



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI-UNIVATES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM ENSINO

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: A INTEGRAÇÃO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES EM REGIÃO DE FRONTEIRA NO AMAZONAS**

Lesly Diana Pimentel Yong

Lajeado, dezembro 2021

Lesly Diana Pimentel Yong

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: A INTEGRAÇÃO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES EM REGIÃO DE FRONTEIRA NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Ensino, na área de concentração: Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Dra. Kári Lúcia Forneck.

Lajeado, dezembro 2021

Lesly Diana Pimentel Yong

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: A INTEGRAÇÃO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES EM REGIÃO DE FRONTEIRA NO AMAZONAS**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Profa. Dra. Kari Lúcia Forneck  
Universidade do Vale do Taquari – Orientadora

Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho  
Instituto Federal do Amazonas – Membro

Profa. Dra. Grasiela Kieling Bublitz  
Universidade do Vale do Taquari – Membro

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge  
Universidade do Vale do Taquari – Membro

Lajeado, de dezembro 2021

“Tudo posso naquele que me fortalece”  
(Filipenses: 4:13)

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento sempre a Deus, por ter me guiado e fortalecido nesses tempos difíceis que estamos vivendo, principalmente por ter me dado força para continuar.

Agradeço à minha mãe Hildauro Pimentel e ao meu esposo Edeládio Gomes que foram pessoas essenciais nesse processo, pois, em muitos momentos me ajudaram a cuidar dos meus filhos para que eu pudesse continuar com a trajetória da pesquisa, sempre me encorajando para prosseguir.

Agradeço à minha orientadora Kári Lúcia Forneck, pelas orientações e sugestões que contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

Agradeço ao meu amigo Gerson Luzeiro pelas indicações de obras referentes à história do município de Benjamin Constant. E agradeço aos meus amigos que me fortaleceram com palavras de otimismo e encorajamento.

## RESUMO

Este estudo aborda a temática tecnologias digitais na formação inicial de professores de um Curso de Letras. Foi constituído o objetivo de investigar como as tecnologias digitais são integradas no Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola na formação inicial de professores. Como referencial teórico, foram utilizados os seguintes autores: Moran (2012), Kenski (2012), Castells (2020), Coscarelli (2007), Ribeiro (2020), Paiva (2020), Leffa (2017) Sturza (2017), Loureiro (2021), Libâneo (2011), Lévy (2010), Shön (1995), Bonilla (2011), Silveira (2011), entre outros. Tendo como metodologia a pesquisa de campo, aplicou-se um questionário junto a docentes e estudantes do 4º, 6º e 8º período do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, na cidade de Benjamin Constant, na região do Alto Solimões, a fim de conhecer suas percepções acerca da temática do estudo. Além disso, foi realizada uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, no intuito de verificar como tem sido pautado o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola na formação inicial de professores. Aplicando-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN,2009), emergiram quatro categorias de análise dos dados disponíveis. Na primeira categoria A formação inicial e o Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola -, apresentaram-se alguns motivos que contribuíram para a escolha da docência na Língua Espanhola por parte dos estudantes. Na segunda categoria - A Língua Espanhola e as relações sociais na região do Alto Solimões -, os participantes destacam a importância de aprender a Língua Espanhola em região de fronteira, seja pela comunicação e interação com os hispanofalantes ou pelas relações comerciais vivenciadas pelos fronteiriços. Na terceira categoria - As tecnologias digitais na formação de professores -, mencionam-se as tecnologias digitais utilizadas pelos professores e acadêmicos. Na quarta categoria – O acesso à internet e as políticas de inclusão digital -, abordam-se as percepções dos docentes e acadêmicos em relação ao acesso à internet. A partir dessas categorias, foram sugeridos indicadores que podem servir de parâmetro para o ensino de Língua Espanhola em contextos de fronteira: a) a consideração às singularidades do ensino de língua em contexto plurilíngue; b) a responsável formação para o letramento digital; c) as políticas de inclusão digital como condição para o uso de tecnologias digitais em contextos de ensino. Dessa forma, o estudo traz

contribuições relevantes acerca do ensino de Língua Espanhola na formação inicial de professores na região fronteiriça do Alto Solimões.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Espanhola. Tecnologias digitais. Inclusão digital. Língua adicional em contexto de fronteira.

## ABSTRACT

This study addresses the topic of digital technologies in the initial training of teachers of a Letters Course. This research, therefore, aims to investigate how digital technologies are integrated during the initial training of Portuguese and Spanish teachers. Authors such as Moran (2012), Kenski (2012), Castells (2020), Coscarelli (2007), Ribeiro (2020), Paiva (2020), Leffa (2017) Sturza (2017), Loureiro (2021), Libâneo (2011), Lévy (2010), Shön (1995), Bonilla (2011), and Silveira (2011) form the theoretical basis of this work. Following a field research methodology, professors and scholars enrolled on the 4th, 6th, and 8th terms of the graduation course in Portuguese and Spanish of the Institute of Nature and Culture/UFAM, at the city of Benjamin Constant, located at the Alto Solimões region, answered a questionnaire to expose their perceptions about the theme. Furthermore, the course's Pedagogical Project was analyzed to verify how digital technologies appear in classes. Through a content analysis (BARDIN, 2009), four categories of analysis emerged from the data collected. In the first category - Initial training and the Portuguese and Spanish Letter Courses - students shared why they chose to become Spanish teachers. In the second category - the Spanish Language and its social relations in the Alto Solimões region - participants highlighted the importance of learning Spanish when living in the Tri-Border Area, improving their interaction with Spanish speakers and the business relations experienced at the border. In the third category - Digital technologies in teacher training - the digital resources used by professors and academics are displayed. In the fourth category - Internet access and e-inclusion policies - teachers and students discuss their perceptions about internet access. These categories suggest three indicators that can serve as a parameter for teaching Spanish in the Tri-Border Area: a) considering the singularities of language teaching in a plurilingual context; b) responsible training for digital literacy; c) e-inclusion policies as a condition for the use of digital technologies in education. Therefore, this study brings relevant contributions to Spanish teaching in the initial training of teachers at the Alto Solimões region.

**Keywords:** Spanish teaching. Digital technologies. E-inclusion. Additional language in the Tri-Border Area.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Amazonas - AM.....	50
Figura 2 - Cidade de Benjamin Constant .....	53
Figura 3 - Benjamin Constant (Brasil) – Islândia (Peru) .....	53
Figura 4 - Instituto de Natureza e Cultura/UFAM .....	54
Figura 5 - Praça Frei Ludovico/ Benjamin Constant - AM .....	62
Figura 6 - Flutuante de transporte fluvial.....	63
Figura 7 - Embarcações fluviais (Benjamin Constant-Islândia) .....	64
Figura 8 - Ponto comercial em Benjamin Constant .....	66
Figura 9 - Santa Rosa (Peru) e Tabatinga (Brasil) .....	67
Figura 10 - Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia).....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componente curricular – Novas Tecnologias Aplicadas à educação.....	83
Quadro 2 - Ementa do componente curricular Literatura e mídias .....	84
Quadro 3 - Auxílio internet (INC/UFAM) .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
ARPA	Agências de Projetos de Pesquisa Avançada
Art.	Artigo
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagens
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CONSUNI	Conselhos Superiores Universitários
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
GESAC	Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao cidadão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
INC	Instituto de Natureza e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MP	Medida Provisória
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMBC	Prefeitura Municipal de Benjamin Constant
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PSS	Processo Seletivo Simplificado

RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SARS –CoV-2	Coronavírus 2
SEDUC	Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIC	Sociedade da Informação e Comunicação
SMP	Serviço Móvel Pessoal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Univates	Universidade do Vale do Taquari

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1 Língua Espanhola e fronteira: reflexões sobre sua relevância no Brasil.....	17
2.2 A Língua Espanhola no currículo: entre idas e vindas!.....	21
2.3 As tecnologias digitais e sua integração no ensino de línguas.....	25
2.3.1 Os ambientes virtuais: possibilidades de aprender um novo idioma .....	30
2.3.2 Os aplicativos no ensino de línguas.....	31
2.3.3 As redes sociais <i>Facebook</i> e <i>Youtube</i> no ensino de línguas.....	33
2.4 As tecnologias digitais e a formação de professores.....	36
2.5 A inclusão digital: algumas reflexões.....	41
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>46</b>
3.1 Caracterização da pesquisa .....	46
3.2 Lócus da pesquisa .....	50
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	55
<b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>57</b>
4.1 A formação inicial e o Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola .....	58
4.2 A Língua Espanhola e as relações sociais na região do Alto Solimões .....	61
4.3 As tecnologias digitais na formação de professores .....	69
4.4 O acesso à internet e as políticas de inclusão digital.....	86
4.5 Possibilidades do ensino de Língua Espanhola e a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira .....	88
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Anuência .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário - Professor .....</b>	<b>115</b>

<b>APÊNDICE D – Questionário -Acadêmicos .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO A – Ofício /INC/UFAM .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO B – Ementa INB021 .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO C – Ementa INL010 .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO D – Auxílio internet (INC/UFAM) .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na era digital da sociedade em rede (CASTELLS, 2020), muitas pessoas estão utilizando cada vez mais tecnologias digitais em diversos ambientes, seja no trabalho, em casa, na escola, na universidade e em vários espaços formais e não formais. As tecnologias digitais são ferramentas que facilitam a comunicação e propiciam a celeridade da informação.

Sempre gostei de estudar e de saber como essas tecnologias poderiam me ajudar na minha prática docente. Meu primeiro interesse pela temática tornou-se mais real quando trabalhava numa escola pública.

Certo dia, a secretária anunciou que haveria uma formação com foco no ensino a distância e mídias na educação. Poucos professores manifestaram interesse pelo curso. Mesmo com alguns receios, decidi me inscrever para participar. Em cada módulo, ficava impressionada com as diferentes tecnologias digitais disponíveis, bem como as orientações acerca do uso desse recurso em sala de aula. Interessei-me tanto pela temática que comecei a incluir as tecnologias digitais na minha prática pedagógica.

Depois, quando fui trabalhar no Ensino Superior, também comecei a realizar trabalhos na área, como projetos didáticos e orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir da formação continuada que tive quando era professora do Ensino Básico e Superior, comecei a realizar vários trabalhos. Agora, nesta nova etapa, continuo pesquisando sobre essa temática tão atual e relevante para o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir dessas experiências profissionais, tive interesse em aprofundar meus estudos na área de tecnologias digitais na formação inicial de professores de Língua

Espanhola. Nessa perspectiva, o tema da pesquisa está pautado em tecnologias digitais na formação inicial de professores de um Curso de Letras.

Nesse sentido, foi realizada a presente investigação que traz como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: como as tecnologias digitais estão integradas à formação inicial de professores de um Curso de Letras localizado em região de fronteira no Amazonas? Nessa perspectiva, constitui-se o seguinte objetivo geral investigar como as tecnologias digitais são integradas no Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola na formação inicial de professores.

Os objetivos específicos foram: verificar as percepções dos professores a respeito da integração das tecnologias digitais no ensino de línguas; avaliar as percepções dos acadêmicos sobre a utilização de tecnologias digitais na sua formação inicial; analisar o currículo de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola em relação à inclusão das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola; definir indicadores das eventuais dificuldades surgidas na implementação de um ensino de Língua Espanhola pautado no uso de tecnologias digitais; e propor alternativas para o uso das tecnologias digitais em contexto de formação inicial de professores de línguas.

Incluir essas tecnologias na formação inicial é muito importante para que os futuros professores tenham conhecimentos para utilizá-las nas aulas de línguas e, assim, desenvolver competências digitais no seu fazer pedagógico.

No cenário atual de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, a temática deste estudo tem sido abordada em muitos eventos científicos e formações. Vimos, inclusive, escolas e universidades pararem suas atividades pedagógicas nas aulas presenciais e aderirem ao ensino remoto mediado por tecnologias digitais, gerando impactos em muitas instituições.

É importante salientar que, ao realizar o estado da arte nos bancos de dados da Capes e na plataforma Google Acadêmico no período de 2015 a 2019, verificou-se que há poucos trabalhos que abordam a temática das tecnologias digitais na formação inicial de professores de Língua Espanhola. Pesquisar essa temática na região da tríplice fronteira (Brasil - Peru - Colômbia) se torna relevante para a área do ensino da Língua Espanhola e outros campos de pesquisa, tendo em vista que, o multiculturalismo e o contato de diversas línguas estão presentes em diferentes espaços interculturais vivenciados na região fronteiriça.

O estudo foi realizado no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, situado na cidade de Benjamin Constant, no estado do Amazonas, que faz fronteira com Islândia (Peru), e também está próximo da cidade de Letícia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru), espaços onde predomina a diversidade multicultural. Os participantes da pesquisa foram professores de Língua Espanhola e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola do 4º, 6º e 8º períodos.

Neste estudo foi realizada uma revisão bibliográfica de autores que abordam a temática tais como Moran (2012), Kenski (2012), Castells (2020), Coscarelli (2007), Ribeiro (2020), Paiva (2020), Leffa (2017) Sturza (2017), Loureiro (2021), Libâneo (2011), Lévy (2010), Shön (1995), Bonilla (2011), Silveira (2011) e outros autores.

Para a coleta de dados, foi realizado um questionário na plataforma do *Google Forms* direcionado a professores de Língua Espanhola e acadêmicos do Curso de Letras do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM. Também foi realizada uma pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola e outros documentos.

Considerando essa contextualização, apresenta-se a estrutura da dissertação. O primeiro capítulo traz a introdução com o tema da pesquisa, a justificativa, o problema e os objetivos. O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, com reflexões a respeito da Língua Espanhola em região de fronteira e um panorama histórico do ensino deste idioma no currículo. Também se apresenta a temática das tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores. E, por último, algumas reflexões sobre inclusão digital.

O terceiro capítulo aborda a metodologia, apresenta-se a caracterização da pesquisa, o lócus do estudo e os sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo aborda a análise e a interpretação dos dados coletados, organizados em categorias. Depois se apresentam as considerações finais, apêndices e anexos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, dividido em cinco seções, é apresentado o embasamento teórico do tema da investigação, considerando os objetivos traçados no estudo. Na primeira, trata-se do ensino da Língua Espanhola e da sua relevância na fronteira. Na segunda seção, apresenta-se um breve panorama da Língua Espanhola no currículo, trazendo reflexões sobre o ensino dessa língua no país.

Na terceira seção, abordam-se as tecnologias digitais e sua integração no ensino de línguas. Na quarta, discorre-se sobre as tecnologias digitais e a formação de professores. Por último, na quinta seção, são trazidas algumas reflexões sobre a inclusão digital.

### 2.1 Língua Espanhola e fronteira: reflexões sobre sua relevância no Brasil

A Língua Espanhola é um idioma falado por mais de 585 milhões de pessoas. Nas últimas décadas, vem se expandido nos setores do comércio, na comunicação, na educação, na produção científica, na literatura e na música. Na internet, o Espanhol é a terceira língua mais utilizada pelas pessoas no mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2020).

No Brasil, o Espanhol é ensinado em instituições públicas e privadas de Ensino Básico e Superior, em diferentes regiões do país, e é um idioma muito utilizado em vários contextos fronteiriços, uma vez que o Brasil é um país com diversidade linguística e cultural, que faz fronteira com países hispanos como a Colômbia, o Peru,

a Venezuela, a Bolívia, o Paraguai, o Uruguai e a Argentina (YONG; SILVA; COSTA, 2021).

As fronteiras são lugares onde as pessoas aprendem culturas diferentes e realizam atividades sociais vivenciadas em vários espaços específicos. Nesse viés, Sturza (2006, p. 26) salienta que

[...] a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações.

Nesses lugares, as pessoas se comunicam e interagem com hispanofalantes, pondo em prática a Língua Espanhola e as variações peculiares dessas regiões. Isso acontece em diferentes contextos de comunicação,

[...] onde línguas diferentes se relacionam, misturam-se. A linha imaginária se move entre os territórios a partir da dinâmica que as pessoas dão à vida na fronteira; o contato entre as pessoas se intensifica, colocando-as num constante 'entre línguas' (STURZA, 2017, p. 88).

Como foi enfatizado pela autora, é nos espaços fronteiriços que o contato entre diferentes línguas acontece, além disso, as relações sociais estabelecidas entre as pessoas também são fundamentais nesses espaços, em que as pessoas fazem o trajeto de “ir e vir” (PEREIRA, 2014, p. 16).

Devido aos vários cenários fronteiriços com os países hispanofalantes, surgiram algumas políticas linguísticas, como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que foi “[...] uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil” (BORGES, 2014, p. 8). Dentre várias ações pedagógicas desenvolvidas pelo programa, a relevância que tinham as atividades e produções de materiais autênticos, abordando os vários cenários multilíngues e plurilíngues encontrados nas regiões de fronteiras tornaram-se essenciais na aprendizagem do aluno (SILVA; CAVALCANTE; YONG, 2016).

Outra ação concretizada pelo MEC, foi a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada no Paraná, na região fronteiriça com Argentina e Paraguai. Segundo a Lei nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010,

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e

educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

§ 1º A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina (BRASIL, UNILA, 2010).

Por meio dessa universidade, os alunos brasileiros e estrangeiros têm a oportunidade de interagirem de forma contínua, na Língua Portuguesa, na Língua Espanhola e em outras línguas. Vale ressaltar que as relações interculturais que os estudantes podem vivenciar nesse meio acadêmico são de suma relevância ao estudar um novo idioma. Nesse sentido, Leroy (2021, p. 137) salienta que a

[...] UNILA é o cenário do diálogo das culturas em trânsito, que são incompletas, pois, construídas a todo momento por nós, seres humanos incompletos, heterogêneos e inacabados, as culturas estão sempre em movimento em busca de diálogos e interações.

Vale ressaltar que é de suma relevância que ações como essas sejam criadas e implementadas em várias instituições de ensino e que sejam expandidas para outras regiões fronteiriças do país, pois é nesses espaços que a Língua Espanhola exerce várias funções que a tornam uma língua adicional. Segundo Nicolaidis e Tilio (2013, p. 285):

O termo língua adicional tem sido adotado por alguns estudiosos na área, por entender que ele melhor se encaixa nas novas tendências de uma LA que vê o ensino de línguas de forma crítica e entende o usuário da língua não como um estranho da língua. Nesse sentido, entende-se o usuário da língua como alguém que, por opção ou exposição, aprende uma língua ou mais, além da sua materna, não denotando uma língua como inferior à outra, ou de valor simbólico diferente.

Nesse viés, acredita-se que, para muitos falantes que moram nas fronteiras, a Língua Espanhola não é uma língua distante da sua realidade, para que seja caracterizada como algo estrangeiro. Essa língua é um instrumento de interação em que as pessoas se comunicam para realizarem atividades comerciais, culturais e sociais. Leffa e Irala (2014, p. 22) também conceituam a língua adicional como,

[...] uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Como foi destacado pelos autores, a língua adicional se integra à língua materna do falante. Nesse viés, as pessoas que moram em região de fronteira convivem com contextos linguísticos específicos, pois, em alguns lugares, há pessoas

que se comunicam em mais de duas línguas. Nesse sentido, Schlatter e Garcez (2012, p. 37) enfatizam que,

[...] em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes; [...] reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução das pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo portanto possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro.

Como exemplificaram os autores, há comunidades específicas em que as pessoas são falantes de línguas adicionais, o que ocorre de acordo com o cenário linguístico que os falantes vivenciam e com o qual interagem. Vale salientar também que a língua adicional,

Poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um *call center*), do estudo (ler textos, preparar *abstracts*, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no *tablet*, ler um romance lançado no exterior). Funciona numa espécie de distribuição complementar com a língua materna, que será (ou não), preferencialmente usada em outros contextos (na vida familiar, com os amigos, nos serviços públicos) (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34-35).

Aprender essa língua requer prática, que pode ocorrer com diferentes finalidades estabelecidas pelo falante nas diversas atividades que for realizar. Nesse viés, Schlatter e Garcez (2012, p. 38) mencionam: “A sala de aula de línguas adicionais pode ser um espaço para os cidadãos em formação se prepararem para encontros com a diversidade, comuns nas sociedades complexas contemporâneas [...]”. Isso se concretiza quando usamos a língua em diversas situações comunicativas, seja em situações vivenciadas com falantes nativos da Língua Espanhola, seja nas instituições de Ensino Básico ou Superior.

Diante do exposto nesta seção, é importante salientar que a Língua Espanhola é um idioma cuja função social é muito presente nas fronteiras vivas dos diferentes estados brasileiros. Contudo, em regiões não fronteiriças, esse idioma também tem tido espaço no ensino de várias instituições do país, a partir da criação de diferentes leis que contribuíram para que o ensino da Língua Espanhola fosse integrado ao currículo de muitas escolas e universidades, assunto a ser tratado na próxima seção.

## 2.2 A Língua Espanhola no currículo: entre idas e vindas!

A inclusão da Língua Espanhola no currículo se deu por meio de ações políticas que foram implementadas em diferentes governos. Nesta seção, apresenta-se um breve panorama histórico de algumas leis referentes à implementação de ensino desse idioma no país.

Um dos primeiros registros de ensino do Espanhol no país, de acordo com Freyre (2000), encontra-se no anúncio do jornal “*Commercio*” de 5 de outubro de 1827, no Rio de Janeiro. Freyre (2000) menciona que, nesse jornal, o colégio “*Inglez*” divulgava a oferta de ensino de línguas estrangeiras, no caso, o Português, o Inglês, o Francês e o Espanhol.

Outro registro do ensino de Língua Espanhola em uma instituição formal data de 1919, no colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Essa oferta ocorreu, porque, na época, o Uruguai disponibilizou uma vaga para ensinar Língua Portuguesa em uma escola e, em reciprocidade a essa ação, o governo investiu financeiramente no Colégio Pedro II, para que fosse criada uma cadeira (vaga) de professor de Espanhol, com o propósito de esse idioma ser ensinado na escola (BRASIL, Decreto nº 3.674, 1919, art. 2).

Esse cenário começa a mudar a partir da reforma Rocha Vaz, com a aplicação do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Por meio dessa lei, houve mudanças no currículo do Ensino Básico e Superior. Dentre essas mudanças educacionais, a Língua Espanhola passou a ser uma disciplina facultativa, excluindo, assim, a vaga de Espanhol (BRASIL, Decreto nº 16.782-A, 1925, Art. 48, § 1º). Com essa reforma, o cenário de ensino da Língua Espanhola ficou enfraquecido, pois ações já conquistadas anteriormente foram retiradas do decreto.

Outra ação que impactou o ensino de idiomas no Brasil foi a Reforma educacional Francisco Campos. O Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, no Art. 1º, estabeleceu a extinção de vagas de professores de línguas estrangeiras como o Francês, Inglês e o Alemão (BRASIL, Decreto nº 20.833, 1931). Assim, por meio desse decreto, as línguas estrangeiras foram retiradas das instituições de ensino, inclusive do Colégio Pedro II, que foi uma das instituições nacionais em que se ensinavam várias línguas estrangeiras no século XIX.

Nessa mesma época, surgiram outras leis direcionadas ao ensino de idiomas, como a Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que determinava que, nas escolas rurais, as disciplinas teriam que ser ensinadas em Língua Portuguesa e por brasileiros natos. O material didático utilizado nas aulas teria que ser escrito na Língua Portuguesa, além de proibido o ensino de uma língua estrangeira a menores de 14 anos (BRASIL, Lei nº 406, 1938). Nessa época, o nacionalismo se fez tão presente, que se chegou ao ponto de proibir o uso de línguas estrangeiras em vários espaços.

Outra consequência dessa reforma foi a Lei 1.545, de 1939, que decretava a supervisão do ensino de línguas. Para atuarem nas escolas coloniais que, na época, existiam em várias regiões do país, foram recrutados professores brasileiros. Essa lei também proibiu usar a língua estrangeira em locais públicos (BRASIL, Lei nº 1.545, 1939). Como podemos perceber, nessa época, as escolas coloniais foram proibidas de ensinar a língua estrangeira, sendo imposta a comunicação somente em Língua Portuguesa.

Nesse viés, Renk (2005, p. 9) destaca: “A Campanha Nacional de Nacionalização do Ensino radicalizou suas ações com o fechamento das escolas étnicas, principalmente as alemãs e japonesas”. Portanto, por meio dessa lei, podemos perceber que o ensino de uma língua estrangeira perdeu o espaço conquistado em outras instâncias.

Depois dessas ações que limitaram o uso da língua estrangeira nas instituições de ensino, em 1942, surge a reforma Capanema que, por meio do Decreto-Lei 4.244, estruturou o ensino secundário em dois ciclos: o curso ginásial e os cursos clássico e científico. Nessa reforma, foram incluídas no currículo, várias línguas estrangeiras, entre elas, a Língua Espanhola, que era ensinada nos cursos clássico e científico (BRASIL, Decreto-Lei nº 4.244, 1942). Com essa reforma, a Língua Espanhola ganha novamente espaço no currículo.

Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024. Nessas diretrizes, o ensino de uma língua estrangeira não constava mais nas disciplinas obrigatórias no currículo. O Conselho Federal de Educação indicava as disciplinas obrigatórias que seriam ensinadas no ensino médio, enquanto os Conselhos Estaduais de Educação indicavam as disciplinas optativas (BRASIL, LDB 1961). Então, se uma língua estrangeira fosse ensinada, entraria como disciplina optativa e teria que ser indicada pelos Conselhos Estaduais de Ensino.

Na segunda LDB, a de nº 5.692 criada em 1971, a língua estrangeira também se torna disciplina complementar e não obrigatória no currículo escolar. A terceira LDB, a de nº 9.394, que data de 1996, decretou a inclusão de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória e outra como optativa. A escolha seria realizada pela comunidade escolar, de acordo com a disponibilidade da escola (BRASIL, LDB, 1996). Contudo, a partir da Lei nº 11.161, de 2005, a Língua Espanhola volta ao currículo no Ensino Médio como disciplina obrigatória. Com a criação da Lei nº 11.161/2005, foi necessário um planejamento do governo para que as escolas pudessem estar preparadas para ensinar a Língua Espanhola, ou seja, era primordial o apoio do governo, principalmente na criação de políticas de formação de professores que ministrariam a disciplina (BRASIL, Lei nº 11.161, 2005).

Outra ação importante realizada anos depois da implementação da Lei nº 11.161/2005, foi a inclusão da Língua Espanhola no *Programa Nacional do Livro Didático*, como destaca Jacumasso (2018, p. 41):

[...] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluiu a produção e a distribuição gratuita para alunos e professores de escolas públicas de educação básica do livro didático para as disciplinas de línguas estrangeiras (espanhol e inglês). Essa inclusão é significativa do ponto de vista de que se abriu um espaço que antes era negado às línguas estrangeiras na escola [...].

Por meio do programa, alunos e professores tiveram a oportunidade de utilizar um material específico na área de Língua Espanhola. Também foram criadas as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), que propiciam orientações reflexivas que tratam de diversas temáticas e abordagens direcionadas ao ensino de Língua Espanhola (BRASIL, 2006).

É importante também destacar que a Lei nº 11.161/2005 não permaneceu por muito tempo no cenário de ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista que, no dia 22 de dezembro de 2016, entrou em vigor a Medida Provisória nº 746, a qual estabelece:

Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, MP 746, 2016, Art. 36, § 8).

Em menos de um ano, essa Medida Provisória foi transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Nesse sentido, a Língua Espanhola deixa de ser obrigatória e se torna optativa, colocando-a em um cenário enfraquecido (YONG; SILVA; COSTA, 2021). Essas ações políticas colocaram a Língua Espanhola novamente em uma situação incerta. Como menciona Morais (2018, p. 82) “[...] no

início de 2017, já não havia mais Lei do Espanhol e, sem nenhuma expectativa para que no currículo, de fato, a língua seja inserida, assolam-se as incertezas de como será o aprendizado, daqui pra frente no sistema educacional público ou privado”.

Nessa mesma perspectiva, Mayrink (2018, p. 145) também comenta: “[...] O que parecia ser um futuro promissor para o espanhol em relação às possibilidades de trabalho e sua consolidação como língua de prestígio na comunidade escolar brasileira, agora se revela incerto”<sup>1</sup> (tradução nossa).

Com a Lei nº 13.415/2017, a Língua Espanhola volta a ser uma disciplina optativa, desconstruindo assim ações políticas que já haviam sido estabelecidas. Contudo, apesar da criação da Lei nº 13.415/2017, a Língua Espanhola está sendo atualmente ensinada como disciplina optativa em muitas instituições de ensino do país. As ações realizadas por várias Associações de Professores de Espanhol têm contribuído para o fortalecimento do hispanismo nesse processo. Até os dias atuais, as Associações realizam ações em favor da permanência da Língua Espanhola em várias regiões.

Além das instituições escolares no Ensino Básico, esse idioma também teve espaço no Ensino Superior. Um dos primeiros registros da inclusão da Língua Espanhola em um curso de ensino superior data de 1941, quando segundo Guimarães (2011 *apud* ALVAREZ, 2018, p. 20) foi criado “[...] o Curso de Letras Neolatinas na UFRJ, juntamente com o estudo de Francês e de Italiano”. Dessa forma, no século XIX, o ensino da Língua Espanhola começa a ser incluído nas universidades brasileiras, fortalecendo o ensino de línguas.

Na região Norte, há registros do ensino de Língua Espanhola na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Segundo Teixeira (2018), no ano de 2003, foi implementado o Curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola, que foi homologado pela Resolução nº 015/2003-UFAM. Atualmente, a Licenciatura continua sendo ofertada pela Faculdade de Letras na cidade de Manaus, localizada na região do Amazonas.

Na região fronteira do Alto Solimões, a oferta da Língua Espanhola no Ensino Superior ocorreu numa unidade acadêmica da Universidade Federal do Amazonas, referendada pela Resolução nº 27/2005, que trata da “criação da unidade acadêmica

---

<sup>1</sup> “[...] lo que parecía ser un futuro promisorio para el español cuanto a posibilidades laborales y su consolidación como lengua de prestigio en la comunidad escolar brasileña, ahora se revela incierto” (MAYRINK, 2018, p. 145).

permanente de Benjamin Constant, sediada no *Campus* Universitário do Polo Alto Solimões [...]” (UFAM, Resolução nº 27, 2005). Essa unidade se localiza atualmente no município de Benjamin Constant, no interior da região do Amazonas. Segundo Brito (2011, p. 348),

O Campus Universitário do Polo Alto Solimões, sediado no Município de Benjamin Constant, com atendimento aos municípios de Amaturá, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutai, Tabatinga, Tonantins, Santo Antônio do Iça e São Paulo de Olivença, foi instituído pela Resolução nº 024/2005/CONSUNI, no dia 25 de novembro de 2005 e a Unidade Acadêmica Permanente de Benjamin Constant pela Resolução nº 027/2005/CONSUNI, também no dia 25. Os cursos que integraram a Unidade foram criados pelas Resoluções do CONSUNI nº 041/2005- Curso de Licenciatura dupla em Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola; nº 042/2005 - Curso de Bacharelado em Antropologia; nº 043/2005 - Curso de Licenciatura em Pedagogia; nº 044/2005 - Curso de Administração em Gestão Organizacional; nº 045/2005- Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Agrárias e Ambientais; nº 068/2007-Curso de Licenciatura dupla em Biologia/Química.

Como menciona a autora, com a criação dessa unidade, foram ofertados vários cursos de graduação em diferentes áreas, nas quais alunos de outros municípios da região poderiam iniciar sua formação inicial. Vale salientar que o curso ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, com Licenciatura dupla em Português e Espanhol, foi uma das primeiras conquistas concretizadas na região do Alto Solimões para o ensino de línguas.

Após apresentar um breve panorama histórico de leis que foram criadas para o ensino de Língua Espanhola no Brasil, na próxima seção, aborda-se de forma mais específica o tema da pesquisa, que trata sobre as tecnologias digitais no ensino de línguas.

### **2.3 As tecnologias digitais e sua integração no ensino de línguas**

As tecnologias têm auxiliado o ser humano em diferentes áreas na sua sobrevivência e bem-estar. Para Kenski (2012, p. 23) a tecnologia “[...] engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Nessa perspectiva, Nogueira (2014, p. 18) também define tecnologia como

[...] um conjunto de conhecimentos e saberes utilizados em prol da criação e do desenvolvimento de artefatos, processos, ambiências e ações que possam suprir necessidades que surgem em um dado momento, necessidades estas de cunho pessoal ou coletivo.

As tecnologias, que evoluem tornando-se mais ágeis e eficientes e geram diversas utilidades para o ser humano, existem desde tempos bem remotos, quando nossos antepassados criaram instrumentos para caçar e para defender-se de animais, preservando assim sua sobrevivência (KENSKI, 2012). Nessa mesma linha, Nogueira (2014, p. 17) também ressalta que,

[...] desde que o homem descobriu a possibilidade de criar artefatos com a pedra lascada e de usar a inteligência para que essa ferramenta pudesse modificar a natureza ao seu redor, para a melhoria de vida do seu grupo, já podemos falar em técnicas e tecnologias.

Como foi mencionado pelos autores, o ser humano continua criando diversas tecnologias com diferentes finalidades, o que o tem ajudado nas suas diversas atividades, tornando-se assim “[...] produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 2010, p. 22).

As tecnologias também ganharam espaço na área da educação. Diversas ferramentas foram e continuam sendo criadas. Dentre as diferentes tecnologias cita-se o quadro negro, que surgiu em 1890 (BRUZZI, 2016). Esse recurso ainda é utilizado para apresentar informações e outras atividades referentes ao componente curricular. Nogueira (2014, p. 19) destaca que

O professor utilizava o quadro-negro, escrevia “o ponto” e os alunos copiavam, e tudo isso gastava um determinado tempo. Hoje, ao utilizar um projetor multimídia, o professor não precisa escrever nada (e não gasta tempo), e os alunos podem receber o arquivo sem ter de copiar (e também não gastam tempo).

Em consonância com o autor, percebemos que, com o passar dos anos, as tecnologias têm evoluído de forma rápida. Um exemplo disso é a criação do projetor de mídias, que, atualmente, é muito utilizado nas aulas para apresentar diversas informações, vídeos, *softwares*, etc. O uso do projetor de mídias com o *software Power Point* tem sido utilizado por muitos professores, como mediação na prática pedagógica. É importante ressaltar que esse *software* tem que ser bem utilizado para que não se torne um simples recurso de “[...] repetir literalmente o que já está disposto na tela de projeção” (AQUINO, 2015, p. 91). É necessário saber utilizar uma determinada tecnologia com metodologias diferenciadas.

Ao longo das décadas, outras tecnologias foram criadas, como o computador que surgiu na

[...] década de 60 com um projeto conhecido como Plato, usado por algumas universidades americanas. Na época não havia microcomputadores e as aulas eram dadas em laboratórios ligados a um grande computador central (mainframe) (LEFFA, 2006, p. 7).

O computador tornou-se um instrumento de aprendizagem no ensino de línguas, que possibilitou a inovação e o desenvolvimento de diferentes habilidades no aluno. Essa ferramenta passou a ter maior funcionalidade com a *internet*, que “[...] surgiu no final da década de sessenta nos Estados Unidos a partir de uma pequena rede de computadores” (SOUZA, 1999, p. 139), e revolucionou o acesso à informação. Nesse viés, Castells (2020, p. 100-101) também menciona que

A internet teve origem no trabalho de uma das mais inovadoras instituições de pesquisa do mundo: a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos EUA. Quando o lançamento do primeiro Sputnik, em fins da década de 1950, assustou os centros de alta tecnologia estadunidenses, a Arpa empreendeu inúmeras iniciativas ousadas, [...] uma dessas estratégias, que desenvolvia um conceito criado por Paul Baran na Rand Corporation em 1960-4, foi criar um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares [...].

Essa mídia digital tornou-se “uma rede de redes de dados que, por meio de dispositivos móveis, *softwares*, sensores, constitui o ambiente dinâmico em que vivemos e interagimos todos os dias” (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 3).

Com sua criação, as pessoas começaram a ter acesso à informação de forma mais rápida e produtiva e, também desenvolveram formas de autoria. Como destaca Pischelota (2016, p. 51):

[...] Com o acesso à rede, as pessoas não têm de desempenhar apenas o papel de espectador, uma vez que podem produzir sua própria contribuição nos âmbitos mais variados, da música à produção de notícias em tempo real, da criação de jogos à realização de filmes em diversos formatos e modulações. Dessa forma, todos os usuários têm acesso a práticas antes reservadas exclusivamente a profissionais ou especialistas, o que alimenta a liberdade de criar e divulgar produções pessoais e/ou colaborativas.

Como menciona a autora, a internet é um espaço em que todos podem acessar, aprender e compartilhar informações. A internet tem propiciado aos professores e alunos acesso a diversas plataformas educativas, gêneros textuais, ambientes virtuais, aplicativos e tantas outras funções que podem auxiliar de forma pedagógica o professor nas suas aulas. Nesse viés, García (2016, p. 462, tradução nossa) também menciona que, por meio da internet, é possível,

[...] - Permitir a integração das habilidades.<sup>2</sup>  
- Apresentar os conteúdos de forma contextualizada, já que a internet integra em um único suporte imagens, sons, vídeos, etc.

<sup>2</sup> [...] – Permitir la integración de destrezas.

- Presentar los contenidos de forma contextualizada, puesto que internet integra en un solo soporte imágenes, sonidos, vídeos, etcétera.

- Potenciar la interculturalidad, en la medida en que las aulas virtuales recogen siempre grupos multiculturales y también porque el alumno se relaciona con material auténtico que facilita la adquisición simultánea de contenidos lingüísticos y culturales (GARCÍA, 2016, p. 462).

-Impulsionar a interculturalidade, na medida em que as salas de aulas virtuais incluem sempre grupos multiculturais e também porque o aluno se relaciona com material autêntico que facilita a aquisição simultânea de conteúdos linguísticos e culturais.

Como foi mencionado pela autora, a internet possibilita diversas estratégias que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica, promovendo assim a diversidade linguística presente em muitas salas de aula.

No ensino de línguas, as tecnologias, que se tornaram relevantes na construção de novas aprendizagens na língua-alvo, eram utilizadas com diversas abordagens de ensino. Por exemplo, na abordagem de gramática e tradução, criada no século XIX, os professores utilizavam com mais frequência o quadro negro e o livro didático (ABADÍA, 2000). Outra abordagem de ensino em que se utilizavam tecnologias foi a audiolingual, criada nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, em 1939, porque “[...] precisavam que seus soldados falassem rapidamente a língua de seus aliados e de seus inimigos. Assim, os soldados norte-americanos foram expostos a cursos intensivos de LE [...]” (MOROSOV; MARTINEZ, 2012, p. 28).

Além disso, era trabalhada mais a produção e a compreensão oral e exercícios de repetição; por isso, utilizavam como recurso tecnológico o toca-fitas e os laboratórios de línguas (RAPAPORT, 2008). Em 1954, surge na França a abordagem audiovisual, em que o foco era o desenvolvimento de habilidades orais, principalmente, por meio de imagens. As tecnologias mais utilizadas nessa abordagem eram o gravador de fitas magnéticas e a projeção de imagens (ABADÍA, 2000). Nessa abordagem já eram incluídas tecnologias de áudio e imagem ao ensino de línguas.

Na sequência dessa perspectiva, a abordagem comunicativa, enfatizava usar a língua com intenções comunicativas de acordo com o contexto de interação (IRAGUI, 2016). Os materiais que os professores utilizavam nessa abordagem precisavam ser autênticos (LEFFA, 2016). Eram elaborados pelo professor através de diversas temáticas situacionais para que os alunos pudessem desenvolver sua competência comunicativa. Assim, para trabalhar nessa perspectiva de ensino de línguas, era necessário utilizar

[...] jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente (LEFFA, 2016, p. 37).

Ao utilizar diversos materiais em diferentes situações, o aluno era exposto a vivenciar a língua. Nesse sentido, a partir dessa abordagem:

Surgiram os programas de reconstrução de texto, os processadores de texto, programas para publicação, corretores de vocabulário e gramática e outros que estimulavam a interação entre alunos como o *SimCity*, um jogo que simula a construção e a administração de uma cidade, e *Where in the world is San Diego*, um jogo em que o jogador tenta solucionar um caso por meio de dicas sobre geografia (PAIVA, 2019, p. 6).

Como podemos perceber, com o passar dos anos, novas tecnologias surgiram e vários recursos foram utilizados na abordagem comunicativa.

A tecnologia digital se fez cada vez mais presente em vários espaços da vida do ser humano, e “[...] insere o sujeito em um novo contexto cultural, em que não somente ele transforma a tecnologia, mas é por ela transformado, através de seus hábitos de consumo, de trabalho, de comunicação e de acesso à informação” (PISCHELOTA, 2016, p. 1).

Por meio das tecnologias digitais, desenvolvemos inúmeras atividades como comprar, estudar, trabalhar, realizar pagamentos e nos comunicar com pessoas de vários lugares, já que, “A rede digital ultrapassa todos os limites geográficos” (LOUREIRO, 2021, p. 221-222).

As tecnologias digitais podem ser consideradas “como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e conhecimento” (LÉVY, 2010, p. 32). No momento em que acessamos essas tecnologias na internet, passamos a nos comunicar e interagir no ciberespaço, que é um “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 2010, p. 94).

Nesse ambiente, as pessoas se comunicam e aprendem com os outros de forma colaborativa. Segundo Malaggi e Marcon (2012, p. 123):

O ciberespaço, como um novo espaço de comunicação e sociabilidade, torna possível a efetivação de processos educativos desterritorializados, em tempo real, através de ambientes hipermidiáticos que agregam vários formatos de mídias em uma arquitetura hipertextual e colaborativa.

Todos que estão conectados podem desenvolver também diferentes habilidades e aprendizagens com várias pessoas ao mesmo tempo. Assim, muitas pessoas interagem com as tecnologias digitais a todo instante, fazendo parte da vida cotidiana delas. Nesse viés, Loureiro (2021, p. 219) menciona que

[...] viver em mundo digitalizado não é uma opção, pois não há dois mundos separados, uma da conexão digital e outro fora dela. São espaços e tempos que se sobrepõem, com limites matizados, em que não é possível identificar

onde um termina e o outro começa. Nesse sentido, a educação escolarizada também precisa atualizar a forma como concebe a relação entre tecnologias e educação para a digitalidade.

Sabemos que, atualmente, o digital está muito presente na vida das pessoas que estão conectadas à internet e usam diversas tecnologias, mas é importante também pensar que essa realidade é possível para quem têm essa oportunidade de estar no digital.

Vale também destacar que, no ensino de línguas, os professores podem trabalhar diversas tecnologias digitais no ciberespaço por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. A próxima seção trata justamente das possibilidades de aprender um novo idioma através dos ambientes virtuais.

### **2.3.1 Os ambientes virtuais: possibilidades de aprender um novo idioma**

As tecnologias digitais têm se tornado ferramentas utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) no ensino a distância e no presencial. Para Martins, Tizziotto e Cazarini (2016, p. 116-117),

[...] os AVAs são *softwares* que operam em servidores web, que podem ser acessados via internet por usuários distribuídos geograficamente, formando comunidades virtuais com objetivos definidos, como, por exemplo, o de aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem no ensino de línguas possibilita trabalhar com sites, vídeos, gêneros digitais, e diferentes mídias. Nesse viés, Moran (2012, p. 98) salienta que, por meio desses ambientes “[...] os professores e alunos podem compartilhar ideias, modificar textos, comentá-los; podem travar discussões organizadas por tópicos (off-line) e discussões ao vivo, com som, imagem e texto”.

Nesse processo, alunos e professores constroem novos conhecimentos, compartilhando diversas informações. Modelski, Azeredo e Giraffa (2018, p. 125) destacam também que esses ambientes

[...] possibilitam armazenamento de materiais, comunicação síncrona e assíncrona entre seus usuários, atividades variadas através da utilização dos recursos oferecidos pela própria plataforma (fórum, diário, questionários) ou de aplicativos e programas que podem ser integrados (arquivos de áudio, arquivos de vídeo, aplicativos educacionais, jogos).

Com esse ambiente virtual, podemos utilizar várias tecnologias digitais no ensino de línguas, propiciando o desenvolvimento de diversas competências e habilidades digitais no aluno. Nesse sentido, Kenski (2012, p. 95) destaca:

No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas.

Por meio do ambiente virtual, o aluno tem a autonomia de acessar as ferramentas contidas no AVA, fazendo seu próprio planejamento de estudos. Nesse ambiente, os alunos também podem desenvolver diversas habilidades, utilizando tecnologias digitais. Existem vários ambientes virtuais que podem ser utilizados nas aulas de línguas, como o *Moodle*, o *Google classroom*, entre outros. Nos ambientes virtuais, também podemos utilizar diversos aplicativos, basta o professor mediador desse processo saber planejar os aplicativos que utilizará nas suas aulas.

### **2.3.2 Os aplicativos no ensino de línguas**

Com o avanço das tecnologias digitais, muitos aplicativos surgiram na área da educação como mediadores para auxiliar o ensino de línguas. Para Camargo e Daros (2018, p. 28),

Os aplicativos são programas de computador concebidos para processar dados eletronicamente. Têm como intuito facilitar e reduzir o tempo de execução de uma tarefa pelo usuário, bem como proporcionar o acesso aos novos conhecimentos de forma diferenciada.

Os aplicativos no ensino de línguas possibilitam diferentes formas de aprendizagens e podem promover o desenvolvimento de competências, como a gramatical e a discursiva, por exemplo. Existem vários aplicativos que podem ser utilizados no ensino de línguas, tais como o *Padlet*, que é um mural virtual em que podem ser trabalhados textos, imagens e, vídeos, e os alunos também podem postar suas produções. Segundo Silva e Lima (2018, p. 85),

[...] Ferramentas como o *Padlet*, que apresentam características colaborativas, permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial, ou seja, da tradicional sala de aula.

O *Padlet* é utilizado em ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial e à distância. É uma ferramenta que pode auxiliar o aluno na sua autonomia

de produzir e selecionar seu próprio material para organizar e postar no seu mural virtual. Mota, Machado e Crispim (2017, p. 5) também salientam que, por meio dessa ferramenta, “[...] os alunos podem compartilhar informações de diversos temas, o que faz com que desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações que irão compartilhar”.

Essa tecnologia possibilita uma aprendizagem colaborativa entre os alunos por meio da produção textual, e na criação de hipertextos. Nesse viés, Monteiro (2020, p. 8) ressalta que

[...] a hipertextualidade presente no Padlet permite que os ‘nós’, que são os *links*, as conexões e associações mentais, se tornem necessários em um contexto informacional em que a construção do conhecimento se estabelece a partir do saber lidar com a variedade e quantidade de informação, mídias e recursos tecnológicos produzidos pela sociedade atualmente (MONTEIRO, 2020, p. 8).

Além disso, por meio do *Padlet*, o aluno também pode acessar diversos *sites* ao mesmo tempo, pesquisando vídeos, imagens, textos para que possa utilizá-los na criação do seu mural virtual, possibilitando a interação com a hipertextualidade e a multimodalidade.

O *Podcast* é outro aplicativo que pode ser utilizado em sala de aula, para trabalhar a compreensão e a produção oral. Além disso, o *Podcast*

[...] é uma nova tecnologia de distribuição de áudio que permite a qualquer pessoa produzir e disponibilizar programas exclusivamente pela internet. Ou seja, é uma derivação do rádio com acesso virtual 24h de qualquer lugar do mundo e com a possibilidade de ser transmitido por streaming. O formato utilizado é o mp3, que gera arquivos com tamanho reduzido e uma boa qualidade de som (FERNANDES; ALVES, 2009, p. 202).

Essa ferramenta pode desenvolver no aprendiz a habilidade oral no idioma ensinado, pois os alunos podem ouvir *Podcast* e criar seus próprios áudios, tanto na sala de aula como em outros espaços não formais. Nessa perspectiva, Freire (2016, p. 6) também destaca: “A portabilidade dos dispositivos de gravação digital multiplica as oportunidades de cenários de prática oral, tornando estas possíveis de serem realizadas em locais tão distintos quanto uma praia, uma praça ou mesmo na segurança do lar”.

Esse aplicativo de áudio também pode ser trabalhado com temas diversos. O professor pode utilizar esse aplicativo para desenvolver no aluno sua competência sociocultural. Nesse sentido, Fernandes e Alves (2009, p. 205) também mencionam que “[...] saber realmente uma língua significa conhecer seus aspectos culturais com discernimento para respeitar as diferenças. O *Podcast* vem para engrandecer esse

intercâmbio cultural no mundo globalizado”. Dessa forma, o *Podcast*, auxilia o aluno no processo de sua aprendizagem em uma outra língua.

Outro aplicativo que pode ser utilizado no ensino de línguas é o *Socrative*, que é um aplicativo de questionários que pode ser usado para trabalhar no componente curricular, utilizando a multimodalidade. Segundo Silva (2015, p. 80), o *Socrative*

[...] é uma ferramenta de avaliação baseada na web, que contém um sistema de sala de aula. Os alunos recebem um código para entrar na sala do professor para começar uma avaliação. O professor tem opção de escolha do tipo de prova que vai aplicar bem como o feedback a dar (ao ritmo do aluno ou ao ritmo do professor).

Essa tecnologia possibilita ao professor realizar avaliação diagnóstica a respeito de alguma temática, bem como podem ser trabalhados conteúdos de vocabulário, interpretação textual, entre outras possibilidades, com os alunos.

