



Do feed à fala: o Instagram como potencializador da produção oral em bilíngues português-espanhol

From feed to speech: Instagram as an enhancer of oral production in Portuguese-Spanish bilinguals

Elias Vinicius de Sousa MATA*

Janaina WEISSHEIMER**

RESUMO: No contexto da Psicolinguística Aplicada à Educação (Maia, 2018), este artigo investiga os impactos do uso do Instagram no desenvolvimento da produção oral de bilíngues português-espanhol, com ênfase na Proficiência Oral Global (POG), bem como as percepções desses aprendizes sobre essa experiência educacional mediada por uma tecnologia digital. O foco da pesquisa está em compreender como o uso pedagógico dessa rede social pode potencializar as habilidades orais em uma segunda língua (L2), considerando o protagonismo dos aprendizes e a integração de ferramentas digitais à prática docente, especialmente do Instagram. Para fundamentar teoricamente a proposta, foram adotadas a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) (Ausubel, 2003) e a Abordagem Baseada em Tarefas (Willis, 1996), que sustentam a importância de envolver os estudantes em atividades contextualizadas, motivadoras e centradas no sentido atribuído aos conteúdos. O estudo foi realizado com 42 participantes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Centro Histórico, organizados em dois grupos: o grupo experimental (GE), que utilizou o Instagram nas tarefas realizadas em sala de aula, e o grupo controle ativo (GCA), que realizou tarefas com a mesma temática do GE, mas sem o uso da rede social. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica quanti-qualitativa (Dörnyei, 2007), aplicando pré e pós-testes para avaliar o desempenho na produção oral dos participantes e, especificamente no GE, explorando suas percepções por meio da análise de nuvens de palavras geradas a partir de suas respostas. Os resultados indicam uma melhoria estatisticamente significativa na POG dos participantes do GE em relação aos do GCA após a intervenção com o Instagram. Além disso, as percepções dos aprendizes que utilizaram a plataforma foram predominantemente positivas. Com base nisso, ressalta-se a relevância do Instagram como uma ferramenta eficaz para promover uma prática pedagógica significativa e alinhada às necessidades e aos interesses dos estudantes contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Proficiência Oral Global. Instagram. Espanhol como L2. Aprendizagem Significativa. Abordagem Baseada em Tarefas.

* Mestre em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Professor substituto do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, RN – Brasil. espanholcomelias@gmail.com

** Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC). Professora Titular do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, RN – Brasil. janaina.weissheimer@gmail.com

ABSTRACT: Within the context of Psycholinguistics Applied to Education (Maia, 2018), this article investigates the impacts of Instagram use on the development of oral production among Portuguese-Spanish bilinguals, with an emphasis on Global Oral Proficiency (POG), as well as these learners' perceptions of this educational experience mediated by digital technology. The research focuses on understanding how the pedagogical use of this social network can enhance oral skills in a second language (L2), considering the learners' active role and the integration of digital tools — especially Instagram — into teaching practice. To provide a theoretical foundation for the study, the Theory of Meaningful Learning (TAS) (Ausubel, 2003) and the Task-Based Approach (Willis, 1996) were adopted, both of which emphasize the importance of engaging students in contextualized, motivating activities centered on the meaning attributed to the content. The study was conducted with 42 participants from the Federal Institute of Rio Grande do Norte—Natal Historic Center Campus, organized into two groups: the experimental group (GE), which used Instagram for classroom tasks, and the active control group (GCA), which performed tasks on the same theme as the GE but without using the social media platform. The study adopted a quantitative-qualitative methodological approach (Dörnyei, 2007), using pre- and post-tests to assess participants' oral production performance and, specifically in the GE, exploring their perceptions through the analysis of word clouds generated from their responses. The results indicate a statistically significant improvement in the oral production skills of participants in the GE group compared to those in the GCA group following the Instagram intervention. Furthermore, the perceptions of the learners who used the platform were predominantly positive. Based on this, we emphasize the relevance of Instagram as an effective tool for promoting meaningful pedagogical practice aligned with the needs and interests of contemporary students.

KEYWORDS: Global Oral Proficiency. Instagram. Spanish as an L2. Meaningful Learning. Task-Based Approach.

Artigo recebido em: 30.07.2025

Artigo aprovado em: 29.06.2026

1 Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm redefinido os processos de aprendizagem na contemporaneidade, especialmente no ensino de segunda língua (L2)¹ para bilíngues². Nesse cenário, o Instagram se destaca ao

¹ A partir das discussões de Spinassé (2006) e Ellis (2003), compreende-se a L2 como qualquer idioma aprendido além da língua materna, sem considerar necessariamente a ordem em que esse processo ocorreu. Com base nesses estudos, é entendido que esse conceito se distingue da noção de língua estrangeira por envolver situações reais de interação social e comunicação, nas quais o uso da língua integra as vivências dos sujeitos.

² Adota-se a concepção de bilinguismo proposta por Grosjean (2013), segundo a qual o sujeito bilíngue mobiliza duas línguas de forma flexível, alternando-as ou combinando-as conforme as necessidades

combinar elementos multimodais para concretizar diferentes práticas sociais de uso da linguagem em sala de aula. No entanto, sua inserção no contexto escolar brasileiro suscita questionamentos sobre seu impacto na produção oral, em especial no que diz respeito à Proficiência Oral Global (POG) dos estudantes, sendo essa uma concepção de proficiência que se desdobra para alcançar o uso adequado da L2 em situações comunicativas reais, considerando aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da produção oral (Dutra, 2018). Assim, investigar suas potencialidades e limitações pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e compatíveis com as demandas da contemporaneidade.

Nesse sentido, Pereira *et al.* (2019) apontam, em uma revisão sistemática, que a produção científica sobre o uso do Instagram em sala de aula se restringe à América do Norte, Oceania e Europa, destacando a ausência de modelos de sucesso comprovados para a implementação da rede social como ferramenta pedagógica. Por outro lado, estudos voltados para o ensino de espanhol, como os de De Carriconde *et al.* (2021) e Brixner e Alencar (2023), realizados no Brasil, exploram algumas potencialidades da plataforma no processo de aprendizagem de L2, embora apresentem uma abordagem superficial, visto que o primeiro apresenta propostas sem concretizá-las, e o segundo utiliza a rede social apenas para divulgar experiências do projeto realizado no estudo, com destaque para o compartilhamento de informações gramaticais e culturais do mundo hispânico.

Diante dessas lacunas e limitações, que restringem o uso da ferramenta apenas à divulgação de informações, foi realizado uma pesquisa experimental para compreender os impactos do uso da rede social no desenvolvimento da produção oral em L2 por bilíngues português-espanhol do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) — Campus Natal Centro Histórico. O experimento, viabilizado por meio de uma intervenção pedagógica, foi fundamentado na Teoria da Aprendizagem

comunicativas de cada contexto, sem que isso implique, necessariamente, níveis equivalentes de proficiência em ambos os idiomas.

Significativa (TAS) (Ausubel, 2003), que propõe a necessidade de se estabelecer uma conexão entre os novos conteúdos e as vivências dos estudantes, e na Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) (Willis, 1996), uma organização didática que propõe a sistematização da realização de tarefas em etapas previamente definidas.

