

Utilização das tecnologias digitais no ensino do espanhol: uma revisão integrativa

Simone Gomes Torquato ^[1], Jociano Coêlho de Souza ^[2], Maria das Graças de Oliveira Pereira ^[3], Luis Humberto Franquet ^[4]

[1] simonegatorquato@gmail.com. Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

[2] jocianoufpb@gmail.com. [3] mary_ta_oliveira@hotmail.com. [4] espanholuis@gmail.com. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

RESUMO

A pandemia do COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, modificou as práticas pedagógicas e expôs uma fragilidade importante das instituições de ensino e dos professores de espanhol. Será que vínhamos desenvolvendo competências digitais suficientes para atuar de forma remota? E esses recursos digitais serão eficazes no ensino do idioma espanhol para o Ensino Médio? Justificando-se com essas preocupações, este estudo foi construído baseado em uma revisão integrativa cuja questão norteadora foi descobrir o que os estudos publicados antes da pandemia do COVID-19 indicavam sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores de língua espanhola do Ensino Médio. Para tal, realizou-se preliminarmente a fundamentação teórica, citando pesquisadores como Bacich (2018, 2020) e Rojo (2013). Em seguida foi executada a busca nas bases de dados disponíveis na internet por trabalhos diversos como artigos, teses e/ou dissertações, que tivessem sido realizados em um recorte temporal que abarcasse os anos de 2014 a 2019. Todos os estudos demonstraram que as TDIC são motivadoras, estimulam a autonomia e tornam a aprendizagem do espanhol significativa, ao mesmo tempo em que afirmavam a necessidade de preparação dos professores para as inovações tecnológicas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Espanhol. Educação. Ensino Médio. TDIC.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic, declared by the World Health Organization (WHO) in March 2020, changed pedagogical practices and demonstrated a significant weakness in educational institutions and Spanish teachers. Have we developed enough digital skills to work remotely? Will these digital resources be effective in teaching Spanish in secondary school? Justifying these concerns about this study was built from an integrative review whose guiding question was to discover which studies published before the COVID-19 pandemic indicated the use of Information and Communication Technologies (ICT) by secondary school teachers in Habla Hispana. Therefore, the theoretical foundation was laid, citing researchers such as Bacich (2018, 2020) and Rojo (2013). Furthermore, a search was carried out in the databases available on the Internet for various works such as articles, theses, or dissertations, which were carried out in a time frame covering the years 2014 to 2019. All studies showed that ICTs are motivators, encourage autonomy, and make learning in Spanish meaningful, while the need to prepare teachers for technological innovations is affirmed.

Keywords: Education. Learning. ICT. Secondary school. Spanish.

1 Introdução

Em 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado no Brasil o primeiro caso de contaminação pelo *Coronavirus* (COVID-19), sendo declarado o estado de pandemia pela Organização Nacional de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. A doença se espalhou pelo Brasil com celeridade, alcançando 7.040,608 casos confirmados em 18 de dezembro de 2020 e mais de 183.735 mortes, e com isso, comprometendo toda a dinâmica social em função da necessidade de conter o avanço da doença e de evitar o colapso do Sistema de Saúde Nacional (WHO, 2020).

Dentre muitas medidas implementadas no Brasil para conter a pandemia, adotou-se o isolamento social, e essa ação trouxe vários impactos negativos para a educação, decorrentes do fechamento de unidades educacionais e a conversão das aulas presenciais em aulas remotas, síncronas e assíncronas (SENHORAS, 2020).

Essa adaptação da educação à pandemia evidenciou uma imperativa necessidade de dominar os recursos tecnológicos em pouco tempo e de elaborar aulas que conseguissem motivar os alunos e que permitissem a compreensão dos assuntos ministrados. Presume-se que professores que já atuavam em suas áreas utilizando metodologias ativas e Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) provavelmente enfrentaram menor dificuldade neste período de quarentena, quando comparados aos docentes que adotavam práticas tradicionalistas e que eram resistentes a mudanças metodológicas demandadas pela evolução social, cultural e tecnológica, acelerada pela pandemia COVID-19.

Essa demanda tecnológica não é recente, nem foi deflagrada pela pandemia. A Unesco já afirmava que as TDIC poderiam auxiliar no acesso universal à educação, na equidade na educação, na qualidade de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento profissional de professores, bem como na melhoria da governança e da gestão educacional (UNESCO, [2019]).