Nesse sentido, Camargo e Daros (2018, p. 32) salientam que “O *Socrative* permite a criação de questionários e transforma o dispositivo do aluno em um click. Possibilita, ainda, a utilização de vídeo e imagem e gera resultados analisáveis por questão e por aluno”. O *Socrative*, por ser um aplicativo dinâmico em tempo real, propicia motivação, a participação do aluno e a aprendizagem colaborativa.

Esse aplicativo também permite a produção de atividades autênticas criadas pelo professor. No ensino de línguas, o docente pode criar atividades com situações comunicativas relacionadas a alguma temática do componente curricular e interagir com os alunos por meio do aplicativo. Além desses aplicativos mencionados, existem outros aplicativos que também podem ser usados no ensino de línguas.

### **2.3.3 As redes sociais *Facebook* e *Youtube* no ensino de línguas**

A facilidade de nos comunicarmos, de nos informarmos e interagir com pessoas de diferentes lugares por meio das redes sociais faz parte do cotidiano da sociedade. Nesse ambiente de aprendizagem, construímos coletivamente diversos conhecimentos. Nesse sentido, Nogueira (2014, p. 82) destaca que a rede social “[...] corresponde a um grupo de pessoas, ou organizações, que possuem interesses comuns e que compartilham seus interesses e valores”. Atualmente, existem muitas redes sociais, sendo as mais utilizadas no Brasil, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* e *Youtube* (SANTOS, 2016).

A seguir, trata-se de duas redes sociais o *Facebook* e o *Youtube* que podem ser utilizadas no ensino de línguas. Uma delas é o *Facebook*, um ambiente de comunicação e interação que possibilita a publicação e postagem de diversas informações.

O Facebook foi lançado em 2004 nos Estados Unidos. Começou originalmente com um site para facilitar a comunicação entre os estudantes universitários de Havard e depois se espalhou rapidamente pelo mundo todo (BARTON; LEE, 2015, p. 58).

Depois de sua expansão, essa rede continua sendo utilizada por muitas pessoas no mundo. Em relação ao ensino de línguas, os professores podem utilizar o *Facebook* para criar uma conta do componente curricular, para os alunos poderem informar-se e interagir com o professor e outros colegas, compartilhando materiais referentes à disciplina por meio de diferentes gêneros digitais, *links*, vídeos, entre outros. Nesse viés, Barton e Lee (2015, p. 209) também destacam que

O Facebook se tornou o mais popular site de rede social. Seus amplos recursos e virtualidade têm sido adotados por educadores e estudantes de várias maneiras. A função 'grupos' no Facebook é especialmente adequada para facilitar atividades de ensino e aprendizagem iniciadas pelos professores ou pelos estudantes.

Essa rede social também é uma possibilidade de os professores interagirem com os alunos, por ser muito utilizada por estudantes. Além disso, Barton e Lee (2015, p. 209) também enfatizam que, por meio do *Facebook*, “[...] os usuários podem facilmente se conectar a sites externos, por exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão “curtir”. Isto imediatamente cria conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis *on-line*”. Nesse ciberespaço os alunos aprendem de forma interconectada.

Outro recurso que pode ser utilizado no ensino de línguas por meio do *Facebook* é o *chat* de mensagens, através do qual os alunos podem escrever e praticar o novo idioma com os colegas ou nativos da língua. Segundo Paiva (2016), por meio do *Facebook*, as pessoas interagem umas com as outras, informam-se e fazem amigos, seja através do *chat* ou do fórum. Por meio dessa rede social, as pessoas desenvolvem mais a escrita, isso porque, “A maioria das práticas digitais é mediada por textos. A produção e utilização de textos *on-line* ocupam grande parte da vida das pessoas[...]” (BARTON; LEE, 2015, p. 204-205).

Vale ressaltar que, além de ser um espaço de interação, essa rede de algoritmos também analisa “[...] as relações que estabelecemos nas redes sociais” (LOUREIRO, 2021, p. 220). Nesse viés, Sumpter (2019, p. 113) também destaca que “Interagimos com algoritmos desde o instante em que abrimos nosso computador ou

ligamos nosso telefone [...]. O *facebook* usa as recomendações de nossos amigos para decidir as notícias que vemos [...]”. Como foi mencionado pelos autores, essa rede social filtra dados das informações que acessamos ou pesquisamos, ou quando nos relacionamos com as pessoas nesse espaço.

Por isso, é necessário saber usar essa rede social, pois “não são as redes sociais, sozinhas, que melhoram o ensino de línguas, mas o uso que fazemos delas” (LEFFA, 2016, p. 153). Nesse sentido, temos que verificar se as informações contidas nelas são verídicas. Isso porque, “[...] Ser letrado requer, por exemplo, tentar distinguir *fakenews* de notícia verdadeira, e isso pode ser feito checando as fontes, procurando a notícia em sites confiáveis [...]” (RHEINGOLD, 2012: 77, apud PAIVA, 2020, p. 58).

O *Youtube* é outra rede social que pode ser utilizada no ensino de línguas, por ser “[...] a maior plataforma de compartilhamentos de vídeos da internet. Podemos usar essa plataforma não apenas para o acesso à informação como também para compartilhar ou doar conteúdo” (PAIVA, 2020, p. 67).

Por meio desta ferramenta, o professor pode trabalhar com a produção e a divulgação de vídeos com os alunos. Além disso, também é possível desenvolver de forma mais específica a compreensão e produção oral dos alunos, já que eles podem criar e postar seus vídeos em grupo ou individualmente, em seu próprio canal de informações e publicações, entre outras funções que a rede social possibilita. Nesse viés, Barton e Lee (2015, p. 207) enfatizam que “as virtualidades multimodais do site são especialmente valiosas para estudantes de línguas de todos os tipos, que podem praticar fala, escrita e audição”.

Além do desenvolvimento dessas habilidades por meio da rede social *Youtube*, os alunos também podem aprender a cultura dos países que falam outro idioma. No caso da Língua Espanhola, eles podem acessar notícias, entrevistas, documentários, músicas, filmes, jogos, nesta e em outras línguas.

Nessa perspectiva, Barton e Lee (2015, p. 85-86) destacam que “muitas pessoas desenvolveram hábito de usar tradutores automáticos para maximizar seu acesso a informações *on-line*, ou até mesmo para checar se são confiáveis[...]”. Nesse processo de tradução, as pessoas se deparam com diversas línguas, ou seja, “[...] ensinam e aprendem línguas no *Youtube*” (BARTON; LEE, 2015, p. 86). Como foi mencionado pelos autores, essa rede também é um meio de ensinar um ou vários idiomas.

Durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2, muitas instituições utilizaram o *Youtube* para compartilhar informações referentes ao seu setor de trabalho, como também houve um intensivo uso nas formações continuadas para professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, entre outras atividades.

Diante do que foi exposto, podemos perceber que o *Facebook* e o *Youtube* são redes sociais que podem contribuir no ensino de línguas, contudo, para que se obtenham resultados na aprendizagem do aluno com essas plataformas, é necessário ter conhecimento, habilidades e saber utilizá-las de forma crítica nesse processo mediador. Na próxima seção, discorre-se sobre a importância de integrar as tecnologias digitais no processo de formação inicial do futuro professor de Língua Espanhola.

## **2.4 As tecnologias digitais e a formação de professores**

Como vimos anteriormente, as tecnologias digitais podem facilitar a prática docente e o processo de aprendizagem dos alunos. Como destaca Kenski (2003, p. 5),

[...] a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem.

Para que o professor possa usar essas tecnologias nas aulas, é fundamental que ele tenha formação, que começa na graduação, isto é, na formação inicial do futuro professor. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 41) salienta que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

É ao longo da formação que o futuro professor aprende e desenvolve habilidades para seu fazer pedagógico. Vale ressaltar que essa formação precisa estar pautada na reflexão sobre a ação. Nesse viés, para Libâneo (2011, p. 84) é importante que “[...] o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho”.

É relevante que o professor reflita sobre sua própria prática para poder auxiliar seus alunos nas possíveis dificuldades encontradas durante o processo de ensino. Vale ressaltar que o professor reflexivo é aquele que “[...] permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido” (SCHÖN, 1995, p. 83).

Desde a formação inicial, é necessário trabalhar a formação reflexiva e ter espaços para desenvolvê-la nos estágios (SHÖN,1995). Além dos estágios supervisionados, a formação reflexiva pode ser trabalhada nos programas de formação inicial oferecidos pelo governo federal, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e a Residência Pedagógica. Além desses programas, Libâneo (2011) enfatiza a importância de se trabalhar a prática nos componentes curriculares, como destaca:

[...] Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e suas situações com que irão trabalhar (LIBÂNEO, 2011, p. 94).

Como foi exposto pelo autor, não convém deixar que os estudantes tenham acesso à prática somente no final do curso de graduação, quando realizam os estágios supervisionados, ou seja, a prática precisa estar interconectada com os componentes curriculares para que os futuros professores possam viver a experiência docente durante a sua formação.

Nesse viés, Moran (2012, p. 100) também destaca:

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio de fim de curso. Todo o currículo pode ser elaborado pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade em que estudam, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, casos e projetos do cotidiano para a sala de aula.

Diante do que foi exposto pelos autores podemos compreender a necessidade de colocar em ação esse elo entre prática e teoria nos componentes curriculares de graduação. É importante salientar que, para se trabalhar a formação reflexiva na formação inicial, é importante que os currículos dos cursos propiciem essa perspectiva de ensino aos futuros professores. Nesse sentido, Pimenta (2008, p. 20) argumenta que

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação.

Não podemos mais focar a formação somente na capacitação e transmissão de conteúdo, ou seja, é fundamental que o futuro professor reflita constantemente sobre sua prática nas aulas. Nessa linha, Álvarez (2013, p. 57, tradução nossa) destaca que, “Todos os professores pensam em maior ou menor medida sobre o ensino que desenvolvem [...]”<sup>3</sup>.

É importante salientar que no processo de formação inicial, as tecnologias digitais também sejam integradas, pois, como já vimos, no mundo contemporâneo, essas tecnologias já estão presentes em muitas instituições de ensino e o professor precisa saber como incluí-las na sua prática para tornar as aulas cada vez mais inovadoras. Nesse viés, Araripe e Lins (2020, p. 52) enfatizam que “[...] formar o educador implica em [sic] capacitá-lo com metodologias de ensino e aprendizagem adequadas às potencialidades das tecnologias digitais”.

Como podemos perceber, o professor precisa estar interconectado com essas tecnologias para que saiba utilizá-las por meio de metodologias adequadas em sua prática.

Para que o professor consiga dar significado ao uso das tecnologias e estabelecer novas metodologias, é preciso que o processo de capacitação ocorra não só com conteúdos técnicos, mas também com reflexões sobre as metodologias adequadas a esse fim (NOGUEIRA, 2014, p. 117).

A formação reflexiva e a inclusão das tecnologias digitais no processo de formação inicial farão com que o professor possa aprender ao longo de sua prática docente. Nesse viés, Sousa Júnior, Silva e Costa (2020, p. 167) destacam que

[...] a formação docente necessita preparar professores para as incertezas e mudanças decorrentes deste cenário pós-moderno, para então possibilitar mudanças e transformações não apenas à imagem do professor de línguas, mas, sobretudo, ao seu fazer pedagógico.

Como mencionado pelos autores, estamos vivendo em um cenário de constantes mudanças. Um exemplo disso, é o que estamos presenciando atualmente, com a pandemia da SARS-CoV-2, que tem mudado de forma rápida o cenário educacional, do ensino presencial ao remoto. Nesse viés, Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43) destacam:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram

---

<sup>3</sup> “*Todos los profesores piensan en mayor o menor medida sobre la enseñanza que desarrollan [...]*” (ÁLVAREZ, 2013, p. 57).

transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *on-line* com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial.

Logo no início da pandemia, muitas instituições de ensino tiveram que adaptar-se a essa nova realidade. Universidades de todo o Brasil, e secretarias estaduais de ensino oportunizaram formação aos professores a respeito da utilização de tecnologias digitais no ensino remoto para que os professores pudessem ministrar sua aula.

Essa situação tem demonstrado como é relevante que nos cursos de formação inicial sejam incluídos componentes curriculares que trabalhem a inclusão das tecnologias digitais no ensino, a fim de que os futuros professores possam ter conhecimento de como utilizá-las e seus benefícios para o ensino de línguas. Nesse sentido, Araripe e Lins (2020, p. 63) também destacam que, “Os componentes curriculares de cursos de formação inicial de professores devem oferecer oportunidades de desenvolvimento da cidadania digital de educadores, considerando seu uso responsável, crítico, seguro e inclusivo [...]”.

Nesse processo, é importante que os cursos de formação também incluam as tecnologias digitais em seus projetos pedagógicos de curso, para que os professores trabalhem com os acadêmicos diversas tecnologias que podem auxiliar no ensino de uma nova língua. É importante também salientar que os futuros professores precisam desenvolver competências digitais para lidar com essas tecnologias em sala de aula. Para Silva e Behar (2019, p. 15), as “[...] Competências Digitais estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais”.

Para que possam ser utilizadas nas aulas, é preciso que os professores saibam utilizar essas tecnologias de forma pedagógica e com objetivos de aprendizagem, pois “[...] a eficácia deste instrumento dependerá de como a utilizamos” (ARRARTE, 2011, p. 18).

Vale também salientar a importância de trabalhar o letramento digital na formação inicial dos professores para que possam desenvolver práticas digitais na sua prática docente. Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 30) conceitua letramento digital como

[...] a porção de letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

Considerando a presença das diversas tecnologias digitais no nosso cotidiano e em vários espaços sociais, é fundamental desenvolver diferentes habilidades digitais, para poder usá-las sempre que necessário. Conforme argumenta Zacharias (2016, p. 21):

O letramento digital [...] vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos.

Freitas (2010, p. 339-340) também conceitua o letramento digital como um

[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Diante dos conceitos das autoras, percebemos como é fundamental ter conhecimento de diversas práticas digitais que são essenciais para realizar atividades e ações específicas dentro da virtualidade e em diversas áreas que interagimos com outras pessoas. Por isso que, atualmente, para utilizar uma das diversas tecnologias digitais existentes, precisamos entender seu funcionamento.

Para alcançar algum grau de *letramento digital*, as pessoas precisam aprender várias ações, que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto mais sofisticados que são publicados em ambientes *on-line* e expostos pelo monitor (RIBEIRO,2009, p,33).

Com a inclusão das tecnologias digitais, desenvolver as habilidades digitais tem se tornado essencial no meio social, pois, “Se antes era preciso saber escrever com letra cursiva [...] agora é preciso saber digitar, é preciso conhecer as fontes disponíveis no computador e como usá-las” (COSCARELLI, 2007, p. 5). Isso é fundamental, tendo em vista que as tecnologias digitais

[...] trouxeram novos espaços de compartilhamento de textos, novos espaços de leitura e de escrita, formas de comunicação em que compartilham áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros, então, saber receber (ler, ver, assistir, apreciar, criticar, etc.), saber produzir e saber compartilhar esses textos são competências que precisamos ter como cidadãos de nossa sociedade contemporânea [...] (COSCARELLI, 2020, p. 5).

Como foi mencionado pela autora, são várias as competências digitais que precisamos ter no momento em que lidamos com as diferentes tecnologias digitais, e a importância desse desenvolvimento tem sido possível presenciar com mais ênfase durante a pandemia da SARS-CoV-2.

Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros

recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Com a pandemia, muitos professores tiveram que realizar formações por meio de cursos de curta e longa duração para poder aprender a usar determinadas tecnologias digitais que seriam fundamentais para sua prática docente. Outros, mesmo com a precária conexão de internet, tiveram que se adaptar em horários em que a conexão estivesse adequada para poder assistir aos cursos no *Youtube* ou participar de congressos nacionais e internacionais que possibilitavam essa formação. Mas, mesmo com tantas dificuldades muitos professores se interessaram em aprender.

Assim, diante de tantos cenários que a pandemia trouxe na área do ensino, podemos perceber como é importante que o professor possa desenvolver as competências digitais. É necessário que, na sua formação inicial e continuada, vivencie experiências que favoreçam a prática em diversas situações de aprendizagens. Nesse sentido, também é importante que se incluam ações de prática digitais com o uso de diversas tecnologias no projeto pedagógico do curso.

Na próxima seção, apresenta-se reflexões sobre a inclusão digital e alguns programas do governo que continuam vigentes nos quais se integram tecnologias digitais no processo de ensino e outras instituições públicas.

## **2.5 A inclusão digital: algumas reflexões**

Estamos presenciando a era da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2020), em que as pessoas vivem interconectadas, ao acessarem as diversas tecnologias. Nesse viés, “[...] a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 2020, p. 561). Como foi mencionado pelo autor, a informação é essencial nessa sociedade atual. As pessoas precisam ter a oportunidade de integrar-se a esse meio.

O acesso à informação é um direito fundamental de qualquer sociedade democrática baseada no pluralismo, na tolerância, na justiça e no respeito mútuo. Sem informação não temos conhecimento dos nossos direitos e não temos como assegurá-los (COELHO, 2010, p. 78).

Sabemos que, mesmo vivendo nesse novo tempo, algumas pessoas não têm oportunidade de serem incluídas socialmente nessa era. Como menciona, Wachowicz (2008, p. 78), “[...] nem todos os segmentos da sociedade experimentam o impacto ou os benefícios da era digital”. Considerando essa nova realidade, a inclusão digital passou a ser um tema muito discutido por muitos países e Organizações mundiais. Para Lemos, Regitano e Costa (2007, p. 31):

Inclusão Digital significa hoje o acesso da população ao mundo digital, equiparando as potencialidades num mundo geográfico, social, etário e intelectual diversificado; numa tentativa de se garantir não apenas a capacitação/treinamento do indivíduo ao uso do equipamento, mas estimular o exercício dos direitos garantidos a cada cidadão como educação, acesso à informação e participação nas atividades do núcleo social que este se encontra, garantindo a construção de sua cidadania.

Como foi mencionado pelos autores, a inclusão digital é um direito que todo cidadão precisa ter, seja na educação, no mercado de trabalho, entre outras áreas. Saraiva e Loureiro (2019, p. 59) também destacam que “[...] a inclusão digital, implica, não somente o acesso às tecnologias conectadas à internet, mas também a continuidade de participação na rede que se constitui nesta virtualidade”.

Além do uso das tecnologias digitais, muitas pessoas também não têm acesso à rede de internet. Conforme a pesquisa realizada pela TIC Domicílio (2019), 74% da população tem acesso à internet. No contexto da pandemia da SARS-CoV-2, houve um aumento. Segundo dados da TIC Domicílio (2020), 81% das pessoas acessaram a mídia digital internet, tendo o celular como tecnologia mais utilizada pelas pessoas.

Por meio desses dados, podemos perceber que ainda há pessoas que não estão incluídas na grande rede. Em vista disso, “Para minimizar ou combater a exclusão das pessoas de uma dinâmica social caracterizada pelo uso intensivo das tecnologias de base digital, empreende-se ações de inclusão digital” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 25).

O Brasil implementou vários programas de inclusão digital como política pública para que as pessoas tivessem acesso e se apropriassem das diversas tecnologias existentes. Dentre elas, Silveira (2011, p. 50-51) menciona

[...] os telecentros públicos, estatais e comunitários, os pontos de cultura digital, as escolas conectadas, o reconhecimento das lan houses como atividades de microempreendedorismo que gerava inclusão, cidades digitais com nuvens wireless conectando seus moradores, os programas de financiamento de computadores para as camadas médias e pauperizadas da sociedade. Todos eles se concentravam na garantia de conexão para as pessoas em seus territórios.

Das políticas de inclusão digital citadas pelo autor, o Telecentro é uma das ações do governo que têm o intuito de propiciar tecnologias e acesso à internet para que as pessoas possam se incluir no ciberespaço. Para Coelho (2010, p. 189):

Os telecentros passaram a se constituir em verdadeiras agências de desenvolvimento comunitário ou centros de desenvolvimento de economia solidária prestando serviços à comunidade, apoiando projetos já existentes ou os desenvolvendo. Como um direito insurgente, os telecentros haviam se constituído no espaço de referência do combate à exclusão digital entendida como desigualdade de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Além dos Telecentros, o Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao cidadão (GESAC) - também foi criado por meio da Portaria nº 256, de 13 de março de 2002:

Art.1º Definir o Programa GESAC- Governo Eletrônico–Serviço de Atendimento ao Cidadão, que trata da Universalização do acesso à internet, com o objetivo de disseminar meios que permitam a universalização do acesso às informações e serviços do governo, por meio eletrônico (BRASIL, Portaria nº 256, 2002, Art. 1º).

Por meio desse programa, o governo estabelece mais uma política de inclusão digital para atender a diversas instituições que precisam de conectividade como:

- I - unidades do serviço público, localizadas em áreas rurais, remotas e urbanas em situação de vulnerabilidade social, de fronteira ou de interesse estratégico;
- II - órgãos da administração pública localizados em municípios com dificuldades de acesso a serviços de conexão à internet em banda larga;
- III - cooperativas e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, por meio das quais seja possível promover ou ampliar o processo de inclusão digital; e
- IV - localidades e povos de comunidades tradicionais, em conformidade com os objetivos da política nacional de desenvolvimento sustentável, onde inexistam oferta adequada de acesso à internet em banda larga, identificadas pelo MCOM (BRASIL, Portaria nº 2.460, 2021, Art. 4º).

O GESAC é um programa que continua ativo, dando assistência digital às instituições mencionadas pela Portaria nº 2.460/2021. Vale também destacar que esse programa é ofertado a escolas de ensino básico e a universidades públicas do país.

É importante salientar que os programas implementados nas diversas instituições públicas devem ter uma infraestrutura que possa suprir a demanda. Nesse viés, o acesso à internet implementado nos programas precisa ser de qualidade, e com uma boa conectividade, tendo em vista que,

[...] a velocidade da conexão é um elemento crucial nos processos de inclusão digital. Conectar uma localidade à internet é um passo importante, mas se o acesso for em banda estreita, dificilmente aquela comunidade poderá acessar recursos tecnológicos que dependem de uma alta transferência de dados por segundo (SILVEIRA, 2011, p. 54)

Como foi mencionado pelo autor, ter uma boa conexão de internet torna a inclusão digital mais eficaz para que os usuários possam utilizar as tecnologias digitais de forma rápida. O que se tem visto em instituições, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior, é a implementação de políticas de inclusão digital por meio de diversos programas, mas a conectividade não é propícia para o uso. Em muitos casos, há tecnologias digitais, mas a conexão de internet é precária, impossibilitando, muitas vezes, a sua utilização.

Apesar desses programas, muitas pessoas ainda não estão incluídas. O cenário de exclusão digital é mais visível e predominante com a pandemia da SARS-CoV-2. Como salienta Paiva (2020, p. 69), “[...] a pandemia escancarou as desigualdades e não ofereceu aos menos privilegiados as mesmas oportunidades de educação *on-line*”.

Durante a pandemia, a desigualdade ficou bem perceptível, pois nem todas as pessoas tinham/têm alguma tecnologia digital ou acesso à internet para trabalhar ou estudar de forma remota nas diversas áreas sociais. Tendo em vista que muitas instituições tiveram que aderir ao ensino remoto emergencial, o Ministério de Educação criou o Projeto Alunos Conectados, que

[...] está conduzindo um projeto de fornecimento, por meio de operadoras de Serviço Móvel Pessoal (SMP), disponibilização e monitoramento de pacote de dados, para alunos das IFES e IFs em condição de vulnerabilidade socioeconômica, para desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, fora do campus de sua instituição de ensino (RNP, 2020, p. 2).

A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) entregou, no ano de 2021, 150.061<sup>4</sup> chips para diversas universidades e institutos. Essa política é direcionada a alunos sem acesso à internet, já que muitas instituições estão fechadas para atendimento de alunos de forma presencial. Como não puderam mais utilizar a conectividade nas instituições onde estudam, por meio do chip, muitos alunos estão estudando em casa. Essa ação está sendo realizada em vários estados do país.

Apesar dos vários programas de inclusão digital criados e ainda vigentes, percebe-se que falta superar vários desafios infraestruturais, como capacitação, manutenção contínua de equipamentos, investimento na formação de professores, entre outras dificuldades que, precisam ser superadas, para que todos estejam incluídos no cenário digital de forma contínua, e não só em um curto período de tempo.

---

<sup>4</sup> <https://www.rnp.br/arquivos/2021-04/150-MIL.png?6qkIVdBOpbgj8WFB5gmIN1dGwI6a4mk>

Diante do que foi apresentado neste capítulo, podemos perceber como as tecnologias digitais se tornam relevantes para a formação inicial de professores de línguas. No próximo capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização deste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é uma etapa da pesquisa em que são planejados os procedimentos metodológicos da investigação. Nesse sentido, Figueiredo e Souza (2008, p. 87) destacam que “A metodologia cuida dos caminhos, dos procedimentos e das formas de fazer ciência”. Assim, neste capítulo, são apresentados a caracterização da pesquisa e os procedimentos técnicos utilizados para a execução da investigação.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Quando realizamos uma pesquisa, precisamos planejar as etapas do nosso estudo e, para isso, antes de tudo, é necessário definir o método que vai direcionar esse processo.

