



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

**#INSTAGRAM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUA
ESPANHOLA NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

Thaynam Cristina Maia dos Santos

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

Thaynam Cristina Maia dos Santos

**#INSTAGRAM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUA
ESPANHOLA NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como requisitos para a obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Dra. Kári Lúcia Forneck

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

Thaynam Cristina Maia dos Santos

**#INSTAGRAM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

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:

Prof. Dra. Kári Lúcia Forneck – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari

Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt
Universidade do Vale do Taquari

Prof. Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari

Prof. Dr. Kleber Eckert
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul

Lajeado/RS, 27 de fevereiro de 2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela benção da força e determinação que me foram presenteadas durante este percurso. Por colocar pessoas tão especiais em minha vida neste momento de realização de meta profissional e pessoal. São elas: Minha família, na figura de meus pais e irmãs, que sempre me apoiaram com inúmeros incentivos desde que iniciei na vida escolar e acadêmica. Por estarem virtual e presencialmente comigo nos momentos em que eu julgava não conseguir mais ir adiante.

À minha orientadora, pelas úteis sugestões, dicas e correções. Por tanta paciência, acolhimento, palavras e ações de incentivo que ultrapassavam o nível profissional nos meus momentos mais difíceis. Por mostrar que sempre posso ir além e por ter, acima de tudo, respeitado meus limites e a escolha deste tema de estudo.

Aos meus amigos, que demonstraram amor por meio de riquíssimas contribuições nesse período, que iam desde buscar material em bairros distantes e levar à minha casa, até correções de meu trabalho quando eu, definitivamente, perdia as forças para fazê-lo sozinha. Além, é claro, das palavras de incentivo e ideias que muito me encorajavam.

Aos meus colegas de curso, que por diversas vezes contribuíram significativamente para meu bem-estar durante as aulas. Agradeço pelos passeios e risadas.

À minha terapeuta, que me acompanhou desde o momento em que decidi, em meio a um turbilhão de acontecimentos externos, cursar um mestrado, orientando-me sempre de forma calma, competente e profissional para que eu pudesse vencer mais uma etapa em minha vida.

Aos alunos participantes desta pesquisa, que tanto colaboraram para o desenvolvimento deste estudo através da participação nas atividades propostas.

Aos meus professores de dança de salão e *ballet*, por contribuírem significativamente neste processo por meio de aulas que me faziam sempre lembrar que posso ir além.

Ao programa PPGEnsino da Univates, na figura de todos os que fazem parte dele, pela organização e comprometimento com o aluno e o ensino.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, pela anuência cedida a esta pesquisa e pela contribuição em seu desenvolvimento.

À banca examinadora, por aceitar contribuir tão gentilmente com este estudo, tendo um olhar atencioso e comprometido com as pesquisas sobre a educação no Brasil.

A todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram nesta jornada.

Muito obrigada! Ou melhor, *¡muchas gracias!*

*No seas ni siempre riguroso
ni siempre blando y
escoge entre estos dos extremos;
que en ello está el punto de la discreción.
Miguel de Cervantes*

RESUMO

Esta dissertação de caráter qualitativo foi idealizada a partir de experiências docentes e com base na busca por melhores formas de qualificar o ensino de Língua Espanhola através da interação com tecnologias digitais. A pesquisa decorrente desse movimento de investigação está inserida na linha de pesquisa *Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade Vale do Taquari - Univates. O tema envolveu o estudo acerca inserção da plataforma *Instagram* com uma contribuição para as aulas de Língua Espanhola, no campus Macapá, do Instituto Federal do Amapá, em particular, com a turma de 3º ano do Ensino Médio do curso de Técnico em Alimentos. Considerou-se como hipótese que a rede social *Instagram* como uma estratégia de cocriação abre um novo leque de apoio para o ensino de Língua Espanhola. Tendo em vista essa proposição, definiu-se a seguinte pergunta de pesquisa: como a plataforma *Instagram* contribui qualitativamente nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Espanhola como língua adicional? A fim de verificar a hipótese e responder ao questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os impactos e as potencialidades da interação com *Instagram* no ensino de Língua Espanhola, através da percepção dos alunos. Do ponto de vista teórico, respaldou-se nos pesquisadores de aporte linguístico e de ensino, como Leffa (2013), Sedycias (2005) e Encina (2000). Além disso, aprofundou-se a abordagem argumentativa sobre as tecnologias digitais (TD) para aprendizagem de línguas (Recuero, 2009; Cassany, 2022; Combe, 2022; Tujillo, 2022, Ollivier, 2022; Schlemmer; Di Felice, 2020). A metodologia de pesquisa se caracterizou como pesquisa-ação (Tiollent, 1986; Tripp, 2005), desenvolvida através de atividades articuladas em uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) que auxiliaram no aperfeiçoamento das práticas oral, de escrita, de audição e de leitura durante o projeto de extensão intitulado IFgram, sendo a produção de dados realizada por meio roda de conversa (Molina; Molina Neto, 2012; Moura; Lima, 2014). Os resultados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), o que permitiu perceber que o ensino de Língua Espanhola com integração do *Instagram* favorece a aprendizagem, além de contribuir também para o desenvolvimento de propostas de ensino que concretizem os pressupostos da Educação *onLIFE*. Dessa forma, entende-se que este estudo se constitui em um potencial pedagógico para o ensino da Língua Espanhola.

Palavras-chave: ensino de Língua Espanhola; *Instagram*; tecnologias digitais no ensino; Educação *onLIFE*.

ABSTRACT

This qualitative dissertation was conceived based on teaching experiences and the pursuit of better ways to enhance the teaching of the Spanish language through interaction with digital technologies. The research resulting from this investigative movement is part of the Research Line on Resources, Technologies, and Tools in Teaching, within the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Teaching at the University Vale do Taquari - Univates. The theme involved the study of the integration of the *Instagram* platform as a contribution to Spanish language classes at the Macapá campus of the Federal Institute of Amapá, specifically with the 3rd-year Technical High School class in the Food Technician course. The hypothesis considered was that the *Instagram* social network, as a co-creation strategy, opens up a new range of support for the teaching of the Spanish language. In light of this proposition, the following research question was defined: how does the *Instagram* platform qualitatively contribute to the processes of teaching and learning Spanish as an additional language? To verify the hypothesis and answer the question, the overall objective was to analyze the impacts and potentialities of interaction with *Instagram* in the teaching of the Spanish language, through the perception of students. From a theoretical perspective, it drew on linguistic and teaching researchers such as Leffa (2013), Sedycias (2005), and Encina (2000). Furthermore, it delved into the argumentative approach to digital technologies (DT) for language learning (Recuero, 2009; Cassany, 2022; Combe, 2022; Tujillo, 2022, Ollivier, 2022; Schlemmer; Di Felice, 2020). The research methodology was characterized as action research (Tiollent, 1986; Tripp, 2005), carried out through activities articulated in a didactic sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) that helped improve oral, writing, listening, and reading practices during the extension project titled IFgram, with data production conducted through a roundtable discussion (Molina; Molina Neto, 2012; Moura; Lima, 2014). The results were analyzed through Content Analysis (Bardin, 2016), revealing that teaching Spanish with the integration of *Instagram* facilitates learning and also contributes to the development of teaching proposals that embody the assumptions of Education *onLIFE*. Thus, it is understood that this study constitutes a pedagogical potential for the teaching of the Spanish language.

Keywords: spanish language teaching; *Instagram*; digital technologies in teaching; Education *onLIFE*.

RESUMEN

Este trabajo de pesquisa cualitativo fue concebido a partir de experiencias docentes y basada en la búsqueda de mejores formas de cualificar la enseñanza del español a través de la interacción con las tecnologías digitales. El trabajo resultante de esta pesquisa forma parte de la línea de investigación Recursos, Tecnologías y Herramientas en la Enseñanza del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Enseñanza de la *Universidade Vale do Taquari - Univates*. El tema consistió en estudiar el uso de la plataforma *Instagram* como contribución a las clases de lengua española en el campus Macapá del *Instituto Federal do Amapá*, en particular con el tercer año del curso de Técnico en Alimentos. La hipótesis fue que la red social *Instagram* como estrategia de cocreación abre un nuevo abanico de apoyo a la enseñanza de lengua española. Ante esta proposición, se definió la siguiente pregunta de pesquisa: ¿cómo contribuye cualitativamente la plataforma *Instagram* a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español como lengua adicional? Para verificar la hipótesis y responder a la pregunta, el objetivo general fue analizar el impacto y el potencial de la interacción con *Instagram* en la enseñanza del español, a través de la percepción de los estudiantes. Desde el punto de vista teórico, nos apoyamos en investigadores lingüísticos y pedagógicos como Leffa (2013), Sedycias (2005) y Encina (2000). Además, se profundizó en el enfoque argumentativo de las tecnologías digitales (TD) para el aprendizaje de lenguas (Recuero, 2009; Cassany, 2022; Combe, 2022; Tujillo, 2022, Ollivier, 2022; Schlemmer; Di Felice, 2020). La metodología de investigación se caracterizó como investigación-acción (Tiollent, 1986; Tripp, 2005), desarrollada a través de actividades articuladas en una secuencia didáctica (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) que ayudaron a mejorar las prácticas orales, escritas, auditivas y de lectura durante el proyecto de extensión titulado IFgram, y la producción de datos se llevó a cabo a través de círculos de conversación (Molina; Molina Neto, 2012; Moura; Lima, 2014). Los resultados fueron analizados mediante Análisis de Contenido (Bardin, 2016), lo que demostró que la enseñanza del español utilizando *Instagram* favorece el aprendizaje, además de contribuir al desarrollo de propuestas didácticas que implementan los supuestos de la Educación *onLIFE*. De esta manera, se entiende que este estudio constituye un potencial pedagógico para la enseñanza del español.

Palabras clave: enseñanza de español; *Instagram*; tecnologías digitales en la enseñanza; educación *onLIFE*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação das ferramentas dos <i>Stories</i> do <i>Instagram</i>	50
Figura 2 – Exemplo de perfil profissional de <i>Instagram</i>	52
Figura 3 – Imagem demonstrativa sobre lista de <i>melhores amigos</i> do <i>Instagram</i>	54
Figura 4 – Modelo de <i>inshigt</i> do <i>Instagram</i>	55
Figura 7 – Estrutura base de uma sequência didática.....	61
Figura 8 – <i>Lócus</i> da pesquisa	63
Figura 9 – Sequência didática do projeto de extensão IFgram	67
Figura 10 – Passo a passo para alteração de idioma no <i>Instagram</i>	69
Figura 11 – Bingo de las profesiones	70
Figura 12 – Roda de conversa	82
Figura 13 – Exemplo de interação em grupo fechado do <i>Instagram</i>	84
Figura 14 – <i>Inshigts</i> em números dos vídeos com interação no <i>Instagram</i> @ <i>profe_Thaynam</i>	94
Figura 15 – Relatos dos estudantes sobre sua aprendizagem no grupo fechado do projeto	97
Figura 16 – Exemplo de interação nos <i>stories</i> do <i>Instagram</i>	98
Figura 17 – QR Code: Profesiones de la época.....	100
Figura 18 – QR Code: <i>Tipos de médicos</i>	101
Figura 19 – QR Code: <i>Tipos de Uber</i>	102
Figura 20 – QR Code: <i>La investigación</i>	102
Figura 21 – QR Code: El técnico en alimentos.....	103
Figura 22 – QR Code: <i>Profesión: dibujador</i>	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados em ordem crescente na Capes	44
Quadro 2 – Trabalhos encontrados em ordem crescente no Google Acadêmico	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

%	Por cento
4G	4ª Geração
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
COVID-19	Doença SARS-CoV-2
ELE	Espanhol - Língua Estrangeira
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETFAP	Escola Técnica Federal do Amapá
GIFs	<i>Graphics Interchange Format</i>
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFgram	<i>Instagram</i> do Instituto Federal
IGTV	<i>Instagram TV</i>
IOS	<i>iPhone Operating System</i>
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Língua adicional

LE	Língua estrangeira
LMS	<i>Learning Management System</i>
MEC	Ministério da Educação
MSN	<i>Windows Live Messenger</i>
PA	Pará
PNLD	Programa Nacional do livro e do material didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RAE	Real Academia Espanhola
RSO	Rede Social <i>online</i>
SRS	Site de Redes Sociais
TCAI	Termo de Captação de Áudio e Imagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
Univates	Universidade do Vale do Taquari
Wifi	<i>Wireless Fidelity</i>

SUMÁRIO

1 #INTRODUÇÃO	16
2 #PONTOS DE PARTIDA	22
2.1 Conceito de Língua e seu ensino.....	22
2.1.1 Ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade.....	28
2.1.2 Redes sociais e ensino de línguas	34
2.2 As pesquisas sobre o ensino de Língua Espanhola e o uso de aplicativos	43
2.3 ¿O que é <i>Instagram</i> ?	47
2.4 Considerações sobre o perfil <i>@profe_Thaynam</i>	53
3 #CAMINHOS DA PESQUISA	58
3.1 Natureza da pesquisa.....	58
3.2 Contexto da pesquisa	62
3.3 Os participantes	64
3.3.1 A sequência didática.....	64
3.3.2 Detalhamento da sequência didática.....	68
3.3.2.1 #Atividade de leitura	68
3.3.2.2 #Atividade escrita.....	69
3.3.2.3 #Atividade escrita.....	70
3.3.2.4 #Atividade de compreensão escrita, auditiva, leitora e oral.....	71
3.3.2.5 #Atividade de compreensão auditiva	71
3.3.2.6 #FÉRIAS - Atividade oral, auditiva e escrita.....	72
3.3.2.7 #Atividade (extra) auditiva	72
3.3.2.8 #Atividade de compreensão oral e escrita.....	72
3.3.2.9 #Atividade escrita.....	74
3.3.2.10 #Atividade (extra) auditiva	74
3.3.2.11 #Atividade oral.....	75
3.4 Instrumentos para a produção de dados	75
3.5 Procedimentos de análise de materiais de pesquisa.....	76
4 #ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	78
4.1 Categoria 1: o <i>Instagram</i> e as aprendizagens.....	79
4.2 Roda de conversa.....	82
4.2.1 Os vídeos <i>reels</i> em espanhol	91
4.3 Categoria 2: o <i>Instagram</i> e o ensino.....	95

4.3.1 Atividades de interações auditivas e orais no <i>Instagram</i>	96
4.3.2 Atividades de interações de leitura e escrita.....	105
5 #CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
#REFÊRENCIAS.....	113
#APÊNDICE A – Termo de Anuência	123
#APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124
#APÊNDICE C – Termo de Consentimento para Captação de Áudio e Imagem	126
#APÊNDICE D – Termo de Consentimento dos Pais.....	127
#APÊNDICE E – Termo de Assentimento.....	129
#APÊNDICE F – Modelo de material a ser impresso como base para os procedimentos 3 e 4 da sequência didática	131
#APÊNDICE G – Questões norteadoras para Roda de Conversa	136

1 #INTRODUÇÃO

A aprendizagem de um novo idioma implica a expansão de possibilidades de novos conhecimentos e, cada vez mais, devido ao fenômeno da globalização, este tipo de saber se transforma em algo necessário. Por essa razão, estudei dois idiomas, o inglês e o espanhol. Interessei-me pelo primeiro por possibilitar viagens internacionais e por ter uma admiração incrível pela língua. Quanto ao segundo idioma, intencionei atuar como professora por sentir-me interessada em compreender e ensinar suas inúmeras semelhanças à língua portuguesa, compreendendo que, embora possuam uma estrutura distinta, as similaridades entre o português e o espanhol podem transformá-lo em um idioma mais acessível aos brasileiros.

Aprender uma língua amplia os horizontes de uma pessoa por aumentar suas fontes de informação e comunicação e, conseqüentemente, expandir sua rede de conhecimento tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

Foi neste contexto que comecei a atuar em um projeto de extensão como educadora estagiária de espanhol na Universidade Federal do Pará. No entanto, eu era somente uma estudante universitária cheia de dúvidas com relação a métodos de aprendizagens eficazes para o ensino de Língua Espanhola. Sempre me interessei por compreender a variedade de estratégias para promover a aprendizagem de uma linguagem e, inclusive, colocava-me a observar meus professores neste processo. Essa inquietude me leva, hoje, a buscar estratégias diferentes de atuar em sala de aula, encontrando maneiras de adequar o ensino à realidade dos alunos para terem mais êxito em seus estudos.

Antes de começar a falar sobre o tema que evidencia a relevância deste trabalho, julgo imprescindível narrar parte de minha trajetória profissional que se mescla, por consequência, com meu percurso pessoal.

Com relação a minha vida profissional, conforme já mencionado, meu primeiro estágio como professora de espanhol na (UFPA) e meu papel consistia em ensinar a língua em nível básico e intermediário a adultos. Eram diversos os motivos que os levaram a estudar, seja por questões profissionais (mercado de trabalho), acadêmicas (lograr aprovação em proficiência para cursar mestrado ou doutorado) ou pessoais (fazer viagens de férias a países vizinhos do Brasil, por exemplo, ou matricular-se em um curso internacional de pós-graduação). Como professora e estudante universitária, sempre me identifiquei e encantei com seus objetivos, visto que se assemelhavam a minhas aspirações pessoais.

Motivada exclusivamente a atingir estas metas, em 2012, consegui realizar minha primeira viagem de intercâmbio a Buenos Aires e fazer um curso que posteriormente aprimoraria minha atuação profissional. Todas as aulas neste período foram ministradas em espanhol, o que me impulsionou a atuar de modo semelhante em meu país de origem. Atualmente, procuro utilizar-me unicamente da Língua Espanhola ao lecionar e grande parte dos meus estudantes concorda com essa abordagem de ensino.

Ao voltar para o Brasil, cursei uma disciplina sobre o uso das tecnologias digitais (TD) na educação, cujo trabalho final consistiu na criação de um *blog*¹ que deveria ser alimentado com conteúdo específico de um tema. Para essa tarefa, escolhi contemplar as variedades linguísticas do espanhol na América Latina. Todos os participantes do componente curricular poderiam ter acesso à página, tornar-se seguidores, comentar nos *posts* e agregar sugestões. Ainda, as informações seriam disponibilizadas na rede para pessoas de qualquer parte do mundo, de modo que os sujeitos tinham a oportunidade de ampliar seu rol de conhecimentos sobre temáticas que não são frequentemente abordadas em livros didáticos. Foi nesse momento que eu me perguntei: como uma variação do uso de Tecnologia Digital poderia chamar tanto a minha atenção e como eu não havia pensado nisso antes? Fascinou-me o fato de essa atividade permitir superar as práticas de sala de aula consideradas tradicionais.

¹ *Blog*: página virtual para partilha de informações, experiências pessoais ou notícias, composta por textos ou *posts*; podem ser utilizados como diários em formato on-line, sendo que seus temas variam de acordo com o objetivo do autor ou dos autores, geralmente é atualizado com frequência e recebe comentários dos leitores (Dicio, 2023).

Ainda em 2012, ao realizar minhas aulas de estágio obrigatório, tive meu primeiro contato com crianças e adolescentes de escolas particulares e públicas. Nessa experiência, minha consciência se tranquilizou com a decisão de seguir a carreira de professora de espanhol, mesmo considerando os inúmeros obstáculos que a profissão enfrenta no Brasil.

Em 2013, finalizei meus estudos universitários com êxito e conquistei a aprovação no concurso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), no qual atuo até a hoje. A partir disso, passei a ter minhas próprias turmas e ser a única responsável por ensinar espanhol. Desde então, busquei dar importância às quatro habilidades de uma língua: leitura, fala, audição e escrita, dando ênfase à oralidade, pois já estava enfadada de escutar que *“eu até consigo entender espanhol porque é ‘fácil’, leio com facilidade! Agora falar é que é o problema”*. Foi baseando-me nessa expressão e percebendo a necessidade que os estudantes tinham não somente para fazer ENEM, mas também para compreender melhor suas canções favoritas, assistir a vídeos no YouTube e comunicar-se com amigos de outros países, que eu me empenhei em promover a aprendizagem diminuindo a instrumentalização da Língua Espanhola, ou seja, evitando que as aulas fossem baseadas unicamente em leitura e interpretação de textos.

Entre 2016 e 2017, tive a experiência de ser coordenadora de eventos culturais no departamento de pesquisa e extensão do IFAP e percebi que, mesmo elaborando os documentos e as divulgações formais sobre os mais variados projetos da instituição, era por meio das redes sociais que eu obtinha maior êxito em minhas publicações. Embora houvesse grande engajamento da população, essas postagens não eram bem-vistas pela administração da época devido a sua informalidade. Em contrapartida, atualmente, temos nossas próprias páginas oficiais do instituto no *Facebook*, no *YouTube* e no *Instagram*, por exemplo.

Ao fazer meu segundo intercâmbio em 2017, na Espanha, constatei que é quase impossível trabalhar só com a metodologia de uma aula tradicional pautada na interação entre professor, livro didático e aluno. As tecnologias digitais permearam todo o curso, expandindo meu conhecimento sobre utilizá-las para potencializar o processo de ensino e olhar para Língua Espanhola não como simplesmente uma disciplina obrigatória, mas como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Convém destacar que, ao final do curso básico, cada estudante deveria realizar um trabalho avaliativo referente a um tema que, em sua percepção, havia se destacado durante o ano letivo, desenvolvendo-o na Língua Espanhola de maneira livre, sem seguir uma estrutura pré-definida pelo corpo docente. O que me chamou a atenção foi perceber que meus colegas gostavam de desenvolver e divulgar seus trabalhos usando as redes sociais, como, por exemplo, gravando um episódio de série autoral e compartilhando-o em seus canais de *YouTube*, no *Facebook*, no *Instagram* ou no *WhatsApp*.

Em 2020, ao iniciar a pandemia do Covid-19, o uso das tecnologias digitais já não era mais opcional ao professor, porque tivemos que nos adequar a diversas ferramentas para tentar promover uma educação de qualidade aos alunos mediante as possibilidades existentes. Era, assim, necessário que todos tivessem acesso a um *notebook*, computador ou *smartphone*.

Sendo assim, apesar de este ter sido um período de instabilidade e medo, dele emergiram algumas políticas públicas em prol da educação, como a compra de aparelhos digitais para os alunos e o auxílio financeiro para o pagamento de *internet* às famílias com estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, houve a oportunidade de perceber que é possível trabalhar com as TD e que é tudo uma questão de adequação e estudo para prevenir que houvesse uma queda na qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Foi pensando nessa situação e notando que, pouco a pouco, não seria mais viável dizer aos estudantes que se distanciassem das redes sociais ou que não utilizassem seus *smartphones* em sala de aula, que decidi fazer um curso de pós-graduação a nível de Mestrado em Ensino para estudar melhor sobre o processo de mescla de ambientes educacionais e me dispus a pesquisar mais sobre o uso do *Instagram* para o ensino de espanhol.

A partir do retorno às aulas presenciais no IFAP, percebi que os estudantes tinham dificuldades em deixar de lado seus celulares e que utilizavam demais as plataformas digitais de comunicação. Durante as aulas remotas, as aulas ocorriam de modo *online*, e a maioria participava por meio de seus celulares, de maneira que me pareceu estranho simplesmente usar da proibição dos aparelhos naquele momento de retorno.

Considerando o que foi exposto, a presente pesquisa foi idealizada partindo de minha experiência docente através de observações e busca por melhores formas de

aumentar a qualidade do ensino neste contexto tecnológico. Por crer na importância dos processos de ensino e aprendizagem de espanhol para os jovens brasileiros e com o intuito de desenvolver metodologias aproximadas à realidade deles, o problema deste estudo insere-se no contexto das tecnologias digitais e do ensino de línguas abordando o seguinte questionamento: como o uso da rede social *Instagram* contribui qualitativamente nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola como língua adicional?

Este trabalho objetivou principalmente analisar os impactos e as potencialidades da interação com *Instagram* no ensino de Língua Espanhola, através da percepção dos alunos. E os objetivos específicos foram: 1) desenvolver uma sequência didática com cocriação fora e dentro de sala de aula que se ajuste à realidade dos alunos; e 2) verificar as contribuições dessa sequência didática nos processos de ensino e aprendizagem de espanhol, na perspectiva dos estudantes.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender mais os processos de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola como língua adicional e por perceber o uso exacerbado das redes sociais por parte dos estudantes, em especial, o uso do *Instagram*. Logo, o estudo é uma tentativa de explorar as ferramentas da plataforma como uma possibilidade de potencializar a docência, pois a maneira de ensinar do professor sempre necessita uma nova roupagem à medida que se passam os anos.

O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, contemplo a pesquisa de modo geral, pontuando suas características principais e os motivos que levaram à escolha deste tema.

O segundo capítulo consiste na fundamentação teórica, identificada como *#pontos de partida* e dividida em seções que se complementam, articulando os conceitos de língua, as pesquisas sobre ensino de Língua Espanhola na atualidade, o ensino na contemporaneidade e o uso de redes sociais, em especial o *Instagram*, como suporte de aprendizagem.

Em seguida, no capítulo três, apresento metodologia, intitulada *#caminhos da pesquisa*, abordando a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, a proposta de sequência didática e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Por fim, no capítulo quatro, trago a análise de dados e as discussões que emergiram a partir de uma roda de conversa com os participantes do projeto, bem como as observações feitas ao longo da pesquisa. Discorro, ainda, sobre as

considerações finais, que auxiliam os profissionais que buscam seguir caminhos semelhantes aos deste estudo.

2 #PONTOS DE PARTIDA

De acordo com o tema de investigação desta pesquisa acerca das implicações sobre o uso do aplicativo *Instagram* como uma possível ferramenta pedagógica complementar no ensino de Língua Espanhola², o objetivo deste capítulo, que está dividido em três seções, é realizar uma revisão da literatura sobre o conceito de língua e ensino de espanhol relacionado às tecnologias digitais, além de tecer reflexões sobre as redes sociais na educação, com foco no *Instagram*.

2.1 Conceito de Língua e seu ensino

Em primeiro lugar, para começar a falar de língua, é necessário conceituá-la. Uma pesquisa rápida no dicionário da Real Academia Espanhola (RAE)³ revela que esse termo provém do latim e que, em um de seus vários significados e definições, a língua é um sistema de comunicação verbal própria de uma comunidade humana e conta, geralmente, com uma representação escrita. Em complemento a isso, o dicionário Oxford (Cambridge Dictionary, 2023) aponta que esse sistema é composto por sons, palavras e normas.

Já no dicionário Michaelis (2023), a língua tem seus conceitos nas mais variadas áreas de conhecimento. Para a anatomia, por exemplo, é um órgão oblongo

² Neste trabalho, à parte refinamentos conceituais, os termos “língua espanhola” e “espanhol” serão usados como sinônimos.

³ Definição dada pela Real Academia Espanhola (REA, 2023).

da cavidade bucal, achatado, musculoso e móvel, que desempenha papel de grande relevância nos processos de mastigação, deglutição e fonação. Porém, em outros campos, pode significar também um conjunto de palavras ou signos vocais e regras combinatórias estabelecidas, de que fazem uso os membros de uma comunidade para se comunicar e interagir. Esse dicionário também cita que, segundo as afirmações de Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço e de importante referência na Linguística, a língua é um sistema abstrato de signos, subjacente à fala e à escrita, usado por um grupo de pessoas e que se opõe à sua realização individual.

Além das definições já apresentadas, são muitos os autores que abordam esse conceito. Mendes (2012), ao dissertar sobre o termo em perspectiva histórica, nos mostrou que, ao longo da história da linguística, uma das definições que mais tem sido permeável é a língua. Para a autora, “a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente” (Mendes, 2012, p. 4). A pesquisadora também descreve que:

As ideias de que língua como sendo um fenômeno em constante processo de mudança e reestruturação, traziam na primeira metade do século XX, a visão de língua sistema estruturado, composto por um conjunto de elementos, cada um deles assumindo uma função específica de dentro de uma engrenagem maior (Mendes, 2012, p. 6).

Em conformidade com a autora, de acordo com Leffa (2013), a língua é o instrumento que utilizamos para interagir com diferentes indivíduos, tendo três objetivos principais: falar de nós mesmos, falar do mundo ao nosso redor e falar sobre o outro. Por outro lado, esse conceito vai muito além de uma simples definição de dicionário.

Bigot (2010), em seus estudos sobre Ferdinand de Saussure, considerado o pai fundador da Linguística Moderna, define língua como

Parte essencial da linguagem, que é a sua vez o produto social da faculdade de linguagem e o conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social que permitem o exercício da faculdade de linguagem nos indivíduos. A faculdade de linguagem é algo natural, tanto que a língua é algo adquirido e convencional, é exterior ao indivíduo, já que por si mesmo não a pode criar nem modificar. Como produto social a língua é como um tesouro (*thesaurus*, catálogo, inventário) depositado nos sujeitos de uma comunidade; como uma gramática que existe virtualmente nos cérebros de um conjunto de indivíduos, pelo qual Saussure considera que a língua existe completamente na massa de indivíduos que compõem uma comunidade, e está mais ou menos completa em cada indivíduo, isto implicaria a consideração de uma “língua individual” (Bigot, 2010, p. 5).

Se por um lado a faculdade de linguagem é algo natural, adquirido e convencional, por outro, a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma tarefa difícil e considerada por Leffa (2013) como uma façanha extraordinária que muitos não conseguem fazer, por mais que haja empenho. Ademais, são diversos os obstáculos, sendo um deles a necessidade de modificar os automatismos construídos ao longo dos anos uso de língua materna. Sobre a complexidade e a dificuldade em explicar o que é língua e seu ensino, Leffa (2013, p. 2) nos afirma que:

Aprender uma língua estrangeira não é um conhecimento a mais que se adquire e que soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada a um patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, raro para nós, necessita penetrar nossa intimidade, provocando um entranhamento que muda nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social.