Metodologicamente, esta pesquisa insere-se no campo da Psicolinguística Aplicada à Educação. Nessa perspectiva, Finger, Brentano e Fontes (2018) argumentam que a Psicolinguística contribui para a compreensão da aprendizagem de L2 ao investigar a interação dinâmica entre as línguas no cérebro dos aprendizes, pressuposto que fundamenta este estudo. Em consonância com essa visão, Maia (2018) destaca a relevância da aproximação entre Psicolinguística e Educação para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotou-se uma abordagem quanti-qualitativa (Dörnyei, 2007), envolvendo 42 participantes distribuídos entre um grupo experimental (GE), que utilizou o Instagram como ferramenta de aprendizagem, e um grupo controle ativo (GCA), que realizou as mesmas atividades sem o uso da plataforma. O experimento teve duração de quatro semanas, sendo aplicado um pré-teste no início e um pós-teste ao final, com o objetivo de avaliar a POG.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujo objetivo foi investigar os efeitos do uso pedagógico do Instagram sobre a produção oral de aprendizes de espanhol como L2. É válido destacar ainda que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRN (parecer nº 73130123.5.0000.5537) e pelo IFRN (parecer nº 73130123.5.3001.0225).

Com relação à estruturação deste artigo, este foi dividido em quatro seções principais: a primeira apresenta o referencial teórico com foco no bilinguismo e na POG como aspecto da produção oral em L2, na aprendizagem significativa e na ABT;

a segunda descreve a metodologia por meio de subtópicos; a terceira discute os resultados quantitativos e qualitativos; e a quarta oferece considerações finais sobre as contribuições do estudo, suas limitações e caminhos futuros para investigações sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

2 Quem é bilíngue?

Segundo Kroll, Bobb e Hoshino (2014), os estudos sobre bilinguismo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos. Uma das principais razões para essa evolução está nas evidências que indicam que ambas as línguas de um bilíngue permanecem ativas em sua mente simultaneamente, mesmo quando o contexto exige o uso de apenas uma delas — a esse fenômeno dá-se o nome de coativação linguística (Kroll *et al.*, 2015; Kroll; Navarro-Torres, 2018).

Diante disso, adota-se neste artigo a concepção de bilinguismo proposta por Grosjean (2013), que caracteriza o bilíngue como alguém que recorre a duas línguas conforme as demandas e as finalidades específicas de cada contexto. Esses estudos apontam ainda que bilíngues podem não utilizar seus dois idiomas de maneira uniforme, nem possuir, na maioria dos casos, proficiência equivalente em ambos. Isso desafia a visão tradicionalmente disseminada, segundo a qual um bilíngue seria um duplo-monolíngue³.

Assim, ao considerar que os diferentes níveis de desempenho linguístico dos falantes bilíngues são determinados pelas práticas comunicativas nos diversos contextos de uso real das línguas, Maher (2007) destaca a importância de compreender que

[...] o bilíngue — não o idealizado, mas o de verdade — não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do

³ Termo derivado dos estudos de Saer (1922), que o caracteriza como um sujeito que fala de forma eficiente as duas línguas, e defendido por Bloomfield (1935, p. 56), que afirma que o bilíngue perfeito deve possuir “o controle nativo de duas línguas”.

tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra — e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (Maher, 2007, p. 73).

Perani e Abutalebi (2005) destacam que o bilinguismo se manifesta de forma heterogênea, pois as demandas comunicativas variam conforme as experiências individuais. Alguns bilíngues adquirem ambas as línguas na infância, enquanto outros aprendem a L2 em estágios mais avançados. Em certos casos, a primeira língua (L1) é usada no ambiente doméstico, enquanto a segunda predomina em contextos sociais. Diante dessa diversidade, torna-se fundamental analisar as características linguísticas da fala, a produção oral, as vivências individuais de cada bilíngue e o contexto sociocultural em que estão inseridos (Beatty-Martínez *et al.*, 2020).

Finger (2016) argumenta que a variação nos níveis de competência linguística entre bilíngues decorre do fato de que cada indivíduo aprende suas línguas em momentos, finalidades e contextos distintos, resultando em variações no repertório lexical entre a L1 e a L2. A proficiência bilíngue é dinâmica e varia conforme a frequência e a função de uso de cada idioma; por isso, a autora ressalta que a competência monolíngue não pode servir de padrão para medir o conhecimento de um bilíngue. Já para Megale (2019), as competências de um bilíngue na L1 e na L2 não são equivalentes, e o uso da L2 não pode ser completamente desvinculado da L1. A autora destaca que o bilíngue funciona em um "terceiro lugar", com sua identidade linguística sempre em construção, sendo único em sua experiência, que é moldada por necessidades específicas. Assim, mesmo com contextos e objetivos de uso semelhantes, dois bilíngues dificilmente terão o mesmo nível de processamento cognitivo ou as mesmas competências comunicativas.

3 Aspectos da produção oral: POG em foco

A produção oral, de forma geral, constitui um processo complexo que envolve diferentes operações cognitivas responsáveis pela formulação e expressão da fala. Levelt (1989) desenvolveu um modelo para explicar a produção oral na L1, considerando aspectos cognitivos, linguísticos e motores, o que possibilitou avanços na compreensão da aquisição da fala em L2. Para o autor, a fala envolve desde a intenção comunicativa até a formulação e a articulação da mensagem, exigindo que o falante atue simultaneamente como processador da informação e interlocutor. Esse processo ocorre em etapas, iniciando-se com a formulação da mensagem, que envolve a codificação gramatical e fonológica, culminando na articulação da fala. Segundo Levelt (1989), a fase inicial da produção oral baseia-se no acesso ao conhecimento declarativo ("saber que"), que compreende informações factuais e contextuais, e ao conhecimento procedural ("saber como"), relacionado às habilidades práticas da língua.

Dornyei e Kormos (1998, p. 355) orientam, em seus estudos, para uma análise que amplia os processos de produção oral da L1, avançando para a produção em L2, o que permite explorar novas formas de entender como o bilíngue gera linguagem. Os autores afirmam que

[...] os modelos de produção de fala em L2 diferem dos monolíngues tanto qualitativa como quantitativamente. Para falantes de L2, dependendo do seu nível de proficiência, alguns processos de formulação e articulação são conscientemente realizados (ou seja, não automáticos) e são, portanto, (pelo menos em certos aspectos) seriais, retardando o processamento da linguagem (Dornyei; Kormos, 1998, p. 355, tradução livre⁴).

⁴ L2 models of speech production differ from monolingual ones both qualitatively and quantitatively. For L2 speakers, depending on their level of proficiency, some formulation and articulation processes are consciously attended to (i.e., nonautomatic) and are therefore (at least in certain aspects) serial, slowing down language processing (Dornyei; Kormos, 1998, p. 355).

A partir desse pressuposto, compreende-se que os aprendizes de L2, inicialmente, realizam produções orais mais controladas, especialmente no início de seu desenvolvimento, devido à necessidade de buscar, de forma estruturada, os itens linguísticos necessários para se comunicar. Levelt (1989), embora focado na produção monolíngue, foi referência para Poullisse e Bongaerts (1994), que desenvolveram modelos de produção oral em L2 para bilíngues. O Modelo de Acesso Lexical de Poullisse e Bongaerts (1994) analisa a organização da rede lexical, a alternância de línguas e os processos de codificação morfológica e fonológica em L2. Caldas (2018) considera esse modelo o mais completo, pois ajusta e amplia conceitos anteriores para explicar melhor a produção oral em L2. O modelo aborda a codificação morfológica e fonológica, o armazenamento lexical em uma rede única, a ativação simultânea de palavras de diferentes línguas (*Code-Switching*), a coativação permanente e as transferências linguísticas, evidenciando a complexidade do processamento bilíngue.

