

**Lorrana Pereira da Anunciação**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL MEDIADO PELO GÊNERO  
DISCURSIVO/TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA COTIDIANA: 5. ANO DO  
FUNDAMENTAL**

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.

Orientadora: Salete Valer

Coorientador: Laura Campos de Borba

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, 28 de novembro de 2025.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Salete Valer (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus*  
Florianópolis-Continente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Campos de Borba (Coorientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus*  
Canoinhas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luiziane da Silva Rosa (Membro Examinador interno ao curso)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus*  
Florianópolis-Continente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Rodrigues de Lima (Membro examinador externo ao curso)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus*  
Florianópolis-Continente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivelã Pereira (Membro examinador externo ao curso)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus*  
Chapecó

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender como um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Nilópolis (RJ) percebe e desenvolve a habilidade de compreensão leitora em língua espanhola. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza aplicada, tendo como modalidade principal a Pesquisa-ação. Para executá-la, foi aplicado primeiramente um questionário diagnóstico para medir a percepção dos estudantes, cujos resultados foram a falta de contato com a língua espanhola fora da escola e o desinteresse pela leitura. Também foi aplicado um pré-teste para medir a habilidade linguística de compreensão leitora, cujos resultados foram limitações quanto ao domínio de terminologias e a identificação de estruturas textuais. A partir desses resultados, foi elaborada uma Sequência didática com foco na Abordagem Baseada em Projetos (ABP), mediada pelo gênero discursivo/textual Relato de experiências cotidianas com a finalidade de ampliar o interesse pela língua e qualificar a prática comunicativa com destaque para a habilidade compreensão leitora. O foco temático busca valorizar as distintas experiências dos sujeitos e promover a interação entre cidadãos de idades diversas, de modo a fortalecer laços sociais e incentivar práticas que deem voz aos aprendizes. Espero que a sequência didática proposta possa ser aplicada neste contexto investigado e em outros espaços de educação e que os resultados da sua aplicação possam ser publicados e contribuir para a ampliação do debate sobre o ensino de línguas adicionais, reforçando a importância de abordagens críticas, interativas e socialmente engajadas que articulem linguagem, cultura e experiência.

**Palavras-chave:** Ensino. Pesquisa-ação. Língua Espanhola. Gênero discursivo/textual Relato de experiência cotidiana

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo un grupo de estudiantes del quinto año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de Nilópolis (RJ) percibe y desarrolla la habilidad de comprensión lectora en lengua española. Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza aplicada, cuya modalidad principal es la investigación activa. Para lograrlo, se aplicó inicialmente un cuestionario diagnóstico con el fin de medir la percepción de los estudiantes, cuyos resultados evidenciaron la falta de contacto con el idioma español fuera del entorno escolar y un escaso interés por la lectura. Asimismo, se realizó una prueba previa destinada a evaluar la competencia lingüística en comprensión lectora, cuyos resultados señalaron limitaciones en el dominio del vocabulario y en la identificación de estructuras textuales. A partir de estos hallazgos, se elaboró una secuencia didáctica centrada en el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), mediada por el género discursivo/textual Relato de experiencias cotidianas, con el propósito de ampliar el interés por la lengua y cualificar la práctica comunicativa, destacando especialmente la habilidad de comprensión lectora. Esta práctica social busca valorar las diversas experiencias de los sujetos y promover la interacción entre ciudadanos de distintas edades, fortaleciendo los lazos sociales e impulsando prácticas que otorguen voz a los aprendices. Se espera que la secuencia didáctica propuesta pueda aplicarse en este y en otros contextos educativos, contribuyendo al debate sobre la enseñanza de lenguas adicionales y reafirmando la importancia de enfoques críticos, interactivos y socialmente comprometidos que articulen lengua, cultura y experiencia.

**Palabras clave:** Enseñanza. investigación activa. Lengua española. Género Discursivo/Textual. Relato de Experiencia Cotidiana.

## ABSTRACT

This research aims to understand how a group of 5th-grade students from a public school in Nilópolis (RJ) perceive and develop the skill of reading comprehension in the Spanish language. In methodological terms, the study is applied in nature, adopting action research as its main approach. To achieve its objective, a diagnostic questionnaire was first administered to assess the students' perceptions, whose results revealed a lack of contact with the Spanish language outside the school environment and a general disinterest in reading. A pre-test was also conducted to evaluate the linguistic competence related to reading comprehension, and the results indicated limitations in vocabulary knowledge and in the identification of textual structures. Based on these findings, a didactic sequence was designed, grounded in the Project-Based Learning (PBL) approach and mediated by the discursive/textual genre Account of Everyday Experiences. The aim was to foster students' interest in the language and enhance communicative practices, with a particular emphasis on reading comprehension. This social practice seeks to value the learners' diverse experiences and to promote interaction among citizens of different ages, thus strengthening social bonds and encouraging practices that give voice to learners. It is hoped that the proposed didactic sequence can be implemented both in this specific educational context and in other learning environments, and that its results may contribute to expanding the discussion on additional language teaching, reinforcing the importance of critical, interactive, and socially engaged approaches that interconnect language, culture, and experience.

**Keywords:** Teaching. Action Research. Spanish Language. Discursive/Textual Genre Account of Everyday Experience.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?...7</b>	
<b>2</b>	<b>PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....10</b>	<b>10</b>
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA .....	10
2.1.1	<b>Aspectos Institucionais e socioculturais.....10</b>	<b>10</b>
2.1.2	<b>Professores de língua adicional.....12</b>	<b>12</b>
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA.....12	12
2.2.1	<b>Problema da pesquisa.....12</b>	<b>12</b>
2.2.1.1	Diagnóstico exploratório para medir a percepção primária dos participantes da pesquisa.....13	13
2.2.1.2	Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade linguística - Compreensão leitora.....16	16
2.2.2	<b>Compreensão leitora.....21</b>	<b>21</b>
2.2.3	<b>Justificativa para a necessidade da pesquisa.....24</b>	<b>24</b>
2.2.4	<b>Objetivos da pesquisa-ação.....27</b>	<b>27</b>
2.2.4.1	Objetivo geral da pesquisa-ação.....28	28
2.2.4.2	Objetivos específicos da pesquisa-ação.....28	28
2.2.5	<b>Método da pesquisa.....28</b>	<b>28</b>
2.2.5.1	Definição e caracterização da pesquisa-ação.....28	28
2.2.5.2	Participantes da pesquisa.....30	30
2.2.5.3	Instrumentos e recursos para a coleta e análise de dados.....30	30
2.2.5.4	Cronograma da pesquisa-ação.....32	32
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....32	32
<b>3</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....34</b>	<b>34</b>
3.1	RETOMADA DOS OBJETIVOS.....34	34
3.2	REFLEXÕES FINAIS.....51	51
<b>4</b>	<b>UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?.....54</b>	<b>54</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....56</b>	<b>56</b>
	<b>SUMÁRIO APÊNDICES.....59</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR 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



Fonte: Autora (2025)

A imagem apresentada representa o que quero construir junto aos meus estudantes, como parte da turma, e não apenas como a figura que conduz o processo de ensino. Essa escolha reflete a forma como compreendo o meu papel enquanto professora de língua adicional: alguém que aprende e ensina em interação constante, compartilhando experiências, afetos e saberes. Estar ao lado dos estudantes simboliza o entendimento de que o conhecimento se constrói de maneira colaborativa, a partir das diferentes vozes e identidades que coexistem no espaço

escolar. Tal concepção dialoga com Machado *et al.* (2024, p. 301), ao afirmarem que “quem somos como professores não é resultado apenas de nossa formação acadêmica”, mas da complexa rede de relações, experiências e contextos que moldam continuamente a identidade docente. Assim, a fotografia traduz visualmente o “eu professora” que se constitui no diálogo e na escuta, em uma prática que reconhece o outro como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, a imagem também reflete o modo como busco contextualizar o ensino de espanhol, apresentando-o como uma língua pluricêntrica, viva e diversa, que se manifesta em múltiplos territórios e culturas. Conforme apontam Machado *et al.* (2024, p. 329), “as línguas pertencem a todos que delas se apropriam”, o que reforça a necessidade de compreender o espanhol para além de uma visão homogênea, reconhecendo as identidades, sotaques e variedades que o compõem. Ao valorizar essa pluralidade linguística, reafirmo o compromisso ético e social de promover um ensino de línguas adicionais que respeite as diferenças e estimule a reflexão crítica. Dessa forma, a fotografia simboliza a construção de uma prática docente que se (re)significa constantemente, inspirada pelas interações com os estudantes e pelo entendimento de que ensinar é, também, aprender com o outro.

Segundo Machado *et al.* (2024, p. 302), para compreender o presente, é indispensável conhecer o percurso histórico que nos conduziu até ele. Essa perspectiva dialoga com a minha concepção de formação identitária enquanto “eu professora”, uma vez que entendo que minha prática pedagógica é atravessada pela trajetória que construí ao longo da vida e pelas experiências que vivi e vivo como integrante da sociedade. Assim, o modo como ensino, aprendo e me posiciono em sala de aula reflete não apenas minha formação profissional, mas também o caminho que trilhei e trilho como sujeito social e histórico.

Sob essa perspectiva, compreender o percurso que nos constitui implica, igualmente, reconhecer que a identidade, tanto pessoal quanto profissional, é plural, dinâmica e está sempre em processo de (re)construção. Dessa forma, compreendo que o sujeito se forma de maneira contínua, transformando-se a partir das experiências vividas, dos saberes adquiridos e das interações estabelecidas ao longo da trajetória. Portanto, as identidades não se apresentam como estruturas

fixas ou acabadas; ao contrário, revelam-se mutáveis, permeadas por contradições e constantes ressignificações.

Nesse sentido, ao refletir sobre a construção da minha identidade docente, compreendo que ela não se restringe à formação acadêmica ou às metodologias que adoto, mas é também fruto das relações que estabeleço com os estudantes, com a comunidade escolar e com os diferentes discursos que atravessam o espaço educativo. Como compreendido por Connelly e Clandinin (1999, *apud* Machado *et al.*, 2024, p. 310/311), a identidade do professor é tecida nas narrativas que ele constrói sobre si e sobre sua prática, em um processo contínuo de (re)significação entre experiências pessoais, profissionais e contextuais. Assim, cada vivência em sala de aula se torna parte dessa tessitura identitária, marcada por vozes, histórias e saberes que se entrelaçam.

Nessa direção, a partir da perspectiva crítica proposta por bell hooks (1994 *apud* Machado *et al.*, 2024, p. 315), compreendo que o ato de ensinar está intrinsecamente ligado a uma postura política, que implica reconhecer tanto a minha própria subjetividade quanto a dos estudantes. Assim, o ensino se configura como uma prática voltada para a liberdade, capaz de acolher e valorizar as múltiplas identidades que coexistem no espaço escolar, ao mesmo tempo em que busca romper com estruturas de opressão ainda presentes no contexto educacional. Desse modo, o “eu professora” que se (re)constrói a cada vivência em sala de aula não se limita à transmissão de saberes, mas se afirma no compromisso ético e social de promover um ensino de línguas adicionais que reconheça as diferenças e contribua para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

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

Neste capítulo, apresento em detalhes os procedimentos adotados para o planejamento da pesquisa-ação. Na seção 2.1, descrevo o contexto em que a investigação foi realizada; na seção 2.2, exponho os principais elementos que estruturam o projeto da pesquisa; e, por fim, na seção 2.3, detalho a atividade de aprendizagem que compõe a proposta de intervenção no ensino de língua adicional, bem como o plano de aula correspondente, destacando possibilidades de análise da minha prática pedagógica e, potencialmente, de outras práticas docentes.

### **2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA**

Nesta seção, apresento a caracterização do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, contemplando os diferentes elementos que o compõem. Serão descritos, de forma articulada, os aspectos institucionais e socioculturais que envolvem o cenário investigado, o perfil dos participantes, professor e estudantes, bem como os documentos normativos que orientam e regulam o ensino de língua adicional na instituição.