Ainda segundo a Unesco, o Brasil necessita melhorar a competência dos professores para a utilização das TDIC na educação, pois a forma como o sistema educacional as inclui pode influenciar na redução da exclusão digital. Nesse contexto, os professores necessitam ter Letramento digital, ou

seja, ter proficiência no emprego estratégico dessas tecnologias e na compreensão da leitura e da escrita, no âmbito tecnológico (MARTINS, 2018), com a finalidade de permitir a aprendizagem, obtendo informação relevante – também chamada de dimensão instrumental – bem como administrando e produzindo conhecimento novo, que seria a dimensão estratégica (ROMANI, 2012).

Ser digitalmente letrado também envolve desenvolver as competências de utilizar tecnologias para adquirir informação e conhecimento, para acessar, recuperar, armazenar, organizar, gerir, sintetizar, integrar, apresentar, partilhar, trocar e comunicar em múltiplos formatos, textuais ou multimídia, combinando pensamento crítico, criativo e inovador (ROMANI, 2012).

Atualmente, no contexto do ensino do espanhol como língua estrangeira, as TDIC propiciam acesso rápido às informações e permitem a imersão no novo idioma. Ademais, muitos são os recursos tecnológicos que a web 3.0 disponibiliza, de forma gratuita e paga, com fins educacionais. Essas ferramentas estão disponíveis para alunos e professores. Entretanto, para que o professor possa utilizar tais ferramentas, com todas as suas potencialidades, deve ter interesse, criatividade, dinamicidade e ser letrado digitalmente.

Dessa forma, surge a necessidade de verificar como as TDIC estão sendo utilizadas nas aulas de língua espanhola. Assim, foi realizada esta revisão bibliográfica do tipo integrativa, com a finalidade de responder à seguinte questão norteadora: o que dizem os estudos publicados antes da pandemia do COVID-19 sobre o uso das TDIC pelos professores de espanhol do Ensino Médio em suas aulas presenciais?

Diante do exposto, este estudo tem o objetivo de investigar a utilização das TDIC nas aulas presenciais por parte dos professores de língua espanhola no Ensino Médio, anteriormente à pandemia do Covid-19. Para atingir o objetivo e elucidar esta questão norteadora, registramos quantos estudos relataram o uso das TDIC no ensino do espanhol e descrevemos os recursos mais utilizados, bem como os resultados dos estudos que avaliaram a eficiência destes recursos no ensino do referido idioma.

Para melhor compreensão desta investigação, abordaremos a seguir o Letramento digital na formação de professores, bem como a relação entre as TDIC e o Ensino Híbrido.

2 Referencial Teórico

2.1 Letramento digital na formação de professores

No final do século XX, várias mudanças socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas forçaram uma alteração na forma de se ler e escrever, utilizando para isso novos suportes, como computadores, celulares, entre outros (LACERDA; SANTOS, 2017). Em outras palavras, surgiu o Letramento digital compondo a educação não linear, que consiste na interatividade dos elementos educacionais e nos resultados imprevisíveis, coexistindo a ordem e a desordem em sistemas complexos, ambas se equilibrando (MARTINAZZO; GRIEBELER, 2018).

Os autores Lacerda e Santos (2017, p. 77) esclarecem o conceito de educação não linear, presente no Letramento digital, afirmando que:

Educação não linear é a que possibilita que o aluno tenha acesso ao conhecimento de uma forma dinâmica, diversificada, através de um número bem maior de “caminhos” metodológicos que o professor, através de estratégias, traça para melhor levar o conhecimento a seus alunos. A educação não linear é uma questão de atitude mais do que de metodologia, propriamente dita. Na verdade, de postura do professor, frente ao conhecimento.

Essa postura dinâmica, citada pelos autores acima, é percebida nos estudantes contemporâneos que utilizam das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) nos mais variados contextos, aplicando os textos digitais e as novas tecnologias em diversos propósitos e com muito mais frequência em ambiente que não o escolar, o que pode indicar um dos motivos para o fracasso do ensino escolar (ROJO, 2013). Em outros termos, a autora sugere que a escola utilizaria com pouca frequência ferramentas tecnológicas e textos digitais, e que estes poderiam melhorar a qualidade do ensino formal e o processo de ensino-aprendizagem.