Conquanto os ganhos em acurácia e fluência na produção oral em L2 representem importantes indicadores de proficiência, considera-se fundamental reconhecer que um foco excessivo nesses aspectos pode restringir o desenvolvimento da competência comunicativa plena. Dessa forma, a atenção exclusiva à acurácia gramatical e à velocidade de produção não necessariamente assegura um uso adequado e eficaz da língua. De acordo com Brumfit (2000), essa ênfase histórica pode, na verdade, limitar o potencial comunicativo dos aprendizes, e pesquisas recentes, como as de Dutra (2018), propõem a avaliação por meio da POG, que integra fluência, acurácia gramatical e adequação ao contexto de comunicação.

Como desdobramento do proposto por Dutra (2018), considera-se que a POG se distingue das concepções comuns de proficiência focadas na acurácia gramatical e na fluência por focar nos fatores linguísticos essenciais para uma produção adequada em L2, com o objetivo de atender a demandas comunicativas específicas, levando em conta aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. A fluência, por exemplo, está relacionada à capacidade de falar de maneira contínua em uma língua (Skehan, 1996),

sem que isso implique necessariamente o uso correto dos elementos linguísticos para a mensagem. Então, a fluidez e rapidez com que o aprendiz se expressa oralmente não garantem o uso apropriado das estruturas linguísticas. Assim, para este estudo, a POG refere-se à habilidade oral global do falante, envolvendo fluência, acurácia gramatical, adequação vocabular, clareza na pronúncia e capacidade de interação em diferentes contextos comunicativos.

4 Aprendizagem Significativa x Abordagem Baseada em Tarefas

Desde a segunda metade do século XX, as metodologias ativas vêm ganhando destaque no Brasil por defenderem a centralidade do estudante no processo de aprendizagem (Valente, 2014). Na contemporaneidade, essas abordagens passaram por releituras que incorporam demandas sociais, digitais e colaborativas, ampliando seu foco para práticas mais interativas, multimodais e contextualizadas (Bacich; Neto; Trevisani, 2015). Dessa forma, valorizam a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos aprendizes na resolução de problemas e na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta por Ausubel (2003), pode ser compreendida como uma perspectiva alinhada às metodologias ativas, uma vez que pressupõe a participação ativa do aprendiz na construção do conhecimento. Para o autor, a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando os novos saberes são relacionados aos conhecimentos prévios e às experiências vividas pelos estudantes, permitindo a construção de significados de forma contextualizada e reflexiva. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como sujeito do próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor organiza materiais e estratégias didáticas relevantes que favoreçam essa integração cognitiva.

Segundo Tavares (2004), para que a aprendizagem significativa ocorra, três condições são necessárias: o conteúdo deve apresentar organização lógica e clareza; o aprendiz precisa possuir conhecimentos prévios capazes de estabelecer relações com

as novas informações; e deve haver disposição para integrar e ressignificar esses conhecimentos. Nesse processo, destacam-se os movimentos de ancoragem, interação e ligação, responsáveis por conectar, integrar e consolidar os novos saberes à estrutura cognitiva existente. Para o autor, o processo de assimilação depende de três componentes principais: a ancoragem, que consiste em conectar seletivamente o novo conteúdo às ideias já presentes na estrutura cognitiva (subsunção); a interação, que integra as novas informações com o conhecimento existente; e a ligação (sinapse), que consolida essa conexão.

Ao direcionar essa perspectiva para o ensino de espanhol como L2 para bilíngues português-espanhol, compreende-se que os conteúdos e as tarefas precisam dialogar com as experiências, práticas socioculturais e realidades dos aprendizes, favorecendo a construção de sentidos contextualizados. Assim, temas próximos ao cotidiano dos estudantes tendem a potencializar o processo de aprendizagem, uma vez que possibilitam relações mais significativas entre o novo conhecimento e os saberes já existentes.

Neste estudo, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) fundamenta a elaboração das intervenções pedagógicas, enquanto a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) operacionaliza seus princípios no ensino e aprendizagem de espanhol como L2. Nessa perspectiva, a ABT favorece o uso funcional de recursos linguísticos e extralinguísticos para a realização de tarefas comunicativas, sem se restringir ao ensino isolado de estruturas gramaticais (Ellis, 2005).

De acordo com Willis (1996), o ciclo de implementação de tarefas da ABT consiste em três fases principais: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Na fase pré-tarefa, o professor introduz o tema e fornece instruções detalhadas, permitindo que os alunos ativem vocabulário e estruturas linguísticas pertinentes. Durante a fase da tarefa, os aprendizes executam a tarefa, elaboram um relatório (oral ou escrito) e compartilham suas descobertas com os colegas. Por fim, na fase pós-tarefa, o foco recai sobre a análise

e a prática das formas linguísticas utilizadas, reforçando o aprendizado por meio de *feedback* e reflexão.

Por fim, destaca-se que a concepção de tarefa adotada neste estudo para o ensino de espanhol como L2 fundamenta-se nos pressupostos de Nunan (2004), que a compreende como uma atividade comunicativa capaz de envolver os aprendizes em processos de compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo. Nessa perspectiva, o foco principal da tarefa não reside exclusivamente na prática de estruturas gramaticais isoladas, mas na construção e negociação de significados em situações de uso contextualizadas e socialmente situadas. Nunan (2004) ainda aponta que uma tarefa deve constituir-se como uma unidade comunicativa relativamente completa, aproximando-se de práticas reais de interação e favorecendo experiências autênticas de uso da L2. Dessa maneira, ao participar de tarefas, os aprendizes são incentivados a mobilizar conhecimentos prévios, tomar decisões, resolver problemas, interagir colaborativamente e produzir sentidos de maneira ativa.

5 Metodologia

Este estudo se situa no campo da Psicolinguística Aplicada à Educação e se caracteriza como uma pesquisa de delineamento quasi-experimental, com medidas pré e pós-intervenção e por apresentar grupos não randomizados. Os participantes foram organizados em turmas previamente constituídas, as quais foram alocadas em GE e GCA, sem distribuição aleatória individual. Conforme destacam Gerhardt e Silveira (2009), pesquisas experimentais buscam examinar os efeitos de uma variável independente sobre determinado fenômeno por meio da comparação entre diferentes condições de intervenção.

Para a análise dos dados, recorreu-se a uma abordagem de métodos mistos (Dörnyei, 2007), que possibilita a integração de evidências quantitativas e qualitativas na investigação de fenômenos complexos. Os dados quantitativos foram obtidos por meio da comparação dos resultados dos participantes do GE e do GCA nos testes de

POG aplicados nos momentos de pré e pós-intervenção. Já os dados qualitativos derivaram das percepções dos participantes do GE acerca do uso do Instagram como ferramenta de aprendizagem. A integração desses conjuntos de dados permitiu uma compreensão mais abrangente dos possíveis efeitos da intervenção, articulando os resultados observados no desempenho oral às percepções dos estudantes.

As perguntas que direcionam este estudo são: (i) quais os impactos do uso do Instagram na produção oral em L2 dos bilíngues português-espanhol estudantes do IFRN? e (ii) quais são as suas percepções acerca do uso da rede social em sala de aula? Assim, para responder a essas perguntas, toma-se como objetivo geral investigar o quanto a rede social Instagram impacta a produção oral de indivíduos bilíngues português-espanhol. À vista disso, tem-se como objetivos específicos: (i) analisar o impacto do Instagram na POG de bilíngues português-espanhol estudantes do IFRN; e (ii) verificar as percepções dos bilíngues português-espanhol acerca do uso do Instagram enquanto ferramenta pedagogizada.

