

**A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA DIGITAL: O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑOLA NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA DIGITAL: LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO PANDÉMICO**

**THE IMPORTANCE OF DIGITAL COMPETENCE: SPANISH LANGUAGE
TEACHING IN THE PANDEMIC CONTEXT**



Melanie Zambon BUENO¹
e-mail: melzinhabz@gmail.com



Isadora Valencise GREGOLIN²
e-mail: isadora@ufscar.br

Como referenciar este artigo:

BUENO, M. Z.; GREGOLIN, I. V. A importância da competência digital: o ensino de língua espanhola no contexto pandêmico. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. 00, e024031, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10i00.18518>



| **Submetido em:** 26/09/2023
| **Revisões requeridas em:** 18/08/2024
| **Aprovado em:** 20/11/2024
| **Publicado em:** 24/12/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar e professora de língua espanhola junto ao Instituto de Línguas (IL) na mesma universidade.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Professora doutora em Linguística e Língua Portuguesa e docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

RESUMO: O objetivo do artigo é apresentar resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo-exploratório junto a um grupo de professores brasileiros de língua espanhola, buscando compreender quais tecnologias digitais foram utilizadas durante a pandemia da COVID-19 e com quais finalidades didáticas para a educação digital. Os dados que subsidiam o texto foram coletados entre 2020 e 2021, por meio de questionários e entrevistas com um grupo específico de professores da educação básica, e evidenciam as formas de utilização de tecnologias digitais para o ensino do espanhol. São apresentadas reflexões sobre a importância do desenvolvimento da Competência Digital Docente e da Tecnopedagogia Crítica na formação de professores, de modo que possam integrar, de forma coerente e fundamentada, tecnologias e culturas digitais às abordagens de ensino de espanhol. Observou-se a transformação das salas de aula em ambientes de experimentação, pois novas tecnologias foram utilizadas por docentes sem o respaldo das Instituições de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol. Competência Digital. Tecnologías.

RESUMEN: El objetivo del artículo es presentar resultados de una investigación cualitativa-exploratoria con un grupo de profesores brasileños de lengua española que busca comprender qué tecnologías digitales fueron utilizadas durante la pandemia de COVID-19 y con qué fines didácticos para la educación digital. Los datos que sustentan el texto fueron recolectados entre 2020 y 2021 a través de cuestionarios y entrevistas a un grupo específico de docentes de educación básica y resaltan las formas en que se utilizan las tecnologías digitales para enseñar español. Se presentan reflexiones sobre la importancia de desarrollar la Competencia Digital Docente y la Tecnopedagogía Crítica en la formación del profesorado, para que puedan integrar, de forma coherente y fundamentada, las tecnologías y culturas digitales en los enfoques de enseñanza del español. Se observó la transformación de las aulas en ambientes de experimentación, pues nuevas tecnologías fueron utilizadas por docentes sin el respaldo de Instituciones Educativas.

PALABRAS CLAVE: Español. Competencia Digital. Tecnologías.

ABSTRACT: The article aims to present the results of a qualitative-exploratory research with a group of Brazilian Spanish language teachers who seek to understand which digital technologies were used during the COVID-19 pandemic and for what purposes to develop digital education. The data supporting the text were collected between 2020 and 2021 through questionnaires and interviews with a specific group of basic education teachers and highlighted how digital technologies are used to teach Spanish. Reflections are presented on the importance of developing Teaching Digital Competence and critical techno pedagogy in the training of Spanish teachers so that they can integrate, in a coherent and well-founded way, digital technologies and cultures into Spanish teaching approaches. A transformation of classrooms into experimental environments was observed, as teachers used new technologies without the support of educational institutions.

KEYWORDS: Spanish. Digital Competence. Technologies.