O método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Sempre que se pretende realizar qualquer tarefa são desenvolvidos processos mentais sobre como realizá-la do início ao fim. Isto ocorre em qualquer atividade realizada pelo ser humano, desde as mais simples, às mais complexas (FIGUEIREDO; SOUZA, 2008, p. 88).

Nessa perspectiva de pensar em um percurso metodológico que pudesse contribuir com a investigação aqui realizada e, em especial, com o objeto de estudo, desenhou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que

[...] fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados

a partir da significação das informações coletadas (FIGUEIREDO, SOUZA, 2008, p. 98).

Por meio dessa abordagem, o investigador interage de forma assídua no campo da pesquisa, utilizando diferentes fontes para o estudo, como destaca Creswell (2010, p. 208): “[...] Os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados”.

No presente estudo, considerando a abordagem selecionada, nos propusemos a executar uma pesquisa de campo. No entender de Severino (2016, p. 131-132), “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...]”.

Assim, a fim de concretizarmos o percurso de investigação, foram estruturadas várias fontes de pesquisa, para produzirmos diferentes contextos de análise e, desse modo, alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa. Além disso, por meio dessa abordagem foi possível analisar os dados de forma criteriosa e descritiva, organizando-as em categorias de análise.

Para a produção de dados, foram utilizados dois procedimentos: a) a aplicação de um questionário junto a estudantes e docentes do Instituto de Natureza e Cultura-UFAM e b) a análise do PPC do Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola.

Sobre o primeiro procedimento, importante destacar que o questionário consiste em um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2016, p. 134). Nesse sentido, Gil (2002, p. 116) também enfatiza que “[...] um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Como mencionaram os autores, o questionário é um instrumento que o pesquisador pode utilizar em sua pesquisa para coletar dados e posteriormente analisá-los, relacionando-o com seus objetivos de pesquisa.

O questionário *online*, elaborado no *Google Forms*, continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as questões que foram direcionadas aos professores de Língua Espanhola e aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola do Instituto de Natureza e Cultura-UFAM (Apêndices C e D).

Antes de encaminhar o questionário da pesquisa aos participantes, foi realizado um questionário piloto do qual participou uma professora de Língua Espanhola e dois egressos de Língua Espanhola da Universidade do Vale do Taquari – Univates, a fim de avaliar se as questões contidas no questionário estavam bem estruturadas e de fácil entendimento. Quanto ao questionário piloto dos acadêmicos, não foram necessárias alterações nas questões. Já em relação ao questionário dos docentes, a professora que participou sugeriu algumas alterações. Depois disso, foram revistas algumas questões e foram efetuados os ajustes necessários.

Após essa etapa, realizou-se a pesquisa no Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Primeiro, foi enviado um *e-mail* à coordenação do Curso de Letras, com informações sobre a pesquisa. Como as aulas ainda estavam sendo ministradas remotamente, o convite para participação da pesquisa foi enviado ao *e-mail* de cada acadêmico, disponibilizado pela coordenação acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura. Como alguns *e-mails* retornaram e não foram encontrados, foi encaminhado o convite aos grupos de *Whatsapp* do 4º, 6º e 8º período. Depois o convite foi enviado individualmente. Quanto aos professores, o convite foi enviado ao *e-mail* individual de cada docente. Os questionários ficaram disponíveis nos meses de maio e junho de 2021.

Como mencionado anteriormente, essa investigação também se concretizou por meio de pesquisa documental, que consiste em produzir reflexões a partir de “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2018, p. 51). Severino (2016, p. 131) também destaca que

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

O segundo procedimento de produção de dados, portanto, foi a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras, do Instituto de Natureza e Cultura (UFAM, 2018), no intuito de verificarmos como o ensino de Língua Espanhola mediado por tecnologias digitais é pautado nesse documento institucional.

Depois desse processo de produção de dados, foi realizada a análise dos dados, que é uma etapa em que o pesquisador analisa os dados coletados por meio dos procedimentos técnicos aplicados na pesquisa. Esse processo “[...] tem como

objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 2018, p. 156). Nesse estudo, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo – AC, proposta por Bardin, que consiste em

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Para aplicar essa técnica no estudo, seguiram-se as três etapas formuladas por Bardin (2009), que são: a pré-análise, a exploração do material e a organização e tratamento de dados. Segundo Bardin (2009), a primeira etapa consiste na leitura e escolha dos documentos; na sequência, são formuladas as hipóteses e os objetivos; em seguida, são selecionados os documentos e, por fim, são elaborados os indicadores e o material coletado. Como segunda etapa, Bardin (2009) apresenta a exploração do material, que consiste na codificação dos dados. Segundo Holsti (1959, p. 1 *apud* BARDIN, 2009, p. 129), “a codificação é o processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Além da codificação, nesta etapa também são definidas as categorias. Na terceira etapa, é realizado o tratamento dos resultados e as interpretações das categorias.

Com base nesse procedimento, foi efetuada a análise dos dados que emergiram dos questionários e do conteúdo textual do PPC do Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, do Instituto de Natureza e Cultura-UFAM. Assim, foram criadas quatro categorias.

Na primeira categoria – A formação inicial e o Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, foram destacadas as indicações dos acadêmicos acerca dos motivos que contribuíram para a escolha da docência na Língua Espanhola.

Na segunda categoria - *A Língua Espanhola e as relações sociais na região do Alto Solimões*, são apresentadas as visões dos participantes acerca da importância de aprender a Língua Espanhola no contexto fronteiriço, tal como é vivenciado na cidade de Benjamin Constant.

Na terceira categoria - *As tecnologias digitais na formação de professores* apresentam-se as percepções dos professores e alunos a respeito da integração das tecnologias digitais na formação inicial. Nessa categoria, também, aborda-se como as

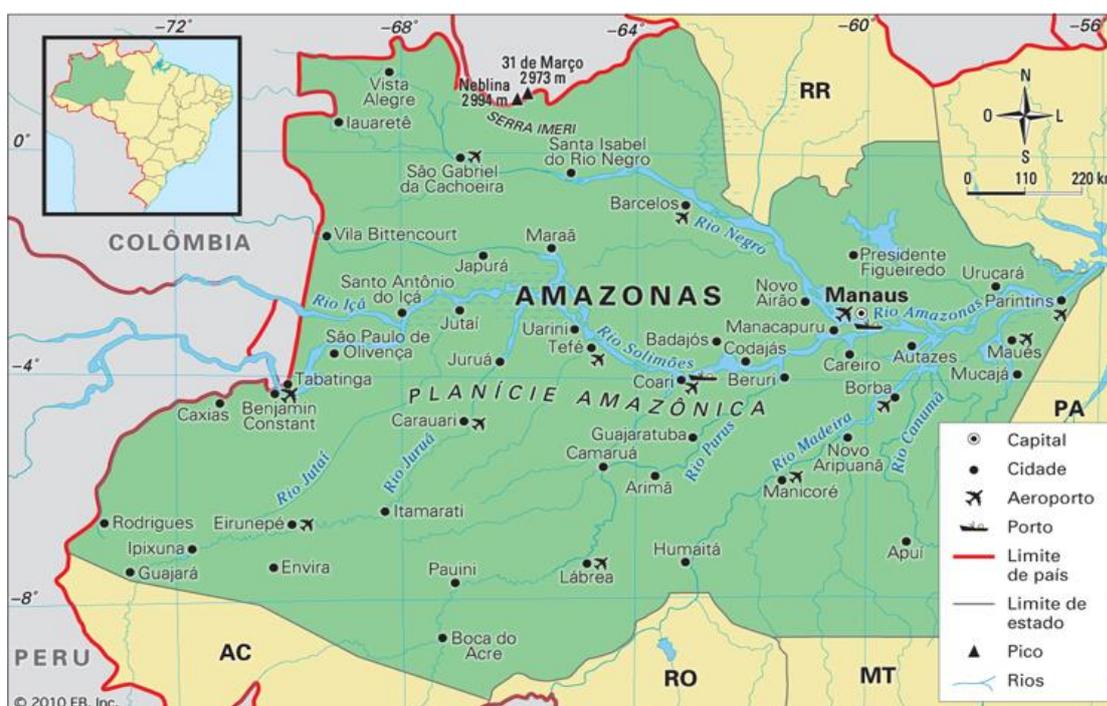
tecnologias digitais estão incluídas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola.

Na quarta categoria - *O acesso à internet e as políticas de inclusão digital*, abordam-se as percepções dos docentes e acadêmicos em relação ao acesso à internet e às políticas públicas de inclusão digital, disponibilizadas aos acadêmicos no ensino remoto emergencial.

### 3.2 Lócus da pesquisa

O estudo foi realizado no Instituto de Natureza e Cultura - Unidade da Universidade Federal Amazonas (Apêndice A), localizado no estado do Amazonas, região do Alto Solimões, na cidade de Benjamin Constant que faz fronteira com Islândia – Peru, e está situada próximo da cidade de Atalaia do Norte, Tabatinga, Letícia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru). Na figura 1, visualiza-se o local da pesquisa.

Figura 1 - Mapa do Amazonas - AM



Fonte: Encyclopedia Britannica INC (2021, texto digital).

Na imagem acima, podemos perceber a cidade de Benjamin Constant, um município do interior amazonense, com 43.935 habitantes (IBGE, 2020), localizado na mesorregião do Sudoeste do Estado do Amazonas. Sua história narra a presença de jesuítas e de várias imigrações na região. Segundo Jobim (1943, p. 7), os jesuítas “[...] fundaram uma aldeia, onde puderam congregar os Tikunas que se multiplicavam nas margens do Solimões”. Nesse viés, Aguiar (2018, p. 150) também destaca que, “[...] em 1750 já existia uma pequena aldeia, denominada “aldeia do Javari”, bem na foz do rio. Era habitada pelos índios Ticunas e fora fundada por padres jesuítas [...]”.

Nesse processo de catequização, houve muita resistência dos indígenas para aceitar o que era imposto pelos estrangeiros, o que originou muitas mortes e conflitos. Segundo Jobim (1943), na aldeia do Javari, o governo português tinha a intenção de criar a capitania de São José do Rio Negro para suas ações políticas. Essa autorização foi estabelecida e enviada ao governador do Grão Pará Francisco Xavier Mendonça Furtado, mas o capitão não cumpriu a ordem, justificando ao governo que seria trocada “[...] essa sede pela aldeia de Mariuá, no rio Negro, onde hoje está Barcelos” (AGUIAR, 2018, p. 150).

Segundo Jobim (1943), com o passar dos anos, houve muitas mudanças nas ações políticas da época. Uma delas aconteceu em 29 de janeiro de 1898, quando foi criada a lei nº 191, que desmembrou o município de São Paulo de Olivença do rio Javari, formando o município de Benjamin Constant. Naquele momento, também foi criado um termo judiciário que instituiu como sede a vila de Remate de Males, o que ocorreu durante o governo de Fileto Pires Ferreira.

De acordo com Jobim (1943), essa ação não agradou a muitos políticos da localidade, que usaram de sua influência política junto ao governador para revogar a lei. Dessa forma, no dia 1º de fevereiro de 1901, foi extinto o município de Benjamin Constant. Mas, após demandas e reclamações da população ao governo, houve uma reviravolta e, no dia 2 de setembro de 1904, foi criada a Lei nº 446, que determinava novamente a criação do município de Benjamin Constant, com sua respectiva sede, o que aconteceu durante o governo de Antônio Constantino Néri.

Após esses conflitos, a sede permaneceu na vila de Remate de Males. A região passou a ser muito frequentada por comerciantes e imigrantes, por ser uma região de seringais. Muitas pessoas de diferentes lugares, como nordestinos e estrangeiros, souberam da existência da borracha no Amazonas e vieram para a região com o intuito de comercializar este produto.

Jobim (1943, p. 17) destaca também que nessa época “[...] o movimento era grande. Corria muito dinheiro. Faziam-se excelentes negócios. Os vapores chegavam cheios de mercadorias e saiam carregados de produtos, que as suas florestas soberbas forneciam [...]”. A venda da borracha possibilitou um grande movimento de negócios que se estabeleciam no povoado de Remate de Males, tornando-se uma época gloriosa.

No entanto, esse esplendor não durou muito tempo, pois no século XX, “[...] houve uma brutal perda de mercado para a borracha nativa brasileira, devido à produção planejada do sudoeste asiático” (AGUIAR, 2018, p. 122). Com esse impacto, os negócios enfraqueceram e muitos empresários e seringueiros sofreram com o ocorrido. É importante destacar que, além desse desequilíbrio que aconteceu no comércio da borracha, na região de Remate de Males, ocorreu com mais frequência o fenômeno das terras caídas, a proliferação de doenças como malária e hepatite e as grandes enchentes que provocavam alagações na região, o que motivou muitos moradores de Remate de Males a sair da região para procurar outro lugar (AMAZONAS, 1989).

Muitas pessoas foram morar no povoado de “Esperança”, que, em 4 de janeiro de 1928, foi autorizado pelo governo a tornar-se a nova sede. Após alguns anos, o nome da sede mudou para o nome de Benjamin Constant, o que ocorreu no dia 30 de dezembro de 1931, a pedido do general Rondon (JOBIM, 1943). Após alguns anos, a vila de Benjamin Constant se desenvolveu por meio do comércio, da extração da seringa, da madeira e da pesca. Dessa forma, no dia 31 de março de 1938, recebeu o título de cidade (AMAZONAS, 1989).

Atualmente, a cidade de Benjamin Constant é um município com grande diversidade cultural, formada por etnias indígenas, de peruanos e colombianos, localizada numa região multicultural. A sua economia “concentra-se nas atividades do setor primário, com destaque para o extrativismo (vegetal e animal) e a agricultura” (NODA; NODA; SILVA, 2013, p. 54). Além disso, no município, também há movimento econômico no comércio e em órgãos públicos estaduais e federais. Na cidade, prevalece o meio de transporte terrestre (motos e carros) e, no fluvial, destacam-se os barcos, canoas e lanchas.

Figura 2 - Cidade de Benjamin Constant



Fonte: IBGE (2016, texto digital).

Na imagem acima, visualiza-se a cidade de Benjamin Constant, um espaço em que há um fluxo contínuo de pessoas de várias nacionalidades e etnias indígenas. Nesse viés, Vieira (2016a, p. 60) destaca: “A região fronteiriça é habitada por uma diversidade de etnias: Tikuna, Kokama, Uitoto, Yaguá, Matsés, Marubo, Kanamari, Matis entre outras [...]”. Nessa fronteira, se vivencia todos os dias a diversidade cultural e o intercâmbio comercial.

Figura 3 - Benjamin Constant (Brasil) – Islândia (Peru)



Fonte: Da autora (2021).

Na imagem acima, podemos verificar a orla de Benjamin Constant cenário fronteiroço entre Benjamin Constant (Brasil) e Islândia (Peru). Nesse espaço as pessoas se comunicam na Língua Portuguesa, Língua Espanhola e línguas indígenas faladas na região, como a Língua Ticuna, Língua Kokama e outras línguas. Esse contato se estabelece seja nas trocas comerciais, na hora que as pessoas pescam, ou em outros contextos comunicativos.

Além disso, na área do setor da cultura, são realizados festivais folclóricos, eventos fronteiroços (Brasil – Peru – Colômbia) e vendas de artesanatos indígenas. O município oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Ensino Médio é ofertado pela SEDUC - Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, e os cursos técnicos profissionalizantes são disponibilizados pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Em relação ao ensino de línguas, nas escolas municipais de ensino fundamental dos anos finais, se ensina a Língua Espanhola, desde 1998 (TEIXEIRA, 2018) até os dias atuais. Esse idioma de uso social é muito utilizado na região fronteiroça em vários meios e situações de comunicação.

Em relação ao Ensino Superior, na cidade de Benjamin Constant, há o Instituto de Natureza e Cultura - Universidade Federal do Amazonas, criado em 2005. Essa unidade atende acadêmicos de quase todos os municípios do Alto Solimões.

Figura 4 - Instituto de Natureza e Cultura/UFAM



Fonte: INC (2018, texto digital).

O Instituto de Natureza e Cultura é uma unidade da Universidade Federal do Amazonas, que contempla Ensino Superior, ofertando vários cursos na região do Alto Solimões no Amazonas. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras:

A escolha do município de Benjamin Constant para a implantação do polo do Alto Solimões, devido à sua localização estratégica, possibilitou profícuas mudanças às comunidades que integram o seu entorno. Justificando-se, portanto, a implantação do INC, que oportunizou o acesso ao ensino superior, que se encontrava restrito à capital do Estado, expandindo a oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento (UFAM, 2018, p. 6).

Nesse sentido, a partir da criação do Instituto, foram constituídos vários cursos de graduação e bacharelado. Entre eles, o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola (PPC, 2018). A presença da Língua Espanhola na região fronteiriça é permanente, pois as pessoas estão em contato linguístico de forma contínua, por meio da cultura, da culinária, da música, entre outros elementos culturais. Na região fronteiriça com o Peru e com a Colômbia, há um movimento intenso de estrangeiros falantes de Língua Espanhola, e é nessa interação que a língua se faz muito presente em diversos contextos comunicativos.

O Curso de Licenciatura em Letras é o único curso que oferta duas Licenciaturas ao mesmo tempo na região do Alto Solimões - AM, formando professores habilitados nos dois idiomas. Esse curso tem propiciado aos professores de Língua Espanhola das redes de ensino, tanto municipal quanto estadual, formação continuada por meio de projetos de extensão criados pela Instituição. Em parceria com a instituição de Natureza e Cultura - UFAM, a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas, criada em 1989, tem sido um apoio para o fortalecimento da Língua Espanhola no estado.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

Na investigação aqui conduzida, participaram acadêmicos<sup>5</sup> do 4º, 6º e 8º período de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, matriculados no Instituto de Natureza e Cultura-UFAM no ano de 2021. No total, participaram 22 acadêmicos: oito alunos do 4º período, sete alunos do 6º período e sete alunos do 8º período. Neste estudo, foram convidados a participar

---

<sup>5</sup> Neste estudo, os acadêmicos estão sendo nomeados como A1, A2, e assim por diante.

todos os estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Letras em questão, exceto os de início de curso, uma vez que ainda estavam cursando os primeiros componentes curriculares da matriz curricular do Curso de Letras. A escolha pelos semestres pares da formação se deu por uma questão cronológica: teve relação com a semestralidade das matrículas no período de execução da pesquisa. O convite para participar da pesquisa foi encaminhado aos alunos matriculados nos respectivos períodos de forma aleatória.

Também participaram dois professores<sup>6</sup> que, no período da investigação, estavam ministrando aulas de Língua Espanhola no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM no ensino remoto emergencial desde o início do semestre letivo.

Em relação à formação dos professores, somente um participante mencionou que tem “Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas; Especialista em Docência Superior e Mestre em Letras, área de concentração Teoria e Análise Linguística”.<sup>7</sup> O outro participante não mencionou sua formação. É importante salientar que os professores e acadêmicos que participaram do estudo consentiram com sua participação, assinando digitalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice B)

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram essenciais para a realização da investigação. A seguir se apresenta o capítulo de análise e interpretação de dados.

---

<sup>6</sup> Os dois professores que participaram da pesquisa estão nomeados de P1 e P2.

<sup>7</sup> Resposta do professor P2 (Questionário de pesquisa, 2021).

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como já vimos anteriormente, o Espanhol é uma das línguas de comunicação na região fronteira do Alto Solimões, especificamente, na cidade de Benjamin Constant/AM. Esse idioma tem uma função social pertinente e significativa na comunicação e nas relações sociais vivenciadas nesta região. Tendo em vista a importância desse idioma na fronteira, um dos cursos criados em 2005 pelo Instituto de Natureza e Cultura/UFAM foi o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Língua e Literatura Espanhola, na cidade de Benjamin Constant. Os alunos tiveram acesso a essa formação por meio de seleção pelo Edital 008/2006, sendo ofertadas 50 vagas por curso (BRITO, 2011).

O Instituto de Natureza e Cultura/UFAM continua ofertando cursos de graduação, projetos de extensão, programas relacionados à formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, Programa de Iniciação Científica - PIBIC, Residência Pedagógica, entre outros. Atualmente, com a situação pandêmica provocada pelo vírus SARS-CoV-2, as aulas estão acontecendo na modalidade do ensino remoto, nos diferentes componentes curriculares.

E nesse cenário foi realizada a investigação na qual foram coletados os dados. Neste capítulo, serão apresentadas as análises do conteúdo textual das respostas dos questionários dos acadêmicos e professores que participaram da pesquisa, bem como as análises realizadas na pesquisa documental. Assim, os dados que emergiram foram agrupados em quatro categorias. a) A formação inicial e o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola; b) A língua espanhola e as relações sociais na região do Alto Solimões;

c) As tecnologias digitais na formação de professores; e d) O acesso à internet e as políticas de inclusão digital.

#### 4.1 A formação inicial e o Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola

Por meio do questionário respondido pelos acadêmicos do Curso de Letras, foi possível constatar as motivações que tiveram quando decidiram tornar-se professores de Língua Espanhola. Uma das razões que destacaram foi a falta de professores na área. Conforme ilustra a fala a seguir:

*A1<sup>8</sup>: Eu decidi estudar, devido a falta de professores formado na área, pois na escola regular, Ensino fundamental II e Ensino Médio que estudei, havia docentes atuando onde não era sua área de formação, devido a falta de profissionais qualificados para ministrar aulas de língua espanhola.*

*A9: Porque na área indígenas não há professor que ensina a língua estrangeira e bem falada na área.*

*A11: Por não ter profissional na área em meu município*

*A17: Por existir uma pequena quantia de professores natural do distrito de Santa Rita do Weill atuando hoje foi um dos motivos para eu quer me tornar um professor.*

*A22: Por que na minha comunidade não tem professor (a) que está formado em Língua Espanhola e quero ser um dia professora de Língua Espanhola na minha comunidade.*

As falas dos acadêmicos demonstram que a falta de professores habilitados na área de Língua Espanhola ainda é uma realidade. Segundo Brandão (2017, p. 80), “[...] no Brasil ainda é comum o professor exercer a docência, ministrando disciplinas que não são de sua formação, situação que acontece no ensino de Língua Espanhola [...]”. Diante do exposto, podemos refletir como é importante oferecer uma formação inicial na área em que o estudante vai atuar, em que se priorizem competências e habilidades que auxiliem o futuro professor na sua prática, ou seja, é necessário que ele tenha a capacidade de relacionar a teoria e a prática nesse processo de formação (ÁLVAREZ, 2013).

Também é importante salientar que, na cidade de Benjamin Constant, a situação da falta de formação na área de Língua Espanhola começou a ser amenizada

---

<sup>8</sup> Todas as respostas dos participantes da pesquisa serão transcritas *ipsis literis* tal como foram produzidas.

com a criação do Curso de Letras do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, que já formou, até o ano de 2021, 215<sup>9</sup> acadêmicos habilitados em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Outros participantes também destacaram a oportunidade de emprego que a região fronteiriça possibilita, como destacam:

*A8: Devido às oportunidades de emprego nessa área, visto que essa área de Língua Espanhola possui grande demanda na região em que eu vivo.*

*A13: Porque além de ser a terceira língua mais falada no mundo, vivemos num país onde suas fronteiras são na sua maioria com países hispano falantes, tirando um outro. A abertura do Mercosul com diversas oportunidades de estudo e trabalho também me influenciaram nessa decisão.*

*A18: Bom, porque quero me aprofundar mas ainda meus conhecimentos na área da língua espanhola e repassar os conhecimento adquirido, as outras pessoas quando estiver atuando.*

A Língua Espanhola é ensinada na maioria das escolas municipais e estaduais nas cidades de Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Tabatinga e em outros municípios do Alto Solimões. Vale ressaltar que, em várias escolas indígenas da região fronteiriça, também se ensina a Língua Espanhola, por ser uma língua bem presente entre os indígenas (COELHO, 2014, p. 31 *apud* TEIXEIRA, 2018, p. 157). Nesse sentido, os professores de Língua Espanhola também têm essa possibilidade de emprego.

Na região fronteiriça do Alto Solimões, a Língua Espanhola continua sendo ensinada em várias instituições de ensino tanto na zona urbana como na zona rural. Especificamente na cidade de Benjamin Constant a Língua Espanhola está presente nas seleções de professores substitutos, o que podemos verificar por meio do Processo Seletivo Simplificado, realizado em 2021<sup>10</sup>. No edital PSS PMBC/001/2021, constata-se a oferta do componente curricular Língua Espanhola para professores que queiram lecionar em escolas indígenas e não indígenas.