Nesse sentido, Leffa (2015) aponta que a dificuldade de aprendizagem aumenta quando se busca o desenvolvimento da língua em sua plenitude, incluindo sua recepção e produção, tanto na modalidade escrita quanto oral, sendo esta última a mais desafiadora. No entanto, esses obstáculos não devem impedir o professor de exercer sua função de ajudar o aluno na construção de aprendizagem.

Há, no mercado, uma quantidade suficiente e disponível de materiais didáticos e cada escola adota a metodologia que considera ser mais adequada. Porém, segundo Salinas (2005), parece que nós, educadores, nunca estamos satisfeitos com as ferramentas que nos são ofertadas e sempre buscamos materiais adicionais para auxiliar no ensino. Essa incessante procura nos provoca a refletir sobre nossas práticas e a encontrar soluções para ajudar o estudante no processo de aprendizagem.

É o caso desta pesquisa: como professora pesquisadora, mesmo tendo acesso a diversos materiais didáticos para empregar em minhas aulas, investiguei os impactos do ensino de espanhol com uso do aplicativo *Instagram*, plataforma escolhida por ser muito utilizada na atualidade, buscando saber se essa ação interfere ou não na aprendizagem da língua adicional.

Ainda que o objetivo aqui não seja aprofundar os estudos sobre motivação dos educandos, destaco este fator como fundamental para o ensino de Língua Espanhola. A tarefa de instigar o aprendiz é complexa, pois diversos fatores contribuem para que isso se torne algo árduo, como problemas pessoais enfrentados fora do contexto escolar, por exemplo. Encina (2000) orienta a primeiramente conhecer os alunos e ter

ciência do que esperam ao aprender espanhol, buscando, assim, temas que lhes interessem e adaptando as metodologias a seus modos de aprendizagem, além de esclarecer os objetivos de determinadas atividades e comentar sobre seu progresso:

O professor pode motivar ou desmotivar os alunos. Depende muito do fato de lhes fornecer o que precisam, de escolher temas e atividades adequados e de os alunos perceberem os progressos na sua aprendizagem. Acreditamos, no entanto, que a motivação na sala de aula é uma tarefa de todos. Se somos um grupo de trabalho, temos de partilhar responsabilidades. Os alunos devem fazer sugestões, propor também temas e atividades e, se as coisas correrem mal, tentar resolvê-las em conjunto⁴ (Encina, 2000, p. 11, tradução nossa).

No Brasil, um dos fatores que, a priori, motiva o estudante em seu processo de aprendizagem é o mito de que é fácil. Geralmente, ele decide estudar o idioma por lhe parecer mais confortável, já que sua estrutura escrita se aproxima à de sua língua materna.

Infelizmente, ainda é comum ouvir dos estudantes que o espanhol é simples por se assemelhar ao português. Segundo Goetternauer (2005), cria-se assim um falso preceito: para aprender a Língua Espanhola basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas no nosso idioma. A princípio isso pode soar motivador para o educando, mas, com determinado tempo de estudo, faz-se necessário combater essa ideia para não gerar confusão nem atrapalhar o processo de aprendizagem:

É necessário combater essa ideia errônea. Espanhol e português são duas línguas muito parecidas sim, têm a mesma origem e um repertório lexical comum bem extenso mas diferenças bem significativas: de entonação, de pronúncia, estruturas, de expressões, de usos, de modos de expressar a realidade e etc. (Goetternauer, 2005, p. 63).

Salinas (2005), em suas pesquisas sobre o ensino de espanhol para brasileiros, diz que a semelhança entre os dois idiomas permite estabelecer, desde as primeiras aulas, um ambiente de confiança para os alunos compreenderem, sem nenhuma dificuldade, a fala do professor. Isso facilita a comunicação entre docente e discente, embora também provoque interferências de sua língua materna.

⁴ “El profesor/a puede motivar o desmotivar a los alumnos. Mucho depende de si les proporciona lo que necesitan, si escoge los temas y actividades apropiados para ellos y de si los alumnos ven el progreso en su aprendizaje. Nosotros creemos, no obstante, que la motivación en el aula es tarea de todos. Si somos un grupo de trabajo, debemos repartir responsabilidades. Los alumnos deben hacer sugerencias, proponer también temas y actividades y, si las cosas van mal, intentar solucionarlas entre todos” (Encina, 2000, p. 11).

Encorajar o estudo de uma língua requer muita persistência por parte do educador, representando um grande desafio para o ensino. Para Goetternauer (2005), as comparações e os julgamentos são inevitáveis; a tendência é achar que as formas de expressão mais adequadas são as da língua vernácula, e os costumes e tradições mais lógicos, os do próprio país. Estudar outro idioma é parte de um exercício que já deveríamos estar acostumados a fazer: admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminação.

No contexto de discussão sobre o ensino de Língua Espanhola, Goetternauer (2005) aponta que o ponto de partida é a tomada de consciência de que ensiná-la nada mais é que formar brasileiros capazes de interagir com estrangeiros falantes de espanhol. Ainda, para o autor, essa ação é, primeiramente, tarefa dos docentes, pois têm o papel de preparar os futuros multiplicadores dessa língua de modo que possam sair de seus cursos, no caso do futuro professor de Língua Espanhola, com fundamentos para propiciar a seus alunos um encontro com diferentes culturas.

Para impulsionar as motivações acerca do ensino de espanhol, Sedycias (2005) apresenta algumas razões que levam os brasileiros a aprenderem o idioma. Uma delas se deve à Língua Espanhola ser uma das mais importantes da atualidade em contexto mundial, além de ser considerada oficial em 21 países. Ademais, todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como língua oficial. Sendo assim, o idioma tem grande importância, pois é a terceira língua internacional de política, diplomacia, economia e cultura.

A Língua Espanhola torna-se atrativa, também, por sua popularidade, visto que há aproximadamente 100 milhões de pessoas que a tem como segunda língua. Nos Estados Unidos e Canadá, esse é o idioma adicional mais popular, sendo o mais ensinado em universidades e escolas primárias e secundárias. Ainda, nos Estados Unidos, maior mercado econômico do mundo, aproximadamente 13% da população o utiliza como primeira língua. Seguindo neste contexto comercial, o espanhol é a língua oficial dos países que compõem o bloco do Mercosul.

Do ponto de vista do turismo, Sedycias (2005) ressalta que um conhecimento razoável da Língua Espanhola representa grande diferença em qualquer deslocamento que um brasileiro faça a um país latino ou hispânico. Em complemento a isso, o autor afirma que a viagem pode, assim, ser mais bem aproveitada, bem como promover oportunidades de estabelecer amizades ou relações formais (intercâmbios econômicos, acadêmicos e científicos, por exemplo). Esse ponto de vista é atrativo

aos estudantes, pois os faz perceber que um sonho, ainda que distante, pode ser realizado através do estudo de Língua Espanhola, entre outros fatores.

Porém, no que se refere a ensinar e aprender espanhol, surgiu um questionamento: a qual língua estamos nos referindo? Partimos de uma perspectiva de segunda língua (L2) ou de língua estrangeira (LE)? Essa distinção é importante e deve ser levada em consideração ao falar sobre ensino de línguas, pois existe uma diferença significativa entre ambas. Ainda, o termo segunda língua não diz respeito à quantidade de idiomas dominados por determinado falante ou à ordem em que foram aprendidos.

Conforme Leffa (1988), falar em L2 implica o estudo de uma língua utilizada fora de sala de aula da comunidade na qual o aluno vive. Refere-se, por exemplo, à situação de um estudante brasileiro que foi estudar francês na França. Por outro lado, a expressão LE é empregada quando a língua estudada não é amplamente utilizada pelos falantes do local, como, por exemplo, na situação de um indivíduo que aprende inglês no Brasil.

Há, também, a perspectiva de língua adicional (LA), que é de suma importância e, recentemente, vem ganhando destaque. Segundo os investigadores da UFRGS Schlatter e Garcez (2009), a utilização do termo LA em documentos como, por exemplo, a BNCC (Brasil, 2018), que orienta a educação regada no Brasil, e nos guias do PNLD (Brasil, 2010), parece se adequar melhor e ter maior utilidade. Os professores, sendo assim, devem ter um conhecimento claro da expressão, embora a noção de LE seja mais comum no país. Os autores reforçam que essa mudança é uma questão de deixar de utilizar um termo e aderir a outro. Além disso, justificam que não se deve falar em L2 no Brasil, pois há a existência de outras línguas, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes, como no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, e provocam uma reflexão ao dizer que:

Neste sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) utilizem estas formas de expressão para participar em sua própria sociedade (Schlatter; Garcez, 2009, p. 128).

Por levar em consideração que a nomenclatura língua adicional refere-se àquela que é somada ao repertório linguístico do aluno, ou seja, além-se a situações

de uso entre os falantes de mais de uma língua, principalmente em sociedade plurilíngues, é que utilizo este termo neste trabalho. A LA apresenta uma aproximação a uma postura prática pedagógica mais política e preocupada com uma educação linguística plural e adequada às muitas realidades locais dos estudantes.

Importante aclarar também que, neste trabalho, utilizo o termo *aprendizagem* para me referir ao processo educacional dos alunos com relação à Língua Espanhola, pois, segundo Mota (2008), a aquisição se dá de forma natural e emerge espontaneamente quando o aprendiz está envolvido em situações de interação e tem seu foco de atenção no significado:

O processo de aquisição se dá de maneira inconsciente, geralmente em contextos ditos naturais, ou seja, não instrucionais e em situações de uso da língua para fins de comunicação real em interação um com o outro. (...) Já o processo de aprendizagem é um processo consciente de retenção de conhecimento e se dá de maneira instrucional (Mota, 2008, p. 15).

Em outras palavras, como afirmam Eckert e Frosi (2015), a aprendizagem se dá pela estreita relação entre a escolarização e os conhecimentos baseados no ensino de regras, como as gramaticais, por exemplo.

A seguir, desenvolvo sobre a temática de ensino e aprendizagem de línguas adicionais na contemporaneidade.

2.1.1 Ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade

A respeito do ensino de línguas, Trujillo (2022) demonstra que a sociedade se encontra diante de um cenário expansivo da tecnologia que abre múltiplas possibilidades. Ao começar o processo de aprendizagem de uma língua, deve-se levar muitos fatores em consideração, pois não é uma tarefa simples.

O objetivo fundamental do estudo e do esforço de aquisição de uma segunda língua é conseguir que o estudante E/LE possa comunicar-se, essencialmente para integrar-se ao novo meio sociocultural. Este desafio exige ao estudante enfrentar circunstâncias simples ou complexas de índole variada, que abarcam desde o cotidiano da sobrevivência até a habilidade para desempenhar-se no meio acadêmico ou de sua especialização

profissional, em situações diversas, tais como a discussão de temas abstratos e a formulação de hipóteses⁵ (Abad; Toledo, 2006, p. 136, tradução nossa).

O processo de aprendizagem de um idioma é um fenômeno complexo no qual intervêm, de forma imprescindível, vários elementos: uma língua chamada *meta*, um *aprendiz* e um *contexto* (Yong; Preston, 2000).

Os contextos de aprendizagem de uma língua, por sua vez, são mais variados. Neste trabalho, porém, dou ênfase ao âmbito digital, uma vez que o uso dos *smartphones* está cada vez mais presente na sociedade, ainda mais após o contexto pandêmico, e é quase impossível olhar para o processo de aprender algo sem considerar a presença massiva do uso das tecnologias digitais (TD). Leite (2019), em complemento a isso, diz que os *smartphones* ajudam no ensino e aprendizagem de línguas.

Sobre a relação entre aprender um novo idioma e tecnologias, Trujillo (2022) afirma que:

No entanto, a aceleração do desenvolvimento tecnológico desde o final do século XX não só contribui para expectativas muito elevadas em relação à tecnologia, como também tem um impacto substancial e altera aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. A digitalização torna-se assim um fator que afeta questões-chave como o que significa aprender uma segunda língua numa era digital e como o papel dos alunos e dos professores muda em contextos altamente tecnológicos⁶ (Trujillo, 2022, p. 7-8, tradução nossa).

Devido à aceleração do desenvolvimento tecnológico, a aprendizagem de uma língua ultrapassa os limites de aprender a ler, escrever, ouvir e falar em um novo idioma, pois proporciona uma experiência sobre o conhecimento do outro, possibilitando contemplar diferentes tipos de informações. Muito se pode conhecer fora do contexto formal de aprendizagem, que ocorre por meio dos livros didáticos ou de classes tradicionais presenciais.

⁵ “El objetivo fundamental del estudio y del esfuerzo de adquisición de una segunda lengua es lograr que el estudiante E/LE pueda comunicarse, esencialmente para integrarse al nuevo medio sociocultural. Este desafío le exige al estudiante enfrentar circunstancias simples o complejas de índole variada, que abarcan desde lo cotidiano de la sobrevivencia hasta la habilidad para desempeñarse en el medio académico o de su especialización profesional, en situaciones diversas, tales como la discusión de temas abstractos y la formulación de hipótesis” (Abad; Toledo, 2006, p. 136).

⁶ “Sin Embargo, la aceleración del desarrollo tecnológico desde finales del siglo XX, no solo contribuye a generar unas expectativas muy altas en torno a la tecnología, sino que esta impacta sustancialmente en aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje y los cambia. La digitalización se convierte, así, en un factor que afecta a cuestiones clave, como qué significa aprender una segunda lengua en una era digital y cómo cambia el papel del aprendiz y de los docentes en contextos altamente tecnológicos” (Trujillo, 2022, p. 7-8).

Nesse mesmo viés, Cassany (2022) comenta sobre os novos papéis do ensinar e do aprender:

O ensino a distância, com livros grossos e chamadas telefônicas, ou com programas de televisão, se tornou obsoleta. O dia a dia educativo tem incorporado correios, chats, mensagens instantâneas, fóruns, *webs*, perfis sociais ou *wikis*, que dificilmente vão desaparecer. A classe tem se enchido de telas (projetores, portáteis, celulares) que assumem funções diversas e se complementam. Os editoriais de livro de texto têm-se transformado em editoras de conteúdo digital e substituído tipógrafos, impressoras e paginadores por engenheiros informáticos, criadores de vídeo e analistas de dados. Ainda que sigam imprimindo livros, abrem plataformas para cada idioma, cursos completos ao vivo para públicos particulares e materiais multimodais plurifuncionais para complementar qualquer curso⁷ (Cassany, 2022, p. 16, tradução nossa).

Esta é a era da tecnologia digital; no entanto, a maioria dos estudantes não têm as habilidades adequadas para trabalhar nesses contextos e necessitam ser orientados para fazê-lo de maneira mais efetiva (Cabrera, 2022), apesar de se relacionarem e saberem como interagir com as ferramentas atuais para comunicar-se. A autora diz que, atualmente, há uma grande necessidade de os professores de línguas terem uma metodologia flexível que lhes permita adaptarem-se a distintos sistemas educativos. Por tanto, Cabrera (2022, p. 57, tradução nossa) afirma que:

Em matéria de aquisição e do ensino de segundas línguas e estrangeiras, o interesse crescente pela aprendizagem do espanhol como língua estrangeira levou à criação de ambientes de aprendizagem enriquecidos por profissionais e investigadores que apoiam eficazmente processos destinados a melhorar a autonomia do ensino e da aprendizagem através da integração da tecnologia nas metodologias de ensino das línguas⁸.

Com o passar dos anos, é possível perceber o grande desenvolvimento das tecnologias e, como consequência disso, são inúmeros os recursos que o docente

⁷ “La enseñanza a distancia, con libros gruesos y llamadas telefónicas, o con programas de televisión, ha quedado obsoleta. El día a día educativo ha incorporado correos, chats, mensajería instantánea, foros, webs, perfiles sociales o wikis, que difícilmente van a desaparecer. El aula se ha llenado de pantallas (proyector, portátil, móvil) que asumen funciones diversas y se complementan. Las editoriales de libro de texto se han transformado en editoras de contenido digital y han sustituido a tipógrafos, impresores y maquetadores por ingenieros informáticos, creadores de vídeo y analistas de datos. Aunque sigan imprimiendo libros, abren plataformas para cada idioma, cursos completos en línea para públicos particulares y materiales multimodales plurifuncionales para complementar cualquier curso” (Cassany, 2022, p. 16)

⁸ “En materia de adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras el creciente aumento por el interés en el aprendizaje de español como lengua extranjera ha conllevado a la creación de ambientes de aprendizaje más enriquecidos por profesionales e investigadores que apoyan de manera efectiva los procesos tendientes a mejorar la enseñanza y autonomía en el aprendizaje a través de la integración de la tecnología en las metodologías de enseñanza de lenguas” (Cabrera, 2022, p. 57).

tem hoje à sua disposição. Um dos mais notáveis é o projetor de mídias, que facilita o processo de passar de informações sem necessitar de uma escrita manual no quadro branco. Porém, esse exemplo refere-se apenas a uma aula presencial: fora dela, há diferentes suportes. A produção de ambientes digitais favoráveis às práticas letradas dos alunos depende também do conhecimento e do uso do professor (Costa; Silva, 2002). Ao conhecer as ferramentas utilizadas pelos educandos, o educador estabelece maior interação com a turma e realiza movimentos de avaliação diagnóstica, produzindo materiais autênticos de maneira personalizada.

Conforme mencionado anteriormente, atualmente, a maioria dos estudantes possui *smartphones* que podem auxiliá-los no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Cassany (2022) comenta que é comum perceber o uso de plataformas disponíveis nos aparelhos móveis para a realização de cursos de espanhol:

Além disso, surgiram numerosas aplicações e plataformas (*Duolingo, Busuu, Babbel, Elsa, etc.*) que oferecem cursos completos, com lições curtas e simples, nas línguas mais faladas, com funções básicas gratuitas e outras superiores pagas. Oferecem tarefas pré-concebidas, correção instantânea, tutoria automática, alguma progressão da aprendizagem, interfaces multimodais, minijogos divertidos. Pode divertir-se enquanto aprende algumas pílulas lexicais, de pronúncia ou gramaticais, traduzindo e jogando jogos com o seu telefone, enquanto espera pelo seu autocarro ou pela sua vez no médico⁹ (Cassany, 2022, p. 17, tradução nossa).

Em vista dessas mudanças constantes, Trujillo (2022) argumenta que, em todos os contextos profissionais, as tecnologias digitais implicam uma redistribuição de tarefas, o que resulta em novos papéis para os professores (acompanhamento, orientação, mediação e fornecimento de *feedback*, por exemplo):

A presença da tecnologia na sala de aula de línguas, especialmente após a pandemia, é agora inevitável. É impossível pensar em centros de línguas que não tenham plataformas educativas, materiais digitais e uma certa estratégia digital, ou mesmo um projeto digital para o centro. A questão, portanto, já não

⁹ “Además, han surgido numerosas apps y plataformas (Duolingo, Busuu, Babbel, Elsa, etc.) que ofrecen cursos completos, con lecciones breves y sencillas, de los idiomas más hablados, con funciones básicas gratuitas y otras superiores de pago. Ofrecen tareas prediseñadas, corrección instantánea, tutorización automática, cierta progresión de aprendizaje, interfaces multimodales, minijuegos graciosos. Puedes divertirte mientras aprendes algunas píldoras de léxico, pronunciación o gramática, traduciendo y jugando con tu móvil, mientras esperas tu autobús o tu turno en el médico” (Cassany, 2022, p. 17).

é se usamos ou não a tecnologia, mas que resultados queremos alcançar com ela (Trujillo, 2022, p. 11, tradução ¹⁰nossa).

No entanto, nem todas as escolas de línguas, institutos, colégios, universidades e afins têm este apoio para oferecer aos alunos e, dependendo da situação, o docente pode tentar optar por outros meios de auxílio. Uma coisa é notável: dependendo da região em que um indivíduo se encontra, quase todos têm acesso a um celular com *internet* e os educadores deveriam utilizar essa ferramenta. Além disso, é comum que os estudantes também tenham acesso a uma rede social. Saliento, entretanto, que, mesmo com o desenvolvimento das tecnologias digitais ao longo dos anos, a forma tradicional de ensino presencial físico continua prevalecente.

Com a pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de deslocamento físico, diante da necessidade de isolamento, as instituições de ensino, antes limitadas a espaços geográficos e com fronteiras bem definidas, foram obrigadas a "sair pela porta". A maioria das estratégias pedagógicas adotadas por diferentes instituições consistiram no ensino remoto emergencial.

Os docentes foram obrigados a lidar com as tecnologias digitais para poderem continuar a ensinar. Afinal, não se podia simplesmente ficar em casa, isolado de toda a gente, à espera do fim da situação de calamidade para então retornar à rotina das escolas. Este era um verdadeiro desafio para muitos profissionais, inclusive para aqueles que dominavam bem as TD, pois não se tratava de simplesmente deixar as aulas para serem enriquecidas (no caso da educação presencial), mas sim de processos de ensino e de aprendizagem desenvolvido inteiramente em rede, através de uma comunicação multidireccional possibilitada pelo sinal digital (no caso da educação *online*) e realizada por meio de diferentes tecnologias. No entanto, para Moreira e Schlemmer (2020), as visões mais populares da TD tendem a exagerar tanto na promessa como no risco, pois os computadores e a internet não são remédios instantâneos para os currículos e nem camuflagens para o ensino tradicional.

À medida que a situação da pandemia de Covid-19 foi se tornando menos perigosa para a população, as aulas foram retornando gradativamente. Não eram

¹⁰ “La presencia de la tecnología en el aula de idiomas, especialmente tras la pandemia, es ya inevitable. No cabe pensar en centros de idiomas que no cuenten con plataformas educativas, materiales digitales y una cierta estrategia digital, o incluso un proyecto digital de centro. La cuestión por lo tanto, ya no es si usamos o no la tecnología, sino que resultados queremos obtener con ella” (Trujillo, 2022, p. 11).

mais tradicionais como as conhecíamos, mas sim híbridas, onde os processos de ensino e aprendizagem eram desenvolvidos num hibridismo de espaços (geográficos e digitais), presencialidades (físicas e digitais), tecnologias (analógicas e digitais), culturas e modalidades (Moreira; Schlemmer, 2020).

É nesse contexto que Moreira e Schlemmer (2020) falam de uma Educação *onLIFE*, que hibridiza os mundos físico, biológico e digital, possibilita a mescla de diferentes modalidades e amplia as oportunidades entre o dualismo existente entre a educação física presencial e a virtual. Os autores explicam que a Educação *onLIFE* diz respeito às experiências pedagógicas que não ocorrem somente *online* nem *offline*, mas sim podem ser concebidas das duas formas, resultando em um processo de aprendizagem que articula o digital e o analógico. Dessa forma, um modo de ensinar não exclui o outro, pois essa concepção pressupõe uma educação de proximidade expandida em espaços formais e não formais.

Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 18) argumentam que “Estamos vivendo uma mudança na ecologia da aprendizagem, um movimento de uma escola de salas de aula e palestras para uma ecologia de plataforma de dados, acesso, coprodução e partilha de conteúdos interativos”.

Em relação a essa ecologia, os autores explicam que se trata de um ecossistema que combina ambientes educativos físicos com um campo virtual e defendem a possibilidade de aproveitar os benefícios dessa pluralidade. Sendo assim, para Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), não se deve separar os conceitos de educação presencial física, remota, à distância, digital e híbrida, e sim, combiná-los. Essa agregação de perspectivas depende do objetivo que o professor pretende atingir com os seus alunos, procurando uma presença virtual não no sentido de distanciamento social, mas de proximidade. Hoje, as TD nos desafiam como profissionais e nos revelam que, mais do que nunca, precisamos ousar, descobrir e inventar na educação (Schlemmer; Menezes; Wilder, 2020).

Com base na combinação de modalidades proposta, em seguida, analisarei alguns estudos sobre as redes sociais e a sua relação com a educação.

2.1.2 Redes sociais e ensino de línguas

Há uma percepção de que as pessoas estão demasiadamente conectadas e, conforme Gomes (2017) salienta, isso é visível nas mais diversas áreas do cotidiano. Cada vez mais o conceito de *web* está mudando, evoluindo da ideia de computadores para a noção de sujeitos conectados.

Agora, no século XXI, o ser humano segue necessitando relacionar-se com outras pessoas, embora a maneira com que isso ocorre esteja se alterando: devido à *internet*, existem agora outras formas de agir em sociedade e de comunicar-se com os outros:

Existem muitas redes sociais na *Internet*. *Facebook*, *Twitter* e *MySpace*. Algumas pessoas não gostam muito destas redes sociais porque pensam que vão perder o contato com o mundo real, o contato físico com as pessoas, porque não pensam que por trás das telas dos computadores há outras pessoas. Além disso, a forma tradicional de comunicar não vai desaparecer, tal como as bicicletas não desapareceram com os automóveis e os aviões. Os seres humanos precisam atuar em grupo, as pessoas necessitam relacionar-se com pessoas que têm interesses semelhantes; é por isso que as redes sociais têm tanto sucesso na *Internet* [...]. A *internet* também serve para a troca de informações, pois "ninguém sabe tudo e todos podem saber alguma coisa" (Santoralia, 2011, p. 59).

As redes sociais surgiram com um único propósito. Entretanto, ao longo dos anos, essas plataformas se tornaram um universo de informação que está ao alcance de todos, desde que se tenha um aparelho celular na palma da mão, além de serem as principais fontes de informação para os jovens.

Segundo os estudos de Coimbra (2012), as redes, como um espaço colaborativo para a educação, têm sido objeto de estudo de várias áreas do conhecimento humano, entre elas a biologia, a matemática e ciências sociais, sendo as abordagens e os conceitos diversificados conforme as bases teóricas de cada campo. O autor conclui que

Diante de todo histórico e percurso das redes, elas saíram do papel para transformar as relações sociais, as formas de aprender, trabalhar e atuar na sociedade. O conceito de redes é simples e difere da especificidade das Redes Sociais, pois redes são sistemas de nós e conexões. No caso das redes sociais, tais nós e conexões são relações estabelecidas entre as pessoas (Coimbra, 2012, p. 8).

No entanto, as redes sociais, tal como conhecidas hoje, não são um conceito da atualidade ou um fenômeno recente e muito menos surgiram com a *internet*. Segundo Zenha (2018), elas sempre existiram na sociedade em forma de redes de amigos do clube, tribos, bandos e outras organizações motivadas pela busca do indivíduo por pertencimento a um grupo e pela necessidade de compartilhar conhecimentos, informações e preferências com outros indivíduos.

Em estudos sobre as redes sociais da informação, Ferreira (2011, p. 210) explica que

[...] o termo *rede* tem origem etimológica no vocábulo latim *rete* e assume, atualmente, diversos significados, podendo ser uma espécie de malha formada por um entrelaçamento de fios e cordas, um objeto para formar vedações ou até mesmo um conjunto de pessoas, estabelecimentos ou organizações que se comunicam.

Em outras palavras, de acordo com Vermelho, Velho e Bertonecello (2015), essa expressão tem sua origem na natureza, e não na cultura, pois sua construção foi possível devido ao meio ambiente ser constituído por uma estrutura de rede. Surgiu, assim, o aspecto central para a formulação do conceito abstrato de rede social que posteriormente, com a linguagem, pôde ser ressignificado para simbolizar uma forma de organização social.

O ser humano, em sua essência, é social, o que é básico para nossa sobrevivência. Até podemos evitar o contato com outras pessoas, mas isso pode não trazer resultados positivos quando ocorre por um longo período.

Vermelho, Velho e Bertonecello (2015) discutem com relativa segurança que a temática das redes sociais é um emergente na atualidade, considerando que, de tempos em tempos, determinados temas manifestam-se a partir de contextos que traduzem o sentido e o espírito da época. Os autores também retomam que, na história das ciências sociais e humanas, esse conceito surgiu na primeira metade do século XX, embora tenha assumido grandes proporções na sociologia apenas na segunda. Em complemento a isso, os autores atribuem considerações sobre a gênese do termo ao afirmarem que

[...] hoje as áreas do conhecimento reconhecem sob a denominação de rede social é uma construção linguística e cultural, apoiada sobre práticas observacionais que foram se construindo ao longo da história humana. Essas práticas tiveram um avanço significativo no Renascimento, a partir da geometrização do real e da possibilidade de geração de conhecimento em torno da relação espacial construída pela razão. Em função disso, é um

conceito baseado no pensamento matemático (Vermelho; Velho; Bertocello, 2015, p. 886).

Zenha (2018) ressalta que, atualmente, uma rede social *online* é um ambiente digital em conexão no qual é possível observar o desenrolar, a evolução e a constante modificação dos embates psicossociais de seus integrantes. Esses impactos, ainda, não são de ordem tecnológica, mas, sobretudo, humana:

A participação ativa das pessoas nas redes sociais por meio da troca generosa de *links* e de canalização de conversas apresenta um comportamento indicativo para a conexão, a ligação e a linkagem entre assuntos e pessoas. Pelos *links* é possível observar as ligações estabelecidas pelo autor do registro e saber assim as conexões, trocas de ideias, assuntos e percepções próprias da coletividade (Zenha, 2018, p. 25).

As redes sociais só estão dando certo porque temos a característica inata de querermos nos conectar com outras pessoas. Se não fôssemos sociáveis, nem mesmo o avanço das tecnologias as fariam ter sucesso. Segundo Zenha (2018), essa necessidade de conexão atrelada às plataformas de comunicação e compartilhamento digital é benéfica, pois

As redes sociais online permitem executar ações de receber, enviar, criar, e responder mensagens e disponibilização aplicativos usados para seguir e compartilhá-las, para recomendar ou comentar os posts. Todos esses recursos são destinados à interação daqueles que utilizam as redes sociais para se relacionarem com outros membros a partir de um interesse comum (Zenha, 2018, p. 29).

