

DANIELE PRISCILA RIBEIRO

**PASSAPORTE HISPÂNICO: PRIMEIRO CONTATO COM A LÍNGUA ESPANHOLA
E CULTURAS HISPÂNICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* São José.

Orientador: Prof. Paulo Fachin.

Florianópolis, SC

2025

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de Portfólio foi julgado adequado para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Florianópolis, 24 de novembro de 2025.

Prof. Paulo Fachin (orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof^a. Salete Valer (Membro Examinador Interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina

Prof^a Adriana Boeira (Membro Examinador Externo)

(Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG)

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma pesquisa-ação desenvolvida no contexto do ensino de espanhol para crianças, utilizando a sequência didática *Pasaporte Hispánico* como eixo estruturante. O objetivo central foi compreender como uma proposta pedagógica lúdica, culturalmente situada e fundamentada na afetividade pode favorecer o aprendizado inicial da língua espanhola, bem como refletir sobre a prática docente a partir da pergunta norteadora: “Como posso ensinar diferente?”. A intervenção foi realizada em seis encontros, cada um dedicado a um país hispânico, articulando filmes, músicas, atividades artísticas e exercícios de vocabulário. Para acompanhar o processo, foram utilizados diário de bordo, questionário final, observações sistemáticas e produções dos estudantes. Os resultados indicaram que os objetivos de aprendizagem foram amplamente alcançados, com destaque para a ampliação do repertório cultural e para o aumento da autoconfiança dos alunos em relação à oralidade. Além disso, a experiência evidenciou a importância da escuta sensível, da adaptação contínua e da reflexão crítica na formação do professor-pesquisador. A pesquisa também revelou limitações relacionadas ao tempo reduzido de aplicação e às condições estruturais da escola, que estava em processo de reforma. Conclui-se que práticas investigativas, afetivas e culturalmente significativas contribuem para um ensino de línguas mais humanizado, criativo e transformador.

Palavras-chave: Cultura hispânica. Aquisição de segunda língua. Aprendizagem significativa. Letramento intercultural

ABSTRACT

This Final Course Project presents an action research study conducted in the context of Spanish language teaching for children, using the didactic sequence *Pasaporte Hispánico* as its guiding structure. The main objective was to understand how a culturally grounded, affective, and playful pedagogical approach can support the initial stages of second language acquisition while contributing to the development of a reflective teacher-researcher identity. The intervention took place over six sessions, each centered on a different Hispanic country and integrating films, music, artistic activities, and vocabulary exercises. Data were collected through a teacher's reflective journal, a final student questionnaire, classroom observations, and student productions. The results indicate that the learning objectives were largely achieved, particularly regarding cultural knowledge expansion and increased student confidence in oral expression. The experience also highlighted the importance of sensitive listening, continuous adaptation, and reflective practice in the development of meaningful learning processes. Limitations were identified, mainly related to the short implementation period and logistical issues resulting from ongoing school renovations. Overall, the study shows that pedagogical practices grounded in cultural relevance, multimodality, and affectivity contribute to more humanized, creative, and transformative language learning.

Keywords: Hispanic culture. Second language acquisition. Meaningful learning. Intercultural literacy.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso presenta una investigación-acción desarrollada en el contexto de la enseñanza de español para niños, utilizando la secuencia didáctica *Pasaporte Hispánico* como eje orientador. El objetivo principal fue comprender cómo una propuesta pedagógica lúdica, afectiva y culturalmente situada puede favorecer las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua, al mismo tiempo que fortalece la identidad docente desde una perspectiva reflexiva. La intervención se llevó a cabo en seis encuentros, cada uno dedicado a un país hispánico, integrando fragmentos de películas, músicas, actividades artísticas y ejercicios de vocabulario. Los datos fueron recopilados mediante un diario de campo, un cuestionario final, observaciones sistemáticas y producciones de los estudiantes. Los resultados muestran que los objetivos de aprendizaje fueron ampliamente alcanzados, con énfasis en la ampliación del repertorio cultural y en el aumento de la confianza de los estudiantes para expresarse oralmente. La experiencia también evidenció la relevancia de la escucha sensible, de la adaptación continua y de la reflexión crítica en la construcción de procesos de aprendizaje significativo. Asimismo, se identificaron limitaciones relacionadas con el corto tiempo de aplicación y con los desafíos estructurales derivados de la reforma de la escuela. En conjunto, el estudio demuestra que prácticas pedagógicas fundamentadas en la cultura, la multimodalidad y la afectividad contribuyen a una enseñanza de lenguas más humanizada, creativa y transformadora.

Palabras clave: Cultura hispánica. Adquisición de segunda lengua. Aprendizaje significativo. Alfabetización intercultural.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?.....	8
2	PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....	10
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA.....	10
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA.....	11
2.2.1	Problema da pesquisa.....	12
2.2.2	Justificativa.....	13
2.2.3	Objetivos.....	14
2.2.4	Método da pesquisa.....	15
2.2.4.1	Definição e caracterização da pesquisa-ação.....	15
2.2.4.2	Participantes da pesquisa.....	16
2.2.4.3	Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados.....	16
2.2.4.4	Cronograma da pesquisa.....	17
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	20
2.3.1	Atividade de aprendizagem.....	20
2.3.2	Plano de aula.....	21
3	EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?.....	33
3.1	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA.....	33
3.2	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO.....	37
3.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	43
3.4	REFLEXÕES FINAIS.....	45
4	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?.....	48
	REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSORA DE LÍNGUA ADICIONAL?

Neste capítulo, apresento uma reflexão teoricamente embasada sobre questões relacionadas à construção da identidade do meu “eu professor” de língua adicional e como essa identidade se reflete na minha prática pedagógica.

Eu, professora



A imagem que escolho para representar meu “eu professora” de língua adicional é a de uma árvore. Essa metáfora expressa a forma como compreendo minha identidade docente: algo que possui raízes próprias, um tronco que sustenta minhas escolhas pedagógicas e galhos que se expandem à medida que aprendo e vivencio novos contextos.

Minhas raízes são diversas. Elas se formaram na graduação em Letras/espanhol, Gestão de Turismo e Gestão Ambiental, nas experiências laborais como professora da rede pública e, mais recentemente, ao trabalhar na área da saúde. Cada etapa contribuiu para a educadora que sou hoje, pois ampliou minha sensibilidade para diferentes realidades, culturas e necessidades humanas. Acredito que a identidade profissional se (re)constrói ao longo da nossa trajetória.

O tronco que sustenta minha prática pedagógica é composto por valores que considero essenciais: a afetividade, a escuta sensível, a cultura como eixo de aprendizagem e a ludicidade como ponte entre a língua e o interesse dos alunos. Esses elementos orientam minhas decisões e dão coerência ao modo como

compreendo o ensino de línguas adicionais – não apenas como conteúdo, mas como encontro e construção de sentido.

Já os galhos representam os caminhos que venho desenvolvendo ao longo do tempo. O ensino de espanhol, que marcou o início da minha trajetória, continua presente e se expande, hoje, por meio de projetos educativos e reflexões sobre minha prática. A elaboração desta sequência *Pasaporte Hispánico*, mostra que minha identidade docente continua crescendo, ajustando-se às transformações da minha própria vida profissional.

Ser professora de língua adicional, para mim, é justamente isso: cultivar raízes sólidas, sustentar meus princípios e permitir que meus galhos se abram para novas possibilidades. É a partir dessa identidade em movimento que busco responder, ao longo deste trabalho, à pergunta que orienta minha formação: como posso ensinar diferente?

Fonte: <https://gferreira.substack.com/p/porque-a-arvore-do-conhecimento-nao>

2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos para o planejamento da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolve; na seção 2.2, apresento os elementos que constituem o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a atividade de aprendizagem que constitui a proposta de intervenção/pesquisa de ensino de língua adicional e o plano de aula dessa atividade, indicando possibilidades de investigação da minha prática pedagógica e, quem sabe, de outros.

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, descrevo os diversos aspectos que caracterizam o contexto em que foi realizada a minha pesquisa, os atores (professor e estudantes) e os documentos oficiais que regem o ensino de língua adicional na instituição.

A pesquisa em sala de aula é um encaminhamento que favorece a reflexão crítica do professor sobre sua prática pedagógica. Segundo Telles (2005 *apud* Silva *et al.*, 2023), o professor deve ser visto como agente da investigação, dotado de experiência e com potencial reflexivo. Dessa forma, a pesquisa deixa de ser apenas uma prerrogativa acadêmica, integrando-se a rotina docente, tanto no desenvolvimento pessoal como no profissional, especialmente no ensino de línguas. Como destacado na Unidade A, (Silva, Greggio e Silva, 2024), a pesquisa-ação permite que os docentes tenham um melhor entendimento daquilo que ocorre em sala de aula para atuarem de forma mais consciente e intencional.

A atividade foi aplicada em uma escola da rede pública municipal situada no município de Monte Alto (SP). A comunidade na qual a escola está inserida é bastante diversificada, pois está localizada em um bairro considerado de classe média alta, porém atende, principalmente, a população dos bairros do entorno, abrangendo faixas de renda menores. Tal diversidade socioeconômica impacta diretamente nas interações escolares e nas práticas pedagógicas, exigindo sensibilidade por parte dos educadores.

O perfil socioeducativo da escola é variado, por atender tanto as séries iniciais quanto as séries finais do Ensino Fundamental. Uma particularidade da escola é proporcionar o atendimento em período integral no Ensino Fundamental I (1° ao 5° anos). atende tanto estudantes da zona urbana quanto da zona rural, englobando diferentes faixas etárias e realidades socioeconômicas. A escola, portanto, é um espaço de convergência de múltiplas experiências de vida e aprendizado. Essa heterogeneidade demanda abordagens pedagógicas contextualizadas, alinhadas à perspectiva sociocultural de formação docente, que entende o ensinar como uma prática situada socialmente (Johnson, 2009 *apud* Silva, Greggio e Silva, 2024). A instituição segue o currículo adotado pela secretaria Municipal de educação no Plano Municipal de Educação e, sendo assim, apenas a língua adicional inglesa está incluída no Projeto Político Pedagógico (PPP). Os professores, em sua maioria, são efetivos e com boa formação acadêmica, pois a evolução funcional e a pontuação dependem do número de cursos e pós-graduações. Os professores devem atuar de acordo com o estabelecido pela secretaria de educação, com certa liberdade metodológica.