#### **2.1.1 Aspectos institucionais e socioculturais**

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal, situada na cidade de Nilópolis, baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A instituição integra um projeto bilíngue complementar proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que prevê o ensino obrigatório de língua espanhola desde o 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental. As aulas são ministradas três vezes por semana, em um período por dia. Esse modelo de ensino é parte de um projeto piloto idealizado para atender às diretrizes educacionais do município, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme registrado nos documentos oficiais que orientam a iniciativa, o projeto tem como objetivo contribuir de forma significativa para a formação humana e crítica dos estudantes:

O Projeto Bilíngue de ensino de língua espanhola nas escolas da rede municipal da cidade de Nilópolis é um projeto piloto que aplica o estudo da língua espanhola sob uma perspectiva de formação humana e crítica, com ênfase na construção da língua estrangeira como viés de estímulo de reflexão sobre o “eu”, o “outro” e o “nós” (Nilópolis, 2025, p.585).

Além disso, conforme estabelecido no documento institucional e no histórico de implementação do projeto, os estudantes têm, formalmente, acesso ao ensino de espanhol desde o 1º ano. Entretanto, considerando que o projeto foi implantado há pouco mais de dois anos, é possível afirmar que os estudantes atualmente matriculados no 5º ano tiveram, na prática, cerca de dois anos de exposição sistemática à língua espanhola, iniciando esse processo por volta do 3º ano do Ensino Fundamental.

Adicionalmente, a proposta pedagógica da SEMED, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adota uma abordagem transversal, promovendo uma articulação contemporânea entre os diferentes componentes curriculares, conforme previsto em (Brasil, 2018, p. 19):

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Nesse contexto, as habilidades linguísticas desenvolvidas em língua portuguesa dialogam diretamente com aquelas previstas para a língua espanhola, favorecendo uma formação linguística integrada de maneira e contemporânea, a partir de uma esfera de autonomia proporcionada pelo projeto.

De acordo com o documentos oficial curricular de ensino bilíngue, ao final do 4º ano, os estudantes deveriam ser capazes de, com mediação docente: identificar os elementos estruturais dos contos; reconhecer diferentes gêneros discursivos orais em espanhol; escutar textos falados em distintas variantes do idioma, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural; ler, com apoio do professor, textos curtos relacionados à vida cotidiana; escutar textos expositivos de divulgação científica e identificar suas ideias centrais; buscar e selecionar informações de interesse em textos impressos ou digitais; recuperar as principais ideias em situações de conversação formais e informais; perceber os interlocutores em diálogos narrativos; produzir ou reproduzir textos dramáticos escritos em espanhol; e declamar poemas nesse idioma.

No 5º ano, por sua vez, até o atual momento, espera-se que os estudantes tenham desenvolvido competências como: identificar a ideia central de textos em espanhol; localizar informações explícitas nos textos; e inferir o significado de

palavras ou expressões desconhecidas com base no contexto. Essas habilidades compõem o conjunto mínimo esperado para a consolidação da competência leitora na língua adicional, de acordo com o planejamento curricular vigente. Contudo, mesmo diante desse percurso formativo e do trabalho pedagógico sistematizado, observa-se uma baixa participação dos estudantes nas atividades de leitura em espanhol, além de uma atitude de desinteresse recorrente frente aos textos apresentados.

### **2.1.2 Professores de língua adicional**

Na unidade escolar, há apenas uma professora responsável pelo ensino de língua espanhola, enquanto o ensino de língua inglesa, nos anos finais, é ministrado por três docentes. Ademais, todos os professores possuem formação superior em Letras; no entanto, o critério para ministrar aulas de espanhol não está diretamente relacionado à formação acadêmica na área, sendo exigida apenas uma proficiência mediana em vocabulário da língua espanhola. A professora regente, de língua espanhola, da turma em que estou realizando a pesquisa-ação está na instituição há dois anos, tendo ingressado por concurso público, assim como os demais profissionais que compõem o corpo docente da escola.

## **2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA**

Nesta seção, apresento, inicialmente, as reflexões que fundamentaram o planejamento da pesquisa, considerando aspectos teóricos e práticos que orientaram a definição do objeto, do público-alvo e dos objetivos investigativos. Em seguida, descrevo o método adotado, detalhando seus elementos constitutivos, incluindo a abordagem escolhida, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os critérios utilizados para garantir a validade e a confiabilidade das informações obtidas.

### **2.2.1 Problema da pesquisa**

Considerando a análise do contexto de ensino e do documento Proposta institucional do município de Nilópolis (Nilópolis, 2025) para o ensino da língua espanhola, bem como os documentos oficiais que orientam o currículo da Secretaria

Municipal de Educação (SEMED) para o ano de 2025, este trabalho identifica como **problema de pesquisa o reduzido interesse dos estudantes do 5º ano de uma escola pública de Nilópolis (RJ) pelas práticas de leitura em língua espanhola**. Essa constatação emerge da observação das práticas pedagógicas e da interação dos estudantes com os textos apresentados em sala de aula, revelando um desafio importante para o desenvolvimento da competência leitora em língua adicional nesse segmento escolar.

Para melhor compreensão do problema apontado em termos de percepção dos participantes sobre os aspectos que o encolhem, bem como uma verificação da realização da habilidade leitora, foram elaborados dois instrumentos diagnósticos iniciais, conforme seguem.

#### 2.2.1.1 Diagnóstico exploratório para medir a percepção primária dos Participantes da Pesquisa

O Instrumento Inicial – Percepção Primária dos Participantes da Pesquisa, apresentado no Apêndice A, tem por objetivo levantar, de forma diagnóstica, exploratória e abrangente, as representações e percepções dos participantes em relação ao perfil dos participantes, bem como sua percepção sobre os conhecimentos prévios da língua, bem como suas preferências quanto a temas e recursos didático-pedagógicos que possam facilitar o processo de aprendizagem, além da valoração atribuída à língua espanhola. Busca subsidiar uma delimitação mais precisa do problema de pesquisa, bem como orientar a organização e o planejamento das intervenções pedagógicas previstas no contexto da pesquisa-ação.

Para a realização deste diagnóstico, foi selecionado o instrumento questionário, por se tratar de uma ferramenta metodológica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e quantitativas. Segundo Gil (2008, p. 114), o questionário pode ser compreendido como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Além disso, o autor destaca seu caráter econômico, ao defini-lo como “o meio mais rápido e barato de obtenção de informações” (GIL, 2008, p. 115). Essa característica dialoga diretamente com a realidade da presente investigação, marcada por limitações orçamentárias já mencionadas no contexto de aplicação da pesquisa.

No que diz respeito à estrutura, o questionário está organizado em quatro seções temáticas, com o intuito de proporcionar maior clareza na formulação das perguntas e favorecer uma leitura segmentada dos dados. A primeira seção, intitulada *Tu experiencia con el Español fuera de la escuela*, contém quatro questões discursivas, destinadas a investigar os possíveis contextos de contato dos estudantes com a língua espanhola em ambientes extraescolares. A segunda seção, *Tu relación con el idioma en la escuela*, também apresenta quatro perguntas, sendo uma discursiva e três de múltipla escolha, voltadas à compreensão das experiências e atitudes dos estudantes em relação às aulas de espanhol no contexto escolar. A terceira seção, *Opiniones y preferencias*, é composta por quatro questões, sendo todas de múltipla escolha, com o objetivo de captar opiniões, sugestões e preferências pessoais sobre a aprendizagem da língua. E, por fim, a quarta seção, *Mirada Personal*, diferentemente das anteriores, esta seção apresenta apenas duas questões, ambas discursivas, e busca, de maneira simples e objetiva, captar a opinião dos estudantes sobre a importância do espanhol na vida cotidiana, além de identificar suas preferências em relação ao ensino da língua.

Essa divisão por seções visa não apenas a facilitar a compreensão por parte dos estudantes, mas também permitir uma análise mais sistemática por parte da pesquisadora. A organização temática possibilita observar, separadamente: (1) o histórico de contato dos participantes com o idioma; (2) suas percepções e atitudes em relação ao uso e ensino da língua espanhola; (3) suas preferências, sugestões e interesses; e (4) os aspectos afetivos, motivacionais e subjetivos da relação dos estudantes com o espanhol. Dessa forma, a estrutura adotada favorece a obtenção de dados mais qualificados e uma interpretação mais refinada, alinhada aos objetivos da pesquisa.

Tendo em vista o contexto de vulnerabilidade social e econômica da comunidade em que a escola está inserida, optou-se pela aplicação do diagnóstico inicial por meio de material impresso. Essa decisão justifica-se pela ausência de recursos tecnológicos suficientes na unidade escolar, o que poderia comprometer a participação plena dos estudantes caso o instrumento fosse aplicado em formato digital. Assim, busca-se garantir equidade e acessibilidade, evitando possíveis constrangimentos ou dificuldades operacionais que comprometam o andamento da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada presencialmente, no dia 5 de junho de 2025, em sala de aula, durante o turno regular, com todos os estudantes respondendo de forma individual e simultânea. Ocorreu na primeira semana de junho de 2025, nas dependências de uma Escola Municipal, com o acompanhamento da pesquisadora e da professora regente, de modo a garantir a mediação necessária à compreensão das perguntas, caso houvesse dúvidas por parte dos participantes.

A descrição dos resultados encontrados nesse instrumento está apresentada no Apêndice A1 - Respostas do Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, e, abaixo, estão algumas considerações relevantes, ressaltando que esses resultados serão retomados no Capítulo (3) para uma interpretação mais ampla e respectiva análise teórica.

A turma em questão é composta por 28 estudantes, dos quais 18 participaram ativamente do diagnóstico inicial. No que se refere à variável idade, doze estudantes têm 11 anos, enquanto os demais seis participantes têm 10 anos. Quanto à variável sexo, 11 estudantes se identificam como do sexo feminino e 7 como do sexo masculino. **Como foi colocado, esse questionário exploratório teve** como objetivo identificar o perfil dos estudantes, suas percepções sobre os conhecimentos prévios em espanhol, bem como mapear suas preferências quanto a temas e recursos didático-pedagógicos que possam facilitar o processo de aprendizagem, além da valorização da língua espanhola em seu cotidiano. Ao se analisar os resultados das quatro seções de maneira integrada, observo que, apesar do contato restrito com o espanhol fora do ambiente escolar, os estudantes demonstram interesse e receptividade pelo idioma na escola. Entretanto, evidencia-se insegurança no uso da oralidade e uma clara predileção por abordagens lúdicas, especialmente envolvendo temas como futebol e atividades com músicas e jogos. Sendo assim, os dados não apenas destacam as experiências e preferências dos estudantes, mas também indicam os desafios que precisam ser superados para promover uma formação linguística mais crítica, participativa e significativa.

Os resultados do questionário reforçam a percepção sobre o problema de pesquisa relacionado ao baixo interesse dos estudantes do 5º ano de uma Escola Municipal pelas práticas de leitura em espanhol. Tal problemática torna-se evidente

na segunda seção, em que a leitura foi apontada como a atividade menos apreciada, em contraste com a preferência por recursos mais lúdicos e auditivos, como músicas, jogos e dinâmicas. Ademais, a insegurança manifestada quanto à oralidade e a dificuldade em argumentar criticamente sobre a relevância do espanhol sugerem uma relação ainda superficial e pouco envolvida com o idioma, especialmente em atividades que exigem maior esforço cognitivo, como a leitura.

#### 2.2.1.2 Diagnóstico experimental – Pré-teste para medir a habilidade linguística – Compreensão leitora

Com o intuito de verificar habilidades linguísticas específicas em língua espanhola, foi aplicado, em um segundo dia, um conteúdo de pré-teste, conforme apresentado no [Apêndice B](#). Essa etapa, integrante da metodologia de pesquisa-ação, teve como objetivo identificar os conhecimentos prévios ou o nível de compreensão dos participantes no que se refere à habilidade leitora, anteriormente à elaboração e aplicação da sequência didática. A partir das questões propostas, foi possível identificar lacunas significativas relacionadas à compreensão de textos, o que permitiu ao professor pesquisador elaborar intervenções pedagógicas baseadas em uma base comum de saberes dentro do grupo. Ademais, os resultados obtidos possibilitaram a adaptação dos conteúdos, de modo a contemplar os diferentes níveis de conhecimento evidenciados durante a aplicação do teste diagnóstico.

Essa atividade teve como objetivo gerar evidências empíricas que contribuam para a validação da problemática delineada na presente pesquisa, a partir de uma análise preliminar de caráter experimental. Com esses dados busco fortalecer a fundamentação diagnóstica da investigação, oferecendo subsídios tanto para o aprofundamento da análise quanto para a construção de intervenções pedagógicas mais coerentes com as necessidades observadas no contexto educacional.