Para uma boa compreensão dessas aplicações, é necessário conhecer os *Sites* de Redes Sociais (SRS). Recuero (2009), em uma rica pesquisa sobre redes e *internet*, explica que é importante diferenciar esses dois conceitos para que não haja confusão sobre suas definições. Um SRS é um sistema que permite a construção de uma pessoa através de um perfil, além de possibilitar a interação através de comentários, bem como a exposição pública. Já uma rede social, embora tenha todas as características de um SRS, é simplesmente uma categoria do grupo do *software* social. Ainda, apesar de os *sites* atuarem como suporte para diferentes interações, eles não são, por si só, redes sociais, são apenas sistemas.

Recuero (2009) explica que essas estruturas têm como principal finalidade a exposição pública dos atores, ou seja, a publicação em redes sociais:

Os sites de redes sociais propriamente ditos são os que integram a categoria de sistemas orientados para a exposição e publicação das redes sociais dos atores. São sites cujo foco principal é a exposição pública das redes ligadas

aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes. É o caso do *Orkut*, *Facebook*, *LinkedIn* e vários outros. São sistemas em que há perfis específicos para a publicação das conexões dos indivíduos. Em geral, esses sites têm como foco a expansão e complexificação dessas redes (Recuero, 2009, p. 104).

Na sequência dos estudos de Recuero (2009), os *sites* de redes sociais permitem que os atores sociais estejam mais ligados, implicando em um aumento de sua visibilidade. Esse destaque, por sua vez, constitui-se como um valor, pois torna os sujeitos mais perceptíveis na rede.

Para além da visibilidade, um dos principais valores construídos numa rede social é o reconhecimento alheio. Com base nas noções de Recuero (2009), essa reputação é, portanto, a percepção construída de alguém por outros atores, envolvendo três elementos: o eu, o outro e a relação entre ambos. Isso significa que essas plataformas são extremamente eficazes para a construção dessa competência.

Por fim, a terceira qualidade apontada por Recuero (2009) consiste na autoridade. Esse valor refere-se ao poder de influência de um nó na rede social, que “[...] é uma medida da influência efetiva de um ator em relação à sua rede, juntamente com a percepção de outros atores de sua reputação. A autoridade, portanto, também inclui a reputação, mas não se limita a ela” (Recuero, 2009, p. 113).

Com essas três potencialidades, Gomes (2017) insiste que os professores de línguas estrangeiras aprendam e utilizem as redes sociais para que deixem de ser apenas consumidores de informações (assim como outras pessoas), e passem também a produzi-las, afirmando que:

As relações de aprendizagem horizontalizadas são como uma escola fora da escola, e a escola precisa inventar formas eloquentes de construir sociabilidades, num contexto contemporâneo, incerto, mutável, maleável, fluido, transbordante, fugaz e contraditório (Gomes, 2017, p. 92).

No Brasil, o número de pessoas que têm acesso à *internet* é muito grande. Segundo uma pesquisa de Luísa Adib, divulgada na agência Brasil (Cruz, 2022)¹¹, entre as crianças e adolescentes do país, o uso das redes sociais é uma das atividades *online* que mais cresceu nos últimos anos. Em 2021, 78% dos internautas com idade entre 9 e 17 anos acessaram uma dessas plataformas, representando um aumento de 10 pontos percentuais em relação a 2009 (68%). A proporção de usuários

¹¹ Pesquisa da Agência Brasil, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/pesquisa-mostra-que-95-das-criancas-e-adolescentes-acessam-internet>.

de *internet* entre esses jovens que possuem perfis no *Instagram*, ainda, avançou de 45%, em 2018, para 62%, em 2021.

Conforme explica Recuero (2009), o digital trouxe ao pesquisador uma manifestação empírica em larga escala de algo que antes era basicamente um argumento teórico. Por esse motivo, Buzato (2016) revela que não é em vão que a abordagem das redes sociais tem sido tão produtiva para o estudo da RSU, uma vez que *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e serviços digitais afins combinam uma multiplicidade de microrrelações locais com conjuntos simplificáveis de regras de interações.

Um exemplo dessas redes sociais é o *Instagram*, que tem como objetivo conectar pessoas e compartilhar informações de interesses comuns, tanto pessoais quanto profissionais. No período da pandemia, as pessoas estavam mais conectadas, pois a orientação era manter o isolamento social de forma presencial. Na área da educação não foi diferente, de modo que os educadores tiveram que se reinventar. Nesse sentido, Hernández Soto (2020, p. 2) comenta que

Devido à pandemia, encontramos-nos imersos na *Internet*, em dispositivos inteligentes, aplicações digitais e redes sociais. Estes espaços cibernéticos de interação tornaram-se também ambientes de ensino e aprendizagem em linha, porque embora a tecnologia digital antes da Covid-19 fosse uma ferramenta complementar na didática de um professor, tornou-se agora indispensável.

Com essa imersão na *web*, as formas tradicionais de ensino e aprendizagem sofrem uma notória mudança, principalmente ao nível das redes sociais. Hernández Soto (2020, p. 3) acrescenta que

As redes sociais tornaram-se atualmente muito úteis para o ensino, a divulgação de conteúdos educativos e o estabelecimento de uma relação mais estreita entre alunos e professores. Isto resultou na expansão de novos ambientes pessoais de aprendizagem. Um exemplo é o *Instagram* que, desde Fevereiro de 2020, tem multiplicado os seus utilizadores, não só por adicionar à sua plataforma vídeos instantâneos semelhantes ao *Tik Tok* e aos chamados *reels*, mas porque muitos professores e alunos têm recorrido a esta rede social, para partilhar conhecimentos da sua área e dicas práticas para aulas *online*.

Essa utilidade não existia corriqueiramente antes da pandemia de Covid -19. É certo que o *Instagram* já era amplamente utilizado pela população para outros fins, como a publicação de fotografias, vídeos tutoriais e informações de carácter generalizado. No entanto, a plataforma não era empregada com tanta frequência com

fins educativos. Anteriormente à situação de isolamento social, García (2016) já salientava o uso das tecnologias digitais para mais do que simplesmente interagir com amigos, familiares e descobrir notícias do mundo todo, relacionando-as à educação:

Quando se fala de educação, as TIC¹² estão presentes e são consideradas como ferramentas que permitem melhorar os processos de ensino. Embora a sua incursão muitas vezes não tenha sido fácil, nos contextos em que foram introduzidas com sucesso, foram introduzidas várias ferramentas derivadas da *Internet*. Uma dessas ferramentas são as redes sociais (García, 2016, p. 42).

Um aluno com um telefone celular na aula pode ser compreendido como uma desvantagem acadêmica, uma vez que essa ação de desviar sua atenção frequentemente para o aparelho pode levar a uma perda considerável de foco para o conteúdo da aula. No entanto, nem sempre isso representa, de fato, um malefício. Christelle Combe (2022), ao ser questionada numa entrevista sobre "que vantagens trazem os dispositivos (celular, *tablets*, etc.) e as ferramentas tecnológicas (LMS, aplicações, etc.) aos nossos alunos na sua vida cotidiana como aprendizes de línguas?", respondeu que

Os dispositivos e, em particular, a sua ligação a uma rede (*wifi*, 4G, etc.) permitem aos alunos aceder a um certo número de recursos em linha, como dicionários, exercícios, documentos autênticos, ou mesmo vídeos e conteúdos pedagógicos, em sítios especializados. Têm também acesso a aplicações mais ou menos lúdicas, a manuais digitais aumentados, a plataformas que enriquecem o conteúdo dos manuais escolares. Podem também ligar-se a partir de qualquer lugar e a qualquer momento. (Combe, 2022, p. 47).

Já quando a pergunta era "como que você aborda o mundo da tecnologia do ponto de vista do ensino das línguas?", explicou sua opinião com um olhar entusiasta e crítico, dizendo:

Penso que é uma excelente forma de permitir que os aprendizes de todo o mundo entrem em contato com outros falantes e, em particular através da *Internet* e das redes sociais, sejam expostos à língua-alvo e tenham interações através dela, bem como a uma grande variedade de contextos e línguas (Combe, 2022, p. 46).

Em outras palavras, com relação ao uso não controlado dos aparelhos móveis durante as aulas, uma rede social pode ser ineficaz em um contexto de educação. Porém, se o aprendiz for acompanhado pelo professor para a utilizar de uma forma

¹² Tecnologias da Informação e Comunicação.

mais inteligente, ou seja, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, pode ser útil, uma vez que existem muitos contextos linguísticos a serem explorados.

Partindo do princípio de que o processo de aprender do estudante de espanhol se dá fora do âmbito de sua língua materna, ele é instado pela necessidade de se integrar para interagir no novo ambiente sociocultural (Abad; Toledo, 2006). Afinal, como sugere Gomes (2017), é preciso buscar alternativas. A instituição escolar deve manter o seu papel de disseminadora formal do conhecimento a todos, pois esse é o ofício que a sociedade lhe confia, além de que

Em termos macroestruturais, as mudanças são necessárias, mas não acontecerão da noite para o dia; pelo contrário, a instituição escolar tende a ser conservadora, e "as inovações muitas vezes chegam tarde, desconectadas e não acompanhadas da necessária formação docente" (Gomes, 2017, p. 90).

Medina (2019), percebendo que as redes sociais na *internet* oferecem grandes oportunidades para os profissionais da educação, especialmente os professores de língua e de literatura, realizou uma pesquisa em que um dos objetivos era motivar seus alunos a utilizarem o *Instagram* como recurso didático para incentivar a produção e divulgação de microcontos. Para isso, construiu uma proposta didática composta por seis passos que consistiu em utilizar espaços virtuais para o desenvolvimento e a promoção da escrita de microcontos. Nessa atividade, os estudantes poderiam utilizar o plágio criativo, como, por exemplo, valer-se de uma história tradicional como Chapeuzinho Vermelho e contá-la sob outro ponto de vista, o que favoreceu a compreensão e a execução da tarefa.

As etapas consistiram na criação de um perfil privado na rede social *Instagram*, na leitura de algumas das micro-histórias postadas na página, na produção de um pequeno conto, na correção e revisão pelos alunos em trios, na publicação do trabalho no *Instagram stories* e, por fim, na participação do grupo em uma pesquisa digital, a fim de medir a aceitação ou o nível de satisfação em relação a essa experiência educacional. Em conclusão, percebeu-se que é possível desenvolver didáticas que favoreçam a escrita criativa nas redes sociais com a orientação de professores. Ainda, plataformas com o *Instagram* se mostraram ideais para desenvolver habilidades linguísticas como a escrita de uma pequena história, bem como para favorecer a aprendizagem colaborativa.

Em um estudo qualitativo de Costa e Silva (2020) sobre o uso do *Instagram* com alunos do Ensino Médio, seguindo uma proposta de pesquisa-ação, o objetivo foi utilizar a ferramenta *stories* com atividades interativas. As pesquisadoras, tendo o intuito de investigar os efeitos educacionais dos recursos disponíveis no aplicativo, utilizou dois blocos de atividades compostos por histórias que buscavam tanto resgatar o conhecimento prévio dos alunos quanto trabalhar o conteúdo da literatura brasileira como instrumentos de geração de dados.

A pesquisa, além de possibilitar verificar se os estudantes acessaram histórias específicas ou seguiram a proposta dos blocos, permitiu que a docente avaliasse os resultados de sua ação, analisando o impacto do uso pedagógico da ferramenta de enquete disponível na plataforma. Com base nos resultados dos inquéritos realizados via *stories*, 54% dos sujeitos afirmaram não conhecer os tópicos prévios das atividades, permitindo que a educadora estivesse ciente sobre o nível de conhecimento dos alunos e elaborasse conteúdo específico para auxiliá-los em sua aprendizagem.

Isso representa não só um bom relacionamento professor-aluno, mas também resulta em mais interatividade e socialização com a turma. Por meio do estudo, a investigadora concluiu que o *Instagram* é uma ferramenta com um potencial pedagógico considerável nas atividades de análise literária.

Mas, de que forma os alunos participantes da presente pesquisa irão proceder diante da situação de estudar espanhol? Este é um dos objetivos deste trabalho: verificar, através da visão dos educandos, os impactos causados neles ao estudar a Língua Espanhola com o auxílio do aplicativo gratuito *Instagram*, bem como de algumas das ferramentas presentes nos *stories*.

Em um estudo exploratório sobre o uso das redes sociais no ensino regular de língua estrangeira no Brasil, realizado por Abio (2014), observou-se que o uso das redes sociais virtuais, com predomínio do *Facebook*, tem provocado grande interesse de professores e pesquisadores para tentar aproveitar seu potencial para fins educacionais. O investigador coletou dados sobre as percepções dos educadores em relação a como essas aplicações são usadas para apoiar o ensino de línguas no contexto escolar brasileiro.

Para tanto, Abio (2014) considerou as respostas fornecidas por 43 professores de espanhol fora do ambiente universitário com o objetivo de identificar como os recursos da *Web 2.0*, especialmente as redes sociais, estão sendo utilizados no

ensino desse idioma. Em minha concepção, uma das perguntas mais interessantes para a pesquisa foi: “Você utiliza alguma rede social para apoiar seus cursos de línguas?”.

As respostas demonstraram que, quanto à frequência de uso de redes sociais como *Orkut*, *Facebook* e *Badoo*, apenas dois professores declararam que a utilizam com muita frequência, quatro responderam às vezes, sete as acessam muito pouco e 12 nunca as implementaram em suas aulas. Em relação ao *Instagram*, 28 nunca o utilizaram, nove o empregaram muito pouco, quatro usaram algumas vezes e apenas dois manifestaram inseri-lo em suas propostas didáticas frequentemente. Como se pode observar, aproximadamente metade dos docentes participantes usa as redes sociais de alguma forma. Nas palavras de Abio (2014, p. 30),

Tudo isso parece indicar que, apesar de muitos professores e alunos já participarem das redes sociais, e principalmente da maior rede social virtual, que é o *Facebook*, ainda há um longo caminho a ser percorrido para um uso consciente e uma adoção mais ou menos permanente dessas possibilidades que poderiam ser um reforço e uma diversificação das atividades educativas até então realizadas pela maioria dos professores.

Uma das reflexões feitas no final da investigação foi que, apesar da sua utilização cada vez mais generalizada, parece que ainda não há consciência por parte dos professores e dos alunos das possibilidades proporcionadas pelas comunidades virtuais de aprendizagem. O autor admite que teria sido mais informativo e de maior valor se o estudo tivesse sido aplicado, em maior profundidade e com diferentes instrumentos, a um grupo de educadores de um determinado local ou instituição conhecida.

Desse modo, sobre o futuro do ensino das línguas num mundo mediado pela tecnologia, Combe (2022, p. 55) considera que:

Vejo uma maior hibridização da formação, o acesso a conteúdo diversificados, uma maior fluidez e porosidade entre a aprendizagem formal, não formal e informal. Diferentes formas de tele colaboração, intercâmbios virtuais com maior multilinguístico, mas com competências digitais, serão também desenvolvidas na formação tanto de formadores como de aprendizes de línguas.

Então, a presente pesquisa, por sugestão deste e de muitos outros pesquisadores, foi realizada em uma instituição específica, utilizando as ferramentas disponíveis nos *stories* do *Instagram*. Ainda, diferentemente do que foi executado por Abio (2014), neste estudo, busquei informações sobre a percepção dos alunos.

2.2 As pesquisas sobre o ensino de Língua Espanhola e o uso de aplicativos

No que diz respeito às investigações anteriores a esta, nesta seção reúno alguns estudos realizados com foco na utilização de aplicações de redes sociais móveis para o ensino da Língua Espanhola, mapeando, assim, produções que abordam essa temática. Segundo Ferreira (2002), o estado da arte é a utilização de catálogos com dados bibliográficos e resumos de obras produzidas na academia como fonte de pesquisa para organizar a produção de uma determinada área do conhecimento. Ainda, embora o principal objetivo desta investigação seja valer-me especificamente do *Instagram*, considero necessário analisar, também, trabalhos que envolvam plataformas afins.

Após uma pesquisa bibliográfica nos portais da Capes e do Google Acadêmico como referência nesse contexto de processos tecnológicos, redes sociais e ensino, não foi possível encontrar muitos estudos de pós-graduação sobre o uso do aplicativo do *Instagram* no ensino de espanhol no Brasil. Foram, porém, identificados artigos publicados em periódicos, livros e textos apresentados em eventos.

Inicialmente, realizei uma pesquisa na base de dados de pós-graduação nesses mesmos portais, utilizando os descritores "*Instagram e ensino*" e "*Instagram e Língua Espanhola*" em busca de textos publicados entre 2017 e 2022. No entanto, nenhum trabalho foi encontrado. Os resultados demonstraram a existência de informações sobre o *Instagram* e o processo de vendas e *marketing*, mas não é esse o tema que se pretendia investigar.

Em seguida, pesquisei também com os descritores "*redes sociais*", "*Língua Espanhola*" e "*Instagram*" escritos separadamente. As buscas foram refinadas pelas áreas de conhecimento ensino e educação e, novamente, não resultaram em trabalhos relevantes. Isso demonstra que não há muitas investigações como a que propus realizar neste projeto. Após uma análise das questões relacionadas à Língua Espanhola e às redes sociais, constatei que essa temática ainda é pouco pesquisada em termos de educação, especificamente, referindo-se ao ensino de Língua Espanhola.

No entanto, os resultados não são considerados insatisfatórios, pois foram encontrados estudos com conteúdo semelhante ao investigado como, por exemplo, sobre outras redes sociais: o *Duolingo* e o *WhatsApp*.

Existem muitos trabalhos que tratam do ensino de espanhol como língua adicional e o uso de tecnologias digitais. Porém, apenas seis foram selecionados, visto que estes têm aproximação com a presente pesquisa por serem de pós-graduação e se proporem a analisar o uso de alguma rede social no ensino de espanhol, seja por meio de uma sequência didática ou com o objetivo de observar a motivação ou a autonomia do aluno.

A exclusão dos demais se deu por serem publicados fora do período delimitado, por consistirem em pesquisas de graduação, ou por não tratarem de redes sociais. Diante disso, a relação de trabalhos selecionados é disposta no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos encontrados em ordem crescente na Capes

Ano da pesquisa	Site	Dados do trabalho
2017	Capes	Mestrado apresentado em 2017 O uso das Tecnologias de Informação e comunicação no ensino de Língua Espanhola: o estudo do aplicativo Duolingo Pesquisadora: Sheila Maria Roppel Orientador: Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes Universidade: Centro Universitário Internacional
2018	Capes	Mestrado apresentado em 2018 Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do Ensino Médio Pesquisadora: Elenice Delfino Borges Costa Orientador: Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda Universidade: Universidade de Brasília (UNB)
2019	Capes	Mestrado apresentado em 2019 En la palma de la mano: o uso do WhatsApp como recurso interacional nas aulas de Espanhol do Ensino Médio Pesquisadora: Ana Maria Pires Leite Orientadora: Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons Universidade: Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos na Capes (2023).

Conforme observado, foram encontrados poucos trabalhos de pós-graduação. Portanto, com o intuito de expandir o grupo de análise, realizei uma nova busca geral utilizando os descritores "*ensino de espanhol mediado por rede social*", considerando publicações realizadas entre 2017 e 2022. Os resultados dessa segunda busca são apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 – Trabalhos encontrados em ordem crescente no Google Acadêmico

Ano da pesquisa	Site	Dados do trabalho
2017	Google Acadêmico	Mestrado apresentado em 2017 <i>Aprendizagem Colaborativa e Informal do Espanhol - Língua Estrangeira (ELE) nas Redes Sociais: o Caso do Grupo no Facebook «Alunos de Espanhol (RC)»</i> Pesquisador: Ricardo João Rodeia Sousa Cataluna Orientadora: Irene Tomé Universidade: Universidade Nova
2018	Google Acadêmico	Mestrado apresentado em 2018 <i>O ensino de Língua Espanhola mediado por tecnologias digitais: aventurando-me por caminhos virtuais</i> Pesquisadora: Amanda Modolão Nóbrega Orientador: Willian Mineo Tagata Universidade: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
2020	Google Acadêmico	Mestrado apresentado em 2020 <i>Youtube como ambiente virtual de ensino e aprendizagem: características de aulas-live de espanhol</i> Pesquisadora: Fabiana de Freitas Batista Orientador: Isadora Valencise Gregolin Universidade: Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Google Acadêmico (2023).

Inicialmente, foram lidos apenas os resumos e as palavras-chave das pesquisas. Em seguida, por interesse e em busca de contribuições para este trabalho, os estudos que apresentassem semelhanças ao presente projeto foram lidos na íntegra, buscando conhecimento sobre os resultados e as discussões a respeito das redes sociais na perspectiva dos alunos e dos professores participantes.

Em sua pesquisa "O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Língua Espanhola: estudo do aplicativo *Duolingo*", Roppel (2017) apresenta um estudo qualitativo realizado com 14 estudantes de uma escola pública de Curitiba matriculados em um curso básico de espanhol. Por meio de questionários, a autora buscou atingir seus objetivos de observar o uso do aplicativo *Duolingo* no ensino e na aprendizagem de Língua Espanhola, identificar os limites e possibilidades para os aprendizes, investigar os pressupostos teóricos nesse processo e analisar as possibilidades pedagógicas e seus resultados para o ensino de espanhol. A hipótese da pesquisa, por sua vez, era verificar se o aplicativo servia como uma ferramenta pedagógica inovadora e de qualidade que aproximasse o aluno da aprendizagem móvel. Os resultados revelaram que a plataforma pode servir como um recurso didático de aprendizagem complementar ou mesmo como um jogo com o objetivo de reforçar o vocabulário básico do idioma trabalhado.

Costa (2018), por sua vez, abordou a autonomia no processo de aprendizagem do espanhol em seu estudo intitulado "Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do Ensino Médio". Embora o tema central de minha pesquisa não seja a independência do estudante, o trabalho se destacou por ter como objetivo geral avaliar o potencial das tecnologias na construção da autonomia na aprendizagem do espanhol como língua adicional. Para isso, utilizou-se das redes sociais *Facebook*, *Flickr*, *Hangouts* e *YouTube* como estratégia pedagógica.

A metodologia empregada foi qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação com estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio de uma escola em Minas Gerais. Após a execução de um projeto de ensino de espanhol em uma sala multimídia que permitia o contato direto dos alunos com os dispositivos tecnológicos para a aplicação dos conteúdos (com aulas síncronas e assíncronas), a pesquisadora concluiu que o processo de construção da autonomia pode ser alcançado através do uso das redes sociais como ferramentas de aprendizagem.

Já Leite (2019) realizou uma pesquisa-ação intitulada "Na palma da mão: o uso do WhatsApp como recurso interpessoal em salas de aula de espanhol no ensino médio". Seu principal objetivo foi investigar como o uso do aplicativo *WhatsApp Messenger* poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas no uso da Língua Espanhola por alunos de uma escola municipal em São Caetano do Sul. Os dados foram coletados a partir de questionários, entrevistas semiestruturadas e diários reflexivos (tanto do professor pesquisador quanto dos estudantes) sobre as interações construídas no ambiente do aplicativo. Após a análise, o autor reconheceu o potencial pedagógico do *WhatsApp* como uma extensão da sala de aula e como um espaço para a criação de comunidades de aprendizagem.

Observa-se que esses estudos anteriores são semelhantes ao presente trabalho por tratarem sobre o uso das redes sociais como suporte no ensino de espanhol. Os autores concordaram, em sua maioria, que ainda há muito a ser estudado, pois existem poucas pesquisas que, segundo eles, são importantes para o desenvolvimento e aprofundamento dos temas abordados nas aulas presenciais.

2.3 ¿O que é *Instagram*?

Mas, afinal, o que é este *Instagram* do qual tanto se fala? Para a informática, é um *software* de aplicação concebido para executar tarefas práticas para o utilizador, permitindo-lhe realizar determinadas tarefas. Essa característica o distingue de outros tipos de plataformas, como os sistemas operacionais (que são os que fazem o computador funcionar), as linguagens de programação (que permitem a criação de programas) e os utilitários (que realizam tarefas de manutenção ou de uso geral).

De acordo com Cantón-Correa e Alberich-Pascual (2018), o *Instagram* nasceu em 6 de outubro de 2010 para tornar mais acessível a criação, a edição e a publicação de fotografias na *web* por meio de *smartphones* numa rede social própria, como uma espécie de "*Twitter* com imagens", mas com filtros pré-fabricados para permitir uma rápida edição das fotografias. Em junho de 2018, a rede contava com um bilhão de utilizadores ativos mensais, metade dos quais acessavam a aplicação diariamente.

A sua taxa de crescimento tem sido espetacular para uma vida tão curta: atualmente, mais de 730.000 novos utilizadores registam-se todos os dias. É uma plataforma onde se compartilham diariamente mais de 80 milhões de fotos e vídeos e com uma elevada presença comercial.

O *Instagram* é conhecido por sua conectividade social e pela rapidez com que as imagens são editadas e publicadas. O próprio nome é uma fusão de câmara instantânea e telegrama, e seu ícone original lembra as antigas *Polaroids*, das quais também reproduz a forma quadrada das imagens. O algoritmo que ordena as postagens do *Instagram* para cada usuário faz parte da experiência, pois a organização do *feed* ou da linha do tempo de cada sujeito é realizada de acordo com seu perfil, considerando seus interesses e sua idade.

Além disso, o *Instagram* está sendo constantemente atualizado com novas ferramentas que permitem uma melhor interação entre as pessoas que o usam para curadoria, comentários e muito mais. Agora, é possível publicar vídeos curtos – *reels* – que dão muito mais autonomia e incentivam a criatividade. Antes, era apenas postar vídeos *IGTV*, que possuíam maior duração e, de modo geral, menos engajamento dos usuários.

Em seu surgimento, o aplicativo servia principalmente para publicar uma foto e escolher um efeito que pudesse melhorar sua qualidade. Ou seja, quando a finalidade

do *Instagram* era unicamente essa, não havia ferramentas que indicassem a possibilidade de utilizá-lo para fins educacionais, como é possível perceber hoje, principalmente por empresas e suas contas comerciais.

Nas palavras de Alves, Mota e Tavares (2018), o *Instagram* está ganhando força no ciberespaço, por absorver uma quantidade significativa de interatividade com a mais nova geração de utilizadores, sendo altamente atrativo para o mercado empresarial. Em particular, para os negócios que potencializam o *marketing* de seus produtos com conteúdo visual e que são especialmente atraentes ao público jovem.

O *Instagram*, em seus moldes atuais, pode ser considerado uma fonte de informação. Sua forte capacidade de rede social, segundo Recuero (2009), tem alterado significativamente os fluxos de dados da própria rede. Muitos dos conteúdos postados na plataforma são disseminados de forma quase epidêmica, atingindo grandes proporções tanto *online* quanto *offline*.

Para obter acesso ao *Instagram*, Piza (2012) afirma que o usuário pode baixar o aplicativo em lojas *online* como a *Apple Store*, caso utilizar um aparelho *IOS*, ou a *Google Play Store*, se o dispositivo seguir o sistema *Android*. A plataforma é gratuita, o que facilita seu acesso. Após o *download*, o aplicativo é instalado no telefone celular e a pessoa pode aceder às funções.

Atualmente, o *Instagram* possui uma variedade de recursos e ferramentas, mas nem sempre foi assim. Conforme já mencionado, no passado, em 2010, sua funcionalidade era limitada, servindo principalmente para compartilhar e aprimorar fotos. No presente, o aplicativo é atualizado constantemente, mantendo o objetivo principal de permitir que as pessoas criem comunidades e se conectem ao mundo, aproximando-se dos outros e das coisas que amam.

Por meio dos *reels*, é possível criar vídeos e divertimentos com facilidade para compartilhar a qualquer momento com qualquer pessoa. Por apresentar uma praticidade de edição e de adição de áudios e textos, não é necessário ser um profissional audiovisual para criar um bom vídeo no *Instagram*. Atualmente, os *reels* estão ganhando popularidade devido à possibilidade de fazer postagens de até 90 segundos sobre os mais variados temas. Qualquer indivíduo cadastrado pode publicar, desde que não se envolva em atividades ilegais, enganosas ou fraudulentas, nem tenha fins ilegais ou não autorizados, de acordo com o aviso de serviço e apoio do *Instagram*. Por esse motivo, muitos educadores o utilizam para melhorar suas aulas

e atrair a atenção do público jovem, buscando uma interação mais eficaz com seus alunos.

Os professores de línguas adicionais solicitam frequentemente aos estudantes vídeos como atividades avaliativas e, de modo geral, os adolescentes apreciam esse tipo de tarefa, pois faz parte de seu dia a dia e de sua realidade. Cabrera (2022) afirma que os educandos aprendem melhor em situações que se assemelham àquelas em que usarão seus saberes, ou seja, aprendem fazendo, cometendo erros e construindo conhecimentos de uma forma muito individualizada.

Por outro lado, Cassany (2022, p. 18, tradução nossa) aponta que

Não é claro que estas potencialidades de aprendizagem informal sejam úteis para todos aqueles que querem e precisam de aprender línguas. Por um lado, é necessária uma motivação muito forte e contínua, que está enraizada no desejo pessoal de se juntar a um grupo (*otaku, Instagrammers, scanlators, gamers, tiktokers*, etc.) e de criar uma identidade de fã¹³.