Introdução

Uma das consequências do isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 para a Educação foi a necessidade de replanejamento das atividades didáticas, que, até então, ocorriam predominantemente de forma presencial. Para evitar o contágio pelo vírus, houve um aumento expressivo na busca por tecnologias digitais que pudessem apoiar e manter a realização de atividades de ensino e aprendizagem, tais como o *Zoom*[®], o *Meet*[®], o *Google Classroom*[®], o *WhatsApp*[®], dentre outras. García Aretio (2021), em sua problematização sobre esse período, afirma que

[...] diante da obrigatória mudança brusca nas formas de aprender e avaliar, que não poderiam seguir sendo presenciais, uma educação à distância colocada em xeque em tempos pré-Covid teve que ser implementada com urgência, de forma massiva e com grandes limitações pedagógicas em tempos de Covid e pretende-se aproveitar em formatos híbridos, combinados ou de blended em épocas posteriores, pós-Covid (García Aretio, 2021, p.13-14, tradução nossa).³

Embora seja inegável a influência e a importância das tecnologias digitais na vida contemporânea, antes da pandemia havia certa desconfiança e resistência em relação à utilização dessas tecnologias em processos educativos no Brasil, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Alguns mitos bastante frequentes relacionavam-se à suposta impossibilidade de trabalhar determinadas habilidades linguísticas por meio de telas, principalmente aquelas ligadas à produção oral e escrita. Também prevalecia a desconfiança de que a mediação digital geraria uma sensação de distanciamento entre alunos e professores.

Entretanto, o isolamento social causado pela pandemia exigiu o uso intensivo e extensivo de diferentes tecnologias digitais, permitindo que um número maior de professores e alunos vivenciasse situações de ensino e aprendizagem mediadas por telas. Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-exploratória (Oliveira, 2008) com um grupo de docentes de língua espanhola, com o objetivo de compreender quais tecnologias digitais estavam sendo utilizadas antes e durante a pandemia e com quais finalidades, a fim de problematizar as possibilidades e os limites identificados pelo grupo, além de aspectos das abordagens de ensino emergentes durante a pandemia.

³ Tradução livre de: “[...] ante el obligado cambio brusco en las formas de enseñar, de aprender y de evaluar, que no podían seguir siendo presenciales, una educación a distancia puesta muy en cuestión en tiempos preCOVID, tuvo que implementarse de urgencia, de forma masiva y con grandes limitaciones pedagógicas en tiempos de COVID, y se pretende aprovechar en formatos híbridos, combinados o de blended en épocas posteriores, posCOVID” (García Aretio, 2021, p.13-14).

Os dados que fundamentam este artigo foram coletados entre 2020 e 2021 por meio de questionários e entrevistas com o grupo de professores, evidenciando as formas de utilização de tecnologias digitais no ensino do espanhol. Assim, foi possível acompanhar os processos de desenvolvimento da Competência Digital (Lucas; Moreira, 2018) e da apropriação *tecnopedagógica* (Román-Mendoza, 2018) em situações de ensino remoto emergencial, bem como compreender as estratégias utilizadas para o ensino em meio digital.

O uso de tecnologias digitais em contextos de ensino de espanhol

A pandemia representou um grande desafio para as instituições de ensino e para os professores. Em nossa pesquisa, os dados indicam que a maioria dos docentes teve que aprender a utilizar as tecnologias digitais “na prática” e “em situação de trabalho”, muitas vezes com a ajuda de colegas ou por meio de tutoriais no *YouTube*[®]. Poucos professores relataram que suas instituições de ensino ofereceram formação técnica e pedagógica, e nenhum deles afirmou possuir formação anterior para o ensino mediado por tecnologias digitais (Bueno, 2021).

O termo “*tecnopedagogia*” (Román-Mendoza, 2018) tem sido amplamente utilizado no campo da Linguística Aplicada para abordar o uso de tecnologias com fins didáticos. Esse termo pressupõe que as tecnologias não são neutras, e sua forma de utilização pode evidenciar concepções pedagógicas específicas. Todos os professores participantes de nossa pesquisa afirmaram utilizar a internet antes da pandemia, principalmente para pesquisar conteúdos para a preparação das aulas. No entanto, raramente a utilizavam para promover comunicação e interação com os alunos, algo que se tornou crucial durante a pandemia, já que o distanciamento social impedia o contato direto entre alunos, colegas e professores.

Vale destacar que a maioria dos professores de espanhol participantes possuía, antes da pandemia, recursos tecnológicos em suas salas de aula, como projetores e conexão *Wi-Fi*. Contudo, por diversas razões, esses recursos eram raramente utilizados, seja por desconhecimento das vantagens de seu uso ou pelo desincentivo à sua aplicação. Por exemplo, celulares sempre foram alvos de proibição em salas de aula da educação básica (Sbeghen; Bergmann; Cesco, 2018). Com a pandemia, ocorreu uma fusão das telas com a sala de aula e do homem com a máquina, contrastando com a separação que prevalecia anteriormente.