Para operacionalizar essa pergunta, a variável independente do delineamento quasi-experimental desta pesquisa é grupo (categórica nominal de dois níveis — GCA e GE) e momento (categórica nominal de dois níveis — pré e pós-teste), e a dependente numérica contínua é a POG. Com base em Caldas (2018), que investigou o uso de uma rede social no ensino de L2, formulou-se a hipótese de que os participantes do GE apresentariam ganhos significativamente superiores em produção oral no que se refere à POG, aferidos pela comparação entre pré e pós-testes, em relação aos participantes do GCA.

5.1 Caracterização dos participantes

O presente estudo foi realizado em três turmas do Ensino Médio Integrado do IFRN — Campus Natal Centro Histórico, envolvendo estudantes dos cursos Técnico em Multimídia (duas turmas) e Técnico em Lazer (uma turma). O GCA, formado por parte da turma 1 de Multimídia e da turma de Lazer, participou de atividades

tradicionais sem o uso de redes sociais, enquanto a outra parte da turma 1 de Multimídia e a turma 2 foram submetidas à intervenção com o Instagram. Inicialmente, 60 alunos foram recrutados, dos quais 18 foram excluídos por não terem realizado o pré ou o pós-teste, restando 42 (18 no GCA e 24 no GE). A caracterização da amostra revelou que a maioria dos participantes se identificou como pertencente ao gênero feminino ($n = 30$), enquanto 10 participantes declararam-se do gênero masculino e 2 identificaram-se como não binários. Nenhum participante optou por omitir essa informação. Quanto à idade, verificou-se uma variação entre 18 e 21 anos ($M = 19,09$; $DP = 0,86$).

5.2 Instrumentos de coleta de dados

Antes da intervenção, ambos os grupos realizaram um pré-teste com questões do exame DELE para avaliar a expressão oral, a fim de verificar se havia homogeneidade da amostra em relação à proficiência. O GCA desenvolveu tarefas presenciais focadas na comunicação, baseadas na TAS, enquanto o GE utilizou o Instagram para produzir *posts*, vídeos e *stories*. Após a realização da intervenção pedagógica, ambos os grupos passaram por um pós-teste focado na produção oral, com uma versão diferente, mas de dificuldade similar, da prova DELE do pré-teste. Ambos os testes estavam no nível A1 do Marco Comum Europeu de Referência (MCER)⁵. Além disso, o GE criou nuvens de palavras no Mentimeter.com, destacando aspectos positivos e negativos do uso do Instagram em sala de aula, promovendo interação e debate sobre os benefícios e desafios do uso da rede social no aprendizado de L2.

⁵ Disponível em: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE_A1_v2020_Modelo0.pdf, e em: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE_A2_v2020_Modelo0.pdf.

5.3 Tarefas (intervenção pedagógica)

Os participantes do GE realizaram quatro tarefas mediadas pelo Instagram, todas concebidas para promover diferentes dimensões da produção oral em espanhol. A primeira tarefa, intitulada *Consejero Amoroso*, consistiu na elaboração de conselhos direcionados a celebridades envolvidas em términos amorosos amplamente divulgados pela mídia na época em que foi realizado o estudo. Nessa atividade, os aprendizes mobilizaram habilidades comunicativas referentes à oralidade, relacionadas à expressão de opiniões, à formulação de recomendações, à argumentação e ao uso de estratégias persuasivas, além de praticarem estruturas linguísticas associadas ao modo imperativo e às construções de conselho. Já a segunda tarefa, *Mi Primer Empleo*, propôs a simulação de entrevistas de emprego por meio de vídeos curtos no formato *reels*. Essa atividade buscou desenvolver a capacidade de apresentação pessoal, descrição de experiências, entre outras.

Na terceira tarefa, denominada *Influencer*, os participantes produziram publicações em formato de carrossel para divulgar um empreendimento familiar ou um estabelecimento comercial de sua escolha. O objetivo foi estimular a produção oral voltada à descrição, à recomendação e à promoção de produtos ou serviços, favorecendo o desenvolvimento de competências argumentativas e persuasivas frequentemente associadas aos gêneros digitais de divulgação. Por fim, na tarefa *Aprovecha al IFRN*, os estudantes gravaram vídeos oferecendo orientações e conselhos a futuros alunos da instituição com base em suas próprias experiências acadêmicas. Essa atividade privilegiou a produção de discursos mais extensos e organizados, envolvendo relato de experiências, compartilhamento de recomendações e adaptação da linguagem ao interlocutor.

Em todas as tarefas, os participantes produziram legendas explicativas para cada vídeo desenvolvido, seja em *reels* ou em *stories*, ampliando as oportunidades de uso da língua em contextos multimodais e favorecendo a integração entre oralidade, escrita e interação digital. Durante a execução das atividades, o professor acompanhou

os grupos, oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e promovendo a sistematização dos conteúdos linguísticos necessários à realização das tarefas. Cabe destacar que o GCA desenvolveu as mesmas tarefas e os mesmos objetivos comunicativos; entretanto, as atividades foram realizadas sem o uso do Instagram.

5.4 Procedimentos de análise de dados

Com o objetivo de assegurar a validade e a confiabilidade dos dados quantitativos, adotou-se um procedimento de balanceamento das tarefas de produção oral utilizadas nos momentos de pré-teste e pós-teste. As tarefas foram selecionadas a partir dos exames DELE de nível A1, alinhados aos descritores do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER). No GCA, metade dos participantes realizou a Tarefa A no pré-teste e a Tarefa B no pós-teste, enquanto a outra metade seguiu a ordem inversa. No GE, cada turma realizou uma das tarefas no pré-teste e a tarefa oposta no pós-teste. Esse procedimento buscou minimizar possíveis efeitos decorrentes da familiaridade com uma tarefa específica e garantir maior equilíbrio na comparação entre os momentos de avaliação.

Para a mensuração da POG, utilizou-se a Escala de Avaliação da Proficiência Oral Global dos Aprendizes (AVPOG), adaptada a partir dos descritores de desempenho oral do DELE A1 e convertida para uma escala de pontuação de 0 a 5 pontos. Antes do processo avaliativo, os três avaliadores — professores de língua espanhola com experiência no ensino de L2 — participaram de uma sessão de treinamento e calibragem da escala, na qual discutiram os critérios de avaliação e analisaram amostras de produções orais, buscando aumentar a consistência na atribuição das notas.

As produções orais foram gravadas em áudio, anonimizadas por intermédio de codificação numérica aleatória e distribuídas aos avaliadores sem identificação dos participantes, do grupo de pertencimento ou do momento de coleta. Após a atribuição das pontuações, os dados foram submetidos à análise estatística inferencial com o

objetivo de verificar possíveis diferenças entre grupos e entre momentos de avaliação. Para tanto, foram comparados os desempenhos do GE e do GCA nos testes de pré e pós-intervenção, buscando identificar se o uso do Instagram produziu efeitos estatisticamente significativos sobre o desenvolvimento da produção oral dos aprendizes, em termos de POG, em comparação às condições de ensino e aprendizagem sem o uso da plataforma.

Para a análise qualitativa, buscou-se identificar as percepções dos participantes do GE acerca do uso do Instagram em sala de aula. Ao término da intervenção, os aprendizes do grupo foram convidados a realizar uma breve atividade reflexiva, na qual deveriam indicar três palavras que representassem aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada ao longo das quatro semanas de atividades (três para cada aspecto). Para garantir maior objetividade na coleta e facilitar a organização dos dados, os participantes foram orientados a registrar apenas palavras isoladas, evitando frases completas, justificativas ou expressões compostas.