No entanto, quando o assunto é vídeo, Cassany (2022, p. 30, tradução nossa) discorre que

Por outro lado, para os alunos, gravar um vídeo para explicar aos seus colegas de outra turma, escola ou país um acontecimento que é relevante para eles, que é publicado numa rede aberta, que pode obter inúmeras visualizações, comentários e *likes*, é outra coisa: é uma tarefa real relacionada com a sua identidade, a sua motivação e a sua interação com o seu ambiente. É uma prática integral da comunicação: os aprendizes descobrem um público real, apercebem-se das respostas, experimentam os efeitos da utilização de certas palavras ou expressões num contexto real (erros, sucessos)¹⁴.

Os alunos, principalmente os jovens, gostam de demonstrar seu processo criativo nas mais variadas atividades do dia a dia, seja sobre sua vida pessoal ou com os processos avaliativos de determinada disciplina, desde que esteja relacionado a algo que os motive. Com base nessa prática de comunicação integral e nas

¹³ “No está claro que estas potencialidades de aprendizaje informal resulten útiles para todos lo que quieren y necesiten aprender idiomas. Por un lado, se requiere de una motivación muy fuerte y continuada, que clava sus raíces en el anhelo personal de afiliarse a un grupo (*otakus, instagrammers, scanlators, gamers, tiktokers*, etc.) y de crearse na identidad de fan” (CASSANY, 2022, p. 18).

¹⁴ “En Cambio, que los alumnos graben un video para explicar a los compañeros de otra clase, centro o país un hecho relevante para ellos, que se publique en una red abierta, que pueda obtener numerosas visualizaciones, comentarios y *I like*, es otra cosa: es una terea real relacionada con su identidad, su motivación y su interacción con su entorno. Es una práctica íntegra de comunicación: los alumnos descubren una audiencia real, se fijan en las respuestas, experimentan los afectos que causa el uso de determinadas palabras o expresiones en un contexto real (errores, aciertos)” (Cassany, 2022, p. 30).

ferramentas de informação e divulgação que o *Instagram* possui, em seguida, apresentarei os *stories*. Há diversas funcionalidades inclusas nesse modo de publicação, como a criação de textos, a adição de música e a inserção de GIFs, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Apresentação das ferramentas dos *Stories* do *Instagram*



Fonte: *Instagram* (2023).

Um usuário pode interagir publicamente por meio de comentários com as pessoas que o seguem e vice-versa, além de responder privadamente a cada *story*. Ou seja, utilizando esta ferramenta, em um contexto educacional, o aluno seguidor pode interagir com o conteúdo didático do professor e fazer perguntas, comentar e expressar um sentimento por meio de um *emoji* de modo particular, ao contrário do que ocorre com uma postagem no *feed*, por exemplo. Caso o administrador de um perfil julgar interessante ou necessário, ainda, é possível destacar um *story* por mais de 24 horas, mantendo-o disponível em seu perfil para que todos possam acessá-lo.

Com o intuito de promover o *Instagram* no âmbito do ensino, Santos (2022) afirma que sua utilização pode ser útil e agradável, configurando-se como um importante auxiliar para maximizar as experiências e as performances do ensino em sala de aula, uma vez que promove amparo aos indivíduos (aluno e professor) para alcançarem seus objetivos pedagógicos.

O autor acrescenta que o *Instagram* possui diversas utilidades que podem proporcionar metodologias diferenciadas e mais completas ao processo de ensino e aprendizagem, destacando cinco exemplos de possíveis interações:

- (I) Envio de notificações: o docente, se vinculado ao perfil dos discentes, ou seja, se estiver os seguindo, poderá enviar mensagens instantâneas.
- (II) Sugestões de leituras: os mentores podem divulgar textos complementares referentes a conteúdos que possam agregar na construção dos trabalhos. Isso poderá ocorrer, por exemplo, por meio da postagem de escritas ou imagens no perfil do professor ou da instituição escolar.
- (III) Rede de questionamentos: as dúvidas dos estudantes podem ser sanadas, sendo respondidas via ferramentas disponibilizadas pelo próprio aplicativo, como os *stories*.
- (IV) Registro de trabalhos pedagógicos: as atividades dos educandos podem ser postadas no perfil do *Instagram*, seja nos *stories* (que possuem duração de 24 horas), como foto ou em destaque no perfil.
- (V) Compartilhamento de conteúdo: é possível realizar postagens de diversos conteúdos relacionados a uma temática específica sugerida pelo professor, que poderão ser acompanhadas através do perfil criado, como em fotos em destaque, *stories* e imagens publicadas.

A Figura 2 é um exemplo da página de rosto do perfil profissional que foi utilizado para a elaboração desta pesquisa.

Figura 2 – Exemplo de perfil profissional de *Instagram*

profe_thaynam ▾ •

77 Publicaciones 530 Seguidores 346 Siguiendo

🌱 Profe Thaynam 🌱
Profesora de lengua española
PROYECTO DE EXTENSIÓN IFRGRAM
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
¡Sea Bienvenido(a)!
🇧🇷 🇺🇸 🇪🇸 🇨🇦 🇩🇪

▶ Jodok Cello - Bella Ciao

Panel para profesionales
344 cuentas alcanzadas en los últimos 30 días.

Editar perfil Compartir

Curiosidades VAGACIONES Canciones SALIDAS PRESENTACIONES

Curiosidades Presentaciones

Grid Story Profile

Panel de perfil: onde é possível fazer uma breve descrição. Além disso, pode adicionar um Story (com apenas um clique na fotografia).

Panel de controle para profissionais: onde é possível obter dados mais detalhados sobre a interação dos seguidores.

Espaço onde os destaques ficam: Stories que queremos que fiquem mais de 24 horas.

O feed: espaço onde ficam as demais publicações, que podem ser vídeos ou imagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Embora existam poucos estudos sobre a utilização do *Instagram* como suporte para o ensino da Língua Espanhola, isso não significa que a prática de integrar essa plataforma às aulas, para promover a aprendizagem, seja uma novidade. Há diversos professores e estudantes universitários que mantêm um perfil dedicado exclusivamente a esses propósitos: aprimorar, promover e auxiliar aqueles que estão aprendendo espanhol. Por exemplo, ao inserir “@” seguido de “profe” na ferramenta de busca do *Instagram*, é possível encontrar vários perfis de educadores que usam uma conta para algum tipo de aprendizado, seja em espanhol ou em qualquer outra área do conhecimento.

Além de meu próprio perfil profissional, exposto na Figura 2, há um projeto intitulado “*Língua Espanhola no Instagram*”, coordenado pela professora Valesca Brasil Irala, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que compartilha informações sobre a Língua Espanhola e a cultura dos países vizinhos do Brasil. A iniciativa, que começou em 2021, é realizada por acadêmicos do curso de Letras como parte da disciplina Fundamentos do Espanhol. Um dos objetivos do projeto é aumentar

a visibilidade do aprendizado de Língua Espanhola via *Instagram*. Além disso, segundo a coordenadora, a interação dos alunos iniciantes do curso com membros externos da instituição os motiva a aprender o idioma de maneira simples e informativa.

Com um propósito semelhante a este, explanarei, na sequência, os métodos que aplicarei para realizar esta pesquisa. No entanto, antes disso, apresentarei o perfil do *Instagram* utilizado como base para a realização do estudo.

2.4 Considerações sobre o perfil @profe_Thaynam

Conforme informado na seção anterior, o perfil aberto ao público geral utilizado para esta pesquisa será o @profe_Thaynam. Embora inicialmente possa parecer mais vantajoso ter uma conta privada com acesso restrito aos participantes da pesquisa, o modo público facilita a visualização dos *insights* (interações feitas pelos participantes de forma mais precisa, algo que não é acessível em uma conta privada) e oferece melhores ferramentas de avaliação para o administrador da conta.

Inicialmente, havia a preocupação de não poder considerar na avaliação apenas os estudantes participantes da pesquisa, pois no *Instagram*, com um perfil aberto ao público, as respostas são misturadas entre alunos e não alunos, seguidores e não seguidores. Para resolver este problema e considerando que a ferramenta *stories* será a mais utilizada, foi criado um grupo (dentro do perfil de @profe_Thaynam) com os sujeitos participantes, de modo que as postagens interativas serão direcionadas apenas a eles.

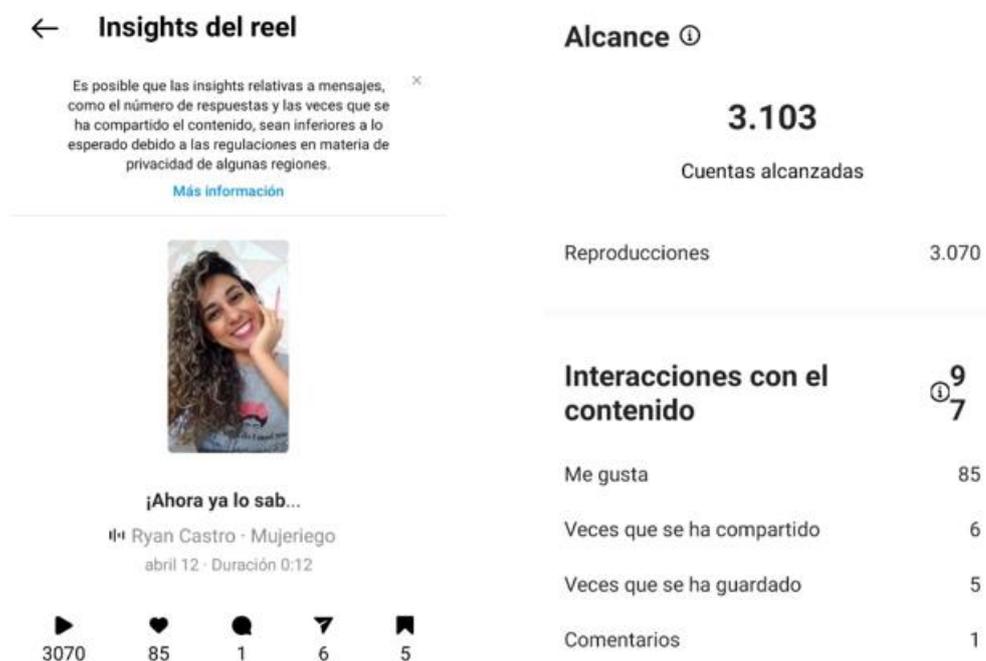
Para isso, basta postar uma imagem ou vídeo e, em seguida, selecionar a opção “melhores amigos”, permitindo compartilhar o conteúdo apenas com um grupo específico de pessoas escolhido pelo usuário, conforme exemplificado na Figura 3.

Figura 3 – Imagem demonstrativa sobre lista de *mejores amigos* do Instagram



Fonte: Elaboração pela autora (2023), com base no perfil do Instagram da @profe_Thaynam.

É importante esclarecer que, para certos tipos de atividades, é necessário criar uma conta profissional pública e não privada, devido à qualidade e à quantidade de *insights*. Com um perfil público, é possível obter mais informações para auxiliar o professor no conteúdo e no alcance de suas postagens. Como exemplo disso, a Figura 4 representa um *insight* de uma publicação de *reel* da conta @profe_Thaynam.

Figura 4 – Modelo de *insight* do *Instagram*

Fonte: Elaboração pela autora (2023), com base no perfil do *Instagram* da *@profe_Thaynam*.

Com os *reels*, os alunos têm a oportunidade de acompanhar as publicações de seus colegas e interagir com pessoas de qualquer lugar do mundo, uma vez que a conta é pública. Isso contempla uma das habilidades presentes nos documentos que regem a educação: a capacidade de lidar com situações em contextos reais de comunicação em espanhol.

Apesar de ser comum utilizar a metodologia de dramatização nas aulas de espanhol para auxiliar os alunos, o uso das redes sociais permite ir além, visto que os indivíduos as usam com o intuito de interagir, não se tratando apenas de uma encenação teatral com os colegas. Esses dados são cruciais para decidir o que compartilhar com os seguidores e o que propor ao grupo de estudantes.

O *insight* ajuda o profissional a analisar seu próprio conteúdo compartilhado com um olhar mais crítico. É possível alterar a metodologia (no caso de um professor) ou modificar o gênero das postagens (no caso de outros profissionais). O administrador da conta tem a liberdade de decidir se seu perfil é apenas informativo ou se pretende agregar a ele um valor educativo. Por exemplo, na Figura 5, ao analisar o *insight* da conta *@profe_Thaynam*, observou-se que o *Instagram* informa a “audiência alcançada nos últimos 7 dias”, que indica o alcance das publicações de forma geral. É a isso que me refiro ao falar que uma conta profissional costuma ser

mais assertiva ao planejar o conteúdo a ser postado. É importante conhecer o grupo ao qual o seguidor pertence.

Figura 5 – Exemplo de visualização de alcance do *Instagram*



Fonte: Elaboração pela autora (2023), com base no perfil do *Instagram* da @profe_Thaynam.

Embora seja importante para o professor saber o alcance de sua conta no *Instagram* para avaliar as interações, esta seção não se detem a isso, pois a proposta desta pesquisa foi saber, também, de que forma esse alcance impacta os participantes do estudo.

A sequência didática desenvolvida neste trabalho utilizou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) como fundamento, mesmo que, com a reforma do novo Ensino Médio, que revogou a Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), o documento direcione o ensino de línguas apenas para o estudo de inglês, não havendo nenhuma referência ao espanhol na educação básica das escolas brasileiras. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que segue fielmente o que a BNCC já havia considerado sobre essa modalidade de ensino, estabelece que a Língua Espanhola pode ser oferecida como disciplina optativa.

A partir dessas considerações, optei por explorar as tecnologias digitais como área de habilidade, compreendendo seus princípios e funcionalidades e utilizando-as de forma ética, criativa, responsável e adequada a práticas linguísticas em diferentes contextos. Em outras palavras, trabalhei com gêneros textuais em espanhol que circulam no *Instagram* para desenvolver as competências de compreensão leitora, oral, auditiva e de produção escrita com o objetivo de familiarizar os estudantes com os gêneros digitais em Língua Espanhola. Para enriquecer o desenvolvimento dessas habilidades, foram utilizados objetos de conhecimento relacionados ao mundo do trabalho (profissões), bem como alguns verbos irregulares.

No próximo capítulo, descrevo os caminhos percorridos para a elaboração desta pesquisa.

3 #CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os caminhos seguidos para a construção da pesquisa, ou seja, sua metodologia, detalhando a natureza do trabalho, seu contexto e seus participantes.

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa baseada em aproximação com os pressupostos da pesquisa-ação e, por meio da articulação com um projeto de extensão, foi concretizada uma sequência didática em uma turma com 29 alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá (IFAP) (campus Macapá) matriculados no curso Técnico de Alimentos, no período de sete meses (março a setembro de 2023).

3.1 Natureza da pesquisa

Com o objetivo de estabelecer uma relação entre pesquisadores e pesquisados por meio da interação entre professor e aluno, optei por realizar uma aproximação com os pressupostos da pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa tem atraído cada vez mais atenção devido à sua essência qualitativa, pois busca uma metodologia baseada na participação tanto dos investigadores quanto dos sujeitos em observação. Em outras palavras, neste estudo, o intuito era garantir que os estudantes não fossem apenas informantes via questionários e entrevistas, mas que suas opiniões fossem consideradas.

Diferentemente da pesquisa convencional, a intenção da pesquisa-ação é que o aluno seja o ator do estudo, buscando resolver uma situação desafiadora em conjunto com o pesquisador, como é o caso de alunos que não conseguem ficar sem o telefone durante a aula, por exemplo. Em outras palavras, o objetivo é facilitar a busca de soluções para problemas reais aos quais os procedimentos convencionais têm pouco a contribuir (Thiollent, 1986).

Sobre trabalhos desta natureza, Gil (2019) destaca que seu planejamento difere significativamente de outros tipos de pesquisa, não só em virtude de sua flexibilidade, mas também porque, além dos aspectos relativos à própria pesquisa, envolve a ação dos pesquisadores e dos interessados.

Neste sentido, Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação é um tipo de investigação flexível e acrescenta que

Ao contrário de outros tipos de pesquisa, ela não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a adaptar em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de investigadores na sua relação com a situação investigada (Thiollet, 1986, p. 47).

No âmbito da educação, Thiollent (1986) sustenta que a pesquisa-ação promove a participação dos utilizadores do sistema escolar na procura de soluções para seus problemas e defende esta maneira de investigar com a seguinte afirmação:

Uma das justificativas mais difundidas para isso é a desilusão com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão distantes dos problemas urgentes da situação educacional atual. Por mais necessárias que sejam, muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição ou avaliação do rendimento escolar revelam-se insuficientes (Thiollet, 1986, p. 74).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é, acima de tudo, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que possam utilizar sua pesquisa para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos.

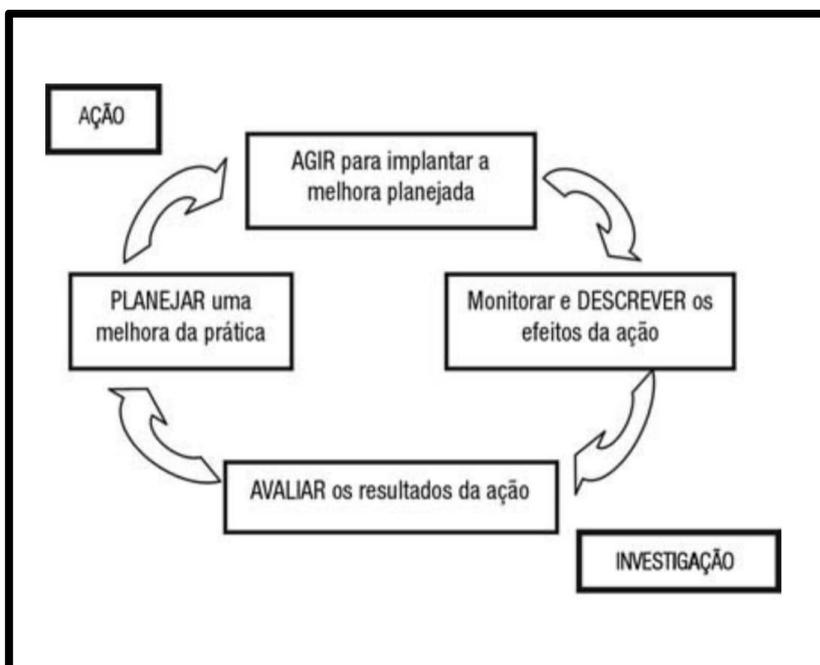
É importante ressaltar que a pesquisa-ação não é considerada uma metodologia em si, porque, de acordo com os estudos de Thiollent (1986), é um método ou uma estratégia de investigação que agrega várias técnicas de pesquisa social, estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível da coleta de informações.

De acordo com Tripp (2005), esse método é um ciclo de resolução de problemas, ou seja, segue uma estrutura de identificar um problema, planejar uma solução, implementá-la, monitorá-la e avaliar sua eficácia. O autor compara essa estratégia a um tratamento médico:

O tratamento médico também segue o ciclo: monitorização dos sintomas, diagnóstico da doença, prescrição de um medicamento, tratamento, monitorização e avaliação dos resultados. A maior parte dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, quer se trate de desenvolvimento pessoal ou profissional ou de produtos (Tripp, 2005, p. 446).

Na Figura 6, Tripp (2005) apresenta um esboço do desenvolvimento de uma pesquisa-ação:

Figura 6 – Esquema de desenvolvimento de uma pesquisa-ação



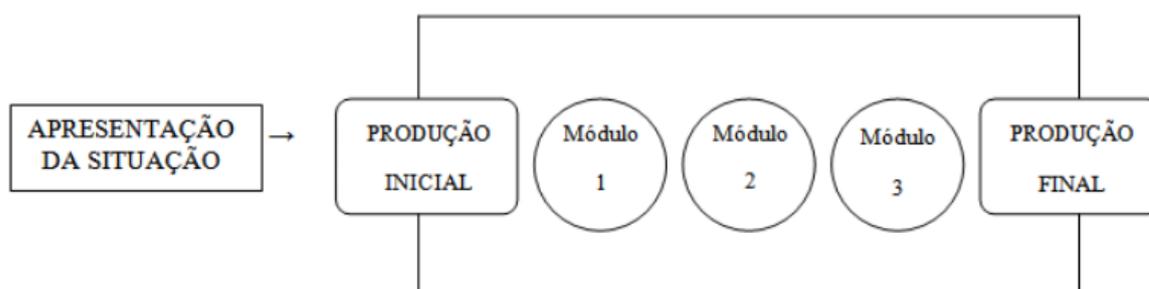
Fonte: Tripp (2005, p. 446).

De acordo com essa proposta que contempla uma pesquisa-ação, o presente estudo visou planejar um aperfeiçoamento do fazer docente por meio de uma sequência didática baseada em saberes linguísticos, seguida de uma intervenção para colocar em prática essas melhorias com ênfase em duas etapas: o “planejar uma melhora na prática” e “agir para a melhora planejada”, o que caracteriza este trabalho não como uma pesquisa-ação em sua integridade, mas como uma aproximação.

Para isso, adotei o modelo proposto Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentado na Figura 7. Os autores definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual

oral ou escrito, tendo a finalidade de auxiliar os alunos a compreenderem-no e permitindo que escrevam ou falem de maneira mais adequada em uma determinada situação de comunicação. Em outras palavras, as sequências didáticas servem para proporcionar acesso a práticas de linguagem recentes ou de difícil domínio.

Figura 7 – Estrutura base de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Segundo os pesquisadores, uma sequência didática eficaz requer uma apresentação detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita a ser realizada pelos estudantes, com base na competência a ser desenvolvida.

Inicialmente, os alunos produzem um texto que corresponde à primeira produção. Com esta etapa, o professor pode fazer uma primeira avaliação das competências já adquiridas pelos educandos e ajustar, caso necessário, as demais atividades e exercícios previstos na sequência para atender a suas dificuldades. Além disso, a sequência permite que os aprendizes tenham ciência de quais habilidades devem desenvolver para melhor dominar o gênero em questão.

Os módulos devem ser compostos por várias atividades que fornecem as ferramentas necessárias para a compreensão de determinado gênero textual, de modo que as possíveis problemáticas em relação a ele sejam trabalhadas de forma sistemática e aprofundada. Por fim, a produção final é o momento em que o aluno pode aplicar os conhecimentos adquiridos em conjunto com o educador e avaliar os progressos alcançados.

Em suma, a proposta deste estudo consistiu em planejar a melhoria de uma prática (neste caso, o ensino) por meio de uma sequência didática para ajudar os estudantes a desenvolverem suas competências escritas e orais em espanhol em um determinado conteúdo utilizando a rede social *Instagram*.

Em seguida, contextualizo o *locus* da pesquisa e comento sobre os participantes, além de apresentar a proposta da sequência didática a ser trabalhada e a forma que os dados produzidos serão analisados.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida no IFAP – Campus Macapá, situado na região norte do Brasil, com a autorização da instituição através de uma carta de anuência (Apêndice A). As atividades foram realizadas durante as aulas de Língua Espanhola oferecidas no terceiro ano do Ensino Médio e, como participantes, contaram com um grupo de 29 alunos do curso Técnico em Alimentos (modalidade integrada).

A trajetória do Instituto Federal do Amapá (IFAP) teve início em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534 (Brasil, 2007). Em 13 de novembro de 2007, a Portaria MEC nº 1.066 (MEC, 2006) atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) a responsabilidade de implantar essa escola. Para assumir as articulações locais e viabilizar a sua implantação, a Portaria MEC nº 1199, de 12 de dezembro de 2007 (MEC, 2007), nomeou o professor Emanuel Alves de Moura para o cargo de Diretor Geral Pro-Tempore.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais. Em continuidade ao processo de implantação, o professor Emanuel Alves de Moura foi nomeado Reitor Pro-Tempore, pela Portaria MEC nº 1199 (MEC, 2007).

Como instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, a partir de 2010, seguindo a política de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFAP passou a ofertar cursos em diferentes níveis e modalidades da educação técnica e tecnológica, comprometendo-se a possibilitar o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

O Instituto Federal do Amapá iniciou suas atividades educacionais em 8 de setembro de 2010, ofertando apenas cursos técnicos na modalidade subsequente e atendendo 420 alunos, sendo 280 no campus Laranjal do Jari e 140, no Macapá. Os primeiros cursos implantados – definidos em audiências públicas, com foco nos setores produtivos locais – foram os de Informática, Secretariado e Secretariado Escolar, no primeiro campus, e Informática e Edificações, no segundo.

O campus Macapá, apresentado na Figura 8, iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 2010 com a oferta de 140 vagas para os cursos subsequentes de Técnico em Edificações, Técnico em Mineração, Técnico em Alimentos e Técnico em Redes de Computadores. As primeiras aulas tiveram início na sede provisória da Escola Darci Ribeiro, no bairro Novo Horizonte, cedida pelo Governo do Estado do Amapá para que as atividades administrativas para a implementação do Instituto Federal pudessem começar.

Macapá, a capital de Amapá, possui aproximadamente 465.495 habitantes, o que corresponde a cerca de 75% da população do estado. Na cidade, está localizada a sede da Reitoria do IFAP, correspondendo ao primeiro campus do Instituto a ser implantado.

Devido ao crescimento das atividades, a sede provisória desse campus foi transferida para o Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, no centro da capital, cedido pelo Governo do Estado do Amapá. Em fevereiro de 2012, as tarefas administrativas e de ensino foram deslocadas para seu local definitivo, situado no bairro Brasil Novo, na zona norte do município, possibilitando a expansão das atividades do IFAP, conforme observado na Figura 8.

Figura 8 – Lócus da pesquisa



Fonte: Da autora (2023).

3.3 Os participantes

Como mencionado anteriormente, os participantes desta pesquisa foram 29 estudantes do curso Técnico de Alimentos. Os sujeitos participaram da pesquisa tanto individualmente quanto em grupo ao final da última etapa da sequência didática. Para isso, os voluntários assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e o Termo de Captação de Áudio e Imagem (TCAI) (Apêndice C). Ainda, os responsáveis dos participantes menores de idade concordaram com o Termo de Consentimento dos Pais (Apêndice D), enquanto os discentes preencheram o Termo de Assentimento (Apêndice E). No corpo do texto, ao longo das análises, os alunos foram referenciados como Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, e assim por diante, para que se mantivesse o anonimato dos participantes.

O currículo do curso de espanhol do IFAP – campus Macapá indica a necessidade de trabalhar a linguagem, a interação e o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas para a língua estrangeira (ouvir, escrever, ler e falar). Em algumas das competências presentes em sua ementa, os alunos devem utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão e meio de socialização em situações cotidianas, além de conhecer e utilizar o espanhol como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais. Isso justifica ainda mais a utilização de uma rede social no processo de aprendizagem do idioma. Afinal, o *Instagram* continua sendo uma fonte de acesso à informação, embora nem todos os dados nele disponíveis sejam benéficos à sociedade em geral.

3.3.1 A sequência didática

A sequência didática elaborada para esta pesquisa foi criada levando em consideração as quatro habilidades linguísticas necessárias para comunicar-se em uma língua. Ainda que este trabalho não seja voltado ao estudo aprofundado dessas competências, mas sim para as interações no *Instagram* neste processo de aprendizagem, creio ser importante comentar sobre o que define cada uma e qual o seu papel no ensino de espanhol.

Para Gómez e Cabrera (2008), a expressão oral é uma das atividades que mais podem ser desenvolvidas em um ato comunicativo, durante a qual processamos, transmitimos, trocamos e negociamos informações com um ou vários interlocutores, tendo como objetivo de aprendizagem o uso efetivo da língua. As autoras também afirmam que a possibilidade de lidar com diferentes situações comunicativas proporciona segurança e confiança ao aluno, fatores importantes para solucionar problemas prioritariamente de léxico que surgem no decorrer da conversação e que a habilidade oral está intimamente ligada à expressão auditiva.

Em complemento a isso, Gómez e Cabrera (2008) explicam que a oralidade está intimamente ligada à destreza auditiva, conceituada por Berges (2008) como um processo interativo de percepção e interpretação no qual intervêm diferentes componentes e variáveis com uma capacidade limitada. Embora essa habilidade possa ser considerada “não ensinável” considerando que é um processo automático e complexo, para a autora,

[...] se defendermos uma interpretação do "ensino" como facilitador da aprendizagem e virmos o professor como orientador e apoiante do aprendiz, então faz sentido falar de didática da compreensão oral ou de tratamento pedagógico das competências auditivas na sala de aula de L2¹⁵ (Berges, 2008, p. 907, tradução nossa).

No que tange à compreensão escrita, Cassany (2008) afirma que essa forma de expressão é a destreza linguística supostamente mais complexa. A pesquisadora explica que essa habilidade é a menos utilizada ao longo do dia e, semelhantemente, a menos presente no ensino de espanhol. Mesmo assim, é recomendável oferecer ao aluno o *input* linguístico necessário para evitar lacunas no conhecimento de uma nova língua, sugerindo quatro condições necessárias para facilitar o desenvolvimento da escrita em uma aula de idiomas:

- a) propor atividades específicas para desenvolver o domínio da L2 no domínio temático e discursivo em que se vai escrever, antes da composição ou durante a planificação (leitura de textos-modelo, trabalho sobre o léxico e a fraseologia específicos do tema, etc.);
- b) fornecer ao aprendiz a informação linguística (vocabulário, regras gramaticais, etc.) de que necessita, sempre que necessário, durante a redação;

¹⁵ “[...] si defendemos una interpretación de ‘enseñar’ como facilitar el aprendizaje’ y vemos el profesor como guía y apoyo al aprendiz, entonces cobra sentido hablar de didáctica en la comprensión auditiva o tratamiento pedagógico de la destreza de escuchar en el aula de L2” (Berges, 2008, p. 907).