Porém, não basta pensar no uso das TDIC nos mais variados contextos. É necessário refletir sobre o que constitui o Letramento digital, pois contar com o acesso aos recursos tecnológicos não implica sua utilização nas práticas pedagógicas. Para isso, o professor precisa conhecer os gêneros discursivos

e as linguagens digitais utilizadas pelos alunos, empoderando-se crítica e criativamente das novas tecnologias (FREITAS, 2010).

Então, faz-se mister conhecer a definição de Letramento digital. Existem vários conceitos, sendo estes sintetizados por Freitas (2010), em sua pesquisa, com registros em artigos publicados desde 1997. Após análise, o autor chegou à percepção do seguinte entendimento:

Letramento digital é o 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 (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Contudo, a falta de Letramento digital não é uma realidade apenas escolar. Em 2013, a Pesquisa “Tecnologias da Informação e Comunicação Domicílios”, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (BARBOSA, 2014), verificou que, apesar de 50% da população com 10 anos ou mais terem acesso à internet, apenas 17% dos indivíduos das classes D e E estão conectados, indicando uma grande desproporção de acordo com a classe social. Nessa mesma pesquisa, 70% dos indivíduos alegaram que a falta de habilidade com o computador influenciou na ausência de contato com a internet.

Esses números podem justificar o posicionamento de Bittencourt e Albino (2017) ao atentarem para a necessidade do aprofundamento nos conceitos e uso das novas tecnologias e do conhecimento do fluxo de informações no contexto educacional possibilitando, a partir desses conhecimentos, o aumento da motivação para a aprendizagem e impulsionamento da educação com uma ampla variedade de possibilidades que a evolução tecnológica pode proporcionar.

Diante desse cenário e do envolvimento de jovens com as novas tecnologias, evidencia-se a falta de conhecimento e capacitação no uso destas pela sociedade e pelas Instituições de Ensino, influenciando na falta de uso adequado das mídias digitais no contexto educacional (BITTENCOURT; ALBINO, 2017).

Voltando ao cerne do Letramento digital, Marzari (2014) já afirmava que os modelos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem não correspondiam às expectativas dos alunos, exigindo que professores repensem suas práticas e, por meio da

formação continuada, busquem adquirir competências e habilidades relacionadas ao Letramento digital, evitando reproduzir modelos antigos.

Essa realidade, que se desenvolve desde o advento da internet em 1990, foi ainda mais evidenciada com o surgimento da Pandemia do Covid-19 e a consequente necessidade de substituir aulas presenciais por remotas, o que tornou mais evidente a inexperiência pedagógica de professores e escolas com as TDIC, forçando-os a se adaptarem pedagogicamente para permitir o acesso dos alunos em isolamento social à educação formal (SANTOS, 2020).

2.2 TDIC e o ensino híbrido

O ensino híbrido ou *Blended Learning*, proposto pelo Instituto Clayton Christensen nos Estados Unidos, é uma faceta das Tecnologias da Informação e Comunicação, voltada para a educação, exaltando o melhor do presencial e do virtual, através das TDIC (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Segundo Bacich (2016, *on-line*), o “Ensino Híbrido está enraizado em uma ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo”.

Bacich (2018) explica que, em meados do século XX, Burrhus Frederic Skinner, psicólogo norte-americano, seguidor do Behaviorismo de Watson e criador do Behaviorismo Radical, foi o primeiro a citar o uso das tecnologias com fim educativo, sugerindo melhora da aprendizagem. Já o computador ganhou espaço nos anos 60, com o intuito de melhorar a autonomia intelectual dos alunos. A autora complementa suas reflexões discutindo a necessidade de ajustar o currículo escolar para ministrar aos alunos somente conteúdos relevantes e aliar ao ensino as novas tecnologias.

Nesse mesmo sentido, o Grupo de Estudos de metodologias Ativas – GEMA –, formado por docentes da faculdade Projeção, em 2015, levantou algumas reflexões acerca do ensino híbrido e sua utilização. Dentre estas, verificou-se a importância de se ter acesso às TDIC. Sem as ferramentas corretas, o professor pouco poderá fazer para adequar sua prática docente às novas demandas da tecnodocência.

Corroborando, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam para a necessidade de ações preparatórias para permitir o uso eficiente no ensino híbrido nas escolas, entre elas: adaptação da infraestrutura educacional, promoção de formação continuada de professores, adequação do currículo

escolar, métodos de avaliação de aprendizagem, entre outros.