A coleta foi realizada por meio da plataforma digital Mentimeter, que permite o envio simultâneo e anônimo de respostas pelos participantes. Após receberem um código de acesso específico, os estudantes inseriram diretamente suas palavras no sistema, sem identificação individual. Esse procedimento favoreceu a livre expressão de opiniões e reduziu possíveis influências decorrentes da presença do pesquisador ou dos colegas. As respostas foram posteriormente organizadas e examinadas por meio da ferramenta de nuvem de palavras disponibilizada pela própria plataforma.

6 A diferença dos resultados de POG em ambos os grupos

Para investigar os possíveis efeitos do uso pedagógico do Instagram sobre a POG dos participantes, realizou-se inicialmente uma análise da confiabilidade das avaliações de pré e pós-teste atribuídas às produções orais. Para isso, calculou-se o coeficiente Alpha de Cronbach a partir das pontuações atribuídas por três avaliadores independentes, todos professores de língua espanhola com experiência no ensino de

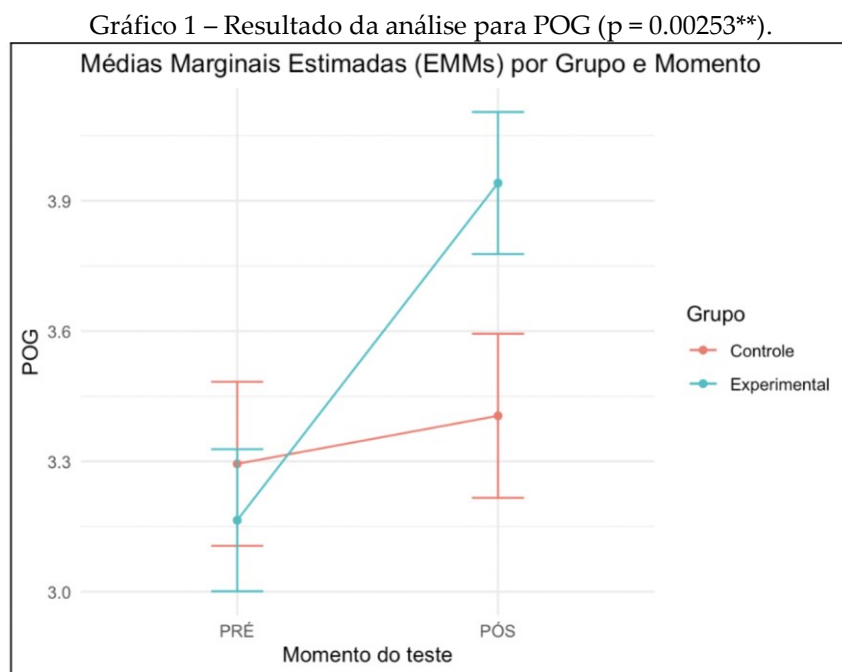
L2 e previamente familiarizados com a AVPOG. O índice obtido ($\alpha = 0,90$) indicou elevado grau de consistência interna entre as avaliações, evidenciando forte concordância na atribuição das notas e, conseqüentemente, adequados níveis de confiabilidade da medida utilizada.

Após a verificação da confiabilidade dos dados, procedeu-se às análises estatísticas no ambiente RStudio, por meio da linguagem R. Considerando o delineamento quasi-experimental da pesquisa, foi ajustado um modelo linear misto para examinar os efeitos das variáveis independentes, grupo (GE e GCA) e momento de avaliação (pré-teste e pós-teste), sobre a variável dependente, correspondente aos escores de POG. Esse procedimento permitiu analisar tanto os efeitos principais de cada variável quanto a possível interação entre elas, isto é, verificar se a evolução do desempenho oral ao longo do tempo ocorreu de maneira distinta entre os participantes que utilizaram o Instagram e aqueles que realizaram as mesmas tarefas sem o uso da plataforma.

Complementarmente, foi realizada uma análise de variância (ANOVA) para comparação de modelos aninhados, com o objetivo de avaliar a contribuição estatística dos fatores incluídos no modelo e identificar quais variáveis explicam, de forma mais consistente, a variação observada nos escores de POG. Desse modo, buscou-se verificar se o uso do Instagram pelo GE esteve associado a ganhos significativamente superiores de proficiência oral em comparação às atividades desenvolvidas pelo GCA.

Os resultados dispostos no Gráfico 1 mostraram que a interação entre grupo e momento foi estatisticamente significativa, melhorando o ajuste do modelo e evidenciando que o efeito de um fator depende do outro. O teste de razão de verossimilhança confirmou que as diferenças na POG entre os grupos e os momentos não ocorreram por acaso ($\chi^2(1) = 9,12$, $p = 0,00253$). A intervenção no GE teve um impacto significativo na melhoria da POG, especialmente no pós-teste, sugerindo que essa abordagem foi mais eficaz do que a utilizada no grupo controle. A interação entre

o tipo de grupo e o momento de avaliação foi essencial para compreender as variações observadas na proficiência oral.



Fonte: Mata (2025).

O Gráfico 1 apresenta as médias para cada momento, acompanhadas por barras de erro que representam os intervalos de confiança. Essas barras ilustram a variabilidade dos dados em torno das médias, proporcionando uma estimativa mais precisa para cada grupo em cada momento. No caso do GE, a redução na sobreposição das barras de erro entre o pré-teste e o pós-teste sugere, visualmente, um efeito positivo da intervenção. Para uma análise mais detalhada dessas tendências, a Tabela 1 apresenta os dados obtidos a partir do teste *post hoc* entre as médias marginais estimadas por meio do teste t.

Tabela 1 – Comparações aos pares a partir das médias marginais estimadas de POG.

Contraste	Estimate	SE	Df	t.radio	Significância
Controle Pré - Experimental Pré	0.13	0.25	62.9	0.52	0.95
Controle Pré - Controle Pós	0.11	0.16	44.1	0.68	0.90
Experimental Pré - Experimental Pós	0.77	0.14	44.1	5.54	<.0001
Controle Pós - Experimental Pós	-0.53	0.25	62.9	-2.14	0.15

Fonte: Mata (2025).

A comparação entre as médias marginais estimadas permitiu analisar os resultados dos GCA e GE em diferentes momentos. Inicialmente, na Tabela 1, percebe-se que a diferença entre o GCA e o GE no pré-teste foi de apenas 0,13 pontos, sem significância estatística ($t(62,9) = 0,52$, $p = 0,95$). Isso indica que, antes da intervenção, ambos os grupos apresentaram níveis semelhantes de POG. Por outro lado, o GE mostrou uma melhoria significativa de 0,77 pontos no pós-teste em relação ao pré-teste ($t(44,1) = 5,54$, $p < 0,0001$), evidenciando um impacto positivo da intervenção com o Instagram. Já o GCA não mostrou uma melhoria significativa entre o pré e o pós-teste.

Em resumo, os resultados indicam que o GCA manteve um desempenho estável ao longo do estudo, sem mudanças significativas. Já o GE apresentou uma melhoria expressiva na POG, evidenciando um impacto positivo da intervenção com a rede social. Nesse sentido, a ausência de uma diferença significativa entre os níveis de pré e pós-teste do GCA sugere que o uso de ferramentas tradicionais não foi suficientemente eficaz para promover avanços significativos nessa variável. Dessa forma, os resultados mostram que a hipótese foi confirmada para essa variável.