- c) proporcionar o acesso a material auxiliar de apoio (gramática, dicionários, manuais de referência, etc.);
- d) organizar a interação na sala de aula da forma mais eficaz possível, de modo a favorecer a interação entre os alunos¹⁶ (Cassany, 2008, p. 933-934, tradução nossa).

Quanto à habilidade de ler, Muñoz (2008) explica que, seguindo uma perspectiva interativa, a incorporação da compreensão leitora como prática habitual nos planos de ensino de língua supõe propor atividades orientadas a ativar, selecionar e desenvolver adequadamente os recursos já adquiridos pelo leitor. A autora também destaca a importância de planejar a partir da dimensão do texto, expondo aos alunos uma tipologia textual variada, incluindo modelos expositivos, argumentativos, narrativos, entre outros.

A partir dessas orientações sobre o desenvolvimento das destrezas linguísticas no ensino e na aprendizagem de espanhol, e observando que o aplicativo *Instagram* possui ferramentas que podem auxiliar neste processo, optei, conforme já explicitado, por utilizar esta rede social como suporte educacional.

Apresento, assim, os procedimentos utilizados para realizar sequência didática com estudantes do curso técnico em alimentos da turma de 3º ano B do IFAP – campus Macapá, como forma de atingir o objetivo de selecionar tarefas na rede social que se ajustassem a realidade dos alunos. Esta atividade é vinculada ao projeto de extensão cadastrado no sistema SUAP do IFAP, intitulado projeto IFgram, que tem como intuito principal promover o ensino de Língua Espanhola através do *Instagram*.

Seguindo essas considerações, a Figura 9 expõe uma síntese da sequência didática desenvolvida com os educandos do IFgram.

¹⁶ “a) proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo en que se va a escribir, antes de la composición o durante la planificación (leer modelos de textos, trabajar el léxico y la fraseología específicos del tema, etcétera);
b) suministrar al aprendiz la información lingüística (vocabulario, regla gramatical, etc.) que necesite en el momento que lo necesite durante la composición;
c) facilitar el acceso a material auxiliar de apoyo (gramática, diccionarios, manuales de consulta, etcétera);
d) organizar la interacción en el aula del modo más eficaz para potenciar la interacción entre aprendices” (Cassany, 2008, p. 933-934).

Figura 9 – Sequência didática do projeto de extensão IFgram



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

3.3.2 Detalhamento da sequência didática

Nas subseções a seguir, descrevo os passos da sequência, detalhando as atividades, os objetivos, as ferramentas *Instagram* utilizadas e as metodologias seguidas para sua realização.

A pesquisa esteve intrinsecamente ligada ao projeto de extensão intitulado IFgram, que teve como objetivo principal melhorar o desempenho da oralidade, escrita, leitura e compreensão auditiva em Língua Espanhola, como forma de educação expandida com acoplamento de tecnologias digitais (Moreira; Schlemmer, 2020), através da rede social *Instagram* para motivação e aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, no componente de Língua Espanhola do IFAP.

Em sua segunda edição, nesta dissertação esse projeto apresenta a pesquisa como um todo, cuja duração foi de sete meses (entre março e setembro de 2023) com 20 aulas/encontros semanais de duas horas cada.

Cabe ressaltar que um projeto de extensão se caracteriza, entre outros fatores, pela presença de pessoas externas ao instituto. Logo, além do envolvimento dos alunos, houve a participação de três docentes de Língua Espanhola de distintas instituições de ensino. Eles contribuíram em diversos âmbitos, como nas interações em espanhol com os alunos no *Instagram*, nas orientações linguísticas e nas revisões estéticas da página de rede social, entre outros. Sua participação, entretanto, não será objeto de investigação nesta pesquisa, por não ser esse o foco de investigação.

A seguir, será detalhada a sequência didática.

3.3.2.1 #Atividade de leitura

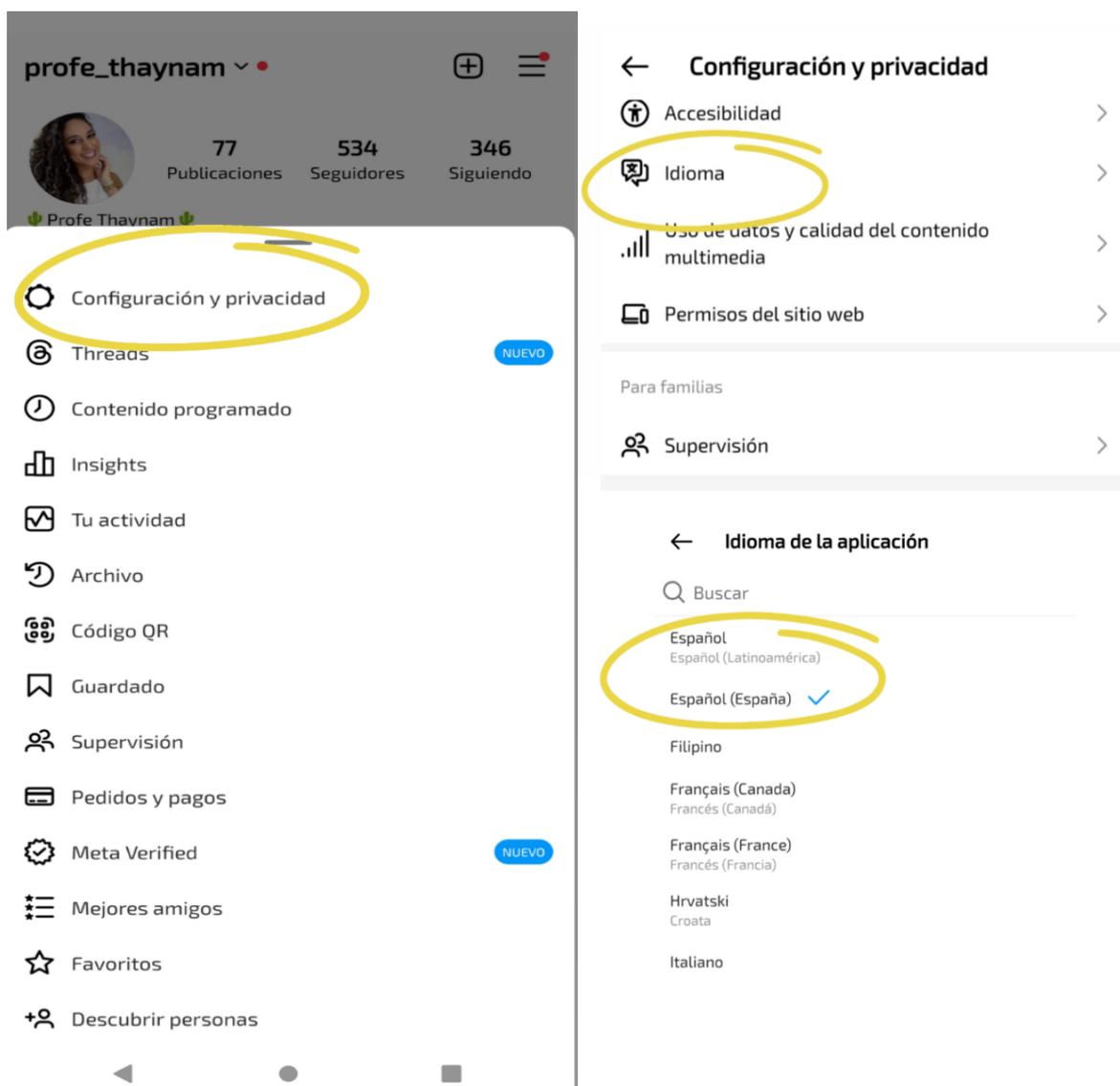
Objetivos: alterar o *Instagram* para Língua Espanhola; acompanhar e observar o comportamento dos estudantes no decorrer da atividade.

Ferramentas: celular e aplicativo *Instagram*.

Metodologia: para esta atividade, foi necessário que o aluno abrisse a aba “configurações de idioma” de seu celular e alterasse de língua portuguesa para

espanhola, conforme demonstrado na Figura 10. A proposta foi permitir o uso de celular em sala de aula para fins educativos, observando sempre o comportamento dos alunos.

Figura 10 – Passo a passo para alteração de idioma no *Instagram*



Fonte: Da autora (2023), com base na conta do *Instagram* da @profe_Thaynam.

3.3.2.2 #Atividade escrita

Objetivos: desenvolver a compreensão escrita e leitora em Língua Espanhola; e debater temas cotidianos sobre as profissões através das temáticas propostas na publicação no *feed* do *Instagram* @profe_Thaynam.

Ferramenta: *feed do Instagram.*

Metodologia: esta etapa consistiu em uma simples dinâmica no *Instagram* @*profe_Thaynam*, denominada *bingo de las profesiones*, no qual os alunos tiveram acesso a pequenas frases em espanhol, demonstradas na Figura 11, para praticar as habilidades descritas nos objetivos, além de debaterem (em sala de aula e pelo aplicativo) sobre alguns temas referentes ao mundo do trabalho.

Figura 11 – Bingo de las profesiones



Fonte: Da autora (2023), com base na conta do *Instagram* da @*profe_Thaynam*.

3.3.2.3 #Atividade escrita

Objetivo: apresentar a unidade didática sobre as profissões.

Ferramentas: material impresso (Apêndice F); perguntas e enquete do *Instagram*.

Metodologia: apresentei, em sala de aula, objetos de conhecimento sobre o mundo do trabalho e verbos, em material impresso. Em seguida, utilizando a ferramenta de perguntas e enquetes do *Instagram*, realizei questionamentos lexicais simples com o objetivo de aproximar cada vez mais o estudante do tema trabalhado

via redes sociais. Por fim, foram feitos grupos de discussão sobre a temática trabalhada, apontando características positivas e negativas de algumas ocupações profissionais.

3.3.2.4 #Atividade de compreensão escrita, auditiva, leitora e oral

Objetivo: interagir com os colegas de forma escrita, oral, auditiva (áudios) e leitora (publicações *reels*).

Ferramenta: grupo fechado do *Instagram*.

Metodologia: em grupo fechado no *Instagram*, criado pelos próprios alunos, o objetivo foi interagir com os colegas de sala (em espanhol ou português) por meio de mensagens escritas, áudios ou compartilhamento de *reels* com legendas e comentários.

3.3.2.5 #Atividade de compreensão auditiva

Objetivo: desenvolver a habilidade auditiva em espanhol.

Ferramentas: *story* e grupo fechado do *Instagram*.

Metodologia: com uso da ferramenta *story* do *Instagram*, os alunos tiveram acesso ao vídeo “¿Cuáles son las profesiones del futuro?¹⁷”, disponível no *YouTube*, que foi assistido via *link* compartilhado no grupo fechado. Os educandos deveriam interagir com a mídia e com o colega por meio de comentários escritos, seguindo três perguntas norteadoras: O que você achou do vídeo? Que palavras ou frases lhe pareceram mais fáceis ou difíceis de compreender? Qual profissão você seguiria e qual não gostaria de exercer?

¹⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aqBnqFSvy7s>.

3.3.2.6 #FÉRIAS - Atividade oral, auditiva e escrita

Objetivo: desenvolver as habilidades oral, auditiva e escrita em espanhol.

Ferramentas: *story*, caixa de perguntas e mensagens de áudios do *Instagram*.

Metodologia: durante o período de férias, realizei uma atividade não obrigatória da qual os estudantes interessados puderam participar. A dinâmica, chamada “profissão: turista”, consistiu em um jogo de perguntas e respostas rápidas contendo áudios e textos em espanhol com os quais os alunos deveriam interagir, postados nos *stories* da conta *@profe_Thaynam*. Os participantes receberam premiações (*souvenirs* de outra cidade) no decorrer desse intervalo, motivando-os a manterem-se próximos do estudo de Língua Espanhola.

3.3.2.7 #Atividade (extra) auditiva

Objetivo: desenvolver a prática auditiva.

Ferramenta: *story* e testes do *Instagram*.

Metodologia: levando em consideração que os alunos estavam retornando das férias, esta tarefa consistiu em um jogo rápido de revisão sobre *los ofícios*. Para isso, compartilhei, via *stories*, dicas sobre algumas profissões em espanhol. Os estudantes deveriam interagir com os vídeos e utilizar a caixa de perguntas optativas para selecionar a resposta correta, recebendo um *feedback* imediato informando se haviam acertado ou não.

3.3.2.8 #Atividade de compreensão oral e escrita

Objetivo: acompanhar, orientar e auxiliar na prática da habilidade oral e escrita em espanhol através da criação de vídeos *reel*; desenvolver a consciência sobre determinados gêneros de conteúdo postados na *internet*;

Ferramenta: *reels* do *Instagram*.

Metodologia: nesta etapa, os alunos receberam uma atividade de criação de vídeo *reel* para ser publicado em sua própria conta e compartilhado com o perfil *@profe_Thaynam*. Esta atividade foi a que mais requereu atenção e tempo de todos os envolvidos, pois os educandos receberam orientação em todas as fases da produção de seus vídeos. Ainda, é comum os estudantes postarem vídeos em redes sociais e acompanharem as chamadas *trends*¹⁸, mas não é usual, para eles, postar um vídeo em espanhol como atividade de sala de aula.

Esta tarefa, diferentemente das demais, foi desenvolvida em 4 etapas, objetivando a cocriação do conteúdo juntamente com os alunos.

Fase 1: aproximação aos vídeos *reels* em espanhol do *Instagram*

Nesta etapa inicial, para que os alunos se familiarizassem com este formato de trabalho, compartilhei diversos *reels* em espanhol (selecionados de acordo com o algoritmo individual de cada aluno e da professora). Essa experiência foi inédita para os estudantes, visto que estavam acostumados a consumir conteúdo digital em sua língua vernácula. Inicialmente, o foco era a troca de vídeos em português, com temas descontraídos e críticos sobre profissões, seguidos por *reels* em espanhol. Essa fase foi um momento de aproximação ao uso do aplicativo na Língua Espanhola e de descobertas.

Fase 2: organização e produção de *reels* em espanhol

Após a conclusão da primeira Fase, os alunos, divididos em grupos, deram início a suas próprias produções. Para isso, foram organizados encontros de discussão e delimitação dos temas e ideias para cada *reel*. Nesses momentos, houve assistência e orientação docente, como revisão de legendas, correções e treinos fonéticos, sempre com o objetivo de otimizar a produção coletiva. Essa etapa teve duração de três semanas.

Fase 3: apresentação dos *reels* e ajustes

Nesta fase, com os vídeos já finalizados, todos os alunos se reuniram para assistir aos trabalhos uns dos outros. Essa tarefa se mostrou valiosa, pois os

¹⁸ *Trend* significa tendência, são tipos de postagens que viralizam, ou seja, que têm elevado número de interação e popularidade durante um certo tempo e atraem outras pessoas para que façam postagens semelhantes.

estudantes participaram de uma espécie de seminário explanando, o que os motivou a escolher determinados temas e como o *reel* foi produzido, compartilhando a experiência de produção, incluindo seus aprendizados e frustrações durante o processo. Além disso, como se tratava de um trabalho coletivo, houve espaço para opinar sobre os trabalhos dos colegas, visando aprimorar suas produções. Todos os grupos se dispuseram a realizar as alterações sugeridas antes da publicação no *Instagram*.

Fase 4: Postagem *reels* pós-ajustes

A fase final foi dedicada ao compartilhamento dos *reels* na conta profissional da turma em conjunto com o perfil *@profe_Thaynam*, já que é possível postar em duas contas simultaneamente. O objetivo era proporcionar aos estudantes a oportunidade de interagir com qualquer pessoa, tanto em português quanto em espanhol, e apreciar seus próprios trabalhos por meio da interação.

3.3.2.9 #Atividade escrita

Objetivo: desenvolver a habilidade escrita em espanhol.

Ferramenta: perguntas do *Instagram*.

Metodologia: utilizando a ferramenta de perguntas do *Instagram*, os alunos puderam, caso se sentissem à vontade, iniciar alguma conversa em espanhol como forma de interação.

3.3.2.10 #Atividade (extra) auditiva

Objetivo: treinar a habilidade auditiva.

Ferramenta: teste do *Instagram*.

Metodologia: por meio de uma das ferramentas dos *stories* do *Instagram*, os alunos participaram de pequenos testes de compreensão auditiva tendo como base a canção “Tempo suficiente”, da cantora mexicana Julieta Venegas. Considerando que

o público era composto por alunos que vão prestar vestibular, o objetivo da tarefa, além da prática auditiva em espanhol, foi debater sobre o que os estudantes fariam (em termos de estudos) para administrar melhor seu tempo (se tivessem mais horas livres disponíveis), tendo em vista a profissão que almejam exercer.

3.3.2.11 #Atividade oral

Objetivo: realizar roda de conversa com os alunos do projeto IFgram.

Ferramenta: questões norteadoras (Apêndice G).

Metodologia: em uma roda de conversa presencial, os discentes participaram de um encontro sobre a experiência de ter participado de atividades de Língua Espanhola no *Instagram*. A discussão foi orientada pelos apontamentos dispostos no Apêndice G.

3.4 Instrumentos para a produção de dados

Nesta etapa da pesquisa, que corresponde à parte final da sequência didática, a intenção foi reunir os participantes para ouvi-los e registrar suas perspectivas a respeito da experiência de aprendizado da Língua Espanhola utilizando a rede social *Instagram*.

Esse encontro com os aprendizes foi realizado por meio de uma roda de conversa e foram executadas as gravações de áudios sobre a percepção dos alunos ao final das atividades do projeto IFgram (detalhamento no item 3.3.2). Segundo Molina e Molina Neto (2012), este tipo de instrumento é adequado para estudos que desejam produzir conhecimento a partir da perspectiva dos atores, avaliando suas relações e seu contexto social.

De acordo com Moura e Lima (2014), ao se referir a esta metodologia, pode-se inicialmente pensar em algo informal, como uma conversa entre familiares ou um jantar entre amigos. No entanto, é muito mais do que isso, pois essa abordagem qualitativa se define por adentrar no mundo dos significados das ações e relações

humanas que, mesmo não sendo formatáveis em números e equações, são abrangidos por critérios de observação e análise.

Sobre o carácter científico deste instrumento de coleta de dados, os autores acrescentam que

A roda de conversa é, no campo da pesquisa narrativa, uma forma de produção de dados em que o pesquisador se torna sujeito da pesquisa através da participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. Trata-se, na verdade, de um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, num processo mediado pela interação dos parceiros, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p. 99).

Por conseguinte, as questões norteadoras que foram utilizadas para analisar os resultados desta investigação e responder à questão principal do estudo, que objetivo geral analisar os impactos e as potencialidades da interação com *Instagram* no ensino de Língua Espanhola, através da percepção dos alunos. seguem no Apêndice G.

3.5 Procedimentos de análise de materiais de pesquisa

Para analisar os materiais produzidos nesta pesquisa, utilizei-me da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), ferramenta metodológica aplicável ao cenário contemporâneo que contribui para pesquisas relevantes no campo da educação. A autora explica que essa metodologia de pesquisa qualitativa possui três etapas importantes, sendo a primeira, a de organização. Nessa fase, deve-se avaliar os documentos disponíveis e selecionar o que é útil para análise, realizando um levantamento do que pode ser aproveitado. Neste trabalho, considerando que a produção de dados ocorreu em uma roda de conversa, o material de estudo foi composto pelos áudios e comentários dos participantes, tanto os expressos oralmente em sala de aula quanto os postados no *Instagram*.

A segunda etapa é a de codificação, que, segundo Bardin (2016), é subdividida em duas unidades. A primeira é a de gravação, que define o que o pesquisador irá analisar. Neste estudo, busquei avaliar especificamente as percepções dos alunos sobre a presença do *Instagram* nas aulas de espanhol. A segunda, por sua vez, é a

de contexto, que corresponde ao espaço de realização da gravação. A roda de conversa desta pesquisa, ainda, não se refere apenas ao momento da fala, mas às palavras, frases e percepções que serão selecionadas para análise e para responder às perguntas que orientam a investigação. A importância dessa etapa de análise envolveu a busca da viabilidade das informações destacadas para o contexto de ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil.

Após a codificação dos dados, iniciei a terceira fase da análise de conteúdo, que é a categorização. Nesta parte, Bardin (2016) orienta a reunir todo o material, olhar para o problema de pesquisa, identificar as categorias de investigação e olhar para o que se pretende responder com o estudo.

Para isso, agrupei os discursos dos participantes de acordo com suas percepções (positivas, negativas, reflexivas e neutras) sobre o *Instagram* dentro do processo de ensino e aprendizagem de espanhol. De acordo com Bardin (2016), esse agrupamento pode ser realizado de várias formas: sintática (organização frasal do discurso), lexicográfica (posição das palavras ditas), de expressão (o que a pessoa tenta exemplificar ou demonstrar através do discurso) e de sentido, que se refere aos significados. Nesta pesquisa, optei por agrupar os discursos dos alunos por sentido e expressão para responder às questões de investigação: Como a rede social *Instagram* pode contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua adicional? Quais são as percepções dos alunos sobre a experiência de ter aulas de espanhol utilizando o *Instagram*? Assim, emergiram duas categorias: (1) o *Instagram* e o aluno e (2) o *Instagram* e o professor.

Neste contexto de mudança constante, com a crescente inserção das tecnologias digitais em diferentes áreas, não se trata de criar uma metodologia como uma receita, mas de refletir sobre práticas educativas que auxiliem alunos e professores a encontrarem uma forma mais adequada de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, adequando-se, quando possível, à realidade de cada um.

4 #ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, busquei atender aos objetivos da pesquisa, objetivo geral analisar os impactos e as potencialidades da interação com *Instagram* no ensino de Língua Espanhola, através da percepção dos alunos como língua adicional, bem como verificar a eficácia e as contribuições da sequência didática proposta nestes processos. Para isso, analisei os impactos, as relevâncias e a percepção dos alunos a respeito do uso da rede social em aulas de Língua Espanhola, pretendendo dar respostas mais amplas às questões que nortearam este trabalho, com base nas observações sobre o comportamento dos alunos.

Além da observação, para chegar às conclusões, a pesquisa foi finalizada, como já mencionado, com uma roda de conversa entre os participantes. De acordo com Thiollent (1986), é necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras, sendo este processo normativamente direcionado no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas, além de ser multidirecionado e de ampla interação.

Os dados produzidos foram analisados pelas lentes dos procedimentos recomendados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), sendo divididos em duas categorias voltadas às interações dos alunos. Enquanto a primeira foca mais na interação, na aprendizagem e na percepção dos estudantes, e segunda trata sobre o ensino e a didática, com recomendações pedagógicas para quem deseja seguir este caminho no ensino de Língua Espanhola.

Desde já, é importante aclarar que a turma participante da pesquisa era composta por 29 alunos. No entanto, por motivos pessoais, seis alunos faltaram no

dia da roda de conversa e dos 23 alunos que estavam presentes, apenas 11 se manifestaram naquele momento.

Tais categorias não surgiram apenas da roda de conversa, uma sim (a dos discentes) e a outra surgiu a partir de observações e impressões da prática docente. Assim, nas próximas seções, apresento as categorias de análise e as discussões.

4.1 Categoria 1: o *Instagram* e as aprendizagens

“É sério professora, pode usar o Instagram mesmo!? vou pegar o celular, hein?”

A expressão em destaque foi um dos primeiros discursos dos alunos ao se depararem com a primeira etapa do desenvolvimento da sequência didática. Iniciou-se, assim, uma série de observações e dinâmicas que ajudariam a aprimorar os estudos sobre o ensino de espanhol.

A partir da predisposição dos alunos em participar do projeto de extensão IFgram e após alguns meses (de março a setembro) alternando entre aulas presenciais e atividades através do aplicativo *Instagram*, foi possível verificar que os discentes não apresentavam dificuldades para manusear a rede social. Notei, também, que sabiam lidar muito bem com a plataforma. Apenas um dos participantes não possuía, por opção pessoal, o aplicativo instalado em seu *smartphone*. Além disso, a turma de 29 alunos do 3º ano do curso Técnico em Alimentos do IFAP – campus Macapá já possuía uma conta pública para a divulgação de trabalhos apresentados em diversas disciplinas que cursam, principalmente para informar e interagir com o público em geral sobre as práticas do curso Técnico em Alimentos e conteúdos afins.

É importante ressaltar que quase todas as classes do Ensino Médio técnico da instituição utilizam um perfil na rede com o mesmo objetivo: interagir publicamente com suas respectivas áreas. Em complemento a isso, existem projetos para desenvolver e otimizar as postagens de forma a beneficiar os estudantes profissionalmente, demonstrando a preocupação do instituto em orientá-los quanto à conscientização de materiais constantemente compartilhados.

Portanto, a princípio, não causou estranheza discutir sobre redes sociais e *Instagram* em sala de aula. No entanto, os próprios educandos, durante a roda de conversa, comentaram que nunca haviam trabalhado formalmente com essa plataforma no contexto educacional e que essa havia sido a primeira vez que lhes propuseram participar de uma atividade pedagógica por meio do aplicativo.

Sendo assim, uma das atividades da sequência didática foi justamente usar o *Instagram* em sala de aula como algo natural, e não proibido. Havia, porém, uma condição: nas aulas, o aplicativo deveria estar em espanhol. Essa mudança de idioma não foi imposta aos estudantes, mas, durante a apresentação da proposta, dialogamos sobre a importância de “tentar” e houve grande aceitação.

Essa aprovação demonstra que os alunos estavam dispostos a experimentar novas metodologias com o uso de TD para aprender uma língua adicional, apesar de, segundo observações, terem se exaurido com a forma como essas tecnologias estavam sendo aproveitadas durante a pandemia. No entanto, considerarei essa exaustão benéfica tanto para os educadores quanto para os educandos, pois, a partir disso, é plausível a adequação para mais maneiras de ensinar uma língua que não sejam, em sua maioria, estudos tradicionais e instrumentalizados.

Não pretendo desmerecer ou desqualificar o importante e necessário ensino convencional e tradicional de línguas: meu intuito é apenas discutir um possível papel para este novo contexto educacional que se intensificou na pandemia. Sobre novas categorias para ensinar línguas, Cassany (2022) manifesta preocupação ao afirmar que esses novos recursos devem ser introduzidos na sala de aula de maneira natural, para que sejam convenientes ao aprendiz, sem debilitar a prática docente.

De acordo com Trujillo (2022), se a aula convencional de idiomas já era complexa, com as variáveis pessoais e sociais que interagem com questões didáticas e a própria língua como objeto de estudo, torna-se ainda mais multifacetado um modo de aprender mediado pela tecnologia, no qual aparecem, por exemplo, as redes sociais e comunidades virtuais como novos espaços e contextos sociais de aprendizagem.

Nesse ínterim, foi notório o impacto causado aos alunos quando foram solicitados a tirarem seus celulares da mochila e abrirem o aplicativo *Instagram*. Por exemplo, houve alterações de expressões faciais de surpresa e satisfação ao descobrirem novas palavras e frases em espanhol como “*tu historia*”, “*me gusta*”, “*le gusta a 55 personas más*”, “*ver los comentarios*”, “*hace 3 días*”, “*hace 2 minutos*”,

“*añade un comentario para...*”, entre outros. Essa atividade, que corresponde à primeira da sequência didática, objetivava aproximar os estudantes do aplicativo, mas, na prática, esse intuito foi trespassado, pois os participantes passaram um tempo praticando independentemente da pronúncia dessas palavras e expressões, sem que isso fosse uma tarefa obrigatória, pois já haviam estudado os sons das letras em espanhol e tudo lhes parecia mais interessante.

Como docente, é corriqueiro auxiliar os alunos a desenvolverem os fonemas da Língua Espanhola, conteúdo já presente nos livros didáticos, e, em seguida, continuar trabalhando a pronúncia com as próprias palavras sugeridas pelo material. Esse é o conhecido momento de fala para repetição. Entretanto, com o início do uso do *Instagram* para fins didáticos, observei um aumento na motivação dos estudantes ao aprenderem determinadas palavras. Então, logo ao início da pesquisa, considerei o aplicativo *Instagram* como mais uma maneira de aproveitar o que o aprendiz já possui (neste caso, um celular com aplicativos de redes sociais), aproximando-se do seu conhecimento de mundo para otimizar o ensino de espanhol.

Concordo com Combe (2022) quando a autora, ao se referir a dispositivos móveis, diz que os alunos têm acesso a uma quantidade de recursos *online* e que é importante saber aproveitar tudo isso. Na opinião da pesquisadora, ao mesmo tempo em que é necessário saber ensinar *online*, também se aprende a aprender nesse âmbito. Não se trata apenas de saber manusear determinada ferramenta, mas também de desenvolver estratégias de autoaprendizagem. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de acessar materiais de especial interesse para eles.

Em vista disso, a seguir, apresento as percepções dos discentes quanto à experiência de coprodução com a rede social *Instagram* na roda de conversa, retratada na Figura 12.

Figura 12 – Roda de conversa



Fonte: Da autora (2023).

4.2 Roda de conversa

Em primeiro lugar, com a roda de conversa em ação, quando foi feita a pergunta sobre qual atividade teve mais impacto no processo de aprendizagem de espanhol, uma aluna relatou que, por meio da tarefa, aprendeu mais sobre a língua, mas que foi desesperador, no começo, sair de sua zona de conforto, que era falar e ouvir português no dia a dia: *“Eu achei que teve mais impacto a alteração da configuração do Instagram, eu pensava que configurando meu celular para espanhol, ia ser só o Instagram mesmo, mas mudou tudo!”* [Aluna 1].