Ao levar em consideração o perfil dos participantes — estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, que se encontram em fase inicial de contato com a língua espanhola e o conteúdo programático apresentado pelo *Currículo Bilingue Anos Iniciais Espanhol* (Nilópolis, 2025), optei por selecionar como pré-teste uma prática social da língua que tenha a finalidade de relatar. O relato tem a finalidade de

documentar, para memorizar, as ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Por essa razão, a ancoragem do fato está marcada pelo tempo verbal predominante no passado (pretérito perfeito). O relato pode aparecer nos gêneros discursivos: relatos de experiência cotidiana, diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagem, biografias, relato histórico, testemunho, curriculum vitae etc.

Tendo como predomínio a tipologia relato, selecionei o gênero discursivo/textual Relato de experiência cotidiana, intitulado *El parque*<sup>1</sup>. Um Relato de experiência cotidiana, ou relato pessoal, é um texto que narra fatos, acontecimentos ou vivências pessoais, geralmente em primeira pessoa, com linguagem informal e coloquial. A estrutura geral geralmente inclui introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução há o tema do relato, o contexto em que a experiência ocorreu e o objetivo do texto. No desenvolvimento, está o relato da experiência de forma detalhada, descrevendo os fatos, ações, sentimentos e pensamentos do autor. A conclusão reflete sobre a experiência, suas consequências e as lições aprendidas.

Elementos ou aspectos do Relato de experiência cotidiana:

- **Linguagem:** Informal e coloquial, com expressões do dia a dia.
- **Narrador:** Geralmente o próprio autor do relato, em primeira pessoa.
- **Personagens:** Podem incluir outras pessoas envolvidas na experiência.
- **Tempo:** É importante indicar o tempo em que os fatos ocorreram. Neste texto, por relatar uma ação humana que de experiência vivida no dia a dia, o tempo verbal aparece no presente.
- **Espaço:** O local onde a experiência aconteceu deve ser descrito para criar um cenário.
- **Emoções e Pensamentos:** O relato pode expressar os sentimentos e pensamentos do autor durante a experiência.

Partindo desse entendimento sobre a relevância das micro e macroestratégias de leitura no processo de construção de sentido, elaborei um teste com o objetivo de verificar a compreensão leitora dos participantes. As questões foram construídas com base nas habilidades leitoras definidas pelo Programa

---

<sup>1</sup> **Fonte:** Disponível em: <https://lingua.com/pt/espanhol/leitura/parque/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - *do original* Programme for International Student Assessment, desejando observar as seguintes habilidades: compreensão textual; mapeamento e recuperação de informações; inferenciação; interpretação e construção de sentido; e reflexão e avaliação (Valer, 2012, p.40). Nesse sentido, a sequência das atividades foi estruturada de maneira crescente - do mais simples ao mais complexo -, aproximando-se da proposta de domínio cognitivo apresentado pela Taxonomia de Bloom em Ferraz e Belhot (2010). Essa progressão visa a promover uma construção gradativa das habilidades cognitivas, respeitando o nível de desenvolvimento dos estudantes e proporcionando uma experiência de leitura mais eficaz, reflexiva e formativa.

No que se refere à estrutura da atividade, foram elaboradas **onze questões**, das quais dez são de múltipla escolha e uma é discursiva. Em virtude disso, a opção por utilizar majoritariamente perguntas fechadas deve-se, em primeiro lugar, à sua viabilidade pedagógica, considerando-se a necessidade de avaliar, de forma objetiva e ágil, o grau de compreensão dos estudantes. Tal escolha, além de favorecer a correção, contribui para a redução da subjetividade nas respostas e possibilita uma sistematização mais eficaz dos dados obtidos, especialmente em turmas numerosas e com perfis heterogêneos de aprendizagem. Ademais, para estudantes iniciantes em língua adicional, as questões fechadas favorecem a concentração na interpretação textual, sem exigir, neste momento, produções escritas mais complexas. Nesse contexto, compreender como os estudantes acessam o conteúdo textual torna-se essencial para o planejamento de práticas pedagógicas eficazes.

Na etapa inicial da atividade, alguns comandos introdutórios, já apresentados de forma impressa, foram reforçados oralmente. A principal orientação consistia em realizar uma leitura atenta do texto "El parque", destacando as palavras desconhecidas e, em seguida, responder cuidadosamente às questões propostas. Termos como "escondite", "temprano", "entretengo" e "fresa" foram circulados pela maioria dos estudantes. Com o objetivo de favorecer a máxima compreensão do texto e garantir respostas mais adequadas, essas palavras que geraram estranhamento foram esclarecidas já no primeiro momento, de modo a assegurar que a atividade transcorresse com clareza.

Para melhor análise do pré-teste, os resultados foram descritos no [Apêndice B1: Resultados do Pré-teste de cada questão por estudante](#). A turma é



E13	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14
E14	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	18
E15	0	2	0	0	0	2	0	2	2	2	2	10
E16	0	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	16
E17	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	18
Total	0	20	8	12	26	34	28	34	30	22	34	
<p><b>Legenda:</b>  Plenamente adequada: (2)  Parcialmente adequada: (1)  Inadequada: (0)</p>												

De forma geral, a turma pontuou acima dos 11 pontos, considerando que o teste continha 11 questões e que cada resposta classificada como **Plenamente adequada (PA)** correspondia a 2 pontos. Sendo assim, os estudantes poderiam totalizar até 22 pontos.

Os estudantes com as maiores pontuações foram: (E1, 10, M), (E7, 11, M), (E14, 11, F) e (E17, 11, F), todos alcançando 18 pontos. Já a menor pontuação foi registrada pela estudante (E15, 11, F).

As questões com maior número de respostas adequadas foram: **Q6, Q8 e Q11**. Já a questão com o pior desempenho foi a **Q1**, que **não foi respondida de forma plenamente adequada por nenhum estudante**.

Diante dos dados apresentados, é possível observar que, embora os estudantes apresentem familiaridade com alguns elementos básicos da língua espanhola, ainda demonstram limitações quanto ao domínio de terminologias específicas, à identificação de estruturas textuais e ao uso de vocabulário mais amplo. Por outro lado, destaca-se o interesse geral dos estudantes pela atividade proposta, bem como sua capacidade de interpretar informações centrais do texto e relacioná-las ao seu contexto social e comunitário. Nesse sentido, os resultados obtidos por meio do pré-teste oferecem subsídios importantes para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Diante dos dados apresentados, é possível observar, nesse sentido, os resultados obtidos por meio do pré-teste oferecem subsídios importantes para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes.

### 2.2.2 Compreensão leitora

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a **compreensão leitora**. Ao tratar da habilidade de compreensão leitora, DIB *et al.* (2024, p.280), apontam que ao iniciar o processo de leitura em uma língua adicional, os estudantes recorrem, de forma consciente ou não, a seus conhecimentos empíricos e a diferentes estratégias. Tais estratégias são compreendidas como técnicas que facilitam a compreensão leitora e podem ocorrer a partir de maneiras distintas, como é possível observar a seguir:

Essas técnicas são utilizadas de maneira consciente ou inconsciente pelo leitor quando ele monitora seu processo de leitura por meio de inferências, questionamentos ou interage com o texto ao interpretá-lo, utilizando informações do texto (vocabulário, gramática, estrutura do texto e conteúdo) e informações exteriores ao texto (conhecimento sobre o assunto, a área do assunto, cultura do leitor, entre outros) (DIB *et al.*, 2024, p.280).

Seguindo essa ótica, ancorando-se na perspectiva de Rumelhart (1980 *apud* DIB *et al.*, 2024, p.280), as estratégias de leitura podem ser classificadas em dois tipos: as **microestratégias** e as **macroestratégias**. As microestratégias referem-se à compreensão de elementos linguísticos fundamentais presentes no texto, tais como vocabulário, estrutura morfológica, aspectos sintáticos e mecanismos de coesão textual. Nesse contexto, Gil, Silva e D'Ely (2010, p.87 *apud* DIB *et al.*, 2024, p.280) apresentam uma lista de microestratégias que podem ser utilizadas como recurso didático pelo professor no ensino da compreensão leitora em sala de aula. Essas estratégias, por sua vez, serão apresentadas a seguir:

Quadro 2 - Microestratégias para Compreensão leitora	
Microestratégias	Características
Identificação de elementos tipográficos, palavras conhecidas,	Essa estratégia permite ao leitor usar seu conhecimento geral e linguístico para a compreensão da leitura e mostrar que existem palavras comuns em línguas diferentes.

palavras-chave e cognatas	
Adivinhação de significado de palavras desconhecidas	Essa estratégia permite que o leitor use o contexto ou a estrutura gramatical da frase para inferir o significado a uma palavra ou expressão desconhecida.
Identificação de grupos nominais	Essa estratégia permite ao leitor entender a estrutura frasal em língua adicional/estrangeira (principalmente a organização de adjetivos e substantivos) com o objetivo de facilitar a compreensão de leitura.
Identificação de elementos coesivos	Essa estratégia permite ao leitor entender o texto pela identificação de palavras que associam ideias (pronomes, sinônimos, conjunções, entre outros).
Leitura detalhada	Essa estratégia é usada para obter todas as informações que o texto possa oferecer. Por meio dessa estratégia, o leitor pode aprender sobre a estrutura e uso da língua.

Fonte: Dib *et al.* (2024, p.281)

Observa-se que as microestratégias de leitura desempenham um papel essencial na construção da compreensão textual em línguas adicionais. Ademais, ao favorecerem a identificação de elementos linguísticos e discursivos básicos, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento da autonomia do leitor e, conseqüentemente, para o fortalecimento de sua competência leitora.

Para além das estratégias de caráter mais superficial, é necessário considerar também as macroestratégias apresentadas por Dib *et al.* (2024, p.281-282), que ultrapassam a superfície do texto e possibilitam ao leitor interpretar informações implícitas, como a intenção do autor ao elaborar a mensagem. Nesse sentido, Gil, Silva e D'Ely (2010, p.87-88 *apud* Dib *et al.*, p.282), apresentam uma lista de macroestratégias que podem ser utilizadas como recurso pedagógico no contexto da sala de aula. Destaco, a seguir, as estratégias propostas:

<b>Quadro 3 - Macroestratégias para Compreensão leitora</b>	
Macroestratégias	Características
Conhecimento do propósito da leitura	O leitor deve saber o propósito que o leva a ler determinado texto. Esse conhecimento lhe dará motivação para a leitura.
Predição	O objetivo dessa estratégia é ajudar o leitor a fazer adivinhações elaboradas sobre o texto que vai ler e, com isso, ir formando um esquema mental sobre o assunto do texto a ser lido. Essa estratégia também permite ao leitor processar as informações do texto com mais rapidez.
Scanning	O leitor deve ler as questões ou atividades sobre o texto que vai ler antes

	de ler o texto, com o objetivo específico de buscar respostas para elas. A prática em scanning ajudará o leitor a pular palavras que não são importantes para a compreensão do texto, tornando a leitura mais rápida.
Skimming	Essa estratégia envolve a extração dos tópicos gerais do texto. O leitor não procura pontos específicos, ao contrário, ele quer ter uma ideia geral do texto.
Sumarização	Esta estratégia consiste em recontar as principais ideias do texto e os argumentos que dão sustentação a elas de forma resumida.
Identificação da estrutura do texto	Essa estratégia permite que o leitor identifique a forma pela qual o parágrafo ou texto é estruturado (tópico frasal, solução de problema) e reconheça as funções que algumas palavras (elementos coesivos, palavras-chave) têm no texto.

**Fonte:** Dib *et al.* (2024, p.282)

Com base nas estratégias apresentadas, é possível afirmar que as macroestratégias de leitura desempenham um papel fundamental na ampliação da compreensão leitora, visto que ao envolverem ações cognitivas mais complexas - como a predição, a identificação da estrutura textual, a leitura seletiva (*scanning* e *skimming*) e a sumarização -, elas são responsáveis por contribuir diretamente para que o leitor vá além da decodificação, desenvolvendo uma leitura mais crítica, reflexiva e autônoma. Dessa forma, ao serem exploradas pedagogicamente, as macroestratégias favorecem não apenas a interpretação de informações explícitas e implícitas, mas também o fortalecimento da competência comunicativa e do pensamento analítico.

