensino secundário como uma das línguas estrangeiras, ao lado do francês e do inglês. Essa medida buscava fortalecer os laços culturais e diplomáticos com os países da América Latina, refletindo uma política educacional alinhada aos interesses de integração regional.

Já na década de 1960, os acordos firmados entre o Ministério da Educação e instituições norte-americanas impulsionaram a expansão do ensino de línguas estrangeiras, incluindo o espanhol, como parte de uma agenda de modernização educacional. Esse processo representou uma inflexão significativa ao consolidar o lugar do espanhol no sistema educacional brasileiro (Guimarães, 2011).

Após importantes avanços anteriores, a promulgação da Lei n.º 11.161, em 5 de agosto de 2005, representou um marco decisivo para a consolidação do ensino de espanhol no Brasil. A legislação determinou a obrigatoriedade da oferta da disciplina no ensino médio, abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas. Embora a adesão por parte dos estudantes fosse facultativa, a medida evidenciava o compromisso do Estado com a promoção do multilinguismo e com o fortalecimento de vínculos linguísticos e culturais no contexto latino-americano.

Apesar de seu potencial transformador, a aplicação da lei revelou limitações estruturais do sistema educacional brasileiro. Entre os principais obstáculos estavam a escassez de docentes habilitados, a insuficiência de materiais didáticos adequados e as disparidades regionais no acesso à disciplina, fatores que comprometeram a eficácia da política em todo o território nacional. Ainda assim, o período de vigência da lei foi marcado por uma significativa



expansão do ensino de espanhol nas escolas e pela consolidação de sua legitimidade no currículo educacional.

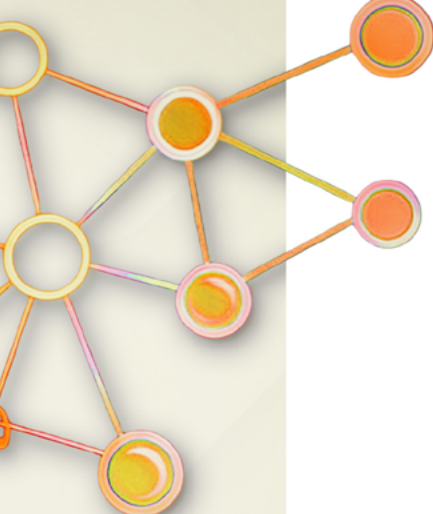
Além de expressar um alinhamento político e pedagógico com os ideais de integração regional, especialmente no âmbito do MERCOSUL, a medida também respondia a uma crescente demanda social e acadêmica por uma formação linguística mais ampla e conectada às realidades do continente.

Sua implementação, no entanto, enfrentou desafios significativos, já mencionados anteriormente, além da resistência de algumas redes de ensino em estruturar a disciplina de forma efetiva. Apesar dessas dificuldades, a presença do espanhol nas escolas se expandiu consideravelmente durante os anos em que a lei esteve em vigor, contribuindo para o fortalecimento da língua no sistema educacional brasileiro. Contudo, em 2017, com a promulgação da Lei n.º 13.415 — responsável pela reforma do ensino médio —, a obrigatoriedade da oferta de espanhol foi revogada.

A nova legislação flexibilizou o currículo e passou a dar prioridade ao inglês como Língua Estrangeira obrigatória, relegando o espanhol à condição de disciplina optativa, a ser incluída conforme a disponibilidade e a decisão das redes de ensino. Essa mudança gerou críticas de especialistas e educadores, que viram isso como um retrocesso para os avanços conquistados na área e um enfraquecimento da expansão da aquisição de uma segunda língua.

Além disso, ainda existem outros desafios quanto ao ensino de LE no Brasil, bem como estratégias didáticas capazes de proporcionar aos alunos um contato mais apurado com a aprendizagem e aos professores planejamentos mais atrativos e dinâmicos.

Dessa forma, ensinar espanhol no Brasil exige uma abordagem didática que leve em consideração a proximidade linguística com o português, sem negligenciar as armadilhas dos falsos cognatos e as interferências da língua materna. A Abordagem Comunicativa,



amplamente difundida desde os anos 1980, prioriza a competência comunicativa e o uso da língua em contextos reais, favorecendo a interação e a fluência (Richards; Rodgers, 2001).

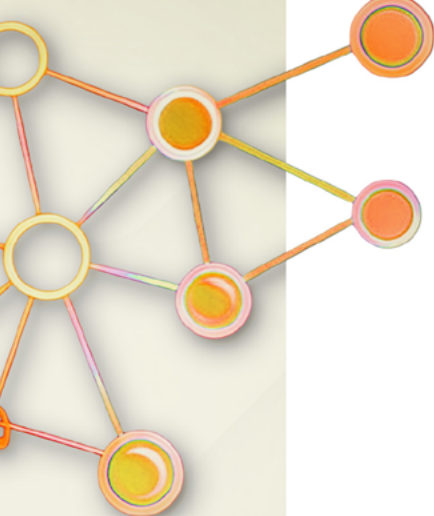
Outra proposta relevante é o Ensino por Tarefas, que busca desenvolver habilidades linguísticas por meio da execução de tarefas significativas, promovendo o uso ativo da língua em situações cotidianas. Essa abordagem é especialmente eficaz em contextos escolares, pois favorece o engajamento dos alunos e proporciona experiências autênticas de uso do idioma.

Além disso, nos últimos anos, muitos professores de LE têm recorrido aos gêneros discursivos como estratégia para alcançar o objetivo de possibilitar o uso real da língua por parte dos estudantes. Os gêneros discursivos assumem papel central no processo de ensino- aprendizagem, uma vez que

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua, estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo, já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (Bakhtin, 2006, p. 269).

À luz do que aponta Bakhtin (2006), é possível inferir que, além de proporcionar interação por meio do uso da língua, os gêneros discursivos exploram aspectos estilísticos e gramaticais de acordo com as necessidades próprias de cada situação comunicativa. Isso significa dizer que os estudantes podem aprender a utilizar os recursos gramaticais observando suas funções estilísticas, compreendendo-os em seu uso dentro das práticas de linguagem.

Ademais, o ensino de LE deve integrar aspectos culturais. Segundo Kramsch (1998), o domínio linguístico está intrinsecamente



ligado à compreensão da cultura dos falantes nativos. Por isso, materiais didáticos e práticas pedagógicas que abordem a diversidade dos países hispânicos contribuem para uma formação linguística mais crítica e contextualizada.

Entre os principais desafios para o ensino de espanhol no Brasil destacam-se a carência de professores especializados, a baixa oferta em algumas regiões, a descontinuidade de políticas públicas e a escassez de materiais didáticos adaptados à realidade dos estudantes brasileiros. Soma-se a esses fatores a fragilidade da formação inicial, que muitas vezes não prepara adequadamente os docentes para lidar com metodologias contemporâneas. Além disso, persiste a dificuldade de incorporar de forma efetiva as tecnologias educacionais.

Esse desafio ficou evidente durante a pandemia da Covid-19, pois o ensino precisou se adaptar à nova realidade e a LE foi uma das áreas que, embora muito impactada com as adaptações, teve uma aceitação e um progresso importante para o cenário de oferta de línguas. Dessa forma, trataremos no próximo tópico as questões que perpassam o ensino-aprendizagem de LE em ambientes digitais.

## O USO PEDAGÓGICO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

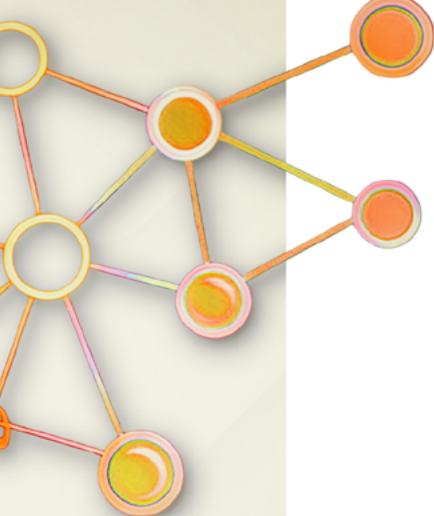
As tecnologias têm modificado a vida em sociedade em todos os âmbitos. Assim, a nova geração cresce tendo contato direto e frequente com essa realidade. Entretanto, é preciso refletir que “Isto não significa, porém, que estejam naturalmente equipados com as competências adequadas para usar tecnologias digitais de forma eficaz e consciente” (Lucas; Moreira, 2018, p. 12). Por isso, é de fundamental importância discutir o uso pedagógico das tecnologias para que, assim, os estudantes possam usá-las de forma a promover uma aprendizagem significativa e gerar efeitos positivos.

Em vista disso, o termo “tecnopedagogia” (Ramón-Mendoza, 2018) refere-se ao uso das tecnologias com fins didáticos. Como ressaltam Bueno e Gregolin (2024, p. 4), “Esse termo pressupõe que as tecnologias não são neutras, e sua forma de utilização pode evidenciar concepções pedagógicas específicas”. Dessa forma, não basta apenas incluir as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem: é preciso orientar a utilização dessas ferramentas, tanto em relação aos benefícios quanto aos malefícios. Sabe-se que os estudantes utilizam as ferramentas digitais bem mais que os professores, mas ainda carecem de direcionamento para explorá-las de modo a favorecer uma aprendizagem efetiva e interativa. Portanto, “os professores enfrentam, assim, um desafio a mais: devem ser capazes de incorporar o digital em suas práticas de forma crítica, reflexiva e com intencionalidade pedagógica” (Moreira *et al*, 2024, p. 5).

Nesse sentido, os cursos ofertados pelos Centros de Línguas do IFNMG têm sido planejados de forma a contemplar essas premissas. Um exemplo é a experiência dos Cursos FIC CELIN, objeto de análise deste trabalho, cuja atenção se volta às tecnologias empregadas, tema central do tópico “As ferramentas digitais na prática”. Para fundamentar a discussão, exploraremos a importância do uso das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem.

Além dos benefícios que já mencionamos, o uso de tecnologias digitais na educação pode contribuir para atingir o objetivo de fazer com que o estudante seja agente de seu processo de aprender, isso porque

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (Perrenoud, 2000, p. 139).



Ao recorrer às ferramentas digitais, busca-se colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprender, uma vez que ele precisa administrar o uso da tecnologia de forma a atingir o objetivo proposto. Para isso, é necessário que desenvolva habilidades de domínio das ferramentas empregadas e saiba buscar informações que lhe permitam cumprir as propostas apresentadas pelo docente. E, por isso, o professor deve refletir sobre o objetivo de uso de cada ferramenta digital, pois

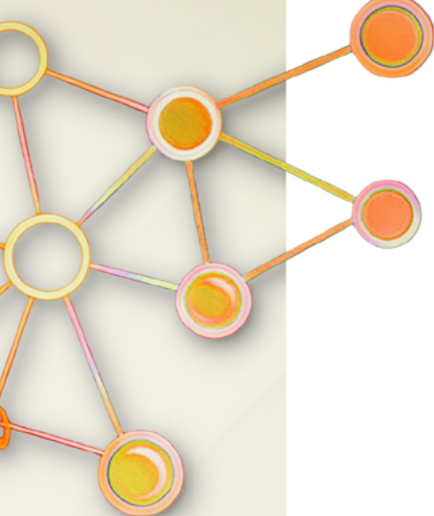
Um projeto de educação tecnológica precisa ter intencionalidade e respaldo teórico. Ideologicamente, esse projeto deve preocupar-se com a formação do cidadão, pensando-o enquanto ser crítico, reflexivo, consciente e competente, sem deixar de pensar a escola enquanto célula da sociedade, a qual deve manter vínculos estreitos entre a realidade e a sociedade com todos os seus anseios e necessidades (Ribeiro, 2007, p. 91).

Ademais, cabe ressaltar que o aprendizado de outro idioma implica incluir-se em discursos que fazem o falante sair de sua zona de conforto, provocando um confronto interno que, muitas vezes, pode ser superado com tranquilidade, mas também pode gerar traumas. Esse conflito pode acarretar momentos nos quais,

alguns porão em funcionamento a estratégia da peneira: eles aprendem mas não retêm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipo, conseguem mais ou menos “exprimir-se” em áreas bem delimitadas (vocabulário técnico, por exemplo), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos: a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizado por regra alguma [...]. Outros finalmente evitam toda distância em relação ao eu da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira (Revuz, 1998, p. 225).

Esses fatores de distanciamento em relação à língua-alvo podem dificultar e retardar o processo de aprendizagem, ocasionando





desmotivação por parte do aprendente. Isso se explica pela relevância das emoções no processo de aprendizagem, uma vez que, como afirma Miccoli (2013, p. 39), “todo aluno se lembra de pelo menos uma situação na qual conforto e segurança foram fundamentais para seu bom desempenho”.

Assim, torna-se relevante refletir o quanto o uso das tecnologias pode contribuir para o encorajamento dos falantes em cursos de LE. Nos cursos a distância com encontros síncronos, por exemplo, a possibilidade de o estudante abrir ou não a câmera pode favorecer sua participação oral, uma vez que, ao não se expor visualmente, pode sentir-se mais à vontade para falar. O contato com o uso efetivo do idioma nas aulas, nesse caso, tende a aumentar sua motivação. Entretanto, a falta de contato físico e de interação pessoal pode causar resistência em outros estudantes. Como observa Miccoli (2013, p. 35), “pessoas extrovertidas fora da sala de aula podem comportar-se como introvertidas dentro dela”. Nesse sentido, outro fator de extrema importância nesse processo de uso das tecnologias em cursos de idiomas é identificar o perfil de personalidade dos alunos, pois esse conhecimento contribui para adequar as atividades propostas (Miccoli, 2013).

Sendo assim, considerando que cada pessoa possui seu próprio estilo de aprendizagem, cabe ao professor, ao usar tecnologias digitais, diversificar as práticas de modo a contemplar essa diversidade. Compreender o perfil de aprendizagem de cada aluno, portanto, é crucial para adaptar as atividades e otimizar o ensino, mesmo sendo a distância.

Segundo Bueno e Gregolin (2024), antes da pandemia de Covid-19 havia resistência e desconfiança quanto ao uso das tecnologias em contextos educativos. Porém, com a necessidade de isolamento, alunos e professores passaram a vivenciar a educação por meio de diferentes recursos digitais. Nesse ínterim, observou-se um aumento expressivo na oferta e na procura por cursos on-line,

principalmente, de idiomas. Ainda assim, esse foi um momento educacional de grandes desafios, uma vez que a maioria dos professores não estavam preparados para conduzir um processo de ensino-aprendizagem integralmente mediado por tecnologias.

## AS FERRAMENTAS DIGITAIS NA PRÁTICA

Para efetivar este trabalho, fizemos um levantamento, por meio do Google Forms, em maio de 2025, entre os professores dos cursos de Espanhol (básico, intermediário e para fins específicos) para saber quais foram os recursos digitais utilizados por eles durante o Projeto FIC CELIN 2024. Dos 7 professores, 4 responderam, sendo eles: 1 homem e 3 mulheres. No questionário, constavam as seguintes perguntas:

### Quadro 1 - Perguntas feitas aos professores

Quais recursos tecnológicos você usou nas aulas on-line de Língua Espanhola durante o projeto FIC CELIN/IFNMG?

Quais foram os pontos positivos ou negativos de usar esses recursos?

*Fonte: Elaboração das autoras.*

Embora seja muito positiva a crescente oferta de cursos de LE a distância, é importante manter a qualidade do ensino-aprendizagem, assim como é preciso pensar na interação do aluno com a língua. Por isso, neste tópico apresentaremos, primeiramente, os recursos digitais utilizados pelos professores de Língua Espanhola do projeto FIC CELIN 2024 e, em seguida, abordaremos as dificuldades e os desafios apresentados pelos professores para a utilização das tecnologias.

## RECURSOS DIGITAIS UTILIZADOS

Com base nas respostas dos participantes, apresentamos abaixo o nome dos recursos (sites, plataformas ou aplicativos). Alguns dos recursos foram citados pelos professores, porém não foram apresentados como foram utilizados, assim nos casos nos quais não foram citados como foram usados, deixamos o item em branco. Além disso, acrescentamos o link dos recursos, mesmo dos mais conhecidos, para facilitar o acesso do leitor.

**Quadro 2 - Recursos digitais utilizados pelos professores**

| <b>Aplicativos, plataformas ou sites</b> | <b>Link de acesso</b>                                                                                                     | <b>Como foram utilizados</b>                      |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Google Classroom                         | <a href="https://classroom.google.com/">https://classroom.google.com/</a>                                                 | Sala de aula virtual.                             |
| Google Meet                              | <a href="https://meet.google.com/landing">https://meet.google.com/landing</a>                                             | Encontros síncronos.                              |
| YouTube                                  | <a href="https://www.youtube.com/">https://www.youtube.com/</a>                                                           | Para busca de vídeos.                             |
| Google forms                             | <a href="https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d">https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d</a>                         | Para atividades avaliativas.                      |
| Wonderwall                               | <a href="https://wordwall.net/">https://wordwall.net/</a>                                                                 | Para produção de material (roleta russa).         |
| Chat GPT                                 | <a href="https://chatgpt.com/">https://chatgpt.com/</a>                                                                   |                                                   |
| Kahoot                                   | <a href="https://kahoot.com/">https://kahoot.com/</a>                                                                     |                                                   |
| Canva                                    | <a href="https://www.canva.com/">https://www.canva.com/</a>                                                               | Para produção de infográfico.                     |
| Podcast                                  | <a href="https://www.hoyhablamos.com/">https://www.hoyhablamos.com/</a>                                                   | Materiais de trabalho sobre podcasts em espanhol. |
| Site do Instituto Cervantes              | <a href="https://www.cervantes.es/brasil/curso_espanhol_br.htm">https://www.cervantes.es/brasil/curso_espanhol_br.htm</a> |                                                   |
| Videoele                                 | <a href="https://videoele.com/">https://videoele.com/</a>                                                                 | Oferece material audiovisual para a aula.         |
| Vocaroo                                  | <a href="https://vocaroo.com/">https://vocaroo.com/</a>                                                                   | Gravação de voz.                                  |

|                |                                                                                                             |                                                                          |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Nube de ideias | <a href="https://wordart.com/o59b121p2znb/nube-de-ideas">https://wordart.com/o59b121p2znb/nube-de-ideas</a> | Para introduzir um tema e verificar os conhecimentos prévios dos alunos. |
| PapELES        | <a href="https://gramaticas.marcoele.com/papeles/">https://gramaticas.marcoele.com/papeles/</a>             | Para trabalhar conteúdos e exercícios gramaticais on-line.               |
| ELEfante       | <a href="https://gramaticas.marcoele.com/elefante/">https://gramaticas.marcoele.com/elefante/</a>           | Para trabalhar conteúdos e exercícios gramaticais on-line.               |

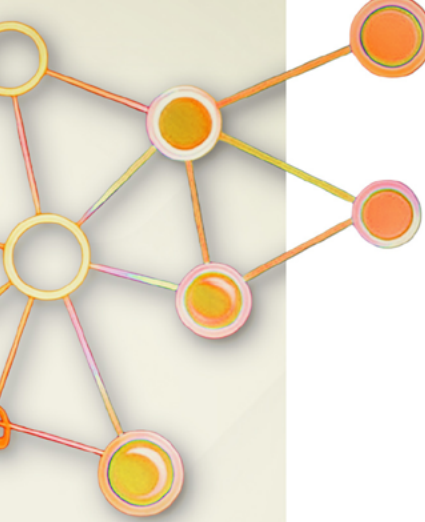
*Fonte: Material de pesquisa.*

Vale ressaltar, como já citado anteriormente, que todos os cursos do Projeto FIC CELIN utilizaram o Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem e o Google Meet para a transmissão das aulas síncronas, o que evidencia uma padronização institucional. Esses recursos, portanto, não eram uma opção de escolha dos professores. Porém, durante as aulas, eles poderiam acrescentar outros recursos que desejassem.

Assim, todos os docentes respondentes relataram o uso de diferentes ferramentas tecnológicas — alguns de forma mais intensa, outros menos. Ainda assim, verificamos uma preocupação em diversificar as opções de interação com a língua, possibilitando diferentes maneiras de contato. Esse fator nos remete ao que sugere Miccoli (2013): a importância de oferecer diferentes caminhos que proporcionem conforto e segurança para que o estudante tenha diversidade de opções para ter acesso ao novo idioma.

Dessa forma, além de facilitar o processo de aprendizagem, contribuindo para que os diferentes estilos de aprendizagem possam ser contemplados, o uso desses recursos pode estimular e motivar os alunos a buscar cada vez mais contato com o novo idioma.

Outro aspecto que pode ser observado, a partir das opções apresentadas no quadro, é que, embora os estudantes,



frequentemente, tenham um contato muito maior com recursos digitais do que o professor, nem sempre eles conhecem as funções específicas dos aplicativos voltados à aprendizagem de línguas ou dispõem das competências necessárias para utilizá-los de forma adequada, como mencionam Lucas; Moreira (2018). Sendo assim, é crucial o papel do docente nessa mediação das tecnologias como suporte desse processo de aprendizagem.

Entre as respostas dos professores, destaca-se também a relevância de algumas funções específicas dos aplicativos apresentados. O Vocaroo, por exemplo, permite pausar a gravação do áudio e retomá-la posteriormente, o que facilita o processo para aqueles que têm mais dificuldade com a oralidade. Além disso, após a gravação, o usuário pode simplesmente copiar o link gerado e compartilhá-lo, sem necessidade de baixar o áudio — um recurso que confere praticidade para o estudante enviar ao professor, caso seja essa a intenção.

Outros recursos, como a possibilidade de visualizar o conteúdo estudado por meio de nuvem de palavras, infográficos e roletas, evidenciam a diversidade de formas de acesso à língua disponibilizadas aos alunos. Podemos notar, assim, que houve uma intencionalidade no uso dessas ferramentas digitais. Como ressalta Ribeiro (2007) e Moreira *et al* (2024), não se tratou de um uso aleatório ou desprovido de orientação, mas de uma aplicação pedagógica que enriqueceu as aulas e possibilitou maior aprendizagem dos estudantes.

Além disso, os recursos papELES e ELEfante oferecem acesso a exercícios e a regras gramaticais, enquanto o uso de podcasts e da plataforma Videoele aproximou os estudantes de materiais autênticos. Essas escolhas demonstram um cuidado na seleção de ferramentas digitais, demonstrando uma consciência crítica do papel do ensino da LE a distância.

## OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS

Embora tenham explorado diversos recursos digitais, os professores apontam algumas dificuldades em usar as tecnologias. A seguir, apresentamos os principais aspectos mencionados pelos participantes. Destacamos no quadro os pseudônimos que cada professor escolheu para se identificar.

**Quadro 3 - Respostas dos professores para a pergunta 02**

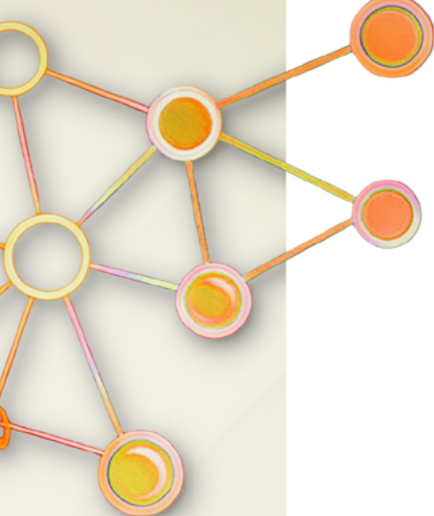
|                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>RGEP:</b> Embora a tecnologia traga muitos benefícios, também existem desafios que precisam ser enfrentados.                                                                                                                      |
| <b>Norte:</b> Acesso limitado. Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos ou internet de qualidade. É fundamental trabalhar para que a tecnologia educacional seja acessível a todos.                                             |
| <b>Luna:</b> Formação de professores. Os educadores precisam ser capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz. Investir na formação continuada é essencial para que possam tirar o máximo proveito das tecnologias. |
| <b>Mariana:</b> Distrações digitais. O uso de dispositivos móveis pode levar à distração. É importante que haja orientações sobre como aproveitar a tecnologia sem perder o foco.                                                    |

*Fonte: Material de pesquisa.*

Observando os relatos, RGEP não detalhou os desafios, mas deixou claro que eles existem. Já a professora Norte apontou o acesso limitado como uma problemática. Outros obstáculos técnicos, como falhas na internet ou falta de equipamentos, também comprometem o andamento das aulas. Assim, embora a tecnologia represente uma contribuição significativa para o ensino, muitas vezes a falta dela pode impactar o planejamento quando este depende exclusivamente de recursos digitais.

Além disso, há desigualdade de acesso, já que nem todos os alunos têm internet ou equipamentos de qualidade em casa, situação agravada pelas diferenças socioeconômicas. Outro ponto recorrente refere-se ao uso inadequado das ferramentas: como destacou a professora Mariana, muitos alunos acabam se distraindo



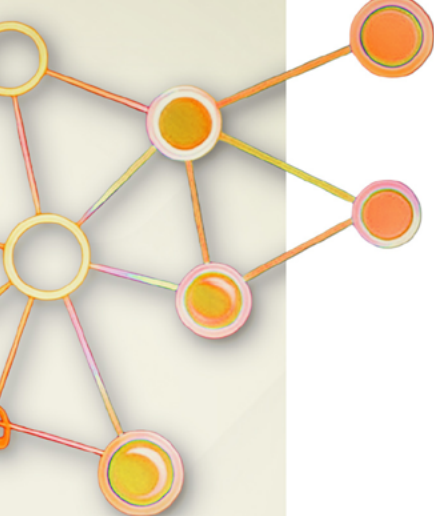


com outros aplicativos durante as aulas. Dessa forma, os docentes relatam a dificuldade de manter os alunos engajados nas atividades on-line, uma vez que o ambiente digital oferece inúmeras distrações e reduz a interação espontânea.

A professora Luna mencionou um problema também crucial: a precariedade da formação de professores. Diante dos avanços da tecnologia e da ampla disponibilidade de recursos tecnológicos, muitos educadores enfrentam dificuldades para usar tais ferramentas de forma eficaz em sua aula. Um dos principais entraves é a falta de formação adequada, que gera insegurança e limita o potencial pedagógico desses recursos. Há, ainda, professores que têm resistência em aderir às novas tecnologias, sustentando concepções equivocadas sobre sua aplicabilidade. Trata-se, portanto, de profissionais que enfrentam dificuldades para incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) à sua rotina de trabalho e, principalmente, às suas práticas didático-pedagógicas.

Para acompanhar, interpretar, organizar, direcionar e avaliar os processos de aprendizagem que propõem, os docentes precisam recorrer a diferentes instrumentos sustentados pela reflexão didática. Assim, tanto os métodos que utilizam quanto as escolhas realizadas e o contexto pedagógico estabelecido remetem, ainda que de maneira implícita, a um conjunto de valores e objetivos que o educador deve reconhecer e problematizar. De acordo com Almeida (2001, p. 43), o professor “além de desenvolver a habilidade de uso das mesmas, estabelece uma ligação entre esse domínio, a prática pedagógica, as teorias educacionais, refletindo sobre sua própria prática e buscando transformá-la”.

Ousamos acrescentar, além do problema da formação do professor, outro desafio igualmente relevante: a sobrecarga de trabalho. Preparar aulas com tecnologia exige mais tempo e esforço, e nem sempre os professores se sentem motivados a fazê-lo, já que



o trabalho vai além do planejamento e da condução das aulas: eles também devem corrigir tarefas, elaborar materiais, buscar atualização contínua, cumprir exigências burocráticas da instituição e ainda considerar as necessidades específicas de cada aluno. Com frequência, essa soma de responsabilidades extrapola a carga horária prevista em contrato e acaba ocupando parte do tempo destinado à vida pessoal e familiar. Entretanto, apesar dos percalços, de acordo com Moran (2006, p. 32), “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”.

Essa realidade gera sentimentos de frustração e até impotência, pois, mesmo conscientes da importância das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, muitos docentes sentem que não conseguem utilizá-las de forma plena e criativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de terem sido utilizadas muitas ferramentas digitais nos cursos de Língua Espanhola evidencia que houve uma preocupação com o engajamento dos alunos e com a possibilidade de diversificar a disposição de recursos para que eles pudessem ter acesso ao idioma. Isso é bastante significativo, pois amplia as oportunidades de aprendizagem, especialmente para aqueles que apresentam maiores dificuldades, favorecendo o esclarecimento de dúvidas. Além disso, o repertório de ferramentas empregadas sugere um nível satisfatório de proficiência dos professores no uso de tecnologias digitais; contudo, não é possível aferir, a partir dos dados obtidos, o grau individual de proficiência de cada docente.

Ademais, persistem obstáculos a serem superados e repensados tanto em forma de políticas públicas — como a questão do acesso igualitário e a formação dos professores — quanto na própria

reflexão dos estudantes aos utilizarem as ferramentas em seus estudos e dos docentes ao incorporá-las na preparação de suas aulas.

Acreditamos que essa tríade (poder público, professores e alunos) é extremamente necessária para que o processo de ensino-aprendizagem de LE a distância possa ser cada vez mais exitoso e efetivo, que cresça não apenas em número, mas em qualidade.

Acreditamos, também, que se faz necessário realizar um levantamento dos níveis de proficiência dos professores e, com esse resultado em mãos, traçar um caminho para a capacitação efetiva dos docentes, capaz de atualizar as práticas pedagógicas e potencializar o uso que as ferramentas digitais têm a oferecer para os cursos de LE a distância.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 150, p. 1, 8 ago. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 33, p. 1, 17 fev. 2017.

BUENO, M. Z.; GREGOLIN, I. V. A importância da competência digital: o ensino de língua espanhola no contexto pandêmico. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 10, n. 00, e024031, 2024.

COELHO, I. M. W. da S.; SILVA, R. C. As centrais de línguas como estratégia no processo de internacionalização: um panorama do cenário atual na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *In*: COELHO, I. M. W. S. **A institucionalização dos centros de línguas na rede federal**: desafios e boas práticas. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 25-46.

COELHO, I. M. W. da S. A construção identitária do Centro de Idiomas do IFAM/CMC e suas múltiplas funções. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, LINGÜÍSTICA E LITERATURAS – CONAEL, 2.; JORNADA DE LETRAS DO IFSP, 3., Avaré. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/353195791\\_A\\_CONSTRUCAO\\_IDENTITARIA\\_DO\\_CENTRO\\_DE\\_IDIOMAS\\_DO\\_IFAMCMC\\_E\\_SUAS\\_MULTIPLAS\\_FUNCOES](https://www.researchgate.net/publication/353195791_A_CONSTRUCAO_IDENTITARIA_DO_CENTRO_DE_IDIOMAS_DO_IFAMCMC_E_SUAS_MULTIPLAS_FUNCOES). Acesso em: 24 jun. 2025.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Aracaju, v. 7, n. 11, p. 1-9, 2011.

IFNMG. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. Regulamento do Centro de Ensino de Línguas: Montes Claros, 2018.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Universidade de Aveiro, 2018. Disponível em: <https://www.erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MICCOLI, L. S. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. /n: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-66.

MOREIRA, J. A.; DIAS-TRINDADE, S.; KNUPPEL, M. A. C.; SERRA, I. M. R. de S. **Quadro de referência das competências pedagógico-digitais de professores**: pedagogical digcompedu reloaded. São Luís: EDUEMA, 2024. E-book.