A aluna relatou que se confundiu e se sentiu insegura para realizar o pagamento de uma corrida via aplicativo, identificar direção que realmente estava o motorista, ou cancelar o processo em caso de dúvidas, mas seguiu com seu celular configurado na Língua Espanhola, comentando que:

No Instagram, quando eu queria mexer em alguma configuração, por exemplo, ver a tradução de uma música em inglês, eu ficava ‘gente...estou aprendendo a música é em espanhol’. Isso influenciou bastante até na hora de escrever alguma mensagem para alguém [...] e sim, eu aprendia [Aluna 1].

Por meio desse relato, foi possível perceber que houve aprendizagem de espanhol através do aplicativo *Instagram*. Segundo Goetternauer (2005), a interação só é possível quando o falante consegue de fato incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu. Esses saberes, ainda, não se referem aos pertencentes à sua própria tradição cultural, baseados em valores internalizados desde a infância, mas sim a significados construídos a partir de novas perspectivas.

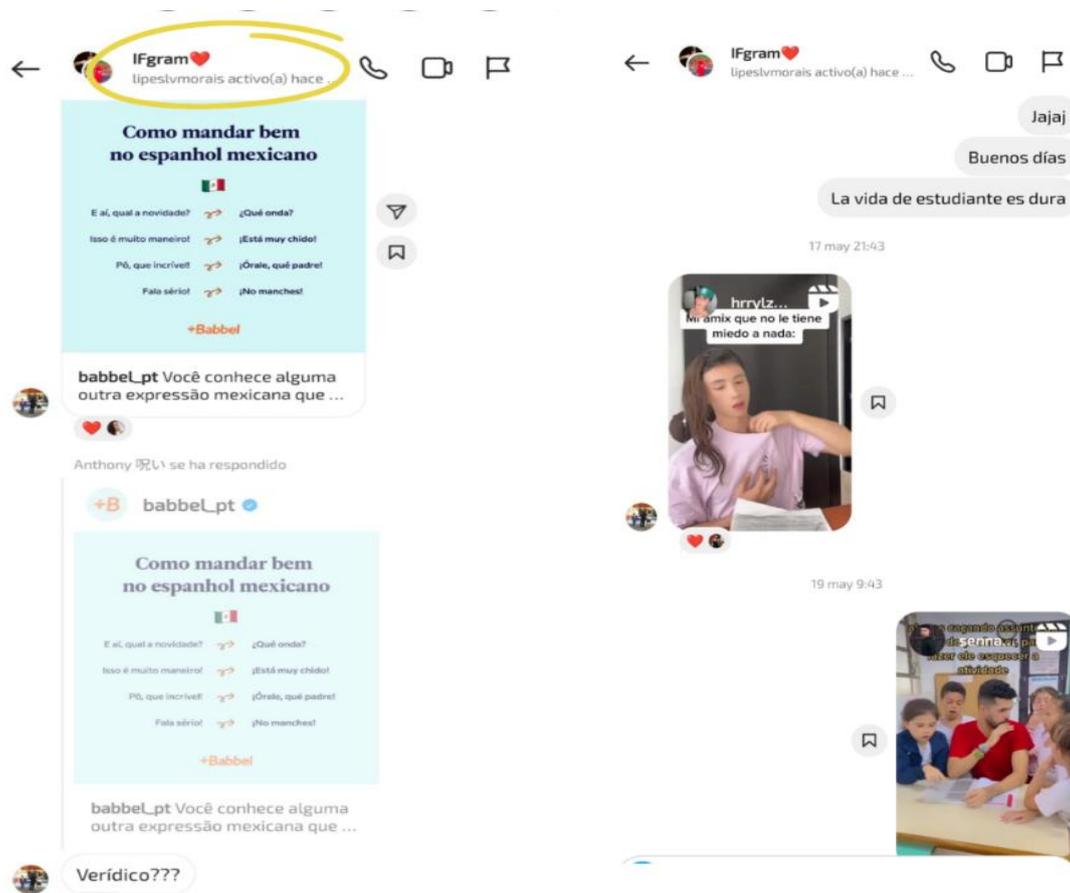
Ainda em relação aos impactos, o Aluno 2 relatou que gostava das atividades de diálogo em sala de aula e que isso o ajudou a romper também a barreira de estudar *online*, ou seja, as atividades presenciais realizadas durante a sequência didática foram de suma importância para que desenvolvesse segurança em efetuar seus estudos por meio das TD.

Esse mesmo estudante narrou que: *“Bom, nas suas atividades eu gostava quando tinha diálogo, a senhora, quando a pessoa errava, pedia para voltar do início e não ignorava o fato da pessoa errar e eu gostava disso da senhora”* [Aluno 2]. Isso ocorria tanto em sala de aula como nas conversas via aplicativo.

Em complemento a isso, mesmo que a turma, de modo geral, participasse no *Instagram* no grupo fechado do estudo, como professora pesquisadora, percebi que os momentos de interação com a rede social eram mais proveitosos de modo presencial. Cassany (2022), ao se referir sobre ensino e aprendizagem em contextos em constante alteração, afirma que conhece poucos docentes (e alunos) que preferem ficar em casa, dando aulas a partir de um computador. O autor comenta que preferimos a interação cara-a-cara, uma educação não mediada por computadores.

A continuação, grupo serviu para auxiliar no desenvolvimento de todas as habilidades exigidas para Língua Espanhola, pois pelo aplicativo, além do bate papo comum, conforme observado na Figura 13, é possível enviar imagens, gravar áudios e compartilhar *links* com textos diversos ou vídeos em espanhol que os ajudariam na competência auditiva.

Figura 13 – Exemplo de interação em grupo fechado do *Instagram*



Fonte: Da autora (2023), extraída do grupo fechado do *Instagram* do IFgram.

Ainda em relação ao grupo, que pode também representar um tipo de comunidade, Recuero (2009) comenta que esta convivência social mútua é baseada em um pertencimento relacional e em trocas comunicativas: o que constitui e mantém a turma são as interações e não o território propriamente dito.

Na conversa fechada do IFgram nem sempre a comunicação era corriqueira, pois os participantes do projeto se manifestavam somente quando algo lhes parecia interessante ou quando desejavam compartilhar algum conteúdo, como *memes* ou *reels*. Isso, entretanto, pode ser considerado normal nesse tipo de comunidade. Segundo Recuero (2009), a associação como forma de pertencimento independe de um esforço de sociabilidade. Logo, esse tipo de agrupamento via redes sociais pode apresentar menor comprometimento por parte de seus integrantes.

Para a autora, o processo de formação do grupo não é emergente, ocorrendo de cima para baixo; ou seja, um indivíduo o cria e convida os demais integrantes,

gerando laços associativos. Isso justifica a necessidade de criar conversas fechadas no *Instagram* para ampliar o alcance de interação com os participantes do projeto.

Embora esse meio seja propenso a ter menos conversação, observou-se que alguns integrantes apreciaram o uso de *memes* e os utilizavam, de forma escrita, em espanhol (traduções de *memes* em português), estabelecendo vínculos sociais. Considero essa forma de comunicação benéfica para o aprendizado do idioma, pois há uma tentativa e um interesse do aluno em participar e interagir na língua alvo.

Recuero (2009) afirma que quem compartilha tem intencionalidade e que a presença de *memes* está relacionada ao capital social (valor), pois a motivação dos usuários é disseminá-los, direta ou indiretamente, associada a um valor de grupo. As pessoas que enviam mensagens com imagens acreditam estar fazendo algo positivo que deixará o receptor satisfeito. Ocasionalmente, segundo a autora, há um intuito na construção e no reforço de um vínculo social, o que, em minha perspectiva, pode ser uma ótima maneira de aprender e ensinar a Língua Espanhola.

Mesmo com a interação através do *Instagram*, as atividades presenciais em sala de aula continuam sendo de extrema (e obrigatória) relevância nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, não se pode ignorar o avanço do desenvolvimento tecnológico.

O *Instagram* pode não ser considerado uma plataforma formalmente desenvolvida para o ensino; é, porém, possível adaptá-la para tal, dependendo de como suas ferramentas sejam usadas para fins didáticos.

Ollivier (2022) destaca que essa modalidade pedagógica não formal é cada vez mais importante. Embora alguns estudantes não aprendam ativamente fora da escola por considerarem as aulas de língua suficientes, frequentemente, produz-se uma grande quantidade de aprendizagem informal de forma inconsciente. Assim, é possível aprender naturalmente, sem perceber e sem ter a interação com o conhecimento como objetivo.

Durante a pesquisa, regularmente os alunos eram solicitados a ter acesso aos seus fones de ouvido, o que possibilitava a interação da maneira que lhes parecesse mais agradável. No grupo, a maioria preferia digitar em espanhol a gravar áudios. No entanto, quando se tratava de conversas privadas, enviavam mensagens de voz para, por exemplo, solicitar alguma correção de pronúncia ou participar de atividades que

exigiam somente áudios¹⁹ como resposta. Isso mostra que a conversação através dos recursos do *Instagram* proporciona um suporte adicional no aprendizado da Língua Espanhola. Os participantes tiveram a oportunidade de praticar a qualquer momento, interagindo e se comunicando em espanhol quando se sentem confortáveis, sem necessariamente ter ligação com alguma atividade de aula específica.

Se por um lado é evidente a importância de um grupo privado, por outro, deve-se estar atento às mudanças nas relações entre professores e alunos quanto à noção de tempo e espaço, que estão em constante evolução com o avanço das tecnologias digitais. Refiro-me, aqui, ao conceito de liberdade nas redes sociais.

Combe (2022) argumenta que, nesse contexto, deve haver certa regulação nas interações que, em termos de intercâmbio, devem ser bem definidas. Por exemplo, os interlocutores devem entender que “*não responder em um minuto*” não significa que a resposta não será obtida, e que é necessário combater a sociedade do instante, do instantâneo. Assim como o *WhatsApp* oferece a opção de desativar a confirmação de leitura de mensagens para não haver a criação de expectativas específicas, o *Instagram* permite silenciar o grupo para evitar incômodos. Portanto, a nível de ensino, é sempre apropriado estabelecer acordos com os estudantes para evitar situações desagradáveis.

Durante uma discussão na roda de conversa, os alunos foram questionados sobre o que pensavam em relação ao uso do *Instagram* como metodologia de ensino desde que começaram a usar o aplicativo para esse fim nas aulas de espanhol. Apesar de muitas vozes se entrelaçarem durante os comentários, foi possível observar que, de modo generalizado, em sua percepção, a turma considera essa metodologia válida e capaz de auxiliar significativamente na aprendizagem do espanhol, conforme explicitado no depoimento a seguir:

Eu gostei de ter usado o Instagram como metodologia, porque ele tinha uma dinâmica diferente. Era uma dinâmica assim mais divertida, por exemplo: ah...eu estava navegando, mexendo e olhando alguma besteirinha ali e aparecia um vídeo divertido, engraçado, mas que era na Língua Espanhola. Então eu já praticava de alguma forma mais descontraída. [Aluno 3]

Esse *feedback* reforça ainda mais o que Ollivier (2022) defende sobre a aprendizagem informal, em que o sujeito aprende de forma involuntária e espontânea,

¹⁹ Atividades de áudio: <https://www.instagram.com/stories/highlights/18290846917183901/>

mesmo que não esteja ativamente buscando aprender. Ainda, fora da discussão em grupo, em uma conversa sobre o uso do *Instagram*, a Aluna 4 relatou:

Professora, um dia a senhora postou uma foto nos stories do Instagram e ensinou como dizia 'loira' em espanhol (pelo menos é disso que me lembro), ensinou também como era 'cabelo liso e cacheado, curto ou longo' atrelado a uma foto sua e eu nem abri o Instagram para estudar, mas estava ali, na minha frente e acabei lendo. Agora eu estou vendo uma série em espanhol e logo me lembrei disso! Nem precisei olhar a legenda, eu entendi logo. Aí fui ver alguns trechos do filme da Barbie e lembrei de novo! Me senti super bem, porque eu olho os stories do Instagram sem compromisso, mas de repente aprendi algo e me deixou orgulhosa de mim mesma saber que eu conseguia entender alguma coisa [Aluna 4].

No contexto desse questionamento sobre a metodologia utilizada, foi compartilhado que, embora o método de ensino seja válido, são necessários alguns ajustes, como, por exemplo, na questão temporal. Uma das participantes declarou ter notado fragilidades na administração do tempo de estudo, além de ter enfatizado a necessidade de estabelecer acordos sobre horários:

Eu acho assim, o Instagram está sempre no teu celular e querendo ou não no teu momento de lazer. Tinha horas que a gente olhava o Insta e tinha atividade para fazer e você acabava se preocupando e acabava que tinha que dividir meu tempo de lazer com o dos meus estudos e acabava misturando tudo, então, às vezes, atrapalhava um pouco [Aluna 5].

Em concordância com essa fala, a Aluna 6 contribuiu com suas sugestões:

Eu acho que dá para usar como metodologia, eu acho que dá! Mas ainda vou da mesma opinião da colega, eu acho que dá para estipular os horários [...], tipo assim, 'gente, mandem de 7:30 da manhã até 18:30', porque é nosso horário de aula. Assim, estipular alguma coisa, eu acho que dá certo para usar como metodologia! [Aluna 6]

Semelhantemente ao questionamento anterior, em seguida, foi solicitado aos alunos que comentassem seus sentimentos em relação ao estudo de línguas, após terem participado de todas as atividades da sequência didática. Deveriam, por exemplo, explicar se sentiam que o estudo poderia ser mais acessível pelo *Instagram* e se a proposta contribuiu para sua aprendizagem, justificando suas respostas.

No relato a seguir do Aluno 7, são destacados pontos positivos no que tange ao desenvolvimento da fluência em Língua Espanhola relacionado ao *Instagram*:

Eu acho rede social um bagulho muito corriqueiro, né? E.. tipo assim, tu tem uma linguagem mais informal [...]. Tu vê tudo de forma informal e é isso. Aí quando tu coloca em outra língua, tu vê a informalidade naquela outra língua. Aí tu aprendes a ficar mais natural, entendeu? Tipo, a senhora explicou isso também, que tipo 'a gente não vai chegar em outro país? A gente tem que

falar de forma muito informal pra gente conseguir se comunicar e falar natural também. Aí eu acho que naturaliza muito a forma que a gente fala e que a gente faz as coisas [Aluno 7].

Ter uma comunicação menos robotizada contribui para que o aluno se aproxime cada vez mais da fluência em uma língua adicional. A partir do uso da rede social em estudo, busquei promover contato com o espanhol de maneira mais corriqueira, pois é isso que o algoritmo do *Instagram* proporciona. Quanto mais atividades são realizadas na plataforma, mais sugestões de novas formas de interação são oferecidas.

A afirmação do estudante, portanto, reforça os princípios descritos por Ollivier (2022), indicando que os alunos aprendem a língua de outros jovens e, portanto, adquirem o vocabulário que realmente necessitam para se comunicar com seus pares. Com isso, o autor provoca uma reflexão sobre “qual língua ensinamos” e como preparamos as novas gerações para se comunicarem com falantes de sua faixa etária em outro idioma.

Geralmente, docentes e seus discentes são de gerações diferentes, o que traz mais benefícios ao uso do *Instagram*: os alunos, ao interagirem com pessoas da mesma idade ou do mesmo grupo de interesse, encontram mais oportunidades para adequar sua linguagem, como o uso de expressões idiomáticas ou gírias, por exemplo. Para o professor, do mesmo modo, é possível se atualizar em relação às tendências linguísticas das novas gerações.

No contexto do ensino de espanhol através de interações, mostrou-se positivo que os alunos tivessem seus algoritmos voltados para o aprendizado. Em outras palavras, notou-se que o *Instagram* pode auxiliar na aprendizagem de espanhol. Afinal, para Goetternauer (2005), a comunicação não se restringe apenas a uma sequência de perguntas e respostas. Ninguém estuda uma língua diferente da sua apenas para, por exemplo, pedir informações em um aeroporto ou solicitar serviços de um restaurante ou um hotel: isso é apenas o início do processo de interação. O autor sugere uma renovação infinita, já que o processo de evolução de uma língua nunca termina e sempre surgirão novas circunstâncias envolvendo imprevistos em seu uso.

Em continuação a roda de conversa, do modo semelhante, um aluno concluiu que:

É... faz mais ou menos sentido isso que falaram, porque a gente aprendeu a nossa língua de uma forma muito natural, assim, do dia-a-dia. Muito corriqueiro. Então eu acho que dá para aprender outras. Sendo assim, também é mais fácil [Aluna 8].

Outro participante do projeto agregou que:

Então, quanto mais a gente tem convívio, mais a gente vê alguma coisa, mais a gente aprende. Se a gente vai para uma cidade, vamos dizer, a gente passa três semanas lá, a gente acaba pegando os costumes deles, tu vai aprendendo com aquilo, porque a gente está ali tendo uma convivência. Então, pelo fato da gente não ter essa convivência em outras línguas no nosso cotidiano, tipo... as outras pessoas só falam português obviamente é que a gente olha no Instagram e ali é uma forma muito mais fácil de aprender através das redes sociais [Aluno 7].

Como os alunos ainda não seguiam páginas relacionadas ao ensino de Língua Espanhola, compartilhei vídeos *reels* de autoria própria na conta *@profe_Thaynam* com pequenas dicas de espanhol, contemplando, por exemplo, expressões idiomáticas, enriquecimento lexical e pronúncia. O conteúdo estava disponível no perfil, tanto para seguir uma *trend* quanto para complementar algum conteúdo da sala de aula.

As postagens²⁰ serviam não só para alimentar o perfil, mas também para estimular a participação dos alunos, desenvolvendo práticas linguísticas e, principalmente, alimentando o algoritmo de suas contas no *Instagram*. É necessário enfatizar que, ao seguir o *@profe_Thaynam* e visualizar suas publicações, outros vídeos de contas voltadas para o ensino de espanhol eram sugeridos aos aprendizes e, com isso, cada um poderia decidir se seguiria ou não uma página nova.

Criou-se áreas de interesse dentro do *Instagram*, o que pode ser constatado pois, às vezes, os estudantes compartilhavam, no grupo fechado, conteúdo em espanhol de seu interesse, como por exemplo, *reels* sobre animais de estimação ou *memes*, além de terem comentado sobre a adição de vídeos na língua adicional quando visualizavam seus perfis.

O relato a seguir é um exemplo disso: “*Profe, eu já gostava de seguir contas sobre a banda RBD por que sou fã, mas era em português, agora aparece para mim*

²⁰ Expressão idiomática em espanhol, disponível em: https://www.instagram.com/p/CwTOqcsJm_V/
 Expressão idiomática em espanhol, disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cw70LJkrpCH/>
 Expressão idiomática em espanhol, disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cw70LJkrpCH/>
 Expressão idiomática em espanhol, disponível em: <https://www.instagram.com/p/CwK9-vKMAo3/>
 “Los saludos en espanhol” disponível em: <https://www.instagram.com/p/CwX6A8QMqXM/>

entrevistas deles em espanhol, é bem diferente, mas fico tentando entender o que eles dizem, é interessante!” [Aluna 8].

Isso nos leva a refletir sobre o valor das plataformas digitais, como as redes sociais. Combe (2022) argumenta que esses aplicativos são inegavelmente parte do ambiente digital do aluno e, como tal, são componentes integrantes de suas possíveis fontes de aprendizagem informal, além de fornecerem material autêntico para os professores. No entanto, é preciso saber utilizá-las adequadamente.

Sendo assim, as atividades foram desenvolvidas com base no nível de espanhol dos estudantes, sempre com planejamento prévio. A última atividade extra²¹ proposta foi de prática auditiva através de uma canção e a turma demonstrou grande participação. Os jovens já estavam mais adaptados, a meu ver, a lidar com as tarefas. Ao final, os aprendizes foram indagados sobre qual atividade poderia ser realizada no *Instagram* e por quê, além de explicarem como a desenvolveriam se estivessem no papel do professor. Uma aluna compartilhou o seguinte:

A senhora postou recentemente aqui a caixa de perguntas, né? Tinha música e lá tinha questões, é, no caso, o que a gente ouvia sobre o que estava falando a música. Essa parte eu achei muito bacana, até porque é trabalho de audição. Eu colocaria um pouco mais. É da parte de filmes, ter tipo uma foto, um print de um filme e colocaria, por exemplo: ‘o que está sendo...’, ‘qual o significado que está sendo falado no filme?’. Acho que seria uma boa também! [...] tipo assim, tenho um filme, né? Aí tiro o recorte do filme que está sendo legendado, aí... ‘o que está sendo dito nesse recorte, nesse filme?’ [...] é tipo uma interpretação tipo o da música. No aplicativo que estou estudando espanhol, lá tinham as opções de tradução do que estava sendo falado e seria bem fácil também para ouvir a pronúncia da palavra que trazia no filme com a imagem [Aluna 9].

A aluna que fez essa sugestão agradeceu pessoalmente pela oportunidade de interagir pelo *Instagram*. Em um relato anterior, narrou que não usava o aplicativo por motivos pessoais e achava que aquele era um espaço dedicado a quem gostaria de expor sua imagem. Entretanto, participar do projeto a possibilitou ter uma nova visão dessa rede social atualmente tão popular entre as pessoas. Segundo a estudante, as atividades a fizeram perceber que o *Instagram* não é necessariamente para postar fotos e vídeos, mas que também pode ser utilizado para aprender espanhol, por exemplo. Sugeriu, por fim, algumas séries de televisão para trabalhar a língua.

²¹ Atividade auditiva: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17978065897619540/>

Em outro momento, mais uma participante do projeto quis dialogar fora da roda de conversa, demonstrando, assim como sua colega, interesse em trabalhar séries famosas. Ela afirmou ser uma ótima ideia em todos os sentidos, principalmente para contextualizar a produção de vídeos *reels* do *Instagram* com o intuito de desenvolver a oralidade em espanhol: “*Já pensou um trequinho do filme ‘As branqueias’ em espanhol? Seria divertido tanto para quem grava o vídeo!*” [Aluna 10].

Por fim, a estudante disse que as tarefas chamaram sua atenção tanto no presencial como no *Instagram*, pois uma proposta complementava a outra. Declarou, ainda, que planeja se dedicar ao estudo de línguas após sair da instituição e se viu realizando atividades semelhantes.

Dando seguimento à análise sobre as interações no *Instagram*, um dos motivos pelo qual optei por inserir a produção de *reels* na sequência didática foi o fato de que, em um estudo de Cassany (2022) sobre ensino de espanhol, foi constatado que os jovens que mais produziam vídeos eram os mais ativos e prolíficos em sua aprendizagem.

O relato e a sugestão da aluna reforçaram a ideia de que é possível usar o *Instagram* nas aulas de espanhol, mesmo que essa rede social não tenha sido originalmente voltada para o meio educativo. Isso corroborou com a afirmação de Cassany (2022) que, ao comentar sobre os novos papéis para ensinar e aprender espanhol em contextos de constante mudança, afirmou que o vídeo é uma tecnologia em expansão. O autor, ainda, não se refere apenas à simples visualização, mas também à criação de mídias audiovisuais como prática de aprendizagem, sendo o papel dos professores corrigir, apresentar tarefas e explicar propostas. Ainda, Moreira e Schlemmer (2020) sugerem ir além, pois a mudança de paradigma e de filosofia educacional exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital, a fim de propiciar a criação e práticas pedagógicas, mais coerentes com esse tempo histórico e social.

4.2.1 Os vídeos *reels* em espanhol

Levando em consideração que os vídeos são, atualmente, um formato mais interessante de metodologia, a atividade envolvendo *reels* foi desenvolvida. Até então,

os procedimentos da sequência didática serviram para que o aluno praticasse a Língua Espanhola através do *Instagram*, com o objetivo de oportunizar ao estudante uma nova forma de ter acesso aos ensinamentos da sala de aula, já que, normalmente, o tempo disponibilizado para o espanhol é curto, sendo apenas um encontro semanal com duração de uma hora e meia.

Além disso, em consonância com Ferreira (2022), deve-se levar em conta que um modelo de ensino que inclua aulas presenciais em contextos digitais fortalece a combinação das TD com a educação, melhorando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem de línguas.

Ao mesmo tempo em que destaca a importância dessa combinação, a autora também aponta os desafios que as metodologias podem apresentar tanto para os alunos quanto para os professores, incluindo o desenvolvimento de estratégias de ensino para utilizar uma variedade de recursos virtuais de maneira mais efetiva. Como resultado, aprender uma nova língua usando uma abordagem de aprendizagem combinada requer que os alunos desenvolvam planos de ação para aproveitar ao máximo essa experiência de aprendizagem.

No entanto, quando o estudante recebe um material já pronto e simplesmente segue as instruções do docente, ainda que haja uma interação dinâmica que auxilie no desenvolvimento das destrezas linguísticas, o discente continua sendo apenas um consumidor da rede social *Instagram*. A atividade, assim, mantém-se seguindo os parâmetros da sala de aula tradicional, apesar de ser realizada por meio de uma plataforma digital.

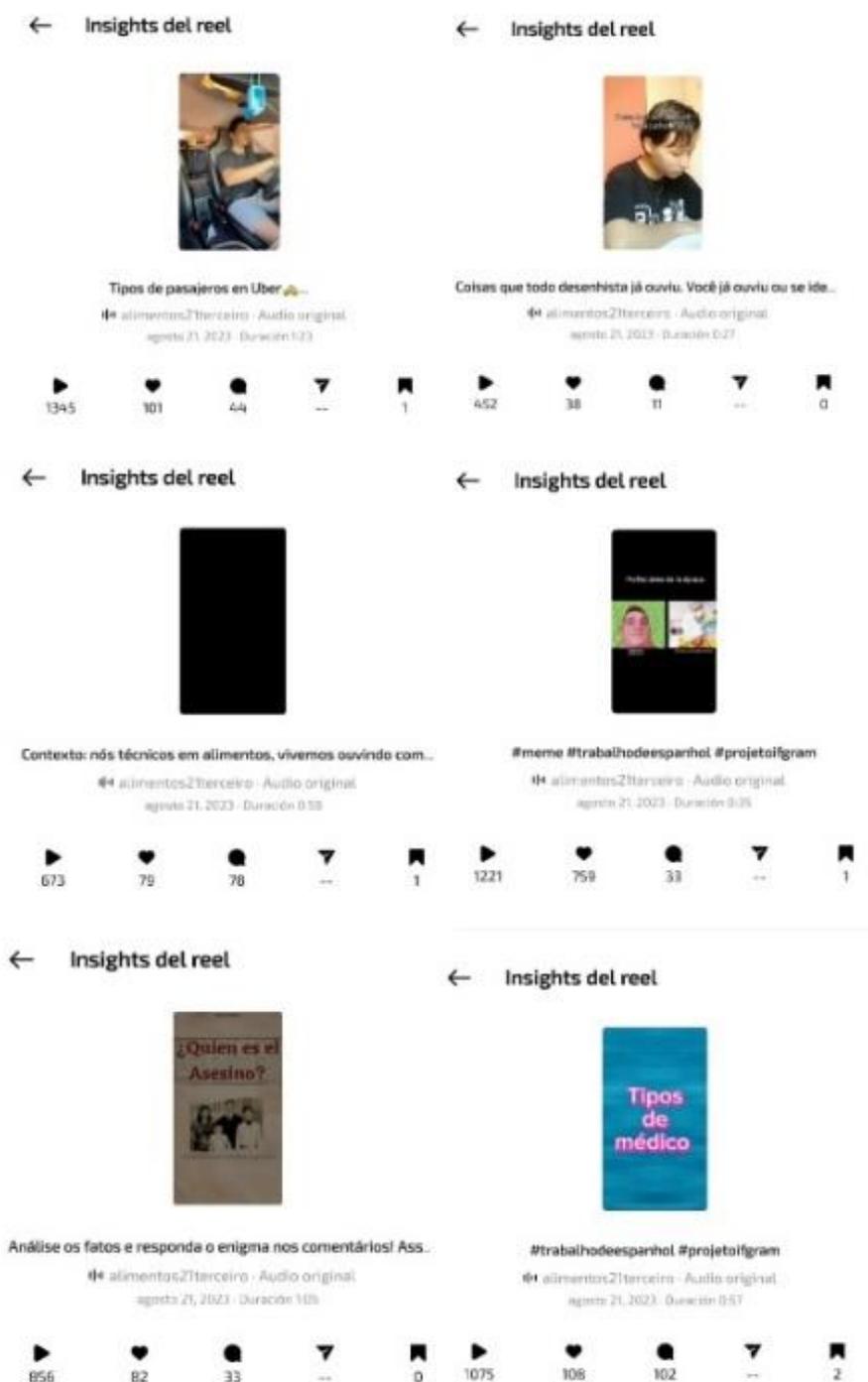
Logo, inspirando-me no estudo de Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2020), que buscou transformar a rede social *YouTube* em algo mais do que um simples repositório de informações com alunos de um curso superior em Matemática, preparei uma atividade (Etapa dos *reels*) objetivando utilizar o *Instagram* não apenas como um espaço para compartilhamento de ideias e conteúdo, mas também como um ambiente que promovesse a interação e o desenvolvimento de conhecimento colaborativo.

A sequência desenvolvida visou, partindo das características da Educação *onLIFE*, motivar o aluno a deixar de ser um mero consumidor e se tornar um produtor de materiais (conteúdos), envolvendo tanto o discente quanto o docente. Ou seja, a proposta teve um caráter de coprodução, o que Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) chamam de acoplamento. Nessa concepção, o sujeito se conecta às diversas inteligências não apenas com o intuito de utilizar as TD como ferramentas, mas sim,

como uma força ambiental, capaz de modificar as formas de interação e socialização. Para os estudantes, este tipo de trabalho foi interessante, pois lhes possibilitou experienciar diferentes formas de dialogar com colegas da mesma faixa etária e com pessoas de interesses semelhantes.