Como consequência, a maioria dos docentes considerou difícil a adaptação do ensino presencial para o remoto, sendo necessário fazer adequações em suas abordagens de ensino de maneira muitas vezes improvisada e intuitiva. Além disso, os professores relataram que os

alunos também tiveram que se adaptar às novas formas comunicativas mediadas por tecnologias digitais, enfrentando dificuldades com a instabilidade da conexão e com as novas relações entre espaços e tempos características da cultura digital.

Apesar das crenças e dificuldades enfrentadas, o uso da tecnologia na educação não é algo novo. Paiva (2008) aponta que essa prática teve início na década de 1960 nos Estados Unidos e na década de 1990 no Brasil, sendo predominantemente utilizada para atividades de comunicação e respostas automatizadas. Embora o uso da tecnologia na educação seja constante, as discussões sobre a própria tecnologia e sua implementação em contextos educacionais ainda são recentes. Kenski (2003), há duas décadas, já problematizava que a sociedade exerce um papel significativo no uso de tecnologias nas escolas, percebendo-as de diferentes formas: como algo negativo, positivo ou uma oportunidade de lucro.

As tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso à Internet, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis. Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam (Kenski, 2003, p.58).

Portanto, não basta apenas considerar a inserção de tecnologias e ferramentas na educação; é essencial também conscientizar a sociedade sobre seus benefícios e malefícios, além de buscar formas colaborativas de integrá-las nas salas de aula. Aplicativos de uso cotidiano, como *Facebook*[®], *Instagram*[®] e *WhatsApp*[®], podem se transformar em ferramentas poderosas para o ensino de línguas, desde que os docentes estejam devidamente preparados para utilizá-los e que a sociedade passe a enxergar a internet como um meio de aprendizado, e não apenas de lazer.

Um dos aspectos evidenciados pela inexperiência docente durante a pandemia foi a necessidade de formação de professores voltada para o desenvolvimento da competência digital, de modo a possibilitar novas abordagens de ensino de línguas com o uso de tecnologias digitais. Este é um tópico que será abordado na próxima seção.

A importância da Competência Digital para o ensino de espanhol

Moreira e Trindade (2022) destacam que o termo *Competência Digital* surgiu em 2006 na Europa como parte de uma iniciativa destinada ao desenvolvimento dos cidadãos, com foco em uma cidadania ativa, inclusão social e inserção no mercado de trabalho. Os autores definem que:

A competência digital envolve o uso confiante, crítico e responsável, e o envolvimento com tecnologias digitais para a aprendizagem, o trabalho e a participação na sociedade. Esta inclui a literacia de informação e de dados, a comunicação e colaboração, a literacia dos media, a criação de conteúdos digitais (incluindo programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e competências relacionadas com a cibersegurança), questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o pensamento crítico (Moreira; Trindade, 2022, p. 3).

Em 2018, foi lançada a versão em português do *Quadro Europeu de Competência Digital Docente* (Lucas; Moreira, 2018), que apresenta seis áreas distintas nas quais a competência digital é expressa, totalizando 22 competências. O documento propõe seis níveis de proficiência, representados por letras: A1 e A2, considerados níveis básicos; B1 e B2, níveis intermediários; e C1 e C2, níveis avançados.

De forma geral, as áreas de competência digital docente possuem um objetivo comum: “aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (Lucas; Moreira, 2018, p.8). A perspectiva que embasa essa proposta parte do pressuposto de que pensar em competência digital significa refletir não apenas sobre o uso das tecnologias e ferramentas digitais para o ensino, mas também sobre formas de desenvolver profissionalmente as competências digitais, aprender sobre recursos digitais, repensar estratégias de avaliação, ensino e aprendizagem, além de compreender a necessidade de promover o desenvolvimento da competência digital dos alunos.

A Figura 1 ilustra e apresenta as áreas e competências dessa proposta:

Figura 1 – Áreas e competências do Quadro Europeu de Competência Digital Docente

Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 8).