A seguir, são apresentadas as transcrições das produções orais de pré e pós-teste de um participante do GE, escolhido de forma aleatória, uma vez que a interação entre grupo e momento exerceu efeito significativo sobre o aumento da POG em comparação ao GCA:

P41 Experimental (Pré) — Yo no trabajo, pero estullo mucho depois de la escuela | Estoy estudiando para el próximo ENEM y estudio un poco. Mi semana es muy simples, es escuela, estudio y en el fines veo películas y juego videogames y leo⁶.
POG: 2,0

P41 Experimental (Pós) — Soy *. Tengo dieciocho años, soy brasileño. Vivo en Natal, en Ponta Negra, en un piso. No trabajo, estudo multimedios en el IFRN. Soy una persona creativa y no hablo mucho. Ayudo mis amigos y hablo inglés y

⁶ Não trabalho, mas faço muitas atividades de lazer depois da escola | estou estudando para o próximo ENEM e estudo um pouco. Minha semana é bem simples, é escola, estudo e nos finais de semana assisto a filmes, jogo videogame e leio (Tradução realizada desconsiderando os erros cometidos pelo estudante a fim de que o leitor compreenda a mensagem circunstanciada).

português, y un poco de español⁷. POG: 4,3

No excerto de pré-teste, o desempenho de P41 revela limitações que comprometem a realização da tarefa oral e justificam a pontuação de 2,0 em Proficiência Oral Global. Embora o participante consiga tematizar aspectos de sua rotina, a produção apresenta controle restrito dos recursos linguísticos necessários para formular uma mensagem mais precisa, coesa e adequada em espanhol.

Dörnyei e Kormos (1998) defendem que a produção oral em L2 exige a coordenação simultânea de processos de planejamento, recuperação lexical, codificação gramatical e monitoramento. No excerto de pré-teste, a recorrência de escolhas inadequadas sugere que esses processos ainda não se encontram suficientemente automatizados. Isso se evidencia, por exemplo, na alternância entre elementos compreensíveis e estruturas que se afastam das convenções do espanhol, o que compromete a acurácia e a clareza global da fala.

Do ponto de vista da fluência e da organização discursiva, o excerto apresenta enunciados curtos, justapostos e com desenvolvimento limitado. Conforme Brumfit (2000) e Skehan (1996), a fluência não corresponde apenas à quantidade de palavras produzidas, mas à capacidade de sustentar a comunicação com relativa continuidade e de organizar os recursos linguísticos de modo funcional. No caso de P41 Experimental, a produção é breve, com pausas, dificuldades de pronúncia e apresenta baixo nível de elaboração, sem conectores que estabeleçam relações mais claras entre as informações, o que limita sua coesão.

À luz de Dutra (2018), que compreende a POG como a articulação entre fluência, acurácia, repertório lexical, inteligibilidade e adequação comunicativa, o participante apresenta um desempenho ainda inicial. P41 Experimental consegue transmitir

⁷ Eu sou *. Tenho dezoito anos, sou brasileiro. Moro em Natal, em Ponta Negra, em um apartamento. Não trabalho, estudo multimídia no IFRN. Sou uma pessoa criativa e não falo muito. Ajudo meus amigos e falo inglês e português, e um pouco de espanhol (Tradução realizada desconsiderando os erros cometidos pelo estudante a fim de que o leitor compreenda a mensagem circunstanciada).

parcialmente informações sobre sua rotina, mas o faz com dificuldades recorrentes de acurácia, pouca elaboração discursiva e controle limitado dos recursos da L2. Portanto, a nota 2,0 mostra-se coerente com um desempenho em que a finalidade comunicativa é apenas parcialmente alcançada e em que a produção ainda demanda maior sistematização e prática contextualizada da língua espanhola.

Em contraste, na produção do pós-teste, P41 Experimental apresenta um desempenho substancialmente mais consistente do que o observado no pré-teste, o que sustenta a atribuição de 4,3 na escala de POG. A melhora não decorre apenas de uma maior extensão da produção, mas, sobretudo, de uma organização discursiva mais clara, de maior controle das estruturas básicas da L2 e de uma realização mais adequada da tarefa comunicativa. Essa evolução pode ser interpretada a partir de Dörnyei e Kormos (1998), pois no pós-teste, P41 Experimental demonstra maior capacidade de recuperar e mobilizar unidades lexicais relacionadas à apresentação pessoal, à moradia, aos estudos e às línguas que fala.

A presença de elementos próximos ao português pode ser compreendida a partir de Poulisse e Bongaerts (1994), que discutem a coativação das línguas na produção de bilíngues. No pós-teste, contudo, essa influência aparece de forma mais localizada e menos desorganizadora do que no pré-teste. Essa interpretação dialoga com Grosjean (2013) e Megale (2019), para quem o bilinguismo deve ser entendido como um repertório dinâmico e funcional, no qual o domínio da L2 pode variar conforme as experiências de uso e as demandas comunicativas. Nesse sentido, P41 Experimental demonstra maior capacidade de mobilizar o espanhol para cumprir uma finalidade específica, ainda que seu repertório permaneça em desenvolvimento.

A melhora de P41 Experimental também pode ser compreendida a partir da noção de POG discutida por Dutra (2018). No pós-teste, o participante apresenta maior adequação ao propósito comunicativo, menos pausas ao falar, menos dificuldades referentes à pronúncia e repertório lexical mais diversificado, maior acurácia e melhor

organização das informações. A produção não é isenta de desvios, mas alcança de forma eficaz o objetivo de apresentar-se e fornecer dados pessoais relevantes.

Por fim, a evolução apresentada por P41 Experimental ao término da intervenção sugere que a participação em tarefas contextualizadas e orientadas por propósitos comunicativos contribuiu para o aprimoramento de sua produção oral em espanhol como L2, particularmente no que se refere à POG. Em consonância com os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (2003), e da Abordagem Baseada em Tarefas, de Willis (1996), as tarefas possibilitaram ao aprendiz estabelecer relações entre os conteúdos linguísticos trabalhados e situações próximas de seu cotidiano.

7 Percepções acerca da presença do Instagram em sala de aula

Como mencionado anteriormente, para entender as percepções dos participantes do GE, foi realizado um encontro presencial no qual eles puderam enviar suas considerações por meio do Mentimeter.com, encaminhando à plataforma três palavras que representavam pontos positivos, e outras três que simbolizavam pontos negativos. Quanto aos pontos positivos, 96 palavras foram enviadas à plataforma. A Figura 1 ilustra a distribuição geral dos pontos positivos destacados pelos participantes.