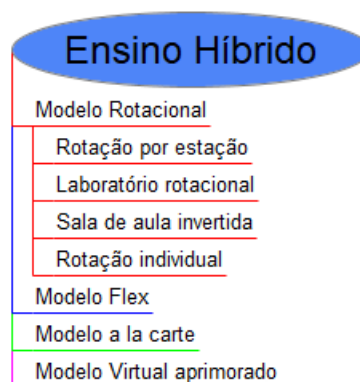
Diante dessa mudança de contexto, do ensino tradicional ao híbrido, a imersão neste segundo não consiste apenas em dominar as TDIC, mas também em saber utilizá-las com o propósito educacional, mesclando atividades presenciais com as virtuais de forma a individualizar o ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Porém, o ensino híbrido abrange muito mais do que o ensino enriquecido com as TDIC. Consiste em uma estratégia para centrar o ensino no estudante e em uma forma mais acessível de educação, por ter menores custos para sua oferta. Também é mais prático e permite que o ritmo de aprendizagem seja adaptado pelo próprio aprendiz (HORN; STAKER; CHRISTENSEN, 2015).

Almeida (2010) já afirmava que, independentemente de a frequência de uso das tecnologias nas escolas ser baixa ou não, elas podem estar presentes através de muitos professores e alunos, que vivem imersos na evolução tecnológica, o que modifica as relações pessoais e educativas.

Nesse contexto, sabemos que o ensino híbrido possui várias possibilidades de modelos e estes devem ser conhecidos pelo docente. Aqui vamos descrever aqueles indicados por Lilian Bacich, doutora, especializada em ensino híbrido (BACICH, 2018, 2020). No diagrama da Figura 1, há modelos de ensino híbrido citados pela autora.

Figura 1 - Esquema indicando modelos de ensino híbrido



Fonte: adaptado de Bacich (2018)

Ilustrando alguns deles, o modelo virtual aprimorado preconiza estudos totalmente *online* e encontros presenciais semanais obrigatórios para esclarecimento de dúvidas, aprofundamento teórico e mentoria individualizada. Com a pandemia do Covid-19, esse seria um modelo interessante de ser implementado, pois os grupos presenciais poderiam ser menores, respeitando as medidas sanitárias de contenção do vírus, com a finalidade de abordar conceitos imprescindíveis. Já o modelo *à la carte* indica a oferta de uma disciplina do curso completamente *online*, ideal para componentes curriculares eletivos.

Em sequência, a sala de aula invertida (*flipped classroom*) baseia-se na taxonomia de Bloom, partindo de conceitos mais simples, evoluindo para os mais complexos. Nesse modelo, o conteúdo é transmitido ao aluno por um meio tecnológico, de forma individualizada, para em sala de aula ser explorado através de seminários, exercícios e outras metodologias ativas (CAMILLO, 2017).

Os modelos são ainda classificados como sustentados ou disruptivos. Os modelos sustentados mantêm características do ensino tradicional, com possibilidade de soluções pedagógicas *online*. Em contrapartida, os modelos disruptivos de ensino híbrido fogem do que conhecemos como sala de aula, prevalecendo o ensino *online* e a mediação do professor (KRAVISKI, 2019).

3 Metodologia da pesquisa

A revisão integrativa consiste em uma modalidade de revisão bibliográfica que sintetiza de forma ampla os estudos realizados sobre determinada temática, podendo ser utilizada para diversas finalidades, oferecendo resultados mais amplos sobre determinado tema. Com esse método, pode-se ter uma junção de dados da literatura empírica e teórica (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão integrativa pode ser utilizada pelas pesquisas em educação, por viabilizarem a capacidade de sistematização do conhecimento científico, para que o pesquisador se aproxime da problemática que deseja apreciar.

Nesse sentido, este estudo foi realizado por meio de uma revisão integrativa da literatura, com pesquisa no Google Acadêmico, gerando um estudo qualitativo, com o intuito de verificar quais ferramentas digitais de aprendizagem são utilizadas em maior frequência pelos professores de língua espanhola, oferecendo aos

docentes da área subsídios para estruturarem suas aulas, aplicando metodologias ativas que utilizem as TDIC.

Este estudo seguiu seis etapas de elaboração, sendo elas: a identificação do tema e da questão norteadora; seleção da amostragem, estabelecendo os critérios de inclusão e exclusão; categorização dos estudos selecionados; avaliação dos estudos incluídos no estudo; interpretação e discussão dos resultados encontrados; e apresentação da síntese final através da revisão integrativa.