Como professora de língua espanhola, gosto de priorizar atividades com enfoque cultural, pois entendo que o ensino de línguas deve ir além da estrutura gramatical, promovendo a reflexão crítica e o intercâmbio de saberes. Essa postura se alinha à proposta de uma formação docente crítica e contextualizada, como proposto por Silva, Greggio e Silva (2024), em que é possível compreender que para ensinar é preciso justificar as práticas baseando-se nos sujeitos, no conteúdo e no contexto.

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

Nesta seção apresento, primeiramente, as reflexões iniciais para o planejamento da pesquisa e, na sequência, o método da pesquisa e seus elementos constitutivos.

2.2.1 Problema da pesquisa

A pesquisa-ação aplicada tratou de observar estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de período integral, quesito decisivo para estabelecimento da parceria de aplicação do projeto. A escolha da turma deveu-se ao fato de os estudantes estarem em uma fase crucial de desenvolvimento cognitivo e linguístico, além de apresentar curiosidade natural por novas linguagens, fato que pode ser potencializado com a introdução de uma língua adicional, como o espanhol. Outro fator para a escolha foi que a maioria dos estudantes não haviam tido contato com a língua espanhola. Esse fato pode gerar algumas dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente em aspectos como compreensão auditiva, produção oral e engajamento, mas, por outro lado, pode ajudar a despertar o interesse pela língua.

Segundo Berlezi, Santos e Mesquita (2016), as crianças têm curiosidade pela língua espanhola e os autores relatam que, ao final do projeto desenvolvido, os alunos demonstraram interesse em continuar estudando o idioma. Ao estudar o ensino de língua espanhola para crianças do ensino infantil, Vieira *et al.* (2020), indica que a semelhança de palavras favorece o processo e pode ser denotada nas observações, aumentando o campo de significação e “facilitando novas situações de aprendizagem, notada pelo envolvimento dos alunos e suas curiosidades” (Vieira *et al.*, 2020, p. 11). Portanto, fez-se necessário identificar o conhecimento prévio dos estudantes e como percebem essa nova língua para poder orientar o planejamento pedagógico de maneira eficaz.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi a aplicação prévia de um questionário estruturado, com perguntas simples, diretas e adaptadas ao nível de letramento dos alunos. Essa escolha baseou-se na possibilidade de sondar a percepção das crianças sobre a nova língua, identificando tanto suas expectativas quanto possíveis resistências. Conforme os textos utilizados de base para a elaboração do projeto, a pesquisa-ação permite ao professor “compreender que a pesquisa é uma forma de estar em constante aprendizagem sobre a prática, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Silva, Greggio e Silva, 2024, p. 54), justificando o uso de instrumentos que aproximam o docente do universo dos estudantes e ajudam a construir, de forma colaborativa, alternativas pedagógicas significativas.

2.2.2 Justificativa

A introdução da língua espanhola no ensino fundamental anos iniciais enfrenta diversos obstáculos, seja a respeito de sua implementação regular, ou a dificuldade para a formação de professores aptos a trabalhar com crianças. Sobretudo, há consenso entre os pesquisadores a respeito da importância de iniciar o ensino de línguas adicionais ainda na infância ao considerar-se os benefícios cognitivos, sociais e culturais. De acordo com Berlezi, Santos e Mesquita (2016), a experiência dos estudantes tendo o primeiro contato com o espanhol revelou que eles conseguiram escrever algumas palavras e mostraram disposição para continuar o aprendizado da língua. Esses resultados evidenciam o potencial do trabalho com turmas iniciais, mesmo ao partir do zero.

A aplicação de questionário aos alunos da turma do 5º ano do EF revelou curiosidade e animação, bem como um pouco de insegurança quanto à aprendizagem de um novo idioma. A partir desse resultado, constatou-se a necessidade de uma intervenção didática planejada, capaz de apresentar o espanhol de maneira lúdica e acessível, como indicam Vieira *et al.* (2020) ao afirmar que, no ensino de espanhol para crianças é preciso adaptar as metodologias, pois “a semelhança de palavras, que é um aspecto favorecedor [...] trouxe um campo de significação ainda maior [...] facilitando novas situações de aprendizagem, notada pelo envolvimento dos alunos e suas curiosidades” (Vieira *et al.*, 2020, p. 11).

É preciso considerar que esses estudantes ainda estão em fase de consolidação da leitura e escrita em língua materna. Sendo assim, o ensino da língua adicional deve ser conduzido com cuidado e sensibilidade pedagógica. Nesse contexto, escolheu-se a pesquisa-ação por possibilitar ao professor tornar-se um agente ativo na transformação da prática. Como dito acima, a pesquisa na sala de aula permite ao docente “estar em constante aprendizagem sobre a prática, aprimorando seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Silva, Greggio e Silva, 2024 p. 54). Dessa forma, realizar um encontro inicial para investigar as percepções dos alunos sobre o espanhol não apenas possibilitou a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuiu para a formação crítica e reflexiva do próprio professor-pesquisador.

2.2.3 Perguntas/Objetivos

Problema de pesquisa: Observação e análise do primeiro contato de estudantes do 5º ano do ensino fundamental com a língua espanhola de uma escola municipal.

Objetivo geral:

Investigar como será assimilada a introdução da língua espanhola no processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 5º ano do ensino fundamental sem contato prévio com o idioma.

Objetivos específicos:

- a) Identificar as percepções, expectativas e dificuldades dos alunos em relação ao primeiro contato com a língua espanhola;
- b) Planejar / implementar uma sequência didática introdutória de espanhol, com encaminhamentos adequados à faixa etária e ao contexto de letramento desses alunos;
- c) Avaliar os efeitos da sequência didática no engajamento e no desempenho dos alunos, a partir da análise de registros reflexivos e devolutivas das atividades.

2.2.4 Método da pesquisa

Abaixo, apresento os aspectos que constituem o método da pesquisa, ressaltando que a análise dos dados terá a natureza qualitativa e interpretativa, com triangulação entre as fontes (questionários, registros do professor e falas dos alunos), buscando identificar padrões, dificuldades, avanços e sentidos atribuídos pelos sujeitos à aprendizagem.

2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um tipo de investigação desenvolvida em ambiente escolar, voltada à compreensão e à transformação da prática pedagógica, partindo de uma problemática real vivenciada pelo professor. Seu principal objetivo é promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, articulando teoria e prática através de uma intervenção planejada e reflexiva. A pesquisa-ação propõe-se a investigar uma prática, buscando compreendê-la e transformá-la, tornando o professor, simultaneamente, um pesquisador e agente de mudança. Além disso, esse tipo de pesquisa exige um envolvimento direto com o objeto de estudo, promovendo a aprendizagem coletiva e contextualizada.

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, composta por alunos entre 10 e 11 anos que nunca haviam tido contato significativo com a língua espanhola. O foco no primeiro contato foi a investigação do relacionamento que os alunos tinham com esse novo idioma para identificar quais seriam os encaminhamentos pedagógicos eficazes para as futuras aplicações. Os procedimentos metodológicos envolveram a identificação do problema, planejamento das ações, aplicação em sala de aula, acompanhamento e avaliação dos resultados, dentro de um ciclo contínuo de reflexão. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: observações, diários de bordo, atividades realizadas pelos estudantes e questionários. A pesquisa-ação, neste trabalho, é entendida “como possibilidade de (auto)formação continuada do professor de línguas.” (Silva M; Greggio; Silva L., 2023 p. 12), justificando sua adoção como uma metodologia ativa, formativa e transformadora, no contexto da formação docente.

2.2.4.2 Participantes da pesquisa

A aplicação do questionário estruturado ocorreu em um encontro prévio com a turma do 5º ano do EF, modalidade integral. De acordo com o preconizado para as escolas públicas do interior de São Paulo, onde o município de Monte Alto está localizado, os alunos têm idades entre 10 e 11 anos de idade e encontram-se na fase de consolidação das habilidades de leitura e escrita na primeira língua, com um bom rendimento. Foi constatado que o contato prévio com a língua espanhola é muito pequeno, apenas por redes sociais, músicas/séries e através de familiares.

O nível de letramento digital dos estudantes é básico, demonstrando interesse por atividades lúdicas, visuais e interativas. Gostam histórias em quadrinhos, canções, filmes e jogos. Costumam engajar-se em atividades que envolvam criatividade, movimento e colaboração em equipe. Os estilos de aprendizagem predominantes são o cinestésico e o visual. A escolha da turma está baseada no fato de já estarem alfabetizados e frequentarem o ensino integral, possibilitando o uso de horários fora da grade obrigatória.

2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

Principais instrumentos de coleta de dados:

O questionário estruturado, cuja finalidade foi identificar o conhecimento prévio e as expectativas dos estudantes em relação ao espanhol, foi aplicado em um primeiro encontro com a turma, pois segundo Miranda (2020), o questionário é uma ferramenta comum para a averiguar a informação primária com o sujeito pesquisado;

As anotações reflexivas que foram realizadas ao longo da aplicação da sequência didática (também chamado diário de bordo) que serviram para registrar observações sobre o comportamento da turma durante a realização das atividades e reflexões sobre a prática docente, pois de acordo com Moura (2006), o diário de bordo, é uma ferramenta de exposição interna de ideias, servindo para resgatar e reconstruir a história de quem as escreveu;

A avaliação das produções escritas e orais dos alunos, ao final de cada aula, também permitiram mensurar a apropriação do conteúdo e do desenvolvimento linguístico;

Realização de rodas de conversa com os estudantes após as aulas para coletar o *feedback*, possibilitando a compreensão dos efeitos da intervenção, levando em conta a afirmação de Pinto (2021), de que as rodas de conversa são fundamentais para promover o diálogo respeitoso entre as crianças, permitindo que aprendam a ouvir o outro e expressem sentimentos, vontades e pensamentos. Esse momento de troca contribui para o desenvolvimento social e a melhoria das relações entre os estudantes. Além de ser essencial que se sintam ouvidos e valorizados pelos professores. As rodas possibilitam conhecer melhor cada criança, favorecendo aprendizagem mútua baseada no respeito às diferenças e às semelhanças da turma;

Por fim, o registro fotográfico durante as atividades para ilustrar e documentar o processo didático.