NASCIMENTO, C. O.; SAINZ, R. L. Aprendizagem em ambientes virtuais: tecendo reflexões sobre espaço relacional-emocional. **Revista Thema**, v. 14, n. 4, 2017, p. 149-158. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/562>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. /n: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 85-98.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

SANTOS, D. S. A. **Atuação docente em tempos de cibercultura**: reflexões sobre ferramentas virtuais e ensino na modalidade EAD via Zoom. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22563?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22563?locale=pt_BR). Acesso em: 5 ago. 2025.



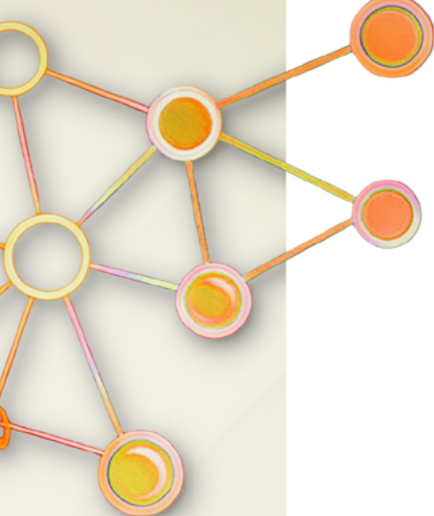
# 5

*Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini*

## **PRÁTICAS DE INTERCÂMBIOS VIRTUAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO:**

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES  
NA PROMOÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO**





## RESUMO:

Os intercâmbios virtuais, dentro do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), configuram-se como uma oportunidade para estudantes de graduação, pós-graduação e recém-graduados se engajarem em atividades de comunicação autêntica e intercultural com estudantes localizados em outros países, promovendo a prática de idiomas e reflexões sobre língua e cultura. Essa iniciativa vem sendo implementada de forma a atender demandas no ensino e na aprendizagem de idiomas, nesse caso, o espanhol, tanto da comunidade interna quanto da externa. Neste contexto, os objetivos deste trabalho são (i) a partir de levantamento quantitativo e qualitativo de dados, apresentar informações referentes à implementação e à condução dos intercâmbios virtuais de espanhol no IFSP entre os anos de 2023 e 2025 e (ii) discutir tanto o impacto do intercâmbio virtual para os participantes e para a instituição, principalmente no que tange o cumprimento dos objetivos de internacionalização do Plano Estratégico de Internacionalização (PEI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quanto os desafios vivenciados na aplicação prática do projeto. Apesar de ser uma iniciativa recente, pode-se afirmar que os intercâmbios virtuais vêm ocupando uma posição de destaque na instituição, não só pelo fortalecimento das habilidades linguísticas dos participantes, mas também por permitir que novos acordos de cooperação com universidades estrangeiras sejam firmados. Ao mesmo tempo, há desafios para o desenvolvimento e implementação dessas propostas telecolaborativas tendo em vista a condição socioeconômica dos estudantes do IFSP e da comunidade externa; (falta de) letramento digital dos participantes, diferenças culturais entre os países envolvidos e busca de novas parcerias.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a globalização e os avanços tecnológicos têm transformado a maneira como as pessoas se conectam, aprendem e compartilham culturas. Nesse contexto, os intercâmbios virtuais emergiram como uma ferramenta inovadora e acessível para promover a internacionalização do ensino e a troca cultural entre estudantes de diferentes países. Esses intercâmbios, realizados por meio de plataformas digitais, permitem que os participantes pratiquem línguas estrangeiras, conheçam diferentes realidades e desenvolvam habilidades interculturais, tudo sem a necessidade de deslocamento físico.

A importância dos intercâmbios virtuais na internacionalização das instituições de ensino é cada vez mais reconhecida. Eles ampliam o alcance das ações internacionais, democratizam o acesso a experiências globais e contribuem para a formação de cidadãos mais preparados para atuar em um mundo cada vez mais interconectado. Além disso, esses intercâmbios favorecem a troca de conhecimentos, promovem o entendimento cultural e fortalecem as relações internacionais, aspectos essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

Este artigo busca discutir as principais experiências e parcerias de intercâmbios virtuais realizadas no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) campus de Catanduva entre os anos de 2023 e 2025, e refletir sobre o potencial dessas ações para a internacionalização do ensino superior. Por meio dessa análise, pretende-se evidenciar o papel dos intercâmbios virtuais como uma estratégia eficaz para promover a integração global e o desenvolvimento de competências interculturais entre os estudantes.

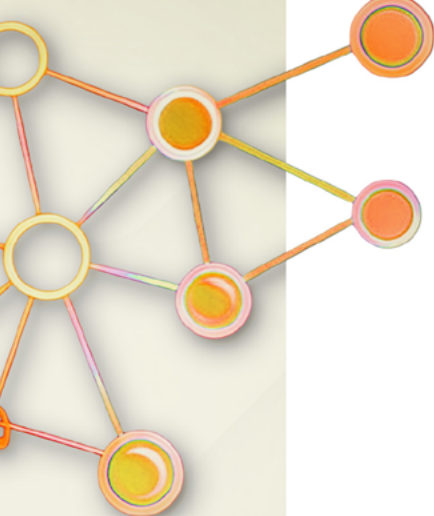
## BREVE HISTÓRICO DOS INTERCÂMBIOS VIRTUAIS

Na década de 1960, o conceito de intercâmbio virtual começou a surgir na Europa, especialmente com o desenvolvimento do programa Teletandem. Essa iniciativa pioneira tinha como objetivo conectar estudantes de diferentes países para praticar línguas estrangeiras e trocar experiências culturais, tudo por meio de tecnologias de comunicação emergentes na época. Foi uma forma inovadora de promover o intercâmbio cultural sem a necessidade de deslocamento físico, facilitando o contato internacional de maneira acessível.

Nos anos 1990, com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, as possibilidades de comunicação online se expandiram exponencialmente. Plataformas de chat, videoconferências e fóruns passaram a ser ferramentas comuns, permitindo que estudantes e professores de diferentes partes do mundo se conectassem de forma mais fácil e eficiente. Essa evolução tecnológica impulsionou o crescimento dos intercâmbios virtuais, tornando-os uma alternativa viável e cada vez mais popular para o aprendizado de línguas e intercâmbio cultural.

Em 2006, o professor João Telles, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), deu um passo importante ao implementar o intercâmbio virtual do tipo Teletandem no Brasil. Essa iniciativa adaptou o conceito europeu às realidades brasileiras, promovendo a troca de idiomas e culturas entre estudantes de diferentes regiões do país e do mundo. Essa experiência ajudou a consolidar a prática no contexto nacional, mostrando que o intercâmbio virtual poderia ser uma ferramenta eficaz de aprendizagem e integração cultural.

Mais recentemente, nos anos de 2020 e 2021, o intercâmbio virtual ganhou ainda mais destaque com a realização dos primeiros projetos no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), nos campi Ilha Solteira e Barretos. Esses projetos demonstraram a capacidade das



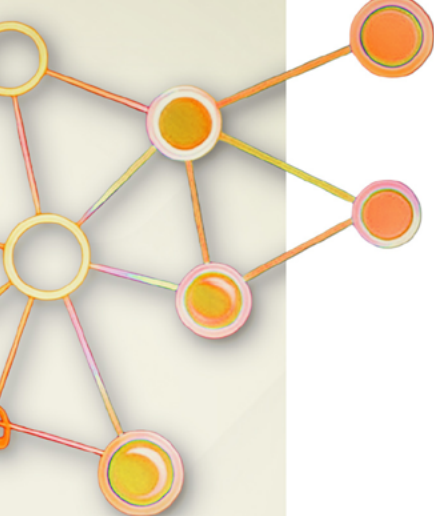
instituições de ensino de se adaptarem às novas tecnologias e de promoverem experiências internacionais de forma remota, ampliando o alcance e a diversidade de participantes. Essa fase marcou um momento de consolidação e expansão do intercâmbio virtual no cenário educacional brasileiro.

Por fim, em 2023, o projeto atingiu um novo patamar com uma parceria entre o IFSP Campus Catanduva e o Instituto Caro y Cuervo da Colômbia (ICC). Essa colaboração reforçou a internacionalização e o intercâmbio cultural por meio de plataformas virtuais, promovendo uma troca mais rica e diversificada entre estudantes de diferentes países. Essa iniciativa demonstra o potencial do ambiente virtual para criar conexões globais, promover o aprendizado intercultural e fortalecer as relações internacionais no âmbito educacional.

O Instituto Caro y Cuervo (ICC) é uma instituição de destaque na Colômbia criada em 1942. O ICC é um estabelecimento público de pesquisa científica e ensino superior, dedicado a cultivar a investigação nas áreas de linguística, filologia, literatura, humanidades e história da cultura colombiana. Sua missão inclui a formação de professores e especialistas, além de salvaguardar o patrimônio linguístico do país por meio de pesquisa, formação e difusão do conhecimento. A colaboração entre o ICC e instituições brasileiras demonstra o potencial do intercâmbio virtual para fortalecer a pesquisa, a formação e a troca cultural entre países, contribuindo para a internacionalização do ensino e o fortalecimento das relações acadêmicas globais.

## OBJETIVOS

- Proporcionar a estudantes de graduação, pós-graduação e recém-graduados, matriculados em cursos superiores do IFSP e de outras instituições públicas ou privadas, a oportunidade de engajamento em atividades de comunicação autêntica e

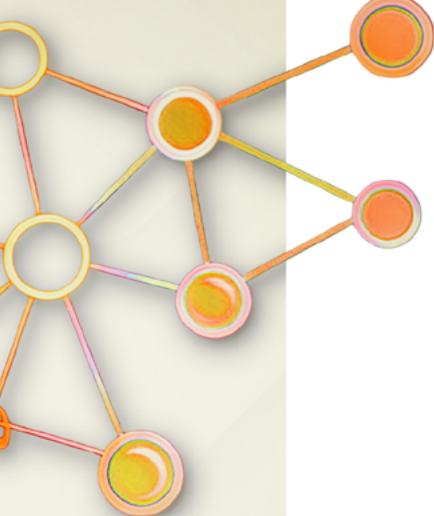


intercultural com estudantes de outros países. Essa iniciativa visa possibilitar a prática das línguas inglesa, espanhola e portuguesa, além de promover reflexões sobre língua e cultura, tanto a própria quanto a do outro.

- Desenvolver a formação de mediadores interculturais capazes de atuar em contextos de contato entre culturas e de intercâmbios virtuais, fortalecendo habilidades de comunicação, empatia e compreensão intercultural.
- Estimular o letramento digital dos participantes por meio do uso de diferentes ferramentas de comunicação assíncronas e plataformas específicas de ensino-aprendizagem, promovendo competências essenciais para o mundo digital.
- Promover ações de internacionalização do IFSP através do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino e pesquisa no exterior, ampliando o alcance e a impacto das atividades acadêmicas.
- Incentivar a mobilidade virtual dos participantes, contribuindo para a formação de uma comunidade acadêmica global, conectada e colaborativa.

## JUSTIFICATIVA

A realização de intercâmbios virtuais e atividades de comunicação intercultural é fundamental para ampliar as possibilidades de internacionalização do ensino superior, especialmente em um cenário onde a mobilidade física ainda apresenta limitações. Essas ações possibilitam que estudantes de diferentes contextos culturais e acadêmicos tenham contato direto, promovendo o intercâmbio de conhecimentos, experiências e perspectivas, essenciais para a formação de cidadãos globais.



A parceria com instituições internacionais, como o Instituto Caro y Cuervo, criado em 1942 na Colômbia, exemplifica o potencial de fortalecer a pesquisa, a formação e a troca cultural entre países, contribuindo para a valorização do patrimônio linguístico e cultural de cada nação. Essas ações também estimulam o letramento digital, uma competência indispensável na sociedade contemporânea, além de promover a reflexão sobre as próprias identidades culturais e o entendimento do outro.

Dessa forma, o projeto busca não apenas ampliar o repertório linguístico dos estudantes, mas também desenvolver habilidades interculturais, promover a formação de mediadores culturais e fortalecer a internacionalização do IFSP, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para atuar em um mundo cada vez mais interconectado.

## METODOLOGIA

O presente artigo tem caráter qualitativo-quantitativo e descritivo, com foco na análise da participação e das experiências de estudantes envolvidos em um projeto colaborativo virtual. Os dados foram coletados por meio da plataforma Canvas, utilizada como ambiente virtual de aprendizagem, e por meio de um formulário de inscrição disponibilizado aos participantes do projeto de intercâmbio virtual Teletandem no IFSP.

## PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram estudantes de diferentes níveis de ensino vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e



Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a comunidade externa, incluindo estudantes de graduação, pós-graduação e recém-graduados. A seleção ocorreu por adesão voluntária mediante preenchimento do formulário de inscrição e aceite dos termos do projeto.

## PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES REALIZADAS

Após a inscrição e seleção, os participantes foram convidados a integrar a plataforma Canvas, onde receberam informações gerais sobre o projeto e acesso ao conteúdo e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. As etapas previstas incluíram:

- **Participação em um encontro síncrono** introdutório, realizado por meio de videoconferência, conduzido pela equipe do projeto no Brasil, com o objetivo de apresentar a proposta, tirar dúvidas e orientar os participantes sobre as etapas seguintes.
- **Criação de um vídeo de apresentação** individual na ferramenta **Padlet**, com o intuito de promover o reconhecimento e a socialização entre os membros do projeto.
- **Acesso e navegação na plataforma Canvas**, mediante aceite do convite enviado por e-mail, onde foram organizadas as atividades, fóruns e materiais.
- **Assinatura do termo de consentimento** para a gravação das sessões virtuais, garantindo a autorização para uso dos registros nas análises qualitativas.
- **Acompanhamento contínuo das comunicações**, realizadas principalmente por meio de e-mail e WhatsApp, canais utilizados pela professora responsável e pelos monitores para atualizações, lembretes e suporte aos participantes.

- **Contato com o(a) parceiro(a) de dupla**, atribuído previamente pela equipe organizadora, visando à organização dos encontros virtuais entre os pares.
- **Agendamento das sessões síncronas**, em comum acordo entre os integrantes das duplas, com flexibilidade para atender às suas respectivas disponibilidades.
- **Registro reflexivo em formato de diário de aprendizagem**, a ser preenchido após cada encontro virtual, relatando percepções, aprendizados e dificuldades vivenciadas na interação com o parceiro.
- **Produção de um relato final**, individual, descrevendo de forma geral a experiência no projeto, com ênfase nos aspectos formativos e interculturais envolvidos.

A coleta de dados, portanto, envolveu tanto registros objetivos (como os vídeos e os relatos postados na plataforma) quanto registros subjetivos (como os diários e relatos finais), permitindo uma análise mais aprofundada da experiência educacional e intercultural promovida pelo projeto.

## RESULTADOS E ANÁLISES

A implementação do projeto de intercâmbio virtual entre estudantes brasileiros e colombianos, mediado pela plataforma Canvas, apresentou resultados significativos tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Entre 2023 e o primeiro semestre de 2025, o projeto contou com a participação de um total de 197 estudantes, com destaque para a ampla adesão de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e do Instituto Caro y Cuervo, na Colômbia.

## LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DA PARTICIPAÇÃO

Em 2023, participaram do projeto 61 estudantes, sendo 24 estudantes de graduação do IFSP, 10 estudantes de graduação de outras instituições brasileiras e 27 estudantes de pós-graduação do Instituto Caro y Cuervo de Bogotá. Esse primeiro ciclo serviu como fase-piloto para testar a metodologia e as ferramentas utilizadas.

No primeiro semestre de 2024, o número total de participantes foi de 50 estudantes, com 15 estudantes de graduação do IFSP, 10 de outras instituições brasileiras e 25 da pós-graduação colombiana. No segundo semestre de 2024, houve um leve decréscimo, com 46 participantes, distribuídos entre 23 estudantes brasileiros de graduação do IFSP e 23 estudantes de pós-graduação colombianos.

Já no primeiro semestre de 2025, o projeto reuniu 36 estudantes, incluindo 21 estudantes brasileiros (do IFSP e da comunidade externa) e 15 estudantes do Instituto Caro y Cuervo. A manutenção do número de participantes ao longo de três ciclos letivos consecutivos demonstra a consolidação do projeto como uma iniciativa estável e relevante para a formação acadêmica dos envolvidos.

## IMPACTOS PERCEBIDOS PELOS PARTICIPANTES

A análise qualitativa dos relatos de aprendizagem e das reflexões finais evidencia um impacto pedagógico e intercultural expressivo. Os encontros virtuais com os parceiros colombianos foram apontados pelos estudantes brasileiros como momentos-chave no

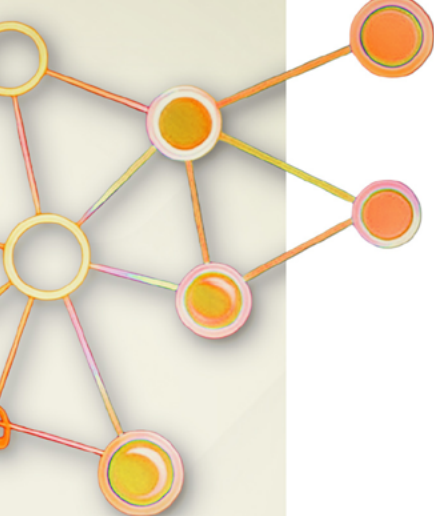
processo de aprendizagem do idioma espanhol e de descoberta de aspectos socioculturais da América Latina.

Conforme relatado pelos estudantes brasileiros:

“As chamadas virtuais que realizei com meu parceiro colombiano durante o intercâmbio representaram uma parte fundamental da minha experiência, pois contribuíram significativamente para a expansão do meu vocabulário em espanhol. [...] Aprendi gírias, expressões regionais e formas de comunicação que são específicas da Colômbia, enriquecendo assim minha compreensão do idioma.” (P1)

“Acredito que minha participação foi muito produtiva. Penso que mantive um bom relacionamento com a parceira colombiana e fui capaz de compartilhar diversos fatos interessantes sobre o Brasil. O que mais me surpreendeu sobre a Colômbia foram os relatos sobre o clima e sobre o sistema público de educação. Acredito que a sensação térmica é bem diferente do que eu conhecia pelas leituras e penso que a exploração do trabalhador é maior que no Brasil. Nossos países se parecem muito social e culturalmente, na perspectiva de desigualdades de oportunidades e a afabilidade da população, pois ambos parecem compartilhar um aspecto acolhedor. Minha opinião sobre a Colômbia permanece, porque eu a via como uma cultura diversa e cheia de riquezas, o que se confirmou a partir do intercâmbio.” (P2)

“O intercâmbio realizado como parte de meu processo de aprendizado tem se mostrado uma experiência extremamente valiosa. Durante esse período, explorei temas como os Direitos Humanos, a Agenda 2030, e desafios sociais no Brasil e na Colômbia. Esta oportunidade proporcionou um enriquecimento considerável de meu vocabulário em espanhol, bem como uma compreensão mais profunda dos tópicos discutidos. Durante o intercâmbio, tive a chance de participar de aulas em espanhol, ministradas pela professora Camila. Através de debates e discussões pude não apenas aprender novas palavras e expressões, mas também aplicá-las em contextos significativos. Uma



parte significativa de minha aprendizagem foi o desenvolvimento de um vocabulário específico relacionado aos temas tratados. A exposição constante a novas palavras e expressões enriqueceu meu repertório linguístico e fortaleceu minha habilidade de compreender e me comunicar efetivamente em espanhol. Minha experiência neste intercâmbio foi incrivelmente enriquecedora, tanto do ponto de vista linguístico quanto do cultural. O aumento de meu vocabulário em espanhol é evidente, e minha capacidade de compreender e discutir tópicos complexos também se aprimorou. Aprendi não ap nas palavras, mas também a importância de compreender e debater questões globais que afetam nossas sociedades. O intercâmbio contribuiu significativamente para meu crescimento pessoal e acadêmico, e estou ansioso para aplicar esse novo conhecimento e vocabulário em futuros desafios e oportunidades.” (P3)

Além da ampliação do vocabulário, os estudantes destacaram o desenvolvimento da fluência, da escuta ativa e da autoconfiança no uso da língua espanhola. O formato de pares, aliado à prática síncrona e à escrita reflexiva (por meio dos diários de aprendizagem), favoreceu um ambiente de imersão colaborativa. O contato com um falante nativo também foi considerado fundamental para despertar a motivação dos estudantes, permitindo-lhes vivenciar uma aprendizagem autêntica e situada.

Por outro lado, estudantes colombianos também expressaram benefícios significativos, como a prática do português, o contato com a cultura brasileira e a possibilidade de refletir sobre suas próprias práticas linguísticas e culturais. A interação transcultural foi recíproca, permitindo que ambos os lados compartilhassem conhecimentos, curiosidades e perspectivas locais.

Com base nas opiniões dos estudantes participantes, é possível realizar uma análise qualitativa que evidencia os principais impactos do projeto de intercâmbio virtual nas dimensões linguística, sociocultural e formativa.

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS E COMPARAÇÃO SOCIAL

A estudante identificada como P2 destaca um elemento essencial do intercâmbio: a troca cultural e a comparação crítica entre Brasil e Colômbia. Ela aponta similaridades marcantes entre os dois países, como as desigualdades sociais e o caráter acolhedor das populações, o que sugere a construção de uma consciência crítica e empática em relação às realidades latino-americanas.

Ao mesmo tempo, ela manifesta surpresa com aspectos específicos da realidade colombiana, como o clima e o sistema público de educação. A percepção sobre a “exploração do trabalhador” também revela que a experiência despertou reflexões sobre temas socioeconômicos sensíveis, o que amplia o alcance do projeto para além do aprendizado linguístico, aproximando-se de uma formação cidadã.

O relato evidencia o fortalecimento da competência intercultural crítica, definida como a capacidade de perceber e interpretar similaridades e diferenças entre culturas de forma reflexiva, sem reproduzir estereótipos. O intercâmbio atuou como uma ferramenta de mediação entre o conhecimento acadêmico e a vivência social.

## APRIMORAMENTO DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA EM ESPANHOL

Ambos os participantes destacam, de forma enfática, o progresso no domínio do espanhol, especialmente no que diz respeito à ampliação do vocabulário e à capacidade de se comunicar com fluência em contextos reais. O segundo depoimento é especialmente rico nesse aspecto, mencionando não só a aquisição de vocabulário



técnico relacionado a temas como Direitos Humanos e Agenda 2030, mas também a capacidade de utilizar a língua de forma funcional em debates e discussões significativas.

“Aprendi não apenas palavras, mas também a importância de compreender e debater questões globais que afetam nossas sociedades.”

Esse trecho sugere que o uso da língua esteve sempre inserido em contextos reais, complexos e globais, o que promove um aprendizado mais profundo e duradouro.

A exposição linguística contextualizada proporcionou uma imersão que potencializou o desenvolvimento de habilidades comunicativas e argumentativas, típicas de ambientes multilíngues e multiculturais. Esse tipo de prática é coerente com os princípios do ensino baseado em tarefas (Task-Based Language Teaching), no qual o uso real da linguagem em contextos autênticos é central para a aprendizagem.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA E INTEGRAÇÃO DE TEMAS GLOBAIS

O intercâmbio também é percebido como instrumento de formação acadêmica e cidadã, especialmente no segundo relato. A oportunidade de discutir temas globais — como os Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) — demonstra que o projeto integrou conteúdo relevante e atual às práticas pedagógicas.

“O intercâmbio contribuiu significativamente para meu crescimento pessoal e acadêmico [...] estou ansioso para aplicar esse novo conhecimento e vocabulário em futuros desafios.”

Esse tipo de envolvimento sugere que o projeto não se limitou ao desenvolvimento linguístico, mas promoveu também a formação de

sujeitos críticos, engajados com a transformação social, alinhando-se a propostas de internacionalização com impacto social e educacional.

## CONCLUSÃO DA ANÁLISE

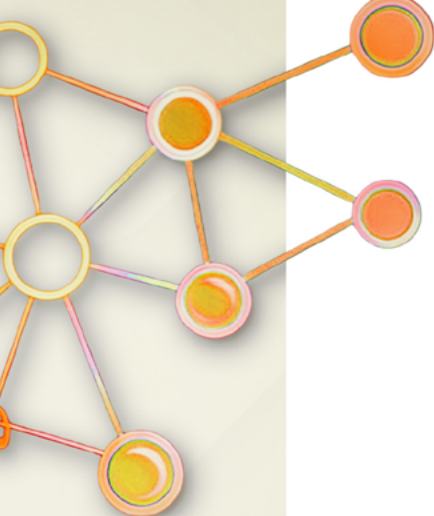
A análise dos depoimentos revela que o intercâmbio virtual foi altamente eficaz em promover:

- Aproximação cultural e desconstrução de percepções pré-concebidas, por meio do contato direto com estudantes de outro país;
- Desenvolvimento linguístico autêntico e funcional, com ênfase em vocabulário, fluência e compreensão oral;
- Formação crítica e engajamento com temas globais, como direitos humanos e justiça social.

Esses resultados reforçam a potência do intercâmbio virtual como estratégia de internacionalização inclusiva, acessível e transformadora. Ao proporcionar experiências significativas e reflexivas, o projeto contribui não apenas para o aprendizado de idiomas, mas também para a formação integral de cidadãos globais conscientes de seu papel no mundo.

## CONQUISTAS INSTITUCIONAIS E AVANÇOS NA INTERNACIONALIZAÇÃO

Do ponto de vista institucional, o projeto tem contribuído diretamente para o fortalecimento das ações de internacionalização em casa, oferecendo a estudantes que, em sua maioria, não teriam



condições de participar de um intercâmbio presencial, a oportunidade de vivenciar experiências internacionais significativas.

A parceria com o Instituto Caro y Cuervo possibilitou a construção de uma rede de cooperação acadêmica com foco na formação linguística e cultural. A utilização da plataforma Canvas como espaço de articulação pedagógica e de mediação tecnológica demonstrou-se eficaz e acessível, contribuindo para a fluidez das interações e para o acompanhamento das atividades propostas.

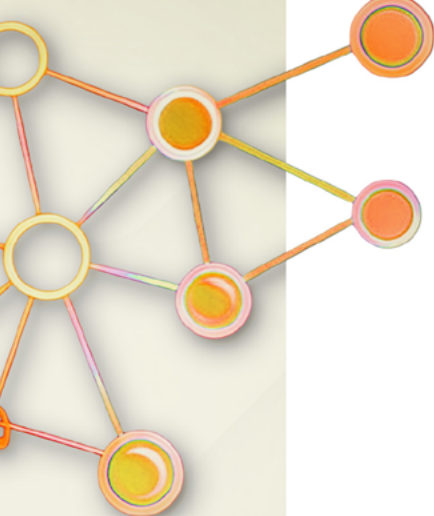
Além disso, os relatos indicam ganhos na formação integral dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento de competências interculturais, habilidades comunicativas, empatia, pensamento crítico e autonomia. Tais aspectos reforçam o potencial transformador das experiências de internacionalização virtual, sobretudo em contextos educacionais que buscam ampliar a equidade e o acesso ao ensino superior de qualidade

## DESAFIOS ENFRENTADOS

Embora os resultados obtidos com o projeto de intercâmbio virtual tenham sido bastante positivos, a implementação da proposta também revelou uma série de desafios significativos que precisaram ser enfrentados pelas equipes envolvidas, pelas instituições parceiras e, sobretudo, pelos estudantes participantes. Esses desafios são inerentes a projetos colaborativos internacionais mediados por tecnologia, especialmente quando desenvolvidos em contextos de desigualdade social, cultural e educacional.

### 1. CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES

Um dos principais desafios enfrentados foi a desigualdade socioeconômica dos participantes, especialmente entre os estudantes



brasileiros. Muitos estudantes do IFSP, especialmente os oriundos de regiões periféricas ou com menor acesso a recursos, relataram dificuldades com a infraestrutura necessária para a participação plena no intercâmbio, como acesso estável à internet, equipamentos adequados (computador, microfone, câmera) e ambientes silenciosos para a realização dos encontros virtuais.

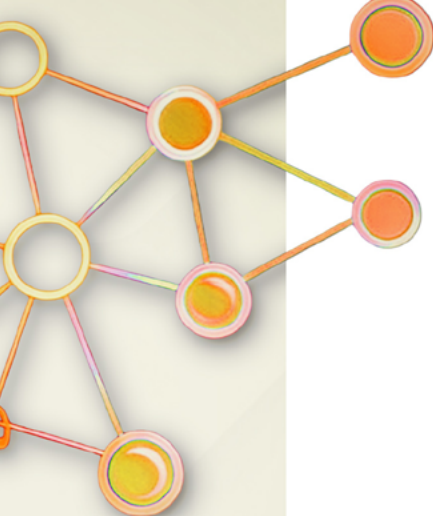
Essa limitação afetou diretamente a frequência e a qualidade das interações entre os pares, gerando, em alguns casos, frustração ou desistência parcial. Além disso, a carga de trabalho acadêmica e profissional, muitas vezes necessária para o sustento da família, dificultou o engajamento de alguns estudantes nas etapas mais reflexivas do projeto, como os diários de aprendizagem e os relatos finais.

A desigualdade de acesso à tecnologia reflete uma barreira estrutural à internacionalização inclusiva. Apesar dos esforços da equipe do projeto em oferecer suporte e flexibilizar prazos, essa questão evidencia a importância de políticas públicas e institucionais voltadas à equidade digital.

## 2. LETRAMENTO DIGITAL

Outro obstáculo recorrente foi o nível de letramento digital dos participantes. Apesar da familiaridade geral com o uso cotidiano de redes sociais e ferramentas de comunicação instantânea, muitos estudantes demonstraram dificuldade em navegar de forma autônoma por plataformas educacionais como o Canvas, além de enfrentarem desafios com ferramentas colaborativas como o Padlet e o Google Docs.

Essas dificuldades exigiram maior suporte da equipe de monitores, que frequentemente precisou atuar como facilitadora técnica, fornecendo tutoriais, esclarecendo dúvidas e auxiliando na resolução de problemas operacionais. Para alguns estudantes, a necessidade de lidar com múltiplas ferramentas ao mesmo tempo gerou ansiedade e insegurança, o que interferiu na fluidez da experiência.



Análise: O letramento digital, entendido não apenas como uso instrumental da tecnologia, mas como competência crítica e autônoma no ambiente digital, é um requisito fundamental para a participação em projetos de intercâmbio virtual. Essa constatação aponta para a necessidade de ações formativas prévias que preparem os estudantes para esse tipo de experiência.

### 3. DIFERENÇAS CULTURAIS E EXPECTATIVAS

Embora as diferenças culturais entre Brasil e Colômbia tenham sido um elemento enriquecedor da experiência, elas também geraram mal-entendidos ou desencontros nas interações entre os pares. Diferenças no modo de se expressar, nos valores comunicacionais (como pontualidade, formalidade e uso de expressões idiomáticas) e nas expectativas quanto ao ritmo de trabalho foram mencionadas por alguns participantes como fatores que dificultaram a conexão inicial com seus parceiros.

Além disso, a abordagem pedagógica dos professores envolvidos, o calendário acadêmico e as exigências curriculares de cada instituição também apresentaram descompassos, o que exigiu negociação constante para conciliar interesses e prazos.

Análise: A interculturalidade não é isenta de conflitos, e esses momentos de atrito são também oportunidades pedagógicas importantes. No entanto, é necessário preparar os estudantes para lidar com essas diferenças de forma construtiva, por meio de atividades formativas sobre comunicação intercultural, empatia e negociação.