Com isso, diante do problema identificado, o reduzido interesse dos estudantes do 5º ano de uma Escola Municipal pelas práticas de leitura em língua espanhola, a exploração das micro e macroestratégias de leitura torna-se fundamental. As microestratégias favorecem a compreensão de elementos linguísticos e estruturais básicos do texto, enquanto as macroestratégias possibilitam a interpretação crítica e reflexiva das informações, promovendo uma leitura mais autônoma e significativa. Assim, a investigação e aplicação dessas estratégias não apenas atendem à necessidade de engajar os estudantes nas práticas de leitura em espanhol, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas essenciais no aprendizado de uma língua adicional.

### 2.2.3 Justificativa para a necessidade de realização da pesquisa

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca do problema delineado nesta pesquisa, realizou-se a seleção de estudos empíricos que, de algum modo, apresentam convergência com a temática investigada. Para tanto, foi conduzido um levantamento de produções científicas disponíveis nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, na Plataforma SciELO e no Google Acadêmico.

As buscas foram realizadas utilizando os seguintes descritores: *espanhol, ensino, compreensão leitora, língua espanhola, aprendizagem, leitura e ensino fundamental*. Inicialmente, identificaram-se cerca de três mil resultados. A partir desse levantamento preliminar, observou-se uma predominância de pesquisas voltadas ao ensino médio e à preparação de estudantes para exames vestibulares. Dessa forma, ficou evidente, a partir dos descritores utilizados, a escassez de estudos que contemplem a mesma faixa etária abordada nesta pesquisa, o que reforça a originalidade e a pertinência do presente trabalho.

Diante disso, foram selecionados cinco artigos acadêmicos que apresentam maior afinidade com os objetivos desta investigação. Dentre esses, quatro foram publicados nos últimos cinco anos e um data de 2015, cuja inclusão se justifica pela escassez de pesquisas voltadas a essa temática. Com vistas a sistematizar a análise, foram adotadas como critérios as seguintes variáveis: título, objetivo, natureza, metodologia (método, modalidade de pesquisa, procedimentos metodológicos e instrumentos) e os principais resultados da pesquisa. Tais elementos permitiram inferir aspectos relevantes que contribuem para o aprofundamento teórico-metodológico da presente proposta investigativa.

O primeiro artigo analisado, intitulado *Como trabalhar a compreensão leitora nas aulas de Língua Espanhola*, de autoria de Santos (2021), tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de espanhol. Nesse sentido, a autora discute como tal habilidade pode ser promovida de maneira significativa, com base em referenciais teóricos que compreendem a leitura como prática social, interativa e formadora. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter teórico, fundamentada em revisão bibliográfica. O método de abordagem utilizado é o indutivo, enquanto o procedimento metodológico consiste na análise documental de produções

acadêmicas, com destaque para autores como Kleiman, Tomitch, Solé, Koch e Elias. Vale destacar que, por se tratar de um estudo teórico, a pesquisa não envolveu sujeitos nem aplicação de instrumentos empíricos. Em contrapartida, concentrou-se na sistematização de conceitos e estratégias que favorecem práticas pedagógicas mais críticas e eficazes no ensino de leitura. Entre os principais resultados, destaca-se a necessidade de superar práticas tradicionais baseadas na tradução literal, promovendo o desenvolvimento de habilidades como inferência, antecipação e construção de sentido. Ademais, a autora enfatiza o papel ativo do leitor, bem como a importância de considerar os conhecimentos prévios e o contexto sociocultural no processo de leitura. Em conclusão, o estudo reafirma a centralidade da leitura no ensino de espanhol como língua adicional, ao passo que propõe o incentivo a novas pesquisas voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora, especialmente no contexto da escola pública brasileira.

O segundo artigo analisado, intitulado *Estratégias de compreensão leitora metacognitiva no ensino de língua espanhola: uma revisão de literatura*, de Cristian Ceferino Vásquez Rivera (2021). Aqui é investigado o uso de estratégias metacognitivas no processo de compreensão leitora em aulas de espanhol, tendo como objetivo principal refletir, com base em revisão bibliográfica, sobre práticas que favoreçam a autonomia e a eficácia da leitura de textos em língua adicional. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter teórico, que adota como método de procedimento a pesquisa bibliográfica e descritiva. Além disso, o estudo caracteriza-se como uma investigação transversal, fundamentada na análise de produções científicas publicadas entre os anos de 1990 e 2019, não havendo, portanto, envolvimento direto de sujeitos ou aplicação empírica. Como resultado, o autor identifica que as estratégias metacognitivas, organizadas nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da consciência leitora e da regulação cognitiva dos estudantes. O autor conclui que tais estratégias potencializam a compreensão leitora em língua espanhola e, por essa razão, o autor recomenda a ampliação de estudos voltados à implementação dessas práticas no contexto da sala de aula, sobretudo no ensino público.

O terceiro artigo, intitulado *Compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico: contribuições do texto literário a partir de contos de Gabriel García*

*Márquez*, de Celis e Gomes (2020), objetiva analisar o uso da literatura, especificamente contos do autor colombiano, como recurso didático para o desenvolvimento da compreensão leitora. De natureza aplicada, possui uma abordagem baseada na pesquisa-ação, a investigação foi desenvolvida em uma escola pública do Rio Grande do Norte, com 12 alunos do ensino médio, durante oito aulas. Utilizou-se a sequência básica de Cosson (2006), motivação, introdução, leitura e interpretação, com aplicação de pré e pós-testes, questionários e registros reflexivos. Os resultados apontaram avanços significativos na compreensão leitora após o uso dos contos, tornando as práticas mais eficazes e contextualizadas, além de aproximar os estudantes da cultura hispânica e promover uma aprendizagem mais comunicativa.

O quarto artigo, intitulado *O gênero histórias em quadrinhos na aula de língua espanhola: um relato de experiência*, de Maria Inane Pereira de Oliveira (2022), investiga o uso das histórias em quadrinhos (HQs) como recurso pedagógico no ensino da língua espanhola no ensino médio, buscando práticas mais significativas e motivadoras. O objetivo foi refletir sobre o papel das HQs nas aulas de espanhol e analisar sua contribuição para o desenvolvimento da competência leitora e da criticidade dos alunos. A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa, estruturada como relato de experiência docente próximo à pesquisa-ação. A intervenção ocorreu na Escola Cidadã Integral Técnica João Roberto Borges de Souza, em João Pessoa (PB), com 20 alunos do 3º ano do ensino médio, por meio de questionários diagnósticos e atividades práticas com HQs em espanhol, como completar falas, criar diálogos e propor finais para tiras da *Mafalda*. O corpus foi composto por questionários, produções escritas e registros de observação. Os resultados indicaram maior interesse e engajamento dos alunos, além do desenvolvimento de habilidades de leitura visual, inferencial e expressão oral, ainda que com dificuldades em tiras de cunho político. Conclui-se que as HQs são ferramentas pedagógicas eficazes e acessíveis, que estimulam a aprendizagem significativa e crítica em língua espanhola.

O quinto artigo, intitulado *Atitudes responsivas no gênero relato de experiência vivida*, de Virginia Maria Nuss e Cláudia Valéria Doná Hila (2015), objetiva analisar o desenvolvimento da escrita e da reflexão crítica de alunos do ensino médio a partir das atitudes responsivas manifestadas na produção e reescrita

do gênero relato de experiência vivida, fundamentando-se na perspectiva bakhtiniana da linguagem como prática social e dialógica. O estudo é de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e caráter empírico, desenvolvido com 23 estudantes de uma escola pública do noroeste do Paraná, participantes de oficinas de produção textual do PIBID. As atividades envolveram quatro etapas: reconhecimento do gênero, estudo das características linguísticas e discursivas, produção inicial e reescrita orientada e utilizaram como principal instrumento os bilhetes orientadores das professoras, mediadores do diálogo entre docente e aluno. Os resultados mostraram que as operações de substituição e adição foram as mais recorrentes nas reescritas, revelando responsividade ativa e, em alguns casos, ativa-crítica, evidenciando reflexão sobre os próprios usos linguísticos. As autoras concluem que a reescrita, mediada pela interação professor-aluno, constitui espaço essencial de construção de sentidos e de formação crítica no ensino de língua portuguesa.

Dessa maneira, com base na análise dos estudos selecionados, constata-se que há um reconhecimento crescente, por parte da literatura científica, da centralidade da leitura no ensino de línguas adicionais, sobretudo quando compreendida como prática social, crítica e situada. Embora cada pesquisa apresente especificidades metodológicas e enfoques distintos, todas ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento da compreensão leitora a partir de estratégias intencionais, recursos autênticos e abordagens que considerem o contexto sociocultural do estudante. Embora os dados tratam de aspectos importantes sobre a compreensão leitora, não foram encontradas pesquisas empíricas que tratem especificamente sobre práticas pedagógicas com estudantes do 5º ano do ensino fundamental mediadas pelo gênero discursivo/textual Relato de experiência cotidiana, por essa razão justifico a realização desta pesquisa.

#### **2.2.4 Objetivos da pesquisa-ação**

Considerando o contexto de ensino de uma Escola Municipal e os direcionamentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis para o ano de 2025, observa-se um reduzido interesse dos estudantes do 5º ano pelas práticas de leitura em língua espanhola. Esse cenário aponta para a necessidade de

investigar alternativas pedagógicas que promovam maior engajamento e desenvolvimento da competência leitora em língua adicional.

#### 2.2.4.1 Objetivo geral da pesquisa-ação:

Compreender como um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Nilópolis (RJ) percebe a língua espanhola e como realiza a habilidade compreensão leitora.

#### 2.2.4.2 Objetivos Específicos da pesquisa-ação

- a) identificar, pela aplicação do instrumento diagnóstico - **Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A**, aspectos do perfil e da percepção dos participantes da pesquisa, acerca conhecimentos prévios da língua, bem como preferências sobre temas e recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem, bem como a valoração da língua espanhola, conforme apresentado no **Problema da pesquisa**;
- b) verificar, pela aplicação do instrumento Pré-teste, conforme [Apêndice B](#), a realização da **habilidade linguística - Compreensão leitora**;
- c) propor, levando em conta os resultados, em (a) e, em (b), uma Sequência didática e um Plano de aula com o foco no uso social da língua para ampliar o interesse na aprendizagem da compreensão leitora da língua espanhola;
- f) propor um instrumento para diagnosticar a percepção dos estudados sobre diferentes aspectos da Sequência didática.

#### 2.2.5 Método da pesquisa

Abaixo, apresento os aspectos que constituem o método da pesquisa.

##### 2.2.5.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

No contexto desta pesquisa, será adotado o método da pesquisa-ação, um enfoque metodológico caracterizado pela articulação entre ação prática e investigação científica de forma contínua e participativa. Elliot (1976 *apud* Silva, 2023a, 0:45min) define esse método como “uma técnica de automonitoração do que está acontecendo na sala de aula”. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação configura-se

como um caminho que possibilita ao sujeito reconhecer sua realidade e compreender sua atuação como agente transformador dentro dela (Elliot, 1976 *apud* Silva, 2023b, 0:56min).

Sob essa ótica, Dellagnelo e Silva (2024, p. 49) ressaltam o potencial da pesquisa-ação em promover processos de autoformação docente, além de favorecer a libertação do professor das amarras impostas por manuais elaborados por terceiros. Trata-se, portanto, de um método que valoriza a adaptabilidade das práticas pedagógicas e contribui para o fortalecimento da autoestima profissional, ao colocar o docente no centro da direção de sua própria investigação.

Ademais, segundo Silva (2023c, 1:15min), a pesquisa-ação se desenvolve por meio de instrumentos de investigação típicos da antropologia social, tais como: notas de campo elaboradas pelo próprio professor ou por um colega observador; diários escritos por estudantes e pelo professor; gravações em áudio e vídeo das aulas; entrevistas com docentes e discentes; além de atas de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe. Tais instrumentos constituem, assim, pilares fundamentais para a compreensão dos processos e fenômenos que emergem no espaço da sala de aula.