Práticas didáticas como ensinar os alunos a utilizarem dicionários *online*, sistemas de busca e, mais recentemente, mecanismos de Inteligência Artificial em formato de *chat* podem auxiliar na sensibilização e no desenvolvimento de autonomia e engajamento em relação ao próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Soto, Mayrink e Gregolin (2009) já defendiam, há mais de uma década, que a escolha e o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas exige que o professor se pautem em objetivos didáticos e fundamentados em teorias linguísticas e educacionais:

[...] é necessário destacar que o aspecto mais determinante é nossa consciência e discernimento quanto às opções teóricas que fundamentam o modo como concebemos língua(gem) e aprendizagem. A opção por uma ou outra ferramenta deve ser realizada em função da forma como esses instrumentos podem potencializar nossos objetivos, ou seja, levar-nos mais perto de onde queremos chegar com o ensino da língua (Soto; Mayrink; Gregolin, 2009, p. 130).

As autoras destacam que um mesmo recurso tecnológico pode ser fonte de prazer e comunicação para alguns alunos e, para outros, um território onde se sentem perdidos. Algumas hipóteses para essa diferença podem estar relacionadas ao foco do professor em uma única abordagem de ensino e a fatores inerentes ao aluno, como timidez, por exemplo. Assim, além de refletir sobre maneiras de utilizar ferramentas digitais para criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento e a comunicação dos estudantes, é igualmente importante pensar em como aplicá-las em uma aula de língua estrangeira.

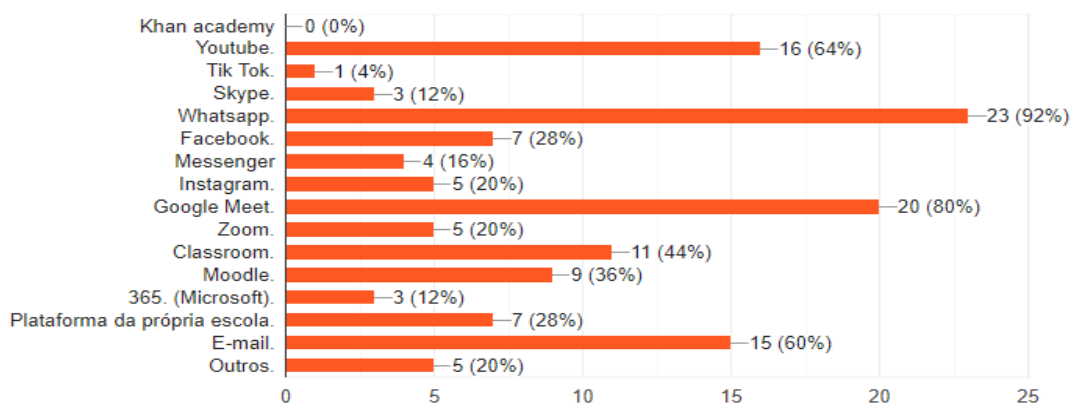
No contexto de nossa pesquisa, as três tecnologias digitais mais utilizadas pelos docentes para o ensino de espanhol durante a pandemia foram: o *Whatsapp*[®] (92%), o *Google*

Meet[®] (80%) e o *Youtube*[®] (64%). Coincidentemente, essas ferramentas são gratuitas em nosso país e apresentam interfaces bastante intuitivas, o que pode ter contribuído para sua rápida adoção em diversos contextos durante o ensino remoto.

O *Whatsapp*[®] oferecia como principais vantagens ser amplamente conhecido e utilizado pelos alunos, além de não consumir dados móveis dos usuários, já que muitas operadoras de telefonia no Brasil disponibilizavam o uso do aplicativo de forma ilimitada. O *Google Meet*[®], por sua vez, foi a plataforma para comunicação síncrona oferecida gratuitamente pelas redes de ensino devido a um acordo com o *Google Education*[®]. Já o *Youtube*[®], sendo a plataforma de transmissão e compartilhamento de vídeos mais populares no país, era amplamente utilizado mesmo antes da pandemia.

A Figura 2 apresenta todas as tecnologias mencionadas pelo grupo de professores:

Figura 2– Tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia



Fonte: Elaboração das autoras.