É importante também mencionar que alguns alunos de outros municípios da região do Alto Solimões e que estudam no Instituto de Natureza e Cultura, quando terminam sua graduação, voltam ao seu município de origem onde há oportunidades de trabalho como professores de Língua Espanhola, em diversas instituições de ensino. Também há possibilidade de os egressos do Curso de Letras participarem de processos seletivos para professores substitutos ou de concurso público na área de

---

<sup>9</sup> Pesquisa de campo (Ofício encaminhado à coordenação Acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura/2021).

<sup>10</sup> Edital PSS/001/2021- PMBC/SEMED (BENJAMIN CONSTANT, 2021).

Espanhol para trabalharem no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, e em outras universidades.

Outros alunos também mencionaram que um dos motivos para se tornarem docentes nessa área, deve-se ao uso da Língua Espanhola no contexto fronteiriço, conforme relatam as falas a seguir:

*A4: Porque precisa-se ter conhecimentos em outros idiomas, principalmente em região de fronteira onde moro que precisa-se utilizar a língua espanhola para conversação e outros.*

*A6: Porque a Língua Estrangeira é muito presente em todos os lugares.*

*A21: Acredito que seja por gostar dessa língua estrangeira, e ter sempre o contato com essa língua pois vivo em região de fronteira, então se professora de língua espanhola e poder ensinar a estrutura, a escrita, oralidade seja algo primordial.*

A Língua Espanhola é uma das línguas utilizadas como meio de comunicação na fronteira. E é nesse espaço em que as pessoas de culturas diferentes estão em contato (STURZA, 2017). Na região do Alto Solimões, especificamente na cidade de Benjamin Constant, esse idioma é muito utilizado em várias situações, principalmente, nas vendas ou trocas comerciais de produtos e alimentos com peruanos e colombianos.

Vale salientar que esse idioma está presente na comunicação de várias etnias indígenas. A etnia Kokama usa continuamente essa língua, como destaca Vieira (2016b, p. 83) “Os Kokama adotaram a língua portuguesa e espanhola como sua língua principal, apesar de ter viva na memória a existência de sua língua nativa [...]”. A Língua Espanhola está presente tanto na cidade de Benjamim Constant, como nas comunidades indígenas.

Outro motivo que um dos alunos citou foi em relação ao parentesco, como se mostra a seguir:

*A14: Porque me identifico muito em língua estrangeira, pq vim de uma família peruana.*

Uma situação comum presenciada na fronteira da região do Alto Solimões são famílias constituídas por brasileiros e hispanofalantes. É o caso de uma criança que tem pais de nacionalidades diferentes, ou seja, a mãe brasileira fala Português e o pai peruano fala Espanhol. Muitas crianças que convivem nesse contexto linguístico falando as duas línguas tornam-se bilíngues, tendo o Português e o Espanhol como língua materna. Essa é uma realidade tanto da zona urbana como da zona rural, em comunidades indígenas.

Vale ressaltar que a Língua Espanhola está presente no cotidiano de várias famílias, sendo um idioma essencial na comunicação entre parentes peruanos, colombianos, e demais hispanofalantes. Nesse sentido, Sturza (2005, p. 48) salienta que “[...] nossas fronteiras são marcadas por uma heterogeneidade linguística, iniciando-se ao norte, onde há esse contato entre as diferentes nações indígenas, o português e o espanhol, apresentando uma clara situação de plurilinguismo [...]”.

Além dos motivos já citados, alguns acadêmicos também mencionaram que decidiram ser professores motivados pelo interesse de aprender e ensinar a Língua Espanhola, como se verifica a seguir:

*A3: Por que na área de língua espanhola dá atenção em mim, vários de motivos na partir da educação. Por isto, que decidir ser professor.*

*A5: Porque sempre sonhei em mudar a situação da educação no nosso país... Mas como é muito amplo, acho favorável mudar pelo menos o meu município.*

*A15: Porque quero aperfeiçoamento o meu espanhol e repassar da melhor forma o ensino da língua espanhola para meus alunos.*

Os comentários dos acadêmicos demonstram que a Língua Espanhola é um idioma que interessa aos alunos. Por meio da formação inicial, poderão desenvolver as competências necessárias para que se tornem professores de Língua Espanhola e ensinem o idioma de forma comunicativa e intercultural, já que é falado em vários lugares do mundo. Além disso, estudar a Língua Espanhola tem se tornado uma necessidade para muitas pessoas, seja por motivos de relações comerciais, acadêmicas, turísticas, ou, nas diversas áreas laborais, exigidas nesta nova sociedade da Informação e Comunicação (BELTRAN, 2016, p.518).

## **4.2 A Língua Espanhola e as relações sociais na região do Alto Solimões**

Quando os acadêmicos foram questionados sobre a importância de se aprender a Língua Espanhola no contexto fronteiriço vivenciado no município de Benjamin Constant - AM, alguns alunos mencionaram as relações de comunicação e de interação vivenciadas com hispanofalantes na região de fronteira, como podemos observar nas seguintes respostas:

*A5: Mais oportunidades, para comunicar melhor, ter uma interação entre as culturas.*

*A8: Na minha opinião, a Língua Espanhola é muito importante no município de Benjamin Constant- Am, pois nós estamos em constante contato com*

*peruanos e colombianos. Diante disso, é fundamental que nós, brasileiros, saibamos nos comunicar com falantes natos da Língua Espanhola.*

*A10: É muito necessário para poder interagir, conversa e ter uma melhor entendimento entre os dois, pois se sabe que se necessita para poder ter uma vivência melhor no cotidiano porque a língua espanhola esta em todos os cantos nos hospitais, nas lojas, nas ruas e isso ajudaria muito para poder ter uma boa comunicação!*

*A17: A importância se dá pelo que a língua espanhola é a língua secundária que se necessário usaremos para nos comunicarmos com nossos vizinhos colombianos e peruanos já que esses tem a língua espanhola como língua oficial.*

*A19: É muito importante, porque vivemos em uma área de fronteira, até mesmo se você vai na feira comprar verduras você já estará entrando em contato com a língua, então é de suma importância aprender para facilitar o contato.*

O uso da Língua Espanhola nessa região de fronteira com o Peru e a Colômbia no estado do Amazonas exerce uma função comunicativa significativa entre os falantes que habitam a região, seja na feira, nas lojas, no ponto de mototáxi, no porto, nos restaurantes, na praça ou em outros estabelecimentos.

Figura 5 - Praça Frei Ludovico/ Benjamin Constant - AM



Fonte: Da autora (2021).

Na imagem acima, podemos observar a praça Frei Ludovico, local onde as pessoas se encontram para conversar com os amigos, caminhar, comprar algum artesanato indígena, levar as crianças para se divertirem em atividades recreativas, entre outras atividades. Esse espaço também é um encontro de pessoas de várias

nacionalidades e etnias indígenas, principalmente quando são realizados eventos como festas culturais das escolas, festas religiosas, ou alguma atração cultural da tríplice fronteira. Nesse local a pessoa pode fazer uma refeição nas lanchonetes, ou degustar a comida peruana no restaurante peruano “*La orilla*”, ouvindo vários ritmos latinos, conversando com peruanos e colombianos.

Além disso, é importante salientar que, na cidade de Benjamin Constant, muitas pessoas transitam de um país ao outro. Por exemplo, alguém que queira visitar Islândia (Peru), que faz fronteira com a cidade de Benjamin Constant (Brasil), precisa realizar a travessia em uma embarcação fluvial (voadeira, canoa, barco peque-peque) e, ao adentrar na embarcação, muitas pessoas já falam em Espanhol com as pessoas que estão na embarcação.

Figura 6 - Flutuante de transporte fluvial



Fonte: Da autora (2021).

Na figura 6, podemos observar o flutuante das embarcações de “peque-peque”, localizado no porto de Benjamin Constant. Os motoristas levam muitos passageiros a Islândia para fazerem compras, realizarem tratamento clínico, estético, odontológico, desfrutarem da culinária peruana nos restaurantes, realizarem atividades escolares, entre outras motivações. Teixeira (2014, p. 225-226) também destaca que a Língua Espanhola no estado do Amazonas é utilizada como:

- a) comunicação entre turistas estrangeiros e moradores locais;

- b) negociação entre vendedores e comerciantes ambulantes hispânicos e moradores locais;
- c) atendimento de profissionais da saúde, médicos e enfermeiros à população local;
- d) comunicação entre parentes e amigos brasileiros e hispânicos que vivem na fronteira;
- e) uso familiar, cotidiano;
- f) instrução.

Há também pessoas que moram em Benjamin Constant e trabalham em Islândia, tanto na área da indústria madeireira e comercial, como na educação, na saúde, e em outras áreas. Nesse espaço fronteiriço, os motoristas brasileiros levam os passageiros até Islândia, enquanto os motoristas peruanos trazem os passageiros de Islândia à cidade de Benjamin Constant, como pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 7 - Embarcações fluviais (Benjamin Constant-Islândia)



Fonte: Da autora (2021).

Nesse trajeto de motoristas e passageiros, os falantes estão em constante contato linguístico com a Língua Portuguesa, a Língua Espanhola e com diferentes línguas indígenas faladas na região. Na fronteira, “[...] o contato linguístico é uma consequência inevitável [...]” (STURZA, 2005, p. 47). As pessoas que moram nessa região estão continuamente em contato linguístico de forma contínua com peruanos e colombianos. Segundo Teixeira (2020, p. 207), “[...] no Amazonas, a ideia de fronteira evoca o conceito de movimento, de fluidez, de local transfronteiriço, de ‘entre-lugar’”.

E é nesses espaços que muitas pessoas conseguem aprender e praticar a Língua Espanhola.

Assim, na fronteira da região do Alto Solimões a Língua Espanhola está em vários espaços e é falada por vários moradores da região, tornando-se uma língua adicional para muitos falantes que vivem nessa região, tanto em áreas indígenas como não indígenas.

Outros estudantes também destacaram a presença da Língua Espanhola nas relações comerciais:

*A1: É de suma importância aprender de modo geral, tanto a língua interna, quanto a externa da Língua Espanhola, porque vivemos em uma região de fronteira, onde existe falante de língua espanhola, os vizinhos Colombianos e Peruanos. Vivenciamos nas relações de trabalho, como por exemplo, Comércio, Escolas, Hospitais, etc.*

*A4: Precisamente para o uso da língua no dia a dia no comércio, na escola, dentre outros meios sócios-educacionais corriqueiros na região.*

*A13: De extrema importância para a economia do município de Benjamin Constant, porque, existem vários comerciantes peruanos e pessoas que vem do Peru e Colômbia fazerem suas compras ou venderem produtos movimentando, dessa maneira o comércio local, por isso, sem dúvidas a importância de se aprender a Língua Espanhola no Alto Solimões.*

Como foi destacado pelos participantes, a área comercial coloca os moradores da região em constante prática da Língua Espanhola com os hispanofalantes, nos comércios peruanos e colombianos encontrados em vários bairros da cidade de Benjamin Constant, como podemos ver na figura 8.

Figura 8 - Ponto comercial em Benjamin Constant



Fonte: Da autora (2021).

A imagem ilustra um ponto comercial situado próximo à Feira Municipal de Benjamin Constant. Nesse e noutros espaços que ficam ao lado, muitos comerciantes são hispanofalantes. Tanto o comerciante, como os clientes se comunicam em Língua Portuguesa ou Língua Espanhola. Segundo Matos (2016, p. 68), “O setor varejista de Benjamin Constant é constituído por lojas diversas, estabelecimentos comerciais que vendem produtos nacionais e estrangeiros para a população urbana e rural do município”. Essa vivência diária é percebida somente na fronteira.

Como foi destacado na fala de A13, as relações comerciais com esses países hispanos levam os moradores dos três países a comprarem produtos em diversas áreas comerciais. Além disso, os comerciantes de Benjamin Constant transitam nos outros países para comprar mercadorias diversas na área alimentícia, calçados, eletrodomésticos, produtos de pesca, para revendê-las nos seus comércios. Nesse sentido, podemos perceber que

As fronteiras são peculiares, ímpares, únicas. Há, certamente, pontos comuns que as tornam próximas, e, dentre eles, podem se destacar a liberdade de ir e vir entre seus moradores e o fato de os sujeitos fronteiriços criarem uma relação de interdependência no tocante à prestação de serviços. [...] (PEREIRA, 2014, p. 15)

Nesses lugares as pessoas têm a oportunidade de conhecerem e de interagirem com outras culturas, potencializando diversas aprendizagens interculturais, proporcionadas por cada espaço vivenciado na região do Alto Solimões.

Além da fronteira Brasil - Peru, próximo à cidade de Benjamin, está localizada a cidade de Leticia (Colômbia), que faz fronteira terrestre com a cidade de Tabatinga (Brasil), e fronteira fluvial com a ilha de Santa Rosa (Peru). Muitos moradores da região fronteira transitam nessas cidades por diversos motivos, tornando esse cenário de fronteira um espaço multicultural, em que todos compartilham e aprendem por meio da cultura de cada um.

Figura 9 - Santa Rosa (Peru) e Tabatinga (Brasil)



Fonte: Da autora (2021).

Na imagem podemos visualizar a balsa flutuante de embarcações “peque-peque” que fazem viagem até Santa Rosa. Muitas pessoas visitam a ilha para frequentarem os restaurantes peruanos, para comerem um *ceviche*, *ají de gallina*, *chicharrón*, *tacacho con cecina*, *lomo saltado*, *arroz chaufa*, *papa a la huancaína*, entre outros pratos típicos da culinária peruana, degustada por muitos moradores da região e por turistas. Além de frequentarem os restaurantes, as pessoas também fazem compras e conhecem os pontos turísticos específicos da região, o que pode ser vivenciado ao atravessar o rio por meio de uma embarcação fluvial.

Figura 10 - Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia)



Fonte: Da autora (2021).

Vários moradores também participam de diversas atividades sociais em Tabatinga e Letícia, o que faz parte da vida do fronteiriço, levando-o a transitar em vários espaços interculturais. Também é importante salientar que nessa região é comum ver estudantes e professores do ensino superior participarem de congressos científicos e projetos de extensão na Universidade Estadual do Amazonas (Tabatinga) e na Universidade Nacional de Letícia (Colômbia).

Outra cena que pode ser presenciada cotidianamente na fronteira é ver crianças que estudam nas escolas dos países vizinhos, o que acontece tanto em Benjamin Constant e Islândia, como na cidade de Tabatinga, Leticia e na ilha de Santa Rosa. Os alunos podem transitar esses espaços seja por via fluvial em “peque-peque”, voadeira, ou por via terrestre, em automóvel ou motocicleta.

Nesse viés, Vieira (2016a, p. 60) enfatiza: “A região de fronteira entre três Estados Nacionais: Brasil, Colômbia e Peru e de encontro entre diferentes povos indígenas e sociedades nacionais leva a troca intercultural”. As pessoas estão aprendendo, interagindo, e compartilhando saberes culturais a todo momento com os indígenas e os hispanofalantes.

Assim, diante de vários cenários linguísticos e interculturais que são vivenciados na fronteira, o futuro professor de Língua Espanhola que está em processo de formação inicial tem diversas possibilidades de aprender e de pôr em prática sua competência comunicativa na Língua Espanhola, tanto na formação inicial como nas vivências comunicativas que a fronteira oferece.

### 4.3 As tecnologias digitais na formação de professores

Com a situação pandêmica que ainda estamos vivendo, as tecnologias ganharam espaço de forma drástica em muitas instituições de ensino, pois se tornaram essenciais nas aulas remotas, e continuam sendo utilizadas até mesmo na modalidade híbrida.

Com o surgimento da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, a Universidade Federal do Amazonas estabeleceu por meio da Portaria nº 703, de 31 de março de 2020, as seguintes orientações:

Art. 1º Fica instituída, excepcional e temporariamente, como medida geral de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade do Novo Coronavírus (COVID-19), o trabalho remoto em toda a Universidade Federal do Amazonas, com exceção das atividades essenciais.

Art. 2º Fica delegada à Pró-Reitora de Gestão de Pessoas, enquanto perdurar estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do COVID-19, a competência para regulamentar a adoção de regime de jornada em trabalho remoto que abranja a totalidade ou percentual das atividades desenvolvidas pelos servidores desta instituição (BRASIL, Portaria nº 703, 2020).

Desde o ano passado, a Universidade Federal do Amazonas e suas unidades começaram a modalidade do ensino remoto emergencial (ERE), que aconteceu devido ao isolamento social necessário que as pessoas precisaram cumprir diante dessa emergência sanitária. Assim, por meio da Resolução nº 003, de 12 de agosto de 2020, a Universidade Federal do Amazonas, orientou, por meio desse documento, as possibilidades de se trabalhar com esse ensino.

Art.8º O ERE poderá ser realizado, preferencialmente, na plataforma *G-Suite for Education*, pelo e-mail institucional da UFAM, por meio do:

I- *Google classroom* para composição de sala de aulas virtuais;

II- *Google Meet* para videoconferências, seminários, grupos dirigidos de discussão, debates, dentre outros;

III- *Lives* das redes sociais para interação em tempo real com os discentes alunos e possibilidade de registro de participações, produção de conteúdo e materiais digitais;

IV- *Jamboard* para exposição de ideias e participação interativa dos discentes, simulando o quadro branco;

V- *Google Drive* para utilização dos arquivos na nuvem, com possibilidade de interação com discentes na produção de materiais ou organização de conteúdos e ideias, com registro de participação dos discentes; e

VI- *Youtube*, para produção de vídeos ou imersão em conteúdos específicos.

**Parágrafo único-** Poderão ser adotados outros recursos tecnológicos e de mídias digitais pelo docente para a oferta do componente curricular (disciplina) por ERE, por meio dos sistemas de uso institucional: Sistema *Pergamum*, Portal e-Campus, SEI, Periódicos Capes e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), além de outras opções de plataformas educacionais digitais: KAHOOT!, CANVA, SLACK, *Discord*, Telegram, *Mentimeter*, Zoom, Teams, Moodle, Skype e *Whatsapp* (UFAM, Resolução nº 003, 2020, Art. 8º).

Diante de tantas tecnologias que poderiam ser utilizadas, cada professor tinha a possibilidade de usá-las de acordo com suas realidades específicas. Sabemos que as tecnologias digitais já começavam a ser incluídas e utilizadas em muitas instituições de ensino, mesmo antes da pandemia da SARS-CoV-2.

Com esse novo cenário, as tecnologias digitais tiveram que ser incluídas também no processo do ensino superior. Mesmo com dificuldades, alguns professores continuam com suas aulas na virtualidade, sendo esse o caso dos participantes deste estudo. E vivenciando esse cenário foi realizado o presente estudo.

No questionário foi perguntado aos professores e acadêmicos a respeito da importância de integrar as tecnologias digitais na formação inicial, os docentes de Língua Espanhola deram as seguintes percepções:

*P1: Porque elas auxiliam muito em situações especiais como esta que estamos passando.*

*P2: Porque essa integração proporciona novas possibilidades de ensino de aprendizagem*

Diante das percepções, podemos perceber que os professores mencionam como essas tecnologias se tornam importantes na carreira dos futuros professores. Nesse sentido,

[...] o desenvolvimento de competências digitais com o objetivo de formar profissionais capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias para a sua prática pedagógica, para a cidadania digital e para seu desenvolvimento profissional deve estar presente na formação inicial dos docentes (ARARIPE; LINS, 2020, p. 53).

Os acadêmicos precisam ter a oportunidade de aprender as tecnologias digitais conhecendo suas funcionalidades no ensino de línguas, tendo em vista que já estão “[...] disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas” (COSCARRELLI, 2016, p.11).

Se antes da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, as tecnologias digitais já se faziam presentes, com o surgimento dessa crise sanitária foram incluídas rapidamente no ensino tornando-se necessárias, como podemos analisar na fala de P1. Diante dessa situação, a formação é importante para que o futuro professor esteja preparado para as mudanças que estão acontecendo e, assim, possa transformar sua prática docente (SOUSA JÚNIOR; SILVA; COSTA, 2020).

Em relação à percepção do participante P2, podemos refletir como essas tecnologias têm propiciado diversas formas de aprender, como destaca Kenski (2003, p. 9):

As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras [...].

Utilizamos essas tecnologias na prática docente quando usamos alguma plataforma digital para registrar a presença do aluno ou as notas de forma *on-line*, quando utilizamos um aplicativo para ministrar várias aulas, quando nos comunicamos e enviamos aos alunos os trabalhos, seja pelo *chat*, *e-mail* ou outros aplicativos.

Ainda em relação à fala do participante P2, é importante refletir que o professor pode inovar suas aulas utilizando diferentes metodologias que façam com que os alunos possam aprender com as tecnologias digitais. Além disso, para Kenski (2012, p. 45) “[...] a organização do espaço, do tempo, o número de alunos que compõe cada turma e os objetivos de ensino podem trazer mudanças significativas para as maneiras como professores e alunos vão utilizar as tecnologias em suas aulas [...]”. E esse planejamento é relevante quando vamos integrar as tecnologias na prática pedagógica.

Neste estudo, os acadêmicos também responderam sobre a importância de aprender as tecnologias digitais na sua formação inicial. Em relação a essa temática, alguns alunos mencionaram que é importante para auxiliar na prática de ensino do professor e na aprendizagem do aluno. Como podemos verificar nas seguintes percepções:

*A1: É importante porque quando atuarmos como professores de Língua Espanhola em sala de aula, nos facilitará e ajudará a ensinar os conteúdos para os alunos. Como por exemplo; vídeos, imagens, conceitos relacionados a cultura hispânica de um determinado país que fala o idioma, ajudará tanto o professor e aluno no processo ensino aprendizagem dos mesmos.*

*A2: Porque isso também vai mim ajudaria muito na minha formação dos **insinos** da minha aula...*

*A4: Porque é um meio facilitador para o ensino e para aprendizagem, bem como nos meios sociais nesse mundo globalizado e moderno.*

*A7: Porque elas auxiliam tanto o professor, como o aluno. O professor possui mais meios de ensino, e o aluno ganha mais meios de aprender determinado assunto.*

*A9: Importante que ter uma aplicação digital, para estudar nela, onde temos alfabeto espanhol e tradução para português!*

Os participantes justificam a importância de aprender as tecnologias digitais e percebem sua necessidade na prática docente. A1 destaca tecnologias que podem ser usadas para trabalhar a Língua Espanhola com a temática cultural. Já A9 menciona o aplicativo de tradução que também pode ser utilizado na sala de aula. Por meio das tecnologias mencionadas por esses participantes, pode ser trabalhada com os alunos a competência sociocultural, estratégica, oral, escrita, entre outras competências.

[...] A tecnologia oferece tudo que o professor possa desejar para o seu trabalho como professor de línguas, incluindo o uso de textos verbais, imagens, áudio e vídeo. Mais do que isso: a tecnologia oferece também a possibilidade de um interlocutor autêntico para interagir com o aprendiz, por meio de grupos usando determinados aplicativos [...] (LEFFA, 2017, p. 238)

Com as tecnologias digitais, o professor tem a oportunidade de apresentar outras formas de aprender, diferenciando suas aulas e desenvolvendo habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelos alunos. Kenski (2003, p. 6) também destaca que “[...] o uso educacional de informação e comunicação permite a realização de várias atividades, visando ao desenvolvimento de novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais”. Com as tecnologias digitais podemos propiciar aprendizagens que os alunos ainda não conhecem e que são fundamentais para o seu fazer pedagógico.

Outros acadêmicos também mencionaram que aprender essas tecnologias é relevante para tornar as aulas mais dinâmicas, como destacam:

*A6: Para propiciar uma nova dinâmica de ensino.*

*A21: Para que como futuro profissional da educação aprender sobre tecnologias digitais é necessário para que as aulas sejam dinâmicas e mais compreensível e não tradicionais.*

Diante das respostas dos participantes, é importante salientar que, quando as tecnologias digitais são utilizadas para desenvolver a aprendizagem ativa do aluno, as aulas se tornam interessantes e produtivas. Camargo e Daros (2018, p. 4) salientam:

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente

ligado com as situações reais. Por isso a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação.

Tornar nossas aulas inovadoras com uma determinada tecnologia digital pode deixá-las dinâmicas, como foi citado pelos participantes A6 e A21, por isso que, “Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente [...]” (COSCARELLI, 2007, p. 5). Além da tecnologia digital e a estratégia de ensino que o professor for utilizar, é também necessário verificar se os alunos têm conexão de internet, ou se têm habilidades digitais para poder utilizar essa determinada tecnologia. É necessário que o professor tenha esses conhecimentos para que possa planejar sua aula.