Seguindo essa sequência, inicialmente levantou-se a seguinte questão norteadora: “O que os estudos publicados antes da pandemia do COVID-19 indicavam sobre o uso das TDIC pelos professores de língua espanhola do Ensino Médio?”

Para responder a essa questão, na pesquisa foram incluídos relatos de experiência ou pesquisas exploratórias, em português e em língua espanhola, relacionados com o ensino do idioma espanhol no Ensino Médio, que abordassem a temática proposta, lançados nos últimos 5 anos, de 2014 a 2019, através dos seguintes descritores, de forma combinada: tecnologias digitais + espanhol + Ensino Médio. Foram excluídos aqueles estudos que não possuíam resumo, revisões de literatura, artigos com restrição de acesso, bloqueados ou não disponibilizados na íntegra de forma gratuita, bem como os que não versassem sobre a temática deste estudo.

Os dados foram organizados e tabulados no editor de textos Microsoft Word 365, para análise qualitativa e para avaliação dos dados, utilizou-se um instrumento com os dados básicos dos artigos selecionados contendo título, autor, ano de publicação, objetivos, metodologia, resultados e conclusão e, sobre os dados obtidos, sendo realizada uma análise de conteúdo.

4 Resultados da pesquisa

Para a realização desta pesquisa foram propostas seis etapas. A busca inicial revelou 15.500 (quinze mil e quinhentos) resultados de publicação. A primeira análise foi acerca do título e palavras-chave, que deveriam ter pelo menos um dos descritores aplicados, somando 160 publicações. Destas, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e após leitura dos resumos e metodologias, foram selecionadas 9 publicações.

Dos trabalhos publicados, 3 foram pesquisa-ação, e 5 foram relatos de experiência e 1 relato de caso. Em relação à pesquisa-ação educacional, Tripp (2005, p.

447) esclarece que ela utiliza estratégias para beneficiar o ensino e a aprendizagem, modificando a prática dos professores-pesquisadores e conceitua a pesquisa-ação como sendo “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Já os relatos de experiências estão bem próximos dos relatos de caso e são descrições de determinadas práticas que podem contribuir, através da observação empírica do autor, para uma determinada área de atuação (RELATO..., 2019).

Nos estudos selecionados, foram citados como TDIC para o ensino do espanhol para alunos do Ensino Médio, as redes sociais WhatsApp e Facebook, o mural virtual Padlet, o Youtube, o Wiki, o *blog*, o *chat*, a produção de vídeos, os filmes e séries e os jogos digitais. Na análise, pode-se perceber que os recursos tecnológicos são instrumentos importantes para o Letramento digital e a leitura multimodal.

Mesquita (2016) relata que, em 2016, quando resolveu escrever sobre o uso do *blog* como recurso didático para o ensino do espanhol, não havia pesquisas publicadas no Brasil que versassem sobre o tema e afirma que o *blog* é um novo gênero textual e deve ser reconhecido e considerado pelas escolas como tal. Mas reconhece que existia a necessidade de adaptações para a implementação das TDIC no contexto escolar, como, por exemplo, a preparação dos professores.

Ainda no mesmo ano, Peixoto (2016) estudou o uso das TDIC no ensino do espanhol, apresentando um relato de experiência. Nele, o autor utilizou vários gêneros textuais apresentados pelo computador, através de sites de notícias, vídeos do Youtube, vídeos e séries em espanhol, consultas no Wiki e *chat* por meio do Messenger. Todas as atividades eram intermediadas e corrigidas pelo professor. Ao final, o pesquisador aplicou um questionário que evidenciou a funcionalidade e aplicabilidades das TDIC no ensino do espanhol para alunos do Ensino Médio. E corroborando com Mesquita (2016), Peixoto (2016) indicou preocupação com a resistência de professores e alunos em relação à inovação e implementação tecnológica.

Moreira e Kelecom (2017) indicaram o uso do mural virtual para o ensino do idioma espanhol no Ensino Médio. Nesse relato de experiência foi desenvolvida uma atividade interdisciplinar de idiomas, envolvendo o inglês, o francês e o espanhol, utilizando nas produções diferentes gêneros textuais sobre temas

transversais, e para hospedagem e apresentação, o Padlet (<https://padlet.com>), uma ferramenta da web, multimodal, colaborativa, síncrona e assíncrona, capaz de criar murais virtuais. Ao final da experiência, um questionário de sondagem foi respondido por 78 (setenta e oito) de 128 (cento e vinte e oito) alunos, indicando resultados positivos quanto à aprendizagem de novas culturas, quanto a inter e transdisciplinaridade, denunciando dificuldades mínimas com o uso da ferramenta tecnológica e maior descontentamento com a velocidade de internet fornecida pela escola sede do estudo.