Como é possível observar, as tecnologias utilizadas podem ser agrupadas de acordo com sua finalidade educacional em: recursos tecnológicos com função de comunicação e interação (*Skype*[®], *Whatsapp*[®], *Messenger*[®], *Zoom*[®] e *E-mail*[®]) e recursos tecnológicos com função de ambientes virtuais (*Youtube*[®], *TikTok*[®], *Facebook*[®], *Instagram*[®], *Classroom*[®], *Moodle*[®], *365*[®] e plataforma da própria escola).

Apesar de diversas funcionalidades destinadas a auxiliar e permitir a interação e a participação ativa dos alunos, o grupo de professores participante da pesquisa relatou que os encontros síncronos mediados pelo *Google Meet*[®] não funcionaram de forma satisfatória durante a pandemia, devido à falta de acesso à internet por parte de muitos alunos. Além da

baixa conexão, houve também resistência em relação à abertura de câmeras de vídeo durante as aulas.

Diante dessa inviabilidade *tecnopedagógica* do *Google Meet*[®], a maioria dos professores optou por migrar para o uso do *Whatsapp*[®] como ferramenta de interação síncrona, relatando que os alunos não enfrentaram dificuldades significativas ao utilizá-lo. Além de usarem o *Whatsapp*[®] para interações síncronas por meio de chamadas de vídeo, áudio e texto escrito, os docentes desenvolveram estratégias de engajamento ao compartilhar videoaulas e links do *Youtube*[®] nos grupos. Dessa forma, foi possível realizar atividades de compreensão com áudio e vídeo, já que a plataforma facilita o upload de arquivos.

Apesar dos esforços e das múltiplas potencialidades dessas plataformas, muitos professores relataram dificuldades no desenvolvimento das produções oral e escrita dos estudantes.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, que sintetiza as tecnologias digitais utilizadas pelo grupo de docentes durante a pandemia, propondo uma análise baseada nas áreas do *Quadro Europeu de Competência Digital Docente* (Lucas; Moreira, 2018), seus respectivos objetivos *tecnopedagógicos* e as dificuldades encontradas durante seu uso:

Quadro 1 – Síntese sobre o uso das tecnologias digitais

Áreas do Quadro Europeu de Competência Digital Docente (Lucas; Moreira, 2018)	Tecnologias utilizados durante a pandemia	Objetivos do uso das tecnologias digitais, segundo Román-Mendoza (2018)	Dificuldades encontradas
Envolvimento profissional. Todos os aspectos foram trabalhados nessas ferramentas.	<i>Whatsapp</i> [®] , <i>Facebook</i> [®] , <i>Messenger</i> [®] , <i>Google Meet</i> [®] , <i>Zoom</i> [®] , <i>Classroom</i> [®] , <i>Microsoft</i> [®] .	Podem promover uma aprendizagem mais crítica e interativa, pois geram colaboração e participação de forma mútua, favorecendo o envolvimento dos estudantes.	No <i>Microsoft</i> [®] : Ocorreu muita dispersão e os alunos não ligavam a câmera; No <i>Zoom</i> [®] : ocorreram dificuldades com o uso da ferramenta pois esta apresentava erros;
Recursos digitais. A proteção não foi trabalhada.	Todos os aplicativos presentes na figura 2, com exceção do <i>Khan Academy</i> .	Essas ferramentas permitem a criação de vídeos pelos alunos, o que pode propiciar a participação de forma ativa, além do manuseio da ferramenta pelo aluno, culminando no desenvolvimento de sua autonomia.	No <i>Google Meet</i> [®] : alunos não puderam assistir às aulas devido ao pacote de internet insuficiente;
Ensino e aprendizagem.	Todos os aplicativos presentes na figura 2,	Todos os aplicativos fomentam a	No <i>Whatsapp</i> [®] : Alguns alunos não interagiram no aplicativo;