#### 4. BUSCA POR NOVAS PARCERIAS E SUSTENTABILIDADE DO PROJETO

A continuidade e a expansão do projeto dependem diretamente da consolidação de parcerias institucionais, tanto nacionais quanto internacionais. Um desafio recorrente tem sido o de estabelecer colaborações sustentáveis com novas instituições, que compartilhem dos objetivos pedagógicos e estejam dispostas a investir tempo, equipe e estrutura no desenvolvimento de experiências semelhantes.

A limitação de recursos humanos — especialmente a sobrecarga de professores e monitores — também representa um obstáculo para a ampliação do projeto. A manutenção do intercâmbio virtual como prática contínua exige apoio institucional efetivo, com reconhecimento da carga de trabalho docente, financiamento de bolsas para estudantes e investimento em infraestrutura digital.

Análise: A busca por novas parcerias deve ser acompanhada por políticas institucionais de internacionalização, que valorizem projetos virtuais como estratégia legítima de cooperação internacional e aprendizagem global. Isso inclui o reconhecimento do impacto desses projetos nos indicadores institucionais de ensino, extensão e pesquisa.

Os desafios enfrentados ao longo da implementação do projeto não anulam seus méritos, mas indicam pontos de atenção essenciais para sua qualificação e expansão. A experiência evidencia que a internacionalização virtual só será verdadeiramente inclusiva se considerar, desde o início, as condições reais dos estudantes e das instituições envolvidas, buscando soluções pedagógicas, técnicas e políticas para promover a equidade e o engajamento.



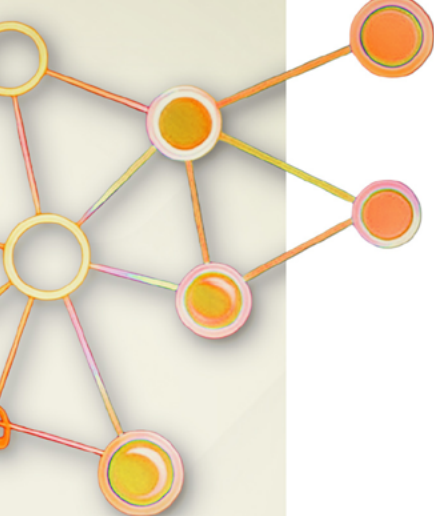
## OPORTUNIDADES E BENEFÍCIOS

A implementação do projeto de intercâmbio virtual entre estudantes do IFSP e do Instituto Caro y Cuervo (Colômbia) gerou diversas oportunidades de aprendizagem e cooperação, com impactos positivos nas trajetórias acadêmicas dos participantes e no fortalecimento da internacionalização institucional.

Um dos benefícios mais evidentes foi o fortalecimento das habilidades linguísticas, especialmente no domínio do espanhol como língua estrangeira. A interação frequente com falantes nativos, a participação em discussões temáticas e a produção de textos reflexivos permitiram aos estudantes desenvolver competências linguísticas de maneira autêntica, prática e contextualizada. Além da fluência oral, os participantes relataram avanços na escuta ativa, na ampliação do vocabulário específico e na segurança para se expressar em situações reais de comunicação intercultural. A vivência do idioma em situações concretas demonstrou ser mais eficaz e motivadora do que abordagens tradicionais baseadas apenas em livros e aulas expositivas.

Do ponto de vista institucional, o projeto abriu espaço para o estabelecimento de novos acordos de cooperação internacional, fortalecendo o relacionamento entre o IFSP e o Instituto Caro y Cuervo, bem como estimulando a busca por parcerias com outras instituições da América Latina. Essas conexões representam oportunidades valiosas para a criação de redes acadêmicas, mobilidade virtual e desenvolvimento de projetos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão, ampliando o alcance e a visibilidade internacional das instituições envolvidas.

Adicionalmente, o intercâmbio virtual contribuiu diretamente para os objetivos traçados no Plano Estratégico de Internacionalização



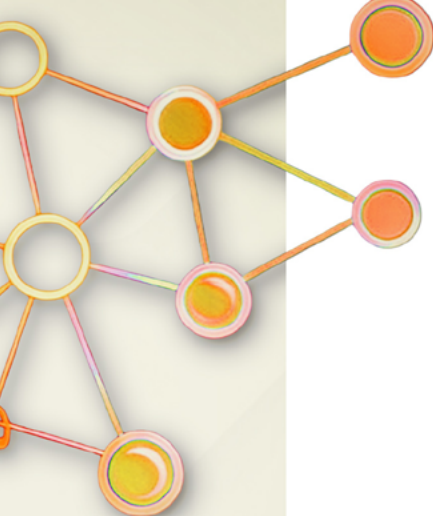
(PEI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP. Ao promover experiências internacionais acessíveis, inclusivas e de baixo custo, o projeto responde às diretrizes de internacionalização “em casa”, priorizando a formação global dos estudantes sem a necessidade de deslocamento físico. A iniciativa também dialoga com os eixos do PDI relacionados à inovação pedagógica, à formação integral e à inserção social e internacional da instituição.

Em suma, o projeto representou uma oportunidade concreta de desenvolver competências linguísticas, interculturais e acadêmicas em uma perspectiva colaborativa e transformadora, ao mesmo tempo em que fortaleceu a presença internacional do IFSP de forma estratégica e alinhada aos seus compromissos institucionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intercâmbio virtual entre estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e do Instituto Caro y Cuervo, da Colômbia, consolidou-se como uma experiência pedagógica inovadora e de grande impacto formativo. Ao longo de três ciclos (2023 a 2025), a iniciativa envolveu quase 200 estudantes e promoveu interações interculturais significativas, com benefícios observados tanto no desenvolvimento de competências linguísticas quanto no fortalecimento do diálogo entre culturas latino-americanas.

Entre os principais resultados, destacam-se o fortalecimento das habilidades comunicativas em espanhol, a valorização do aprendizado intercultural, o engajamento dos participantes com temas globais (como os Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), e a promoção de práticas pedagógicas colaborativas.



Além disso, o projeto contribuiu para o avanço da internacionalização institucional, criando oportunidades para novos acordos de cooperação e alinhando-se ao Plano Estratégico de Internacionalização (PEI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP.

No entanto, também foram identificados desafios importantes, como as barreiras socioeconômicas enfrentadas por parte dos estudantes, a necessidade de fortalecimento do letramento digital, as diferenças culturais que exigem mediação pedagógica e a limitação de recursos humanos e estruturais para ampliar o projeto.

Diante desse panorama, as perspectivas futuras incluem a ampliação do número de instituições parceiras, especialmente dentro da América Latina, a oferta de oficinas preparatórias para o uso de tecnologias educacionais e para a comunicação intercultural, além da criação de mecanismos institucionais de apoio e valorização para docentes e estudantes envolvidos.

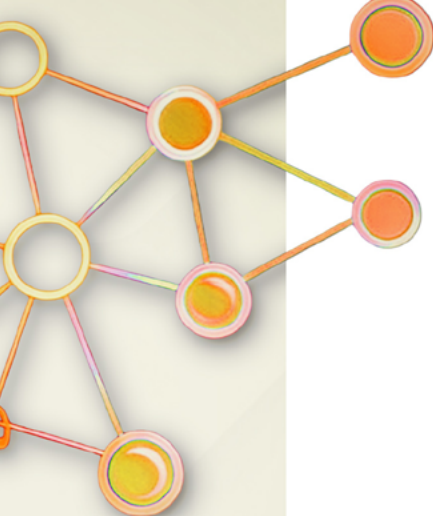
Como recomendações, sugere-se:

1. Adoção de ações de formação inicial para os participantes, abordando tanto aspectos técnicos quanto culturais;
2. Fortalecimento do suporte institucional, com previsão de bolsas, carga horária e reconhecimento formal para os envolvidos;
3. Inclusão do intercâmbio virtual como parte integrante de componentes curriculares, promovendo maior integração entre ensino e internacionalização.

Em suma, o projeto reafirma o potencial transformador da internacionalização em casa como estratégia de inclusão, formação cidadã e inovação pedagógica, contribuindo para a construção de uma educação mais conectada, colaborativa e socialmente engajada.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPecialist**, v. 35, n.2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; LEONE, P. DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions. *In*: JAGER, S.; KUREK, M. (Eds.) **New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education**. Dublin: Research-publishing.net, p. 1-6, 2016.
- ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem oral interaction). *In*: FISHER, D.; BEIBWENGER, M. (Eds.) **Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world**. 1st ed. Ljubljana: University Press, Faculty of Arts, p. 172-190, 2017.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. *In*: DELILLE, K. H. (Ed.) **Aprendizagem autônoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-mail Tandem Network. *In*: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A guide to language learning in tandem via the internet. CLCS Occasional Paper**, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996. BRASIL. Ministério do Turismo. Turismo de Estudos e Intercâmbio: orientações básicas. 2 ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.
- CARDOSO, D. **Investigando conceitos: Semelhanças e diferenças entre Intercâmbio Virtual e Turismo de Estudos e Intercâmbio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Gestão de Turismo). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Barretos, 2022.
- CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. **BELT**, v. 9, n.2, p. 417-432, 2018.
- CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum: Language and culture**, v. 38, n.4, p. 327-336, 2016.
- DEBRAS, C. Teletandem are not the Online version of face-to-face tandems: here's why. **Recherche et pratiques pedagogues en langues de specialite-cahiers de lapiut**, v. 39, n. 1, 2020.



DOOLY, M.; VINAGRE, M. Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. **Language Teaching**, p. 1-15, 2021.

FONDO, M. The Telecollaborative Foreign Language Anxiety Scale: detecting students' affective barriers in Virtual Exchanges. Multilingual academic and professional communication in a networked world. **Proceedings of AELFE-TAPP 2021 (19th AELFE Conference, 2nd TAPP Conference)**. Vilanova I la Geltrú (Barcelona), 7-9 July 2021'. Vilanova I la Geltrú: University Politècnica de Catalunya, 2021.

FIGUEIREDO, F. J.; SILVA, S. V. Interações elecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Openmeetings. **Ilha do Desterro**, v. 66, p. 133-171, 2014.

LEE, J.; LEIBOWITZ, J.; REZEK, J. The Impact of International Virtual Exchange on participation in Education Abroad. **Journal of Studies in International Education**, v. 26, n. 2, p. 202-221, 2022.

LEONE, P. Teletandem and Intercomprehension. **The ESPECIALIST**, v. 43, n. 1, 2022.

LOPES, Q.B.; QUEIROZ, R.N.; FERNANDES, E. M.S. Learning experiences in a virtual exchange project: University of California - Davis and Federal University of Acre first partnership. **The ESPECIALIST**, v. 43, n. 1, 2022.

O'DOWD, R.; DOOLY, M. Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. 2nd ed. New York and London: Routledge, 2020.

OSKOZ, A.; VINAGRE, M. (eds.). **Understanding attitude in intercultural virtual communication**. Sheffield: Equinox Publishing, 2020.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual**: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono. Orientadora: Solange Aranha. 2021, 168f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', São José do Rio Preto, 2021.

RAMPAZZO, L.; CUNHA, J. N. C. Telecollaborative practice in Brazil: what has been published about teletandem? **BELT**, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2021.

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. **ELT Journal**, v. 70, n. 4, p. 401-413, 2016.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Teletandem language learning in a technological context of education: interactions between Brazilian and German students. **DELTA**, v. 31, n. 3, p. 729-762, 2015.

TARDIEU, C.; HORGUES, C. (Eds.) **Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education**. Routledge, 2019.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA**, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil**: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

TOMAZZONI, E. L.; OLIVEIRA, C.C. Turismo de Intercâmbio: Perfis dos Intercambistas, Motivações e Contribuições de Experiência Internacional. **Revista Turismo Visão e Ação**, v. 15, n. 3, p. 388-408, 2013.





# 6

*Josiane Junia Facundo de Almeida*  
*Lidiane de Carvalho Alves*

## **ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS NO IFPR - *CAMPUS* LONDRINA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-569-5.6

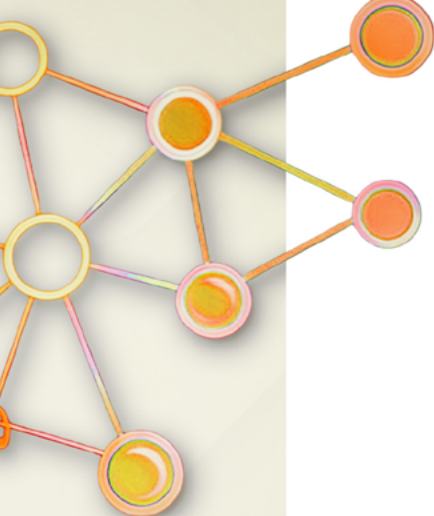
## INTRODUÇÃO

O cenário em que se insere o ensino de línguas na contemporaneidade está repleto de instrumentos tecnológicos, dos quais os professores tiveram que se apropriar ao longo dos anos, adaptando-se na medida em que estes recursos exigiam, para que as aulas se tornassem cada vez mais dinâmicas.

Essas tecnologias, em sentido mais amplo, têm reduzido a distância entre línguas e culturas. Não há como fechar os olhos para o fato de que o crescimento de plataformas digitais, como streamings, aliado ao uso da inteligência artificial (IA) têm contribuído para o acesso às diferentes variantes de línguas estrangeiras. Isto porque, ao acessar um filme ou série em determinadas plataformas, pode-se escolher dublagem ou legendas em diversos idiomas. Além disso, com o advento da inteligência artificial, surgem aplicativos que permitem simular conversas, receber feedbacks de pronúncia e outras funcionalidades que podem servir como recursos auxiliares nas aulas de língua estrangeira.

Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, no contexto do ensino básico, devem acompanhar as inovações tecnológicas e utilizar-se dessas mídias e ferramentas para ampliar os letramentos dos estudantes. Vale considerar, ainda, que o público da escola atual, salvo algumas exceções, já está familiarizado com o ambiente digital, tal como ressalta Gabriel (2013, p. 108), "os estudantes resgataram para si a interatividade e foco da aprendizagem por meio das tecnologias digitais". Assim, cabe ao professor de língua estrangeira incentivar práticas multimodais como vídeos, *podcasts*, redes sociais, entre outras.

Com base nessa perspectiva, as práticas de ensino de língua espanhola mediadas por mídias digitais, que serão relatadas neste texto, foram realizadas no âmbito da disciplina de Língua Espanhola



II, ofertada como optativa para os cursos Técnicos Integrados em Biotecnologia e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus de Londrina. Essas práticas foram desenvolvidas com o gênero *podcast*, escolhido por seu potencial de integrar linguagem oral, escuta ativa e produção criativa em um formato acessível e familiar aos estudantes.

A construção de práticas pedagógicas significativas no ensino de línguas adicionais, como a Língua Espanhola, demanda uma reflexão crítica sobre os contextos institucionais, as políticas públicas educacionais e as abordagens metodológicas adotadas em sala de aula. No caso do IFPR – campus Londrina, a oferta optativa dessa disciplina exige esforços constantes de valorização por parte dos docentes, tanto no que diz respeito à sua inserção curricular quanto à sensibilização dos estudantes sobre sua importância acadêmica, cultural e social.

A disciplina de Língua Espanhola no *campus* Londrina está prevista como oferta optativa nas matrizes curriculares dos 2 Cursos Técnicos Integrados: Biotecnologia e Informática. No projeto pedagógico (PPC) do curso Técnico Integrado em Biotecnologia (Biotec), essa modalidade de oferta figura da seguinte forma:

Os componentes curriculares Língua Espanhola I, II, III e IV são de oferta obrigatória e de matrícula facultativa, sendo optativos, em decorrência da escolha da Língua Inglesa como obrigatória, conforme artigos 26 da Lei 9.394/1996 e 9º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012. O componente será ofertado conforme a disponibilidade do docente habilitado [...] (IFPR, 2017).

No PPC do Curso Técnico Integrado em Informática (Tinfem), a disciplina está prevista com as seguintes observações:

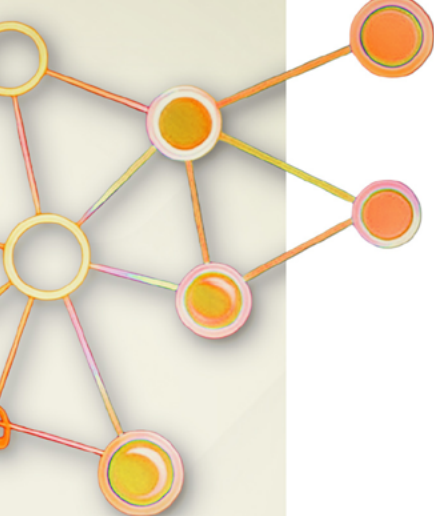
O componente Língua Estrangeira Moderna Espanhol é de oferta obrigatória e de matrícula facultativa, no entanto, o componente será ofertado de maneira que cumpra o

total de 60 horas-relógio/80 horas-aula, conforme a disponibilidade de dia e de horário do docente habilitado [...] (IFPR, 2017).

Na justificativa apresentada no PPC do Biotec, consta que a oferta optativa se faz em função de a língua inglesa ser escolhida como obrigatória. Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9394/06 previa, quando elaborada, a escolha de uma língua estrangeira moderna, a partir do Ensino Fundamental II e considerava que a escolha seria feita dentro da possibilidade de cada instituição. Sabe-se que, de modo geral, a língua inglesa ocupou de forma predominante esse espaço no currículo das escolas de ensino básico. No entanto, a partir de 2005, com a Lei 11.161/05 o ensino da língua espanhola passa a ter oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno. Assim, pela primeira vez a língua espanhola ganha visibilidade no contexto educacional. Essa condição é revista, mais tarde, com a medida provisória N.746, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei 13.415/2017 que coloca o ensino da língua espanhola novamente em segundo plano, estabelecendo a “obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e oferta facultativa de 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, 2017).

Embora o Espanhol seja citado como uma sugestão, em caso de a escola desejar ofertar uma segunda língua estrangeira, consideramos que o contexto atual exige que os brasileiros dominem o básico da língua espanhola para acolherem os estrangeiros falantes dessa língua, que entram no Brasil a cada ano e estão presentes em quase todos os setores da sociedade.

Nesse sentido, viabilizar turmas de língua espanhola, quando sua oferta não é obrigatória, exige do professor um trabalho contínuo e estratégico de sensibilização e convencimento dos estudantes. A cada novo ano letivo, tem se tornado necessário promover



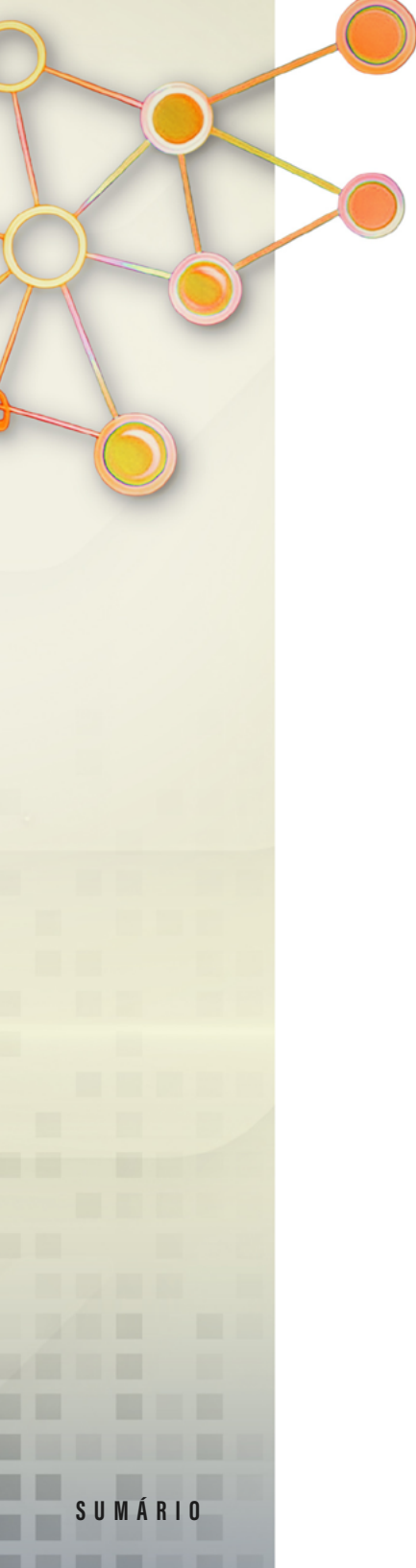
o interesse pela disciplina, destacando sua relevância acadêmica, cultural e profissional, de modo a garantir a formação de turmas e a permanência do ensino de espanhol na instituição.

Além dos argumentos que evidenciam a relevância da disciplina de Língua Espanhola na formação dos estudantes, busca-se também promover um maior engajamento ao longo de sua oferta, por meio de atividades lúdicas e interativas, como jogos e vídeos animados. Nesse contexto, a utilização de gêneros multimodais e que incluam as mídias digitais configura-se como aliada fundamental, potencializando a participação dos alunos e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Nesse cenário, em que os multiletramentos se articulam às transformações nas formas de comunicação e à centralidade das tecnologias digitais na vida cotidiana, é essencial que as práticas pedagógicas considerem as juventudes como protagonistas do processo educativo. A valorização de gêneros multimodais, como o podcast, não apenas responde às demandas contemporâneas do ensino de línguas, mas também reconhece os jovens como sujeitos capazes de produzir sentidos, mobilizar linguagens diversas e atuar criticamente nas práticas sociais em que estão inseridos.

Segundo Dayrell (2007), ainda estamos fortemente vinculados a modelos que veem os jovens como seres em formação, incompletos, frequentemente associados à irresponsabilidade e à imaturidade. Essa perspectiva acaba por excluir os sujeitos de experiências educacionais significativas e de participações ativas em suas culturas locais. No entanto, é fundamental reconhecer os jovens como agentes sociais, protagonistas na construção de práticas e saberes com sentido para suas vidas. Ao refletir sobre a relação dos jovens com as tecnologias, o autor destaca seu papel como produtores e consumidores de bens culturais que circulam nas mídias contemporâneas, o que amplia sua participação social e simbólica nos diversos espaços comunicativos.



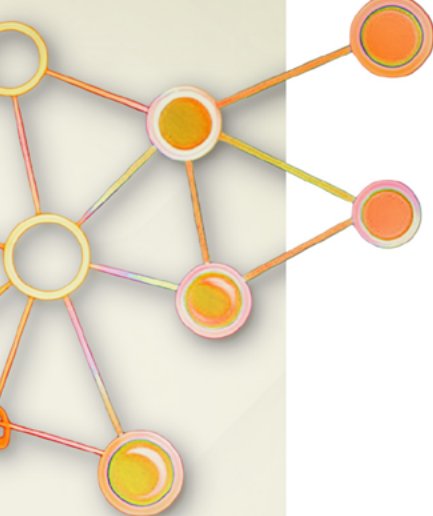


Nesse contexto, o podcast surge como um gênero discursivo especialmente relevante, por permitir a criação de enunciados situados em suas esferas de produção, com relativa flexibilidade quanto à forma composicional, aos temas abordados e às escolhas lexicais e estilísticas. Os enunciados produzidos pelos jovens nesse formato podem assumir diferentes formas de organização, conforme seus pontos de vista sobre os temas tratados, assim como sua apreciação de valores sobre o público ao qual se dirigem. O acabamento formal desses textos orais, isto é, a forma como os roteiros são estruturados, está diretamente relacionado à mobilização das chamadas vozes sociais, ativadas durante a construção temática e na elaboração dos sentidos que desejam comunicar.

Considerando que os gêneros textuais são definidos por Dolz e Schneuwly (2011, p. 44) como instrumentos para agir em situações de linguagem e também como instrumentos didáticos, “pois agem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2011, p. 44), o uso do podcast como prática pedagógica se mostra particularmente potente. Ele possibilita não apenas a inserção dos estudantes em práticas sociais contemporâneas, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e críticas, a partir de temas que dialogam com seus interesses e com seu lugar no mundo. Dessa forma, o gênero podcast torna-se um espaço legítimo de expressão e aprendizagem, no qual os jovens manifestam suas vozes sociais e constroem sentidos que refletem suas experiências, identidades e posicionamentos.

Segundo Luiz e Assis (2010), o podcast é uma mídia característica da cibercultura, veiculada em formato de áudio ou vídeo, que subverte a lógica do receptor passivo associada às mídias de massa tradicionais. O podcast passou a ocupar um lugar de destaque nos meios digitais por oferecer formas inovadoras de interação, que vêm sendo aproveitadas em diferentes áreas da atividade humana.





No âmbito educacional, a inserção de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem favorece não apenas a motivação, mas também o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em contextos significativos de uso da língua como prática social e deve estar aliada a uma perspectiva crítica de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular, de 2018, ressalta a importância de se utilizar e produzir novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018).

Segundo Rajagopalan (2003), é responsabilidade do educador com postura crítica incentivar os alunos a desenvolverem um olhar questionador, promovendo uma atitude reflexiva diante das verdades estabelecidas, que, com o tempo, podem ser vistas como indiscutíveis ou absolutas. Assim, destaca o papel do educador como peça-chave na formação de sujeitos críticos, aquele que irá provocar o questionamento das “verdades” cristalizadas, promovendo a problematização constante da realidade.

Nessa mesma perspectiva, Gregory e Cahill (2009) e Norton (2007) ressaltam a importância de uma educação voltada para a emancipação, capaz de atuar na redução das desigualdades sociais e das injustiças.

Ainda, de acordo com Narciso *et al.* (2024) as práticas pedagógicas que abraçam a integração tecnologia e ensino crítico de línguas “destacam-se por promover um ambiente de aprendizado mais interativo, reflexivo e engajado, onde os alunos são incentivados a questionar, analisar e criar conteúdo de maneira crítica e consciente”.

Compreendemos, portanto, que uma postura crítica por parte do educador deve abranger todas as etapas do processo educativo,

desde a seleção criteriosa do material didático até a definição dos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula. Nesse contexto, o uso da tecnologia não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas como um recurso pedagógico que contribua efetivamente para a ampliação do acesso ao conhecimento.

É fundamental que as ferramentas digitais estejam a serviço de uma prática docente que favoreça a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a realidade, questionar estruturas estabelecidas e atuar de forma consciente na sociedade. É nessa perspectiva que se deram as práticas realizadas na disciplina de Língua Espanhola II e que serão relatadas a seguir.

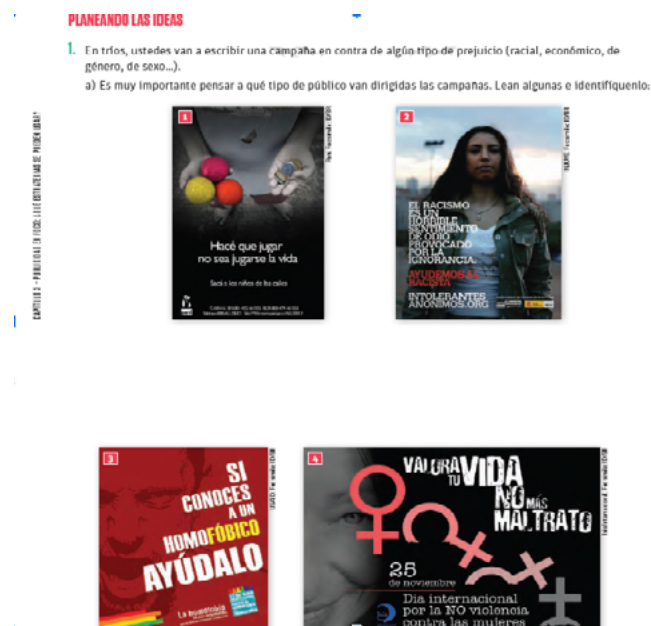
## DESENVOLVIMENTO

As atividades desenvolvidas no componente curricular de Língua Espanhola II, no IFPR – campus Londrina, foram planejadas com o objetivo de promover o uso da língua em contextos significativos, estimulando a reflexão crítica por meio da produção de gêneros diversos. O ponto de partida foi uma proposta do próprio livro didático, que sugeria a elaboração de campanhas publicitárias voltadas a temas sociais.

O livro didático *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves, 2016), utilizado nas aulas de Língua Espanhola II (LE2), apresenta em seu capítulo 3, intitulado “Publicidad en foco: ¿Qué estrategias se pueden usar?”, uma proposta voltada ao estudo dos gêneros publicitários, com ênfase nas campanhas institucionais de cunho social. A atividade inicial convida os alunos a refletirem sobre diferentes formas de preconceito (racial, econômico, de gênero, entre outros) e, em seguida, propõe a elaboração de uma campanha publicitária em trios, voltada à denúncia e à sensibilização sobre essas temáticas.

O exercício trabalha a noção de público-alvo e estimula os estudantes a analisarem exemplos reais de campanhas institucionais, observando a linguagem verbal e visual, as estratégias persuasivas e o impacto social do discurso (ver Figura 1).

**Figura 1 – Proposta do livro didático Cercanía Joven sobre campanhas publicitárias sociais**



Fonte: Coimbra; Chaves (2016, p. 72).

Considerando que a turma de LE2 optativa é composta por apenas quatro estudantes, a atividade foi realizada de forma individual. Os estudantes elaboraram cartazes com campanhas institucionais em língua espanhola a partir de temas sociais contemporâneos. Os temas escolhidos foram: Abuso Infantil, Valorização da Libras, Autismo e Valorização dos povos originários. Os cartazes foram produzidos no laboratório de informática e os alunos utilizaram os programas Canva e Adobe Express (figura 2).

Figura 2 – Campanha institucional com temas sociais

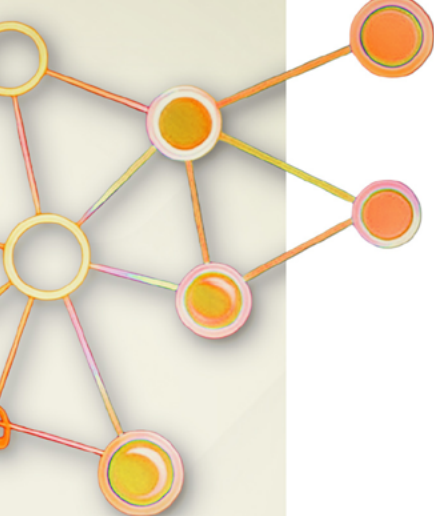


Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025).

Após a elaboração dos cartazes de campanha institucional, foi proposto que continuassem pesquisando sobre o tema e levantassem mais informações como dados estatísticos, históricos e referências científicas. Desde então já foi informado que eles fariam um *podcast* sobre o assunto.

Para orientarmos a elaboração do gênero, baseamo-nos em uma publicação da revista Nova Escola, com o título “15 planos de aula sobre Podcast de divulgação científica” (ver referências). A proposta apresenta uma sequência de atividades que contempla desde a compreensão da estrutura e finalidade dos podcasts até a produção final do gênero. As etapas sugeridas incluem análise de vídeos e reportagens, levantamento e seleção de dados estatísticos, identificação de fontes confiáveis e roteirização com base em linguagem clara, objetiva e acessível. Também são valorizadas estratégias de apresentação oral, como entonação e ritmo, além da preparação técnica da gravação. Tais orientações nos auxiliaram a conduzir os estudantes na construção de seus roteiros e na escolha do formato ideal para seus podcasts, promovendo um trabalho com multiletramentos e práticas discursivas mais autênticas.