Outros participantes também responderam que aprender as tecnologias digitais na formação inicial é importante para que possam se integrar na era digital. Como podemos observar:

*A8: Na minha opinião, é importante aprender tecnologias digitais na minha formação inicial, devido ao fato de que a área da educação, assim como outras áreas sociais, estão se modernizando cada vez mais. Daí a importância de nós, futuros professores, buscarmos acompanhar e nos atualizar com relação à essa evolução tecnológica no âmbito educacional.*

*A10: Para poder interagir, pesquisar e é um meio de esta por dentro de todas as informações do curso, devido que todas as notícias e informações que acontece em relação a formação do discente é por meio da tecnologia do celular do computador!*

*A11: Por ocorrer atualizações constante no dia-dia. As transformações educacionais também sofrem mudanças e com ela as tecnologias digitais tornaram importante para o meio comunicativo.*

*A13: Porque é o futuro, aprender as tecnologias digitais na formação inicial, não só nos possibilitam acompanhar as novas contribuições e tendências que estão acontecendo no Brasil e no mundo, sendo assim, primordial o aprendizado das tecnologias digitais na formação inicial e na vida dos dias atuais.*

*A14: Para podermos aprender a mexer um computador, data show entre outro.*

*A15: Porque para futuramente não sofrer dificuldades com as tecnologias que estão cada vez mais presentes na vida do professor.*

*A17: A importância de aprender as novas tecnologias digitais se dá pelo fato de a tecnologia está evoluindo cada vez mais, e com ela a necessidade dos futuros professores estejam familiarizados.*

Os participantes A8, A11, A13, A15 e A17 destacam a importância de se atualizarem nesses tempos em que as tecnologias digitais continuam se potencializando, e é preciso que os futuros professores também acompanhem esse processo.

As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformam as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e

competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional (KENSKI, 2012, p. 47).

Como foi destacado pela autora, é necessário que estejamos nos capacitando a todo momento, tendo em vista que as tecnologias digitais já fazem parte das nossas interações e atividades. E incluí-las na prática pedagógica se torna relevante para que os futuros professores possam contribuir na aprendizagem colaborativa e autônoma. Nesse sentido, “[...] alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor - educador” (MORAN, 2012, p. 29). Dessa forma, estar inserido no mundo digital é uma necessidade importante para que professores e alunos possam aprender no ciberespaço. Tendo em vista, que muitas pessoas “[...] se apropriaram e se organizaram ao redor das tecnologias digitais para realizar suas atividades produtivas” (COSTA; DUQUEVIZ, PEDROZA, 2015, p. 605).

Ainda analisando as falas dos participantes, A10 destaca a importância que as tecnologias digitais exercem na informação, citando o celular como uma tecnologia essencial para que se mantenha informado nas atividades que são realizadas no Curso de Letras.

Nesta sociedade global, baseada na informação, principalmente digital, é necessário considerar seriamente o papel das novas ferramentas e plataformas pelas que trafegam a informação, porque constituem, sem dúvida, o fator central na mudança (GÓMEZ, 2015, p. 28).

As tecnologias digitais têm transformado a forma como interagimos com a informação. Atualmente, se queremos acessar algum conteúdo, pesquisamos em sites, plataformas digitais e outros. Essas tecnologias “[...] dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade” (KENSKI, 2003, p. 4).

Em relação à fala de A14, percebemos a importância de ser letrado digitalmente nesse meio conectado em redes. Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 34) destaca:

Pessoas que ainda não têm letramento digital têm dificuldade de lidar com os equipamentos. É preciso saber como usar o teclado, o mouse, dar dois cliques para abrir programas, um clique para acessar *links*, usar *logins* e senhas, etc. Depois que ultrapassam essa fase ‘motora’, os usuários começam a conhecer a navegação em ambientes, a participação, a leitura, a publicação.

Precisamos estar preparados para realizar atividades que hoje em dia são mediadas por tecnologias, como foi exemplificado por A14. Os futuros professores de Língua Espanhola precisam desenvolver as diversas competências e habilidades digitais. Por isso, “Precisamos [...] de professores e alunos que sejam letrados digitais,

isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia dando-lhes significados e funções [...]” (FREITAS, 2010, p. 340). Como foi mencionado pela autora, o professor e o aluno precisam ser integrados nesse cenário digital e assim poder interagir e aprender juntos.

Outros participantes também destacaram a importância de usar as tecnologias digitais no cenário de pandemia, como podemos observar a seguir:

*A5: Estamos passando por uma pandemia, então o uso das tecnologias não é opcional, é uma necessidade agora, e aprender usar este novo método é muito importante para poder seguirmos com as atividades nas escolas. O mundo está evoluindo e nos temos que evoluir com ele.*

*A18: Porque como estamos vivendo no tempo pandêmico a tecnologia é fundamental para podermos manter os distanciamento social e também a tecnologia nos ajuda bastante no momento em que é preciso fazer alguma pesquisa.*

*A19: Porque o mundo que vivemos está bastante globalizado e com a situação em que nos encontramos hoje em relação ao Covid-19, as tecnologias digitais se tornaram um grande aliado tanto para os professores quanto para os alunos, hoje em dia podemos estudar sem sair de casa.*

As mudanças que ocorreram na área da educação com a pandemia foram surpreendentes, presenciamos como as tecnologias digitais foram essenciais nesse momento em que não podia haver aglomeração de pessoas. Alunos estudando em casa com os diversos cenários, professores aprendendo as configurações de aplicativos que utilizariam em suas aulas, outros, baixando tutoriais no *Youtube* para saber como usar determinada tecnologia. Vários foram os contextos em que as tecnologias se fizeram presentes.

Com tantas modificações realizadas, é necessário que as instituições de ensino integrem de forma contínua essas tecnologias durante o ano letivo, mesmo no pós-pandemia. Para isso, é fundamental que os professores, a equipe pedagógica ou colegiados de cursos planejem quais tecnologias podem ser usadas de forma *on-line* ou *off-line* nas aulas, cursos e projetos didáticos.

Nesse sentido, “O professor precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência [...]” (MORAN, 2012, p. 35-36). Existem várias possibilidades em que o professor pode inserir essas tecnologias, mesmo se não tiver acesso a todo momento às aulas *on-line*.

Também foi perguntado aos professores se as tecnologias digitais auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Espanhola. Eles apresentaram as seguintes percepções:

*P1: Não*

*P2: Sim, pois possibilitaria interações diferenciadas, uma vez que traria uma gama de recursos que auxiliariam o ensino aprendizagem da Língua Espanhola.*

Como podemos verificar, um professor destaca que as tecnologias digitais podem auxiliar nesse processo, já outro professor menciona que não auxilia. Como vimos anteriormente, as tecnologias digitais fazem parte dessa sociedade conectada, e é importante integrá-las no processo de ensino para que os alunos possam estar inseridos nos diversos espaços digitais em que são utilizadas as tecnologias digitais.

É importante também refletir que “Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos” (MORAN 2012, p. 90). Nessa perspectiva, Bacich (2018, p. 130) também destaca que

[...] a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem não é uma ação que ocorre de um dia para o outro. Estudos demonstram que se trata de um movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática.

Para usar as tecnologias digitais, é necessário que haja adaptação nesse processo para que assim o professor possa trabalhar essas tecnologias nas suas aulas. Em relação às tecnologias digitais que são utilizadas na formação inicial de Língua Espanhola os professores deram as seguintes percepções:

*P1: Devido a que nossa internet muitas vezes está rui na fronteira, uso Whatsapp.*

*P2: Uso pouco, infelizmente, já que na região onde resido e atuo não possibilitar o uso de forma adequada em virtude das dificuldades de conectividade. Porém, nesse momento estamos utilizando com bastante frequência e dificuldades o aplicativo Whatsapp.*

Diante das percepções dos professores, podemos verificar que os dois participantes mencionaram que usam mais o aplicativo *Whatsapp* em suas aulas de Língua Espanhola. Além disso, alguns acadêmicos também responderam que os professores utilizam o *Whatsapp* nas aulas, como percebe-se nas seguintes falas:

*A3: No momento os professores usam tecnologia digital, como aplicativo Whatsapp, de forma envía áudio explicação das aulas.*

*A21: Whatsapp, criam-se grupos de alunos virtuais para enviar vídeos, documentos e entre outros.*

Conforme as respostas dos alunos, os professores utilizam esse aplicativo no processo de aprendizagem formando grupos e encaminhando materiais respectivos do componente curricular. Para Leite (2019, p. 33) “[...] o Whatsapp permite o compartilhamento de diversos arquivos de mídia tais como áudios, fotos, vídeos e

documentos, além de links de páginas da internet e localização geográfica [...]”. Com essas funcionalidades, esse aplicativo torna-se um meio pelo qual o professor pode interagir com os alunos trabalhando tanto a habilidade escrita quanto oral, além de habilidades digitais.

O *Whatsapp* é um aplicativo que pode ser utilizado com o celular, sendo adotado por muitos professores, seja para realizar aulas por videochamada, pelo gravador de voz, ou, em muitos casos, para tirar dúvidas dos alunos. Além disso, os alunos também tiveram que se adaptar nesse novo cenário das aulas virtuais.

Mesmo com uma conexão instável de internet, os professores tiveram que continuar suas aulas no ensino remoto, superando os desafios como foi relatado nas falas dos docentes. Mas é importante destacar que, mesmo nesse ou em outros cenários, as “[...] tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira criativa e também crítica, buscando adequar seus usos aos conteúdos necessários”. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 28). Nesse viés, é necessário que o professor seja o mediador entre o conhecimento e a tecnologia que será utilizada nesse processo.

Vale salientar que, além do *Whatsapp*, os acadêmicos também mencionaram que são usados outros aplicativos nas aulas de Língua Espanhola, como o Duolingo, o dicionário virtual, o *Google meet*, o gravador de voz e o Telegram. Também mencionaram outras tecnologias, como o celular, o *notebook*, o computador, os vídeos, o pendrive, o *e-mail*, a TV, a impressora *wi-fi*, o tablet e algumas redes sociais como *Youtube*, *Instagram* e *Facebook*. A seguir podemos observar algumas falas dos participantes:

*A4: Sim. O celular, smarphone, tablet, computador, notebook, TV, impressora com wi-fi, projetor de imagens, pen driver, etc. Usando esses equipamentos, acessa-se as redes e grupos sociais como instagram, facebook, Whatsapp dentre outros para pesquisar e desenvolver atividades referentes ao ensino-aprendizagem.*

*A8: Sim, os professores usam tecnologias digitais nas aulas de Língua Espanhola. A tecnologias mais usadas são: Projetor multimídia, notebook, apresentações em slides, pendrive, caixinhas de músicas, entre outras. Geralmente, os professores buscam usar essas tecnologias como ferramentas para ministrarem as aulas em Língua Espanhola, assim fazendo o uso de vídeos, músicas e apresentações de slides, que ocorrem por meio de ferramentas tecnológicas acima mencionadas.*

*A10: Sim. O celular, para poder interagir com os discentes pois se sabe que neste momento da pandemia é um meio bastante necessário para poder interagir e através dele aplicar uma aula ou envio de trabalhos e pesquisas!*

*A13: Sim, quando era de forma presencial com data show, e agora de forma remota a internet está sendo o nosso desafio nesse momento em que estamos vivendo com a pandemia do coronavirus.*

*A16: Bom, na sala de aula sempre usamos Notebook, Datashow, usamos essas tecnologia para ser aplicada os trabalhos que e feito na sala de aula, assim os alunos tem mais interesse!*

*A17: Usa-se normalmente projetores, notebooks, celulares, dentre outros. Usa-se o celular para repassar atividades, apostilas, tirar dúvidas.*

*A19: Nesse momento de pandemia da Covid-19, as tecnologias estão sendo bastante utilizadas pelos professores, principalmente o Whatsaap, o Email e o Telegram. Os professores criam grupos da respectiva turma e nesse grupo é tratado assuntos de determinada disciplina. O Email principalmente se tornou o meio mais fácil de enviar trabalhos acadêmicos.*

*A21: Sim. Notebooks, data-show, caixinha de som, telefone celular. Para ter uma aula compreensível e dinâmica.*

Diante das respostas dos acadêmicos, percebe-se que os professores utilizavam determinadas tecnologias quando estudavam nas aulas presenciais como as citadas acima. Atualmente, com o ensino remoto nas aulas, são mais utilizados o aplicativo *Whatsapp* e o *E-mail*.

Também foi perguntado aos professores e acadêmicos se são utilizados ambientes virtuais de aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola. Os professores responderam:

*P1: Não*

*P2: Não utilizo, pois não temos conectividade necessária para efetivar o uso, mas já fiz curso de uso de Moodle e do Google classroom.*

Os dois professores que participaram da pesquisa mencionaram que não usam nenhum ambiente virtual de aprendizagem nas suas aulas de Língua Espanhola. P2 destaca que até fez formação, mas não utiliza devido também à falta de conexão com a internet, e isso tem se tornado um desafio constante na prática dos professores, tendo em vista que a baixa conexão de internet impossibilita trabalhar com essas plataformas.

Os alunos, ao serem perguntados sobre quais ambientes digitais são mais utilizados nas aulas de Língua Espanhola, destacaram:

*A4: Sim. A sala Room do google, grupos de interações pelo Whatsapp e mídias, sendo ambos para pesquisas, baixar arquivos e conteúdos programáticos, discussões, conversações e etc.*

*A8: Anteriormente era muito raro os professores usarem ambiente virtual de aprendizagem, devido ao fato da conectividade à internet no nosso município ser muito precária. Mas, na época da pandemia, os professores buscaram utilizar ambientes virtuais de aprendizagem como: Google Meet; Google classroom (sala de aula) e Grupos de Whats App. As tecnologias digitais utilizadas nesses ambientes virtuais são: videochamadas, mensagens de voz (áudios) e envio de arquivos em PDF e Word.*

*A17: Normalmente usa-se o Whatsapp como complemento para as aulas de espanhol.*

*A19: Sim, ultimamente está sendo utilizado o Whatsapp e o Google Meet.*

Em relação às falas dos acadêmicos, percebe-se que só um participante mencionou que é usado o *Google Classroom*. Este é um ambiente virtual de aprendizagem em que o professor pode organizar seus conteúdos no mural postando textos, vídeos e hipertextos. Também é importante salientar que o ambiente virtual de aprendizagem,

[...] constitui-se como uma ferramenta didática, uma vez que fornece ao professor recursos, como fóruns, chat, questionários diários, além da possibilidade de integração de TDs externas à plataforma. Ainda oferece um espaço de aprendizagem dinâmico, proporcionando a colaboração mútua dos participantes, o cooperativismo, a troca de compartilhamento de materiais e informações (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018, p. 126).

Por meio desses ambientes, é possível organizar os conteúdos do componente curricular de forma organizada e agendar as atividades que os alunos irão realizar. Também é possível abrir um debate de algum tema específico no fórum de discussões para interagir com os alunos. Utilizá-los nas aulas se torna um meio pelo qual podem ser potencializadas várias formas de aprender e acompanhar o componente curricular em estudo. Nessa perspectiva, o *Google Classroom*,

[...] é parte integrante da plataforma *G Suite for Education* (WITT, 2015) e oferece um “conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade destinadas a promover a colaboração e criatividade”, que podem ser utilizadas e adaptadas pelo professor, conforme suas necessidades (COELHO, 2019, p. 109).

Ao utilizar ambientes virtuais nas aulas de Língua Espanhola, propiciamos vários letramentos e diferentes formas de aprender no meio digital. Por meio do *Google Classroom*, os alunos também podem aprender de forma colaborativa utilizando as ferramentas contidas nesse espaço virtual.

Vale também ressaltar que, além das falas que foram apresentadas, alguns alunos mencionaram que os professores não utilizam tecnologias digitais e nem ambientes virtuais nas aulas de Língua Espanhola.

Ainda nesse cenário de integração das tecnologias digitais no ensino, também foi perguntado aos professores se tinham dificuldades de usar alguma tecnologia. Os professores destacaram:

P1: *Sim, classroom, AVA*

P2: *Sim, em virtude de conectividade*

Ao analisar as respostas dos professores podemos perceber que a questão da conexão de internet se potencializa como uma dificuldade bem presente, pois, se não há uma boa conexão de internet, o professor terá dificuldade para trabalhar o ambiente virtual de aprendizagem de forma satisfatória, tendo em vista que precisa postar

documentos, vídeos, interagir com os alunos por meio dos fóruns. Assim, é importante refletir que “Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços e na interação com os demais” (MORAN, 2012, p. 9). Para que o professor exerça esse direito, é necessário que tenha os elementos necessários para poder participar dessa era.

Na pesquisa, os acadêmicos foram questionados em relação a utilização das tecnologias digitais na sua aprendizagem de Língua Espanhola. Alguns citaram:

*A3: Eu uso celulares e redes moveis na aprendizagem de língua espanhola. Essa tecnologia me auxilia muito na aprendizagem.*

*A5: Sim, o Whatsapp, o Youtube...Auxilia muito, estamos tentando nos adaptar da melhor forma possível.*

*A7: Sim. No momento uso um aplicativo para celular, ele visa treinar a pronúncia das palavras, bem como a escrita, tudo isso através de atividades propostas. Funciona como um professor digital.*

*A8: Sim. Eu utilizo várias tecnologias digitais na minha aprendizagem de Língua Espanhola, mas as que eu mais uso são: pesquisas no Google, aplicativos, como Whats App e, também, ambientes virtuais de aprendizagem. Essas tecnologias auxiliam na minha aprendizagem porque eu consigo interagir com pessoas que possuem um conhecimento mais amplo do que o meu na área de Língua Espanhola.*

*A9: Sim usei uma aplicação digital on-line, uso exclusivo apenas para traduzir algumas palavras.*

*A15: Sim, o dicionário. E o meu celular com idioma em espanhol para aprender como se escreve as palavras.*

*A17: Utilizo muito o Google e Youtube como forma de esclarecer dúvidas e complementar os estudos sobre a língua espanhola.*

*A21: Eu utilizo o celular para pesquisas em site de Espanhol, a música ajuda muito na compreensão e oralidade da língua.*

Ao analisar as falas dos participantes, verificou-se que os acadêmicos utilizam mais o celular, a rede social *Youtube* e os aplicativos de *Whatsapp*, tradução, dicionário, além de sites de pesquisa como o Google. Alguns alunos também responderam que não usam tecnologias digitais na sua aprendizagem da Língua Espanhola.

Diante das tecnologias mencionadas pelos acadêmicos, percebe-se que o celular tem se tornado uma tecnologia muito utilizada pelas pessoas. Isso acontece porque o celular tem diversas funções e pode ser usado em diversos lugares (MORAN, 2012). Por exemplo, o aluno pode fazer *download* de vários aplicativos e interagir com diferentes pessoas usando o *Whatsapp* ou outro aplicativo de mensagens.

Alguns alunos também mencionaram que utilizam a rede *social Youtube*. Esta é a rede mais utilizada na internet no compartilhamento e divulgação de vídeos (PAIVA, 2020). E tem se tornado um espaço de aprendizagem por meio dos documentários, e diversos canais que há em sua plataforma. Como foi mencionado pelos acadêmicos, essa rede social auxilia na aprendizagem e na realização de pesquisas na Língua Espanhola.

Além dessa rede social, alguns acadêmicos também utilizam aplicativos de mensagens, de tradução e dicionários que favorecem no desenvolvimento de habilidades e competências do novo idioma. Nessa perspectiva, estar conectado com tecnologias digitais é poder participar e estar incluído no ciberespaço, aprendendo e interagindo com pessoas a todo momento. Nesse sentido, Moran (2012, p. 67) destaca que “Uma nova competência que precisa ser desenvolvida hoje é a de saber conviver nos espaços virtuais, saber comportar-se na comunicação *on-line*, nos diversos espaços digitais pelos quais nos movemos[...]”. Como destacou o autor, é preciso desenvolver essa e outras competências quando acessamos os meios digitais.

Vale salientar que, mesmo com a baixa conectividade de internet que há na região, alguns acadêmicos conseguem fazer o uso de rede social e aplicativos na sua formação inicial, mesmo com as dificuldades enfrentadas de forma cotidiana.

No questionário encaminhado aos professores e acadêmicos, também foi perguntado se no Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola há componentes curriculares que ensinam como integrar as tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola. Os professores responderam:

*P1: Não*

*P2: Sim, há a disciplina INB021- Tecnologias Aplicadas à Educação.*

Somente P2 destaca que, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras, há um componente curricular. Os acadêmicos também mencionam essa disciplina em suas falas, como podemos verificar a seguir:

*A4: Sim. A disciplina Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Nela, aprendeu-se como criar um blog, a fazer pesquisas corretamente em sites seguros e confiáveis, assim como utilizar algumas ferramentas de trabalho no computador, no celular, no tablet ou notebook e como desenvolver habilidades utilizando as tecnologias na escola, no trabalho e na vida social.*

*A7: Sim. Novas Tecnologias Aplicadas a Educação, foi bastante proveitoso, e lá aprendemos a inserir as tecnologias dentro da sala de aula para fins didáticos.*

*A8: Sim. Eu estudei a disciplina de Novas tecnologias aplicadas à Educação. Eu particularmente, não aprendi muita coisa nessa disciplina, pois na minha humilde opinião, as aulas dessa disciplina foram ministradas de maneira descontextualizada. Os trabalhos passados nessa disciplina não tinha nada ver com a realidade escolar. Além disso, o professor não tinha paciência para tirar as dúvidas dos alunos. Eu pude aprender melhor sobre as tecnologias digitais por meio da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, em que o professor apresentou as diversas ferramentas, métodos e metodologias que poderiam ser trabalhadas em sala de aula na disciplina de Língua Espanhola. Eu também realizei oficinas e minicursos que abordaram sobre as tecnologias digitais no meio educacional. Isso também contribuiu para ampliar o meu conhecimento sobre esse assunto.*

*A10: Sim. Novas tecnologias aplicada a educação!*

*A11: Sim. Superficial, estudamos o necessário para o aluno. Exemplo, uso de computador, envio de arquivos, uso dos App de necessário para o meio acadêmico.*

*A14: Novas tecnologias! Foi muito gratificante pq eu aprender a ligar um computador.*

*A15: Eu não estou lembrada. Mas tivemos uma disciplina voltada as tecnologias no 1º período.*

*A17: No primeiro período por meio da disciplina novas tecnologias aplicadas a educação conhecemos as tecnologias que podem nos auxiliar em nossas futuras práticas como professores.*

*A19: Sim, foi legal. Pois o professor responsável pela disciplina nos levava para o laboratório e nos ensinava algumas formas de trabalhar com a tecnologia.*

*A21: Houve uma disciplina que se chama "Novas tecnologias aplicadas a educação". A disciplina foi ministrada na sala de informática da Universidade, fizemos trabalhos e apresentações nessa sala, usando os recursos que a sala oferecia.*

Diante das falas apresentadas, podemos verificar que a maioria dos acadêmicos já cursaram essa disciplina. Também houve alunos que mencionaram no questionário que não estudaram esse componente curricular. Pelos relatos apresentados por alguns acadêmicos, podemos perceber que esse componente curricular é essencial para que os alunos possam aprender tecnologias, usando-as em determinados espaços de ensino. Além disso, alguns alunos também destacam a importância dessa disciplina no desenvolvimento de habilidades específicas ao utilizarem determinadas tecnologias.

A inserção das TDIC em componentes curriculares para a formação inicial de educadores deve considerar a sólida relação entre teoria e prática, seja durante os próprios processos de aprendizagem docente, seja habilitando-os para a criação de práticas pedagógicas com as necessidades contemporâneas (ARARIPE; LINS, 2020, p. 55)

Dessa forma, quando têm oportunidade de cursar componentes curriculares que enfocam essa temática, os alunos tornam-se cada vez mais letrados digitalmente, como foi possível perceber em algumas falas dos acadêmicos.

Ao realizar uma análise no Projeto Pedagógico do Curso de Letras, foi possível perceber que esse componente curricular está ofertado no “eixo áreas afins do conhecimento” (UFAM, 2018, p. 20). É um componente curricular obrigatório, que figura na matriz curricular no primeiro período do Curso de Letras, tendo carga horária de 60 horas (UFAM, 2018). A seguir podemos observar a ementa dessa disciplina.

Quadro 1 - Componente curricular – Novas Tecnologias Aplicadas à educação

INB021	NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	-	4.4.0	60
<p><b>Ementa:</b> Tecnologias e Educação: evolução histórica e perspectivas. As novas tecnologias da comunicação e informação e suas aplicações e relações na educação na sociedade contemporânea. Tendências e uso das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem. A influência das mídias nos processos escolares e como instrumento didático-pedagógico.</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Promover um espaço de discussão sobre as novas tendências das tecnologias e seus impactos na educação na sociedade contemporânea, identificando as relações entre comunicação e educação. Perspectivas no uso das Tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem.</p>				

Fonte: UFAM (2018, p. 41)

Conforme a ementa, podemos verificar que é um componente curricular teórico com temáticas abrangentes na área das tecnologias na educação, mas não há uma ênfase específica do ensino dessas tecnologias no ensino de Língua Espanhola. Sabemos que, será necessário que o futuro professor esteja preparado e tenha conhecimento a respeito das tecnologias existentes que podem ser usadas em momentos incertos, como o que estamos vivenciando.