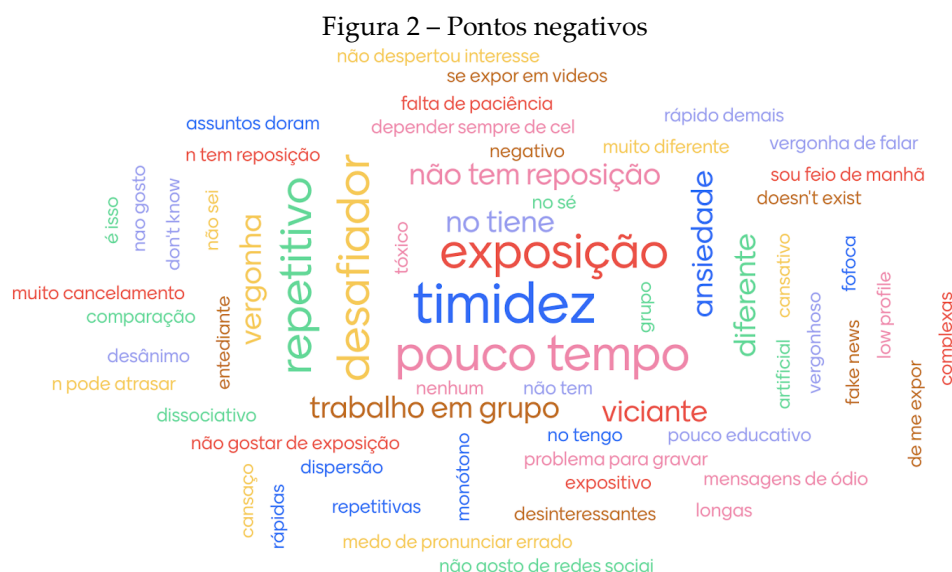


A Figura 1 evidencia a predominância de avaliações favoráveis entre os participantes do GE acerca do uso do Instagram nas atividades propostas. Termos como “interativo”, “dinâmico” e “criativo” sugerem que a plataforma foi percebida como um recurso capaz de favorecer a participação, a colaboração e a realização de produções autorais em espanhol. De modo semelhante, as palavras “divertido” e “engraçado” apontam para uma dimensão afetiva positiva da experiência, enquanto “trabalho em grupo” e “aproximação” indicam que as tarefas mediadas pela rede social puderam ampliar as interações entre os estudantes.

Essas percepções são relevantes porque Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem significativa depende não apenas da organização do conteúdo, mas também da disposição do aprendiz para estabelecer relações substantivas entre os novos conhecimentos e sua estrutura cognitiva prévia. Nesse sentido, o caráter interativo, criativo e próximo das práticas digitais dos participantes pode ter contribuído para a atribuição de sentido às tarefas e para o desenvolvimento da produção oral em L2.

A recorrência da expressão “trabalho com mídia” indica que parte dos estudantes associou as atividades realizadas no Instagram a práticas de comunicação digital presentes em contextos profissionais. Essa percepção dialoga com Prensky (2006), ao reconhecer a presença das tecnologias digitais no cotidiano de muitos jovens. No entanto, essa relação não deve ser entendida como uniforme, pois os níveis de familiaridade, acesso e competência digital podem variar entre os estudantes. Ainda assim, os resultados sugerem que a inserção do Instagram em tarefas pedagógicas possibilitou a mobilização de habilidades relacionadas à produção de conteúdos digitais, à comunicação em ambientes on-line e ao uso factível do espanhol em situações contextualizadas. Ao aproximar as tarefas de práticas comunicativas presentes em diferentes esferas sociais e profissionais, a proposta favoreceu condições para que os aprendizes atribuíssem maior relevância aos conteúdos trabalhados.

Em relação aos pontos negativos, foram enviadas 89 palavras ao Mentimeter.com. Na Figura 2, é possível visualizar a distribuição geral dos pontos mencionados pelos participantes.



Fonte: Mata (2025).

Na Figura 2, os termos mais recorrentes, como “timidez”, “exposição” e “pouco tempo”, sugerem que a utilização do Instagram foi acompanhada, para parte dos participantes, de desconfortos associados à visibilidade das produções e ao tempo disponível para a realização das tarefas. De modo semelhante, palavras como “trabalho em grupo”, “desafios” e “repetitivo” apontam para aspectos que demandaram maior atenção durante a intervenção. Neste caso, “repetitivo” parece relacionar-se mais à presença contínua da mesma plataforma ao longo das atividades do que à configuração das tarefas, que contemplaram propostas distintas. Além disso, a ocorrência de termos como “ansiedade” e “vergonha” evidencia que a exposição digital, particularmente em atividades de produção oral em L2, pode mobilizar dimensões afetivas capazes de interferir na produção oral dos aprendizes.

Esses resultados indicam que a integração de tecnologias digitais ao ensino de L2 deve ser planejada de forma metodologicamente diversificada e atenta às condições afetivas e contextuais que permeiam a aprendizagem. Em consonância com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa não decorre exclusivamente da apresentação de

conteúdos potencialmente significativos, mas também da existência de uma predisposição do aprendiz para estabelecer relações entre os novos conhecimentos e suas experiências prévias. Nessa direção, a articulação complementar entre recursos digitais e analógicos, bem como a alternância entre atividades individuais, colaborativas, presenciais e mediadas por tecnologias, pode reduzir a percepção de exposição contínua e evitar o desgaste associado ao uso recorrente de uma única plataforma.

Já termos como "viciante", "dispersão" e "não gosto de redes sociais" refletem as dificuldades de alguns participantes em se concentrar devido à natureza das redes sociais. Isso destaca a necessidade de uma abordagem equilibrada para maximizar os benefícios pedagógicos do Instagram. Preocupações éticas, como "mensagens de ódio", "*fake news*" e "tóxico", ressaltam a importância de promover uma navegação segura e responsável nas plataformas digitais, alinhando-se à BNCC e à ética no âmbito digital. Essas observações negativas podem guiar melhorias nas práticas pedagógicas, tornando o uso da rede social mais eficaz e acolhedor, com foco na Aprendizagem Significativa e na ABT.

8 Conclusão

O estudo aqui reportado investigou os efeitos do uso pedagógico do Instagram sobre a produção oral em espanhol como L2, tomando como foco a POG e as percepções dos aprendizes acerca da experiência de aprendizagem mediada pela plataforma. Participaram da pesquisa 42 estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Centro Histórico, distribuídos em um GE (com uso do Instagram) e um GCA (sem utilização de redes sociais). Os resultados quantitativos indicaram que o GE apresentou desempenho significativamente melhor em POG quando comparado ao GCA após a intervenção.

Paralelamente, os dados qualitativos evidenciaram uma predominância de percepções favoráveis em relação ao uso pedagógico do Instagram, destacando aspectos como engajamento, criatividade, interação e maior aproximação entre as tarefas propostas e as práticas digitais já incorporadas ao cotidiano dos participantes. Contudo, também foram identificadas percepções menos favoráveis, associadas principalmente à exposição das produções, à timidez, à ansiedade e às dificuldades decorrentes do uso recorrente de uma mesma ferramenta digital.

Esses achados sugerem que a inserção de redes sociais em contextos educacionais constitui um fenômeno multifacetado, capaz de suscitar tanto condições favoráveis à participação e ao uso significativo da língua-alvo quanto desafios relacionados às dimensões afetivas e subjetivas do processo de aprendizagem. Assim, a análise conjunta dos dados quantitativos e qualitativos sugere que o Instagram constitui um recurso pedagogicamente relevante para o desenvolvimento da produção oral em L2, desde que sua utilização esteja articulada a propostas didáticas que conciliem os benefícios das tecnologias digitais.

Esta pesquisa possui algumas limitações. A primeira refere-se ao tamanho da amostra, composta por 42 participantes distribuídos entre GE e GCA. Embora esse quantitativo tenha permitido a realização das análises estatísticas propostas e a identificação de diferenças significativas entre os grupos, amostras mais amplas poderiam aumentar o poder estatístico das análises, reduzindo a probabilidade de erros de estimação e ampliando a robustez dos resultados. Nesse sentido, futuras investigações poderiam envolver um número maior de participantes, provenientes de diferentes instituições e contextos educacionais, possibilitando maior diversidade amostral e fortalecendo a validade externa dos achados.