Dos planos de aula sugeridos pelo site da Nova Escola, optamos por iniciar a proposta de elaboração dos podcasts com base na aula 6 da sequência sugerida pela revista Nova Escola, “A linguagem



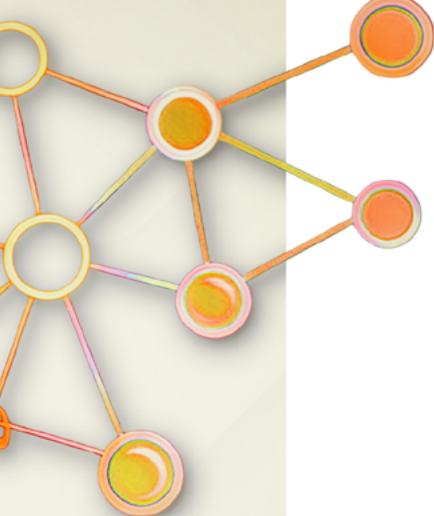
técnica do gênero Podcast de divulgação científica” por ela trazer orientações que introduzem de forma clara e didática os elementos linguísticos característicos desse gênero.

A proposta dessa aula enfoca a análise do uso da citação e do vocabulário técnico/especializado na linguagem dos podcasts de divulgação científica, o que nos pareceu essencial como etapa inicial para que os estudantes compreendessem não apenas o formato, mas também o estilo e a função argumentativa desses textos orais. Além disso, a aula sugere uma série de estratégias pedagógicas viáveis, como a audição coletiva de trechos selecionados de podcasts e vídeos científicos, seguidas de perguntas orientadoras que conduzem os alunos à reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pela presença ou ausência de citação e de vocabulário especializado. Essa abordagem analítica se mostrou eficaz para preparar os estudantes para a etapa de roteirização e gravação de seus próprios podcasts.

Embora a sequência didática da revista sugerisse a produção de um *podcast* com duração de até 10 minutos, optamos por propor aos estudantes áudios mais curtos, entre 3 e 5 minutos, por alguns motivos.

Em primeiro lugar, os podcasts seriam gravados em língua espanhola, o que exigiria não apenas a realização de pesquisas e a elaboração do roteiro, mas também a prática da pronúncia nesse idioma.

Em segundo lugar, os áudios finalizados seriam disponibilizados aos demais estudantes do *campus* por meio de cartazes afixados nos corredores próximos à sala do Centro de Línguas (Celif). Cada cartaz conteria um código QR direcionando para o episódio relacionado ao tema abordado. Considerando esse formato, entendemos que áudios mais curtos seriam mais adequados, já que aumentariam as chances de engajamento e de escuta por parte do público-alvo.

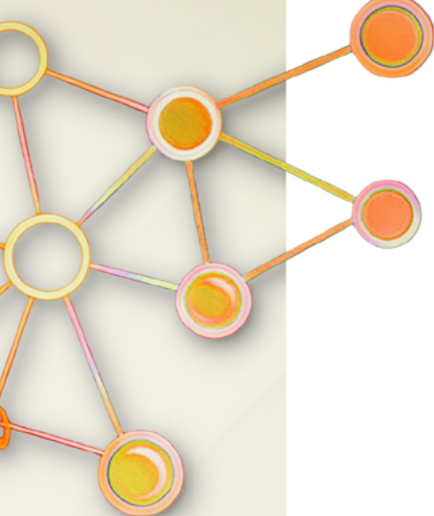


Seguindo as orientações propostas pela referida revista, iniciamos a atividade com a escuta coletiva de três episódios de podcasts de divulgação científica, analisando, junto aos estudantes, as estratégias discursivas utilizadas em sua elaboração. Durante essa escuta, foi possível observar, por exemplo, que alguns episódios eram precedidos por uma vinheta de abertura, enquanto outros já se iniciavam diretamente com a fala do locutor. Os alunos também notaram que os podcasts faziam parte de canais organizados, geralmente identificados por um nome específico.

A partir dessas observações, os estudantes foram incentivados a criar um nome coletivo para o canal onde todos os episódios produzidos por eles seriam publicados. O nome escolhido foi IFCast, fazendo alusão ao Instituto Federal e reforçando a identidade do projeto como uma produção estudantil colaborativa, perceberam ainda que alguns tinham formato de entrevista, assim sugerimos que eles pudessem elaborar seus podcasts em colaboração com os colegas, mas que cada um fizesse seu próprio projeto (pesquisa, escrita, definição do formato). Outra observação foi referente ao conteúdo, pois entre as informações puderam observar citações e dados estatísticos. Um dos podcasts que escolhemos para essa prática inicial era sobre autismo e estava em espanhol para que eles se acostumassem com a ideia.

Nos quatro encontros realizados no laboratório de informática do campus (totalizando oito aulas), desenvolvemos a seguinte sequência didática: (1) introdução ao gênero podcast, com análise coletiva de seus elementos estruturais e linguísticos; (2) realização de pesquisas pelos estudantes, com o objetivo de levantar dados e aprofundar o conhecimento sobre os temas escolhidos; (3) elaboração do roteiro em língua espanhola, com base nas informações coletadas; e (4) devolutiva sobre os áudios previamente gravados em casa, visando a entrega da versão final.





A gravação dos episódios não foi realizada em sala a pedido dos próprios alunos, que preferiram escolher ambientes e horários com menos ruído, e por se sentirem mais confortáveis para gravar e regravar se necessário.

Após a primeira gravação, fizemos a devolutiva aos estudantes quanto à pronúncia e adequação do gênero para facilitar a divulgação. Quanto a esse último aspecto, as intervenções que fizemos foram a partir dos problemas observados: Exposição muito longa; pouca interação com o interlocutor; áudio muito longo para a finalidade, ultrapassando os 5 minutos; leitura muito rápida, dificultando a compreensão de ouvintes não nativos da língua; conteúdo pouco fundamentado.

Nas intervenções realizadas, sugerimos aos estudantes que, ao invés de optarem por um texto integralmente expositivo, considerassem a inserção de perguntas retóricas como estratégia para captar melhor a atenção do interlocutor e promover maior envolvimento com o conteúdo apresentado. Além disso, orientamos para que reduzissem ainda mais o tempo dos áudios, favorecendo a objetividade e evitando a perda de interesse por parte do ouvinte. Recomendamos também que praticassem uma leitura mais pausada, com articulação mais clara das palavras, de modo a garantir a compreensão das informações, especialmente considerando que os episódios seriam gravados em língua espanhola. Por fim, sugerimos a inclusão de dados estatísticos ou de citações pontuais, com o objetivo de conferir maior credibilidade e fundamentação às informações divulgadas.

Em relação às dificuldades de pronúncia, foi possível observar alguns aspectos recorrentes. Um dos principais problemas identificados ocorreu com palavras heterotônicas, como *“nivel”*, *“síntomas”* e *“alguien”*, cuja tonicidade difere entre o português e o espanhol, o que levou a pronúncias incorretas baseadas na língua materna. Além disso, notamos confusões pontuais na pronúncia de determinadas letras, como o “G” na palavra *“original”*, que, em alguns momentos, foi articulado de maneira próxima ao português, o “H” em *“hogar”*, que

por vezes foi pronunciado como no inglês quando deveria ser mudo, a letra X em “*existen*”, que foi pronunciada como o Z em português. Outro ponto de destaque foram os heterogênicos, como na palavra “*enfermedad*”, que foi introduzida com o artigo indefinido masculino “un”, quando o correto seria “una”, evidenciando a interferência da gramática do português no uso do espanhol.

Esse movimento de reelaboração, a partir das devolutivas recebidas, demonstrou não apenas uma melhora individual na pronúncia, mas também um avanço coletivo no processo de aprendizagem. Ao perceberem que a revisão é parte constitutiva da produção oral, os estudantes passaram a encarar o erro não como um fracasso, mas como uma etapa necessária para o aprimoramento.

Na etapa final, os áudios enviados, em MP4, foram convertidos para MP3 pelo site “<https://convertio.co/pt/>”; em seguida foi gerado um QR Code no site “<https://app.qr-code-generator.com/>” para os áudios. Na sequência, os alunos abriram o cartaz da campanha institucional no “*paint*” (em acessórios do Windows), colaram o QR Code no cartaz e escreveram “ouça o podcast” (figura 3).

**Figura 3 – Produto final: Campanha institucional com QRCode de *podcast***



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025).

A próxima etapa consistirá na exposição dos cartazes, por meio dos quais os estudantes de Língua Espanhola I poderão acessar os *podcasts*. Os resultados dessa interação serão posteriormente

apresentados em evento interno, no formato de pôster. Assim, o objetivo deste texto foi compartilhar a proposta desenvolvida, bem como apresentar seus encaminhamentos futuros no âmbito do ensino de língua espanhola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a experiência, que teve início com a elaboração de campanhas institucionais e se expandiu para a produção de podcasts em língua espanhola, possibilitou aos estudantes articular diferentes gêneros discursivos em torno de temáticas sociais relevantes. As estratégias de intervenção e devolutiva adotadas ao longo do processo contribuíram para o desenvolvimento da consciência fonológica e da autonomia dos participantes, favorecendo práticas de oralidade mais seguras e consistentes. Esses resultados evidenciam a relevância de metodologias que valorizem o percurso formativo dos alunos, desde a pesquisa e a produção escrita até a gravação e revisão dos áudios, priorizando o processo de construção da linguagem, e não apenas o produto final. Desse modo, a prática reforça o potencial de abordagens críticas e multimodais para estimular nos estudantes uma postura ativa, reflexiva e engajada diante do próprio aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 150, p. 1, 8 ago. 2005.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui o novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

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

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Os Gêneros Textuais como Unidade de Trabalho. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-30.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

IBGE. Censo 2022: número de imigrantes volta a crescer pela primeira vez desde 1960. **Agência de Notícias IBGE**, 27 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LUIZ, L.; ASSIS, P. O podcast no Brasil e no mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO, 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos**, Caixias do Sul: 2010. p. 1-15. 1 CD-ROM. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2025.

NARCISO, Rodi; ARAUJO, Camila Sabino de; SILVA, Dirceu da; COSTA, Leila; MOTTA, Sophia Romero. Promovendo o letramento crítico através da tecnologia na educação. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 4, p. 63–79, 2024.

NOVA ESCOLA. 15 planos de aula sobre Podcast de divulgação científica. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/sequencia/podcast-de-divulgacao-cientifica/482>. Acesso em: 12 mai. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 111–134, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/jy6HFM97DcT7X8yLfxjSCJS/>. Acesso em: 08 jul/2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>



# 7

*Júlio Marques*

## **O USO DE REDES SOCIAIS COMO POSSIBILIDADE DE COMPARTILHAMENTO DE SABERES E DIÁLOGO COM A COMUNIDADE:**

O USO DO *INSTAGRAM* PARA  
A DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-569-5.7



## INTRODUÇÃO

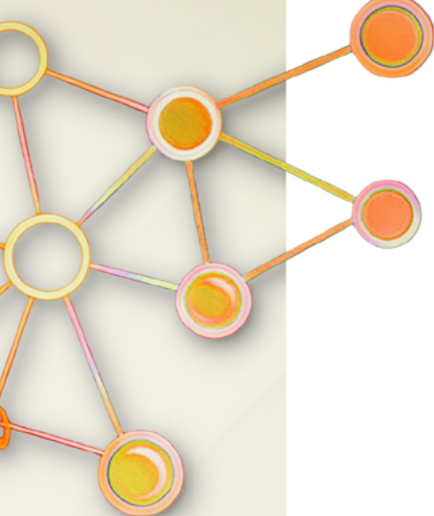
Viver em um mundo globalizado e altamente conectado oferece suas vantagens e seus desafios. Recentemente tivemos a implementação de uma lei que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis em sala de aula – considerando os espaços educacionais da Educação Básica. Tanto a existência dessa lei, ou da sua necessidade, quanto os processos de efetivação de medidas que garantam o seu cumprimento, tem gerado reações populares das mais diversas, tanto favoráveis à decisão tomada quanto contrários a esta.

Apesar da lei ordinária ter sido sancionada em janeiro de 2025 (Lei 15.100/2025<sup>1</sup>), a proposta já vinha tramitando em diversas instâncias desde fevereiro de 2015, quando o então deputado federal Alceu Moreira da Silva (MDB/RS) apresentou a proposta do PL 104/2015 no Plenário da Câmara dos Deputados, que posteriormente passou por diversas comissões (como a Comissão de Educação – CE - e a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania - CCJC).

Mas do ponto de vista prático, como isso impactou as dinâmicas em sala de aula? Bom, aqui é preciso considerar que a lei permite o uso destes aparelhos em atividades que tenham fins pedagógicos, ou seja, fica a critério do docente permitir o uso, de forma orientada e controlada, a fim de potencializar a conexão e o uso de telas dentro das dinâmicas de sala de aula. Exceptuando-se esses casos, o veto ao uso se implementa de forma bastante intensiva, mas enfrenta barreiras logísticas (como quem e como se fiscaliza esse uso em espaços comuns como bibliotecas, pátios, corredores) e culturais (o uso quase adicto às telas, às redes sociais e às dinâmicas que acontecem de forma virtual, visto que muitas crianças menores recebem seus primeiros aparelhos em casa já nos primeiros anos de vida).

1 Sugerimos a leitura na íntegra da Lei 15.100/2025, disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm), acesso em 07 ago. 2025.





É importante ressaltar que essas considerações iniciais cumprem um papel de contextualização, não discutindo ou culpabilizando pais e responsáveis, educadores ou mesmo os próprios alunos(as) por esse uso e por uma certa morosidade na mudança de hábitos – e nos questionamos, em grande medida, se isso um dia vai acontecer.

Dito isso, um dos principais objetivos deste capítulo é justamente discutir as funções sociais que a conectividade desempenha na vida de adolescentes e jovens, sobretudo no que tange ao uso de redes sociais e como podemos ressignificar o consumo de mídias produzidas para estes ambientes, de forma a reconfigurar ou redirecionar o olhar para além do que o algoritmo nos apresenta, inicialmente, em um processo de tomada de decisão de protagonismo no uso consciente de determinadas ferramentas e plataformas.

Esta discussão se faz a partir de uma proposta didática, a ser detalhada mais adiante, levada a cabo no curso Técnico em Agroecologia, integrado ao ensino médio, oferecido pelo Instituto Federal do Paraná, no campus Campo Largo (IFPR/CL), ao longo do segundo semestre de 2024 – antes da lei 15.100/2025, portanto.

O principal objetivo da proposta didática em questão foram fomentar o letramento crítico voltado ao mundo digital, em uma perspectiva das teorias dos novos letramentos e multiletramentos (GEE, 1996; Cope e Kalantzis, 2000), que não apenas estivesse focada no resultado da atividade, de forma simples, mas nas reflexões que o processo podem trazer, sejam elas de forma explícita ou implícita ao longo da execução das atividades. Além disso, esse tipo de proposta estimula o pensamento crítico e os processos colaborativos para uma construção social do conhecimento.

A análise da produção discente foi amparada nos pressupostos da análise dialógica do discurso (Brait, 2006; 2008) e em outros postulados do Círculo de Bakhtin, que nos provocam a pensar e

significar o nosso lugar no mundo e o impacto dessa construção discursiva em nosso entorno e em nós mesmos. Além disso, encaramos a pesquisa e as práticas desenvolvidas como atividades no âmbito do desenvolvimento sócio intelectual, mas também ações de divulgação científica (Bueno, 2008), haja visto o propósito de levar a um amplo público questões sobre a agroecologia e a cultura alimentar na América Latina, promovendo princípios como a alfabetização científica (Chassot, 2003) e o engajamento social com a ciência (Massarani *et al.*, 2002).

## CLICA, EDITA, CONSTRÓI E DIVULGA – CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A proposta foi realizada em um total de 3 horas/aula, no período de 2 semanas. No primeiro momento, a turma teve contato com algumas pinturas, esculturas e outras formas de arte que apresentavam a cultura alimentar como elemento central, como, por exemplo, a pintura de Giuseppe Arcimboldo, pintor italiano do século XVI, quem retratou o imperador Rudolfo II como *Vertumno*<sup>2</sup> (Figura 1), conhecido como o deus romano das plantas, frutos, do seu crescimento e das estações do ano, que faziam com que essa produção existisse, atendendo às especificidades de cada região e momento do ano.

2

Pintura em óleo sobre tela, pintada em 1590, na cidade de Praga, na República Tcheca. Disponível em: <https://samlingar.shm.se/object/BD10473C-4D1B-4D89-82D9-4ADD890B7941> Acesso em: 23 ago. 2025.

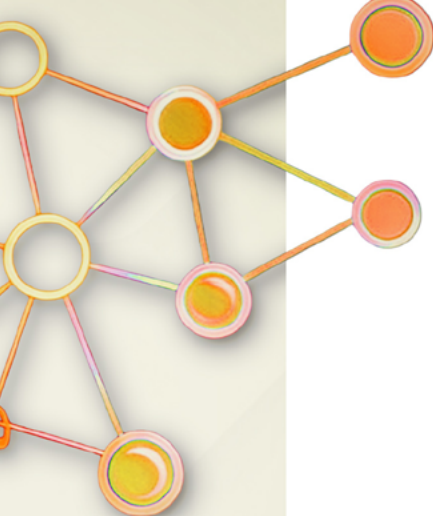
Figura 1. Imperador Rudolf II como Vertummo



*Fonte: ARCIMBOLDO, 1590.*

Ao visualizarem os insumos iniciais, os alunos e alunas puderam mobilizar e trazer à tona seus conhecimentos técnicos sobre cultivo e alimentação, mas também acessar e compartilhar conhecimentos construídos a partir de experiências de outros âmbitos das suas vidas, compartilhando suas perspectivas individuais e valorizando seu próprio repertório.

Depois da atividade inicial, que tinha caráter de aquecimento, passamos à segunda etapa, que consistia em uma pesquisa realizada com os alunos e alunas do curso Técnico em Agroecologia,



estruturada a partir de uma orientação geral que os estimulou a pesquisar sobre aspectos da cultura alimentar de cada país hispano americano apontado, a partir de um processo de sorteio, de forma que cada equipe, também sorteada, pudesse conhecer um pouco mais sobre países com os quais não tiveram tanto contato, até então, como Equador, Colômbia, Cuba, Guatemala, Uruguai, entre outros.

Ao longo da construção dos carrosséis de imagem/texto, que teriam como suporte de publicação as redes sociais, a turma foi constantemente orientada e provocada, de forma que superassem seus limites e pudessem valorizar suas perspectivas estéticas e ideológicas, fazendo-as refratar (Voloshinov, 2017) no material elaborado e nas novas possibilidades discursivas acessadas através da linguacultura (Walesko, 2019) espanhola. Para a elaboração do material, foi sugerido o uso do programa *Canva*, que possui uma série de ferramentas voltadas para a criação visual, além de uma usabilidade bastante intuitiva para quem está familiarizado com ferramentas virtuais. Outro fator importante nessa escolha foi o fato de a plataforma ter a versão *premium* ofertada gratuitamente para instituições da educação básica<sup>3</sup>, ou seja, tanto docentes quanto discentes podem ter acesso a todas as ferramentas que otimizam o uso da ferramenta, sem a necessidade de pagar por isso.

Como resultado da proposta, encontramos diferentes visões de mundo postas em diálogo, construindo conteúdos dinâmicos, em uma linguagem leve e descontraída, potente em conteúdo técnico, mas sem recorrer a tecnicismos que dificultariam o acesso de uma parte do público-alvo destas postagens. Além disso, é preciso destacar o trabalho de pesquisa, escrita e construção de sentidos em língua espanhola.

Como etapa final da atividade, as equipes deveriam postar esses conteúdos nas redes sociais e fazer o exercício de se tornarem

3

Para mais informações, acesse [https://www.canva.com/pt\\_br/educacao/escolas/](https://www.canva.com/pt_br/educacao/escolas/)

leitores e leitoras dos trabalhos dos e das colegas, já que eles não puderam ler em sala, mas sim através das plataformas de social media. De forma estimulada, eles puderam usufruir dos dias que se seguiram para avaliar crítica e esteticamente as produções, deixando suas avaliações em forma de *likes*, comentários e compartilhamentos, como esse tipo de produção costuma ser avaliado em seu suporte de publicação.

A seguir, temos dois conjuntos de imagens que formam parte do acervo desta atividade, com esta turma. Na primeira (Figura 2), o país apresentado foi Cuba. A equipe responsável optou por escolher algumas referências que fazem parte de um conhecimento comum quando se fala desse país, incluindo artistas, posições político-ideológicas e produtos locais.

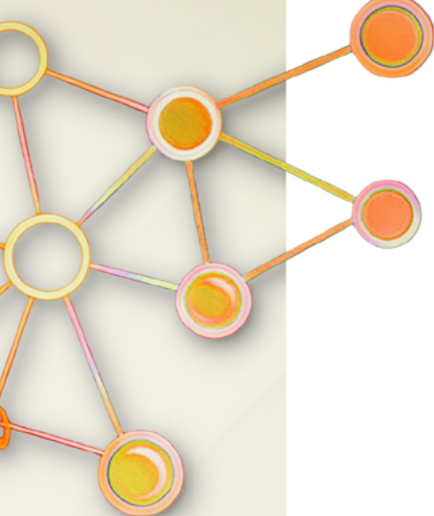
A diversidade contida nessa escolha demonstra o movimento do grupo de abarcar o máximo possível de aspectos no pequeno espaço estipulado para a tarefa.

Figura 2 - Cultura alimentar em Cuba



Fonte: Acervo (2024).





Partindo da escolha das duas alunas que compunham esta equipe, foram selecionadas informações que ajudam os leitores e leitoras a conhecerem um pouco mais da história cubana, partindo do período colonial, onde elas exploraram a importância cultural e econômica da plantação de cana, tabaco e da produção de açúcar. Em um salto temporal, elas optaram por ir diretamente ao século XX, destacando aspectos fundamentais da revolução agrária, do racionamento e das necessidades adaptativas da população para superar estas questões, bem como o consequente desenvolvimento de uma culinária criativa e diversificada, que ganhou espaço nacional e internacionalmente, tornando Cuba um importante destino de turismo gastronômico, além de histórico-social. Destaque para a quantidade e diversidade de dados selecionados por elas, mesmo com as limitações espaciais que esse gênero discursivo impõe.

O segundo conjunto de materiais aborda a cultura alimentar na Colômbia. Em um grupo também formado por duas alunas, foi possível perceber o engajamento com a tarefa e, principalmente, as habilidades altamente desenvolvidas advindas do processo de letramento digital. Ainda que estivéssemos no laboratório de informática para a realização da tarefa, elas optaram por usar paralelamente os celulares, alegando ser mais fácil fazer as edições através da versão *mobile* do programa usado.

Da mesma forma que no conteúdo apresentado na Figura 2, também na Figura 3 as imagens usadas na elaboração do material foram pesquisadas de forma avulsa e a montagem foi feita pelas próprias alunas, promovendo um diálogo direto entre texto e imagem, de forma a tornar o conteúdo mais acessível ao público leitor, uma vez que durante todo o processo as alunas usaram a língua espanhola na escrita.

Ao apresentar a cultura culinária da Colômbia (Figura 3), as alunas optaram por desenvolver um percurso que contextualiza os leitores e leitoras, apresentando um mapa, mas fazendo a opção de



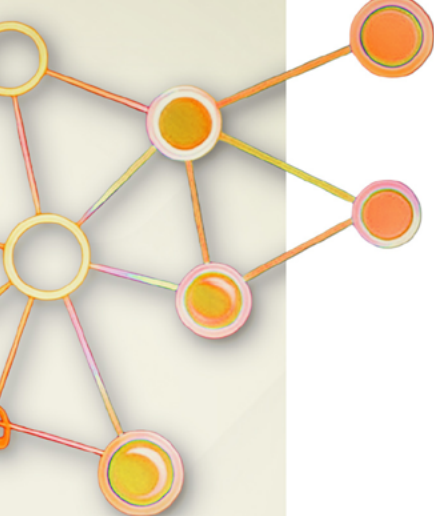
escolher um que não fosse uma representação das mais tradicionais (da divisão política ou de relevo, por exemplo), apresentando elementos culturais, além de fauna e flora deste país. A partir disso são introduzidos elementos relativos à história culinária, pratos principais e elementos relacionados ao próprio cultivo, dando ênfase à contribuição da agricultura na economia e aos principais produtos cultivados no território colombiano.

Em uma abordagem irreverente, as alunas optaram por finalizar o material com uma montagem realizada a partir de trajés típicos da Colômbia e da inserção de seus rostos na composição.

Figura 3 - Cultura alimentar na Colômbia



Fonte: Acervo (2024).

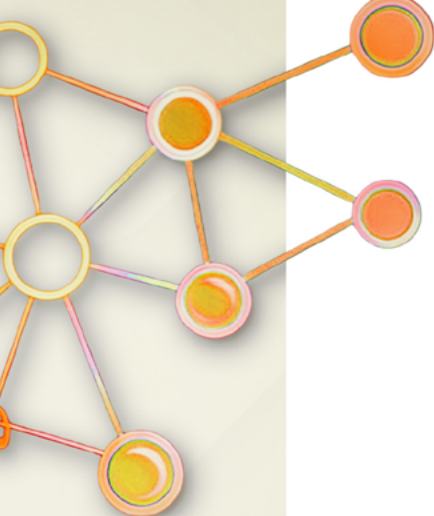


As práticas aqui analisadas também se inserem em uma premissa que vê como necessário o uso de espaços virtuais onde há tanta propagação de *fake news*, conteúdos anti ciência, etc, como motriz para a ciência, a educação e de conteúdos que possam provocar leitores e leitoras a refletir sobre si e seu entorno. Nessa perspectiva, encaramos essas atividades como de divulgação científica, entendida como a “utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo” (Bueno, 2009, p. 162).

Além disso, no processo de desenvolvimento de planejamento das aulas foi considerada e enfatizada aos alunos e alunas as possibilidades de acesso e diálogo aos materiais elaborados por eles, ou seja, o possível público que teria acesso a estes conteúdos via redes sociais. Assim, o preparo do texto antes da montagem do conteúdo a ser postado, levou em consideração uma perspectiva de leitura que ultrapassa o círculo interno da comunidade IFPR, fazendo com o que o cuidado com uma linguagem acessível para uma comunicação ampla, para além dos pares de área, fosse garantida, já que:

A comunicação extrapares, por circunscrever áreas ou temáticas que dizem respeito a inúmeras competências ou especialidades, se respalda num discurso mais aberto do que aquele que define a comunicação intrapares, porque é compartilhado por um número mais amplo e mais diversificado de especialistas (Bueno, 2010).

Desta forma, o letramento digital (Araújo; Pinheiro, 2014; Chagas Silva, 2024) que a turma já possui é utilizado de forma construtiva e essencial ao processo. O aluno ou a aluna pode escrever o conteúdo, e eventualmente gravar, se colocando em um lugar de protagonista, sobretudo pela autonomia no uso da tecnologia. Essa usabilidade acaba se tornando um estímulo, já que faz parte da sua rotina, como usuários e usuárias de redes sociais. Soma-se a isso a própria noção profissional empregada, já que a turma se encontrava



no 3º ano do curso (que tem 4 anos, no total), permitindo que os saberes construídos ao longo dessa etapa educacional pudessem brilhar em suas produções.

Dessa autonomia construída de forma coletiva, desenvolve-se o processo de autorreflexão, que não só vai impactar nessa produção pontual, mas possibilitará uma perspectiva analítica ampla, e que é inerente ao fazer acadêmico-científico, que pode estimular outros processos em outros componentes curriculares, sejam do arcabouço técnico, quanto dos componentes do núcleo comum – como é o caso de língua espanhola.

Essas experiências acabam transbordando, tanto pelo conhecimento que ele acumula, pelos diálogos que ele estabelece com o texto, com a pesquisa, com os materiais consumidos e produzidos, mas também, ao trazer esse conhecimento como um significativo para a sua própria vida e sua própria experiência e vivência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa a partir destas práticas, esperamos que colegas, professores e professoras, possam vislumbrar possibilidades, sobretudo no cenário atual. Encontrar formas de valorizar o uso da tecnologia e novas formas de conectar-se virtualmente é tão importante quanto qualquer outro recurso que trabalhamos e desenvolvemos com nossos alunos e alunas, porque isso faz parte da realidade deles, fez parte de toda a sua formação geracional.

Com esse tipo de prática os alunos e alunas podem valorizar sua própria subjetividade, que vai funcionar como um filtro no momento de decidir o que e como incluir nesses materiais que estão sendo elaborados, sendo agentes do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Dessa experiência, pudemos refletir sobre o uso responsável e orientado das redes sociais, vislumbrando, agora, desdobramentos que vão desde a replicação da proposta com outras turmas à expansão para outros tipos de mídias e conteúdos voltados a este tipo de suporte comunicativo-interacional.

Ao longo da elaboração dos materiais é desenvolvido o protagonismo e agência (Monte Mór, 2012) no próprio processo de aprendizagem, ao fazer as escolhas temáticas, ao refletir sobre o conteúdo selecionado e ao produzir uma entrega final que reflete não só o seu lugar de fala e de protagonismo no mundo, mas a sua perspectiva estética e científica sobre a área de estudo e, futuramente, de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A.; SILVA, W.; SOUSA GÓES, M. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 293-320.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. XXXIII - XXXIV.

BUENO, W. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, 2009. p.157-78.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, 15(1esp), 1-12. Londrina, 2010.

CHAGAS SILVA, U. **Letramento digital: aproximações e distanciamentos em torno do conceito**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. UTFPR, Curitiba/PR: 2024.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan. / abr. 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: Ideology in discourses. 2ed. London: Taylor & Francis, 1996.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I.; BRITO, F. **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

WALESKO, A. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Tese. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR: 2019.





# 8

*Marília Curado Valsechi*

## **POSTEAR EN EL FACEBOOK:**

A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO  
DE PARTIDA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL  
NAS AULAS DE ESPANHOL



## INTRODUÇÃO

Ancorada na epistemologia dos Estudos de Letramento, Kleiman (2007) defende que é preciso romper com o propósito circular do ensino da escrita de “ler para aprender a ler e escrever para aprender a escrever” e considerar as funções sociais do uso efetivo da língua. Nesse texto, Kleiman (2007) dirige-se a docentes de língua materna, contemplando todas as etapas da Educação Básica. Para além do contexto das aulas de língua materna, o postulado também pode ser aplicado ao ensino de língua estrangeira, assim como a todo componente curricular, afinal, partir da prática social torna o ensino mais significativo (cf. Kleiman, Cenicerós, Tinoco, 2013). No caso de língua estrangeira, essa possibilidade é favorecida pelas novas tecnologias, uma vez que estas eliminam as fronteiras espaciais na comunicação.

Compartilhando dessa perspectiva e tomando-a como principal fundamento da minha prática pedagógica, desenvolvi um projeto com estudantes de distintas séries do ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Londrina, envolvendo produção textual em língua espanhola e a rede social Facebook.

O objetivo desse capítulo consiste em relatar esse trabalho pedagógico<sup>1</sup>, dada a premissa teórica apresentada, o que será feito na seção seguinte.

1 Este trabalho foi desenvolvido com diferentes turmas, em diferentes anos: 2018, 2019 e 2021 (este último de modo remoto, devido à pandemia). Em 2018, para cada turma da disciplina foi criada uma página. Foram duas: uma chamada “¿Brasil? Mucho gusto” e outra designada “Brasil para hispanohablantes”. A partir de 2019, foi mantida uma única página para as turmas, a terceira criada com esse propósito. Neste relato, priorizo o desenvolvimento do projeto realizado em sala de aula na segunda edição, em 2019.

## POR QUE O FACEBOOK?

É inegável que a juventude do terceiro milênio é hiperconectada e passa boa parte de seu tempo em redes sociais. Para não ficar apenas no empírico e comprovar com dados estatísticos, estudo realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR), em 2016, aponta que 97% de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos tinham um perfil em rede social, sendo o Facebook a plataforma com o maior número de contas<sup>2</sup> desse público (92%).