Silva e Bezerra (2017), bem como Leão (2018), avaliaram em seus estudos o uso das redes sociais, em especial o WhatsApp e o Facebook, como recursos pedagógicos. O primeiro estudo relatou a experiência de aplicar o WhatsApp e o Facebook para promover o Letramento digital e o desenvolvimento de gêneros textuais em espanhol. Eles enfatizaram a importância de utilizar o celular como ferramenta atrativa e aliada do processo de ensino e aprendizagem.

Leão (2018) utilizou o WhatsApp para acompanhar o desenvolvimento de vídeos em espanhol e percebeu na sua pesquisa-ação que a inovação das metodologias de ensino, agregando os recursos tecnológicos é indispensável para propiciar uma aprendizagem significativa. Segundo ele, as redes sociais facilitam a aprendizagem do idioma, potencializam as interações sociais, diminuem o individualismo e melhoram a mediação entre saberes. Mas enfatiza: para que isso ocorra, as TDIC devem ser utilizadas adequadamente.

Em 2018, Costa (2018) desenvolveu uma pesquisa-ação sobre a construção da autonomia mediada pelas tecnologias digitais. Em seu estudo, aplicou como metodologia a realização de atividades pedagógicas mediadas por diferentes redes sociais, sendo elas o Flickr, o Facebook, o Hangouts e o YouTube. Por meio de um questionário perceptivo, ela concluiu que, por meio da utilização das tecnologias digitais e das redes sociais, os alunos desenvolveram maior autonomia na aprendizagem do espanhol, ampliando os conhecimentos para além do currículo escolar. Segundo a autora, é preciso formar professores que dominem as tecnologias digitais. Sua percepção é evidente no trecho a seguir:

A questão não está em usar ou não usar a tecnologia em sala de aula, mas em compreender todas as suas potencialidades, em buscar as possibilidades de saberes que circulam

pela sociedade tecnológica. Para isso, a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica (COSTA, 2018, p. 126).

Pereira e Vale (2019) apostaram na gamificação para promover o ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Em seu relato de experiência, descreveram o uso do QR Code (*Code response*) como ferramenta de um jogo de caça ao tesouro, com a finalidade de trabalhar interpretação textual direcionada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os autores justificaram a escolha do QR Code pelo fato de a escola não dispor de Wi-fi para os alunos e de poucos estudantes terem acesso à internet em seus celulares. Para gerar os códigos, os pesquisadores utilizaram o site <https://br.qr-code-generator.com/>, colocando-os em diversos pontos da escola. Cada código possuía uma pista para resolução de uma questão proposta.

Ainda Pereira e Vale (2019) descreveram grande satisfação com a atividade, principalmente pelo fato de os alunos aprenderem sem perceber, por estarem motivados e julgarem estar apenas “jogando”, e pontuaram a necessidade de adaptar as metodologias ao perfil de cada turma. Por fim, afirmaram que “o professor não deve desistir de inovar na educação” (PEREIRA; VALE, 2019, p. 83), pois é possível inserir as tecnologias nas aulas de espanhol apesar das dificuldades de recursos.

O uso das TDIC no ensino de língua, em especial o espanhol, foi estudado por Bolzan (2019). Trata-se de uma sondagem de experiências vividas descritas através de um estudo de caso cujas atividades aplicadas envolviam pesquisas na internet, produção de revistas de artigos jornalísticos, criação de imagens com uso do *Paint brush*, projetos de fotografia, produção de artesanato, pesquisas sobre a cultura mexicana e uso de redes sociais. Nas atividades propostas também foram trabalhados temas transversais e, ao final, a autora pode afirmar que as mídias digitais são essenciais para proporcionar a aprendizagem significativa do idioma espanhol, colaborando com a autonomia e senso crítico do aluno, corroborando com outros autores aqui citados, ao afirmar que para alcançar estes resultados, o uso das TDIC deve ser adequado e os professores devem estar preparados através de uma formação continuada.