Se antes o formato de comunicação abarcava somente os educandos de uma mesma sala de aula em um curto período, através do aplicativo *Instagram* foi possível obter mais de 6 mil interações de diferentes modalidades, que continuam mostrando-se ativas por meio de comentários e curtidas apenas nos *reels*, como expressa a figura abaixo:

Figura 14 – *Inshigts* em números dos vídeos com interação no *Instagram* @*profe_Thaynam*



Fonte: Da autora (2023), extraída do *Instagram* do @*profe_Thaynam*.

Nas demais ferramentas, como enquetes, perguntas e questionários que o *Instagram* oferece dentro dos *stories*, além do *feed*, foram satisfatórias as quantidades de manifestações. Afinal, dependendo do conteúdo, o número de visualizações e respostas ou reações era grande, demonstrando que, com determinados cuidados, o

aplicativo pode servir como um importante apoio nas aulas de espanhol. Ainda, nas palavras de mais um discente participante do projeto, “O *IFgram* foi bem legal do começo ao fim” [Aluno 11].

Assim, tendo essa categoria sido discutida sob o olhar do aluno em relação ao uso do aplicativo *Instagram* para a aprendizagem de Língua Espanhola, na segunda categoria de análise, discutida na próxima seção, focarei no ensino, na didática e nas recomendações pedagógicas para os profissionais que desejam seguir caminhos semelhantes a estes para o ensino de espanhol.

4.3 Categoria 2: o *Instagram* e o ensino

*“É verdade que você deixa os alunos
usarem rede social nas aulas de espanhol?
Conta como é isso?”*

A fala acima representa uma surpresa de uma docente da mesma instituição ao ter conhecimento sobre as práticas pedagógicas adotadas com a turma do 3º ano do curso Técnico em Alimentos. Inclusive, ela indagou como o projeto vinha sendo conduzido. Afinal, rede social é algo “fácil de manusear” para alunos adolescentes.

Interagir em redes sociais pode ser considerado fácil, pois essas plataformas são desenvolvidas para que qualquer pessoa com conhecimento básico em leitura, escrita ou interpretação de imagens possa utilizá-las. No entanto, apropriar-se delas no processo educacional não é uma tarefa intuitiva. Contudo, por não ser impossível, é interessante que os docentes reflitam sobre a aplicabilidade de uma rede social em sala de aula.

Este estudo não se limita a destacar as contribuições do *Instagram* para o ensino e a aprendizagem de espanhol, ainda que este seja seu objetivo principal. Pretendo ir além, estimulando reflexões e provocações que motivem a buscar constantemente maneiras evoluir e se adaptar às mais distintas realidades, sempre que possível. Tudo depende de uma série de fatores que, juntos, dão base ao educador para desenvolver determinadas práticas, como por exemplo, o acesso livre à *internet*.

De acordo com Trujillo (2022), a realidade de ofertas no cenário expansivo da tecnologia é diversificada e oferece crescentes oportunidades de aprendizagem de idiomas. Concordo com o pesquisador ao considerar benéfico manter um otimismo experimental moderado, juntamente com um olhar cético e baseado em evidências científicas, que permita avançar sem cair na armadilha do solucionismo tecnológico. É necessário entender que há muitos contextos de aprendizagem, assim como diferentes aprendizes, de modo que nem todas as soluções sejam válidas ou necessárias para todos e em todos os lugares.

Nas próximas subseções, exponho diferentes exemplos de possíveis interações com fins didáticos no *Instagram*.

4.3.1 Atividades de interações auditivas e orais no *Instagram*

Levando em consideração que, segundo Lave e Wenger (1991, *apud* Leffa, 2015), a apropriação de redes sociais é um recurso promissor para aproximar o aluno do interlocutor ideal, sendo, assim, vistas como comunidades de prática, nesta subseção apresento as interações dos estudantes participantes da pesquisa através de uma perspectiva pedagógica, compartilhando com os demais profissionais de línguas adicionais como foi desenvolver atividades com o uso do *Instagram* e como podemos aprimorar o ensino por meio desta rede social.

Como já mencionado no item 3.3.1, foram desenvolvidas 11 atividades de interação com os alunos, o que resultou em aspectos positivos e negativos nos processos de ensino e de aprendizagem que me impulsionam cada vez mais a aprimorar a prática docente.

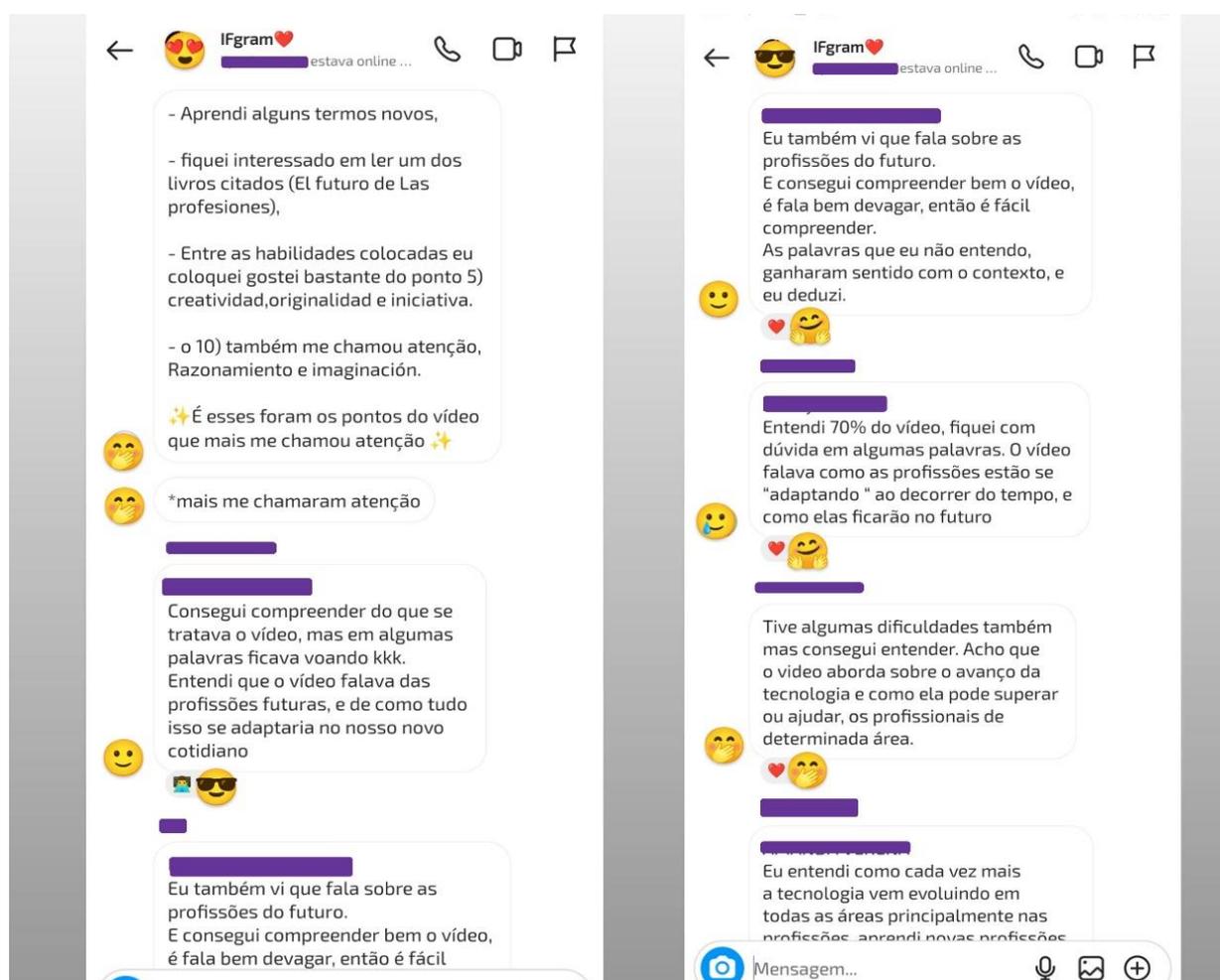
Após sete meses de uso do *Instagram* como ferramenta de ensino, cabe destacar que as atividades foram, de fato, produtivas e as que tiveram maior sucesso de interação durante a pesquisa foram as de prática auditiva e oral com o uso dos *stories* e suas diversas ferramentas, como enquetes, caixa de perguntas e mensagens de voz.

Nos *stories*, os alunos tinham acesso a vídeos, imagens e *links* sobre diversos temas, especialmente sobre a temática de profissões. Acredito que essas atividades tiveram maior envolvimento dos participantes devido a essa ferramenta não exigir sua

exposição, de modo que poderiam participar sem serem identificados pelos demais colegas. Em outras palavras, é uma tarefa mais confortável, considerando que é privada e a resposta é enviada somente ao administrador da conta, diferentemente da ferramenta *feed*, na qual a postagem, bem como os comentários e curtidas, são públicos e visíveis a qualquer pessoa.

Embora a atividade da sequência didática envolvendo o vídeo “*Las profesiones del futuro*” tenha sido realizada via *story*, em um grupo fechado, as interações sobre compreensão auditiva obtiveram uma ampla participação dos alunos. Para o discente, a prática constante desse tipo de atividade é importante, pois quanto maior seu contato com a língua estudada, maior a potencialização do desenvolvimento de sua destreza auditiva. A Figura 15, nesse sentido, apresento alguns relatos dos estudantes sobre a compreensão da atividade.

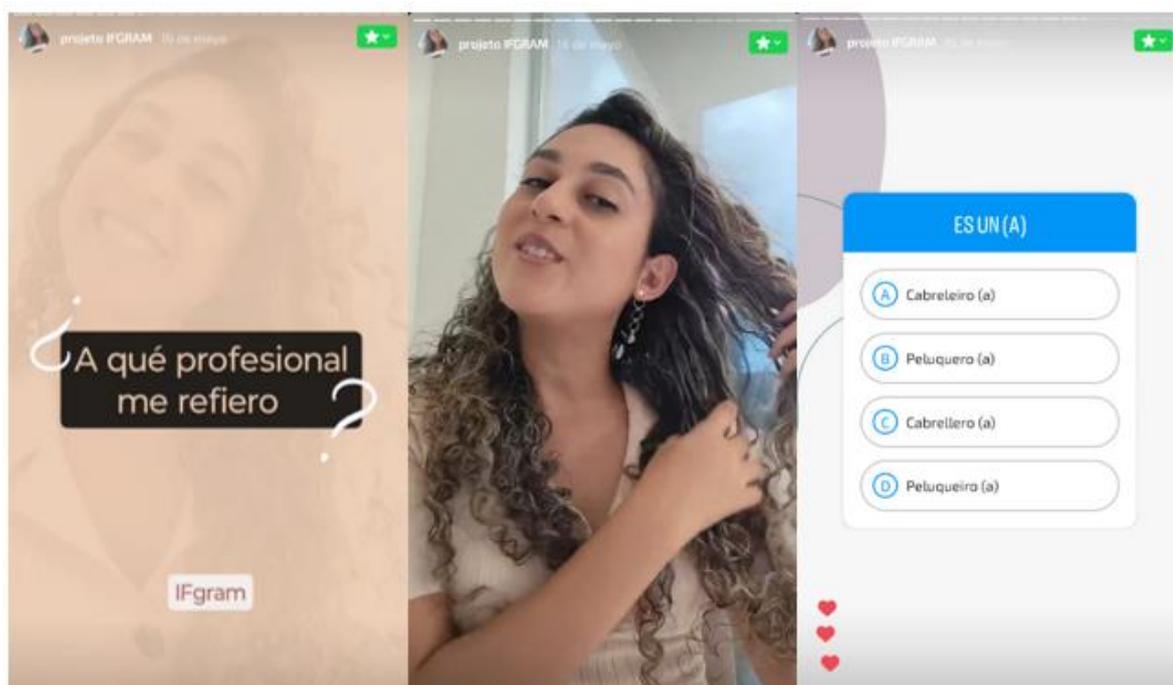
Figura 15 – Relatos dos estudantes sobre sua aprendizagem no grupo fechado do projeto



Fonte: Da autora (2023), extraída do grupo fechado do *Instagram* do @profe_Thaynam.

Outra atividade publicada via *stories* apenas para os participantes do projeto IFgram consistiu em, por meio de pequenos vídeos, dialogar com os alunos e realizar avaliações sobre o léxico. Além da expressão auditiva, a escrita também foi desenvolvida, pois foram realizados jogos de perguntas e respostas com resultados imediatos, conforme exemplificado na Figura 16.

Figura 16 – Exemplo de interação nos *stories* do *Instagram*



Fonte: Da autora (2023), extraída da interação²² nos *stories* do grupo fechado (IFgram) do *Instagram* do @profe_Thaynam

Essa funcionalidade (*story* > teste) permite ao estudante praticar suas habilidades como uma espécie de aprendizagem autônoma, pois permite que o conhecimento imediato do que ele errou e por quê. Além disso, serve para o educador como uma ferramenta avaliativa, uma vez que o nome dos participantes e a opção que cada um selecionou chegam ao administrador da conta. Vale lembrar que, de acordo com as configurações atuais do *Instagram*, o seguidor só pode marcar a resposta uma vez, exigindo, assim, atenção ao participar.

Conforme Ferreira (2022), é possível apoiar os alunos no processo de desenvolvimento das competências comunicativa e linguística com programas que possam, por exemplo, identificar seus erros. Por isso, essa ferramenta do *Instagram*

²² Atividade completa disponível apenas para os alunos do projeto e administradora do perfil devido à política de privacidade do próprio *Instagram*.

se mostrou bastante útil para a realização sequência didática, pois foi um tipo de interação que sempre alcançou um alto índice de visualização e participação.

Apesar de ter se mostrado útil, um ponto negativo encontrado ao utilizar os *stories* como recurso de ensino foi que, diferentemente do *feed*, onde as publicações ficam expostas por tempo indeterminado, essa modalidade fica disponível por apenas 24 horas, fazendo com que os participantes tivessem um prazo curto para a realização de determinadas atividades.

Em diferentes situações de aprendizagem, para solucionar essa questão temporal, o docente poderia desenvolver a tarefa em sala de aula, exigindo, no momento da postagem, a resposta dos alunos pelo *Instagram*. Nesta pesquisa, contudo, as tarefas, com exceção das que envolviam vídeos, não tiveram horários fixos para entrega, pois o estudo teve o intuito de tornar o processo de aprender por meio de redes sociais natural aos participantes. Inclusive, um aluno relatou durante a roda de conversa que o *Instagram* o auxiliou por proporcionar mais dinâmica de aprendizado, mas que:

Também, às vezes, é ruim, por ser muito livre no quesito de horário, porque a escola já tem um horário assim, limitado, tipo de 7:30 às 12:50h. No Instagram não, a gente pode mandar qualquer horário, qualquer dia. Então a gente acaba ficando preso, às vezes, é compromisso que é a mais do que o da escola [Aluna 5].

Compreendi, com isso, que não é ideal utilizar o aplicativo para participar de atividades de aula em momentos não determinados. Quando se está trabalhando uma sequência didática, é necessário estipular prazos que sejam, de preferência, dentro dos horários de aula, adequando-se à turma e aos acordos feitos entre professor-aluno.

Por um lado, a vida escolar, a acadêmica e a profissional, em sua natureza, exigem prazos e os educadores devem estar sempre alinhados à realidade dos educandos. Por outro, isso pode fazer com que o uso da rede social *Instagram* não seja mais tão atraente num ponto de vista educativo, justamente por existir uma obrigatoriedade de uso por parte dos adolescentes.

Sobre esse último ponto, um aluno da pesquisa relatou, em particular, que foram justamente os prazos estipulados para a criação de vídeos que influenciaram em seu empenho na atividade:

Às vezes, a atividade de vídeo no Instagram parecia desmotivadora, pois estávamos acostumados a só publicar qualquer coisa a hora que nos convinha e não como uma obrigatoriedade. Mas também era motivadora porque estava tendo todo tempo orientações de como realizar o trabalho e sentiam segurança no que iam postar, além de aprender mais sobre as palavras em Língua Espanhola [Aluno 11].

A proposta mencionada pelo aluno envolveu a criação de *reels*, que contemplou o desenvolvimento da oralidade. Essa proposta foi justificada pela necessidade de estimular a criatividade dos participantes, seguindo as orientações de Combe (2022), que enfatiza a importância de favorecer tarefas que maximizem a criatividade, permitindo que os aprendizes produzam algo, em vez de apenas reproduzir ou completar. A pesquisadora cita exemplos como criar pequenos vídeos, *podcasts* ou poemas em outra língua, produções que refletem em uma oportunidade para trabalhar a autoavaliação e refletir sobre a própria aprendizagem.

As etapas da sequência de *reels* resultaram em vídeos que se relacionavam ao mundo do laboral, abordando críticas, comédia e suspense dentro do contexto de profissões. Apresento, em seguida, as produções dos participantes.

1º vídeo “Profesiones de la época”

A equipe optou pela não exposição de suas vozes e seus rostos no vídeo, utilizando imagens extraídas da *internet* para construir um *reel* sobre a evolução das profissões durante os séculos. O vídeo²³ obteve 1.871 interações e pode ser acessado através do QRcode disponibilizado na Figura 17.

Figura 17 – QR Code: Profesiones de la época



Fonte: Da autora (2023).

²³ Vídeo: “*profesiones de la época*”: <https://www.instagram.com/p/CwOcxBWs-uz/>

2º vídeo: “Tipos de médicos”

Segundo os estudantes, os trabalhos de sala de aula que mais lhe chamaram a atenção foram os diálogos presenciais. Isso contribuiu na gravação do vídeo, que consiste em uma crítica à forma que alguns médicos tratam seus pacientes. Tal *reel*²⁴ obteve um total de 1.113 formas de interações e está disponível através do QRcode exposto na Figura 18.

Figura 18 – QR Code: *Tipos de médicos*



Fonte: Da autora (2023).

3º vídeo: “Tipos de Uber”²⁵”:

Esta equipe optou por narrar sobre os mais variados tipos de motoristas e clientes da *Uber*. O vídeo tem um teor de comédia e, segundo os alunos, tem o objetivo de fazer as pessoas se identificarem com as situações retratadas, mesmo que fosse em Língua Espanhola. O *reel*²⁶, cujo acesso está disponível na Figura 19, obteve um total de 1.400 interações e foi utilizado com outras turmas de espanhol para trabalhar o léxico dentro com um contexto diferente daquele abordado em seus materiais didáticos.

²⁴ Vídeo: “*Tipos de médicos*”: <https://www.instagram.com/p/CwOdWVdMxic/>

²⁵ *Uber* é uma empresa multinacional americana que presta serviços eletrônicos nas áreas de transporte privado urbano através de um aplicativo que permite a busca por motoristas baseada na localização dos passageiros.

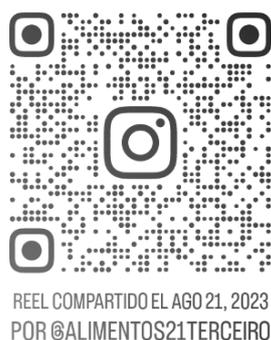
²⁶ 3º vídeo: “*Tipos de Uber*”: <https://www.instagram.com/p/CwObz6vMljq/>

Figura 19 – QR Code: *Tipos de Uber*

Fonte: Da autora (2023).

4º vídeo: “La investigación”

Este grupo elaborou um vídeo com o objetivo de transformar o público em detetives responsáveis por descobrir se a morte de um dos personagens havia sido um assassinato ou um suicídio, conforme pode ser visualizado acessando ao QRcode da Figura 20. A proposta²⁷ obteve um total de 875 formas de interações e sua temática promoveu discussões relevantes dentro e fora do ambiente escolar, visto que o *reel* foi postado próximo ao mês de setembro e a escola estava realizando campanhas de conscientização.

Figura 20 – QR Code: *La investigación*

Fonte: Da autora (2023).

²⁷ 4º vídeo: “La investigación”: <https://www.instagram.com/p/CwOdGlcMEAI/>

5º vídeo: “*El técnico en alimentos*”

A equipe optou por criar um vídeo que falasse sobre a profissão de técnico em alimentos com o objetivo de desmitificar algumas crenças sobre este ofício, como, segundo eles, mostrar que o curso não ensina os alunos a serem nem cozinheiros, nem nutricionistas, apesar de muitos acreditarem que esse seja seu propósito. O *reel*²⁸, disponibilizado na Figura 21, obteve um total de 767 formas de interações e provocou uma reflexão a respeito da profissão. Um dos benefícios de se propor atividades como esta é que as discussões excedem a sala de aula.

Figura 21 – QR Code: El técnico en alimentos



Fonte: Da autora (2023).

6º vídeo: “*Profesión: dibujador*”²⁹”

No último vídeo desta parte da sequência, a aluna, que preferiu sair do grupo que estava e realizar a tarefa individualmente, decidiu retratar os preconceitos que existem com as pessoas que desenhavam como profissão, utilizando perguntas estranhas que os sujeitos fazem por não aceitar ou compreender esse ofício. Tal *reel*³⁰, compartilhado na Figura 22, obteve um total de 441 interações.

²⁸ 5º vídeo: “*El técnico en alimentos*”: <https://www.instagram.com/p/CwObfghMHeU/>

²⁹ *Dibujador* significa desenhista em espanhol.

³⁰ 6º vídeo: “*Profesión: dibujador*”: <https://www.instagram.com/p/CwOcDp6sFzI/>

Figura 22 – QR Code: *Profesión: dibujador*

Fonte: Da autora (2023).

Em síntese, o intuito dessa atividade não foi ensinar a produzir *reels*, pois os alunos já chegam à sala de aula com essa habilidade, característica de sua geração devido ao contato frequente com as tecnologias digitais. O objetivo foi auxiliá-los no processo de produção em Língua Espanhola, promovendo conscientização e ética em relação ao conteúdo a ser postado.

Em outras palavras, a tarefa buscou orientar o estudante a não “postar por postar” à procura de interações e aceitação social. Esse comportamento é frequentemente observado em perfis de jovens que utilizam o *Instagram*: na busca incessante por curtidas, postam conteúdos que geram sérias consequências na sociedade, tanto no aspecto educacional quanto no comportamento do indivíduo em geral.

No entanto, esse aspecto está mais relacionado ao ramo da psicologia e o foco deste estudo não é aprofundar-se nessa temática. O importante é que, como docentes, temos (ou deveríamos ter) o papel de ajudar o aluno a se apropriar de uma tecnologia digital de forma mais inteligente e consciente, pois a Educação Digital, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020), não se resume ao uso de *hardwares*, de *softwares* e de redes de comunicação na educação, mas na apropriação, no sentido de atribuição de significado e desenvolvimento de competências específicas.

A respeito de tais competências, nesta pesquisa foram elementos de interação quase todos os recursos oferecidos pelo aplicativo *Instagram* para desenvolvimento das competências oral, escrita, auditiva e leitora, sendo que as de cunho oral e auditivo se sobressaíram diante das outras, pois os alunos se sentiram mais à vontade em envio de áudios em espanhol e recebimento de feedback nesta mesma língua,

afirmando não terem muitas dificuldades de compreensão, diferentemente das outras competências.

Cabe ressaltar que, mesmo o *Instagram* sendo uma plataforma de fotografias e vídeos, o professor, como administrador do perfil, não precisa necessariamente fazer uso de sua própria imagem. Esse tipo de exposição é opcional, visto que com a ajuda de outros aplicativos de fácil acesso, como o *Canva*³¹, é possível criar conteúdo de alta qualidade para compartilhar com os educandos. Portanto, considero o *Instagram* uma aplicação adaptável de acordo com o perfil do educador.

4.3.2 Atividades de interações de leitura e escrita

Existem várias maneiras de ajudar o aluno, incluindo dinâmicas de leitura e escrita. De acordo com as observações feitas nesta pesquisa, as atividades da sequência didática que tiveram menos interações foram as que envolviam escrever e ler, tarefas que exigiam maior exposição dos participantes.

As postagens no *feed* do *Instagram* têm a vantagem de serem fixas, conforme já citado. Entretanto, o aluno, principalmente em fase inicial de estudo de uma língua adicional, ainda tem receio de tentar participar, por exemplo, de comentários e *chats* públicos, bem como de cometer erros gramaticais, sendo, por vezes, julgado cruelmente pelos colegas.

Como exemplo de atividade interativa que foi desenvolvida na sequência didática desta pesquisa, no “*bingo de las profesiones*”³², os alunos fizeram uma breve leitura de uma publicação, esclareceram dúvidas sobre o léxico e resolveram a questão proposta. Após isso, discutiram em sala de aula sobre suas realidades em relação a seus cursos e suas futuras profissões, relatando, também que não tiveram dificuldades em participar da dinâmica, mas que se sentiram inseguros inicialmente por ser a primeira vez que interagiram no *Instagram* em espanhol.

Infelizmente, esse sentimento é comum na *internet* e nas redes sociais. Ao comentarmos, estamos sujeitos a receber críticas ácidas, o que pode, em algumas

³¹ *Canva*: ferramenta gratuita de design gráfico online que você pode usar para criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes e vídeos, por exemplo.

³² “*Bingo de las profesiones*”: https://www.instagram.com/p/Cr_sKu-poOK/

ocasiões, resultar em uma possível retração, não aceitação ou mesmo bloqueio do aluno em relação à aprendizagem através do *Instagram*. Sendo assim, o professor precisa manter-se atento.

Inclusive, na visão de Combe (2022), trabalhar atividades que envolvam redes sociais expõe os estudantes a uma grande variedade de conteúdo, mas é preciso escolhê-los com cautela, já que nem todos os materiais de aprendizagem disponíveis são de qualidade. Existe, ainda, a possibilidade de encontrar documentos autênticos e prontos para serem utilizados em aulas ou estudos particulares, como, por exemplo, vídeos sobre um tema de interesse através de influenciadores que falam de política, atualidade, esporte, entre outros.

Dessa forma, a atividade discutida nessa subseção poderia ser facilmente desenvolvida em sala de aula. O professor, por exemplo, poderia disponibilizar uma postagem *reel* aos educandos e, a partir disso, trabalhar com o conteúdo de sua descrição, encorajando-os a interagirem com o vídeo por meio de comentários e aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.

Portanto, reitero a importância de continuar desenvolvendo atividades de interação social por meio das tecnologias digitais, seja pelo *Instagram* ou outra rede social. Afinal, assim como outras redes sociais tiveram seu auge e hoje caíram (ou estão caindo) em desuso, o mesmo pode acontecer com o *Instagram*. No entanto, sempre que for possível e benéfico aos processos de ensino e de aprendizagem, é relevante permitir que os estudantes tenham a oportunidade de se comunicar com pessoas reais fora do contexto educacional e participar de projetos *online* por meio de interações sociais autênticas e variadas (Ollivier, 2022).

Em uma tentativa de resolver essa problemática, e com o intuito de impulsionar o aluno a tentarem escrever em espanhol, além da orientação do educador, é crucial que o professor esteja sempre atento aos comentários escritos pelos alunos. Por exemplo, na conta do *Instagram* *@profe_Thaynam*, foi necessário estabelecer um acordo com os participantes de que não seriam permitidas contribuições desnecessárias com a intenção de atacar outra pessoa e, caso isso ocorresse, seria necessária uma intervenção docente nos próprios comentários.

É lamentável que durante as interações nas redes sociais existam pessoas que usam contas públicas apenas para insultar ou criticar outros indivíduos. Nesse aspecto, o apoio do professor é fundamental. Felizmente, nenhum caso desse tipo ocorreu durante a realização da pesquisa, mas é sempre necessário estar atento.

Em relação ao “estar sempre atento”, existe outra preocupação: o tempo de trabalho do professor. Coimbra (2012) considera que o acesso às redes sociais exige tempo e dedicação daqueles que necessitam acompanhar as redes de seu interesse. Sugiro que haja um controle de horário dentro da plataforma, ou seja, é importante que haja um período definido no qual o docente realize as práticas de postagens e/ou avaliação dos alunos para que o trabalho não se torne exaustivo nem se mescle com sua vida pessoal, prejudicando a privacidade de ambos.

Coimbra (2012) afirma que é necessário considerar a fragilidade dos sistemas de interação social, pois algumas redes, como o *Facebook*, já enfrentaram diversos problemas relacionados a aspectos de privacidade e outras questões consideradas prioritárias para seus usuários. Nesse quesito, de acordo com autora, os perfis docentes devem estar associados a informações acadêmicas, interferindo o mínimo possível na sua vida pessoal, para que os membros da rede social se apropriem e deem sentido para a existência de sua própria dinâmica e da apropriação de conteúdo.

Logo, concluo que esse tipo de atividade com acoplamento para o ensino básico de Língua Espanhola é proveitoso. No entanto, por ser em uma rede social pública e aberta, é mais vantajoso que a postagem a ser trabalhada seja, por exemplo, dentro de um grupo fechado. Para estudantes mais avançados no processo de aprendizagem de espanhol, pode ser favorável interagir em publicações no *feed*, mas, no nível básico, isso pode acarretar fragilidades na realização plena da tarefa.

5 #CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa-ação sugere tentativas de resolver determinados problemas da sociedade em conjunto com a comunidade. Como já mencionado, nesta pesquisa de aproximação aos pressupostos da pesquisa-ação, tive como problemática o uso de celular e a integração de redes sociais em sala de aula, no caso, o *Instagram*. A roda de conversa ao final da sequência didática auxiliou a compreensão perspectiva do aluno quanto a essa proposta, e suas sugestões devem ser levadas em consideração nos processos de ensino e aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa se integrou à linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino, assumindo o grande desafio de estudar e analisar o uso do aplicativo *Instagram* como uma possível metodologia pedagógica. Se por um lado buscar caminhos mais viáveis e acessíveis no contexto do ensino sempre foi um trabalho árduo, por outro, tornou-se ainda mais desafiador quando combinado com o espaço das redes sociais.