Com a crise sanitária, a área da educação passou por mudanças em que os professores tiveram que preparar suas aulas de forma repentina e adaptá-las às plataformas digitais (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Não há dúvidas de que essa experiência que muitos professores e acadêmicos estão vivenciando, de estudar somente de forma virtual com a mediação de alguma tecnologia digital, tem acarretado vários desafios para ambos.

Nesse sentido, a capacitação precisa possibilitar reflexão sobre a relação entre as tecnologias e as metodologias que o professor vai utilizar, e não só abordar de forma técnica em que consiste uma determinada tecnologia (NOGUEIRA, 2014). Também é importante que as metodologias e os objetivos de aprendizagem estejam imbricados com o uso de uma determinada tecnologia em uma prática reflexiva. Por

isso, desde a formação inicial, é necessário propiciar debates e diálogos sobre a importância dessa relação.

Também foi possível verificar na matriz curricular uma disciplina optativa intitulada “Literatura e mídias”, com carga horária de 60 horas. A seguir se apresenta a sua ementa.

Quadro 2 - Ementa do componente curricular Literatura e mídias

INL010	Literatura e mídias	-	4.4.0	60
<p><b>Ementa:</b> Estudo das relações do texto literário com as tecnologias de informação e comunicação. Incorporação das mídias na formatação do texto literário. Uso dos artefatos tecnológicos como meio de divulgação do texto literário. Leituras cinematográficas de grandes obras literárias.</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Compreender as relações entretidas entre a literatura e as formas próprias dos meios de informação e comunicação, concebendo a literatura como um texto/signo entre muitos outros da expressão artística na comunidade humana.</p>				

Fonte: PPC (2018, p. 85).

Ao analisar a ementa, é possível verificar que, no currículo de Letras, há espaço para que os acadêmicos possam compreender a importância de estudar textos literários com a integração de diferentes tecnologias. Vale salientar que esse componente curricular também não é direcionado ao ensino de Língua Espanhola.

Sabemos que os professores podem incluir tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, mas também é necessário que haja componentes curriculares de tecnologias digitais na área específica, para que possam ser trabalhadas em consonância com estratégias de ensino direcionadas ao ensino de línguas.

Nesse processo de aprendizagem das tecnologias na formação inicial, é importante que os alunos também possam pôr em prática o que estão estudando na teoria. Nesse sentido, “Se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora” (MORAN, 2012, p. 100).

Também foi investigado se os professores de Língua Espanhola já cursaram ou estão cursando alguma formação na área de tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola. Os professores responderam:

*P1: Não*

*P2: Sim, disciplinas do Doutorado em Ensino da Univates.*

Sabemos que, além da capacitação dos acadêmicos, também é essencial que haja formação continuada para os docentes que trabalham na formação inicial, e isso pode ser realizado por meio de políticas de formação continuada que a universidade pode propiciar aos professores para que se capacitem continuamente, e assim, os futuros professores possam “[...] propor mudanças metodológicas e transformar o uso de tecnologia numa prática social e cultural” (RIEDNER; PISCHELOTA, 2016, p. 38).

Nessa perspectiva, para que o professor possa participar de alguma formação *on-line*, é fundamental uma boa conexão de internet e tecnologias apropriadas para esse processo de capacitação.

Na investigação, os professores e alunos também foram questionados sobre os projetos de extensão trabalhados no Curso de Letras na área de Língua Espanhola. Os professores responderam:

*P1: Não*

*P2: Até o momento desconheço a ocorrência de algum projeto de extensão no Instituto de Natureza e Cultura-INC, na área de tecnologias digitais voltado ao ensino de Língua Espanhola.*

Os professores destacaram que não conhecem projetos de extensão direcionados a essa temática no ensino de Língua Espanhola. Ao se realizar essa pergunta aos acadêmicos, alguns comentaram que não participaram de projetos de extensão nessa área. Já outros, mencionaram que fizeram alguns cursos, como podemos verificar nas seguintes falas:

*A5: Na verdade sim...Eu acabei de terminar um projeto nessa área, no contexto de pandemia...E as aulas de língua espanhola mediada pelo Whatsapp.*

*A8: Sim. O Curso de Letras oferece projetos de extensão na área de tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola, como: seminários, palestras, mesa-redonda, workshops e outros eventos acadêmicos, em que são colocados em pauta assuntos voltados para as tecnologias digitais na área de Língua Espanhola.*

Durante a análise das percepções dos alunos, só dois mencionaram que participaram de alguma ação referente a projetos de extensão nessa temática. A formação inicial é um processo pelo qual o futuro professor precisa estar em constante formação profissional. Por isso, é também importante que os acadêmicos estejam participando de projetos de extensão que possam contribuir na sua formação.

As tecnologias mudam a todo momento, e os futuros professores precisam acompanhar os diversos cenários de mudanças que ocorrem na educação. Nesse sentido, Kenski (2012, p. 44) enfatiza que “Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre

as tecnologias”. E é na formação inicial e continuada que o professor de Língua Espanhola está se capacitando para que possa se tornar uma pessoa autônoma e crítica no uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

#### 4.4 O acesso à internet e as políticas de inclusão digital

Para que as tecnologias sejam incluídas nesse novo cenário digital, é de suma importância que haja uma conexão adequada de internet que possa atender às demandas das ações profissionais dos professores e alunos. Assim, foi perguntado aos professores e acadêmicos se eles têm acesso a essa conexão no Instituto de Natureza e Cultura. Os professores mencionaram:

*P1: Um pouco para cada grupo. Na verdade, a internet nas fronteiras deveria ser a melhor de todas, porém a realidade é outra.*

*P2: Tem, no entanto há inúmeros problemas em relação à qualidade de conectividade do INC, situação que ocasiona uma série de dificuldades na realização das ações de ensino, pesquisa, extensão e ou gestão.*

As falas dos professores apontam que há acesso à internet, mas enfrentam vários problemas, devido à falta de conexão de internet adequada. Também foi perguntado aos alunos se tinham acesso à internet na instituição.

*A1: Sim, mas o acesso a internet não é de qualidade.*

*A4: Sim. O acesso, às vezes, é quando estou nas dependências da instituição. Pois, não preciso fazer uso da internet da instituição que é muito lenta e sobrecarregada para os discentes, sendo que a que mais uso é particular que é mais rápida.*

*A7: Sim. Devido ao grande número de alunos a internet é lenta e raramente conseguimos acessar plataforma de ensino, quando desejamos ter maior qualidade na internet, temos que ir ao laboratório de informática, que só podemos ter acesso durante as aulas monitoradas. Em todo caso, é mais satisfatório usar dados móveis.*

*A8: Sim. No Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, eu tenho acesso à internet por meio da biblioteca da Instituição e também no hall, em que há um wi-fi desbloqueado para que os alunos possam realizar suas pesquisas acadêmicas.*

*A10: Sim. Computadores da Universidade próprios pra fazer pesquisa e internet para discentes fazer pesquisa no celular ou computador!!*

*A15: Sim, mas a internet é muito lenta, via Wi-Fi ou na biblioteca onde ficam os computadores com acesso a internet.*

*A16: Sim! O acesso é para trabalhos é pesquisas, sempre e bom ter acesso a internet para profundarmos mais a um conhecimento diferente!*

*A17: Temos acesso a internet pelos computadores da biblioteca do INC e pelo wi-fi do mesmo já que é livre para todos os alunos*

Diante das falas, podemos perceber que os acadêmicos têm acesso à internet dentro do Instituto de Natureza e Cultura em vários espaços, como na biblioteca, no laboratório de informática e no hall. A conexão de internet mencionada pelos alunos é lenta e muitas vezes eles não conseguem acessá-la, devido à alta demanda de acesso e, conforme os relatos, esse cenário já acontecia quando as aulas eram presenciais. A conexão lenta de internet dificulta as atividades realizadas tanto por professores como por alunos.

A infraestrutura de conectividade pode gerar desigualdades de oportunidade no uso da rede. É perceptível que atualmente não basta conectar os cidadãos, sendo necessário conectá-los em velocidades compatíveis com o desenvolvimento das aplicações, sistemas e soluções na rede (SILVEIRA, 2011, p. 55).

Quando temos uma boa velocidade de internet, é possível acessar várias tecnologias digitais e não limitar o uso só de algumas delas.

Atualmente, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)<sup>11</sup> e o Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), disponibilizam internet ao Instituto de Natureza e Cultura/UFAM. Com o novo cenário do ensino remoto, a instituição aderiu à política de inclusão digital Projeto Alunos Conectados (RNP, 2020). Essa ação foi criada, tendo em vista que muitos alunos não tinham acesso à internet para poder estudar no ensino remoto e, por essa razão, o Ministério da Educação possibilitou essa política de inclusão. Assim, no decorrer da pesquisa foi constatado que, até o segundo semestre do ano de 2021, 27 alunos do Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola receberam o chip com internet no pacote de dados<sup>12</sup>.

Durante o período da pesquisa também houve uma política de inclusão digital referente ao auxílio internet.

Trata-se de auxílio financeiro de caráter pessoal e intransferível, prestado ao estudante, em parcela única, destinado ao custeio parcial para 3 meses de serviço de internet que contribua para a realização das atividades acadêmicas e inclusão digital (Edital 030/INC, 2021, p. 3).

Como o Instituto continua no ensino remoto, foi fundamental a implementação desse auxílio, tendo em vista que muitos alunos não estão tendo acesso à internet na instituição. Conforme o Edital 030/2021/INC/UFAM, foram ofertadas as seguintes vagas.

---

<sup>11</sup> Informação disponibilizada pela Gerência de Informática do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM.

<sup>12</sup> Foi encaminhado um ofício ao setor da Coordenação Acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, solicitando essa informação.

Quadro 3 - Auxílio internet (INC/UFAM)

Regime de Concorrência	Vagas	Total de vagas	Valor R\$
Auxílio internet PCD	20	400	300,00 (Trezentos reais)
Auxílio internet AC	380		

**AC-** Ampla Concorrência **PCD-** Pessoa com deficiência

Fonte: Edital 030/2021/INC/UFAM Auxílio internet.

Como é possível perceber, no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM foram ofertadas 400 vagas para todos os acadêmicos do Instituto e, conforme dados coletados via ofício na Gerência de Assuntos Comunitários da instituição, no Curso de Letras foram contemplados 90 alunos<sup>13</sup> aprovados na seleção. Diante desses dados, podemos verificar que, no período do ensino remoto, o Instituto de Natureza e Cultura disponibilizou chip de internet e foi realizada a seleção para o auxílio internet, da qual alunos do Curso de Letras puderam participar.

Com o cenário da pandemia da SARS-CoV-2, foi essencial não somente os alunos terem as tecnologias digitais para poder estudar, mas também o acesso à internet. Mesmo com as dificuldades mencionadas pelos professores e alunos do Curso de Letras, eles continuam se adaptando nesse ensino remoto emergencial.

Diante do que já foi apresentado neste estudo, podemos verificar como as tecnologias digitais se tornam essenciais quando são integradas na formação inicial. Sabemos que, desde o ano de 2020, não foi fácil para ninguém enfrentar e ainda estar enfrentando essa crise sanitária, mas as mudanças que ocorreram nos fazem refletir sobre como é importante que as políticas de formação de professores e as políticas de inclusão digital precisam ser integradas de forma contínua e com os elementos necessários para que as pessoas realmente sejam incluídas no meio digital.

#### **4.5 Possibilidades do ensino de Língua Espanhola e a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira**

Nesta seção, aborda-se o último objetivo específico da investigação, que consistiu em definir indicadores das eventuais dificuldades surgidas na implementação de um ensino de Língua Espanhola pautado no uso de tecnologias digitais; e propor alternativas para o uso das tecnologias digitais em contexto de

<sup>13</sup> Lista de alunos contemplado no auxílio internet (Serviço Social do INC).

formação inicial de professores de línguas. Nessa perspectiva, criaram-se os seguintes indicadores:

- a) Língua em contexto de fronteira;
- b) Formação inicial e continuada para o letramento digital;
- c) Inclusão digital na formação de professores.

Diante dos dados apresentados na dissertação, é possível compreender que o cenário em que foi desenvolvida a pesquisa traz um vasto campo de investigação no ensino de Língua Espanhola.

Como foi possível perceber nas seções 3.1 e 3.2 do capítulo de análise e interpretação dos dados, a Língua Espanhola é um idioma muito utilizado nos diferentes cenários culturais da tríplice fronteira, sendo uma língua adicional falada por vários fronteiriços. Por isso, o ensino deste idioma precisa ser planejado de acordo com as especificidades que o contato linguístico propicia nessa região, a fim de trazer a realidade vivenciada nesses cenários para as aulas de Língua Espanhola.

É importante também destacar que, além da Língua Espanhola, a Língua Portuguesa e as línguas indígenas também são faladas por várias pessoas, havendo um contato linguístico permanente. E esse “[...] mosaico linguístico amazonense pode ser considerado um ‘entre-lugar’ em que os idiomas que pintam seus tons assumem novas funções, a depender do contexto e da relação que possuem com seus usuários” (TEIXEIRA, 2020, p. 208). Diante dos dados apresentados, constata-se que a fronteira é um espaço propício para aprender a Língua Espanhola, evidenciando que as situações comunicativas e interculturais precisam entrar em cena nesse processo em que professores e alunos aprendem a todo momento.

Além de abordar o uso da língua nesses contextos, também é importante integrar as tecnologias digitais trabalhando situações que possam possibilitar o letramento digital do aluno. Nesse sentido, por meio dos dados coletados na pesquisa, foi possível perceber a necessidade de uma formação continuada na área de tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola, tanto para os professores como para os acadêmicos, e isso pode ser realizado por meio de cursos *on-line* ou presenciais, projetos de extensão e eventos científicos que abordem a temática de ensino de Língua Espanhola mediada por tecnologias digitais.

Também é importante refletir que essa formação precisa ser de forma contínua tanto para professores como para alunos. Essa “[...] inclusão digital no âmbito da formação docente precisa ser debatida em variadas vertentes. Não se trata somente

de oferecer “treinamentos”, ou seja, “cursos” que não estão comprometidos com “formação” a longo prazo” (NEVES, 2019, p. 149).

É importante propiciar a aprendizagem colaborativa dos alunos utilizando o *Google Docs*, por exemplo, no qual, “[...] é possível trabalhar com processador de texto, apresentações, planilhas, formulários e desenhos, todos eles com o mesmo princípio de colaboração e em tempo real” (NOGUEIRA, 2014, p. 111). Os alunos podem construir juntos seus trabalhos, tendo a orientação e participação do professor de forma síncrona. Além do *Google Docs*, podemos trabalhar com o *Jamboard*, o *Padlet*, entre outras tecnologias digitais que desenvolve a aprendizagem colaborativa dos alunos.

Também é importante salientar que, diante das mudanças que ocorreram na área da educação com o surgimento da pandemia, algumas instituições de ensino que estão voltando às aulas presenciais estão integrando em seu currículo o ensino híbrido, que “[...] é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)” (VALENTE, 2015, p. 17). Nesse ensino, o aluno torna-se protagonista de sua aprendizagem, interagindo e aprendendo com diferentes tecnologias digitais e estratégias de ensino. Nessa perspectiva, Bacich, Tanzini Neto e Trivasini (2015, p. 43,) destacam: “A expressão *ensino híbrido* está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços”.

Diante do exposto, recomenda-se que tanto os professores como os acadêmicos participem de formações referentes a essa temática tão atual na área da educação. Mas é importante salientar que essas formações precisam estar integradas dentro da prática docente do professor, bem como na formação inicial dos acadêmicos.

Além da formação, também é relevante que sejam trabalhados componentes curriculares em tecnologias digitais direcionados ao ensino de Língua Espanhola, propiciando experimentações em que os acadêmicos possam vivenciar na prática como utilizar as tecnologias digitais nas aulas de Língua Espanhola. Tendo em vista que “Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisas constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamentos crescentes [...]” (MORAN, 2018, p. 3), esta proposta

possibilita ao estudante várias formas de aprender tanto no ensino presencial como no ensino *on-line*.

Já em relação às políticas de inclusão digital, foi possível perceber que a instituição de ensino tem possibilitado meios para que os alunos não fiquem sem estudar no ensino remoto, mas a infraestrutura da conexão de internet ainda é um problema que precisa ser resolvido com ações de investimento mais céleres através do Governo Federal com a extensão do cabo subaquático de Fibra Ótica. Tendo em vista que uma boa conexão de internet e tecnologias disponíveis aos alunos propiciam novas aprendizagens e incluem o futuro professor nessa era digital.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação trouxe como temática as tecnologias digitais na formação inicial de professores de um Curso de Letras. Foi constituído o objetivo de investigar como as tecnologias digitais são integradas no Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola na formação inicial de professores.

O estudo foi realizado na região da tríplice fronteira (Brasil – Peru – Colômbia). Nesse local de pesquisa coletaram-se dados referentes ao contexto fronteiriço vivenciado pelos acadêmicos do Curso de Letras que estudam na cidade de Benjamin Constant – AM. Nessa perspectiva, foram criadas categorias em que foi possível constatar que a Língua Espanhola é um idioma muito usado na fronteira. Os acadêmicos a utilizam em diversos cenários linguísticos, como no mercado, nos comércios, nas feiras, nos restaurantes e outros lugares fronteiriços.

Por meio das categorias criadas na pesquisa, também foi possível constatar que os professores utilizam algumas tecnologias digitais na formação inicial. No ensino remoto, os professores de Língua Espanhola estão utilizando mais o aplicativo *Whatsapp* para ministrar aulas e enviar materiais referentes ao componente curricular, o que está sendo realizado, apesar das dificuldades que enfrentam com a baixa conexão de internet. Os acadêmicos também utilizam tecnologias digitais, como aplicativos de tradução, dicionários, *Whatsapp*, além da rede social *Youtube*, que auxiliam na aprendizagem da Língua Espanhola.

Nessa pesquisa também foi possível verificar por meio dos dados coletados, que a região fronteiriça não possui uma boa conectividade para os professores utilizarem nas aulas diversas tecnologias digitais ou ambientes virtuais de

aprendizagem, ocasionando limitações. Mas vale salientar que, mesmo com esse desafio, o Instituto de Natureza e Cultura ofertou políticas de inclusão digital como o chip com acesso à internet e um auxílio financeiro para que os alunos que não tivessem acesso à internet pudessem estudar durante a necessidade de ensino remoto.

Diante dos dados apresentados, constata-se que a integração das tecnologias digitais na formação de professores se torna relevante para uma prática diferenciada. Mesmo com as dificuldades que os professores e acadêmicos enfrentam com a baixa conexão de internet, verificou-se que tentam integrar tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola.

Em relação ao primeiro objetivo específico - verificar as percepções dos professores a respeito da integração das tecnologias digitais no ensino de línguas -, os professores P1 e P2 enfatizaram que as tecnologias digitais contribuem e propiciam várias formas de aprender e de ensinar, no processo de formação inicial dos acadêmicos.

Quanto ao segundo objetivo específico - avaliar as percepções dos acadêmicos sobre a utilização de tecnologias digitais na sua formação inicial -, os acadêmicos mencionaram que é importante integrar as tecnologias digitais na formação inicial, porque auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tornam as aulas mais dinâmicas e permitem estar incluídos na era digital. Também citaram a importância dessas tecnologias no cenário atual de pandemia.

Com relação ao terceiro objetivo específico - analisar o currículo de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola em relação à inclusão das tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola -, constatou-se que, na matriz curricular, há duas disciplinas - INB021- Novas Tecnologias Aplicadas à Educação e INL010 Literatura e mídias. Ao analisar as ementas, percebeu-se que esses componentes curriculares não são específicos no ensino de Língua Espanhola.

O quarto objetivo específico deste estudo foi definir indicadores das eventuais dificuldades surgidas na implementação de um ensino de Língua Espanhola pautado no uso de tecnologias digitais; e propor alternativas para o uso das tecnologias digitais em contexto de formação inicial de professores de línguas. A partir dos dados coletados na pesquisa surgiram os seguintes indicadores: língua em contexto de

fronteira; formação inicial e continuada para o letramento digital e a inclusão digital na formação de professores.

Como foi mencionado durante o processo deste estudo, a Língua Espanhola é um idioma muito utilizado em diversos espaços da fronteira pelos habitantes da região, sendo uma língua adicional falada por vários fronteiriços. Nesse sentido, relacionar as situações comunicativas da Língua Espanhola com tecnologias digitais na formação inicial de professores é relevante para a formação do futuro professor de Língua Espanhola. Além disso, também é importante que, nesse processo, tanto o professor como os acadêmicos precisem capacitar-se de forma contínua em cursos, projetos de extensão e eventos científicos que abordem o ensino de Língua Espanhola mediado por tecnologias digitais para o desenvolvimento do letramento digital.

Além disso, também é necessário que as políticas de inclusão digital ofertadas aos alunos contem com uma boa infraestrutura de conexão de internet para que professores e alunos usufruam de forma produtiva essas ações de inclusão digital.

Considerando o exposto, os objetivos da pesquisa foram alcançados, o que foi possível mediante os procedimentos técnicos que foram utilizados na investigação. Também foi possível responder ao problema de pesquisa.

É importante também salientar que, no desenvolvimento deste estudo, houve uma limitação, que foi a conexão de internet. Como a pesquisa foi realizada no período de pandemia, os professores de Língua Espanhola não podiam ir à instituição de ensino. Assim, como os professores não estavam frequentando seu local de trabalho para evitar aglomeração de pessoas, a pesquisa foi realizada de forma *on-line* durante o período das aulas remotas.

Como a conexão de internet a todo momento oscilava, decidiu-se não realizar a entrevista por videoconferência, assim optou-se em realizar o questionário *on-line*, utilizando a plataforma *Google Forms*. Mas esse desafio foi superado e, assim, foi possível realizar a pesquisa com os professores que estavam trabalhando no primeiro semestre do ano de 2021 e com alguns acadêmicos.

Acredita-se que este estudo contribuirá com outras pesquisas que possam surgir em outros lugares, uma vez que se trata da relação do ensino de Língua Espanhola na fronteira e a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores.

Assim, a partir desta investigação, podem ser desenvolvidas temáticas referentes à implementação de políticas de inclusão digital que possam propiciar uma

integração de tecnologias digitais mais diversificadas e que tanto os professores como os alunos possam se tornar letrados digitalmente nessa nova era.

## REFERÊNCIAS

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

AGUIAR, Francisco Evandro. **Rio Javari: O rio martirizante na bacia amazônica**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.

ÁLVAREZ, Álvares Carmen. **Enseñanza y desarrollo profesional docente: Pensar y vivir la educación**. Madrid: Editorial La muralla, 2013.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. *In*: MIRANDA, Cícero. (Org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistência**. Brasília DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 19-27. Disponível em: <https://eleapeam.wordpress.com/para-leer/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Benjamin Constant: Estudos sociais - 3ª série - 1º grau**. Manaus, AM: Núcleo de Recursos Tecnológicos, 1989.

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas, SP: Papyrus, 2015. *E-Book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/22456/pdf/91>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ARARIPE, Juliana Pereira Gonçalves de Andrade; LINS, Walkíria Castelo Branco. **Integração das TDIC na formação inicial de professores**. São Paulo, SP: CIEB, 2020. *E-Book*. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/11/Compete%CC%82ncias-Digitais-1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

ARRARTE, Gerardo. **Las tecnologías de la información en la enseñanza del español**. Madrid: ARCO/LIBROS, 2011.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, RS: Penso, 2018. p. 130-152.

BACICH, Lilian; TANZINI NETO, Adolfo; TRIVASINI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. São Paulo, SP: Penso, 2015. p. 40-54.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem on-line**: textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

BELTRAN, Blanca Aguirre. La enseñanza del español con fines profesionales. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda (L2). Lengua Extranjera (LE) Tomo II. Madrid: SGEL, 2016. p. 501-520.

BENJAMIN CONSTANT. Prefeitura Municipal. Edital 001/2021, de 25 de fevereiro de 2021. **Processo Seletivo Simplificado/PMBC**. Benjamin Constant, AM: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://semmedbjc.am.gov.br/edital/Edital%20Processo%20Seletivo%202021.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Soude. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. (Orgs). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. v. 2. Salvador, BA: EDUFBA, 2011. p. 23-48. *E-Book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BORGES, Paulo. Programa Escolas Interculturais de Fronteira: Uma proposta pedagógica intercultural. **Salto para o futuro**, ano XXIV, boletim 1, mai. 2014. Disponível em: [https://www.alex.pro.br/esc\\_intercult.pdf](https://www.alex.pro.br/esc_intercult.pdf) Acesso em: 23 set. 2021.