2.2.4.4 Cronograma da pesquisa

O planejamento para aplicação da sequência didática foi adaptado ao início da pesquisa, que ocorreu entre o final de julho e o início de agosto. O cronograma contempla todas as etapas do processo da pesquisa-ação, desde a definição do contexto até a entrega do Portfólio final na biblioteca institucional.

A aplicação de todas as etapas pesquisa-ação deu-se durante o período de julho a dezembro de 2025. Sendo que a Etapa 1, de definição do contexto da aplicação, ocorreu no mês de maio, por meio de atividade proposta no moodle. A Etapa 2, dedicada à elaboração do Projeto de Pesquisa, deu-se durante este mês de junho, igualmente, através de atividades no Moodle.

Na sequência, a Etapa 3, referente à aplicação do instrumento de coleta de dados inicial, foi realizada no mês de julho, no primeiro encontro com a turma, logo após o recesso. A Etapa 4, que consiste na elaboração da sequência didática para implantação, também aconteceu em julho, assim como a Etapa 5, voltada à elaboração do plano de aula da sequência didática.

A Etapa 6, que trata da implementação das 6 aulas da sequência didática, ocorreu durante os meses de agosto, setembro e outubro, sendo sucedida pela Etapa 7, que consistiu na aplicação de um instrumento de coleta de dados final, no final do mês de outubro, dentro do último encontro com a turma. Já a Etapa 8, voltada ao relato, descrição e análise dos dados, foi elaborada entre outubro e novembro.

Fonte: Docentes Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica

Legenda:

Etapa 1 - Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 3 - Aplicação do instrumento de coleta de dados inicial aos participantes da pesquisa.

Etapa 4 - Elaboração da sequência didática para implantação.

Etapa 5 - Elaboração do plano de aula da sequência didática.

Etapa 6 - Implementação da sequência didática

Etapa 7 - Aplicação do instrumento de coleta de dados final aos participantes da pesquisa.

Etapa 8 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 10 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 11- Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 12 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção no contexto escolhido para a pesquisa: a atividade de aprendizagem e o plano de aula para a implementação dessa atividade.

2.3.1 Atividade de aprendizagem

A sequência didática a seguir foi elaborada com o intuito principal de desenvolver a compreensão oral em língua espanhola, com o foco em estudantes do Ensino Fundamental que tiveram seu primeiro contato significativo com o idioma durante a aplicação da sequência didática. Para isso, foi selecionada uma turma de 5º ano de uma escola municipal na cidade de Monte Alto, interior de São Paulo. Conforme Dib *et al.* (2024), práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, a compreensão oral é uma habilidade linguística essencial e complexa, que envolve a escuta ativa, a capacidade de inferência e o reconhecimento de contextos sociolinguísticos.

Nesse sentido, a proposta considera que o aluno precisa entender o que irá escutar e isso exigirá mais do que apenas conhecimento lexical e gramatical. Para favorecer a compreensão oral será preciso ativar conhecimentos prévios, prever informações e estabelecer contextos. Sendo assim, a sequência favorece a imersão lúdica e significativa na oralidade da língua espanhola por meio de canções, filmes, diálogos básicos e interações orais simples.

O tema integrador das atividades é o *Pasaporte Hispánico*, um material lúdico e personalizado que acompanhou os estudantes ao longo de cinco aulas, funcionando como um diário de bordo onde registraram suas vivências culturais, palavras aprendidas, desenhos e impressões sobre os países simbolicamente visitados. O objetivo foi criar um ambiente de aprendizagem afetivo e motivador, promovendo o contato com diferentes culturas hispânicas por meio da escuta de músicas infantis e trechos de filmes. Além da compreensão oral, também foram estimuladas, de forma introdutória, as habilidades de produção oral e compreensão escrita, por meio vocabulário temático e expressões básicas, respeitando o nível de desenvolvimento linguístico da turma.

2.3.2 Plano de aula

1. Tema: Passaporte hispânico: primeiro contato com a língua espanhola e culturas hispânicas.

2. Conteúdo:

Aula 1: Introdução à língua espanhola e ao mundo hispânico.

Aula 2: Cultura e vocabulário da Espanha.

Aula 3: Cultura e vocabulário do México.

Aula 4: Cultura e vocabulário da Colômbia.

Aula 5: Cultura e vocabulário da Argentina.

Aula 6: aplicação de questionário final e encerramento.

3. Objetivos de aprendizagem:

Reconhecer o espanhol como língua amplamente falada no mundo;

Identificar palavras cognatas e expressões comuns entre espanhol e português;

Desenvolver interesse pelas culturas dos países hispânicos;

Ampliar o repertório cultural e lexical dos alunos por meio de atividades lúdicas e artísticas;

Incentivar a participação ativa, a oralidade e a reflexão sobre as diferenças e as semelhanças culturais.

4. Recursos didáticos:

Computador, projetor ou televisão com acesso à internet;

Papel, tesoura, cola, cartolina, canetinhas, lantejoulas, lápis de cor, glitter;

Passaporte hispânico (impresso);

Vídeos, canções, desenhos animados e imagens culturais;

Mapas-múndi;

5. Procedimentos metodológicos:

1ª Aula - Introdução ao mundo hispânico

Saudações em espanhol e apresentação do idioma como língua internacional.

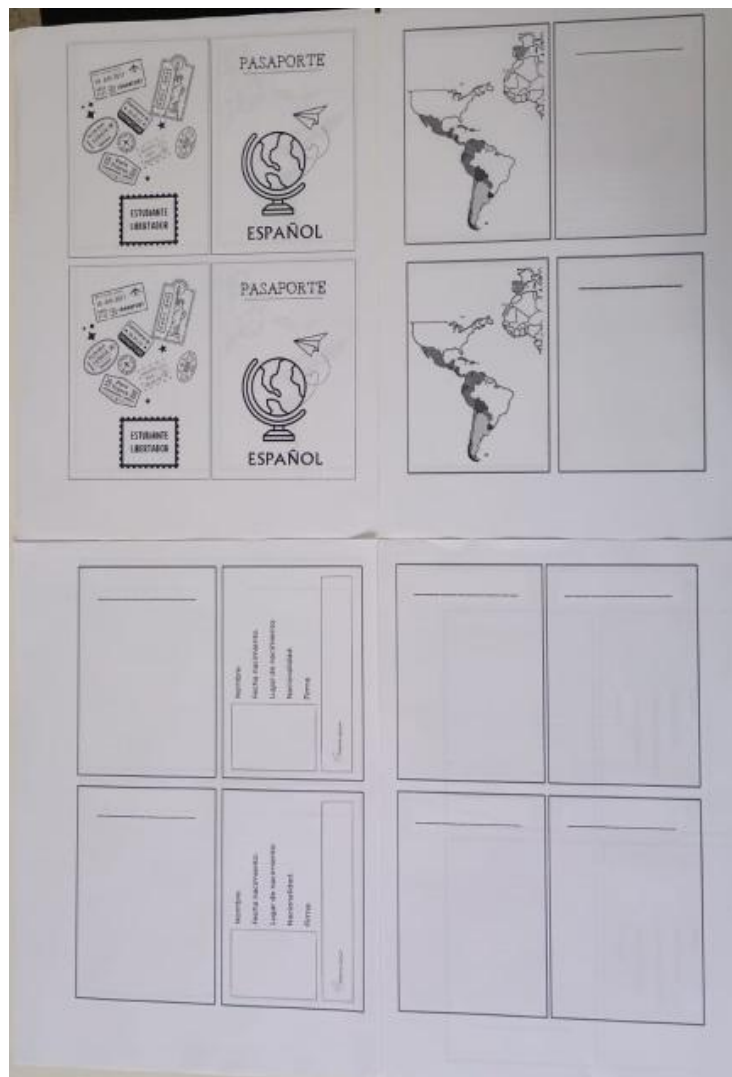
Exibição de mapa destacando os países hispano falantes e sua localização nos continentes.

Apresentação e entrega do *Pasaporte Hispánico* e explicação da proposta lúdica da sequência.

Atividade de reconhecimento de palavras cognatas.

Registro no passaporte: palavras favoritas e desenho do mapa dos países hispano falantes.

Figura 1:



O passaporte foi impresso em folha A4 frente e verso, buscando assemelhar-se o mais próximo possível de um verdadeiro.

Fonte: Pinterest (adaptado pela autora). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/393713192444519883/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

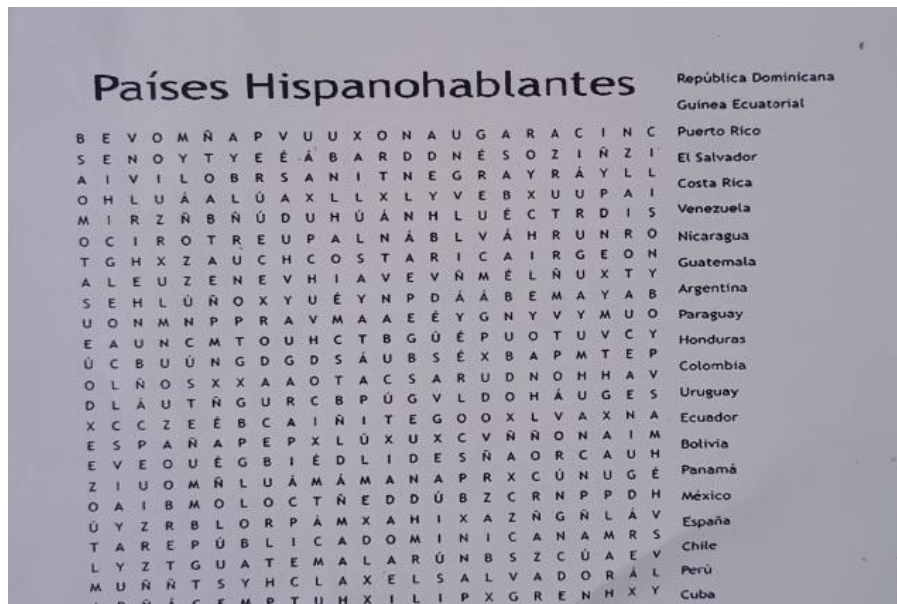
Figura 2:



Mapa com os países que falam espanhol em destaque

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3:



Caça palavras com o nome dos países hispano falantes

Fonte: Pinterest (adaptado pela autora). Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/39476934227398404/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

Figura 4:



Folha com diversos elementos culturais representativos da cultura hispano-americana, utilizada para roda de conversa de sondagem sobre o que os alunos conheciam sobre os países e se conseguiriam associar o pictográfico a seu país.

Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Gemini), produzida pela autora em 2025.

2ª Aula - Espanha

Localização da Espanha no mapa.

Exibição de imagens de atrações turísticas, vestimentas tradicionais e dança flamenco.

Trecho do filme O Touro Ferdinando, com conversa sobre elementos da natureza e cultura espanhola.

Atividade artística: criação de abanicos (leques) com papel dobrado, palitos de picolé e decoração personalizada.

Prática oral: saudações e despedidas em espanhol, léxico de natureza.

Registro no passaporte: colagem da bandeira e registro de novas palavras.

Figura 5:



Folha A4 com desenhos representativos da Espanha que foi utilizado para confeccionar os abanicos.

Fonte: Arquivo pessoal. Imagem gerada por inteligência artificial (Gemini), produzida pela autora em 2025.

3ª Aula - México

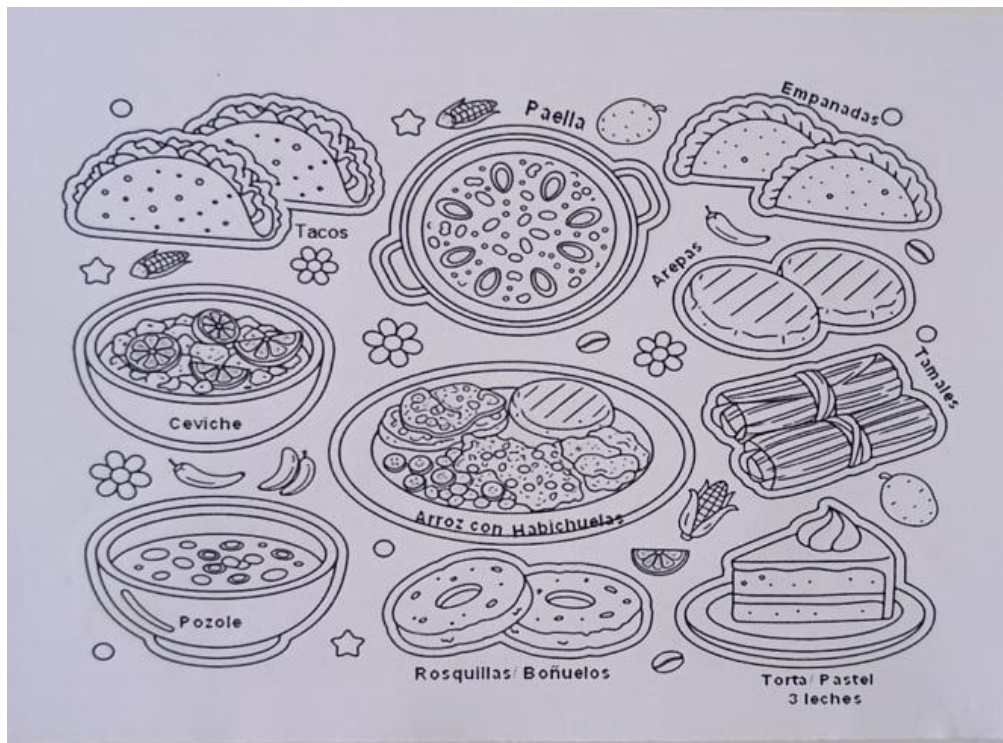
Localização do México no mapa.

Trecho do filme Viva, a vida é uma festa e breve discussão sobre tradições mexicanas (*Día de los Muertos*). Conversa sobre comida típica e léxico de emoções.

Atividade artística: confecção de papel picado inspiradas no filme, utilizando papel colorido e tesoura.

Registro no passaporte: colagem da bandeira e registro de palavras novas.

Figura 6:



Exemplos de comidas típicas de países hispano-americanos, a imagem foi utilizada para sondagem se os alunos já conheciam alguma e explicação sobre ingredientes e país de origem.

Fonte: Arquivo pessoal. Imagem gerada por inteligência artificial (Gemini), produzida pela autora em 2025.

Figura 7:



Exemplos de produção da oficina de papel picado.

Fonte: Arquivo pessoal

4ª Aula - Colômbia

Localização da Colômbia no mapa.

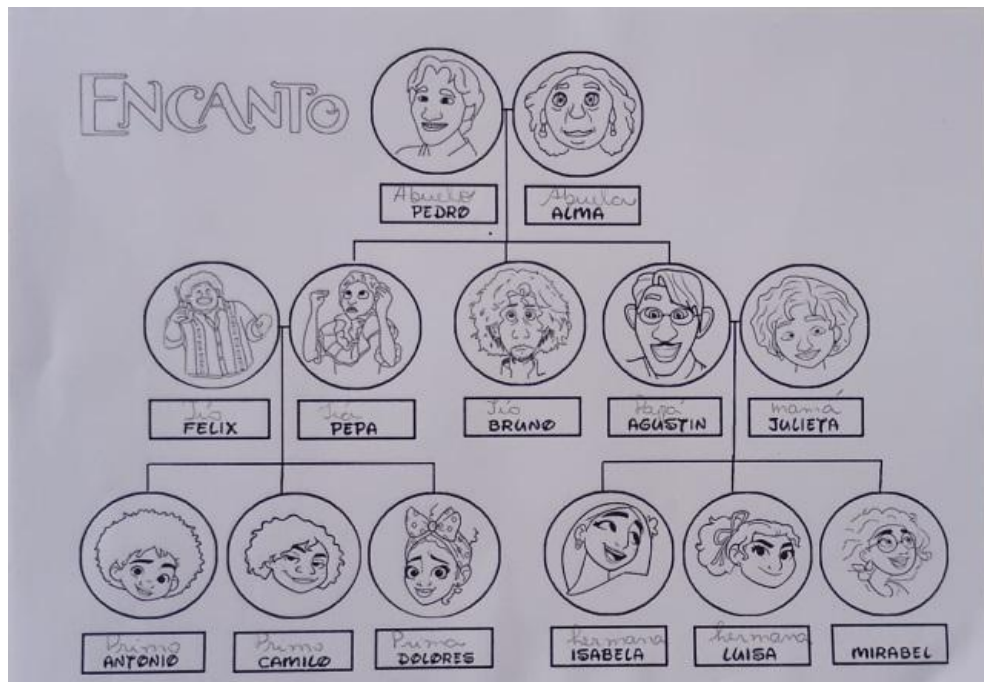
Trecho do filme Encanto, com conversa sobre a diversidade cultural e familiar.

Música sobre a família Madrigal.

Atividade artística: colorir e decorar maracas. Léxico familiar

Registro final no passaporte: desenho da bandeira e palavras favoritas.

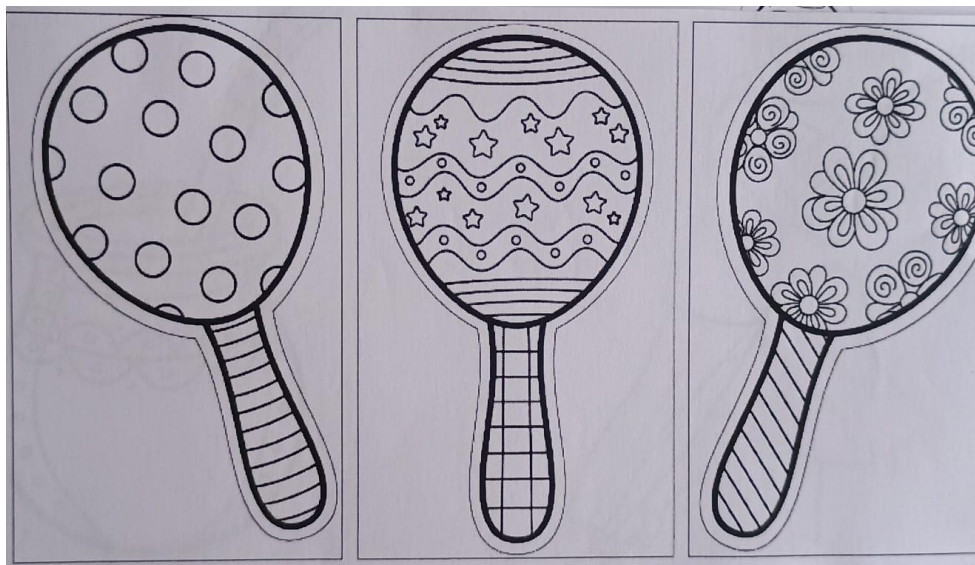
Figura 8:



Árvore genealógica da Família Madrigal que os alunos preencheram com o parentesco de cada integrante enquanto ouviam a música.

Fonte: Pinterest (adaptado pela autora). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/21532904464300972/>. Acesso em: 03 set. 2025.

Figura 9:



Figuras de maracas entregues para os alunos pintarem.

Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Gemini), produzida pela autora em 2025.

5ª Aula - Argentina

Localização da Argentina no mapa.

Trecho do filme Metegol (Um Time Show de Bola), que aborda futebol e amizade.

Música: *La bola, de canto alegre; la bola/Ora bolas*, palavra cantada.

Conversa sobre futebol e cultura argentina. Léxico sobre os lugares da cidade.

Registro no passaporte: colagem da bandeira e registro de vocabulário aprendido.

Figura 10:

<p>Ora Bolas Oy, oy, oy Mira aquella bola La bola, la bola ¿Quién es ese nenê/ chico? Ese nene/chico es mi vecino ¿Dónde vive él? Él vive en esa _____ ¿Dónde está la casa? La casa está en la _____ ¿Dónde está la calle? Está en la _____ ¿Dónde está la ciudad? Está al lado de un _____ ¿Dónde está ese Rio? Está en _____ ¿Dónde está Argentina? Está en _____ Continente americano Cerca del océano Y de la tierra más distante De todo el planeta ¿Y cómo es el planeta? El planeta es una bola Una bola puede ser</p>	<p>Ora Bolas Oi, oi, oi... Olha aquela bola A bola pula bem no pé No pé do menino Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho Onde ele mora? Mora lá naquela casa... Onde está a casa? A casa tá na rua... Onde está a rua? Tá dentro da cidade... Onde está a cidade? Do lado da floresta... Onde é a floresta? A floresta é no Brasil... Onde está o Brasil? Tá na América do Sul, No continente americano, Cercado de oceano De todo o planeta E das terras mais distantes E como é o planeta? Que rebola lá no céu O planeta é uma bola</p>
--	---

Letra da música Ora bolas com lacunas para completar

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11:



Imagens de casal dançando tango e cuia de mate, representativos da cultura argentina.

Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Gemini), produzida pela autora em 2025.

6ª aula - Avaliação:

Aplicação de questionário investigativo;

Roda de conversa para avaliação diagnóstica e formativa, considerando:

- Participação nas atividades em grupo e individuais;
- Interesse e envolvimento nas produções artísticas e registros no passaporte;
- Oralidade durante os momentos de prática com o vocabulário aprendido;

Figura 12:

MIS PRIMERAS PALABRAS EN ESPAÑOL		
elementos da natureza	Águia: águila	Cozinha: cocina
Árvore: árbol	Borboleta: mariposa	Banheiro: baño
Gramma: césped Flor: flor	Abeijas: abejas	Quintal: patio
Folha: hoja	Vaca: vaca	Bairro: barrio
Raiz: raíz	Porco: cerdo	Praça: plaza
Tronco: tronco	Ovelha: oveja	Igreja: iglesia
Semente: semilla	Peixe: pez	Escola: escuela
Fruto: fruto		Loja: tienda
Planta: planta	Cores	Parque: parque
Jardim: jardín	Verde: verde	Padaria: panaderia
Floresta: bosque	Azul: azul	Farmácia: farmacia
Campo: campo	Amarelo: amarillo	Rua: calle
	Marrom: marrón	Avenida: avenida
Frutas e vegetais	Branco: blanco	Esquina: esquina
Maçã: manzana	Preto: negro	Bicicleta: bicicleta
Laranja: naranja	Vermelho: rojo	Ônibus: autobús
Banana: plátano/ banana	Rosa: rosa	Campo: cancha
Uva: uva	Roxo: morado / violeta	Estádio: estádio
Limão: limón		
Pera: pera	Emoções	Família
Melancia: sandía	Contento: Contente	Padre: pai
Abacaxi: piña/ ananás	Alegre: Alegre	Madre: mãe
Tomate: tomate	Animado: Animado	Hijo: filho
Milho: maíz/ choclo	Calmado/ Tranquilo: Tranquilo	Hija: filha
	Orgulhoso: Orgulhoso	Hermano: irmão
Paisagem e fenômenos	Aliviado: Aliviado	Hermana: irmã
Montanha: montaña	Curioso: Curioso	Abuelo: avô
Vale: valle	Triste: Triste	Abuela: avó
Lago: lago	Enojado(a): Bravo	Bisabuelo: bisavô
Rio: rio	Furioso(a): Furioso	Bisabuela: bisavó
Mar: mar	Assustado/ Com medo: Assustado/ Com medo	Nieto: neto
Praia: playa	Preocupado: Preocupado	Nieta: neta
Céu: cielo	Frustrado: Frustrado	Tío: tio
Sol: sol	Confundido: Confuso	Tia: tía
Lua: luna	Decepcionado: Decepcionado	Primo: primo
Estrela: estrella	Avergonzado: Envergonhado	Prima: prima
Nuvem: nube	Celoso: Ciumento	Sobrinho: sobrino
Vento: viento	Cansado: Cansado	Sobrina: sobrinha
Chuva: lluvia	Enfermo: Doente	Marido: esposo / marido
Neve: nieve	Sorprendido: Surpreso	Esposa: esposa / mulher
Relâmpago: relámpago	Aburrido: Entediado	Novio: namorado
Terra/solo: tierra/ suelo	Nervioso: Nervoso	Novia: namorada
Pedra: piedra		Suegro: sogro
		Suegra: sogra
Animais	Lugares	Yerno: genro
Touro – toro	Casa: casa	Nuera: nora
Cavalo – caballo	Porta: puerta	Cuñad: cunhada
Cachorro: perro	Janela: ventana	Cuñada: cunhada
Gato: gato	Quarto: cuarto	
Coelho: conejo	Sala: sala	
Galinha: gallina		
Pato: pato		
Pássaro: pájaro		

Glossário entregue com todas as palavras aprendidas durante as aulas.

Fonte: Arquivo pessoal

A sequência didática *Pasaporte Hispánico* foi organizada para promover um primeiro contato significativo com a língua espanhola nos anos iniciais, mobilizando práticas culturais, lúdicas e multimodais que dialogam com o perfil da turma e com os princípios de uma educação linguística sensível e contextualizada. Sua construção partiu da necessidade de criar um ambiente de aprendizagem seguro, envolvente e afetivo – aspecto central para a participação e para a autoconfiança linguística das crianças, como discute Pinto (2021) ao destacar a importância de espaços dialógicos

e acolhedores. Nesse sentido, o trabalho articulou diferentes modos de significação, como músicas, trechos de filmes, objetos culturais e atividades manuais, configurando o uso de recursos multimodais que, conforme enfatizam Silva M., Greggio e Silva L. (2024), ampliam o engajamento e favorecem tanto a compreensão quanto a retenção de vocabulário.

A escolha por atividades visuais, artísticas e cinestésicas, como a produção de abanicos, papel picado e maracas, atendeu diretamente às características da turma, assegurando uma aprendizagem situada e coerente com as necessidades reais do grupo. Além disso, o caráter intercultural presente em todas as etapas da sequência possibilitou que os estudantes percebessem a língua como prática social, o que se alinha à perspectiva defendida por Silva, Greggio e Silva (2024) sobre a indissociabilidade entre língua, cultura e identidade no ensino de línguas adicionais. A ênfase nos cognatos e na inferência contextual, por sua vez, reforça o papel da descoberta ativa na aprendizagem, conforme apontam Vieira *et al.* (2020).

As atividades alinham-se ao Ensino de Línguas por Tarefas (TBLT), pois cada aula culminou em um produto significativo — como objetos culturais, registros no *Pasaporte Hispánico*, interpretação de músicas, análises de cenas de filmes ou atividades de inferência lexical. Esse caráter experiencial e orientado à ação dialoga tanto com Silva, Greggio e Silva (2024), ao defenderem práticas contextualizadas e multissignificadas, quanto com Pinto (2021), ao evidenciar a roda de conversa como espaço de interação autêntica e construção conjunta de sentidos. O uso do diário de bordo também contribuiu para ampliar a dimensão reflexiva da pesquisa, conforme argumenta Moura (2006), permitindo observar avanços, adaptar intervenções e compreender a própria atuação docente ao longo do processo.

Assim, a sequência didática consolidou-se como uma proposta inovadora para o ensino inicial de espanhol, na medida em que articula ludicidade, multimodalidade, interculturalidade e tarefas significativas, promovendo não apenas o desenvolvimento da compreensão oral e do léxico, mas sobretudo uma experiência afetiva, envolvente e social de construção de sentidos na língua adicional.

3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?

Neste capítulo, apresento, primeiramente, em (3.1), o relato da implementação das atividades propostas no Plano de aula; na sequência, em (3.2), o relato da implementação do plano de observação; em (3.3), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, retomando os conteúdos teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; por fim, em (3.4), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades propostas no Plano de aula. O relato a seguir descreve a execução, verifica o alcance dos objetivos de aprendizagem e interpreta os resultados à luz do referencial teórico da Pesquisa-Ação.

RETOMADA E DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O plano de aula foi guiado por objetivos de aprendizagem centrais que visavam superar a ausência de contato prévio com o idioma, identificada no diagnóstico inicial. Os principais objetivos de aprendizagem da sequência didática foram:

Objetivo de Aprendizagem	Descrição da Finalidade	Instrumentos de Verificação
I. Desenvolver a Compreensão Oral inicial e o vocabulário básico;	Expor os alunos à sonoridade da língua e possibilitar o reconhecimento de expressões e léxico temático elementar.	Filmes, Músicas (com atividade de preenchimento), Análise das produções do <i>Pasaporte</i> .
II. Ampliar o repertório cultural sobre países hispânicos;	Promover o contato com elementos culturais (música, arte, comida) e	Atividades artísticas (confecção de <i>maracas</i> , <i>abanicos</i> , <i>papel picado</i>),

	desenvolver a curiosidade e o respeito à diversidade.	Questionário Final (Q4, Q6, Q7, Q10).
III. Promover a autoconfiança e diminuir a insegurança na produção oral.	Criar um ambiente afetivo que encorajasse a tentativa de fala e minimizasse o medo de “falar errado”.	Roda de Conversa Final, Questionário Final (Q15).

VERIFICAÇÃO DO ALCANCE DOS OBJETIVOS E RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO

A verificação do alcance dos objetivos foi realizada por meio de uma análise qualitativa das observações registradas no diário de bordo e das respostas obtidas nos instrumentos de avaliação final.

I. Desenvolvimento da Compreensão Oral e do Vocabulário Básico

✓ **Parcialmente Alcançado:**

O reconhecimento de vocabulário básico e expressões simples foi observado ao longo das aulas. Entretanto, alguns desafios surgiram na compreensão auditiva, sobretudo quando o ritmo da fala ou o conteúdo exigia maior inferência. A escolha dos filmes foi essencial para contextualizar o léxico e proporcionar uma imersão lúdica e acessível.

Espanha: utilizou-se o trecho de *O Touro Ferdinando* (11min20s–21min27s), por possuir poucos diálogos e favorecer a atenção ao léxico de natureza.

México: o trecho de *Viva – A Vida é uma Festa* (1min00s–4min09s) foi selecionado por apresentar um jantar familiar com tamales e elementos culturais fortes; a atividade foi adaptada para trabalhar também vocabulário de emoções e comidas típicas, devido ao interesse dos alunos.

Colômbia: o trecho de *Encanto* (4min40s–9min04s), onde Mirabel canta e apresenta a família Madrigal foi utilizado para o ensino do vocabulário, com apoio de uma árvore genealógica.

Argentina: o filme *Metegol* apresentou dificuldades técnicas pela ausência de legenda. Assim, trabalhou-se apenas um trecho curto, onde há uma disputa de pebolim, complementado pela música “La Bola” (versão argentina), com atividade de

preenchimento de lacunas - inicialmente desafiadora, mas compreendida após repetição guiada.

O diário de bordo registrou que os alunos começaram a usar expressões como hola, adiós e gracias, demonstrando progresso. Contudo, a compreensão oral ainda exigia apoio visual e repetição, justificando a classificação de “parcialmente alcançado”.

II. AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL SOBRE PAÍSES HISPÂNICOS

✓ **Totalmente Alcançado.**

Este foi o objetivo em que se observou maior envolvimento e entusiasmo. As atividades artísticas funcionaram como mediadoras culturais, permitindo que os alunos associassem visualmente artefatos culturais às palavras apresentadas.

Os desenhos, colagens e confecções, como abanicos espanhóis, papel picado mexicano, maracas colombianas, atuaram como “âncoras visuais”, facilitando a memorização e o interesse.

No questionário final, a maioria dos alunos declarou que as atividades artísticas foram suas preferidas e que ajudaram a aprender mais sobre os países estudados. Esse resultado confirma a importância da ludicidade, discutida por Silva M., Greggio e Silva L. (2024), como ferramenta significativa no ensino de línguas adicionais para crianças.

III. PROMOÇÃO DA AUTOCONFIANÇA E DIMINUIÇÃO DA INSEGURANÇA NA PRODUÇÃO ORAL

✓ **Totalmente Alcançado.**

O problema inicial de insegurança na fala foi minimizado ao longo do processo. A roda de conversa final foi o instrumento decisivo para a avaliação afetiva, onde os alunos expressaram satisfação e maior confiança. Os estudantes afirmaram sentir-se mais confiantes e menos preocupados em “falar errado”. Expressões como: “falar espanhol é divertido”; “parece com o português, mas diferente” e “eu queria continuar aprendendo”, indicam uma mudança positiva na percepção da língua.

O questionário final mostrou que a maioria se sentiu “à vontade” ou “um pouco à vontade” para tentar falar espanhol. Esse resultado está de acordo com Pinto (2021),

que enfatiza o valor das rodas de conversa para a construção de empatia, acolhimento e segurança emocional.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS COM BASE NO REFERENCIAL TEÓRICO

Os resultados da implementação confirmam as premissas teóricas que nortearam o plano de aula:

Importância do primeiro contato e cognatos: A identificação de interesse e insegurança inicial confirmou o que Berlezi, Santos e Mesquita (2016) apontam sobre o despertar da curiosidade no primeiro contato, mesmo em meio às incertezas. O sucesso da inferência e do reconhecimento de palavras cognatas, reforçado pela metodologia de apresentação do léxico no quadro validou o argumento de Vieira et al. (2020) de que a similaridade linguística favorece o aprendizado inicial e a confiança dos alunos.

Mediação cultural e afetividade: O engajamento total nas atividades artísticas e o fortalecimento da socialização por meio da roda de conversa apoiam a visão de Pinto (2021) sobre a importância da roda de conversa para promover empatia e escuta ativa. A abordagem, ao priorizar a afetividade e a mediação cultural, contribuiu para que os alunos se reconhecessem como aprendizes ativos e criativos.

Pesquisa-Ação como agente transformador: As adaptações metodológicas em tempo real, como a mudança do léxico de família para comida em *Viva, a Vida é Uma Festa*, e a análise do feedback final demonstram o papel do professor-pesquisador. O processo como um todo é coerente com a visão de Telles (apud Silva M; Greggio; Silva L. 2024) para quem a Pesquisa-Ação possibilita ao docente compreender e transformar sua prática em um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

Síntese interpretativa: Os três objetivos foram alcançados (dois totalmente e um parcialmente), confirmando o sucesso da proposta. A sequência *Pasaporte Hispánico* mostrou-se um caminho adequado e significativo para introduzir o espanhol em turmas sem contato prévio, unindo cultura, oralidade, ludicidade e afeto de maneira coerente com as necessidades da faixa etária. Em suma, a implementação da sequência didática reafirma o potencial de uma educação linguística lúdica e culturalmente situada para ampliar o repertório inicial e fortalecer o vínculo afetivo dos alunos com a língua espanhola.

3.2 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação do plano de observação. A pesquisa-ação teve como objetivo geral investigar como seria assimilada a introdução da língua espanhola no processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, que nunca havia tido contato prévio significativo com o idioma. Para atingir esse propósito, foram definidos três objetivos específicos, retomados a seguir com a descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos.

Objetivo específico 1: Identificar as percepções, expectativas e dificuldades dos alunos em relação ao primeiro contato com a língua espanhola

A finalidade deste objetivo foi compreender as concepções e sentimentos iniciais dos alunos diante da aprendizagem de uma nova língua. Para isso, foi aplicado um questionário estruturado, com perguntas curtas e linguagem acessível, buscando captar o nível de familiaridade, curiosidade e eventuais receios quanto ao espanhol.

18 alunos responderam ao questionário de sondagem, no qual apenas 2 responderam nunca haver tido nenhum contato com a língua espanhola. O restante afirmou contato fugaz através de aplicativo de ensino de línguas ou no curso de inglês e, também, com a família ou amigos. Todos afirmaram ter ouvido: música (8), filmes e séries (8), jogo (8), na escola (5), familiares e amigos (4). Foi dada a opção “outro”, com a possibilidade de descrever como deu-se o contato, ao que 7 alunos responderam que foi através do futebol ou de rede sociais. associassem o espanhol a músicas, redes sociais e futebol. As respostas evidenciaram entusiasmo em aprofundar o conhecimento sobre a LE, mas também, demonstraram insegurança quanto à pronúncia e à dificuldade de compreender palavras diferentes do português durante nossas conversas. Em menor proporção, surgiram comentários que expressavam medo de “falar errado”.

Esses dados confirmam o que indicam Berlezi, Santos e Mesquita (2016), ao observarem que o primeiro contato com o espanhol desperta interesse, mesmo quando acompanhado de incertezas. Vieira et al. (2020) destacam ainda que o reconhecimento de palavras cognatas favorece o aprendizado inicial, o que também foi constatado aqui: os alunos se sentiram mais confiantes ao perceberem semelhanças entre os idiomas. Assim, compreende-se que o diagnóstico inicial

possibilitou ajustar o planejamento didático, valorizando a ludicidade e a afetividade como estratégias de acolhimento e motivação.

Objetivo específico 2: Planejar e implementar uma sequência didática introdutória de espanhol adequada à faixa etária e ao contexto de letramento dos alunos.

O segundo objetivo teve como finalidade desenvolver uma sequência didática intitulada *Pasaporte Hispánico*, estruturada em quatro aulas temáticas sobre países hispânicos (Espanha, México, Colômbia e Argentina), com enfoque cultural, atividades artísticas e audiovisuais. O principal instrumento de acompanhamento foi o diário de bordo docente, complementado por registros fotográficos e a produção *pasaporte* pelos alunos.

Durante a aplicação, observou-se grande envolvimento dos estudantes nas atividades lúdicas e visuais, como a confecção do passaporte, dos abanicos espanhóis e do papel picado mexicano. As músicas e os filmes mostraram-se recursos eficazes para favorecer a compreensão oral e ampliar o repertório cultural.

Em termos de resultados linguísticos, as anotações do diário de bordo revelaram que os alunos começaram a reconhecer expressões básicas (*hola, adiós, gracias*) e identificar palavras cognatas, o que demonstra avanço na compreensão lexical inicial. A compreensão auditiva foi um pouco mais desafiadora, visto que algumas pronúncias mudam bastante. As atividades fortaleceram a socialização e o respeito à diversidade cultural — aspectos previstos por Pinto (2021), que defende o valor das rodas de conversa para promover empatia e escuta ativa.

Esses resultados confirmam a relevância da utilização de uma abordagem lúdica e cultural no ensino de línguas adicionais, especialmente em turmas de anos iniciais, conforme defendem Silva, Greggio e Silva (2024). O envolvimento emocional e a mediação cultural tornaram o aprendizado mais significativo, permitindo que os alunos se reconhecessem como aprendizes ativos e criativos.

O registro fotográfico demonstra a metodologia adotada para a apresentação do léxico temático, adaptada à restrição de tempo em sala de aula. As palavras-chave de cada aula eram previamente registradas no quadro, conforme a proposta da sequência didática. Esta ação pedagógica teve a intenção de favorecer a imersão

de conversa final. O foco esteve em compreender como os alunos perceberam sua própria aprendizagem e se houve ampliação de interesse pela língua espanhola.

A utilização de numerosos desenhos de elementos culturais (como touros, calaveritas, maracas, Palenquera e o mate) foi uma estratégia metodológica central e intencional na sequência didática. Conforme demonstrado no planejamento, o objetivo era ampliar o repertório cultural e lexical dos alunos por meio de atividades lúdicas e artísticas. Essa prática se mostrou eficaz, pois atende aos estilos de aprendizagem predominantes em turmas do 5º ano, que são o cinestésico e o visual. Ao entregar aos estudantes materiais como os abanicos, o papel picado e as figurinhas para colorir e recortar, foi possível criar um ambiente de aprendizagem afetivo e motivador. Os desenhos funcionaram como âncoras visuais e culturais, facilitando a conexão entre a palavra em espanhol e seu significado no contexto do país simbolicamente visitado. O grande envolvimento dos estudantes nas atividades lúdicas e visuais, como as oficinas de artesanato, foi um dos resultados da aplicação, reforçando a relevância de uma abordagem lúdica e cultural no ensino de línguas adicionais.

Figura 14:



Exemplo de como os alunos pintaram alguns desenhos entregues.

Fonte: Arquivo pessoal

Os resultados indicam que os alunos participaram ativamente das atividades e demonstraram aumento do vocabulário e da autoconfiança ao se expressar em espanhol. Na roda de conversa, expressaram satisfação e vontade de continuar aprendendo, afirmando que “falar espanhol é divertido” e “parece com o português, mas diferente”. Esse retorno positivo confirma a eficácia da sequência didática em despertar o interesse e diminuir o medo inicial identificado no primeiro objetivo.

Embora a aprendizagem linguística ainda esteja em fase inicial, a mudança de atitude frente ao idioma foi significativa — um resultado coerente com a visão de Telles (*apud* Silva, Greggio e Silva, 2024), para quem a pesquisa-ação possibilita ao professor compreender sua prática e transformá-la em um processo contínuo de aprendizagem.

Assim, o engajamento observado e o feedback dos alunos apontam que a intervenção atingiu sua finalidade: introduzir o espanhol de forma acessível, prazerosa e significativa.