<p>Todos os aspectos do marco foram trabalhados nessas ferramentas.</p>	<p>com exceção do Khan Academy.</p>	<p>aprendizagem, seja de forma colaborativa ou orientada. Esses aplicativos fomentam o envio de materiais, encontros síncronos e a participação dos alunos, o que auxilia na autonomia destes alunos e uma aprendizagem mais crítica pelo contato com os pares e/ou materiais apresentados.</p>	<p>Grupos no <i>Facebook</i>®: falta de resposta dos alunos nas publicações;</p> <p>No <i>Instagram</i>®: os conceitos tinham que ser resumidos na plataforma, além de somente possuir espaços para links em lugares específicos;</p> <p>No <i>Youtube</i>®: os alunos não conseguiam assistir aos vídeos se não tivessem um bom pacote de dados disponível;</p>
<p>Avaliação.</p> <p>Todos os aspectos do marco foram trabalhados nessas ferramentas.</p>	<p>Todos os aplicativos presentes na figura 2, com exceção do Khan Academy., <i>Tik Tok</i>, <i>Instagram</i> e <i>Inshot</i>.</p>	<p>Todos os aplicativos favorecem o envio de avaliações pelos professores e alunos, seja o envio de áudio, vídeo ou atividades escritas. Com isso, os alunos têm acesso a diferentes aplicativos, propiciando sua autonomia no mundo digital.</p>	<p><i>Tik Tok</i>®: foi pouco utilizado;</p> <p><i>Google Classroom</i>®: houve pouca participação nos fóruns;</p>
<p>Capacitação dos aprendentes.</p> <p>Todos os aspectos do marco foram trabalhados nessas ferramentas.</p>	<p>Todos os aplicativos presentes na figura 2, com exceção do Khan Academy.</p>	<p>Todas as ferramentas favorecem principalmente o envolvimento ativo dos estudantes, propiciando sua participação e autonomia.</p>	<p><i>E-mail</i>: A interação ocorreu em um grupo pequeno de alunos, já que eles não tinham o hábito de ver e-mails;</p> <p><i>Inshot</i>®: Nenhuma dificuldade foi relatada;</p>
<p>Promoção de competência digital do aprendente.</p> <p>O uso responsável não foi trabalhado.</p>	<p>Todos os aplicativos presentes na figura 2, com exceção do Khan Academy.</p>	<p>Todas as ferramentas ao lado favorecem a criação de conteúdos e a comunicação e participação dos estudantes.</p>	<p><i>Moodle</i>®: a configuração oferecia poucas opções de atividades assíncronas para gerar engajamento, além de permitir somente a postagem de vídeos curtos. Os alunos tiveram dificuldade de acesso à internet, não podendo participar das atividades.</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

Como pode ser observado no Quadro 1, as tecnologias oferecem muitas possibilidades de ubiquidade e ensino crítico e participativo (Román-Mendoza, 2018). No entanto, no contexto pesquisado, enfrentaram-se diversas dificuldades relacionadas à participação dos alunos, seja por questões de conexão, uso inadequado das ferramentas ou timidez. Outro fator identificado foi a ausência do trabalho com todos os aspectos previstos para o desenvolvimento da competência digital (Lucas; Moreira, 2018), como os relacionados à “proteção” e ao “uso

responsável”. Uma hipótese levantada para essa lacuna nas aulas é a falta de conhecimento dos professores, combinada com a ausência de formação adequada oferecida pelas instituições de ensino.

Embora outros aspectos da competência digital tenham sido abordados, as propostas de atividades síncronas e interativas planejadas para ferramentas como *Teams*[®] ou *Meet*[®] precisaram ser adaptadas para um formato assíncrono, a ser realizado *offline* pelos alunos. Isso ocorreu porque, em alguns momentos, os alunos não participavam, e em outros, não tinham acesso à internet. Esse cenário reflete o papel social significativo dos professores no uso das tecnologias digitais, considerando que a infraestrutura de internet em nosso país ainda é bastante precária.

O uso do *TikTok*[®] foi bastante limitado, assim como o do Instagram, o que evidencia que essas tecnologias foram vistas mais como ferramentas de “lazer” do que de “educação”. Outro aspecto relevante foi a falta de engajamento e participação dos alunos em atividades de língua espanhola que envolviam essas tecnologias. Fatores como timidez, ambientes domésticos caóticos ou até mesmo dificuldades técnicas contribuíram para essa falta de interação, tanto em atividades síncronas quanto assíncronas, como no *Classroom*[®] ou no *Whatsapp*[®].

Portanto, apesar de os professores possuírem conhecimento *tecnopedagógico* sobre o uso dessas tecnologias, a falta de resposta dos alunos acabou sendo um fator desmotivador, resultando em uma abordagem mais transmissiva durante a pandemia. Dessa forma, o desenvolvimento da competência digital dos alunos torna-se crucial, pois pode sensibilizá-los para outros usos das tecnologias que já fazem parte de sua vida cotidiana, promovendo maior conscientização sobre seu próprio uso e suas responsabilidades para com os outros.