Por fim e não menos importante, Silva e Pepler (2019) abordaram o uso das TDIC em práticas de letramento no ensino do idioma espanhol, com a produção de diferentes gêneros textuais/discursivos/

digitais. Neste estudo, visualizou-se novamente os gêneros multimodais e sua importância no ensino da língua espanhola. Para trabalhar esses gêneros, os pesquisadores utilizaram a pesquisa na internet, através de diferentes dispositivos, como smartphones e celulares, concluindo a atividade com a criação de um questionário digital utilizando o *Google Forms*.

Silva e Pepler (2019) concluíram seu estudo afirmando que os alunos apresentam diferentes níveis de habilidades digitais devido à influência do nível socioeconômico, da escolarização, domínio linguístico, e dos interesses pessoais e sociais e que o uso das redes sociais não implica Letramento digital suficiente para proporcionar uma aprendizagem significativa. Também indicaram o uso das TDIC nas metodologias de ensino do espanhol para estimular o senso crítico, o reconhecimento da diversidade e a reflexão sobre as desigualdades sociais.

5 Considerações finais

Este estudo consistiu em uma revisão integrativa realizada através do Google Acadêmico, sobre o uso das TDIC pelos professores de espanhol do Ensino Médio. Considerando os descritores tecnologias digitais + espanhol + Ensino Médio, foram encontradas 15.500 (quinze mil e quinhentas) publicações que, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram reduzidos a 9 (nove) estudos, sendo três do tipo pesquisa-ação, cinco relatos de experiências e um estudo de caso.

Com os resultados, foi possível alcançar o objetivo desta investigação e comunicar o que as publicações realizadas antes da pandemia do COVID-19 indicaram o uso de diversas ferramentas tecnológicas pelos professores de língua espanhola no Ensino Médio. Sintetizando, os autores perceberam grande interesse no desenvolvimento dos gêneros multimodais e no estímulo ao Letramento digital. Vários foram os recursos tecnológicos utilizados pelos pesquisadores, ganhando destaque as redes sociais como o WhatsApp, o Facebook e o Messenger.

Os autores consideram importante evoluir com a sociedade e adaptar as metodologias de ensino aos modelos de aprendizagem adequados aos nossos alunos, nativos digitais. O ensino contemporâneo transpassa as paredes escolares e amplia seu alcance, nas atividades extraclasse e isso foi possibilitado pela inserção das redes sociais no contexto pedagógico como ferramenta pedagógica.

Concorda-se com os pesquisadores que utilizam as redes sociais para trabalhar diferentes gêneros textuais/digitais. O professor da contemporaneidade de 2020 não pode encarar as tecnologias como inimigas, mas sim como aliadas. Essa afirmação foi repetida em alguns estudos, que deram ênfase à necessidade da formação continuada dos professores e à quebra da resistência frente as inovações tecnológicas.

Por meio desta revisão, foram trazidas diversas ferramentas multimodais além das redes sociais, que podem ser aliadas dos professores de espanhol, como o Padlet, o Google Forms, o Youtube, o Wiki, o *blog*, o *chat*, bem como ideias de integração desses recursos às metodologias ativas, como a caça ao tesouro com uso do QR Code, a utilização de pesquisas na internet, a produção de artes com temas transversais, utilizando ferramentas computacionais como o *Paint Brush*, entre outros.

Como resultados, os estudos indicaram desenvolvimento da autonomia, das habilidades digitais, um maior interesse e envolvimento dos discentes, bem como funcionalidade e aplicabilidade satisfatória das TDIC no ensino do espanhol para turmas do Ensino Médio.

Diante do exposto pode-se concluir que as TDIC vinham sendo utilizadas nas aulas de espanhol nas turmas de Ensino Médio, mas também se evidencia a escassez de estudos de campo nesse nível escolar. Cabe ressaltar a necessidade de se registrar as práticas pedagógicas dos autores para publicações futuras, visto que são necessárias evidências científicas para enriquecer as atividades educacionais e fornecer respaldo nas tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line.

Em Aberto, v. 23, n. 84, p. 67-77, 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i84.2262>.

BACICH, L. As tecnologias digitais e seu papel transformador nas ações de ensino e aprendizagem. In: BACICH, L. **Blog Inovação na Educação**. [S.l.], 10 out. 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/10/10/as-tecnologias-digitais-e-seu-papel-transformador-nas-acoes-de-ensino-e-aprendizagem/>. Acesso em: set. 2020.