Assim, a pesquisa-ação mostra-se como um recurso metodológico especialmente adequado a esta investigação, por permitir a construção de conhecimento em diálogo com a prática pedagógica e com os sujeitos que dela participam. Ao integrar reflexão crítica, ação transformadora e instrumentos de registro e análise, esse método não apenas possibilita compreender a dinâmica da sala de aula, mas também promove a emancipação docente e o fortalecimento do papel do professor enquanto pesquisador de sua própria prática.

### 2.2.5.2 Participantes da pesquisa

O público participante desta pesquisa é composto pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, no ano letivo de 2025. A turma, vinculada à rede municipal de ensino, conta com 28 estudantes regularmente matriculados, com faixa etária entre 10 e 11 anos. A maioria dos estudantes reside no próprio bairro, o que reforça o vínculo comunitário com a escola, situada em uma região marcada por contexto de vulnerabilidade social e econômica. Diante dessa realidade, a unidade enfrenta limitações significativas quanto ao acesso a recursos tecnológicos, o que motivou a adoção de instrumentos impressos para a coleta de dados. Entretanto, no que se refere ao nível de letramento digital, observei que, embora parte dos estudantes tenha contato com dispositivos móveis, seu uso concentra-se, em grande medida, em atividades de entretenimento, sem relação direta com práticas de leitura digital ou aprendizagem formal.

### 2.2.5.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

No âmbito da pesquisa acadêmica, a seleção criteriosa desses instrumentos desempenha um papel estratégico, uma vez que influencia diretamente na qualidade dos dados obtidos e, por conseguinte, na solidez das conclusões elaboradas. Além disso, a articulação entre os procedimentos de geração e análise dos dados deve obedecer a critérios de validade, confiabilidade e pertinência teórico-metodológica. A seguir, são descritos os instrumentos e materiais utilizados na primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa.

- **O Instrumento Inicial – Percepção Primária dos Participantes da Pesquisa**, apresentado no [Apêndice A](#), tem por objetivo levantar, de forma diagnóstica, exploratória e abrangente, as representações e percepções dos participantes em relação ao perfil dos participantes, bem como sua percepção sobre os conhecimentos prévios da língua, bem como suas preferências quanto a temas e recursos didático-pedagógicos que possam facilitar o processo de aprendizagem, além da valoração atribuída à língua espanhola. Este instrumento foi apresentado acima no item 2.2.2.1 Diagnóstico exploratório para medir a compreensão leitora.

- **Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade linguística - Compreensão leitora.** Com o intuito de verificar habilidades linguísticas específicas em língua espanhola, foi aplicado, em um segundo momento, um pré-teste, conforme apresentado no **Apêndice B.** Essa etapa, integrante da metodologia de pesquisa-ação, teve como objetivo identificar os conhecimentos prévios ou o nível de compreensão dos participantes no que se refere à habilidade leitora, anteriormente à elaboração e aplicação da sequência didática. 2.2.2.2 Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade linguística - Compreensão leitora

- **Atividades pedagógicas para ampliar as habilidades linguísticas**

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, são consideradas como dados para análise as atividades realizadas ao longo da sequência didática, tais como a produção escrita dos relatos de experiência, os questionários aplicados (diagnóstico e final), bem como as reflexões coletivas desenvolvidas em sala de aula. Esses materiais são registrados por meio das produções textuais dos estudantes, das respostas aos questionários e das anotações oriundas das discussões em grupo. A partir desses registros, é possível observar indícios de melhorias no processo de aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da capacidade reflexiva dos estudantes.

- **Instrumento final - Percepção dos estudantes sobre o projeto de ensino**

Após a realização de todos os procedimentos didático-pedagógicos voltados ao desenvolvimento da aprendizagem, foi elaborado um instrumento de avaliação final (**Apêndice C**). Esse instrumento teve como finalidade verificar a percepção dos estudantes acerca do seu processo de aprendizagem da língua espanhola e do tema estudado. O instrumento considerou diversos aspectos, incluindo os conteúdos explorados, os recursos didáticos empregados, as dificuldades enfrentadas, as produções realizadas pelos estudantes e a relevância das atividades no aprimoramento do ensino-aprendizagem da língua adicional.

#### 2.2.5.4 Cronograma da pesquisa-ação

Abaixo apresento o cronograma da pesquisa, contendo a descrição das etapas e período de realização de todo o processo de pesquisa-ação.

**Quadro 4: Cronograma de atividades da pesquisa-ação 2025**

Mês	Mar.	Abr.	Maió	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa 1		x								
Etapa 2			x							
Etapa 3				x						
Etapa 4				x	x					
Etapa 5					x	x				
Etapa 6						x				
Etapa 7							x			
Etapa 8							x			
Etapa 9								x		
Etapa 10									x	
Etapa 11									x	
Etapa 12									x	

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

### 2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção elaborada para o contexto definido da pesquisa, que inclui a atividade de aprendizagem e o plano de aula voltado à sua aplicação.

Após a construção dos elementos que compõem o contexto investigativo e o projeto de pesquisa, desenvolvi uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de atenuar o problema identificado. Essa proposta fundamenta-se na abordagem do Aprendizado Baseado em Projetos (ABP), tendo como eixo de mediação o gênero discursivo/textual Relato de Experiência Cotidiana. A sequência didática e o respectivo plano de aula [El género textual Relato de Experiencia para aprender español](#)<sup>2</sup>, conforme Apêndice D, foram estruturados pelas seguintes ações pedagógicas: (i) Diagnosticando a língua e o tema; (ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola; (iii) Pesquisando

<sup>2</sup> A sequência didática está elaborada na configuração de um Produto Educacional para que após avaliação dos integrantes da banca seja publicada na Plataforma EDUCAPES.

sobre canções folclóricas e míticas de países de língua espanhola. (iv) Sistematizando novas habilidades sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola; (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola

Neste capítulo, a seção 2.1, Meu contexto de pesquisa, apresentou informações referentes ao cenário investigativo, abrangendo a comunidade escolar, o ambiente educacional, os documentos institucionais e o perfil dos professores de língua envolvidos. Em seguida, na seção 2.2, Meu projeto de pesquisa, foram expostos os principais elementos que fundamentam a pesquisa-ação, tais como o problema, a justificativa, os objetivos e o método adotado. Por fim, a seção 2.3, Proposta de intervenção, descreveu a proposta pedagógica elaborada para ser implementada, com o propósito de aprofundar a compreensão do contexto investigado e contribuir para a minimização do problema identificado.

Isso posto, o Capítulo 3, Descrição e análise dos resultados, dedica-se à análise e à reflexão dos resultados obtidos a partir dos instrumentos diagnósticos, buscando compreender de que maneira os dados coletados contribuem para o entendimento do contexto investigado e para o alcance dos objetivos da pesquisa.

### 3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, passo à descrição, à interpretação e, de forma paralela, a respectiva análise dos resultados tomando por base os autores estudados ao longo do texto. Para esse fim, retoma-se em (3.1) cada um dos objetivos específicos definidos para dar conta do objetivo geral da pesquisa-ação e dentro de cada objetivo são apresentados os instrumentos e ou materiais pelos quais os dados foram gerados. Em (3.2), elaboro reflexões sobre a aplicação da pesquisa-ação.

#### 3.1 RETOMADA DOS OBJETIVOS

Segue a retomada dos objetivos específicos para análise dos resultados.

##### **Objetivo a)**

A aplicação do instrumento diagnóstico “**Questionário Inicial: Percepção dos Participantes da Pesquisa**” (Apêndice A), conforme foi apresentado no Capítulo 2, Item **2.2.1.1 Diagnóstico exploratório para medir a percepção primária dos Participantes da Pesquisa** teve como finalidade identificar aspectos do perfil e da percepção dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios de língua espanhola, bem como suas preferências em relação a temas e recursos didático-pedagógicos que possam favorecer o processo de aprendizagem e a valoração do idioma. Para tanto, utilizou-se um questionário, definido por Gil (2008, p. 114) como um conjunto estruturado de perguntas destinadas a serem respondidas pelos participantes da pesquisa, com o propósito de coletar informações pertinentes ao fenômeno investigado. Para fins de sistematização e garantia de anonimato, os participantes foram identificados ao longo da análise por meio de um código que contempla número, idade e gênero, seguindo o modelo: Estudante 1, 11 anos, sexo masculino = (E1, 11, M)

O objetivo central consistiu em **conhecer o perfil dos participantes da pesquisa**, reunindo informações pessoais e educacionais relevantes para a análise. A turma investigada é composta por 28 estudantes, dos quais 18 participaram

ativamente do diagnóstico inicial. Entre esses, 11 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades entre 10 e 11 anos. Esses dados revelam um grupo relativamente homogêneo em termos de faixa etária e trajetória escolar, fatores que podem influenciar diretamente a motivação e a percepção dos estudantes em relação ao processo de ensino- aprendizagem da língua espanhola. Os dados também indicaram que o contato dos estudantes com a língua espanhola fora do ambiente escolar parece ser praticamente inexistente, o que confirma o papel da instituição como o principal e, muitas vezes, o único espaço de acesso e uso do idioma. Essa ausência de práticas comunicativas espontâneas reforça a importância do ensino formal na mediação entre o estudante e o universo linguístico e cultural hispânico, conferindo à escola uma função social central na ampliação das experiências linguísticas e culturais.

Nesse sentido, compreender o contexto em que esses alunos estão inseridos é essencial, uma vez que, como destacam Dellagnelo e Silva (2024, p. 369), o ensino de línguas adicionais sob uma abordagem crítica “depende do reconhecimento das realidades e experiências dos aprendizes dentro e fora da escola”, orientando o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. Nessa linha, Moraes (2008) reconhece que a mediação pedagógica é essencial para transformar o aprendizado em um processo significativo, que ultrapasse a simples reprodução de conteúdos, o que reforça a importância de compreender o perfil dos alunos para planejar práticas mais coerentes com suas realidades. Essa perspectiva também se alinha ao que afirmam Dellagnelo e Silva (2024, p. 29), ao ressaltarem que:

Assim, importa que professores, ao planejar e ministrar aulas, saibam justificar seus planos e suas ações com base em aspectos tais como o que ensina, como ensina, para quem ensina e onde ensina. Há de haver, ainda, uma adaptação entre todo esse contexto em que se dá o ensino e as próprias concepções do docente envolvido em tal processo.

Como posto, o planejamento pedagógico assume um caráter reflexivo e situado, considerando o contexto social e educacional dos aprendizes como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A compreensão do perfil dos participantes possibilitou avançar para a análise da segunda seção, a percepção dos estudantes sobre **conhecimentos**

**prévios da língua espanhola**, etapa essencial para identificar quais saberes linguísticos os estudantes já mobilizam e quais ainda precisam ser desenvolvidos. Esse reconhecimento inicial constitui a base para a construção de novas aprendizagens, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se fortalece quando parte do que o aluno já sabe e vivencia, ou seja, quando estabelece uma aprendizagem significativa. Nessa direção, os dados do questionário indicaram que os estudantes possuem, em média, mais de um ano de contato com a língua espanhola. Entretanto, observa-se uma baixa motivação em relação às aulas, visto que apenas sete alunos, (E3, 11, M), (E5, 10, F), (E7, 11, M), (E11, 11, F), (E14, 10, F), (E15, 11, F) e (E17, 10, M), afirmaram gostar “mucho” de aprender espanhol. Entre as habilidades trabalhadas em sala, o maior apreço ocorreu pelas atividades de fala e escuta, enquanto a prática de “leer textos en español” foi, majoritariamente, avaliada com o nível (4), o que revela menor interesse pela leitura. As respostas evidenciam que, embora os estudantes já tenham estabelecido um primeiro contato com a língua, ainda demonstram limitações em relação à compreensão leitora e à motivação para o estudo da língua adicional, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, significativas e conectadas às suas experiências socioculturais.

Nesse sentido, Moreira (2006, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 198) descreve que “a aprendizagem significativa pode ser entendida como interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos”, o que reforça a importância de o professor considerar o repertório linguístico e experiencial dos alunos na mediação pedagógica. Em acréscimo, Vygotsky (1987, *apud* Dellagnelo; Silva, 2024, p. 35) defende que o ensino não deve se limitar à exposição de princípios e teorias, pois isso, isoladamente, não promove o desenvolvimento de conceitos. Para o autor, a aprendizagem de regras abstratas precisa estar articulada à prática, por meio da observação, da demonstração empírica e da realização de atividades concretas. Essa perspectiva reforça a importância do uso de recursos didáticos e pedagógicos diversificados, capazes de aproximar o estudante da língua em situações contextualizadas, que favoreçam a construção do conhecimento por meio da experiência e da interação.