Seguindo minha intuição docente de que as alunas e alunos teriam perfis no Facebook (já que, à época, desconhecia o estudo supracitado), decidi propor a estudantes do componente curricular Língua Espanhola I<sup>3</sup> que criássemos uma página no Facebook para divulgar o Brasil a pessoas hispano-falantes, a partir de fotos de lugares para os quais cada um teria visitado e suas respectivas legendas. Os poucos estudantes que não tinham conta no Facebook participariam do projeto e teriam seus textos publicados por colegas usuários da plataforma. A participação era necessária, uma vez que a avaliação do terceiro bimestre – período em que as atividades foram desenvolvidas – se daria pelas atividades que culminavam na publicação no Facebook. Além de participar de situações reais de uso da língua espanhola, o objetivo do projeto, previsto no plano de ensino da disciplina, era o de construir uma compreensão socio-interacionista da língua, que se realiza por meio da interação entre sujeitos sociais, e não se reduz a um código.

2 Esse indicador não considera a frequência de uso da plataforma.

3 As disciplinas de Língua Espanhola eram optativas, oferecidas no período de contraturno aos estudantes que tivessem interesse em cursá-las. Também era composta por alunos de séries diferentes, visto que o critério de ingresso na disciplina era a proficiência na língua. Estudantes que nunca tinham estudado espanhol ou que pouco conheciam o idioma, matriculavam-se em Língua Espanhola I. Foi com as turmas desse componente curricular que o projeto relatado foi desenvolvido.

Na próxima seção, apresento o passo a passo desse trabalho pedagógico.

## DO CONVITE À PUBLICAÇÃO DE POSTS: ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Inicialmente, propus à turma de Língua Espanhola I a criação de uma página no Facebook para apresentar o Brasil a falantes de espanhol, informando que uma das avaliações da disciplina do bimestre (3º) seria o processo da publicação do post na rede social. Expliquei que cada estudante deveria trazer uma foto de algum lugar do Brasil, tirada em uma viagem, por exemplo, que seria acompanhada de uma legenda escrita. Frisei que a foto deveria ser só da paisagem, ou seja, não poderia ter imagem de pessoas, nem do próprio aluno. Por se tratar de estudantes menores de idade, julguei prudente tomar essa decisão para não haver riscos com a exposição de menores na rede, motivada por uma atividade escolar, ainda que fosse consensual para o(a) adolescente. Já nesse primeiro momento, algumas pessoas da turma me disseram que não faziam viagens e não teriam foto para apresentar, ao que eu lhes respondi que poderia ser uma foto de algum lugar da própria cidade – Londrina – que eles poderiam fotografar em um momento do final de semana, inclusive poderia ser foto do próprio instituto. Só não poderia ser uma imagem tirada da internet, afinal esta o estrangeiro também teria acesso. O texto escrito que acompanharia a foto poderia conter uma breve descrição do lugar, um breve relato da experiência do(a) estudante com o local, as emoções vivenciadas ali, ou ainda um breve histórico do local. Alerttei que, antes da postagem, o texto seria revisado por mim e reescrito, ou seja, eles não fariam o processo desacompanhados da minha mediação docente.

A situação comunicativa desse uso efetivo da língua está traçada no quadro 1 abaixo:

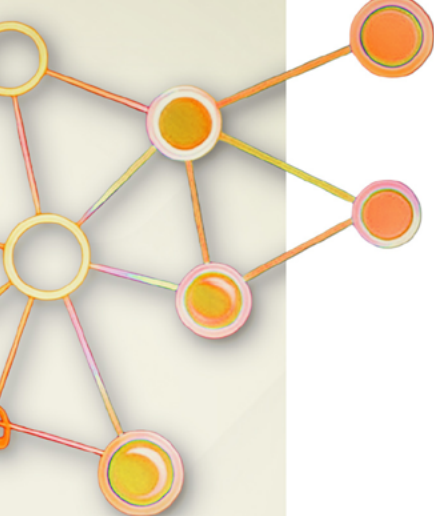
**Quadro 1 - Situação comunicativa do post**

|                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Quién produce?                     | Jóvenes brasileños que pasean por su país.                                          |
| ¿Para quiénes?                      | Hispanohablantes que tienen interés en conocer lugares turísticos de Brasil.        |
| ¿Para qué?                          | Presentar un poco de los paisajes, naturales o urbanos, y de la cultura brasileños. |
| ¿Cuál es el soporte de publicación? | La página de la red social Facebook.                                                |

*Fonte: adaptado de Valsechi (2022).*

Diante da concordância da turma com o projeto, deu-se início ao seu processo, que durou aproximadamente um bimestre, junto com outras atividades realizadas no mesmo período, em encontros de duas aulas duplas semanais, totalizando 1 hora e 30 minutos. Passei pela sala de aula uma folha para que cada um escrevesse seu email, já que eu abriria a página como administradora e os convidaria, por email, a serem editores da página<sup>4</sup>. Para sua criação, seria necessário um nome para a página. Então, pedi que os discentes propusessem alguns nomes, os quais anotei na lousa e fizemos uma votação. O nome eleito foi “Bellezas de Brasil”. Na sequência, pedi à turma que cada um providenciasse uma foto, salvasse no celular, e trouxesse para a aula. Combinei um prazo de quinze dias para trazerem a foto digital e informei que a escrita seria feita na sala de aula.

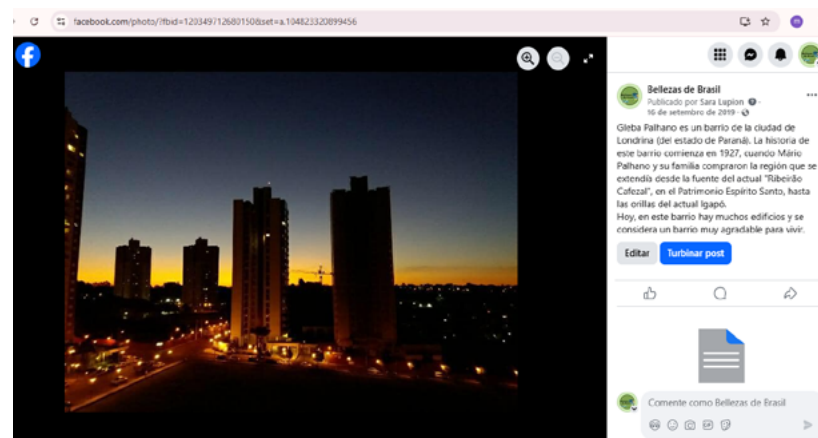
4 Na primeira edição do projeto, em 2018, a página foi criada em sala de aula, pois eu necessitava de ajuda dos discentes para essa criação, já que era a primeira vez que eu teria uma página na plataforma. Esse momento também foi importante, pois concretizou a atuação do educador/educando, de que trata Paulo Freire (1987/[1970]), em que professor também aprende com os saberes que os alunos compartilham. Isso valoriza os saberes discentes, fortalecendo a relação professor e aluno.



No dia acordado, solicitei que redigissem, individualmente, o texto que acompanharia a foto do post no caderno, procurando usar palavras e expressões em espanhol que já sabiam e que, quando não soubessem a palavra, me chamassem. E assim aconteceu. Para não dar a resposta pronta da palavra desconhecida, pedi que buscassem, no Google Tradutor, a tradução para o espanhol e, na sequência, colocassem o resultado apresentado no dicionário virtual da Real Academia Española ([www.rae.es](http://www.rae.es)) e verificassem se algum dos significados apontados pelo dicionário era compatível com a ideia pretendida. Escrevi o endereço eletrônico da RAE na lousa para ficar mais fácil para a turma. Andava pelas carteiras tirando dúvidas, tentando não oferecer respostas prontas, quando possível. Nesse momento, os(as) discentes poderiam escrever trechos em português. Toda a aula foi dedicada à produção escrita dos posts. Na aula subsequente, pedi que trocassem entre si os textos produzidos e, com lápis ou caneta de cor diferente, o(a) estudante poderia fazer correções no texto da pessoa autora. Para além de correções gramaticais, também era para ser feito, nessa avaliação, um comentário geral da descrição apresentada. Terminada a revisão, cada discente reescrevia seu texto também no caderno, optando por acatar ou não a sugestão/revisão do(a) colega. O encontro seguinte deu-se no laboratório de informática da instituição, previamente agendado para as turmas. Cada estudante deveria logar sua conta do Facebook, aceitar o convite de editor da página, inserir a foto e o texto escrito na página. Antes da publicação, deveriam mostrar para mim, para dar orientações, fazer correções caso se fizessem necessárias. Vários estudantes ainda tinham que aceitar o convite e isso tomou certo tempo da aula. Como deveriam aguardar meu aval docente para efetivamente clicar para publicar, alguns estudantes ficaram esperando um bom tempo ociosos na aula. Em outra edição do projeto, levaria atividades extras com temas já abordados em sala, de modo a aproveitar melhor o tempo da aula. Como a turma era relativamente pequena (20 alunos), foi possível concluir essa etapa do projeto em um encontro.

As legendas das postagens variavam de descrições mais sucintas a trechos mais extensos, de textos mais objetivos a textos cheios de adjetivos qualificando o local visitado, evidenciando um viés subjetivo do post. Seguem abaixo exemplos de postagens criadas por duas estudantes, seguidas da transcrição do elemento verbal:

**Figura 1 - Post sucinto e mais objetivo**



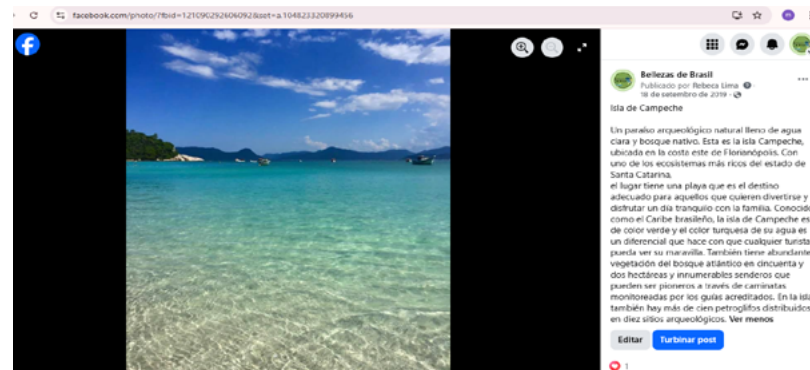
Fonte: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057561304942>. Acesso em 11 jan 2026.

Texto escrito:

Gleba Palhano es un barrio de la ciudad de Londrina (del estado de Paraná). La historia de este barrio comienza en 1927, cuando Mário Palhano y su familia compraron la región que se extendía desde la fuente del actual "Ribeirão Cafezal", en el Patrimonio Espírito Santo, hasta las orillas del actual Igapó. Hoy, en este barrio hay muchos edificios y se considera un barrio muy agradable para vivir.



Figura 2 - post detalhado com mais subjetividade



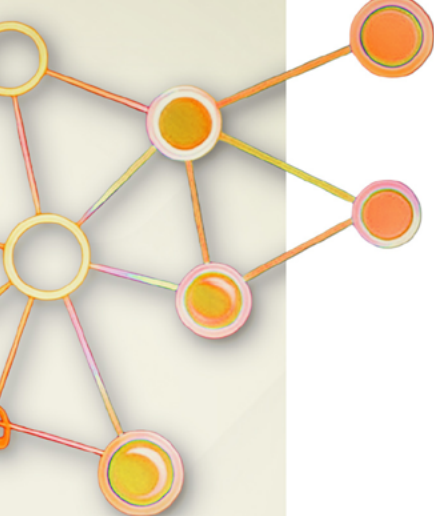
Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=121090292606092&set=a.532687155326657>.  
Acesso em 11 jan 2026.

Texto escrito:

Isla de Campeche

Un paraíso arqueológico natural lleno de agua clara y bosque nativo. Esta es la isla Campeche, ubicada en la costa este de Florianópolis. Con uno de los ecosistemas más ricos del estado de Santa Catarina, el lugar tiene una playa que es el destino adecuado para aquellos que quieren divertirse y disfrutar un día tranquilo con la familia. Conocido como el Caribe brasileño, la isla de Campeche es de color verde y el color turquesa de su agua es un diferencial que hace con que cualquier turista pueda ver su maravilla. También tiene abundante vegetación del bosque atlántico en cincuenta y dos hectáreas y innumerables senderos que pueden ser pioneros a través de caminatas monitoreadas por los guías acreditados. En la isla también hay más de cien petroglifos distribuidos en diez sitios arqueológicos. Ver menos

A postagem da turma não encerra o trabalho com o texto estudantil, mas possibilita ainda o ensino de tópicos gramaticais, concretizando a díade uso da língua e reflexão, preconizada por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, parte-se do texto publicado para se ensinar a gramática da língua estrangeira. Foi o que aconteceu na terceira edição do projeto, realizada remotamente, devido à situação sanitária mundial. Para o ensino do conteúdo gramatical “Presente de Indicativo”, inicialmente foi apresentado o post – tanto a imagem quanto o elemento



verbal – feito por uma estudante de uma turma que havia participado da segunda edição do projeto, correspondente à postagem apresentada na figura 1 desse capítulo. Foi solicitado que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto projetado, seguida de leitura em voz alta, por estudante que dispunha de microfone funcionando no dispositivo eletrônico usado para acompanhar as aulas. Após a leitura, foram feitas as seguintes perguntas à turma:

- ¿Cuál es la función de este texto?
- ¿Cuáles fueron los verbos utilizados? ¿Conoces alguno?
- ¿En qué tiempo verbal la mayoría de los verbos fueron escritos? ¿Por qué?
- ¿Crees que los verbos son regulares o irregulares?

Esperava-se que alunas e alunos respondessem, por chat ou microfone, que a função do texto era descrever uma paisagem urbana atual e que, para isso, foram utilizados verbos no presente do indicativo, a maioria regular. Com a minha mediação docente, a turma conseguiu chegar às respostas esperadas. Na sequência, apresentou-se a conjugação de verbos regulares das três declinações (-ar, -er, -ir), com o ensino das marcas de tempo e modo, bem como número e pessoa. Então, foi realizado o exercício de completar lacuna com o verbo conjugado no presente do indicativo a partir de legendas de outras postagens, como segue abaixo:

- Completa los espacios en blanco con la forma conjugada de los verbos entre paréntesis.
- Con una playa muy hermosa y tranquila, “Itapema do Norte” (Itapema del Norte) \_\_\_\_\_ (**tener**) un paisaje irresistible. La población \_\_\_\_\_ (**ser**) acogedora y la comida de la región \_\_\_\_\_ (**ser**) muy rica.

Outro conteúdo gramatical ensinado a partir das postagens na página “Bellezas de Brasil” refere-se a “artículos”, definidos e indefinidos.

Descrito todo o passo-a-passo deste projeto, encaminha-se para as considerações finais deste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto concretiza dois importantes postulados do ensino de língua, preconizado por documentos oficiais, como PCN, OCNEM e BNCC: 1) o de partir do uso efetivo da língua para se ensinar a produção textual e 2) ensinar a gramática a partir do texto enquanto unidade de sentido.

E a concretização destes dois pontos gera um diferencial para o processo de aprendizagem estudantil, conforme pode ser observado no depoimento de um estudante feito no questionário avaliativo da disciplina, aplicado em dezembro de 2021:

*Foi muito interessante produzir um texto nesse formato de rede social já que é algo bem comum de ver no nosso dia a dia. Foi muito legal apresentar um pouco do nosso país para falantes de espanhol e não foi nada estressante, sendo até bem relaxante de fazer. Então, na minha opinião, foi uma atividade que me deixou intimidado no começo mas que na verdade foi muito tranquilo e divertido de se fazer.*

O trabalho que parte da prática social propicia uma aprendizagem mais significativa, pois concretiza uma situação real de comunicação e permite o exercício da agência social dos aprendizes. Assim, estudantes produzem textos não apenas para o professor avaliar e rerepresentá-los aos alunos e alunas, mas produzem para interlocutores externos ao processo de ensino-aprendizagem, que

consumirão a informação a partir de objetivos compartilhados pelos discentes, que assumem o papel de autoria do texto produzido.

Espero que o trabalho aqui relatado possa inspirar docentes de línguas a desenvolver o trabalho pedagógico tomando sempre a prática social como eixo estruturante de suas aulas. Melhor ainda no âmbito digital, que é onde a juventude hiperconectada está.

## REFERÊNCIAS

CETIC.br. **TIC Kids Online Brasil 2016 – Indicadores: C1** – Crianças e adolescentes que possuem perfil em redes sociais. São Paulo: CGL.br, 2017. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2016/criancas/C1/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CETIC.br. **TIC Kids Online Brasil 2016 – Indicadores: C3** – Crianças e adolescentes, por redes sociais em que possuem perfil. São Paulo: CGL.br, 2017. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2016/criancas/C3/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo (UNISC. Online)**, v. 32, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. B.; TINOCO, G. M. A. de M.; CENICEROS, R. C. Projetos de Letramento no Ensino Médio. *In*: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 69-83.

VALSECHI, M. C. Producir textos como una práctica social: la red social Facebook y la innovación en las clases de ELE. *In*: **CONGRESO INTERNACIONAL ZIU: EDUCACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN**, 3., 2022. [S. l.: s. n.], 2022. Comunicação apresentada em congresso.



# 9

*Ileana Celeste Fernández Franzoso*

*Maria Célia Cardoso de Lira*

*Paula Vigneron Azevedo*

*Kleverson Gonçalves Willima*

## **TELETANDEM NO IFFLUMINENSE:**

RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA  
COLABORATIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUAS NO ÂMBITO DA  
INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-569-5.9*

## INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais se consolidam cada vez mais como celeiros de boas práticas voltadas ao incentivo da ciência, tecnologia, pesquisa, extensão e inovação. Entre essas práticas, que visam a uma educação pública de qualidade, os projetos de internacionalização em casa vêm ampliando seu protagonismo.

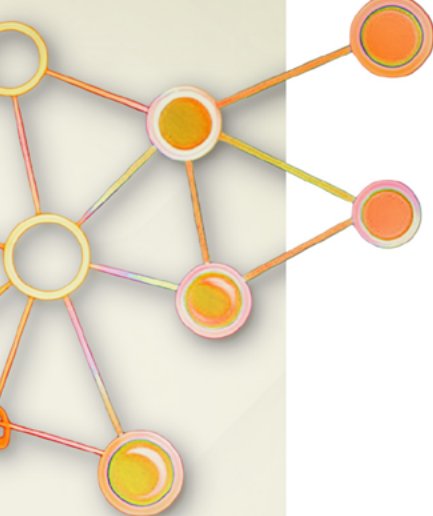
Em 2018, durante a 42ª Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (REDITEC), sediada em Búzios e organizada pelo Instituto Federal Fluminense – *campus* Cabo Frio, importantes parcerias internacionais começaram a tomar forma. Embora o IFFluminense tenha experiência em atividades de internacionalização desde 2011, com o programa Ciências Sem Fronteiras, a modalidade de intercâmbio virtual passou a se estruturar a partir da REDITEC.

O ano seguinte, 2019, foi bastante produtivo para o IFFluminense, pois o *campus* Cabo Frio recebeu a visita de uma professora francesa que ministrou aulas de francês básico e com fins específicos para os cursos de Hotelaria e Gastronomia, fortalecendo ainda mais a proposta de internacionalização no instituto.

A pandemia de 2020 impôs um novo cenário à educação global, exigindo adaptações rápidas e criativas. Nesse contexto, novos convênios e parcerias foram se estruturando e projetos de internacionalização em casa, como a estratégia das aulas espelho envolvendo as disciplinas de Redes de Computadores e Língua Espanhola do IFF *campus* Quissamã, passaram a ser experimentados no instituto como projetos pilotos.

Nesses tempos tão desafiadores, a generosidade e o trabalho em rede foram essenciais para oferecer aos alunos um ensino-aprendizagem mais significativo, utilizando as ferramentas





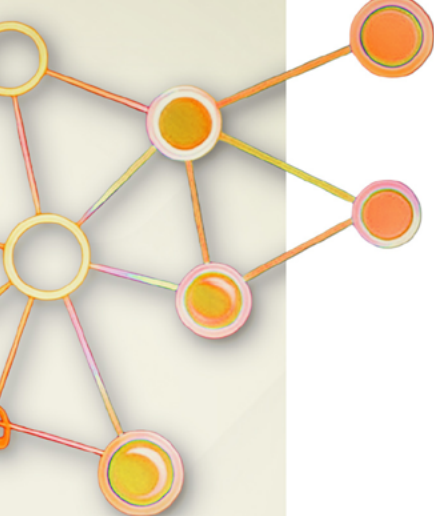
disponíveis. Foi assim, que a partir do relato de experiência da professora Aline Fernandes da Silva Renó, do IFSul de Minas, ficamos sabendo da existência do Teletandem: uma proposta de intercâmbio virtual colaborativo, desenvolvida na Unesp, e que envolve estudantes de diferentes idiomas.

Com a consolidação das aulas síncronas a partir de 2021, o projeto Teletandem foi implantado como piloto no Centro de Línguas do IFFluminense *campus* Quissamã, sob a orientação da professora ILeana Celeste Fernandez. O objetivo era motivar o ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio da interação entre estudantes brasileiros e falantes nativos do idioma. Desde então, o Teletandem no IFFluminense tem experimentado um crescimento expressivo, tanto no número de alunos participantes quanto na ampliação das parcerias com instituições estrangeiras. O sucesso do projeto evidencia a potência das tecnologias digitais no ensino de línguas e o impacto positivo da internacionalização em casa na formação dos estudantes.

O presente capítulo tem como objetivo relatar essa experiência docente exitosa, destacando o uso eficaz da tecnologia digital no ensino da Língua Espanhola. O foco está no desenvolvimento e nos resultados do projeto Teletandem ao longo dos últimos anos, desde sua fase piloto em 2021 até a formalização de convênios com instituições da América Latina.

## DESENVOLVIMENTO

A Internacionalização em casa é definida por Beelen e Jones (2015) como a integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos nos ambientes de aprendizagem mediados pelo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação. Um exemplo dessa prática

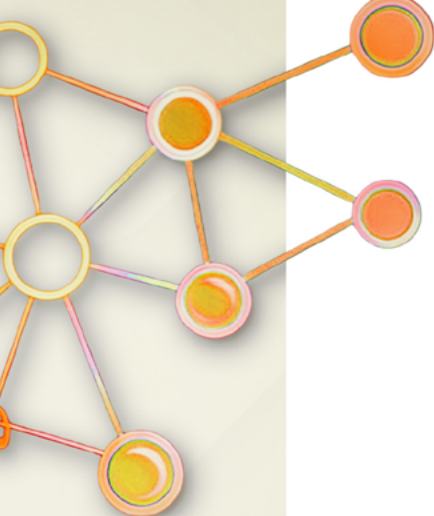


são as interações interculturais on-line que tem recebido diferentes nomes: intercâmbio intercultural on-line, intercâmbio ou mobilidade virtual, COIL (*Collaborative Online International Learning*), educação intercultural em língua estrangeira mediada pela internet, ambientes de aprendizagem em rede, classe espelho, telecolaboração, e-tandem ou teletandem (Salomão, 2020).

No IFFluminense, optamos pela nomenclatura Teletandem, justamente por entendermos essa atividade como uma prática autônoma, colaborativa, intercultural e de metodologias ativas no ensino-aprendizagem virtual de línguas estrangeiras. Conforme afirmam Aranha e Cavalari (2014, p. 184): “O Teletandem surge como uma forma de promover o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de encontros regulares e virtuais entre pares de falantes de línguas diferentes que vivem em países diferentes”.

Promover o ensino de línguas de maneira interativa, por meio da mobilidade virtual, proporciona ao estudante não só uma amplitude intercultural, como também reforça o papel de práticas de internacionalização na educação. Falar de internacionalização, principalmente na educação pública, sempre traz à tona a escassez de recursos para investimento em projetos de intercâmbio. Segundo o informe do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe da UNESCO, apenas 2,6% dos estudantes mundiais têm a oportunidade de realizar uma mobilidade física. Se observarmos nossa região, América Latina e Caribe, essa porcentagem cai para 1,3%. O Teletandem, por ser uma modalidade de intercâmbio virtual, reduz o uso desses recursos sem deixar de promover a qualidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, contemplando a interação e a interculturalidade.

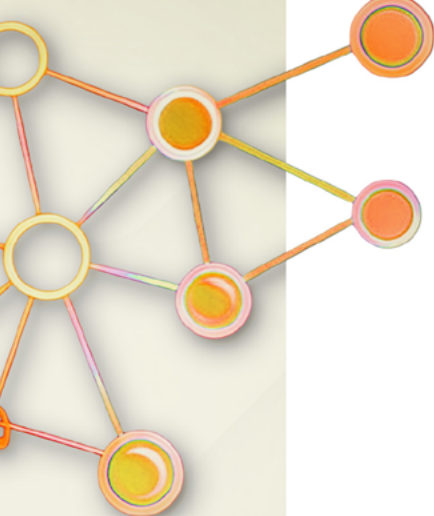
Para melhor compreender essa dinâmica, seguem abaixo quatro objetivos cruciais que reforçam o interesse pela adoção do Teletandem como mais uma ferramenta de ensino da Língua Espanhola no IFFluminense:



- Transpor os muros e as fronteiras que nos separam e aproximar nossos estudantes a estudantes estrangeiros, contribuindo para uma aprendizagem colaborativa e para uma educação de qualidade;
- Estimular o multilinguismo e a diversidade cultural e linguística por meio do respeito e da valorização das línguas;
- Relacionar a teoria aprendida em sala de aula com a prática efetiva de comunicação com nativos de ambas as línguas;
- Promover o desenvolvimento da competência intercultural e da cidadania global dos estudantes, considerando a indissociabilidade entre língua e cultura.

Esses objetivos motivaram, em 2021, o projeto piloto de Teletandem entre uma turma de espanhol do Centro de Línguas (CELIFF) do IFFluminense - *campus* Quissamã e a turma de português do centro de línguas da *Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central* (CEL-ETITC), da Colômbia. Esse projeto foi desenvolvido em encontros síncronos, com duração de 1h cada encontro, e envolveu 20 estudantes, 10 brasileiros e 10 colombianos. Foi uma atividade extra classe e opcional, mas que rendeu muitos frutos. As aulas foram organizadas em nove temas: festas populares, gastronomia, cinema, música/dança, datas históricas, artes plásticas, terras brasileiras/colombianas, personalidades e temas livres. É importante destacar que o primeiro encontro foi para apresentar a dinâmica do projeto como o tempo de duração para conversação em cada idioma, materiais de apoio e conscientização das regras básicas de boa convivência no ambiente virtual.

Em 2022, o Teletandem se consolida, no *campus* Quissamã, e passa a ser ofertado no currículo dos cursos integrados a partir de projetos integradores e o número de estudantes sobe para 50 participantes (25 brasileiros e 25 da instituição colombiana *Colegio Los*

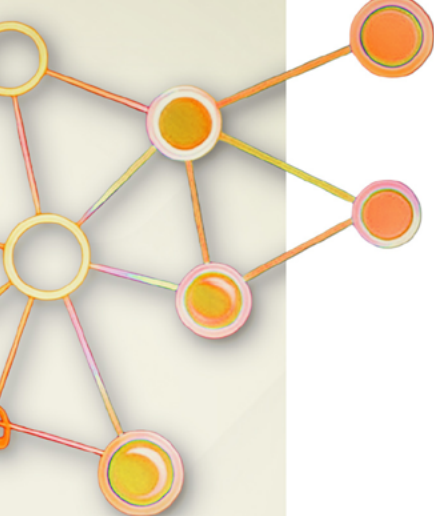


Nogales). A partir do trabalho de Willima e Franzoso (2024), é possível observar alguns dos principais resultados dessa ação. Os autores utilizaram a Escala de Sensibilidade Intercultural (Ruíz-Bernardo, 2012), com o intuito de verificar como se deu ou não a concretização da sensibilidade intercultural nos estudantes. A Escala possui 22 marcadores e cinco opções para cada, indo de totalmente em desacordo a totalmente de acordo, e aplicada no início do primeiro encontro e no final do último.

Como resultados dessa prática de curricularização do Teletandem, Willima e Franzoso (2024) verificaram um aumento na sensibilidade intercultural dos participantes, levando em consideração a análise dos marcadores relacionados à forma como esses indivíduos enxergam a cultura do Outro e o próprio Outro, além do (re) conhecimento de sua própria cultura e da relação entre a cultura do Outro e a sua própria. Assim sendo, foi possível perceber a importância da abordagem intercultural no ensino de línguas, que gera maior empatia com o Outro e um melhor processo de aprendizagem da língua-alvo. Esses achados, por sua vez, já haviam sido corroborados por um trabalho anterior dos mesmos autores. Em suas palavras:

A partir dos encontros de Teletandem, da interação com o Outro, das trocas feitas no transcurso das ações, os indivíduos participantes desenvolveram/aprimoraram suas habilidades sociocomunicativas e a interculturalidade, com base nos resultados obtidos e discutidos na seção anterior. Trocar experiências sobre histórias, vivências e demais questões pessoais e conversar sobre temas culturais e linguísticos os mais diversos, interagindo virtualmente com outras pessoas e em duas línguas diferentes fizeram com que esses resultados se tornassem realidade (Willima; Azevedo; Franzoso, *no prelo*, p. 13).

O Teletandem despertou um encantamento nos estudantes envolvidos através da dinâmica do: “você me ensina o seu idioma e eu lhe ensino o meu” (Telles *apud* Reynol, 2010), premissa que revela



a base colaborativa do Teletandem e na que encontramos consonância com as palavras de Paulo Freire, quando diz que: “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender” (1996). Essa frase expressa a natureza dialógica do processo de ensino-aprendizagem, reforçando uma das práticas do Teletandem, que é desenvolver a autonomia do estudante.

De forma sucinta, podemos dizer que o Teletandem é um modelo de intercâmbio virtual que se baseia em três princípios fundamentais: reciprocidade, autonomia e separação de línguas. A reciprocidade garante que os parceiros de interação tenham a mesma oportunidade de praticar suas línguas-alvo, enquanto a autonomia coloca o estudante como protagonista de seu próprio aprendizado, tomando as rédeas do processo. Por fim, o princípio da separação de línguas exige que o tempo de interação seja dividido igualmente para o uso de cada uma das línguas envolvidas, evitando a mistura e garantindo o foco na prática. Na edição do Teletandem do IFFluminense de 2022, foram 30 minutos em português e 30 minutos em espanhol. Esses princípios foram propostos e aprofundados por Telles e Vassallo (2006), e continuam sendo a base para a efetividade pedagógica do Teletandem.

Em 2023, as experiências com o Teletandem no IFFluminense alcançaram outra dimensão, pois esse ano foi marcado pelos *Campamentos de Liderazgo para la Educación Internacional*, que aconteceram em março, no Equador, e abril, na Costa Rica. Esses dois eventos levaram a parcerias com três novas instituições - UNPAZ da Argentina, INFOTEP da Colômbia e ISUCT do Equador - resultando na ampliação da prática do Teletandem. Essa ampliação foi marcada pela transição do projeto para um curso FIC (Formação Inicial e Continuada), aprovado em edital, tendo o número de estudantes também ampliado para 60 (sendo 30 brasileiros e 30 estrangeiros).