Síntese interpretativa e alcance dos objetivos

De forma geral, todos os objetivos específicos foram alcançados de maneira satisfatória, ainda que com diferentes níveis de profundidade. O primeiro permitiu identificar as percepções e os sentimentos dos alunos; o segundo possibilitou desenvolver e aplicar uma sequência didática coerente com o contexto; e o terceiro confirmou que a proposta contribuiu para o engajamento e para o desenvolvimento de competências iniciais em língua adicional. O objetivo geral, investigar como seria assimilada a introdução do espanhol, foi plenamente alcançado, pois os dados revelam que a sequência *Pasaporte Hispánico* favoreceu não apenas a aprendizagem inicial do idioma, mas também a valorização das culturas hispânicas e o fortalecimento do vínculo afetivo com a língua.

Vale ressaltar que a sequência didática não se atenha formalmente a perspectiva do Ensino de Línguas por Tarefas, porém, as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção alinham-se diretamente aos princípios dessa abordagem. Cada encontro culminou em uma tarefa significativa, como a criação de abanicos, papel picado, maracas, registros no *Pasaporte Hispánico* e atividades de compreensão oral por meio de músicas e trechos de filmes – nas quais a língua foi utilizada como meio para agir, construir sentido e interagir. Esse caráter prático e experiencial dialoga com o que apontam Silva, Greggio e Silva (2024) sobre práticas contextualizadas e multimodais no ensino de línguas adicionais, com Vieira et al. (2020) quanto ao papel da inferência e dos cognatos, e com Pinto (2021) ao destacar a roda de conversa como espaço de segurança afetiva e interação real.

Dessa maneira, conclui-se que a sequência didática aproxima-se de maneira consistente dos princípios do ensino por tarefas, ao favorecer aprendizagens significativas em um contexto autêntico, culturalmente situado e orientado à ação. Ademais, os resultados obtidos reforçam o papel da pesquisa-ação como prática formativa que valoriza o professor reflexivo, capaz de analisar sua própria atuação e ajustá-la às necessidades reais de seus alunos. A abordagem lúdica e cultural adotada para introduzir a língua espanhola mostrou-se especialmente eficaz para ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças, criando bases sólidas para aprendizagens futuras mais conscientes e duradouras.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, analiso, com base no referencial teórico estudado ao longo do curso, os resultados encontrados pela aplicação dos instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, conforme os objetivos específicos da pesquisa.

A forma como o ensino foi conduzido – priorizando a afetividade, a ludicidade e a mediação cultural – constituiu uma resposta direta ao problema de aprendizagem identificado no início da pesquisa: a ausência de contato prévio significativo com a língua espanhola e a consequente insegurança manifestada pelos alunos diante da proposta de aprender um novo idioma. O questionário inicial, aplicado como instrumento de diagnóstico, revelou que, embora houvesse entusiasmo em participar do projeto, pois todos os estudantes responderam “sim” à pergunta “Você gostaria de aprender espanhol?”, oito alunos declararam não sentir curiosidade pela língua. Diante desse cenário, a metodologia adotada buscou criar um ambiente acolhedor, no qual o espanhol fosse percebido como uma ferramenta de conexão cultural e expressão criativa, e não como um conjunto rígido de regras gramaticais.

A sequência didática *Pasaporte Hispánico* foi o eixo central da intervenção e se mostrou um caminho eficaz para introduzir a língua espanhola em um contexto de ensino lúdico e significativo. O *pasaporte*, os registros fotográficos e o diário de bordo docente atuaram como instrumentos de coleta de dados, permitindo acompanhar o engajamento e refletir sobre as práticas metodológicas. Desde a primeira aula, os alunos mostraram-se receptivos à proposta e rapidamente começaram a associar o espanhol a experiências prazerosas e culturais. A afetividade e a curiosidade se tornaram aspectos centrais do processo de aprendizagem, o que transformou o ambiente da sala de aula em um espaço de trocas e descobertas.

O uso estratégico de músicas, imagens e trechos de filmes hispano-americanos foi determinante para o desenvolvimento da compreensão oral, objetivo principal da sequência. Cada país explorado — Espanha, México, Argentina e Colômbia — foi abordado a partir de temas culturais e léxicos que despertavam a imaginação e a empatia das crianças. Na aula sobre a Espanha, o filme *O Touro Ferdinando* foi utilizado para introduzir o vocabulário relacionado à natureza, por meio de um trecho com poucos diálogos (a chegada do touro à nova fazenda e seu crescimento), adequado ao primeiro contato com o idioma. Para o México, o filme *Viva – A Vida é*

uma Festa precisou de uma adaptação metodológica: o léxico inicialmente planejado sobre família foi substituído pelo tema “comida típica”, atendendo ao interesse prévio demonstrado pelos alunos. Essa flexibilidade reforçou o caráter reflexivo e adaptativo da pesquisa-ação.

O tema da família foi retomado na aula sobre a Colômbia, utilizando o filme *Encanto*. Durante a atividade, os alunos preencheram a árvore genealógica da família Madrigal enquanto ouviam a canção de Mirabel, identificando os parentes em espanhol. Já na aula sobre a Argentina, houve dificuldades técnicas, pois o filme *Metegol* não possuía legendas disponíveis na plataforma utilizada. Para contornar o problema, foi trabalhado apenas um pequeno trecho do filme acompanhado da música “La Bola”, do grupo Palavra Cantada, em uma versão adaptada ao espanhol. A atividade propunha preencher lacunas na letra da canção, o que inicialmente se mostrou desafiador, mas, com a realização da leitura e a repetição da escuta, os alunos conseguiram compreender o vocabulário e sentiram-se motivados a completar a tarefa.

A construção dos artefatos lúdicos e o uso de desenhos de elementos culturais foram estratégias intencionais para atender aos estilos de aprendizagem visual e cinestésico predominantes na turma. O ato de colorir, recortar e montar figuras permitiu que os alunos se engajassem ativamente nas aulas e estabelecessem associações entre o significado das palavras e os símbolos culturais dos países “visitados”. Essa abordagem tornou o aprendizado lexical e cultural mais concreto, afetivo e memorável, como defendem Berlezi, Santos e Mesquita (2016) e Vieira et al. (2020), que destacam o papel dos cognatos e da ludicidade no ensino de línguas adicionais para crianças.

As observações registradas no diário de bordo e as produções no *Pasaporte Hispánico* evidenciaram avanços significativos na participação, na autoconfiança e na compreensão oral dos alunos. O vocabulário aprendido foi gradualmente incorporado às interações cotidianas da turma, e muitos estudantes passaram a utilizar espontaneamente expressões básicas como “*hola*”, “*adiós*” e “*gracias*”. Na roda de conversa final, os alunos relataram que “falar espanhol é divertido” e que a língua “parece com o português, mas diferente”, demonstrando uma mudança clara na percepção sobre o idioma. Essas falas revelam o impacto positivo da sequência didática e a superação do medo inicial de se expressar em outra língua.

O engajamento crescente observado durante a aplicação confirma a importância de metodologias participativas e afetivas, em consonância com Pinto (2021), que valoriza as rodas de conversa como espaços de escuta e construção de vínculos, e com Telles (*apud* Silva, Greggio e Silva, 2024), que entende a pesquisa-ação como um processo contínuo de aprendizado e transformação para o docente. Dessa forma, o desenvolvimento da sequência permitiu não apenas compreender o fenômeno estudado, mas também intervir sobre ele, promovendo mudanças perceptíveis na postura dos alunos frente à aprendizagem de uma língua adicional.

De maneira geral, todos os objetivos específicos foram alcançados de forma satisfatória. O objetivo geral — investigar como seria assimilada a introdução do espanhol em uma turma que nunca havia tido contato com o idioma — foi plenamente atingido. Os dados apontam que a proposta pedagógica, ao integrar aspectos culturais, artísticos e linguísticos, favoreceu um ambiente de aprendizagem prazeroso, acolhedor e significativo. O *Pasaporte Hispánico* mostrou-se não apenas uma sequência didática, mas também um instrumento de transformação da realidade escolar, capaz de despertar o interesse pelo espanhol, fortalecer o vínculo afetivo com o idioma e ampliar a consciência intercultural dos estudantes.

3.4 REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre os resultados encontrados na pesquisa, levando em consideração os diversos aspectos que a constituem e respondendo a pergunta “Como ensino e por que ensino da forma que ensino?”, que abre o capítulo.

A aplicação da sequência didática *Pasaporte Hispánico* revelou-se uma experiência transformadora. Desde o início, o principal desafio consistia em despertar o interesse de uma turma que nunca havia tido contato formal com a língua espanhola e que apresentava, em parte, sentimentos de insegurança e desconfiança diante da novidade. Ao final da aplicação, foi possível constatar que as atividades planejadas contribuíram de forma significativa para modificar essa realidade, promovendo uma mudança de atitude em relação à aprendizagem de uma língua adicional. A afetividade, a ludicidade e a integração entre língua e cultura foram os elementos que mais impactaram o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais próximo, prazeroso e significativo.

As atividades planejadas não apenas introduziram o espanhol, mas também construíram um espaço de valorização das diferenças culturais e de expressão criativa. O *Pasaporte Hispánico*, utilizado como instrumento central de registro, funcionou como um diário de viagem simbólico, permitindo que cada estudante se tornasse protagonista de sua própria aprendizagem. Os resultados evidenciaram que, ao vivenciarem experiências artísticas e culturais, as crianças passaram a compreender o idioma como uma forma de comunicação viva e dinâmica, e não como um conteúdo distante de suas realidades. A sequência didática, portanto, cumpriu o papel de aproximar o espanhol das vivências dos alunos, reduzindo barreiras afetivas e cognitivas.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, o conjunto formado pelo questionário diagnóstico, diário de bordo, registros fotográficos, produções dos alunos e roda de conversa final mostrou-se eficiente para compreender o processo de aprendizagem e avaliar o impacto da intervenção. O questionário inicial permitiu mapear percepções e expectativas; o diário de bordo possibilitou reflexões contínuas e ajustes metodológicos durante a aplicação; as produções dos alunos e, principalmente, o *pasaporte* forneceram evidências concretas de progresso; e a roda de conversa revelou, por meio da escuta sensível, o entusiasmo e o sentimento de conquista dos estudantes. Apesar disso, reconhece-se que a inserção de um instrumento avaliativo final mais sistemático, como um questionário pós-intervenção, poderia oferecer dados comparativos mais precisos sobre a evolução de cada participante.