Conforme visto no estado da arte, foram encontradas poucas pesquisas com temas semelhantes, sendo a maioria trabalhos relacionados ao uso de redes sociais em geral, como *Facebook*, *WhatsApp* ou *Duolingo*. Inicialmente, esse fator causou incômodo, mas não um desconforto que levasse à desistência, e sim à curiosidade. Como usuária do *Instagram*, sempre observei a grande quantidade de perfis voltados para o ensino de Língua Espanhola, dos quais sou seguidora e com os quais aprendo muito.

Já como docente, sempre aspirei experimentar uma metodologia em sala de aula que mesclasse as redes sociais com o ensino. Foi apenas durante a pandemia da Covid-19, quando o contexto educacional relacionado às tecnologias digitais

mudou rapidamente e de maneira surpreendente, que pensei em formalizar esse planejamento. Diante dessa constante inquietação, este trabalho se mostrou bastante útil, pois esclareceu algumas de minhas dúvidas e ainda serviu como convite para continuar pesquisando para aprimorar este tema.

Ao longo de vários meses de investigação, depoimentos, observação do comportamento dos alunos nas aulas e na roda de conversa, diálogos informais com os participantes e sugestões, as conclusões desta pesquisa apontam para a confirmação de suas hipóteses. Foi possível constatar que a utilização do *Instagram* pode ser eficaz na contribuição para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, pois os próprios estudantes confirmaram que sua interação com a plataforma foi benéfica na maioria das atividades da sequência didática e foi visível sua interação ao realizá-las.

No entanto, é importante ressaltar que é difícil lidar com a rede social como uma metodologia de ensino, mesmo que evidencie potencialidades. Existem muitos fatores que podem levar a consequências negativas, como a má utilização do tempo para postagens e atividades, o que pode desmotivar o aprendiz no processo. O docente precisa ter um planejamento organizado e sempre esclarecer o objetivo da atividade proposta para evitar distrações durante o uso do *Instagram*. Há uma gama tão vasta de informações que, em segundos, o usuário já pode estar se envolvendo em outra tarefa que pode ou não ter fins.

Outro fator é a intimidade com o aplicativo: o professor precisa conhecer muito bem as ferramentas do *Instagram* antes de propor qualquer atividade e estar disposto a acompanhar as constantes atualizações do aplicativo. Propor uma tarefa sem ter como auxiliar o aluno e trabalhar junto a ele pode resultar em uma visão distorcida da chamada Educação *onLIFE*. Sendo assim, o educador precisa do que Moreira e Schlemmer (2020) chamam de apropriação digital.

Desse modo, devido ao fato de a carga horária do professor de espanhol ser baixa na maioria das instituições públicas do Brasil, vejo uma oportunidade de transformar esse ensino com o auxílio do *Instagram* como uma educação expandida da disciplina. Através do compartilhamento de conteúdo e de diversas atividades de interação, o estudante pode ter um contato mais próximo com a língua adicional, gerando um aumento no desenvolvimento de suas destrezas linguísticas. Concluí, também, que a metodologia abordada nesta pesquisa pode ser considerada como uma forma de Educação *onLIFE*, cujo objetivo consiste em criar ecossistemas vivos e

abertos, onde as atividades de aprendizagem e conhecimento possam nascer, crescer e evoluir sem distinção entre mundos *online* e *offline*.

Nessa perspectiva, considero que o *Instagram* seja um ambiente fértil que possibilita aumentar a produtividade linguística tanto do aluno quanto do professor. A plataforma é aberta e facilmente acessível, sendo pública e gratuita para qualquer pessoa acima de 14 anos no Brasil, desde que os termos de uso não sejam violados. Dentro dela, aprendizados e conhecimentos podem surgir, como foi observado nas falas dos estudantes sobre a interação via *Instagram*.

O escopo deste trabalho consistiu em investigar somente a aprendizagem de línguas. Contudo, o *Instagram* é um recurso que pode promover o estudo de uma variedade de temas, como educação financeira, educação nutricional, noções de direito e preparação para concursos.

Existem materiais bons e proveitosos no *Instagram* que são considerados autênticos para a aprendizagem da Língua Espanhola, assim como existem os ruins! Logo, creio que uma das dificuldades de ensinar com o auxílio dessa plataforma seja que o professor precisa estar atento à escolha do que será trabalhado. Isso é diferente, por exemplo, de abrir um livro didático, no qual as atividades já foram projetadas para serem desenvolvidas em sala de aula. No *Instagram*, todas as formas de conteúdo estão misturadas, exigindo mais da prática docente.

Quando menciono que práticas de cocriação a partir de interações no *Instagram* pode ser uma forma de educação expandida caracterizado como Educação *onLIFE*, sigo o que Moreira e Schlemmer (2020) dizem, que é transformar um ambiente antes visto como social ou lúdico em um espaço educativo.

A partir das atividades da sequência didática, mesclou-se o ambiente presencial com um perfil de mídia social educativo no *Instagram*. O ensino de espanhol foi se constituindo nesse acoplamento, nesse coengendramento de espaço físico com digital, e o aluno passou a ser coprodutor nos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, é preciso manter-se atento, pois, segundo Moreira e Schlemmer (2020), para que uma rede social possa ser considerada um exemplo de Educação *onLIFE*, depende do objetivo de comunicação do professor. Não se pode ter como base o distanciamento, mas sim a presencialidade de aprendizagem baseada na interação entre educador, TD e educando. A tecnologia por si só não altera as práticas pedagógicas.

Em outras palavras, deve-se prestar especial atenção para não permitir que o *Instagram* seja apenas um “enfeite” nos processos de ensino e de aprendizagem. É apenas quando o aluno ou o professor deixam de ser meros consumidores da rede social para juntos serem coprodutores, que temos um caso de Educação *onLIFE*.

Em que momento o aprendiz deixa de ser usuário para ser coprodutor no *Instagram*? Quando ele deixa de apenas receber um determinado material digital para resolver uma atividade, por exemplo, e passa a contribuir para o aprimoramento da página juntamente com o professor, participando ativamente do processo através da criação de *reels* e demais interações que estejam atreladas ao objetivo de aprendizagem. Ou seja, a questão central não é o conteúdo adquirido, conforme afirmam Moreira e Schlemmer (2020), mas como, onde e com quem se aprende.

O objetivo principal nunca foi apenas transmitir a unidade linguística “*las profesiones*” aos alunos (poderia ser qualquer outro assunto!), mas sim, desenvolver a maneira pela qual isso seria construído com eles através da sequência didática. A prática levou os estudantes a interagirem com outras formas de conhecimento fora da sala de aula (como) por meio da rede social *Instagram* (onde), aprendendo com outras pessoas que tinham interesse comum em Língua Espanhola na figura de falantes nativos ou perfis profissionais no aplicativo (com quem se aprende). É por esse motivo que o processo pode ser considerado *onLIFE*.

Evidentemente, podem surgir questionamentos como: “E se o *Instagram* entrar em declínio, assim como ocorreu com o *MSN*, *Orkut* ou *Facebook*?” Em relação a isso, é importante considerar que plataformas digitais dessa natureza, mesmo que mudem de nome ou formato, sempre mantêm as características de redes sociais.

Isso significa que continuarão promovendo a conectividade, criando laços entre os sujeitos, permitindo personalização e possibilitando a interação contínua e em tempo real. Ou seja, as configurações são ajustáveis de acordo com a preferência do indivíduo e o conteúdo tem capacidade de viralização. Essas características sustentam as ideias de visibilidade social, reputação e autoridade que Recuero (2009) cita sobre os valores das redes sociais.

Portanto, com este estudo, pretendo oferecer um retorno não apenas à Instituição, mas também à sociedade em geral no que tange à educação, no sentido continuar incentivando alunos e professores a observarem mais seus ambientes e a traçarem estratégias mais favoráveis ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas através das redes sociais. Mesmo que esse tipo de plataforma seja

frequentemente inclinado ao lazer, é possível fazer a diferença quando se tem o desejo.

Por fim, reconheço que o desafio é grande e que ainda são necessários muitos estudos para o aprimoramento deste tipo de metodologia, principalmente por se tratar de uma temática contemporânea. No entanto, considero que todo movimento deste teor é válido, que a investigação contribui significativamente para a melhoria da prática docente e que as demais provocações que possam surgir servirão como estímulo para futuras pesquisas.

#REFÊRENCIAS

ABAD, Mabel; TOLEDO, Glória. **Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Chile: Onomázein, 2006.

ABIO, Gonzalo. Un estudio exploratorio sobre el uso de redes sociales en la enseñanza regular de lenguas extranjeras en Brasil. **Onomázein**, [S.l.], n. 13, p. 135-145. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.13.09>.

ALVES, André Luiz; MOTA, Marlton Fonte; TAVARES, Thiago Passos. O *Instagram* no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, [S.l.], v. 2, 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/19/o_Instagram_no_proceso_de_engajamento_das_praticas_educacionais.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Fabiana de Freitas. **Youtube como ambiente virtual de ensino e aprendizagem**: características de aulas-live de espanhol. 2020. 87f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BERGES, Manuela Gil-Toresano. La comprensión auditiva. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Espanha: Sociedad General Española de Librería, 2008. p. 291-308.

BIGOT, Margot: **Apuntes de lingüística antropológica**. 2010. Disponível em: <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/2.%20SAUSSURE.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. **Ensino de Língua Espanhola (Revogado)**. Brasília: Governo Federal, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Novo Ensino Médio**. Brasília: Governo Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/livros-em-braille/345-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-2010-2011-2012>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Três concepções para o estudo de redes sociais. *In*: ARAUJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola, 2015. p. 37-40.

CABRERA, Anitta Ferreira. La enseñanza del español como L2 y LE mediada por la tecnología. *In*: TRUJILLO, Fernando (Coord.). **Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas**. Barcelona: Difusión, 2022. p. 55-73.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Language**. 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/language>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CANTÓN-CORREA, Francisco-Javier; ALBERICH-PASCUAL, Jordi. Construcción social de la imagen de una ciudad a través de *Instagram*: el caso de Granada. **El profesional de la información**, [S.l.], v. 28, n. 1, e280108, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.08>.

CASSANY, Daniel. La expresión escrita. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Espanha: Sociedad General Española de Librería, 2008. p. 309-334.

CASSANY, Daniel. Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. *In*: TRUJILLO, Fernando (Org.). **Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología**. Barcelona: Difusión, 2022. p. 14-39. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360439470_Tecnologia_versuspara_el_aprendizaje_de_lenguas_Reflexiones_y_conversaciones_sobre_el_futuro_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_lenguas_mediados_por_la_tecnologia. Acesso em: 15 mai. 2022.

CATALUNA, Ricardo João Rodeia Sousa. **Aprendizagem Colaborativa e Informal do Espanhol - Língua Estrangeira (ELE) nas Redes Sociais: o Caso do Grupo no Facebook «Alunos de Espanhol (RC)**. 2017. 132f. Projeto (Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning) - Universidade Nova, Lisboa, 2017.

COIMBRA, Cristiane dos Santos. **Rede social como espaço educativo para a educação**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COMBE, Christelle. Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia *In*: TRUJILLO, Fernando (Org.). **Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología**. Barcelona: Difusión, 2022. p. 40-55. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360439470_Tecnologia_versuspara_el_aprendizaje_de_lenguas_Reflexiones_y_conversaciones_sobre_el_futuro_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_lenguas_mediados_por_la_tecnologia. Acesso em: 15 mai. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Banco de Teses e Dissertação**. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COSTA, Elenice Delfino Borges. **Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do Ensino Médio**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA, Patrícia Maria Viana; SILVA, Carolina Morais. Metodologias ativas e o uso do *Instagram* como ferramenta educacional: trabalhando os sonetos de camões no ensino médio por meio de *stories*. In: CONEDU, 7., Campina Grande, 15 a 17 out. 2020. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68871>. Acesso em: 10 set. 2022.

CRUZ, Elaine. Nove em cada dez crianças e adolescentes são usuários da internet. **Agência Brasil**, 16 ago. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-08/nove-em-cada-dez-criancas-e-adolescentes-sao-usuarias-de-internet> Acesso em 31 de agosto de 2022.

DICIO. **Blog**. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/blog/#:~:text=substantivo%20masculino%20P%C3%A1gina%20virtual%20para,atualizado%20com%20frequ%C3%Aancia%20e%20recebe>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências DIDÁTICAS PARA O ORAL E A ESCRITA: APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO. In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard (Dir.). **Expressar-se em francês sequências didáticas para o oral e a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%Aancias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeira: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.

ENCINA, Alonso ¿**Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?**: principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua. Madrid: Edelsa, 2000.

FERREIRA, Anita. La enseñanza del español como L2 y LEmediada por la tecnología. *In*: TRUJILLO, Fernando (Org.). **Tecnología vesus/para el aprendizaje de lenguas**: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología. Barcelona: Difusión, 2022. p. 56-73. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/360439470_Tecnologia_versuspara_el_aprendizaje_de_lenguas_Reflexiones_y_conversaciones_sobre_el_futuro_de_la_ensanza_y_el_aprendizaje_de_lenguas_mediados_por_la_tecnologia. Acesso em: 15 mai. 2022.

FERREIRA, Costa Gonçalo. Redes sociais de Informação: uma história e um estudo de caso. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 208-231, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pci/a/hX6dWhCGmVCqGCC6ZnhgSMw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

GARCÍA, César Augusto Borrromeo. Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, [S.l.], n. 48, p. 41-50, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409004>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOETTERNAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. *In*: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: presente, passado, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61 -70.

GOMES, Luis Fernando. Redes sociais e a escola: o que temos de aprender? *In*: ARAUJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos a aprender? São Paulo: Parábola, 2015. p. 81-92.

GOMÉZ, Jessica Elejalde; CABRERA, Anitta Ferreira. Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales. **Folios**, [S.l.], v. 48, p. 137-152, 2018.

GOOGLE ACADÊMICO. **Banco de dados**. 2023. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HERNÁNDEZ SOTO, María José. **Lo que no te han dicho sobre *Instagram* y la Educación**. 2020. 4f. Síntesis (Círculo de Escritores) - Universidad Iberoamericana Puebla, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4728/Lo%20que%20no%20te%20han%20dicho%20sobre%20Instagram%20y%20la%20Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mai. 2022.

INSTAGRAM. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LEFFA, Vilson J. Conversa com Vilson J. Leffa. *In*: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de Professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes. 2013. p. 375-385.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário; VANDRESSEN, Paulino (Orgs.). **Tópicos em Linguística aplicada: O ensino de Línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. *In*: ARAUJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola, 2015. p. 137-154.

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: 10 out. 2020.

MEDINA, Faustino. *Instagram* como recurso didático para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, [S.l.], v. 17, n. 33, p. 84-93, 2019.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-47.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

MICHAELLIS. **Língua**. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=l%C3%ADngua>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria MEC nº 1.066, de 15 de março de 2006**. Credenciamento da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) para oferta de cursos superiores à distância, bem como autorização dos cursos de graduação, Licenciatura em Geografia, História e Pedagogia - Habilitação: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade EaD. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces090_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria MEC nº 1199, de 12 de dezembro de 2007**. Nomeia o professor Emanuel Alves de Moura para exercer o cargo de Diretor-Geral Pró-Tempore. Brasília: MEC, 2007.

MOLINA, R. Kreuzburg; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v35n03/v35n03a13.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 63438, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 27 out. 2022.

MOTA, Marlice Borges. **Aquisição de segunda língua**. 2008. 55f. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Letras-Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MUÑOZ, Rosana Acquaroni. La comprensión Lectora. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Espanha: Sociedad General Española de Librería, 2008. p. 335-357.

NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; MIORANDO, Tânia Micheline. Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos para um canal do youtube organizado por estudantes do ensino superior. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 170-191, abr. 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/8410>. Acesso em: 01 mar. 2023.

NÓBREGA, Amanda Modolão. **O ensino de Língua Espanhola mediado por tecnologias digitais: aventurando-me por caminhos virtuais**. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

OLLIVIER, Cristian. Tareas ancladas en la vida real, ciudadanía digital y autonomía. In: TRUJILLO, Fernando (Org.). **Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología**. Barcelona: Difusión, 2022. p. 74-91. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360439470_Tecnologia_versuspara_el_aprendizaje_de_lenguas_Reflexiones_y_conversaciones_sobre_el_futuro_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_lenguas_mediados_por_la_tecnologia. Acesso em: 15 mai. 2022.

PIZA, Mariana Vassallo. **O fenômeno Instagram: considerações sobre a perspectiva tecnológica**. 2012. 48f. Monografia (Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3243/1/2012_MarianaVassalloPiza.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

YONG, Richard; PRESTON, Dennis. **Adquisición de Segundas Lenguas: variación y contexto social**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

REAL ACADEMIA ESPANHOLA – RAE. **Lengua**. 2023. Disponível em: <https://dle.rae.es/lengua?m=form>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROPPEL, Sheila Maria. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Língua Espanhola: estudo do aplicativo Duolingo**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2017. Disponível em <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/137/SHEILA%20MARIA%20ROPP EL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SALINAS; Arturo. **Os brasileiros e o espanhol. In:** O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTORALIA, Susana. **El Mundo en Español:** lecturas de cultura y civilización. Madrid: Habla con Eñe, S.L, 2011.

SANTOS, Otávio Rodrigo. *Instagram* e Educação: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsGjTVtZ3Yn4Bn6SkHdsZvB/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Língua Espanhola e Inglesa: Referencial Curricular. *In:* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RS (Org). **Referencial Curricular.** Lições do Rio Grande. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: SEDUC, 2009. p. 125-172. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia de Souza. Educação *onLIFE*: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e76120, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; MENEZES, Janaína; WILDNER, Camila Flor. Enseñanza y aprendizaje en el mundo digital: educación OnLIFE en tiempos de pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**, n. 1, p. e388, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351075150_Ensino_e_Aprendizagem_No_Mundo_Digital_Educacao_OnLIFE_em_Tempos_de_Pandemia Acesso em: 10 mai. 2022.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TRUJILLO, Fernando. El futuro de la enseñanza de segundas lenguas:retos tecnológicos entre la utopía y la distopia. *In*: TRUJILLO, Fernando (Org.). **Tecnología vesus/para el aprendizaje de lenguas**: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología. Barcelona: Difusión, 2022. p. 112-122. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360439470_Tecnologia_versuspara_el_aprendizaje_de_lenguas_Reflexiones_y_conversaciones_sobre_el_futuro_de_la_ensanza_y_el_aprendizaje_de_lenguas_mediados_por_la_tecnologia. Acesso em: 15 mai. 2022.

VERMELHO, Sonia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BERTONCELLO, Valdecir. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-881, out.-dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015041612>.

ZENHA, Luciana. Redes Sociais online: o que são redes sociais e como se organizam. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, n. 49, v. 1, p. 19-42, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2809>. Acesso em: 20 ago. 2023.

#APÊNDICE A – Termo de Anuência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
GABINETE DO REITOR

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “#INSTAGRAM: UNA CONTRIBUCIÓN PARA LAS CLASES DE ESPAÑOL EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ”, da mestranda Thaynam Cristina Maia dos Santos, sob a orientação da Prof^a. Dra. Kári Lúcia Forneck a ser realizado no IFAP - Campus Macapá.

Documento assinado eletronicamente por:

• **Victor Hugo Gomes Sales, REITOR - SUB-CHEFIACD01 - GAB**, em 14/12/2022 15:35:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifap.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 50066
Código de Autenticação: 7e1f152a1e



Rodovia BR 210, KM 03, s/n, Brasil Novo, MACAPÁ / AP, CEP 68.909-398

#APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo, que está sendo desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “**#INSTAGRAM: UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ**”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da UNIVATES. Os dados coletados para essa pesquisa serão obtidos por meio de aplicação de uma sequência didática para fins de desenvolvimento das habilidades escrita, oral, leitora e auditiva em Língua Espanhola, usando algumas ferramentas do aplicativo *Instagram* com contribuição no processo de ensino e aprendizagem de espanhol.

Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para a elaboração de produções científicas para serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área educacional.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, voluntariamente, autorizo minha participação na pesquisa. Declaro que fui informado devidamente, sem qualquer constrangimento e coerção, sobre os objetivos e instrumentos de produção de dados que serão utilizados nesta pesquisa, já citados acima.

Declaro que fui igualmente informado:

Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;

Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa;

Da garantia de que não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;

De que não haverá custos financeiros decorrentes da participação nesta atividade.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do e-mail: thaynam.santos@ifap.edu.br ou thaynam.santos@universo.univates.br.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Macapá, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

#APÊNDICE C – Termo de Consentimento para Captação de Áudio e Imagem**UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO****AUTORIZAÇÃO PARA CAPTAÇÃO DE ÁUDIO E IMAGEM CONSENTIMENTO DA
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu,,
inscrito (a) sob o RG/ CPF....., abaixo
assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“#INSTAGRAM: UNA
CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL
INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ”** Informo ter mais de 18
anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter
voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador
responsável, Thaynam Cristina Maia dos Santos, sobre a pesquisa, os procedimentos
e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes
de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa
acima descrito. Autorização para captação de áudio e imagem:

- () Autorizo a captação de áudio e imagem para fins de pesquisa.
- () Não autorizo a captação de áudio e imagem para fins de pesquisa.

Macapá, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

#APÊNDICE D – Termo de Consentimento dos Pais**UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS
OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES MENORES DE IDADE**

Eu, _____,

autorizo meu filho (a) a participar da investigação intitulada **“#INSTAGRAM: UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ”** desenvolvido por Thaynam Cristina Maia dos Santos, discente de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari Univates, sob a orientação da professora Dra Kári Lúcia Forneck. O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua autorização é de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Você está ciente de que o objetivo é investigar o uso da rede social *Instagram* no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola como uma contribuição nesse processo. Haverá interações deles na rede social *@profe_Thaynam* e serão analisadas as percepções deles através de suas experiências narradas em uma roda de conversa ao final da aplicação de uma sequência didática, onde o objetivo é desenvolver as habilidades escrita, oral, auditiva e leitora em espanhol.

Caso seu filho (a) desejar não participar ele tem este direito. Da mesma forma, ele tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde.

O projeto não prevê aos participantes da pesquisa remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária. Da mesma forma, também não haverá nenhum custo para o participante, basta que tenha um telefone móvel com

acesso à *internet* e ao aplicativo *Instagram*. Em relação aos benefícios em participar da pesquisa, seu filho (a) contribuirá para sabermos se a rede social *Instagram* pode contribuir para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola e qual as percepções deles sobre a experiência de usar a rede social.

Os dados obtidos com a pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, eventos científicos, publicados em artigos científico e livro. No entanto, não citaremos o nome do seu filho (a). Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador. Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do(a) pesquisador(a) e do(a) participante da pesquisa. Caso o(a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente ou pelo e-mail thaynam.santos@universo.univates.br, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste documento de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em autorizar a participação do meu filho(a) no estudo. Este Formulário de Consentimento Pré- Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do(a) responsável: _____

ASSINATURA: _____

DATA: __ / __ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O responsável pelo participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material produzido para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

#APÊNDICE E – Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“#INSTAGRAM: UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ”** desenvolvido por Thaynam Santos, discente de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari Univates, sob a orientação da professora Dra Kári Lúcia Forneck. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Você está ciente de que o objetivo é investigar o uso da rede social *Instagram* no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola como uma contribuição nesse processo. Haverá interações na rede social *@profe_Thaynam* e serão analisadas suas percepções através de suas experiências narradas em uma roda de conversa ao final da aplicação de uma sequência didática.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, praticar atividades em salas de aula ou pelo *Instagram*. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade/CPF _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Macapá - AP, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Pesquisadora Responsável: Thaynam Santos

E-mail: thaynam.santos@universo.univates.br

#APÊNDICE F – Modelo de material a ser impresso como base para os procedimentos 3 e 4 da sequência didática

PROFESIONES

Procedimiento didáctico 2

¿A qué te dedicas?

Alumno (a) _____

¿A QUÉ TE DEDICAS?

ACTIVIDAD 1. Mira estas fotos e identifica de qué profesión u oficio se trata.



ACTIVIDAD 2. ¿Qué hacen estas profesiones? Relaciona la profesión con el trabajo que hace.

- a. Un/a cocinero
- b. Un/a policía
- c. Un/a camarero/a
- d. Un/a dentista**
- e. Un/a albañil/a
- f. Un/a tenista
- g. Un/a bombero/a
- h. Un/a panadero/a
- i. Un/a taxista
- j. Un/a directora

1. **atiende** a los pacientes.
2. prepara las comidas para sus comensales.
3. juega al tenis en competiciones.
4. dirige una empresa.
5. sirve a los clientes.
6. encuentra y arresta a los delincuentes.
7. conduce un taxi.
8. construye casas.
9. apaga fuegos.
10. hace pan.

a. Fíjate en los verbos que aparecen para describir las funciones e identifica el infinitivo de cada uno de los verbos. ¿Son regulares o irregulares? Clasifícalos en estas cajas.

REGULARES

IRREGULARES

ACTIVIDAD 4. ¿Cómo son estas profesiones? ¿Son interesantes, aburridas, seguras...?

Te pueden ayudar a realizar esta actividad los adjetivos y verbos que aparecen en el cuadro de abajo.

PROFESIONES	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
ACTOR/ACTRIZ		
CAMIONERO/A		
POLICÍA		
ARTISTA		
MÚSICO/A		
CARPINTERO/A		
ABOGADO/A		
PELUQUERO/A		
PSICÓLOGO/A		
AMA/O DE CASA		
...		
...		



ES UNA PROFESIÓN MUY...

emocionante
interesante
seguro/a
independiente
muy creativo/a
bien pagado/a
agradable
gratificante

ES UN TRABAJO MUY...

monótono/a
aburrido/a
duro/a
difícil
peligroso/a
arriesgado/a
estresante
desagradable
solitario/a

LOS ACTORES/TAXISTAS

conocen a mucha gente.
viajan por todo el mundo.
ganan mucho dinero.
tratan con personas agradables.
ayudan a personas con problemas.
hablan con mucha gente.
mantienen el orden en las calles.
tienen mucha responsabilidad.

LAS ACTRICES /TAXISTAS....

sufren demasiado estrés.
pueden tener accidentes.
están fuera de casa mucho tiempo.
ganan poco dinero.
tratan con personas desagradables.
pasan mucho tiempo sentados.
pasan mucho tiempo solos.
no interactúan con la gente.

ACTIVIDAD 6. Habla ahora con tu/s compañero/s sobre estos aspectos relacionados con el trabajo y las profesiones y exprese su opinión:

MI EXPERIENCIA PERSONAL

¿Has trabajado alguna vez? ¿Dónde? ¿Te gustó tu trabajo?

¿Trabajas en la actualidad? ¿Te gusta tu trabajo? ¿Por qué?

¿Qué debes hacer si no tienes trabajo?

¿Qué profesiones prefieres: manuales o intelectuales? ¿Por qué?

¿Qué profesiones te parecen más arriesgadas?

¿Qué profesión te parece más motivadora? ¿Y la menos?

¿Qué factores te parecen más importantes a la hora de escoger una profesión? Horario

Distancia de casa

Salario
Compañeros

Vacaciones
Características

¿Hay algún trabajo que no te gustaría hacer nunca? ¿Por qué?

¿Qué condiciones debe tener la profesión ideal para ti?

Si no piensas en el salario, ¿qué profesión te gusta más?

RECUERDA:

PARA OPINAR:

Creo que...
Pienso que...
Me parece que...

PARA TOMAR EL TURNO:

Bueno pues,

PARA MOSTRAR ACUERDO/ DESACUERDO:

Estoy de acuerdo contigo.
No estoy de acuerdo contigo.

PARA IMPLICAR AL OYENTE:

¿Verdad? ¿No?

TAREA FINAL

Procedimiento 05

Objetivo: desarrollar la habilidad oral y escrita en español

- En grupos, prepararen un pequeño video en español con contenido que englobe algo del mundo laboral (profesiones).
- Prepara un guion utilizando los puntos siguientes como punto de referencia.

- Las profesiones que te gusta más y por qué.
- Las profesiones más populares de tu país.
- Las profesiones menos populares en tu país.
- Las profesiones con mejor/peor salario.
- Las profesiones que creéis que tienen más futuro.
- Las profesiones que podrían desaparecer en el futuro.

- Tienes que compartir tu video en formato *reel* en el perfil @profe_thaynam para que podamos interactuar en español en los comentarios.
- Premiación para los que más obtengan "me gusta y comentarios": SORPRESA

Más sugerencias para el video

¡Use tu creatividad!

Reportaje - Meme gracioso sobre profesiones – Doblajes – repetición de escena de film o serie – copia de otros *reels* de Instagram...

#APÊNDICE G – Questões norteadoras para Roda de Conversa

- 1- Relate qual sua opinião sobre a rede social *Instagram* (pontos positivos e/ou negativos).

- 2- Qual atividade teve mais impacto em seu processo de aprendizagem na Língua Espanhola. Detalhe o porquê.

- 3- Conte-nos um pouco sobre o que você achou de ter o *Instagram* como metodologia de ensino, desde a primeira semana até agora.

- 4- Depois das atividades desenvolvidas, você sente que o estudo de línguas pode ser mais acessível via *Instagram*, como uma contribuição ao ensino? Justifique.

- 5- Diga-nos qual atividade poderia ser encaixada a mais (pelo *Instagram*), por quê? Como você aplicaria/desenvolveria?



UNIVATES

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