A evolução e consolidação do Teletandem no IFFluminense suscitou a busca por capacitação das professoras-mediadoras e dos bolsistas. Foi assim que, no segundo semestre de 2023, a equipe participou da Formação de Mediadores para Contextos de Intercâmbio Virtual, promovida pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Essa formação teve a carga horária de 12h, distribuída em seis encontros síncronos e seis assíncronos, e foi destinada a estudantes, professores, servidores e interessados em projetos como Teletandem e outras práticas de intercâmbio virtual.

A partir dessa capacitação, a plataforma CANVAS passou a ser adotada como uma sala de apoio às atividades assíncronas, uma vez que a plataforma MOODLE (utilizada até então) restringia o uso para os estudantes estrangeiros, pois para entrar nessa plataforma é imprescindível cadastrar o CPF (Cadastro de Pessoa Física) e os estudantes estrangeiros não têm esse documento.

Abaixo, seguem algumas figuras ilustrativas.

**Figura 1 - Capa dos encontros do Teletandem do IFFluminense**



*Fonte: Elaboração Própria.*



Figura 2 - Organização do Canvas do Teletandem

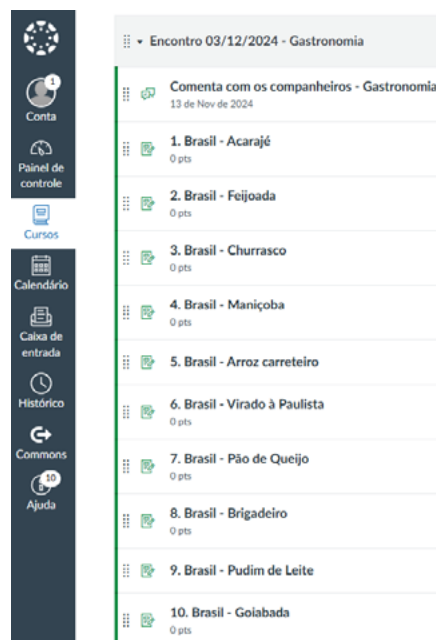
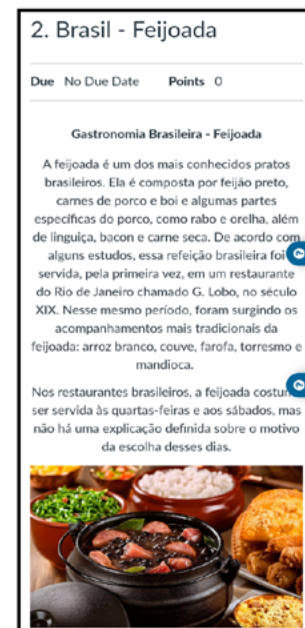


Figura 3 - Exemplo do tema sobre comidas típicas



Fonte: Elaboração Própria.

As figuras ilustram como o material de apoio auxiliava nas atividades assíncronas na plataforma Canvas. Além de ser um suporte de vocabulário, esse material (em português e em espanhol) servia também para quebrar o gelo e fomentar a conversação entre os pares.

Figura 4 - Exemplo do tema sobre apresentação pessoal  
em português e em espanhol

**Tema: Apresentação pessoal,  
rotina pessoal, apresentação  
da cidade onde mora**

Perguntas norteadoras:

1. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?
2. Como é sua rotina diária?
3. Você gosta de esporte? Pratica alguma atividade física?
4. Você gosta de música? Qual é seu gênero musical preferido?
5. Qual seu prato favorito? Gosta de cozinhar?
6. Você gosta de viajar? Gostaria de conhecer algum lugar específico? Qual?



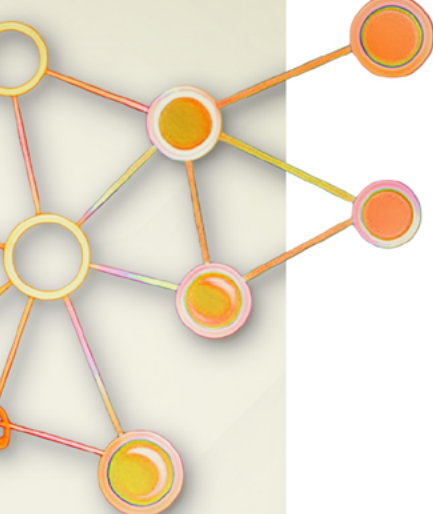
**Tema: Presentación personal,  
rutina diaria, presentación de  
la ciudad donde vive**

Preguntas norteadoras:

1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
2. ¿Cómo es tu rutina?
3. ¿Te gustan los deportes? ¿Haces alguna actividad física?
4. ¿Te gusta la música? ¿Cuál es tu tipo de música favorita?
5. ¿Cuál es tu plato favorito? ¿Te gusta cocinar?
6. ¿Te gusta viajar? ¿Te gustaría conocer algún lugar en especial? ¿Cuál?



Fonte: Elaboração Própria .



Em 2024, o Teletandem teve o tempo dos encontros síncronos ampliado para 1h30 com o intuito de reunir os participantes, com mais calma, após os 60 minutos de interação. Essa meia hora a mais foi um pedido solicitado pela última turma de 2023, que sentiu a necessidade de interagir com todo o grupo no final de cada sessão e já era apontado por outras professoras fomentadoras do Teletandem como uma ação necessária no processo formativo durante os encontros, tais como Aranha e Cavalari (2014) e Rampazzo (2025). Embora fossem apenas 30 minutinhos a mais, esse tempo extra fez muita diferença, porque permitia ampliar as trocas entre os outros pares do projeto, contribuindo muito positivamente com o componente intercultural.

O ambiente virtual do Canvas fluiu muito melhor nessa edição, pois a familiaridade com o uso da plataforma estava mais consolidada tanto para a dupla de mediadoras como para os bolsistas. E por falar em bolsistas, em 2024 contamos com a participação de seis colaboradores em várias frentes do projeto: Josiane Niero dos Santos; Kleverson Gonçalves Willima; Paula Vigneron Azevedo; Sophia Monteiro Dias; Sophia Torres Lacerda; e Thyago Valentim Machado Delgado atuaram não só como suporte na alimentação de materiais no Canvas, como também participaram efetivamente de algumas aulas, ajudando a compor o par com o estudante estrangeiro, quando um estudante brasileiro faltava ou chegava atrasado. Além dessas atribuições, os bolsistas Kleverson Gonçalves Willima e Paula Vigneron Azevedo se destacaram, nos quesitos dinamismo e pró atividade, assessorando na distribuição dos participantes nas salas da plataforma Zoom, onde os encontros síncronos eram realizados. Essa plataforma foi a escolhida porque oferecia a possibilidade de um espaço virtual que permitia tanto reunir todos os estudantes quanto separá-los em duplas (por salas virtuais), de acordo com a dinâmica dos encontros.

Figura 5 - Foto de parte da equipe Teletandem



A quarta edição do Teletandem teve um diferencial em relação às anteriores. A professora ILeana submeteu o projeto ao Edital nº 201/2023 de Demandas Induzidas e ganhou uma verba que foi convertida na aquisição de quatro exames de proficiência, dois do SIELE, para os participantes brasileiros, e dois do Celpe-Bras, para os participantes estrangeiros. As bolsas foram sorteadas entre os estudantes e os contemplados foram aprovados nos exames e relataram posteriormente, às mediadoras, como a participação no Teletandem contribuiu para a formação linguístico-cultural deles e, conseqüentemente, para o êxito no exame.

A estudante brasileira Nayara Oliveira Gonçalves relatou ainda que, após a aprovação no SIELE, se candidatou ao edital do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) para uma bolsa na *Universidad de Jaén*, na Espanha. Embora não tenha sido contemplada no edital CONIF/AI 02, a estudante destacou a significativa contribuição do Teletandem na sua vida acadêmica.

Não consegui a bolsa para Jaén, mas consegui a certificação do SIELE. Participar do curso foi uma experiência muito boa, pois além de me ajudar a ficar mais familiarizada com a língua espanhola, me proporcionou conhecer pessoas de outros países e conhecer mais da cultura deles. Inclusive ainda tenho contato com uma das integrantes do curso, uma venezuelana, que tive o prazer de conhecer no teletandem. Além disso, o curso despertou em mim, um interesse em aprender mais da língua e nesse semestre comecei o curso de espanhol no CELIFF. Acredito que manter a prática do conhecimento é bem importante (relato da estudante).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o Teletandem no IFFluminense reafirma o potencial transformador das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, especialmente quando aliadas a práticas pedagógicas interculturais, dialógicas e colaborativas. Os relatos de estudantes e os dados obtidos ao longo das edições do projeto demonstram avanços significativos em múltiplas dimensões da formação linguística e cidadã dos participantes. Ao assumirem o protagonismo de suas aprendizagens, os estudantes experimentaram um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo, no qual o papel do professor se desloca para o de mediador. Essa autonomia, por sua vez, impulsionou a confiança na expressão oral, favorecendo o uso mais fluido e estratégico da língua espanhola em contextos reais de comunicação.

Portanto, percebe-se que a interação direta com falantes nativos e a alternância de papéis entre tutor e aprendiz criaram oportunidades para a aquisição de novas formas de contornar ruídos comunicativos e desenvolver competências sociocomunicativas. A dimensão intercultural, fortemente presente nas trocas, ampliou o



interesse dos estudantes pelo estudo mais aprofundado da língua e pela cultura dos países parceiros, promovendo o (re)conhecimento da diversidade e o fortalecimento de uma cidadania global. Ao longo desses anos, o Teletandem se consolidou não apenas como uma estratégia pedagógica inovadora, mas como uma potente ferramenta de internacionalização em casa, que rompe com barreiras geográficas, mas sem abrir mão da qualidade no ensino e nas trocas. Assim, reafirma-se a importância da valorização das tecnologias digitais no ensino da Língua Espanhola, especialmente no contexto da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada dos Institutos Federais.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, 35(2), p. 183-201, 2014.
- BEELEN J.; JONES E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A. et al. (Eds.). **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**. Heidelberg: Springer, 2015. p. 59-72.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- RAMPAZZO, Laura. Teletandem no Brasil: uma descrição dos cenários de aprendizagem em instituições brasileiras. **Texto Livre**. Belo Horizonte, v. 18, 2025.
- RAMPAZZO, L.; MOORE, V. S. K. **Guia teórico-prático do intercâmbio virtual**. Pontes Editores. 1ª edição. 2024.
- REYNOL, F. Teletandem: Você me ensina seu idioma e eu lhe ensino o meu. **Agência Fapesp**, 2010. Disponível em: <https://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=teletandem-voce-me-ensina-seu-idioma-eu-lhe-ensino-meu&id=010150100211>. Acesso em: 07 ago. 2025.



RUÍZ-BERNARDO, M. P. *Revisión lógica y empírica para la adaptación de un cuestionario de sensibilidad intercultural*. 2012. Disponível em: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/76561>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 54(2), 361-392, jul./set. 2015.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Teletandem: ensino e aprendizagem de línguas em sessões virtuais. **Trabalho apresentado no I CIPLOM**: Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010 ISSN - 2236-3203, p. 1-10.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. In: **Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN**. Campinas: ABRALIN, 2006. p. 1-13.

WILLIMA, K. G.; FRANZOSO, I. C. F. Curricularização do Teletandem e Projeto Integrador: uma análise da proposta pedagógica intercultural no âmbito curricular. **Anais da VII Semana das Licenciaturas do IFFluminense**. 2024.

WILLIMA, K. G.; AZEVEDO, P. V.; FRANZOSO, I. C. F. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais: a contribuição do Teletandem. **Anais do VIII Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes (ENLETARTE)**. No prelo.



# 10

*Rita Rodrigues de Souza*

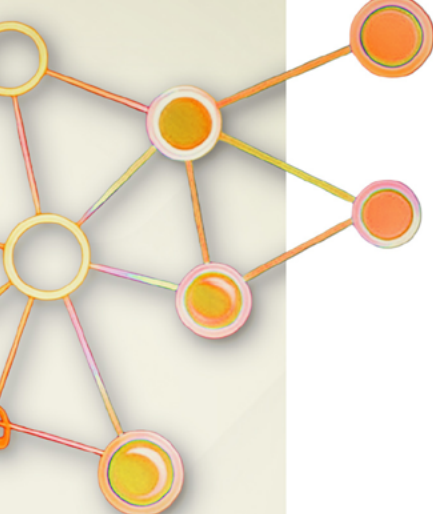
**PROJETO DE ENSINO:**  
REFLEXÕES SOBRE INTERAÇÕES DIGITAIS  
E LITERÁRIAS EM LÍNGUA ESPANHOLA  
NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

## INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais conectado, o ensino de línguas estrangeiras assume um papel crucial na formação de pessoas críticas e preparadas para os desafios globais. Com efeito, ainda que haja ocorrido avanços com a Lei nº11.161/2005, quanto à inserção da Língua Espanhola no currículo da educação básica, em 2017, com a tramitação do Novo Ensino Médio (NEM) e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 13.415/2017, conhecida como “Lei do Inglês”, entre outras medidas, operaram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, que impactam na oferta de línguas estrangeiras nas escolas, evidenciando um retrocesso.

Dentre as alterações referentes ao ensino de línguas, destacam-se, em primeiro plano, na LDB (Brasil, 1996), no Art. 24, §1º, inc. V, a oferta obrigatória da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental; e, em segundo plano, no Art. 35-A, inciso IV, a obrigatoriedade do estudo da Língua Inglesa no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que determina a natureza facultativa da oferta de demais línguas estrangeiras, com prioridade para a Língua Espanhola, desde que haja disponibilidade de oferta, nos locais e horários apropriados, conforme o regime do sistema de ensino.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado de participação social do Ministério da Educação (MEC), em maio de 2025, aprovou a Resolução CNE/CEB nº 5/2025, que institui diretrizes para a oferta preferencial da Língua Espanhola, em caráter optativo no Ensino Médio. Essa resolução estabelece o ingresso dessa língua na formação geral básica definida na BNCC (Brasil, 2018). Além disso, determina que ela seja uma opção nos itinerários formativos dos/as estudantes.



Almeida (2024, p. 197) analisa que o ensino de Língua Espanhola e literaturas hispânicas, no Brasil, padece de desafios complexos devido à falta de políticas linguísticas que reflitam “uma memória discursiva arraigada sobre o ‘(não)-lugar’ do espanhol no imaginário brasileiro”. Nesse cenário de disputas, em 2022, o projeto de ensino “*¡Ojo!: interacciones en español*” foi planejado e executado como uma proposta que integra o ensino da língua espanhola a práticas interdisciplinares e interculturais, mediadas pelas tecnologias digitais. Destinado a estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Jataí. Esse projeto de ensino teve como premissa a valorização da experiência linguística e cultural em Língua Espanhola em múltiplos suportes e formatos, com o intuito de proporcionar um aprendizado significativo e contextualizado dessa língua.

O projeto de ensino “*¡Ojo!: interacciones en español*”, com ênfase na leitura, escrita, interação oral e escrita em língua espanhola, justificou-se pela necessidade de contato do/a estudante com usos da língua/cultura para além da sala de aula. A escolha dos textos motivadores para o estudo pautou-se na representatividade deles no contexto dos países latino-americanos que têm a Língua Espanhola como língua oficial e, também, o suporte em que podem ser acessados e disponibilizados para os/as estudantes.

Os alunos e as alunas dos Cursos Técnicos Integrados Integral ao Ensino Médio em Edificações, Eletrotécnica e Manutenção e Suporte em Informática do IFG, Câmpus Jataí, têm contato com a Língua Espanhola somente no terceiro ano do ensino médio como disciplina optativa de 54h. Já no Curso Técnico Integrado em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a disciplina de língua espanhola integra o currículo a partir do 3º período e permanece até o 8º, contudo as ementas contemplam conteúdos com ênfase na comunicação/interação técnica. O cenário descrito tem perspectiva de alteração a partir do movimento de reformulação

dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, em curso desde 2017, com previsão de início de novas matrizes curriculares em 2027, em que a língua espanhola passa a ser uma disciplina obrigatória.

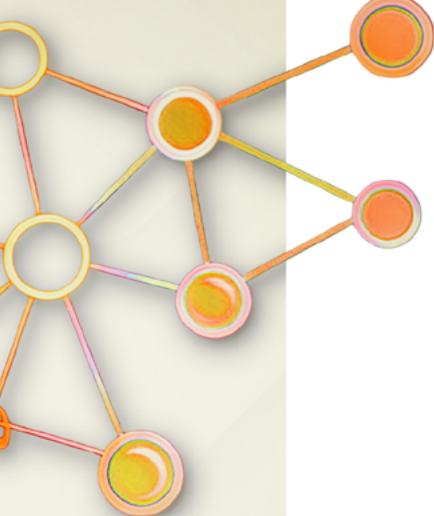
O projeto de ensino *¡Ojo!: Interacciones en Español*, de modo geral, objetivou estimular o estudo da língua/cultura espanhola por meio do estudo de aspectos linguísticos, históricos, geográficos e sociais de países latino-americanos. Como objetivos específicos, o projeto se propôs a: possibilitar o contato e uso da língua espanhola (*leer, escribir, hablar y oír*); apresentar autores/as da literatura hispano-americana: obras e estilo literário; enfatizar as civilizações pré-colombianas; discutir as problemáticas socioculturais e históricas em textos literários e filmes; contrastar as línguas/culturas espanhola e a portuguesa (falada no Brasil); colocar em evidência os países latino-americanos fronteiriços com o Brasil; preparar os/as alunos para uma leitura crítica de textos similares aos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Este relato de experiência retrata e discute o percurso de interações em Língua Espanhola. Encontra-se organizado, a partir desta seção introdutória, com a apresentação da seção de desenvolvimento e de considerações finais consubstanciadas referentes ao projeto de ensino *“¡Ojo!: interacciones en español”*.

## DESENVOLVIMENTO

### CONTEXTUALIZAÇÃO DO IFG E DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NESTA INSTITUIÇÃO

O IFG tem sua origem no início do século XX, inaugurando-se em 23 de setembro de 1909, com o Decreto n.º 7.566, assinado por Nilo Peçanha, que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices em



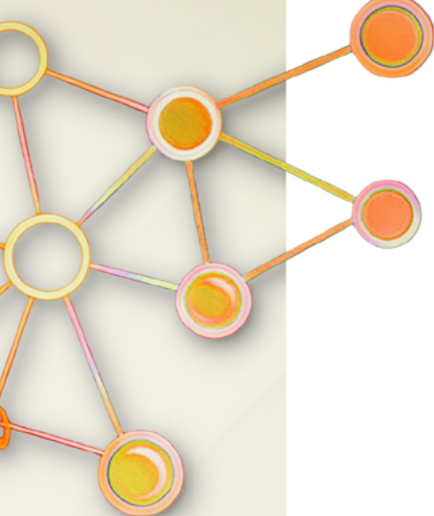
todo o país. Goiás foi contemplado pela unidade de Vila Boa (atual Cidade de Goiás). Essas escolas visavam capacitar aprendizes em oficinas técnicas diversas (forjas, serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria, empalhação, selaria e correaria) (IFG, 2025).

Em 1942, a instituição foi transferida para Goiânia, transformando-se na Escola Técnica de Goiânia, com cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em 1959, pela Lei n.º 3.552, a instituição tornou-se autarquia federal, ganhando autonomia administrativa e, em 1965 (Lei n.º 4.759, 20 de agosto), passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Em 1988, houve a expansão regional com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí (atual IFG/Campus Jataí). Em 1999, o ETFG foi reconfigurado pelo decreto sem número como Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), instituição de ensino superior público, com autorização para cursos superiores; nesse período, a oferta de língua estrangeira ocorria por meio de Centros de Línguas conforme a LDB n.º 9.394/1996.

Outra transformação institucional culminou com a criação do IFG pela Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que readequou os CEFETs aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O IFG tornou-se autarquia federal com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, estruturado como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, voltada à formação técnica e tecnológica gratuita e integrada aos setores produtivos. Nesse marco, a Língua Espanhola passou a integrar o currículo dos cursos técnicos integrados, no terceiro ano, com encontros semanais de 90 minutos.

O IFG atua oferecendo educação integrada ao ensino médio, educação superior (tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação). A educação profissional técnica de nível médio inclui a EJA. Mantém cursos de mestrado e doutorado profissional, especializações *lato sensu*, extensão, formação inicial e continuada, educação a distância e formação de trabalhadores/as. Assim, o IFG contempla o tripé





ensino, pesquisa e extensão. A instituição permanece comprometida com educação pública, gratuita e de qualidade e busca ampliar sua inserção social e o desenvolvimento regional do sudoeste goiano.

Colocar o ensino de Língua Espanhola no cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) parte, primeiramente, do reconhecimento de que os desafios da modernidade, com mudanças nas relações laborais além do simples domínio técnico de uma língua estrangeira, demandam do indivíduo uma competência crítica para usar o idioma em diferentes contextos de vida e no desenvolvimento das atividades que atendem às necessidades humanas, incluindo o mercado de trabalho, como alertam Artiles e Oliveira (2025).

À medida que docentes concursados/as passaram a lecionar a Língua Espanhola em diferentes campi do IFG, surgiram diversas necessidades, tais como a criação de uma ementa unificada, a disponibilidade de material didático adequado às particularidades dessa instituição, a viabilização de encontros direcionados ao desenvolvimento docente e ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, bem como a formação de núcleos de pesquisa que integrassem os interesses investigativos dos/as professores/as.

A atuação do/a professor/a de Língua Espanhola, no IFG, apresenta perspectivas que necessitam de esclarecimentos. Souza e Machado (2017) comentam que com

a chegada do professor de espanhol em cada campus foi impactante, pois em quase sua totalidade ele era o único representante da disciplina. Nesse sentido, há dois lados nessa perspectiva que precisam ser elucidados. O primeiro, é um lado negativo, pois a maioria dos concursos do IFG foi para dupla licenciatura (Português/Espanhol). Assim, o professor chegava no campus, sem parceiros para apoio ou discussões, sem material didático disponível e responsável por trabalhar com as disciplinas português, espanhol, literaturas e redação. Por outro lado, há um aspecto muito positivo que é a possibilidade de construção de um ensino adequado ao contexto e realidade encontrados no campus.

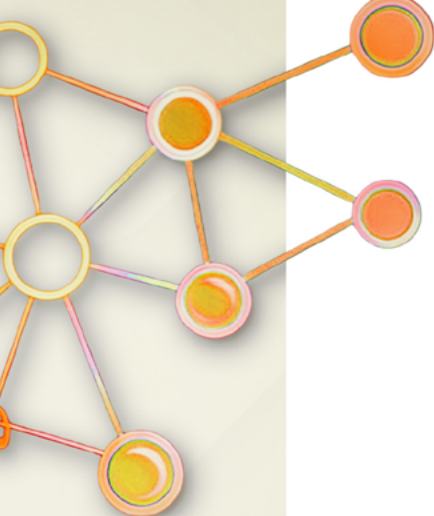
[...] com base nos poucos contatos que tivemos com os professores dos vários campi, pudemos nos informar de que há professores trabalhando com diferentes metodologias (Souza, Machado, 2017, p. 153-154).

A pesquisa de Souza e Machado (2017) demonstra o esforço docente para atender as demandas institucionais relacionadas à Língua Portuguesa. Também, um processo de aprendizagem docente do ensino de Língua Espanhola para cursos técnicos. A realidade de atuação laboral dos/as professores/as dessa língua no IFG se assemelha à realidade dos/as professores/as do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, em que

Nos concursos [...], prioriza-se a seleção do profissional de Letras que tenha licenciatura com dupla habilitação (língua portuguesa e outra língua). Desse modo, boa parte do corpo docente de línguas dessa instituição pode lecionar cursos de duas línguas. Entretanto, é importante destacar que, em alguns campi onde não há oferta atual de espanhol no currículo do EMI, há professores para lecionar esse componente curricular, apesar de eles se dedicarem no atual cenário somente ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Brito, Vial, 2024, p. 67).

Diante de um contexto tão múltiplo, como é o do IFG, é preciso pensar o ensino de língua estrangeira de modo que contemple as necessidades de cada campus, mas sem perder de vista a formação continuada de professores/as que atuam em demanda tão ampla (Souza, Machado, 2017). Ou seja, houve a expansão da estrutura do IFG, assim, urge que se invista em formação docente, que se potencialize a pesquisa, bem como a divulgação dos resultados, e que se estimulem os projetos de extensão e de ensino para envolver a comunidade acadêmica no desenvolvimento social, financeiro, econômico e cultural em diálogo com a comunidade externa.

A execução de projeto de ensino, em Língua Espanhola, pode contribuir para a consolidação de conhecimentos e para uma perspectiva de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como



elemento necessário à formação integral dos/as estudantes no contexto da EPT. Os IFs têm se tornado instituições fundamentais para a promoção do desenvolvimento sociocultural do Brasil, pois articulam uma formação inicial e continuada que mantêm os /as estudantes em um “processo formativo até sua inserção social. A mão de obra qualificada no meio da sociedade irá permitir um desenvolvimento sustentado tanto da economia quanto dos índices de qualidade de vida” (Lima, Plese, 2024, p. 15).

A presença/ausência do componente curricular língua espanhola na Rede Federal dos IFs tem sido um fenômeno de lutas e disputas internas tensionadas pela (in)existência de políticas linguísticas brasileiras que realmente valorizem o aprendizado de uma diversidade de línguas estrangeiras na educação básica.

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: LITERATURA E RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS

A literatura, para Jesus, Costa, Souza e Silva Júnior (2021, p. 55), na esteira de Lajolo (1996), “é um bem social, cultural e histórico, é um direito de todo/a cidadão/ã. Ela pode contribuir para o desenvolvimento de comportamento ético e de respeito entre as pessoas [...]”. Para Lajolo (1996, p. 43):

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. [...] Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela ficaria no caos do inominado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.

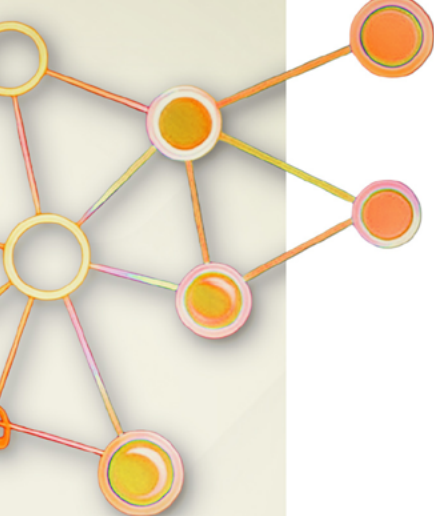
É possível o estabelecimento de um diálogo entre Lajolo (1996) e Dalvi (2013, p. 68), em que essa defende que “a literatura não

se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura propriamente dita” (grifo da autora). Compreendemos, como essas autoras, a necessidade do fomento à leitura do texto literário e, para tanto, relacioná-lo (vivê-lo) com outros textos e suportes, como textos informativos e filmes. Conforme Barros e Miranda (2021, p. 10),

a importância do papel da leitura, sobretudo a literária, na formação do indivíduo como estudante e como ser humano deve ser constantemente ressaltada para que cresça, cada vez mais, a conscientização a esse respeito. O texto literário oferece ao leitor a oportunidade de conhecer outras realidades, outros costumes, outros povos, outros universos, ampliando sua visão de mundo, além de lhe possibilitar refletir sobre a sua posição no mundo, levando-o a rever sua maneira de encarar o outro, o diferente.

A argumentação de Barros e Miranda (2021) nos possibilita refletir sobre a necessidade de um trabalho de leitura que não a reduza apenas à função moralizante; é importante também reconhecer o prazer, a estética, a linguagem e a diversidade que os gêneros literários apresentam. Ressaltamos, ainda, que a ideia de que a literatura “impulsiona” a compreensão do outro nem sempre se verifica de forma automática; é necessário ensino crítico, mediação textual e contexto para evitar interpretações caricaturais ou estereotipadas. Assim, em contextos de ensino, é relevante considerar desigualdades de acesso à literatura, (ausência de) repertórios prévios e as necessidades individuais dos/as estudantes, para que a literatura seja realmente inclusiva e significativa.

Rodrigues (2024) enfatiza que a insuficiente exploração da literatura em sala de aula configura uma falha pedagógica no processo de aquisição do idioma pelo/a aluno/a. Para alguns/mas estudantes, o ambiente escolar pode representar o único espaço de contato com a produção cultural hispano-americana. Essa limitação restringe o conhecimento sobre a variedade de usos da Língua Espanhola, incluindo a diversidade de expressões, vocabulário e



outros aspectos linguísticos, bem como os saberes culturais presentes nos textos literários. Além disso, Rodrigues (2024) afirma que a ausência mencionada reduz a oportunidade de promover a formação humana e cidadã por meio do contato com o pensamento de diferentes povos e culturas, aspectos que poderiam ser desenvolvidos a partir da leitura literária integrada ao ensino de espanhol.

A formação integral de uma pessoa possibilita a ela um crescimento que vai além do aspecto intelectual. Tal formação abrange, ainda, as dimensões física, afetiva, social e cultural. O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), nesse enfoque, não é simples, pois exige dos/as professores/as conhecimento crítico para manusear essas tecnologias, aliado ao emprego de metodologias inovadoras, como advogam Leite e Paulo (2024). Assim, no entendimento desses autores, o desenvolvimento integral do ser humano ocorre tanto no plano individual quanto no coletivo, de maneira humana e emancipadora mediada por artefatos tecnológicos, digitais ou não.

Em um estudo, realizado em 2019, Silva Junior e Souza, verificaram que, embora o público da EJA seja parcialmente composto por imigrantes digitais, as TDIC foram bem aceitas, em especial *blogs* e a *internet*. Também ficou claro o interesse desse público em aprender uma língua estrangeira por meio desses recursos tecnológicos, de forma autônoma. Isso é relevante porque se trata de um grupo, principalmente, de trabalhador/a, cujo conhecimento pode ser fortalecido por tecnologias que expandem o espaço da sala de aula e permitem acessar conteúdos mais adequados ao seu perfil, afirmam Silva Junior e Souza (2019).

Apesar da autonomia pretendida pelo professor, há de se considerar que, inicialmente e especialmente, para a EJA, é necessário se apontar caminhos para o desenvolvimento dos trabalhos. Uma das formas poderia ser o fornecimento de *links*, seja por meio de blogues, como foi feito nesta pesquisa, ou por meio de uma *WebQuest* ou ainda de um recurso de repositório de *links* (Silva Junior, Souza, 2019, p. 1268).

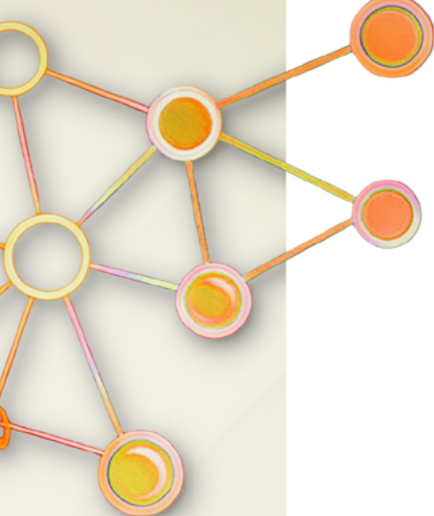
A utilização de TDIC, no contexto educacional, por ela mesma, segundo Leite e Paulo (2024, p, 9), não promove mudanças nem contribui “para a formação integral do sujeito. Em algumas situações, o uso desses recursos tecnológicos podem ser apenas reprodutores de práticas tradicionais de ensino”.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

O projeto de ensino destinou-se aos/às estudantes dos terceiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em regime integral, em Edificações, Eletrotécnica e Manutenção e Suporte em Informática, bem como para os/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Foram ofertadas 86 vagas para abranger a totalidade dos/as estudantes dos cursos supracitados, à época, assim distribuídos: Secretariado 40; Edificações 25; Eletrotécnica 13; Manutenção e suporte em Informática 08. O projeto de ensino também previu acolher estudantes de outros cursos e séries que desejassem participar para conhecer aspectos culturais hispano-americanos e obter horas complementares. Contudo, não houve inscrição de estudantes de outros cursos.