Os resultados obtidos na terceira seção do questionário evidenciam justamente essa necessidade. Quando questionados **sobre os recursos que mais**

**os ajudam a aprender espanhol**, a maioria dos estudantes (11) indicou “juegos y dinámicas” como estratégia mais eficaz, seguida por “vídeos y dibujos animados” (4) e “canciones” (3). Esses dados sugerem que os alunos se engajam mais em práticas que envolvem ludicidade, movimento e estímulos audiovisuais, o que revela a importância de incorporar metodologias mais ativas no ensino de espanhol.

Tal perspectiva sobre o engajamento discente está diretamente relacionada à **motivação** do aluno para aprender, aspecto fundamental destacado por Dellagnelo e Silva (2024, p. 92) “Ao observar o aluno, você também pode focar em sua motivação. Então, preste atenção ao tipo de atividade e de comportamento que motiva os alunos, pois o nível de motivação do aluno impacta a forma como ele desempenha seu papel de aluno na sala de aula”. Assim, compreender quais recursos e práticas despertam o interesse dos estudantes permite ao professor planejar ações pedagógicas mais significativas, que promovam não apenas o aprendizado da língua, mas também o prazer em aprender.

A quarta e última seção do questionário por meio de duas questões abertas focou na percepção sobre a **valorização da língua adicional no espaço escolar**. Primeiramente, todos os participantes afirmaram considerar o espanhol importante para suas vidas, resultados que podem refletir à recente implementação do projeto [bilíngue na rede estadual](#)<sup>3</sup>, que possivelmente contribuiu para a ampliação da percepção sobre a relevância do idioma no contexto educacional. Entretanto, embora as respostas tenham sido majoritariamente afirmativas, as justificativas apresentadas revelaram pouca elaboração conceitual, limitando-se a enunciados breves, como: “*Sí, porque é importante pra escola.*” (E7, 11, M). Esse resultado sugere que, embora os estudantes reconheçam o valor da língua espanhola, provavelmente em função da faixa etária, tal reconhecimento ainda se manifesta em um nível inicial de conscientização, mais associado à escolarização ou a projeções de futuro profissional do que à compreensão de seus aspectos culturais, identitários e comunicativos, conforme previsto no currículo bilíngue, que propõe a inserção do

---

<sup>3</sup> O documento citado corresponde ao anexo da Resolução SEMED nº 002, de 24 de janeiro de 2025, que apresenta a versão municipal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Nilópolis. Nesse anexo, encontra-se o detalhamento do currículo bilíngue, disposto entre as páginas 584 e 646, no qual são definidos os princípios, objetivos e competências voltados à implementação do ensino bilíngue na rede municipal de educação.

projeto como um meio de fomentar a cidadania, a ética, a criticidade e responsabilidade (Nilópolis, 2025, p.585).

A segunda questão convidava-os a deixarem sugestões ou comentários sobre atividades para a aprendizagem, sendo que nenhum estudante registrou comentários ou sugestões. Essa ausência de posicionamento pode indicar um distanciamento em relação à dimensão participativa das práticas pedagógicas, o que evidencia a necessidade de promover experiências que estimulem a participação crítica e reflexiva sobre a aprendizagem. Nessa perspectiva, Moreira (2006, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 199) ressalta que “a aprendizagem significativa pode ser alcançada quando o aluno é percebido como um observador crítico do mundo”. Assim, cabe ao professor criar diferentes interações mediadas na perspectiva de Vygotsky (1987), cujas oportunidades levam o estudante a refletir sobre sua própria aprendizagem, desenvolvendo uma postura ativa e questionadora diante do conhecimento e do contexto em que está inserido.

De modo geral, a análise das quatro seções do questionário diagnóstico exploratório possibilitou compreender de forma mais ampla o perfil, as percepções e as necessidades dos estudantes em relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola. Os resultados apontam para um grupo com pouco contato com o idioma fora do ambiente escolar, motivação variável diante das aulas e preferência por práticas mais dinâmicas e interativas, o que reforça a importância de metodologias mais contextualizadas. Além disso, os dados revelam um reconhecimento inicial da relevância da língua espanhola, ainda pouco articulado a dimensões culturais e identitárias, evidenciando a necessidade de promover práticas que desenvolvam a consciência crítica e reflexiva estudantil. Assim, o diagnóstico inicial cumpriu um papel essencial na orientação das etapas seguintes da pesquisa, permitindo delinear caminhos pedagógicos mais significativos e coerentes com as realidades dos aprendizes, conforme propõem autores como Vygotsky (1987), Moreira (2006) e Dellagnelo e Silva (2024), ao enfatizarem que o ensino de línguas deve se ancorar na experiência, na interação e na construção ativa do conhecimento.

### **Objetivo b)**

Após a aplicação do instrumento diagnóstico “**Questionário Inicial: Percepção dos Participantes da Pesquisa**” e a análise dos resultados referentes

ao perfil dos estudantes e às suas percepções sobre diferentes aspectos relacionados à língua espanhola, tornou-se necessária a elaboração e implementação de um novo instrumento. A aplicação do instrumento concebido como um **teste de compreensão leitora** ([Apêndice B](#)), conforme apresentado no Capítulo 2, **Item 2.2.1.2 Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade de compreensão leitora** teve como objetivo verificar o nível de desenvolvimento da habilidade linguística - compreensão leitora dos estudantes, por meio de uma atividade estruturada com o mesmo gênero discursivo/textual, o *Relato de Experiência Cotidiana*.

Assim como o instrumento anteriormente descrito, este também foi elaborado com base em um questionário Gil (2008, p. 114). No entanto, diferentemente do instrumento anterior, este teve como eixo central o gênero discursivo/textual *Relato de Experiência Cotidiana*, intitulado *El Parque*, que apresenta a rotina e as vivências de Pedro em um parque, evidenciando momentos de convivência familiar, amizade e observação do cotidiano. A partir dessa base textual, foram formuladas 10 questões fechadas, de múltipla escolha, e uma questão aberta de caráter discursivo, de modo a verificar a compreensão leitora dos estudantes e, conseqüentemente, identificar as estratégias cognitivas e interpretativas mobilizadas durante a leitura.

As questões foram construídas com base nas habilidades leitoras definidas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Programme for International Student Assessment), contemplando os seguintes aspectos: compreensão textual, mapeamento e recuperação de informações, inferenciação, interpretação e construção de sentido, além de reflexão e avaliação (Valer, 2012, p. 40). Nesse sentido, a sequência das atividades foi organizada de forma progressiva, passando de tarefas mais simples para outras de maior complexidade cognitiva, em consonância com a proposta de domínio cognitivo apresentada pela Taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010).

A análise dos resultados do pré-teste de compreensão leitora se ancora na concepção de leitura como prática social e processual, na qual o estudante constrói sentidos a partir da interação entre texto, contexto e experiência prévia. Conforme destaca Santos (2021, p. 15), “ler é essencial à realização pessoal, pois o sujeito-leitor interage com o texto relacionando-se, tornando-se um sujeito

conhecedor e crítico, propiciando a ampliação do seu universo cultural”. Essa perspectiva amplia o entendimento da leitura para além da decodificação literal, situando-a como atividade cognitiva e socioculturalmente mediada, em que o sujeito-leitor mobiliza estratégias de inferência, antecipação e reflexão crítica, tal ótica também é enfatizada em Celis e Gomes (2020, p.129).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica por meio da leitura em língua adicional adquire caráter formativo e reflexivo, pois permite ao professor compreender como o aprendiz se posiciona diante do texto e quais mecanismos cognitivos e interpretativos aciona para construir sentido. Tal compreensão está em consonância com o que defendem Dellagnelo e Silva (2024, p. 38), ao afirmarem que a aprendizagem deve articular teoria e prática de modo contextualizado, possibilitando ao docente “adequar, adaptar e alterar suas atividades de sala de aula ao seu contexto de situação”.

A turma investigada é composta por 28 estudantes; entretanto, apenas 17 estavam presentes no momento da aplicação da atividade e, conseqüentemente, participaram da proposta diagnóstica. Para assegurar a sistematização dos dados e a confidencialidade dos participantes, manteve-se, como na análise anterior, um código identificador composto por número, idade e gênero.

Na fase inicial da aplicação, os comandos introdutórios, já disponibilizados em formato impresso, foram retomados e explicados oralmente pela pesquisadora, com o propósito de criar um ambiente favorável à participação e ao engajamento dos estudantes. Essa etapa visou a estimular a motivação e a segurança necessárias para a realização da atividade, considerando que, conforme Beber *et al.* (2014, *apud* Rivera, 2021, p. 15), “o mediador da aprendizagem tem papel relevante na promoção de um clima favorável ao desenvolvimento motivacional do sujeito, proporcionando o vínculo, o despertar da motivação e a autonomia”.

A orientação principal consistiu em que os estudantes realizassem uma leitura atenta e compreensiva do texto *El Parque*, identificando e destacando as palavras cujo significado lhes fosse desconhecido e, em seguida, respondessem cuidadosamente às questões propostas. Entre os vocábulos que suscitaram maior dúvida, destacaram-se *escondite*, *temprano*, *entretengo* e *fresa*, que foram sinalizados pela maioria dos participantes. Com o intuito de favorecer a compreensão global do texto e assegurar a pertinência das respostas, os termos que

causaram maior estranhamento foram esclarecidos coletivamente no início da atividade. Essa intervenção buscou garantir que o processo de leitura e interpretação ocorresse de forma clara, fluida e acessível a todos os alunos, em consonância com a perspectiva sociocultural de ensino, segundo a qual a aprendizagem se constrói por meio da mediação e da interação conforme discutido por Vygotsky (1987) presente em Dellagnelo e Silva (2024).

A partir do **Apêndice B1: Resultados do Pré-teste de cada questão por estudante, abaixo**, apresento as questões, bem como o detalhamento e objetivo de cada uma, além dos resultados obtidos com a aplicação do pré-teste.

Na primeira questão, ¿Qué tipo de género textual acabas de leer?, cujo objetivo era identificar o gênero discursivo do texto *El parque*, observou-se que nenhum estudante assinalou a alternativa correta, relato de experiência cotidiana. A escolha majoritária pelo termo  *cuento*  sugere que os estudantes reconheceram o caráter narrativo do texto, porém sem conseguir distinguir sua natureza pessoal, experiencial e vinculada ao cotidiano, elementos que caracterizam o relato de experiência cotidiana como gênero discursivo que articula e narra com estilo e conteúdo composicional próprio (Silva, 2023, p.367). Essa dificuldade revela a necessidade de um trabalho sistemático com os gêneros textuais em língua adicional, uma vez que, conforme Dib *et al.* (2024, p. 276), o desenvolvimento da competência leitora pressupõe o reconhecimento das intenções comunicativas e das condições de produção do texto, aspectos essenciais para a construção de sentido e para a ampliação da consciência discursiva dos aprendizes.

Na segunda questão, ¿Qué tipología textual predomina en el texto?, cujo objetivo era identificar a tipologia textual predominante no texto *El parque*, observou-se que a maioria, 10 dos 17 escolheram essa opção. Desse modo, a predominância de respostas corretas demonstra que os alunos foram capazes de reconhecer a sequência de ações e acontecimentos articulados no tempo, característica essencial dos textos narrativos. Por outro lado, o número expressivo de respostas incorretas indica que parte dos estudantes ainda apresentam dificuldades em distinguir entre tipologia e gênero textual. Em outras palavras, ainda não compreendem bem que a narração, enquanto tipologia, está relacionada à forma de organização do texto, ao passo que o relato, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102 *apud* Silva, 2023, p.366), compreendido nesta pesquisa

como gênero discursivo/textual, se insere nos domínios sociais da comunicação vinculados à documentação e à memorização de ações humanas, organizadas na ordem de relatar experiências vividas e situadas no tempo. Esses resultados, portanto, reforçam a importância de se consolidar o trabalho com a leitura a partir de uma abordagem que valorize a análise dos gêneros e das estruturas composicionais, uma vez que, conforme Dib *et al.* (2024, p. 276), compreender a organização e a função dos textos constitui condição fundamental ajudam o leitor a fazer inferências de conteúdo.