A segunda limitação concerne ao período disponível para a implementação das tarefas, o qual exigiu a utilização recorrente do Instagram durante as quatro semanas da intervenção. Esse aspecto parece ter influenciado algumas das percepções qualitativas dos participantes, especialmente aquelas relacionadas à ideia de

"repetitividade". Importa destacar que essa percepção não esteve necessariamente associada à natureza das tarefas propostas, que abordaram diferentes temas e objetivos comunicativos, mas ao uso contínuo da mesma plataforma digital como principal meio de realização das atividades.

Isso posto, considera-se pertinente que estudos futuros explorem diferentes formas de integração das tecnologias digitais ao ensino de L2, evitando que uma única ferramenta concentre todas as tarefas da intervenção. Uma possibilidade seria alternar trabalhos realizados no Instagram com atividades desenvolvidas em outros ambientes digitais, como podcasts, blogs, plataformas de aprendizagem ou aplicativos de mensagens, ampliando as oportunidades de interação e produção linguística. Outra alternativa consiste em combinar momentos mediados por tecnologias digitais com tarefas analógicas, tais como debates, dramatizações, rodas de conversa e apresentações orais.

Outrossim, é importante destacar que este estudo não visa apoiar um discurso neoliberal que vê as tecnologias digitais como soluções universais e redentoras para a aprendizagem, nem legitimar a plataformização ou a midiaticização desses processos em detrimento das práticas pedagógicas que surgem no ambiente escolar. O objetivo central é promover uma reflexão crítica sobre a integração dessas tecnologias, com uma abordagem responsável, significativa e contextualizada, buscando que esses instrumentos contribuam para a emancipação dos indivíduos, e não na perpetuação de desigualdades. Este estudo alinha-se ao pensamento de Freire (2014), reforçando que a verdadeira transformação social na educação ocorre quando o ser humano é o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, quando a tecnologia digital serve à educação, em especial ao ensino e aprendizagem de L2, e não o contrário.

Referências

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

BEATTY-MARTÍNEZ, A. *et al.* Interactional context mediates the consequences of bilingualism for language and cognition. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 46, n. 6, p. 1022–1047, 2020. DOI <https://doi.org/10.1037/xlm0000770>

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**, v. 2, n. 4, p. 499–517, 1935. DOI <https://doi.org/10.1086/286392>

BRIXNER, B. F. M.; ALENCAR, B. A. Projeto Espanhol Língua e Cultura: um espaço para difusão da língua espanhola no IFMS. **LínguaTec**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 128–142, 2023. DOI <https://doi.org/10.35819/linguatec.v8.n1.6663>

BRUMFIT, C. Accuracy and fluency: the basic polarity. *In*: RIGGENBACH, H. (org.). **Perspectives on fluency**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000. p. 61–73.

CALDAS, V. O. **A tecnologia digital móvel em uma abordagem híbrida: o papel do feedback no desenvolvimento da produção oral em inglês como L2**. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DE CARRICONDE, L. *et al.* Os recursos de vídeos disponíveis no Facebook, Instagram e TikTok para o ensino de língua espanhola. **Revista Primeira Escrita**, v. 8, n. 1, p. 61–76, 2021.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-solving mechanisms in L2 communication. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, n. 3, p. 349–385, 1998. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263198003039>

DUTRA, E. C. **Fluência oral em língua inglesa: concepções, perspectivas e a avaliação da aprendizagem**. 2018. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2005. DOI <https://doi.org/10.1075/llt.11>

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. *In*: REBELLO, L. S.; FLORES, V. do N. (org.). **Caminhos das letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 47–60.

FINGER, I.; BRENTANO, L.; FONTES, A. B. A. Neurociências, Psicolinguística e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século XXI. *In*: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 197–220.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. *In*: GROSJEAN, F.; LI, P. **The psycholinguistics of bilingualism**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013. p. 5–25.

KROLL, J.; BOBB, S.; HOSHINO, N. Two languages in mind: bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. **Current Directions in Psychological Science**, v. 23, n. 3, p. 159–163, 2014. DOI <https://doi.org/10.1177/0963721414528511>

KROLL, J. *et al.* Bilingualism, mind, and brain. **Annual Review of Linguistics**, v. 1, p. 377–394, 2015. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>

KROLL, J.; NAVARRO-TORRES, C. Bilingualism. *In*: WIXTED, J. (ed.). **Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018. p. 245–274. DOI <https://doi.org/10.1002/9781119170174.epcn307>

LEVELT, W. **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge: MIT Press, 1989. DOI <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67–94.

MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MATA, E. V. de S. **(E)feito âncora**: o uso do Instagram e seu impacto no desempenho e no engajamento cognitivo na aprendizagem de espanhol como L2. Orientadora: Dra. Janaina Weissheimer. 2025. 242f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

MEGALE, A. Bilinguismo e educação bilíngue. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13–28.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>

PERANI, D.; ABUTALEBI, J. **The neural basis of first and second language processing**. *Current Opinion in Neurobiology*, v. 15, n. 2, p. 202–206, 2005. DOI <https://doi.org/10.1016/j.conb.2005.03.007>

PEREIRA, P. C. *et al.* Identificando práticas educacionais no Instagram: uma revisão sistemática. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 15, n. 2, p. 01–19, 2019. DOI <https://doi.org/10.5216/rir.v15i2.55543>

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First language use in second language production. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 1, p. 36–57, 1994. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.36>

PRENSKY, M. **Don't bother me, mom, I'm learning!**: how computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. St. Paul: Paragon House, 2006.

SAER, D. **The effects of bilingualism on intelligence**. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25–38, 1922. DOI <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x>

SKEHAN, P. Second language acquisition research and task-based instruction. *In*: WILLIS, J.; WILLIS, D. (ed.). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996. p. 17–30.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2006.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Conceitos**, v. 10, n. 55, p. 55–60, 2004.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141–166, 2014.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

Anexo - Escala de avaliação da proficiência global oral dos aprendizes

DELE A1. Expresión e interacción orales - (Adaptado)	
5 ()	Dispone de un repertorio suficiente para desenvolverse con cierta eficacia y dejar claro lo que quiere decir, y es capaz de expresar hechos, deseos, preferencias, estados anímicos o valoraciones (me gusta..., quiero..., creo que..., porque...). Su discurso, razonablemente continuo, está enlazado de forma elemental (porque, pero, adverbios y demostrativos). Muestra control de las reglas gramaticales básicas para construir oraciones sencillas, aunque comete errores.
4 ()	Muestra control de las reglas gramaticales básicas (tiempos de indicativo, concordancias, artículos, posesivos, perífrasis básicas), aunque puede cometer errores y/o alguna pausa. La comprensión resulta sencilla, si bien puede tener un evidente acento extranjero y presentar fallos de articulación esporádicos. Pero proporciona la información requerida.
3 ()	Se expresa mediante grupos de palabras y enunciados breves que le permiten proporcionar información limitada en un discurso discontinuo y/o enlazado de forma mínima ("y", "también"). Presenta reformulaciones o repeticiones constantes.
2 ()	Utiliza unas pocas construcciones gramaticales sencillas (presente de indicativo, verbos copulativos para identificar, situar y atribuir cualidades, concordancias básicas) pero realiza pausas o comete errores, y puede mostrar influencia de otras lenguas. La comprensión puede requerir cierto esfuerzo.
1 ()	Se expresa a base de unas pocas palabras sueltas o enunciados inconexos (formas verbales en infinitivo o en presente, falta de concordancia), con pausas o silencios prolongados y frecuentes, errores abundantes o un alto porcentaje de palabras de otras lenguas. Se comprenden sólo algunos fragmentos.
0 ()	Silencio total o falsos comienzos para producir unas pocas palabras o indicar que no comprende. Comunicación imposible.