Ao relacionar os resultados obtidos com o contexto escolar e comunitário, observa-se que a proposta dialogou diretamente com o perfil dos alunos e da instituição. A escola municipal, caracterizada pela diversidade sociocultural e pela presença de alunos com diferentes níveis de letramento, exigia uma abordagem flexível e sensível às diferenças. O interesse da turma por músicas, filmes e atividades visuais foi um facilitador natural do processo, e a proposta de ensino mediado pela cultura mostrou-se compatível com esse perfil. Além disso, o projeto refletiu a identidade profissional da professora-pesquisadora, que compreende o ensino de línguas como uma prática que deve priorizar o contexto social e afetivo dos aprendizes.

Os resultados alcançados apresentaram relevância em diversas dimensões. Para a pesquisadora, a experiência representou um crescimento profissional e

pessoal, ao consolidar uma prática docente mais investigativa, reflexiva e consciente das necessidades reais dos alunos. Para os estudantes, o projeto contribuiu para o desenvolvimento da curiosidade, da autoconfiança e da sensibilidade intercultural, além de ampliar a capacidade de trabalhar em grupo, expressar ideias e reconhecer o valor da diversidade linguística. Para a escola e a comunidade local, a pesquisa deixou como legado uma proposta inovadora de ensino de espanhol que pode ser adaptada a outros contextos, fortalecendo a qualidade do ensino e reafirmando o potencial do plurilinguismo na educação básica. Em âmbito mais amplo, o estudo também traz contribuições à comunidade acadêmica, ao apresentar uma prática de pesquisa-ação que articula teoria, prática e reflexão crítica sobre o ensino de línguas adicionais.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações encontradas ao longo do percurso. O tempo disponível para a aplicação da sequência foi restrito, o que dificultou um acompanhamento mais aprofundado do desenvolvimento linguístico individual de cada aluno. As condições de infraestrutura da escola, que estava passando por reforma, também interferiram na execução de algumas atividades planejadas. Além disso, o número reduzido de encontros não permitiu explorar com maior profundidade as habilidades de escrita e leitura, o que poderia ter ampliado a abrangência do projeto.

Apesar dessas limitações, a pesquisa abre caminhos para investigações futuras. Sugere-se a ampliação do tempo de aplicação da sequência e a replicação da proposta em turmas de diferentes faixas etárias, para observar a progressão da aprendizagem do espanhol ao longo dos anos iniciais. Também seria pertinente investigar o impacto do projeto a longo prazo, verificando se o contato inicial com a língua espanhola influencia o interesse dos alunos por outros idiomas e culturas. Outra possibilidade de aprofundamento seria incluir a percepção das famílias, integrando-as ao processo de aprendizagem e analisando o papel da comunidade no incentivo ao plurilinguismo.

Em síntese, a experiência com o *Pasaporte Hispánico* demonstrou que é possível introduzir uma língua adicional de maneira prazerosa, sensível e transformadora, mesmo em contextos com recursos limitados. A pesquisa reafirma o potencial do professor como agente reflexivo e transformador, capaz de criar práticas inovadoras que unem ensino, cultura e afeto. Mais do que ensinar espanhol, o projeto

ensinou sobre escuta, empatia e respeito à diversidade, confirmando que a aprendizagem de uma língua estrangeira é, antes de tudo, um exercício de encontro humano e de ampliação de horizontes.

4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?

Neste capítulo, faço uma reflexão como pesquisador, levando em consideração a minha identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas, a pesquisa desenvolvida e analisada, buscando responder a pergunta “Como posso ensinar diferente?”, bem como indicar os benefícios, limitações e sugestões para melhorar o meu desenvolvimento como professor-pesquisador.

A experiência vivenciada ao longo da pesquisa-ação proporcionou um profundo movimento de reflexão sobre minha identidade docente e sobre os caminhos que posso trilhar para ensinar de maneira cada vez mais consciente, sensível e alinhada às necessidades reais dos estudantes. Como professora que iniciou a carreira no ensino de espanhol para o Ensino Médio e que, posteriormente, vivenciou outros contextos profissionais, reencontrar a sala de aula por meio deste projeto significou retomar também um processo de autoconhecimento, no qual revisito minhas crenças, saberes, inseguranças e potencialidades.

Ao analisar a implementação da sequência *Pasaporte Hispánico*, percebo que minha identidade docente é marcada pela valorização da afetividade, da ludicidade e da cultura como eixos centrais do ensino de línguas. Essa compreensão foi reforçada pelas leituras discutidas ao longo do curso, especialmente aquelas que tratam da importância de práticas contextualizadas, significativas e sensíveis ao universo dos aprendizes (Silva *et al.*, 2023; Pinto, 2021). O projeto permitiu reconhecer que ensino da forma que ensino porque acredito que a língua só ganha sentido quando está atravessada pela experiência humana — pela arte, pela música, pela história e pelo afeto compartilhado em sala de aula.

A pesquisa-ação também contribuiu para ampliar minha percepção sobre o papel do professor como pesquisador da própria prática. Ao registrar observações, refletir sobre padrões de comportamento e adaptar estratégias conforme o retorno dos estudantes, compreendi que o fenômeno pedagógico nunca é estático. O professor precisa estar disposto a observar, ajustar e transformar constantemente suas

decisões metodológicas. Nesse sentido, a mudança do léxico da aula do México, motivada pelo interesse dos alunos, foi um exemplo concreto de como a escuta atenta orienta escolhas pedagógicas mais efetivas.

Entre os benefícios mais significativos dessa experiência, destaco o fortalecimento da minha postura investigativa e reflexiva. A elaboração do diário de bordo, a análise dos questionários e o contato direto com as reações espontâneas dos alunos permitiram compreender melhor como eles pensam, sentem, aprendem e se relacionam com uma nova língua. Isso reforça a ideia de que o ensino não pode ser dissociado da observação sensível do contexto — elemento essencial para que o professor possa ensinar de maneira diferente e mais significativa.

Além dessas reflexões, reconheço que o tempo disponível para realizar a sequência didática foi reduzido, sobretudo porque, no momento, atuo profissionalmente em outra área, o que limitou minha presença na escola e o planejamento mais prolongado das aulas. Somou-se a isso o fato de que a instituição estava passando por reformas, ocasionando contratempos logísticos e exigindo adaptações no cronograma, além de certa limitação nos recursos didáticos, pois ao não ser parte do quadro de funcionários, não tinha toda as informações necessárias para garantir acesso aos equipamentos disponíveis. Essas condições influenciaram diretamente a duração e o ritmo da intervenção, configurando-se como limitações do processo. Ainda assim, tais desafios também reforçaram minha capacidade de adaptação, criatividade e resolução de problemas, competências essenciais na formação de um professor-pesquisador resiliente e crítico.

Diante dessas reflexões, compreendo que posso ensinar diferente quando assumo uma postura de abertura ao novo, revisito minhas crenças e permito que o contexto dos estudantes oriente minhas escolhas pedagógicas. Para seguir me desenvolvendo como professora-pesquisadora, pretendo:

- ✓ Fortalecer práticas de avaliação contínua, com instrumentos mais diversificados e comparativos;
- ✓ Aprofundar o uso de recursos multimodais, ampliando a integração entre audiovisual, produção oral e escrita;
- ✓ Explorar sequências didáticas de maior duração, para acompanhar a progressão da aprendizagem por mais tempo;

- ✓ Incorporar relatos das famílias, ampliando o diálogo entre escola e comunidade;
- ✓ Continuar estudando sobre ensino de línguas na infância, a fim de alinhar teoria e prática de forma cada vez mais consistente.

Assim, a pesquisa-ação reafirmou que ensinar diferente significa ensinar com consciência, reflexão e sensibilidade. Significa compreender que nenhum plano de aula está pronto antes de encontrar os estudantes — pois é no encontro com eles que a prática se transforma, e que o professor descobre, continuamente, novas maneiras de ser, de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

BERLEZI, Sandra Rigo; SANTOS, Juliana Barros dos; MESQUITA, Ingrid Almeida. Espanhol para crianças: um relato de experiência. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/90236379/Espanhol_Para_Crian%C3%A7as_Um_Relato_De_Experi%C3%Aancia. Acesso em: 8 jun. 2025.

DIB, Aline Provedel; SILVA, Marimar da; SALBEGO, Nayara Nunes; AMORIM; Telma Pires Pacheco. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 148-290. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

ENCANTO. Direção de Byron Howard, Jared Bush e Charise Castro Smith. EUA: Walt Disney Animation Studios, 2021. 1h42min. Disponível em: Disney+. Acesso em: 3 set. 2025.

GOOGLE. Gemini. Imagens geradas por inteligência artificial utilizadas no trabalho. Produção da autora, 2025.

METEGOL. Direção: Juan José Campanella. Argentina; Espanha; França: 100 Bares; Antena 3 Films; Atresmedia Cine, 2013. 1 filme (aprox. 1h46min), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/B6nESJwstFo>. Acesso em: 8 dez. 2025.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. *In*: NOVA, Sílvia Pereira de Castro Casa *et al.* (org.). Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MOURA, Francisco. A utilização do Diário de Bordo na formação de professores. *In: Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 18 jul. 2025.

O TOURO FERDINANDO. Direção de Carlos Saldanha. EUA: Blue Sky Studios/20th Century Fox, 2017. 1h48min. Disponível em: Disney+. Acesso em: 6 ago. 2025.

PLANETARIO CIUDAD DE LA PLATA. Ora bolas. Vídeo (curta-metragem infantil). YouTube, 24 mar. 2022. 1 vídeo (2 min). Disponível em: https://youtu.be/ZWb_keAqlvY. Acesso em: 10 out. 2025.

PINTO, Dasny Pestana de; CRUZ, Eliana Maria de Souza; PINTO, Joice Amorim; BRAGA, Terezinha Silveira; PAULA, Vanildes Célia de. A importância da roda de conversa na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 1298–1309, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i6.1637. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1637>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 377-408. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

VIEIRA, Edilene Batista *et al.* Ensino de espanhol para crianças: o que dizem os livros didáticos sobre as crianças? *Anais do CONEDU*, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID1240_11042020003226.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

VIVA: A VIDA É UMA FESTA. Direção de Lee Unkrich e Adrian Molina. EUA: Pixar Animation Studios/Walt Disney Studios, 2017. 1h45min. Disponível em: Disney+. Acesso em: 20 set. 2025.