Na terceira questão, *¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto?*, buscou-se identificar a função da linguagem que se destaca no texto “*El parque*”. Diante da dificuldade dos estudantes em compreender os termos apresentados, foi necessária uma breve explicação oral sobre cada uma das funções, conforme orientava o comando do questionário. Dos 17 participantes, sete assinalaram *función fática*; cinco marcaram *función referencial*; quatro indicaram *función emotiva*; e apenas um selecionou *función metalingüística*. A alternativa correta seria *función emotiva*, uma vez que o texto apresenta um narrador em primeira pessoa que expressa suas experiências, percepções e sentimentos em relação ao cotidiano vivido no parque. Esse resultado evidencia a necessidade de que o ensino dos aspectos linguísticos, como as funções da linguagem, seja realizado de forma articulada ao gênero textual trabalhado, e não de modo isolado. De acordo com a perspectiva bakhtiniana (1997), é no gênero que se concretizam as práticas de linguagem socialmente situadas, nas quais os elementos linguísticos assumem funções específicas na produção de sentido. Assim, no caso do gênero *relato de experiência cotidiana*, a função da linguagem emotiva manifesta-se como constitutiva do gênero discursivo, à dimensão estilística, pois permite ao sujeito expressar sua voz, suas vivências e afetos em relação ao mundo, configurando o texto como uma forma de interação social e de construção de sentido.

Na quarta questão, *¿Qué estilo de lenguaje usa el texto?*, buscou-se verificar se os estudantes eram capazes de reconhecer o registro linguístico predominante no texto *El parque*. Dos 17 participantes, seis assinalaram a alternativa lenguaje informal, ou seja, menos da metade do grupo. Tal resultado evidencia que, embora alguns estudantes tenham reconhecido o caráter simples, cotidiano e próximo da oralidade que caracteriza o texto, a maioria ainda apresenta

dificuldade em identificar o registro linguístico adequado ao gênero *relato de experiência cotidiana*. Essa limitação pode estar relacionada ao fato de que, por se tratar de um texto escrito, os estudantes tendem a associá-lo a um uso mais formal da língua. Assim, mesmo não se tratando de um conteúdo técnico, o gênero é percebido, sob a ótica sociolinguística, como pertencente à esfera da cultura escrita e, portanto, vinculado à norma padrão.

Na quinta questão, ¿Cuál es el propósito del texto?, buscou-se verificar se os estudantes seriam capazes de identificar a intenção comunicativa central do texto *El parque*, distinguindo o foco principal da narrativa de informações secundárias. Dos 17 participantes, 13 indicaram corretamente que o propósito do texto era *contar la rutina diaria de Pedro y su familia en el parque*. Por outro lado, quatro estudantes (E2, 11, F; E5, 10, F; E11, 11, F; E15, 11, F) responderam *describir a los amigos de Pedro*, o que revela certa dificuldade em reconhecer a globalidade textual e em diferenciar a finalidade comunicativa dos elementos descritivos presentes na narrativa. Esses resultados parecem indicar a relevância de que a língua como prática social na perspectiva bakhtiniana (1997) seja ensinada considerando o conteúdo das quatro funções do texto, conforme discutem Michelon e Valer (2020), já que cognição e linguagem se constituem e se ampliam conjuntamente na perspectiva vigotskiana

Na sexta questão, ¿Qué emociones y sentimientos definen la relación de Pedro con sus padres y amigos?, todos os 17 participantes assinalaram corretamente a alternativa *compañerismo y confianza*. Esse resultado evidencia que os estudantes foram capazes de reconhecer, a partir da leitura, os vínculos afetivos e a convivência harmoniosa que caracterizam a relação de Pedro com sua família e seus amigos. O acerto coletivo demonstra um avanço significativo na habilidade inferencial dos alunos, uma vez que a questão exigia a interpretação de aspectos subjetivos e emocionais implícitos no texto, revelando a capacidade de construir sentido para além das informações literais, conforme explanado por Zilberman e Silva (1990, p. 19 *apud* Santos, 2021, p.36):

A compreensão leitora do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto.

Esse desempenho corrobora a concepção de leitura como processo ativo e interativo de produção de sentidos, na qual o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, experiências socioculturais e capacidades cognitivas para interpretar o texto em profundidade.

Na sétima questão, ¿Qué modo y tiempo verbal predominan en el texto?, verificou-se um alto índice de acertos, uma vez que 14 estudantes assinalaram corretamente a alternativa modo *indicativo y tiempo presente*. A predominância de respostas corretas indica que os alunos demonstraram um reconhecimento adequado da estrutura verbal predominante no texto, o que, possivelmente, foi favorecido pelo fato de que o presente do indicativo estava sendo trabalhado pela professora regente no período de aplicação do instrumento. Ressalto que o teste não previu verificar o entendimento da função desse modo e tempo verbal no texto, ou seja, o sentido que esse elemento gramatical produz no texto. Nesse sentido, os dados indicam o reconhecimento, mas não o sentido, o que implicaria a elaboração de outra questão.

Na oitava questão, ¿A quién se refiere el pronombre “él” en esta frase?, cujo objetivo era avaliar a habilidade de mapeamento e recuperação de informação, todos os estudantes selecionaram corretamente a alternativa el padre de Pedro. O item apresentava a frase *Él corre durante una hora después de trabajar*, exigindo que os participantes identificassem o referente do pronome pessoal a partir do contexto imediato. O desempenho unânime evidencia que os alunos foram capazes de compreender a relação pronominal e reconhecer os mecanismos de coesão referencial desse elemento presente no gênero *relato de experiencia cotidiana*. Desse modo, esse resultado demonstra atenção ao encadeamento das ideias no texto, indicando que, quando o enunciado oferece pistas claras e contextualizadas, os estudantes conseguem acionar estratégias adequadas de compreensão e estabelecer vínculos semânticos.

Na nona questão, ¿Qué expresa el pronombre posesivo “mi” en la frase: “*Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa*”?, 15 estudantes identificaram corretamente a opção pertenencia. A predominância de respostas corretas revela que a maioria dos alunos foi capaz de reconhecer a função semântica do pronome possessivo no contexto apresentado, compreendendo adequadamente a relação de posse entre o sujeito e o substantivo *casa*. Esse

resultado apresentou um bom desempenho na questão que envolvia o uso dos pronomes possessivos em espanhol, sobretudo quando empregados em estruturas simples e de caráter cotidiano, o que sugere que os estudantes conseguem mobilizar conhecimentos linguísticos básicos de forma funcional e contextualizada.

Essas três últimas questões abordam a função socioestilística, cujos conteúdos como apontado por Michelin e Valer (2020), não devem ser ensinados de forma dissociada do texto, a fim de que a aprendizagem da língua ocorra de modo mais significativo, considerando o sentido que esses elementos promovem no texto.

Na décima questão, *¿Cuál de las siguientes opciones contiene sólo sustantivos del texto?*, 11 estudantes assinalaram corretamente a alternativa *parque – casa – pájaro*, enquanto 6 estudantes indicaram *divierto – corro – veo*. O desempenho majoritariamente positivo revela que a maior parte da turma foi capaz de reconhecer substantivos no texto, distinguindo-os adequadamente de outras classes gramaticais, como os verbos. Esse resultado sugere que os alunos demonstram bom domínio das categorias lexicais básicas, especialmente quando o conteúdo é trabalhado de forma contextualizada e associada a situações de uso real da língua.

Por fim, na décima primeira e última questão, *¿Dónde vives hay un parque para jugar con tus amigos? Cuéntanos cómo es ese parque y qué te gusta hacer allí. Si no hay, imagina cómo sería un parque ideal para tu barrio, qué tendría, cómo lo usarías y por qué crees que tener parques cerca es importante para la salud, la diversión y el bienestar de las familias*, a maioria dos estudantes mencionou a existência de uma quadra de lazer em seu bairro. Além disso, também apresentaram sugestões de melhorias para o espaço, como a inclusão de um campo de futebol e de uma pista de skate, demonstrando uma visão crítica da realidade em que estão inseridos. Essa postura reflete a concepção de educação emancipatória proposta por Freire (2005 *apud* Machado, 2024, p.359), segundo a qual professores e alunos devem construir conjuntamente uma compreensão crítica e transformadora da sociedade que os cerca, reconhecendo-se como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e na leitura do mundo que habitam.

Seguindo o que está posto pelo PISA, a questão acima buscou observar a estratégia de reflexão e avaliação, que se relaciona a procedimentos vinculados às habilidades de compreensão, interpretação e inferenciação, uma vez que nesse

nível de processamento, o leitor é capaz de estabelecer relações e elaborar ideias a partir dos sentidos construídos no texto (Valer, 2012, p.111). Tais processos remetem às funções mentais superiores na perspectiva vygotskiana, segundo a qual as capacidades cognitivas se desenvolvem por meio da mediação social e linguística. De acordo com Oliveira (1992, p.24), Vygotsky refuta a concepção de funções mentais fixas e imutáveis, ao compreender o cérebro como um sistema dinâmico e plástico, cujas formas de funcionamento se constroem historicamente e ao longo do desenvolvimento individual. Essa concepção é retomada por Bloom et, al., (1956) ao proporem uma taxonomia dos processos cognitivos, cujo objetivo era oferecer uma ferramenta prática e coerente com as características das funções mentais superiores especialmente quando associadas aos níveis de conhecimento e à abstração complexa FERRAZ, (Ferraz; Belhot, 2010).

Desse modo, é possível afirmar que a análise dos resultados do pré-teste permitiu compreender que a leitura, em língua adicional, ultrapassa o domínio técnico da decodificação e se configura como uma prática social de construção de sentidos, por meio da qual o aprendiz interpreta o mundo e a si mesmo através da linguagem. Essa concepção dialoga com os estudos de Santos (2021), Rivera (2021), Celis e Gomes (2020), Oliveira (2022) e Nuss e Hila (2015), que convergem ao reconhecer a compreensão leitora como uma prática social e interativa, na qual o leitor assume papel ativo na produção de sentidos. Apesar das diferenças metodológicas entre os trabalhos, observa-se um consenso quanto à necessidade de superar práticas tradicionais centradas na decodificação literal, valorizando o uso de estratégias cognitivas, o trabalho com gêneros discursivos e a mediação docente como caminhos para promover aprendizagens mais significativas, críticas e contextualizadas.

À luz das perspectivas de Vygotsky (1987) e Freire (2005 *apud* Machado, 2024), a aprendizagem se concretiza no diálogo, na mediação e na reflexão crítica, possibilitando ao estudante desenvolver uma consciência mais ampla e emancipatória sobre sua realidade. Dessa forma, a prática pedagógica voltada à leitura deve favorecer espaços de interação e significado, nos quais o aluno possa atribuir sentido às experiências e compreender o texto como instrumento de transformação social e cognitiva. Nesse contexto, a aplicação do teste gerou evidências empíricas relevantes, que contribuíram para a validação da problemática

delineada e para o refinamento da análise dos dados. A partir dessas novas informações, foi possível fortalecer a fundamentação diagnóstica da pesquisa, oferecendo subsídios para a compreensão mais aprofundada das dificuldades e potencialidades dos estudantes no processo de leitura em língua adicional.

### **Objetivo c)**

Com base nos resultados, em (a) e, em (b), e considerando as necessidades identificadas, elaborou-se uma Sequência Didática e um Plano de Aula voltados para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola, a partir de uma perspectiva que privilegia o uso social da língua. A proposta didática foi elaborada no contexto de uma escola pública de Nilópolis (RJ), situada em uma área socialmente vulnerável, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 11 anos. Trata-se de um grupo em fase de ampliação de sua autonomia leitora e de maior envolvimento com práticas de linguagem mediadas por experiências significativas. Esse contexto, marcado por laços comunitários e pela diversidade sociocultural, favorece o desenvolvimento de propostas que valorizem a interação, a identidade e a linguagem como instrumentos de construção de sentidos.