Participaram duas estudantes voluntárias no projeto de ensino. A participação das discentes permitiu-lhes novos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, da área técnica e da Língua Espanhola. Possibilitou-lhes, também, consolidar estudos já realizados no decorrer do Curso Técnico Integral e Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática: uso de ferramentas *Google*, formatação, digitação, pesquisa e produção de material. As alunas cumpriram as atividades previstas: pesquisa, acompanhamento dos/as cursistas e das atividades, bem como escrita de relatório.



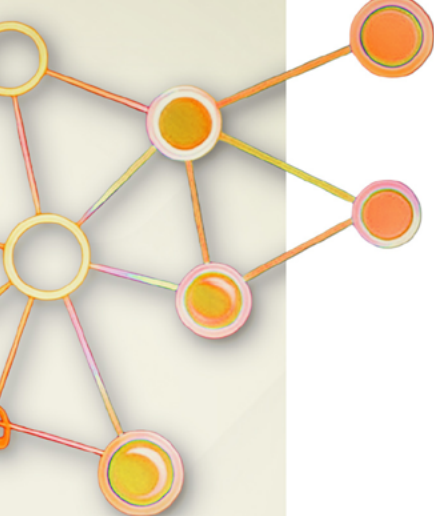


As atividades do projeto compreenderam encontros presenciais (18h) e atividades interativas *online* disponibilizadas no *Blog "Interacciones en Español"* (<https://ifg2016.blogspot.com/>) (36h) e no *WhatsApp*, perfazendo 54h. Os/As participantes desenvolveram a autonomia de estudo e estratégias de preparação para os encontros presenciais. Para isso, para cada hora de encontro presencial, o/a estudante teve atividades em que necessitou dedicar pelo menos 3h de estudos (leitura, compreensão auditiva, atividades interativas de escrita e interação oral) postadas no *Blog* e no *WhatsApp*.

Os encontros foram realizados em sala de aula e no miniauditório, na unidade Flamboyant do Campus Jataí-IFG. Para preparar os/as estudantes para os encontros presenciais, foram disponibilizadas, com antecedência, propostas de atividades que:

- possibilitassem o contato e uso da Língua Espanhola (*leer, escribir, hablar y oír*) por meio de textos literários, informativos e fílmicos;
- fomentassem a pesquisa sobre autores/as de literatura hispano-americana, suas obras e estilo literário;
- evidenciassem a cultura das civilizações pré-colombianas;
- permitissem uma discussão das problemáticas socioculturais e históricas dos países latino-americanos;
- provocassem a comparação entre a língua/cultura espanhola e a portuguesa (falada no Brasil).

O desenvolvimento das atividades no *Blog* e no *WhatsApp* foram monitoradas pela coordenadora do projeto com o auxílio das estudantes voluntárias. Ao longo de 54 horas distribuídas entre encontros presenciais e atividades *online*, o projeto de ensino explorou as quatro habilidades comunicativas — leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral — com base em três pilares: a literatura, os



textos informativos digitais e o cinema hispano-americano. O espaço virtual do *blog "Interacciones en español"* serviria como ambiente de aprendizagem ativa, com a disponibilização de materiais, desafios, vídeos, fóruns e atividades interativas que complementaríamos e prepararíamos os momentos presenciais. O uso do *WhatsApp* foi mais efetivo. Replicamos as atividades nesse suporte tecnológico que teve mais adesão por parte dos/as participantes.

A proposta metodológica buscou, sobretudo, integrar as Línguas Portuguesa e Espanhola de forma dialógica. A proximidade entre os dois idiomas, aliada ao contato com textos literários (contos e poesias) e recursos multimodais como filmes e reportagens digitais, possibilitou o desenvolvimento de uma consciência linguística ampliada e crítica. Os/As estudantes foram convidados/as a refletir não apenas sobre os usos da língua, mas também sobre as representações culturais e identitárias veiculadas nos diversos gêneros trabalhados. "A teoria sem a prática vira 'verbalismo,' assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, ao unir a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (Freire, 1996, p. 25). Assim, a literatura possibilitou a palavra, a reflexão, a ação, ou seja, a práxis.

O uso da literatura mostrou-se uma ponte potente entre o conteúdo linguístico e o universo emocional e simbólico dos/as estudantes. Os textos literários permitiram a imersão em diferentes contextos socioculturais da hispanofonia, promovendo empatia, reconhecimento e alteridade. Os textos informativos digitais, por sua vez, ofereceram atualidade e autenticidade, permitindo o contato com temas relevantes como meio ambiente, desigualdade social e avanços tecnológicos nos países de Língua Espanhola. Já a sétima arte trouxe à tona a linguagem visual e sonora como elemento de aprendizado, explorando o cinema como forma de narrativa e ferramenta pedagógica. Segue o Quadro 1 com a apresentação de uma síntese de conteúdos e atividades realizadas durante o projeto de ensino:

Quadro 1 - Síntese de conteúdos e atividades

| Conteúdos                                                                                                                                                   | Atividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Colômbia: Gabriel García Marquez;</li> <li>Realismo mágico.</li> </ul>                                               | <p>Acolhimento dos/as participantes;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Exibição do filme: Encanto (1h30min);</li> <li>Discussão (1h10min): <ul style="list-style-type: none"> <li>Pontos iniciais: Colômbia (contextualização geral)</li> <li>Encanto x literatura:</li> </ul> </li> <li>Apresentação do projeto (15min);</li> <li>Apresentação do <i>Blog</i> (05min).</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Civilizações pré-colombianas;</li> <li>Países de fronteira: aspectos culturais, geográficos e históricos.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de palavras de interação (20min);</li> <li>Atividade para rompimento do gelo (20min): escutar música instrumental andina e desenhar ou escrever sobre as sensações que a música desperta, depois, comentar sobre a produção no grupo;</li> <li>Discussão (10 min): <i>Qué saben y/o opinan sobre la llegada de los españoles en América;</i></li> <li>Apresentação sobre Incas e Astecas; atividades orais (50min); Intervalo: 10min</li> <li>Atividade de leitura compartilhada sobre os Maias (40min);</li> <li>Vídeo sobre os Maias (10min);</li> <li>Comentário sobre o vídeo (10min);</li> <li>Encaminhamento do próximo encontro.</li> </ol> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Argentina: país de fronteira.</li> </ul>                                                                             | <ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de vocabulário (meses/expressar opinião) (20min);</li> <li>Atividade de rompe gelo (20min): trabalho coletivo com mapa para localização dos países onde se fala a língua espanhola;</li> <li>Discussão (10 min): <i>Qué saben y/o opinan sobre la vida en países de frontera;</i></li> <li>Apresentação sobre: <i>Español en el mundo/español en América/ países de frontera;</i> Atividades orais (40min); Intervalo: 10min</li> <li>Atividade oral com falante nativo (40min); Colômbia, aspectos culturais;</li> <li>Atividades conjuntas sobre Argentina (20min);</li> </ol>                                                                   |

|                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Filme: <i>Diario de motocicleta</i>.</li> </ul>                                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>Exibição do filme película: <i>Diario de motocicleta</i>;</li> <li>Debate.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uruguai - Eduardo Galeano/ Cristina Peri Rossi;</li> <li>Paraguai - Carmen Soler.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de autores/as uruguaios/as;</li> <li>Estudo de vocabulário;</li> <li>Leitura de um conto e poemas;</li> <li>Atividades orais;</li> <li>Vídeo sobre Uruguai.</li> </ol>                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Festas e comidas.</li> </ul>                                                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>Jogo sobre vídeos curtos com a temática do encontro;</li> <li>Estudo de vocabulário;</li> <li>Leitura sobre <i>el baile cueca</i>;</li> <li>Atividades orais;</li> <li>Vídeo sobre <i>la Fiesta de Independencia de Chile</i>;</li> <li>Aplicação de um questionário de avaliação do projeto.</li> </ol> |

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades, pensadas de forma colaborativa e criativa, incentivaram a autonomia dos/as estudantes na preparação dos encontros, promovendo também a interdisciplinaridade com áreas como Literatura, História, Geografia e o uso de TDIC. A mediação tecnológica favoreceu a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar, proporcionando um espaço de prática constante e engajamento com a língua-alvo.

No final, voluntariamente, 8 (oito) estudantes avaliaram o desenvolvimento do projeto. De modo geral, as avaliações foram positivas e os/as participantes manifestaram desejo de continuar com os encontros em projetos futuros.

A participação das alunas voluntárias foi importante para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto de ensino. Essas alunas realizaram pesquisas relacionadas às temáticas dos encontros e contribuíram na elaboração e testagem das atividades.

Esse aspecto é relevante, pois a percepção delas da organização dos encontros e das atividades dialogava com o público que acessou o projeto e permaneceu até o final. Compartilhamos a avaliação dessas voluntárias sobre a participação delas no projeto:

#### Voluntária 1

*Consegui aprender mais sobre as culturas de outros países fora do Brasil na atividade sobre a cultura de países latino-americanos. Também consegui reforçar alguns dos conhecimentos que já tinha, como na atividade sobre povos originários, pude ver a aventura pela América Latina de Guevara e seu amigo Alberto no filme Diários de uma Motocicleta. Conheci escritores/as de outros países através de suas biografias. Eu participaria novamente.*

#### Voluntária 2

*Em geral, foi ótimo participar do projeto, mesmo que não tenha conseguido ir aos encontros presenciais. Imagino que não tenho o que reclamar dele. Se eu tivesse mais tempo disponível, com certeza participaria novamente. Foi bastante interessante, conhecer e aprender um pouco de outras culturas e história de outros países por meio das atividades, como a da cultura de países latino-americanos e dos povos originários.*

*O filme Diários de uma Motocicleta também foi bem legal assistir. Fala sobre a expedição de Che Guevara e Alberto Granada, em 1952, em toda a América do Sul e que foi iniciada por motos. E foi bom, também, saber um pouco de alguns/mas escritores/as de outros países, como Eduardo Galeano, Cristina Peri Rossi e Carmen Soler.*

Tendo em vista os resultados da experiência de projeto de ensino relatada, concordamos com Almeida (2024) que a predominância dos discursos monolíngues em Língua Inglesa nas políticas educacionais, associada à marginalização da Língua Espanhola, gera desigualdades na distribuição de recursos e na atenção destinada, comprometendo a diversidade linguística e cultural nas escolas. As políticas linguísticas devem reconhecer o espanhol

não apenas como instrumento de comunicação, mas como meio enriquecedor para a compreensão de distintas culturas e literaturas. Acrescentamos a viabilidade de uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem de espanhol.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “¡Ojo!: Interacciones en Español” revelou-se uma experiência exitosa e transformadora tanto para os/as estudantes quanto para a docente envolvida. A mediação pelas tecnologias digitais não apenas facilitou o acesso a conteúdos variados, mas também potencializou a construção de um aprendizado mais autêntico, reflexivo e significativo. Ao unir literatura, informação e cinema sob a lente do ensino de espanhol, a proposta demonstrou que o uso pedagógico das ferramentas digitais pode — e deve — ser um catalisador de interações, descobertas e humanização no processo educativo.

A participação desses/as alunos/as, no projeto de ensino, ampliou a possibilidade de contato deles/as com a língua e reforçou os estudos realizados em sala de aula, bem como a construção de novos conhecimentos. A vivência relatada neste capítulo reafirma a importância de propostas que transcendam a sala de aula tradicional e que valorizem a língua estrangeira como meio de expressão, conhecimento e transformação social.

O desenvolvimento das atividades do projeto de ensino promoveu a interação de unidades e componentes curriculares – leitura, aspectos culturais e linguísticos – entre diferentes turmas, séries, cursos, níveis e/ou modalidades de ensino. Participaram alunos/as dos cursos de Eletrotécnica (1º e 3º anos) e alunas do curso de Secretariado, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A avaliação dos/as participantes em relação ao projeto foi positiva e



trouxe contribuição para aprimorá-lo para outras ofertas. Ressalto a importância da participação das discentes voluntárias. O trabalho em equipe traz aprendizados tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Ainda, agradeço o apoio do Departamento de Áreas Acadêmicas para a realização do projeto de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jéssica Chagas. Tramas da língua espanhola no Brasil: entre rupturas, continuidades e desafios na oficialização do ensino. **Revista abehache**, [S. l.], n. 25, 2024, p. 182-199. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/505>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- ARTILES, Renata Costa Fonseca; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Ensino de Língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica: da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 à implantação do centro de línguas do Instituto Federal Fluminense. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 197-215, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i1.405.
- BARROS, Augusto Moretti de; MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. Literatura e ensino de espanhol como língua estrangeira: livros didáticos e formação de professores em perspectiva. **Inter-Ação**, Goiânia, V.46, n. 1, p.409-421, Jan./Mar., 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 18 de maio de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 02 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf). Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRITO, Sandra Beatriz Salenave de; VIAL, Ana Paula Seixas. A exclusão da língua espanhola no Instituto Federal Sul-rio-grandense. *LínguaTec*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 51-70, 2024. DOI: 10.35819/linguatec.v9.n2.7468.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita. (Org.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 68-97.

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

IFG. **Histórico.** Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/index.php/historico>. Acesso em: 20 de abr. de 2025.

JESUS, Ana Luiza Gouveia de; COSTA, Talia Rodrigues; SOUZA, Rita Rodrigues de; SILVA JÚNIOR, Aladir Ferreira da. Tecnologias e leitores: um "olhar digital" da literatura. **REVISTA EIXO**. v. 10 n. 2 (2021): Instituto Federal de Brasília (ifb.edu.br).

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

LEITE, Belchior Ribeiro; PAULO, Jacks Richard de. O USO DAS TDICs PELOS DOCENTES EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1-12, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.511.

LIMA, J. A. de; PLESE, L. P. de M. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais: uma nova institucionalidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1–19, e43835, 2024. DOI: 10.34019/2237-9444.2024.v14.43835.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. O Texto literário como recurso pedagógico no ensino da língua espanhola. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, 2024, v. 14, e20860.

SILVA JUNIOR, Aladir Ferreira da; SOUZA, Rita Rodrigues de. Recursos Digitais na Aprendizagem de Espanhol pelo Público da Educação de Jovens e Adultos. **VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019); Anais do XXV Workshop de Informática na Escola (WIE 2019)**. DOI: 10.5753/cbie.wie. 2019, p. 1264.

SOUZA JUNIOR, Jorge Rodrigues de. O ensino de espanhol na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a nova lei do ensino médio: qual o lugar dessa língua nas escolas ?. **Revista abehache**, [S. l.], n. 16, p. 75–91, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/294>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOUZA, Rita Rodrigues de; MACHADO, Cleide Araújo. Espanhol no Instituto Federal de Goiás: panorama e perspectivas. In.: SILVA JUNIOR, Antônio Ferreira. **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: Cenário Nacional e Experiências Didáticas**. Editora Pontes: Campinas, 2017, Cap. 15, p. 147-155.



# 11

*Elaine Cristina de Araujo*

## **APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO:**

**EXPERIÊNCIA COM UM  
PROJETO INTERDISCIPLINAR**

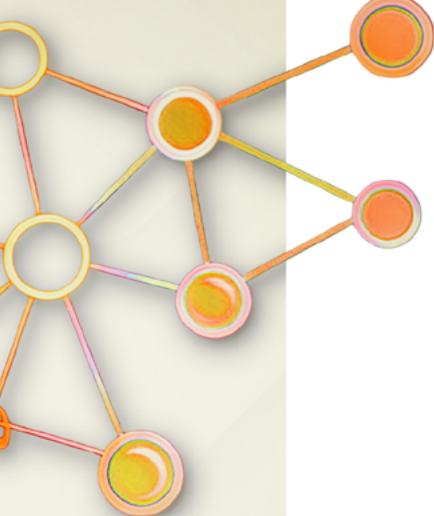
## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos decorrentes de minhas experiências como docente-pesquisadora na área de espanhol, especialmente no contexto de cursos técnicos, aliados às vivências com projetos interdisciplinares, evidenciaram a importância de promover ações, que favoreçam uma maior integração das áreas de formação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Embora o Currículo de Referência<sup>1</sup> dos cursos técnicos proponha essa articulação entre a formação básica e a profissional, na prática, tal conexão nem sempre se concretiza. Nesse sentido, tenho desenvolvido atividades, em que os conhecimentos linguísticos e socioculturais da língua espanhola dialogam com os conhecimentos da área técnica, por meio de parcerias.

O desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento pressupõe que os docentes estejam disponíveis não apenas ao diálogo, mas à superação de desafios. De acordo com Fazenda (1994, p. 85), a interdisciplinaridade acontece na parceria, pois, “quer queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros dos nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado.”

Este estudo apresenta uma experiência interdisciplinar com projetos nas aulas de espanhol, envolvendo os componentes curriculares *Espanhol* e *Gestão Administrativa em Eventos: Aspectos Financeiros e de Pessoal* do curso Técnico em Eventos Integrado ao

1 Currículos de Referência são documentos norteadores para a elaboração dos Planos Pedagógicos de Curso, apresentam um quadro com conhecimentos essenciais para a formação geral dos cursos de nível médio e superior. De acordo com a Instrução Normativa IFSP Nº 002 da Pró-Reitoria de Ensino, de 14 de maio de 2019, foram aprovados pelo Conselho de Ensino, CONEN, e pelo Conselho Superior, CONSUP, do IFSP. As normativas que norteiam os cursos estão disponíveis em: <<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao#:~:text=A%20Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20N%C2%BA%20002,todos%20os%20curso%20do%20IFSP>>



Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O objetivo é discutir sobre o desenvolvimento de um evento gastronômico hispânico, produto do projeto *Gastronomia Hispânica*. As anotações no diário reflexivo da docente e os materiais em vídeo, elaborados pelas equipes de estudantes no processo de construção do evento, oferecem subsídios para a análise.

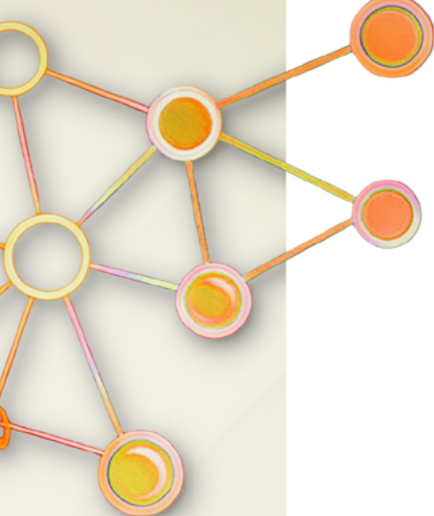
O projeto interdisciplinar analisado está pautado na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), segundo modelo de Calvo (2016). Esta proposta didática desenvolvida junto aos alunos do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio está em consonância com os parâmetros da Pedagogia Pós-Método, que atribuem ao professor os papéis de mediador, pesquisador e orientador, e ao estudante o de sujeito ativo, corresponsável e autônomo no processo de aprendizagem. Destaca-se também o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que funcionam como ferramentas facilitadoras do processo.

O estudo se desenvolve de acordo com os parâmetros metodológicos do relato de experiência, no campo das pesquisas qualitativas e interpretativistas (Santos Filho, 2013). Os dados foram obtidos a partir das atividades realizadas pelos estudantes em vídeo, preservando seu anonimato. Conforme orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais Nº 13.709/2018, para que se resguardem os direitos dos envolvidos, na análise, não se expõem data do evento, nomes e imagens dos estudantes, professores e convidados participantes.

## CONCEITOS TEÓRICOS

A continuação, discutem-se algumas perspectivas teóricas que orientam a análise da experiência pedagógica aqui relatada. Entre elas, destacam-se os parâmetros e as macroestratégias propostos pela Pedagogia Pós-Método de Kumaravadevelu (2003),





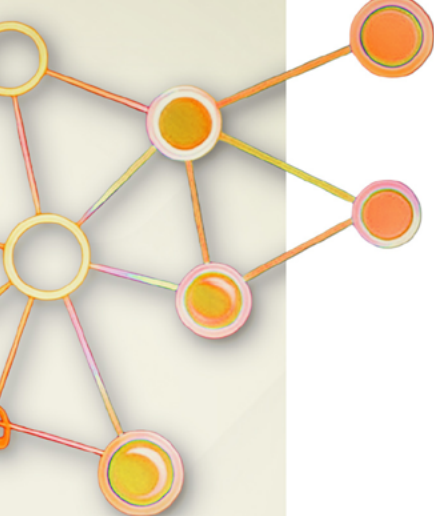
pensando na atuação crítica e no contexto dos professores e estudantes, a Aprendizagem com Base em Projetos, a partir dos estudos de Calvo (2016) e do uso das tecnologias, por meio das pesquisas de Albuquerque-Costa, Mayrink, Oliveira (2020), como possibilidade de construção colaborativa e interação entre todos os envolvidos.

## O PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUAS

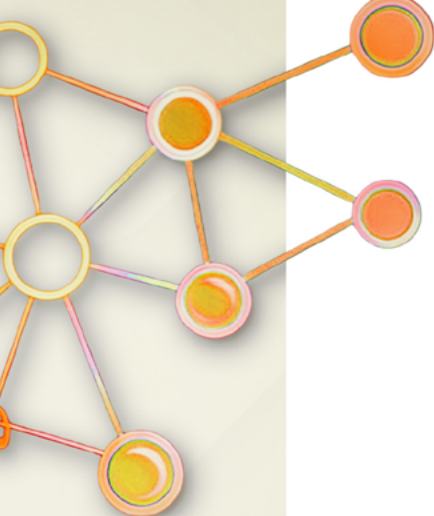
Na busca de uma alternativa ao método, não um novo método, e de uma maior conexão entre a teoria e a prática, Kumaravadivelu (2003) propõe a Pedagogia Pós-Método e três parâmetros que a norteiam: particularidade, praticidade e possibilidade. Esses parâmetros orientam o professor a planejar práticas de acordo com o contexto dos estudantes e a integrar teoria e prática de forma reflexiva e crítica.

No parâmetro da particularidade, Kumaravadivelu (2003) destaca que, no ensino de línguas, as práticas pedagógicas se constroem a partir dos interesses e objetivos dos aprendizes, levando em consideração o seu contexto institucional e sociocultural. Isso implica reconhecer que cada grupo é único, marcado por identidades e vivências. Já no parâmetro da praticidade, propõe-se superar a dicotomia entre teoria e prática, entendendo que o professor é um produtor de conhecimento, capaz de refletir criticamente sobre a própria prática. No parâmetro da possibilidade, inspirado em Paulo Freire, observa-se a sala de aula como espaço de conscientização, diálogo e transformação social, em que a aprendizagem da língua se articula à construção de práticas emancipadoras.

A partir desses parâmetros, a Pedagogia Pós-Método proposta por Kumaravadivelu (2003) apresenta dez macroestratégias para o ensino de línguas, sintetizadas por Ortale (2021, p. 185-186) como segue:



1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem. Sugere que o professor planeje as ações de ensino, mas também saiba mediá-las, num processo em que aluno e professor se tornem gestores do processo de ensino-aprendizagem.
2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos. Aponta para a necessidade de conscientizar os alunos de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno. Os diferentes âmbitos nos quais pode haver mal-entendidos são: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal.
3. Facilitar negociações durante a interação. Refere-se à necessidade de que os alunos estejam envolvidos na interação como atividade interpessoal no qual todos tenham flexibilidade para iniciar os turnos e para compreender a língua como sistema, discurso e ideologia.
4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Afirma a necessidade do desenvolvimento da autonomia no sentido estreito e no sentido amplo. A autonomia, no sentido estreito, é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem. A autonomia, em sentido amplo, é libertadora (2006, p.177), forma os alunos como críticos para contribuírem para transformações da sociedade.
5. Estimular a conscientização linguística. Aponta a necessidade de que o professor, deliberadamente, explicitar aspectos da língua que passariam despercebidos, seja para relacionar marcas das estruturas linguísticas com o exercício das relações de poder.
6. Ativar a capacidade de descoberta. Sugere que é preciso ensinar de forma indutiva, ou seja, dar condições para que os alunos possam, a partir de dados textuais, inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas.
7. Contextualizar o insumo linguístico. Refere-se à ideia de que o insumo linguístico, quando contextualizado, favorece



a compreensão do sentido e trabalha a linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados.

8. Integrar as habilidades linguísticas. Aponta para a necessidade de integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) durante o ensino de línguas, como ocorre nas interações genuínas.

9. Assegurar a relevância social. Diz respeito às relações entre os objetivos de um curso e as contribuições para o contexto social em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. A macroestratégia número 9 está estreitamente relacionada ao parâmetro da possibilidade.

10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais. Refere-se à necessidade de se preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais. O autor (2006, p.208) aponta, ainda, a importância de privilegiar não apenas o professor como informante cultural, mas também o aprendiz, com o conhecimento que possui de sua própria cultura e de outras com as quais eventualmente tenha contato.

As propostas das macroestratégias no ensino de línguas podem nortear estratégias mais específicas, que Kumaravadivelu (2003) denominou de microestratégias, adequadas a cada contexto educacional. A partir dessas proposições de Kumaravadivelu, entende-se que a Pedagogia Pós-Método não oferece um modelo novo a ser seguido; ao contrário, questiona a rigidez dos métodos tradicionais de ensino e aponta para um cenário mais flexível e centrado nas necessidades e contextos específicos dos aprendizes e professores. As macroestratégias elaboradas por Kumaravadivelu (2003) são definidas, portanto, de acordo com Ortale (2023, p. 184), “como uma linha-mestra com base na qual o professor pode gerar suas microestratégias localmente situadas, levando em conta as necessidades, desejos e nível linguístico dos alunos”.

## A ABP E O PAPEL DAS TDIC NO CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONAL

Em um cenário educacional em constante transformação, marcado pela crescente presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é necessário refletir sobre o ensino e a aprendizagem de línguas a partir das particularidades de cada contexto escolar. O desafio não está apenas em acompanhar os avanços tecnológicos e inserir recursos digitais às aulas, mas em fomentar uma aprendizagem que considere a realidade do estudante e promova uma educação linguística crítica e cidadã.

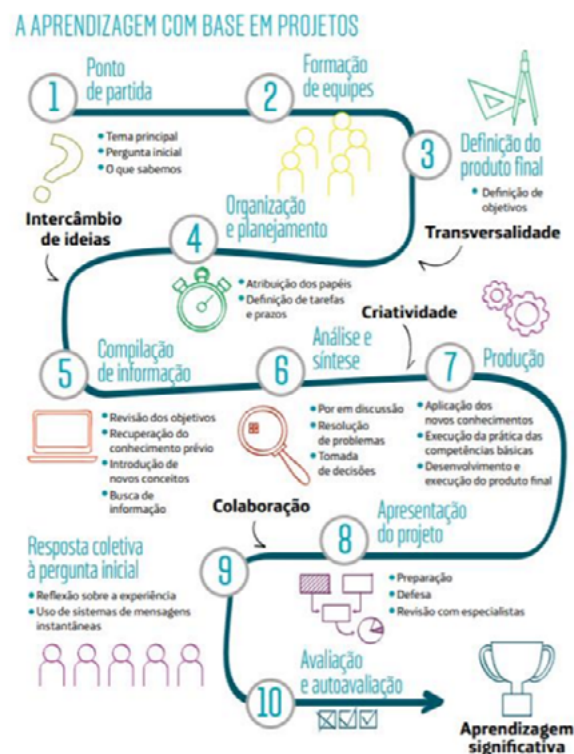
Portanto, é necessário avançar na proposição de atividades que explorem mais os recursos tecnológicos que temos disponíveis. Albuquerque-Costa e Mayrink (2017, p. 11) discutem que, embora as tecnologias avancem em um ritmo acelerado, “as práticas de ensino, em alguns contextos, dão passos lentos e seguem em fase de experimentação de novos recursos”. Segundo as autoras, no ensino de línguas estrangeiras, o uso de tecnologias “tem um alto potencial para facilitar a ampliação dos espaços de aprendizagem, possibilitando a imersão dos alunos em contextos autênticos de informação, comunicação e interação”.

A Pedagogia Pós-Método propõe os parâmetros de praticidade e da particularidade, integrando a teoria à prática no contexto dos aprendizes, assim como ocorre na ABP, que consiste em “uma metodologia que situa o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, permitindo-o enfrentar desafios, resolver problemas e trabalhar com seus colegas em um entorno autônomo, mas organizado e com um professorado que assessora e avalia durante todo o projeto” (Calvo, 2016, p. 88). Uma proposta didática com base na ABP, portanto, proporciona o aprendizado de forma interdisciplinar e integrada, desenvolvendo também a colaboração e a autonomia dos estudantes.

A ABP, segundo Moran (2018, p. 16), “é uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula”. Dessa forma, aliada ao uso de tecnologias digitais, que favorecem a comunicação, o registro das ações e o intercâmbio de materiais, a ABP pode facilitar a aprendizagem do idioma, considerando o contexto profissional.

O projeto interdisciplinar analisado a seguir tem como base a Aprendizagem com Base em Projetos (ABP), conforme o modelo de Calvo (2016):

Figura 1 – Sequência ABP



Fonte: Hernando Calvo (2016, p. 91).

De acordo com Albuquerque-Costa, Mayrink e Oliveira (2020, p. 202), na proposta da ABP, a tecnologia possibilita o envolvimento dos estudantes com os projetos, pois facilita:

- a) a construção de espaços colaborativos para a negociação e intercâmbio de ideias e materiais, divisão de tarefas etc.;
- b) a pesquisa de recursos de texto, áudio e vídeo que possam servir de suporte para o trabalho;
- c) a escolha de diferentes recursos tecnológicos de apoio para a elaboração do produto final (ferramentas e recursos multimodais);
- d) a divulgação do produto final a um público amplo.

Cabe destacar que, segundo Almeida e Valente (2011, p.29), "o uso das TDIC no desenvolvimento de projetos permite registrar processos, recuperar trajetórias, rever narrativas e identificar caminhos percorridos, conhecimentos colocados em ação e significados em construção". Assim, cada etapa do projeto pode ser avaliada e repensada. Em seguida, expõe-se a construção do projeto do evento de gastronomia hispânica.

## ANÁLISE DO EVENTO: GASTRONOMIA HISPÂNICA

No desenvolvimento das ações do projeto, os estudantes do curso foram desafiados a planejar, executar e registrar, em vídeo, um evento. Essa prática se inseriu em um contexto profissional muito próximo a um contexto real de atuação e as dez etapas do projeto propostas no modelo de Calvo (2016) foram norteadoras das ações desenvolvidas. Nas atividades do projeto interdisciplinar, participaram trinta e seis estudantes de uma turma de quarto ano, divididos



em seis equipes, com a minha orientação e de outro professor da área técnica de Eventos. A faixa etária dos alunos varia de dezoito a vinte anos.