BRANDÃO, Raimunda Júlia de Freitas. Panorama sobre o ensino do Espanhol em escolas amazonenses. *In*: TEIXEIRA, Wagner Barros; FERREIRA, Cacio José; SILVA, Josefa Fernandes da. (Orgs). **Ensinando Espanhol no Amazonas**: experiências, conquistas e perspectivas. Manaus, AM: EDUA, 2017. p. 77-85.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Brasília, DF: Presidência da República, 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm). Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.** Brasília, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939.** Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938.** Brasília, DF: Presidência da República, 1938. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De10406.htm). Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Universidade Federal da Integração Latino-Americana- UNILA.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12189.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12189.htm). Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Brasília, DF: Presidência da República, 2005. 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: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919.** Brasília, DF: Câmara Legislativa, 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, DF: Presidência da República, 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: abr. 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF: Câmara Legislativa, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Portaria nº 256, de 13 de março de 2002. Programa GESAC - Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão.** Brasília, DF: MCTIC, 2002. Disponível em: <https://repositorio.mctic.gov.br/bitstream/mctic/1662/1/PORTARIA%20N%c2%ba%20256%20-%202002.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. *E-Book*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Portaria MCOM nº 2.460, de 23 de abril de 2021. Governo Eletrônico – serviço de Atendimento ao cidadão – GESAC.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mcom-n-2.460-de-23-de-abril-de-2021-315795564>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 ANOS UFAM.** 2. ed. rev. amp. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Polyphonia**, v. 27, n. 1, p. 475-483, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar a aprendizagem ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLS, Manuel, **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 22. ed. rev. amp. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

COELHO, Franklin Dias. A cidade digital e a apropriação social da inovação tecnológica. *In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Cidades e Redes Digitais***. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. p. 185-207. *E-Book*. Disponível em: <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/livro-cidadania-e-redes-digitais.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

COELHO, landra Maria Weirich da Silva. O uso do Google classroom em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Educação a distância e práticas comunicacionais e interculturais**, São Cristóvão, v.19, n. 1, p. 108-120, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/10266>. Acesso em: 18 out. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Viana Coscarelli em tempos de pandemia. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/56238/36195> Acesso em: 15 22 out. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Alfabetização e letramento digital. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas***. 1. ed. Belo Horizonte, BH: Ceale Autêntica, 2007. p. 25-40. *E-Book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/192493/epub/4?code=FymV9DIRz0iGNtNiW6WL0b8jHFILkkuT4KAf/7UWF0QL0SDZeF5k624hrrgr1AjLtSZYDxX8OgZiEB8Phk1sng==>. Acesso em: 10 set. 2021.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA INC. **Mapa do Amazonas**. 2021. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Amazonas/483057>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERNANDES, Juliana da Silva; ALVES, Maraísa Damiana Soares. Como os Podcasts podem auxiliar a competência auditiva no âmbito ensino-aprendizagem de espanhol como segunda língua? **Holos**, Natal, ano 25, v. 3, p. 201-206, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/153>. Acesso em: out. 2020.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: Da redação científica à apresentação do texto final**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Potenciais de uso do podcast para a melhoria da expressão oral discente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8 a 27 set. 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UFSCAR, 2016. 11p. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1124>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREYRE, Gilberto. **Inglês no Brasil: Aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GARCÍA, Marta Higuera. Internet en la enseñanza de español. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores/ Enseñar español como segunda (L2)/ lengua extranjera (LE) Tomo II**. Madrid: SGEL, 2016. p. 453-477.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GÓMEZ, Ángel I Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Benjamin Constant - Amazonas**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/benjamin-constant/pesquisa/33/29171?tipo=ranking> Acesso em: jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Benjamin Constant - Amazonas**. 2016. Disponível em: <https://benjaminconstant.am.gov.br/pagina/id/2/?historia-do-municipio.html>. Acesso em: out. 2020.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva – Informe 2020**. Porto Alegre, RS: Instituto Cervantes, 2020. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf). Acesso em: fev. 2021.

INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA – INC. **Imagem**. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/inc.ufam/photos/347455389083923>. Acesso em: out. 2020.

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda (L2). Lengua Extranjera (LE) Tomo II. Madrid: SGEL, 2016. p. 449-465.

JACUMASSO, Tadinei Daniel. **Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses**. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-28062018-100307/publico/2018\\_TadineiDanielJacumasso\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-28062018-100307/publico/2018_TadineiDanielJacumasso_VCorr.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

JOBIM, Anísio. **Panoramas amazônicos: VI- Benjamin Constant**. Manaus, AM: Imprensa pública, 1943.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 47-56, set/dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 20 out. 2020.

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

LEFFA, Vilson J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30. *E-book*. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>. Acesso em: jul/2020-10 nov. 2021.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016. *E-Book*. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua\\_estrangeira\\_leffa.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf). Acesso em: 24 ago. 2020.

LEFFA, Vilson L; IRALA, Valesca B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas, EDUCAT, 2014. p. 21-48. *E-book*. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro\\_espiadinha.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

LEFFA, Vilson. Entrevista a Vilson Leffa. [Entrevista concedida a Mônica Ferreira Mayrink e Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista]. **Caracol**, São Paulo, n.13, p. 235-239, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436/125154> Acesso em: 7 out. 2021.

LEITE, Ana Maria Pires. **En la palma de la mano: o uso do Whatsapp como recurso interacional nas aulas de Espanhol no ensino médio**. 2019. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-03122019-165730/>. Acesso em: out. 2020.

LEMONS, André; REGITANO, Eugênia; COSTA, Leonardo. Incluindo o Brasil na era digital. In: LEMOS, André. **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 15-34. *E-Book*. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/137/4/Cidade-digital\\_RI.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/137/4/Cidade-digital_RI.pdf). Acesso em: jul. 2021.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**. Foz do Iguaçu, PR: EDUNILA, 2021. *E-Book*. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/editora/livros/e-books/dos-sertoos-para-as-fronteiras.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carine Bueira. Educação para viver no mundo digitalizado. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 219-224.

MALAGGI, Vitor; MARCON, Karina. Cibercultura e Educação: algumas reflexões sobre processos educativos na sociedade tecnológica contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 132, p. 115-123, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15025>. Acesso em: out. 2020.

MARTINS, Diego de Oliveira; TIZIOTTO, Simone Aparecida; CAZARINI, Edson Walmir. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs). **Associação Brasileira de Educação a Distância**, [S.l.], v. 15, p. 113-131, 2016. Disponível em: [http://seer.abed.net.br/edicoes/2016/08\\_Ambientes\\_virtuais\\_aprendizagem.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2016/08_Ambientes_virtuais_aprendizagem.pdf). Acesso em: out. 2020.

MATOS, Francisco Carlos Dantas de. **Comércio e cultura na fronteira: a cultura de consumo na fronteira: a cultura de consumo no setor varejista de Benjamin Constant**. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5222/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-Francisco%20Carlos%20Dantas%20de%20Matos.pdf>. Acesso em: set. 2021.

MAYRINK, Mônica Ferreira. La proyección de las escuelas en relación a la continuidad o discontinuidad de la enseñanza de español. *In*: MIRANDA, Cícero. (Org.) **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 141-151. *E-book*. Disponível em: <https://eleapeam.wordpress.com/para-leer/>. Acesso em: fev. 2020.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **REPesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/678/0>. Acesso em: jul. 2020.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>. Acesso em: out. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: nov. 2020.

MORAIS, Barbara Baldarena. **El español no está lejos de aquí: Políticas lingüísticas e o ensino e o ensino de Espanhol no Brasil**. 2018. 224f. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3716>. Acesso em: out. 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018. p. 130-152.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Revista RedIn**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-8, out. 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/647>. Acesso em: out. 2020.

NEVES, Barbara Coelho. **Inclusão digital na educação: ciborgues, hackers e políticas públicas**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

NICOLAIDES, Chistine Siqueira; TILIO, Rogério Casanovas. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto Brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. *In:* NICOLAIDES, Chistine; DA SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. (Orgs.) **Política e Políticas Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2013.p.285-305.

NODA, Sandra do Nascimento; NODA, Hiroshi; SILVA, Antônia Ivanilce Castro da. Socioeconomia das unidades de agricultura familiar no Alto Solimões: formas de produção e governança ambiental. *In:* NODA, Hiroshi *et al.* **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus, AM: Wega, 2013. p. 105-122.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Práticas pedagógicas e uso de tecnologia na escola**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Facebook: um estado atrator na internet. *In:* ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 65-80.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologia durante o confinamento. *In:* RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de (Orgs). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 57-69. *E-Book*. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias\\_digitais\\_e\\_escola.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0). Acesso em: jun.2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, Sergipe, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323/1272> Acesso em: ago. 2020.

PEREIRA, Maria Ceres. Experiências, vivências e o imaginário na fronteira seca do Sul de Mato Grosso do Sul. *In:* TV Escola (Ed.). **Escolas interculturais de fronteira: Salto para o futuro**. ano 24, boletim 1. [S.l.]: Tv Escola, 2014. p. 15-22. Disponível em: [https://www.alex.pro.br/esc\\_intercult.pdf](https://www.alex.pro.br/esc_intercult.pdf). Acesso em: mai. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PISCHELOTA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba, PR: IBPEX, 2008.

REDE NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA – RNP. **Chip de internet**. 2021. Disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/com-mais-de-105-mil-chips-entregues-projeto-alunos-onectados-e-prorrogado-para-2021>. Acesso em: out. 2021.

RENK, Valkiria Elita. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7361/7181>. Acesso em: jun. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, Sergipe, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002/928>. Acesso em: out. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985> Acesso em: out. 2021.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 35-55, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119342>. Acesso em: ago. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 42-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, Edméa. Mídias Sociais e Mobilidade em Tempos de Cibercultura: Educando na Escola, nas Cidades e no Ciberespaço. *In*: SANTOS, Edméa. **Mídias sociais na educação presencial e a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC. 2016. p. 49-61.

SARAIVA, Karla; LOUREIRO, Carine Bueira. Da inclusão digital ao digital que inclui. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 62, p. 52-72, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/19144>. Acesso em: jul. 2021.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. Cultura Digital e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e76120, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt>. Acesso em: jun. 2021.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Don Quixote, 1995. p. 77-92.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Adelina. Contributo das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências do século XXI em uma aula invertida. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 65-86, ago.-dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n6p65> Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100419](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100419). Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-92, jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/86051/49407>. Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, Shirlane Pantoja; CAVALCANTE, Marcilene da Silva Nascimento; YONG, Lesly Diana Pimentel. Rede pra que te quero: um projeto de ensino aprendizagem. **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC**, Manaus, v. 02, n. 01, p. 77-87, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/2691>. Acesso em: abr. 2018.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. (Orgs). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. v. 2. Salvador, BA: EDUFBA, 2011. p. 49-59. *E-Book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063.pdf>. Acesso em: 28 jun.2021.

SOUSA JÚNIOR, Michael Gouveia de; SILVA, Francisco Gabriel Cordeiro da; COSTA, Marco Antônio Margarido. Tecnologias digitais e formação de professores: implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de Licenciatura em Letras. **Revista Linguagem em foco**. Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 150-169, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4054>. Acesso em: out. 2020.

SOUZA, Sérgio Augusto Freitas de. A Internet e o ensino de línguas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 1-34, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15489/9671>. Acesso em: jul. 2020.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas. 2006. 168f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a21v57n2.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, n. 53, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43635/24919> Acesso em: 15 mai. 2021.

SUMPTER, David. **Dominados pelos números do Facebook e Google às fake News-os algoritmos**: os algoritmos que controlam nossa vida. Trad. Anna Maria Sotero e Marcello Neto. 1. ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2019.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Fluidez transfronteiriça e as funções das Línguas Espanhola e Portuguesa nos entre-lugares Amazonenses. *In*: TALLEI, Jorgelina; TEIXEIRA, Wagner Barros. **Transbordando as fronteiras**: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles. Manaus: EDUA, 2020. p. 201-216.

TEIXEIRA, Wagner Barros. La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistência. *In*: MIRANDA, Cícero (Org.) **La lengua española en Brasil enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 152-166. *E-Book*. Disponível em: <https://eleapeam.wordpress.com/para-leer/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Presença e funções do Espanhol no Alto Rio Negro/AM**: considerações políticas e históricas. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1354694](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1354694). Acesso em: 22 jun. 2020/2021.

TIC DOMICÍLIO. 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

TIC DOMICÍLIO. 2020. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Edital 030/INC, de 30 de junho de 2021. **Auxílio internet – INC**. Manaus, AM: UFAM, 2021. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/4580/16/INC%20-%20Edital%20030-2021%20-%20Aux%C3%ADlio%20Internet%20Retificado.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Portaria nº 703, de 31 março de 2020**. Manaus, AM: UFAM, 2020. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3163/1/SEI\\_23105.011811\\_2020\\_15\\_Portaria%20GR%20703.2020.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3163/1/SEI_23105.011811_2020_15_Portaria%20GR%20703.2020.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Benjamin Constant: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Resolução nº 003, de 12 de agosto de 2020**. Aprova o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Calendário Acadêmico Especial 2020, no âmbito do ensino de graduação da UFAM. Manaus, AM: UFAM, 2020. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3497/1/SEI\\_UFAM%20-%200276638%20-%20Resoluc%CC%A7a%CC%83o\\_0032020\\_CONSEPE\\_ERE.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3497/1/SEI_UFAM%20-%200276638%20-%20Resoluc%CC%A7a%CC%83o_0032020_CONSEPE_ERE.pdf) Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Resolução nº 015, de 06 de novembro de 2003**. Manaus, AM: CONSUNI, 2003. Disponível em: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0152003suni.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Resolução nº 027, de 25 de novembro de 2005**. Manaus, AM: CONSUNI, 2005. Disponível em: <http://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0272005suni.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. São Paulo: Penso, 2015. p. 17-19.

VIEIRA, José Maria Trajano. **A luta pelo reconhecimento étnico dos Kokama na tríplice fronteira Brasil/ Colômbia/Peru**. 2016a. 155f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016a. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1354694](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1354694). Acesso em: 10 set. 2021.

VIEIRA, José Maria Trajano. Educação intercultural na tríplice fronteira BRASIL/COLOMBIA/PERU: uma perspectiva antropológica. **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura**, Manaus, v. 2, n. 1, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/2712>. Acesso em: 10 jul. 2021.

WACHOWICZ, Marcos. Programas de inclusión digital en Brasil: gobierno electrónico y ciudadanía digital. *In*: ROVER, José Aires (ed.). **Inclusão digital e governo eletrônico**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008. p. 75-96. *E-Book*. Disponível em: <https://zaguan.unizar.es/record/4163/files/BOOK--2009-007.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

YONG, Lesly Diana Pimentel; SILVA, Antônia Rodrigues da; COSTA, Ciderjânio Farling Salvador da. Políticas linguísticas e o ensino da Língua Espanhola no contexto educacional no município de Benjamin Constant- AM. *In*: TEIXEIRA, Wagner Barros; CASTRO-HEUFEMAN, Felipe Miguel; FERREIRA, Cacio José. **Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo**. Manaus: EDUA, 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.16-29.

## APÊNDICE A – Termo de Anuência

### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_ na condição de diretor do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, situada na cidade de Benjamin Constant, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Lesly Diana Pimentel Yong, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale de Taquari-UNIVATES. A pesquisa intitula-se **Ensino de Língua Espanhola: a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira no Amazonas**, sob orientação da professora Dra. Kári Lúcia Forneck. A pesquisa tem como objetivo investigar como as tecnologias digitais de informação e comunicação são integradas no curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, e de que maneira essas tecnologias auxiliam tanto no ensino e na aprendizagem da Língua Espanhola.

Fui esclarecido de que a pesquisa poderá se utilizar do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola para fins de análise. Além disso, a investigação também requererá a participação de docentes e acadêmicos dos cursos de Letras na participação de entrevistas e questionários, respeitando as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como dos estudantes.

A participação dessa instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a instituição.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação científica e publicação da análise de documentos, entrevistas e questionários.

Pelo presente termo de anuência, declaro que autorizo a realização das atividades previstas no desenvolvimento da pesquisa.

Benjamin Constant, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

---

Diretor do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada: **Ensino de Língua Espanhola: a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira no Amazonas**, realizada pela pesquisadora Lesly Diana Pimentel Yong, mestranda do Programa Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari-Univates, e orientada pela professora Dra. Kári Lúcia Forneck. O estudo tem como objetivo principal investigar como as tecnologias digitais de informação e comunicação são integradas no Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, e de que maneira essas tecnologias auxiliam tanto no ensino quanto na aprendizagem da Língua Espanhola. Em relação aos procedimentos metodológicos deste estudo, serão utilizados questionários e análise documental.

Estou ciente de que minha participação é voluntária, de que não receberei nenhuma remuneração para participar da pesquisa, de que a qualquer momento posso interromper minha participação e de que será garantido em sigilo meus dados pessoais. Estou ciente também de que os resultados poderão ser utilizados na produção e publicação científica.

Benjamin Constant, \_\_\_\_/\_\_\_\_2021.

---

Assinatura do participante

---

Pesquisadora-Lesly Diana Pimentel Yong  
E-mail: lesly.yong@universo.univates.br  
Número telefônico: XXXXXXXX

Orientadora: Kári Lúcia Forneck  
E-mail: kari@univates.br

**APÊNDICE C – Questionário - Professor****QUESTIONÁRIO PROFESSOR**

- 1- Qual é sua formação? E há quanto tempo ensina Língua Espanhola?
- 2- Você já cursou ou está cursando alguma formação em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na área de educação ou do ensino de Língua Espanhola? Em caso afirmativo, qual?
- 3- Na sua opinião, por que é importante integrar as tecnologias digitais na formação inicial de professores?
- 4- Você usa tecnologias digitais nas aulas de Língua Espanhola? Quais? E de que forma?
- 5- Você utiliza algum ambiente virtual de aprendizagem no ensino de Língua Espanhola? Em caso afirmativo, qual?
- 6- Na sua opinião as tecnologias digitais auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Espanhola? Se sim, de que modo?
- 7- Você tem alguma dificuldade de utilizar tecnologias digitais nas aulas de Língua Espanhola? Se sim, quais?
- 8- No Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, há componentes curriculares que ensinam como integrar as tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola? Se sim, quais?
- 9- O Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola realiza projetos de extensão referentes às tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola? Em caso afirmativo, quais?
- 10- Em relação à inclusão digital, os professores e acadêmicos têm acesso à internet dentro do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM? Como é esse acesso?

**APÊNDICE D – Questionário -Acadêmicos****QUESTIONÁRIO ACADÊMICOS**

- 1- Qual período de Letras você está cursando?
- 2- Por que você decidiu ser professor de Língua Espanhola?
- 3- Na sua concepção, qual é a importância de se aprender a Língua Espanhola no contexto fronteiriço vivenciado no município de Benjamin Constant – AM?
- 4- Nas aulas de Língua Espanhola, os professores usam tecnologias digitais? Quais? E de que forma?
- 5- Na sua percepção por que é importante aprender tecnologias digitais na sua formação inicial?
- 6- Os professores utilizam em suas aulas algum ambiente virtual de aprendizagem? Que tecnologias digitais utilizam nesses ambientes?
- 7- Os professores usam aplicativos para ensinar algum componente curricular de Língua Espanhola no Curso de Letras? Em caso afirmativo, quais?
- 8- Você estudou algum componente curricular de tecnologias digitais na educação, ofertado pelo Curso de Letras? Se sim, diga como foi o curso?
- 9- O Curso de Letras oferta projetos de extensão na área de tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola? Em caso afirmativo, quais?
- 10- Você utiliza alguma tecnologia digital na sua aprendizagem de Língua Espanhola? E de que forma essa tecnologia auxilia na sua aprendizagem?
- 11- Em relação à inclusão digital, você tem acesso à internet dentro do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM? Como é esse acesso?

**ANEXO A – Ofício /INC/UFAM**

SEI/UFAM - 0714404 - Informação

[https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_](https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_)

Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Coordenação Acadêmica - INC

**Informação** nº 01/2021/CACAD-INC/INC/UFAM**Interessado:** Lesly Diana Pimentel Yong**Referência:** Ofício

Senhora,

Em atendimento às solicitações do ofício N° 001/2021-LDPY/2021, encaminho as respostas abaixo:

- 1- 215 discentes formados no curso de Letras até o ano de 2021;
- 2- 27 discentes do curso de letras compareceram para receber o chip de internet ;
- 3- Em anexo,0714415 , encaminho a lista dos discentes formados e de todos os professores que já lecionaram no curso de Letras, sendo possível verificar quais egressos já lecionaram ou lecionam no curso de letras.

Benjamin Constant, 05 de outubro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Marinete Lourenço Mota, Coordenadora Acadêmica**, em 06/10/2021, às 11:40, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0714404** e o código CRC **3833CF4B**.

Rua Primeiro de Maio - Bairro Colônia nº 5, 1º andar, Bloco 2 - Telefone: (92) 99318-2176  
CEP 69630-000, Benjamin Constant/AM, [coordacadinc@ufam.edu.br](mailto:coordacadinc@ufam.edu.br)

## ANEXO B – Ementa INB021

41

INB021	NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	-	4.4.0	60
<p><b>Ementa:</b></p> <p>Tecnologias e Educação: evolução histórica e perspectivas. As novas tecnologias da comunicação e informação e suas aplicações e relações na educação na sociedade contemporânea. Tendências e uso das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem. A influência das mídias nos processos escolares e como instrumento didático-pedagógico.</p> <p><b>Objetivo Geral:</b></p> <p>Promover um espaço de discussão sobre as novas tendências das tecnologias e seus impactos na educação na sociedade contemporânea, identificando as relações entre comunicação e educação. Perspectivas no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo ensino-aprendizagem.</p>				
<p><b>Referência Básica:</b></p> <p>BEHRENS, Marilda Aparecida. <b>O paradigma emergente e a prática pedagógica</b>. Campinas: Papyrus, 2010.</p> <p>POCHO, Cláudio Lopes. <b>Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula</b>. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>SILVA, M. L. <b>Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p> <p><b>Referência Complementar:</b></p> <p>ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane (organizadoras). <b>Educação e Tecnologia: trilhando caminhos</b>, Salvador: Ed. UNEB, 2003.</p> <p>BELLONI, Maria Luiza. <b>O que é mídia-educação</b>. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.</p> <p>OROFINO, Maria Isabel. <b>Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade</b>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>SILVA, Litwin, Edith (org). <b>Tecnologia Educacional: Política, história e proposta</b>. Porto Alegre: Artmed, 1997.</p> <p>SANCHO, Juana M. (org.). <b>Para uma tecnologia educacional</b>. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p>				

## ANEXO C – Ementa INL010

85

INL010	LITERATURA E MÍDIAS	-	4.4.0	60
<p><b>Ementa:</b></p> <p>Estudo das relações do texto literário com as tecnologias de informação e comunicação. Incorporação das mídias na formatação do texto literário. Uso dos artefatos tecnológicos como meio de divulgação do texto literário. Leituras cinematográficas de grandes obras literárias.</p> <p><b>Objetivo Geral:</b></p> <p>Compreender as relações entretidas entre literatura e as formas próprias dos meios de informação e comunicação, concebendo a literatura como um texto/signo entre muitos outros da expressão artística na comunidade humana.</p>				
<p><b>Referência Básica:</b></p> <p>AVELLAR, José Carlos. <b>O chão da palavra.</b> Cinema e literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.</p> <p>DOMINGOS, D. (org.). <b>A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.</b> São Paulo: Unesp, 1997.</p> <p>MACHADO, Arlindo. <b>O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço.</b> São Paulo: Pulus, 2007.</p> <p><b>Referência Complementar:</b></p> <p>BARRETO, Raquel Goulart. <b>Formação de professores, tecnologias e linguagens: Mapeando velhos e novos (Des)encontros.</b> São Paulo: Edições Loyola, 2002.</p> <p>FARIA, Maria Alice. <b>Para ler e fazer o jornal na sala de aula.</b> 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>HENRIQUES, Ana Lúcia de Souza. <b>Metodologia do Ensino de Literatura.</b> Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.</p> <p>MARCONDES FILHO, C. (org.). <b>Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologia, velocidades.</b> São Paulo: Centro de estudos e pesquisas em Novas Tecnologias em Educação e Cultura, 1997.</p> <p>NORIEGA, José Luis Sánches. <b>De la literatura al cine: teoria y análises de La adaptación.</b> Barcelona: Paidós, 2000.</p>				

**ANEXO D – Auxílio internet (INC/UFAM)**

Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Departamento de Assistência Estudantil

OFÍCIO Nº 61/2021/DAEST - PROGESP/UFAM

Manaus, 30 de junho de 2021.

**Assunto:** Publicação do Edital 030/2021 - Auxílio Internet (INC)

A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGESP, através do Departamento de Assistência Estudantil - DAEST, torna público o Edital 030/2021 - Auxílio Internet do Instituto de Natureza e Cultura - INC.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Cristina Barbosa Pereira, Diretor**, em 30/06/2021, às 14:26, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Vanusa do Socorro de Souza Firmo, Pró-Reitora**, em 30/06/2021, às 15:09, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0590195** e o código CRC **1A2951A0**.

Avenida General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário



**UNIVATES**

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09