BACICH, L. Ensino híbrido: modelos que podem apoiar a reabertura das escolas. In: BACICH, L. **Blog Inovação na Educação**. [S.l.], 31 maio 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/05/31/>

ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/. Acesso em: nov. 2020.

BACICH, L. Entrevista. In: BACICH, L. **Blog Inovação na Educação**. [S.l.], 5 ago. 2016. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2016/08/05/entrevista/>. Acesso em: dez. 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, A. F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. [e-book]. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 205-214, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>.

BOLZAN, V. L. E. **O uso das TICs no ensino das disciplinas da área de linguagens**. 2019. 45 f. Monografia (Especialização em Mídia na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/203238>. Acesso em: set. 2020.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão & Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>.

CAMILLO, C. M. Blended learning: uma proposta para o ensino híbrido. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 5, n. 7, p. 64-74, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/eadtde.v5i7.6660>.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Is K-12 blended learning disruptive?** An introduction to the theory of hybrids. Lexington: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ed566878>. Acesso em: out. 2020.

COSTA, E. D. B. **Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do Ensino Médio**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34181>. Acesso em: set. 2020.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9-11, 2014. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>.

HORN, M. B.; STAKER, H.; CHRISTENSEN, C. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar**: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2019.

LACERDA, N. A.; SANTOS, H. P. O letramento digital na prática docente do professor de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Ininga**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 72-92, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/5956>. Acesso em: dez. 2021.

LEÃO, M. J. **Produção de vídeos em língua espanhola**: o *whatsapp* como meio de interação. 2018. Monografia (Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santana do Livramento, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15230>. Acesso em: set. 2020.

MARTINAZZO, C. J.; GRIEBELER, J. G. A dinâmica não linear da educação a distância: um olhar a partir da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 57, p. 478-493, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.057.A003>.

MARTINS, C. Você já ouviu falar em letramento digital? Veja como trabalhá-lo! **Escolas disruptivas**, Campinas, 6 set. 2018. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/steam/letramento-digital/>. Acesso em: nov. 2020.

MARZARI, G. Q. Repensando a sala de aula a partir do letramento digital. **Entretextos**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 7-25, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2014v14n2p>.

MESQUITA, S. S. M. **O blog como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,

Manaus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/61>. Acesso em: set. 2020.

MOREIRA, M. A.; KELECOM, K. J. O uso de murais virtuais em um projeto interdisciplinar de línguas estrangeiras no Ensino Médio. **Revista do Seminário Mídias & Educação**, São Cristóvão, v. 3, 2017. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/1462>. Acesso em: set.2020.

PEIXOTO, W. R. Uso de TICS no ensino de língua espanhola no IFPE: fundamentação e metodologia de uma experiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED:ENPED), 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1529>. Acesso em: nov. 2020.

PEREIRA, M. R. I. S.; VALE, L. C. Uso da gamificação como metodologia de ensino aplicada em língua espanhola: uma abordagem no colégio estadual Manuel Bomfim. **Ideias & Inovação – Lato Sensu**, v. 5, n. 2, p. 75-84, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/7912>. Acesso em: dez. 2021.

RELATO de Experiência: veja como fazer, modelo e exemplo pronto. **Projeto acadêmico**, 27 ago. 2019. Disponível em: <https://projetoacademico.com.br/relato-de-experiencia/>. Acesso em: nov. 2020.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANI, C. C. Explorando tendências para a educação no século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 848-867, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300011>.

SANTOS, J. N. S. Coronavírus revela a necessidade do letramento digital no contexto escolar: análise sobre a necessidade do letramento digital no contexto escolar. **Brasil Escola**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/coronavirus-revela-a-necessidade-do-letramento-digital-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: nov. 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3828085>.

SILVA, E. T.; BEZERRA, F. A. S. Redes sociais digitais na aquisição de língua estrangeira: relatos com

estudantes do Ensino Médio e ensino superior. **Redin – Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/602>. Acesso em: dez. 2021.

SILVA, I.; PEPLER, E. C. O uso de tecnologias digitais em práticas de letramento no ensino médio: agência e desafios no ensino de língua espanhola. **Revista Língua & Literatura**, v. 21, n. 38, p. 47-62, 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3497>. Acesso em: dez. 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

UNESCO. **TIC na educação do Brasil**. [2019]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>. Acesso em: dez. 2021.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health Emergency Dashboard**. 2020. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: set. 2020.