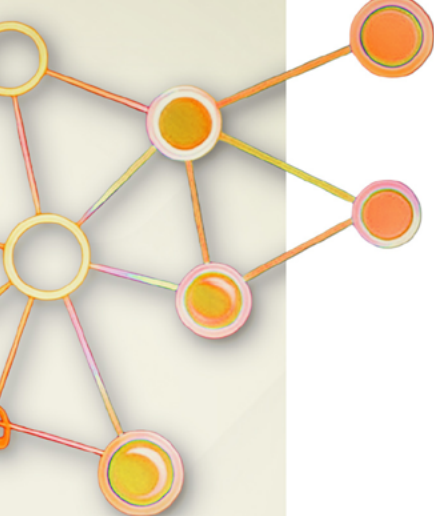
## CONTEXTO

No câmpus Cubatão do IFSP, onde se desenvolveu o projeto, o curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio tem quatro anos de duração. O espanhol é obrigatório na matriz curricular da turma de participantes do estudo. O componente era ofertado em todos os anos de curso, com duas aulas de quarenta e cinco minutos semanais. Após a última reformulação do Plano Pedagógico de Curso, realizada em 2022, manteve-se o espanhol como componente obrigatório na matriz, porém com oferta reduzida para três anos.

O evento foi realizado no período vespertino de aulas do curso, no Laboratório de Turismo (LabTur). Esse espaço foi considerado um local adequado para a atividade, embora com algumas limitações, ofereceu infraestrutura compatível com o tipo de evento, incluindo eletrodomésticos, pia com água, tecidos, louças, copos, talheres e demais utensílios de cozinha.

## PONTO DE PARTIDA: PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

As atividades do projeto tiveram início no primeiro bimestre do ano letivo de 2023, a partir do conteúdo programático previsto no plano de aulas de *Espanhol*, incluindo estudos sobre o gênero textual, *receta de cocina*, e a cultura gastronômica dos povos hispânicos. Essas atividades foram desenvolvidas com diferentes materiais disponíveis no livro didático, em sites e canais digitais, textos orais, escritos e vídeos, o que despertou o interesse em conhecer mais sobre o assunto. Observou-se também que os alunos já tinham



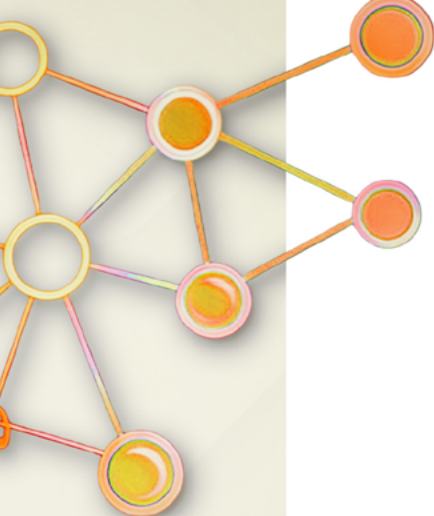
conhecimentos prévios sobre algumas receitas da culinária hispânica, aspecto que foi valorizado durante o projeto.

O cronograma do projeto, construído conjuntamente entre docentes e alunos, previa um bimestre, mas precisou ser estendido, para que as equipes pudessem desenvolver a investigação e a preparação do evento. Para a avaliação, os estudantes acordaram com os professores um relatório final, em vídeo, reunindo as ações executadas no projeto. É necessário ressaltar que o projeto não substituiu as atividades e as avaliações já programadas no plano de aulas. As ações foram avaliadas e ocorreram de forma complementar, em diálogo com outras atividades dos componentes curriculares.

Ao reunir os conhecimentos das áreas, os vídeos gravados em língua espanhola, conforme acordado entre os professores e estudantes, contemplaram a pesquisa ampliada acerca dos pratos, bebidas, origens, costumes, curiosidades, e o registro do processo de planejamento, confecção, custos e montagem da mesa para o evento. Os vídeos produzidos formaram parte das avaliações dos dois componentes curriculares envolvidos e foram enviados aos professores por meio da Plataforma Moodle institucional. A seguir, apresenta-se a descrição das fases do projeto *Gastronomia Hispânica*.

## **AÇÕES DO PROJETO: DESENVOLVIMENTO E ALINHAMENTO INTERDISCIPLINAR**

Seguindo o modelo de Calvo (2016), nas primeiras etapas do projeto (fases de 1 a 4), que compreendem a formação das equipes, o planejamento, a escolha do tema de pesquisa e a definição do produto, ao debater sobre outras experiências culinárias em sala de aula, foi decidido pelos estudantes a preparação de um prato, doce ou salgado, e de uma bebida não alcoólica por equipe. Para que não se repetissem as receitas, cada equipe optou por abordar a culinária de um país hispano-falante. A forma de servir os pratos e o custo



dos ingredientes também foram discutidos, assim, as receitas precisaram de algumas adaptações, de acordo com a disponibilidade financeira das equipes.

Nas fases iniciais do projeto, é importante que os professores atuem conjuntamente nas aulas. Esse momento é estratégico para estabelecer os acordos com os estudantes em relação ao cronograma e às avaliações. No caso dessa experiência, por conta de demandas diversas, não foi possível muitos momentos de interação conjunta dos docentes durante as aulas, mas, em reuniões prévias, conseguimos discutir e redefinir o cronograma e os principais objetivos do projeto.

A partir da apresentação dos objetivos linguístico-culturais e técnicos, envolvendo a construção do evento, os estudantes discutiram, formaram as equipes e delinearam as ações. Como parte de uma das avaliações, nas aulas de espanhol, os estudantes realizaram apresentações orais, abordando um esboço das etapas do projeto. Cada equipe apresentou o planejamento de execução dos pratos selecionados, ajustando as expectativas e discutindo sobre possíveis dificuldades durante o evento. Sobre a produção, os estudantes optaram pelo preparo dos pratos em casa e a finalização no LabTur.

Em relação às fases de 5 a 8, abarcando o planejamento, a síntese da pesquisa, a produção do evento e sua realização, foi necessário estabelecer novos acordos, sobretudo em relação aos prazos, que se mostraram insuficientes para que os estudantes pudessem concluir todas as etapas em um bimestre, conforme mencionado anteriormente, o cronograma precisou ser revisto e estendido até o final do segundo bimestre.

Ao longo de todas as fases do projeto, os estudantes demonstraram colaboração, buscaram soluções para os problemas e utilizaram recursos digitais, tanto na pesquisa de receitas quanto na elaboração do relatório, evidenciando habilidades com textos audiovisuais e multimodais. A seguir, comenta-se o papel das TDIC no projeto.

## REGISTROS AUDIOVISUAIS: PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Os registros audiovisuais de cada equipe, que relatam as ações do projeto, possuem, em média, três minutos de duração. Essa atividade teve um papel fundamental, não apenas como registro do processo, mas também como material para a reflexão sobre os resultados após a realização do evento, considerando a avaliação e a autoavaliação, que correspondem às fases 9 e 10 do projeto. Nos textos produzidos em espanhol e editados para compor a narrativa dos vídeos, voz em *off* e com imagens, os estudantes puderam descrever as receitas (ingredientes e modo de preparo), comentar sobre aspectos socioculturais, destacar pontos relevantes da pesquisa sobre a culinária dos países e avaliar a experiência e a aprendizagem.

Na figura 2 (captura de tela de vídeo), observa-se o texto da receita em espanhol apresentado na tela:

**Figura 2 – Suspiro limeño**



*Fonte: Acervo próprio.*

A narrativa do preparo das receitas foi realizada por meio de voz em *off*, o que possibilitou a prática oral em língua espanhola.

Quanto às orientações para os registros, os professores indicaram alguns elementos que deveriam constar no trabalho audiovisual, como a pesquisa sobre os pratos (ingredientes, modo de preparo, história e aspectos culturais), a montagem e a avaliação do evento. No entanto, não houve a definição de um roteiro fixo para os vídeos. Assim, cada equipe teve autonomia para descrever suas ações, o que evidenciou diferentes estratégias e modos de compreender e expressar os conteúdos trabalhados.

Nas aulas do componente *Gestão Administrativa em Eventos: Aspectos Financeiros e de Pessoal*, os alunos e o professor discutiram a montagem e organização da mesa do evento, assim como o lugar para a sua realização, considerando a infraestrutura, o espaço para a degustação e o tamanho da mesa para a montagem. Nas figuras 3 e 4 (capturas de tela de vídeos produzidos durante o evento), é possível observar como a mesa foi organizada, com a delimitação espacial de cada equipe por meio de cores, elementos e bandeira dos países (figura 3). Os membros das equipes, orientados pelo docente da área técnica, também se identificaram por cores nas vestimentas, conforme ocorre em eventos profissionais.

**Figura 3 – Mesa do evento**



Fonte: Acervo próprio.



Considerando experiências anteriores, a descrição dos pratos durante o evento costuma receber pouca atenção dos estudantes, já o registro descritivo em vídeo teve um resultado bastante satisfatório, pois circulou entre as equipes e possibilitou discussões e avaliações em diferentes momentos. Para os convidados, o evento foi marcado pela degustação dos pratos, que romperam estereótipos, e pela cuidadosa organização da mesa, com atenção aos detalhes técnicos.

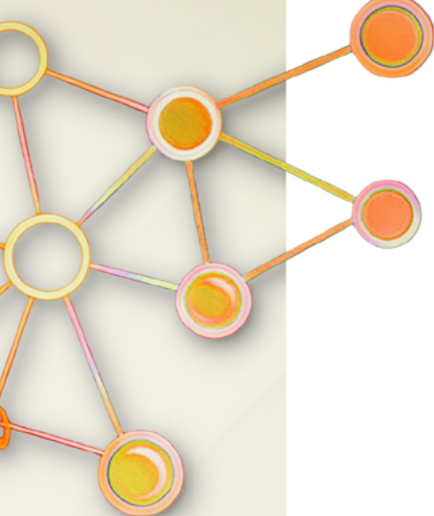
Observa-se a escolha de um prato e uma bebida da gastronomia colombiana (figura 4), *Aborrajados de plátano* e *limonada de coco*, para serem consumidos como aperitivo. Essa estratégia de organização, com pequenas porções, foi pensada por todas as equipes, considerando a estrutura do local, que não dispunha de assentos e mesas para acomodar todos os participantes. A seleção do prato e da forma de servi-lo, portanto, levou em conta não apenas as preferências e os aspectos culturais da receita escolhida pela equipe, mas também a logística e a adequação ao espaço, contribuindo para desenvolver e articular conhecimentos teóricos e práticos da área profissional.

**Figura 4 – Aborrajados de plátano y limonada de coco**



*Fonte: Acervo próprio.*



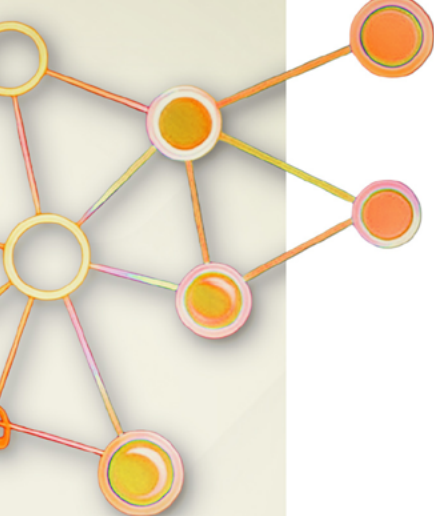


Considerando esse cenário, de acordo com as macroestratégias de Kumaravadelu (2003), evidencia-se uma articulação da prática pedagógica ao contexto profissional. Nas ações do projeto, destacam-se, principalmente, o desenvolvimento da autonomia, colaboração e capacidade de negociação dos estudantes, a valorização dos saberes prévios em diferentes áreas e os interesses de pesquisa. Nessa experiência interdisciplinar, portanto, a integração de aspectos linguísticos, socioculturais e conhecimentos técnicos ofereceu aos alunos uma aprendizagem contextualizada.

No evento, participaram os estudantes da turma, os professores dos componentes envolvidos e outros servidores convidados, docentes e técnicos. A abertura a um público mais amplo, estudantes de outras turmas ou à comunidade do entorno, não foi possível, pois isso teria exigido mais tempo de preparação, recursos financeiros e organização logística. Mesmo assim, conforme analisamos, a experiência permitiu a execução do produto do projeto com características e fundamentos de um evento profissional.

## AVALIAÇÃO DO EVENTO

O objetivo principal do projeto – a realização do evento gastronômico – propiciou a ampliação do repertório cultural e linguístico dos estudantes. Além disso, em relação aos conhecimentos técnicos envolvidos, o projeto proporcionou a organização do evento, compreendendo: preparação prévia, elaboração de cronograma, planejamento financeiro para a compra de insumos, apresentação e desmontagem. Os conhecimentos da área técnica mobilizados na preparação do evento foram fundamentais para assegurar a sua qualidade. Dessa forma, ao longo do processo, os estudantes articularam saberes da língua espanhola e da área técnica, formularam hipóteses, pensando na divisão de tarefas e de gastos, e vivenciaram



uma experiência interdisciplinar pautada em atividades colaborativas, com relevância para sua atuação profissional.

Segundo a avaliação feita em sala de aula pelas equipes, em roda de conversa, a circulação de fotos e registros em vídeo do projeto poderia ter sido ampliada, por meio da divulgação nos canais institucionais do câmpus, site e redes sociais, de modo que outras turmas pudessem conhecer o trabalho. Tal divulgação também contribuiria para a reprodução do projeto em futuras edições, em diferentes espaços, além de articular conhecimentos técnicos, linguísticos, socioculturais. Desse modo, acredita-se que os registros audiovisuais se configuram como material inspirador para alunos e professores de outros componentes curriculares e cursos técnicos.

Essa experiência revelou também desafios concretos, como a necessidade de reorganizar o cronograma, as dificuldades das equipes com os custos relacionados à compra de materiais de decoração e ingredientes e o tempo de montagem e desmontagem, que implicou um acordo com os professores das aulas do período do evento. Essas dificuldades evidenciam as tensões que marcam as atividades com projetos interdisciplinares, e reforçam a necessidade de diálogo, flexibilidade e compromisso coletivo com a atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em todas as áreas, fundamenta-se na emancipação e na autonomia dos sujeitos, entendida, no sentido de Freire (2011), como transformadora da realidade desses sujeitos. Nesse sentido, a experiência aqui analisada reforça a importância de integrar saberes de diferentes áreas no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, no contexto de ensino técnico, conectando a aprendizagem do idioma às demandas reais dos estudantes.

A aprendizagem de uma nova língua apresenta diversos desafios, especialmente na formação voltada ao mundo do trabalho. Os projetos interdisciplinares, portanto, favorecem não apenas a aprendizagem de espanhol, mas também a colaboração, a autonomia e o uso estratégico de tecnologias, articulando conhecimentos teóricos e práticos para a vida profissional.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESpecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32218>. Acesso em: agosto de 2025.

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50454>. Acessado em junho de 2025.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem à escola do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acessado em junho de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística XLII | 2021**. Disponível em: <https://revistas.usp.br/italianistica>. Acessado em julho de 2025.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. "Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático". In: **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

# SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES



## **Josiane Pereira Fonseca Chináglio**

Doutora em Educação no programa de pós-graduação stricto Sensu em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2025), mestrado em Ciências da Linguagem também pela UNIVÁS (2014). Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008), graduação em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (1999). Atualmente é professora no IFSULDEMINAS - CAMPUS MUZAMBINHO atuando também na coordenação do Centro de Ensino de Línguas desde 2017. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.



## **Aline Fernandes da Silva Renó**

Doutora em Linguística (UFSCar), mestre em Linguística Aplicada (UnB), especialista em Tradução (Universidade Gama Filho), graduada em Letras Português/Espanhol (UNICEUB) e em Turismo (UPIS). Docente da Rede Federal desde 2011. Atuou no Instituto Federal de Brasília (IFB) e, desde 2015 é Professora de Espanhol e Português no IFSULDEMINAS. Atua no Ensino Médio Integrado e em cursos de formação continuada. Seus interesses são nas áreas de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira, Português como Língua Adicional (PLA), intercâmbio virtual, telecolaboração, internacionalização, motivação, autonomia e formação de professores.



## **Roger Adriano Bressani Mazur**

Doutorando em Letras (Unicentro), mestre em Letras (PROFLETRAS/UFRN-UENP) e graduado em Letras Português/Espanhol (UEPG). Professor efetivo de Língua Espanhola e Língua Portuguesa IFPR, Campus Irati, desde 2015. É tradutor juramentado de português e espanhol, além de licenciado e bacharel em Educação Física, com especialização em Nutrição e Treinamento Esportivo.



### **Guilherme Sachs**

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com graduação em Letras Hispano-Portuguesas (UEL), Pedagogia (UEPG), Artes Visuais e Geografia (UNIMES), além de especialização em Metodologia do Ensino Superior (UNOPAR). É docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR), atuando no Ensino Médio, na Licenciatura em Física e na Especialização em Ensino de Ciência e Tecnologia.



### **Marcelo de Miranda Lacerda**

Doutor em Educação (UNISINOS) e mestre em Ciências da Educação com especialização em Tecnologias Educativas (UTAD, Portugal). Graduado em Ciências Contábeis e em Letras Espanhol (Unimontes). É professor do IFNMG e docente permanente do ProfEPT. É presidente do Centro de Línguas do Campus Porteirinha e integra grupos de pesquisa nacionais e internacionais em educação e ensino.



## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



### **Chris Royes Schardosim**

Professora EBT no Instituto Federal Catarinense Campus Ibirama, na região do Alto Vale de Santa Catarina, desde 2013, no ensino de espanhol. Tem Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, além de Estágio de Pós-Doutorado na mesma instituição.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3081808812636044>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-2303-2377>



### **Daiana Santos Machado**

Mestra em Letras - Estudos Literários, Pós-graduação em Língua Espanhola, Supervisão e Coordenação Pedagógica, Educação a Distância, Gestão Ambiental, Pedagogia Empresarial - Educação Corporativa e Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Graduada em Letras Português e Suas Literaturas, Letras Espanhol, Pedagogia e atualmente graduanda em Educação Especial.

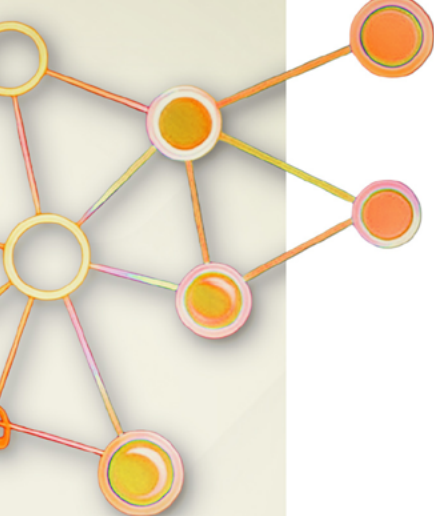
*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1322490259246001>



### **Elaine Cristina de Araujo**

Professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus Cubatão. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) da Universidade de São Paulo, desenvolve pesquisas no campo de ensino-aprendizagem de espanhol, em contextos da educação profissional e tecnológica.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3332088975086202>



### **Ileana Celeste Fernández Franzoso**

Docente de Espanhol no Instituto Federal Fluminense - campus Quissamã. Graduada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade de São Paulo (2008). Diplomada em Pedagogia e Didática para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira pelo Instituto Caro y Cuervo - Bogotá, Colombia (2014). Mestra em Cognição e Linguagem pela UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro (2017) e Doutoranda do mesmo programa. Membro do Grupo de Pesquisa InviTE - Intercâmbio Virtual e Teletandem: Línguas Estrangeiras para todos. Coordenadora do Projeto de Extensão: Internacionalización en Casa: una propuesta para desarrollar la competencia intercultural y promover la ciudadanía global.

*E-mail:* [Ileana.franzoso@ifff.edu.br](mailto:Ileana.franzoso@ifff.edu.br)

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0007-8196-4985>



### **Josiane Junia Facundo de Almeida**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e Mestra em Educação pela mesma instituição. É graduada em Letras e em Pedagogia. Professora EBTT no Instituto Federal do Paraná desde 2019, atua no ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Libras, língua portuguesa e língua espanhola, letramentos e formação de professores.

*E-mail:* [josiane.almeida@ifpr.edu.br](mailto:josiane.almeida@ifpr.edu.br)

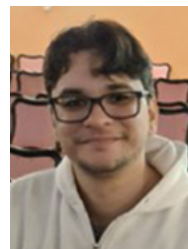
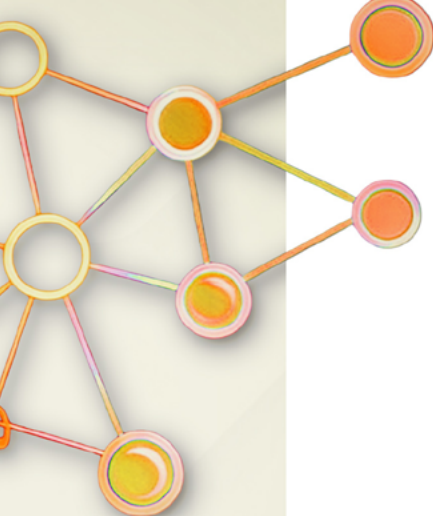
*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5680573662875583>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9102-8281>



### **Júlio Marques**

Licenciado e mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR) e doutor em Educação (PPGE/UFPR) pela mesma instituição. Atualmente é professor de espanhol no Instituto Federal do Paraná (IFPR), no campus Campo Largo. Atua na área de formação de professores e pesquisa materiais e práticas didáticas voltadas ao ensino interseccional e diverso para o ensino de línguas adicionais.



### **Kleverson Gonçalves Willima**

Licenciado em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAEL, especialista em Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade Iguaçu e mestrando em Políticas Sociais pela UENF. Líder das Linhas de Pesquisa sobre Projeto Político-Pedagógico e Currículo, Legislação e Políticas Educacionais, vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFGA). Participante dos projetos "Internacionalização em Casa" e "Teletandem", do IFFluminense, desde 2021.

*E-mail: biokleverson@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>*



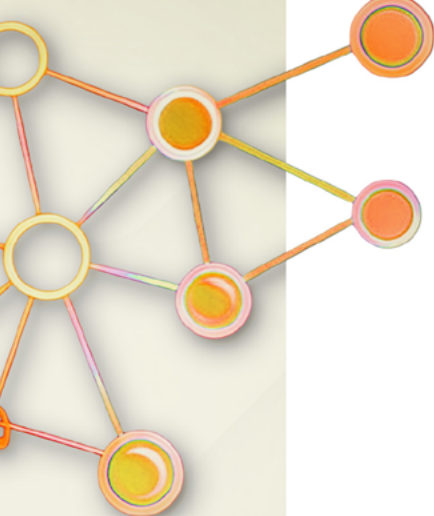
### **Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini**

Possui graduação em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Habilitação em Inglês pela Universidade de Uberlândia, mestrado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Diplomado em Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera pelo Instituto Caro y Cuervo na Colômbia. Possui experiência como professora de português e espanhol e no mercado editorial com produção e revisão de material didático de línguas estrangeiras. Atualmente é professora efetiva (EBTT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no Campus de Catanduva, Coordenadora do Centro de Línguas (CELIN IFSP Catanduva) e faz parte da equipe ARINTER (Assessoria de Relações Internacionais) da Reitoria do IFSP.



### **Leandro Bolívar**

Professor, escritor, poeta e doutorando em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estágio de pesquisa na Universidade Complutense de Madrid. Além de ter escrito e organizado livros acadêmicos como "Tecnologia e ensino adaptativo de espanhol para o ENEM", "Diálogos linguísticos e literários com Santos: o legado de Ana Cristina - Volumes I, II e III", "Espanhol no ensino superior: práticas pedagógicas e reflexões docentes", é autor do livro de poemas "Fragmentos poéticos em desalinho: devaneios em terras brasileiras e espanholas" (2024), sua primeira obra poética.



### **Lidiane de Carvalho Alves**

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mestre em Ensino e graduada em Letras pela mesma instituição. É professora EBTT no Instituto Federal do Paraná (IFPR) desde 2016, atuando em ensino, pesquisa e extensão, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas literaturas.

*E-mail:* [lidiane.alves@ifpr.edu.br](mailto:lidiane.alves@ifpr.edu.br)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/636714646383068>



### **Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias**

Mestra em Projetos Educacionais pela EEL/USP (2023). Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá/SP, Tutora de Aula Virtual de Espanhol (AVE), pelo Instituto Cervantes/SP (2016). Especialista em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2005). Graduada em Letras - Português, Espanhol e Literaturas pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA (2003). Atualmente é Professora de Língua Espanhola nas Fatecs, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS.



### **Maria Célia Cardoso de Lira**

Professora de Espanhol no Instituto Federal Fluminense - campus Cabo Frio, licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Administração Escolar pelo Instituto Isabel e Mestra em Linguística Aplicada ao Ensino do Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), pela UFF. Desde 2002 trabalha com ensino de Português e Espanhol como língua estrangeira com ênfase em Linguística Aplicada, estudos culturais e internacionalização. Desde 2023 participa do projeto TELETANDEM através de parcerias entre o IFF e instituições da América Latina.

*E-mail:* [mlira@iff.edu.br](mailto:mlira@iff.edu.br)

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7131-3299>



### **Marília Curado Valsechi**

Professora de Português e Espanhol do Instituto Federal de São Paulo, campus São José do Rio Preto. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestra na área também pela mesma instituição. Licenciada em Letras (Português/ Espanhol) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus São José do Rio Preto. Integra o Grupo de pesquisa Letramento do Professor desde 2007 e, desde 2021, o Grupo LACI (Letramentos Acadêmico-científicos). Desenvolve pesquisas no âmbito da formação profissional, atuando com os seguintes temas: letramento profissional, letramento acadêmico, construção de identidades.



### **Paula Vignerón Azevedo**

Licenciada em Letras - Português/Literaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2025) e Jornalismo pelo Centro Universitário Fluminense (2015), com experiências nos jornais Folha da Manhã e Terceira Via, em Campos dos Goytacazes, e pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Participante dos projetos "Internacionalização em Casa" e "Teletandem", do IFFluminense, desde 2023.

*E-mail: paula.vignerón@gsuite.iff.edu.br*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9974-2942>*



### **Rita Rodrigues de Souza**

Docente do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, ministrando língua espanhola, políticas públicas educacionais, fundamentos teóricos e práticos da formação de professores. Membro do Núcleo de Pesquisa Informática na Educação. Doutora (Unesp/2015) e mestra (UFG/2004) em Estudos Linguísticos na área de concentração Linguística Aplicada.

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6195077121851216>*

*ORCID: 0000-0002-0596-6985*



### **Rosilene dos Anjos Sant'Ana**

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB) (2014). Especialista em Leitura, Linguística e Produção de texto pela Associação Educativa do Brasil (SOEBRAS) (2011). Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (2010) e em Letras/Português pela UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS (UNIMES). Atualmente, é professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no IFNMG CEADi e é membro do Grupo de Pesquisa LLiPEA – Línguas e Literaturas: Processos de Ensino e Aprendizagem (IFPR).

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540177747032462>*



# ÍNDICE REMISSIVO

## A

abordagem interdisciplinar 14, 16  
ambientes virtuais 15, 59, 61, 62, 64, 89  
ambiente virtual 55, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 68, 83, 95, 97, 160, 166  
aplicações móveis 13  
aplicativos educacionais 20  
aprendizagem colaborativa 160  
aprendizagem mediada 28, 62  
aprendizagem significativa 77  
armazenamento do conhecimento 27  
atividades interativas 57, 182, 183  
autonomia 14, 34, 61, 62, 79, 106, 130, 141, 142, 162, 168, 175, 180, 182, 185, 189, 195, 197, 204, 206, 207, 208  
AVA-MOODLE 55, 58, 60, 61, 64

## C

chats 15  
circulação de informações 27  
competências 15, 28, 68, 70, 77, 84, 89, 93, 96, 106, 110, 111, 121, 141, 168  
comunidade 10, 16, 22, 25, 30, 32, 35, 70, 71, 73, 92, 96, 98, 100, 132, 141, 144, 177, 206  
convergência das tecnologias 31  
cultura digital 27, 29, 33

## D

democratização 27, 68  
divulgação científica 16, 70, 125, 126, 127, 131, 135, 141, 143, 144

## E

educação a distância 32, 65, 175  
educação inovadora 56, 208

engajamento 16, 55, 59, 60, 76, 87, 95, 105, 107, 109, 111, 120, 126, 135, 139, 185  
ensino-aprendizagem 10, 13, 25, 60, 68, 69, 70, 77, 78, 81, 87, 88, 96, 117, 122, 142, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 168, 195, 196, 212  
ensino contextualizado 9, 15, 54  
ensino crítico 14, 15, 122, 131, 179  
experiência 10, 11, 15, 16, 19, 29, 35, 58, 78, 94, 99, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 111, 130, 142, 143, 148, 156, 157, 158, 168, 173, 174, 186, 187, 191, 192, 193, 202, 203, 206, 207, 210, 214

## F

Facebook 10, 16, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 155  
ferramenta pedagógica 14, 16, 183  
ferramentas digitais 9, 15, 28, 55, 57, 58, 60, 64, 65, 68, 77, 78, 79, 84, 87, 88, 123, 187  
ferramentas síncronas 15  
formação do professor 21, 86  
formação inicial 15, 77, 112, 175, 178

## G

gêneros multimodais 120

## H

habilidades linguísticas 15, 61, 76, 92, 110, 196

## I

idioma 9, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 73, 76, 79, 80, 83, 87, 101, 110, 126, 147, 158, 160, 161, 169, 176, 179, 198, 207  
inclusão social 20, 27, 33, 144  
Instagram 10, 16, 132  
instrumentos midiáticos 20  
integração de mídias 21



- interatividade 63, 117
- intercâmbio 14, 15, 70, 73, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 157, 158, 159, 162, 163, 169, 198, 199
- interculturalidade 70, 108, 159, 161
- internacionalização 10, 15, 16, 70, 71, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 156, 157, 158, 159, 169, 215
- J**
- jogos educacionais 13
- L**
- leitura crítica 28, 174
- letramentos 117, 134, 213
- língua espanhola 9, 11, 14, 32, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 88, 102, 117, 119, 124, 126, 127, 128, 130, 137, 139, 142, 146, 147, 158, 168, 171, 173, 174, 178, 184, 188, 189, 190, 192, 201, 203, 206, 213, 216
- livros 12, 31, 56, 71, 110, 188, 214
- M**
- mediação pedagógica 65, 89, 112
- metodologias ativas 15, 159
- metodologias de ensino 57
- motivação dos discentes 57
- multiletramentos 120, 125, 134
- P**
- papel do professor 9, 14, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 168
- plataformas online 13
- podcasts 82, 84, 117, 125, 126, 127, 129, 130
- prática colaborativa 14, 16
- práticas multimodais 117
- prática social 10, 122, 145, 146, 154, 155
- práticas pedagógicas 12, 13, 15, 17, 20, 22, 29, 33, 56, 77, 88, 104, 111, 118, 120, 122, 168, 194, 214
- práticas remotas 15
- práticas sociais 14, 16, 120, 121, 122
- processos comunicativos midiáticos 27
- produção textual 10, 16, 145, 146, 154
- proficiência digital 68
- protagonismo 41, 56, 122, 134, 143, 157, 168
- R**
- recursos digitais 12, 68, 73, 80, 81, 84, 85, 178, 197, 202
- recursos tecnológicos 20, 28, 41, 56, 61, 81, 86, 180, 181, 197, 199
- redes sociais 10, 107, 117, 132, 133, 134, 137, 141, 143, 147, 155, 207
- S**
- sociedade tecnológica 15
- softwares educacionais 59
- T**
- TDICs 9, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 189
- Teletandem 10, 16, 94, 97, 113, 114, 115, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 213, 214, 216
- V**
- videoconferência 15, 98

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA CONTEMPORANEIDADE