Considerações finais: o Brasil e a competência digital: uma realidade ainda distante?

Infelizmente, ainda não há uma proposta de referência para o desenvolvimento da competência digital que considere as características específicas do Brasil e da América Latina, bem como dos nossos sistemas educacionais. A pandemia, somada à ausência de discussões ampliadas sobre o uso de tecnologias digitais na educação básica brasileira, resultou em uma implementação emergencial e intuitiva desses meios nas salas de aula. Isso trouxe à tona diversas dificuldades, mas também proporcionou valiosas experiências individuais. Assim, as

salas de aula da educação básica tornaram-se ambientes de experimentação de novas possibilidades digitais.

O contexto pandêmico evidenciou a importância da inclusão de tecnologias digitais na sala de aula, considerando que já estão integradas a outros âmbitos da vida social. Apesar dos esforços dos professores para suprir a falta de formação específica no uso de tecnologias digitais, a falta de engajamento e participação dos alunos mostrou que a comunidade escolar não estava preparada para atividades nesse formato. Fatores como condições precárias de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos agravaram esse cenário. Muitos alunos enfrentaram dificuldades para acessar as aulas, uma vez que as operadoras não ofereciam descontos nos dados móveis para aplicativos educacionais, obrigando-os a usar seus próprios pacotes de dados. Além disso, foi comum que não ligassem os microfones ou câmeras durante as aulas.

Sendo assim, muitos professores precisaram buscar outras estratégias assíncronas, como a disponibilização de videoaulas, em vez de um encontro interativo, por exemplo. Pensar na competência digital em uma sociedade ainda com acesso limitado ao digital é uma tarefa complexa, mas não impossível. Isso implica refletir sobre vários aspectos, tanto de como trabalhar com as ferramentas digitais quanto de como lidar com a própria rede digital. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa reiteram a problematização pós-pandemia de Gregolin (2021), que defende a importância da reflexão docente sobre as maneiras de ensinar e aprender, permitindo assim a criação de novas estratégias para a inserção de tecnologias digitais nas salas de aula, favorecendo, futuramente, o ensino híbrido.

Portanto, as experiências vivenciadas por professores de espanhol durante a pandemia evidenciam a importância do desenvolvimento da *Competência Digital Docente* (Lucas; Moreira, 2018) e da *Tecnopedagogía Crítica* (Román-Mendoza, 2018) na formação de professores, para que possam integrar, de forma coerente e fundamentada, tecnologias e culturas digitais às abordagens de ensino de espanhol.

AGRADECIMENTOS: A pesquisa foi financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AMENDOLARA, M. A interação online no ensino da língua espanhola. **Revista Educação**, São Paulo, v. 11, n. 11, 2008. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/educ/article/view/1943>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BUENO, M. Z. **Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol**: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19. Orientador: Dra Isadora Valencise Gregolin. 2021. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2021.

GARCÍA ARETIO, L. COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 9-25, 2021. DOI: 10.5944/ried.24.1.28080. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GREGOLIN, I. V. Uso emergencial de tecnologias digitais e perspectivas pós-pandemia para o ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA JUNIOR, A. F. **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 233-243. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_bb0d43b971f04f94b26c92ae8b58a7a9.pdf Acesso em: 20 set. 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/24983/1/Lucas_Moreira_2018_DigCompEdu.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

MOREIRA, L.; TRINDADE, A. R. **DigComp 2.2**: Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes. Universidade de Aveiro Editora, 2022. DOI: 10.48528/4w7y-j586.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, [S. l.], v. 2, n. 03, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122> Acesso em: 15 jun. 2023.

PAIVA, V. L. M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 1 jun. 2023.

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

SOTO, U; MAYRINK M; GREGOLIN I. V. **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SBEGHEN, L. B.; BERGMANN, J. C. F; CESCO, A. Duolingo no PIBID: aplicativo como complemento à aprendizagem de Língua Espanhola. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 07, n. 13, p. 228-244, 2020, DOI: 10.33871/22386084.2018.7.13.228-244. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6506> Acesso em: 13 set. 2023.