O planejamento da sequência foi orientado pelos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), entendida como uma metodologia que promove a autonomia discente e a construção colaborativa do conhecimento a partir de situações reais e socialmente relevantes (Dib et al., 2024; Buck Institute for Education, 2008). Nessa perspectiva, os estudantes assumem papel ativo na investigação e na produção de sentidos, desenvolvendo competências linguísticas, críticas e sociais. O projeto teve como objetivo ampliar as habilidades comunicativas e de compreensão leitora dos alunos, articulando o trabalho com a língua adicional, o gênero relato de experiência e o tema geracional do lazer.

A fundamentação teórica apoia-se em Bakhtin (1997), para quem o uso da linguagem se concretiza em enunciados situados em esferas da atividade humana, materializados por meio de gêneros do discurso. Nessa perspectiva, o relato de experiência é compreendido como um gênero que possibilita a expressão de vivências e a reflexão sobre o vivido. Segundo Michelon e Valer (2020), compreender um gênero implica reconhecer suas funções e os elementos que o

constituem, o que orienta o trabalho com leitura, análise e produção textual ao longo da sequência.

O desenvolvimento das atividades baseia-se na Aprendizagem Baseada em Projetos seguindo Buck Institute for Education (2008) discutidos por Dib *et al.*, (2024) e na Pedagogia Histórico-Crítica elaborada pelos estudos de Saviani em diferentes obras, sendo que a partir desses fundamentos foi elaborada uma didática em cinco passos por Gasparin e Petenucci (2014), que organizam o processo em etapas de problematização, instrumentalização, sistematização e socialização do conhecimento. A proposta busca promover o diálogo entre gerações a partir de relatos de lazer de familiares, reconhecendo, conforme Vygotsky (1987), o papel das interações sociais mediadas pela linguagem na formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua inserção cultural.

A proposta busca promover o engajamento dos estudantes em práticas significativas de leitura, conectando o conteúdo linguístico a contextos reais de comunicação e ao reconhecimento de valores culturais e identitários presentes no idioma como idealizado em Nilópolis (2025). Assim, o material foi estruturado de modo a articular atividades interativas, textos autênticos e recursos multimodais que favoreçam a construção de sentidos e a ampliação da competência leitora. O acesso à sequência didática completa pode ser realizado por meio do seguinte link: [El género textual Relato de Experiencia para aprender español](#)

#### **Objetivo d)**

Propõe-se, neste estudo, a construção de um instrumento diagnóstico, conforme ([Apêndice C](#)) **Questionário Final: Percepção dos participantes da pesquisa** com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes acerca do seu processo de aprendizagem da língua espanhola e do tema estudado. A primeira seção é destinada ao perfil e as demais focam na percepção dos estudantes sobre a implementação do Projeto de ensino com destaque para os seguintes aspectos: a) relação do espanhol para a preparação para diferentes exames; b) as atividades realizadas para a ampliação das habilidades linguísticas; c) a motivação para aprender espanhol pela leitura e produção do texto para aprendizagem da língua espanhola; diferentes interações para melhorar o engajamento e troca de

aprendizados; d) os recursos técnicos e didáticos para ampliar as habilidades linguísticas e temáticas; f) a relevância do ensino-aprendizado do espanhol no ensino fundamental.

A observação desses aspectos em termos de avaliação dos participantes é fundamental para a qualidade de uma pesquisa-ação, pois permite compreender o processo de aprendizagem de maneira integral, considerando não apenas os resultados obtidos, mas também as transformações ocorridas ao longo da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita ao produto final, mas contempla a trajetória formativa dos sujeitos, incluindo suas percepções, atitudes, dificuldades e formas de engajamento diante das atividades desenvolvidas.

O questionário está sendo proposto em seis seções, totalizando vinte e cinco questões, sendo 19 fechadas e seis abertas. A primeira seção aborda os dados pessoais dos participantes; a segunda, suas relações com o ensino de espanhol e com a língua em seu cotidiano; a terceira reúne percepções sobre as atividades realizadas ao longo do projeto; a quarta contempla as formas de interação e colaboração ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem; a quinta reúne dados sobre os recursos didáticos e metodológicos utilizados; e a sexta busca compreender as representações e opiniões dos estudantes sobre o ensino de espanhol na escola.

A aplicação e análise dos dados desse instrumento possibilitará identificar o grau de envolvimento e compreensão dos estudantes em relação às propostas pedagógicas da sequência didática. Para além de seu caráter avaliativo, o questionário assume um papel investigativo e formativo, pois oferece subsídios para refletir sobre o impacto das práticas docentes na constituição dos sentidos atribuídos ao aprender e ao ensinar espanhol.

A elaboração desse instrumento ancora-se nos pressupostos da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1989 *apud* Rosa; Goi, 2024), segundo a qual o conhecimento não é um produto individual, mas o resultado de um processo mediado de interação social. A aprendizagem, nesse sentido, ocorre na relação com o outro, na linguagem e nas experiências compartilhadas. Assim, ao propiciar espaços para que os estudantes expressem suas percepções e reflexões, o questionário busca evidenciar como o desenvolvimento cognitivo e linguístico se constrói a partir do diálogo e da colaboração.

De modo complementar, as ideias de Bakhtin (1997) contribuem para a compreensão do papel da linguagem como prática social e constitutiva dos sujeitos. O autor entende que todo ato de fala é um evento social situado, no qual se refletem vozes, valores e contextos diversos. Dessa forma, ao analisar as respostas dos estudantes, deve-se reconhecer que elas são mais do que simples registros avaliativos: são enunciados que expressam posicionamentos, identidades e relações com o saber. A partir dessa ótica, o questionário também se converte em um espaço de produção discursiva, em que os sujeitos constroem sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma dialógica e responsiva.

Ao finalizar a descrição e a análise dos resultados dentro de cada objetivo específico, retomo o **objetivo geral da pesquisa-ação**: *Compreender como um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Nilópolis (RJ) percebe a língua espanhola e como realiza a habilidade de compreensão leitora.* Levando em consideração a descrição, a interpretação e à análise dos dados acima, considero que o objetivo geral foi atingido completamente, uma vez que os resultados me permitiram compreender como os alunos percebem a língua adicional em seu contexto no âmbito social e escolar. Além disso, a exploração do Relato de Experiência Cotidiana como gênero principal de estudo, possibilitou analisar, de forma mais aprofundada, como os estudantes desenvolvem a habilidade de **compreensão leitora**, evidenciando seus avanços, estratégias e formas de relação com o texto.

A partir dessas considerações, passo a discutir a proposta de Sequência Didática elaborada no contexto da pesquisa, compreendo-a como um instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, de modo articulado, a relação estabelecida com o gênero Relato de experiência cotidiana, com a língua adicional e com a abordagem intergeracional, que orientou, em partes, a proposta didático-pedagógica, esta retomada permite observar como esses três eixos, gênero, língua e tema, se entrecruzam na construção de sentidos, no engajamento dos participantes e na formação de uma consciência linguística e cultural mais ampla.

### 3.2 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.

As atividades de aprendizagem planejadas no âmbito da sequência didática tiveram como propósito contribuir de maneira significativa para a transformação da realidade linguística e pedagógica inicialmente diagnosticada entre os participantes da pesquisa. O **problema** central identificado, o reduzido interesse dos estudantes do 5º ano de uma escola pública de Nilópolis (RJ) pelas práticas de leitura em língua espanhola, estava relacionado à baixa motivação diante do ensino do idioma e à limitação de experiências comunicativas e de leitura significativa no ambiente escolar. Diante desse cenário, o planejamento das atividades busca promover a ampliação do engajamento discente, o fortalecimento da relação com a língua adicional e o estímulo a práticas de leitura que dialogassem com o universo sociocultural dos estudantes, favorecendo um ensino mais contextualizado e significativo.

Os **instrumentos aplicados**, apresentados como Apêndice A e Apêndice B, não foram concebidos para resolver ou minimizar os problemas diagnosticados, mas, sim, para realizar o mapeamento inicial das dificuldades e avaliar a compreensão dos alunos diante das práticas linguísticas propostas. No cumprimento desse objetivo, os instrumentos mostraram-se eficazes, uma vez que possibilitaram a coleta de dados relevantes acerca das percepções, motivações e estratégias de leitura dos estudantes, permitindo identificar elementos essenciais para o aprimoramento da futura sequência didática.

O desenvolvimento desta pesquisa-ação revelou-se relevante em múltiplas dimensões, uma vez que os resultados alcançados e a proposta elaborada transcendem o campo do ensino de língua espanhola, contribuindo também para a formação desta pesquisadora, dos estudantes participantes, da instituição de ensino e da comunidade escolar. Para a **pesquisadora**, o percurso investigativo

representou um processo de amadurecimento teórico e metodológico, que possibilitou uma compreensão mais ampla sobre o ensino de línguas adicionais no contexto da escola pública, bem como sobre a relevância de práticas pedagógicas críticas, dialógicas e contextualizadas. Além disso, para os **estudantes participantes**, os benefícios manifestaram-se sobretudo no campo da aprendizagem e da formação cidadã, na medida em que as atividades favoreceram o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da percepção da linguagem como instrumento de interação e transformação social.

Durante o percurso da pesquisa, foi possível identificar avanços significativos na compreensão das condições de ensino-aprendizagem do espanhol, bem como reconhecer **limitações** e novas possibilidades de investigação que emergem das práticas desenvolvidas. Embora os resultados apresentados contribuam para o entendimento do ensino de línguas adicionais em contextos públicos, alguns aspectos mostraram-se promissores e demandam aprofundamento em estudos futuros.

Uma primeira possibilidade de **ampliação** refere-se à exploração de práticas de letramento crítico em língua espanhola, orientadas à leitura e à produção de textos que articulem o idioma ao reconhecimento de identidades, valores e discursos sociais. Tal perspectiva coaduna-se com os pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem como prática social e ideológica, na qual o sentido é produzido nas interações e mediado pelos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997). Além disso, recomenda-se a continuidade de estudos voltados à compreensão de como o ensino de espanhol pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania linguística, em consonância com a concepção freireana de educação como prática libertadora e transformadora (Freire, 1996).

Entretanto, a principal **limitação** desta investigação consistiu na impossibilidade de aplicação da sequência didática elaborada, em virtude de circunstâncias administrativas do município. Assim, este estudo concentrou-se na análise dos instrumentos iniciais e na construção da proposta pedagógica, a qual permanece como possibilidade de implementação futura. A realidade investigada, marcada por vulnerabilidade social, acesso restrito a bens culturais e reduzido contato com a língua espanhola fora do contexto escolar, exerce influência direta sobre as práticas de ensino e aprendizagem do idioma. Tal conjuntura evidencia a

escola como espaço privilegiado de contato com o espanhol e, conseqüentemente, reforça sua função social na ampliação das experiências linguísticas e culturais dos educandos.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa-ação, emergiram alguns aspectos que, embora relevantes para a compreensão do fenômeno investigado, extrapolaram os limites e o escopo deste estudo. Um primeiro ponto que merece aprofundamento refere-se à relação entre o ensino do gênero relato de experiência e o desenvolvimento da escrita autoral em língua espanhola, especialmente no contexto do ensino fundamental. **Investigações futuras** poderiam analisar de que forma a produção escrita, articulada a práticas de leitura e oralidade, contribui para o fortalecimento da identidade linguística e discursiva dos estudantes.

Outro campo promissor diz respeito à dimensão intergeracional da proposta. Seria pertinente investigar com maior profundidade os impactos afetivos, cognitivos e socioculturais das atividades que promovem o diálogo entre gerações no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Esse enfoque poderia revelar de modo mais amplo como as memórias familiares e comunitárias se transformam em insumos significativos para a construção de sentidos e para o engajamento discente.

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

Neste capítulo, proponho uma reflexão a partir da minha trajetória como pesquisadora, considerando minha identidade docente, as atividades desenvolvidas, as discussões teóricas abordadas e a pesquisa realizada e analisada. O objetivo é responder ao questionamento “como posso ensinar de forma diferente?” e, ao mesmo tempo, apontar os benefícios, desafios e possibilidades de aprimoramento que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professora-pesquisadora.

A partir das discussões propostas ao longo do curso, compreendi que o ensino de línguas adicionais ultrapassa a mera transmissão de estruturas linguísticas, pois envolve, necessariamente, dimensões sociais, políticas e identitárias. As reflexões sobre o mito do falante nativo e da língua padrão levaram-me a repensar práticas pedagógicas que, ainda que de forma inconsciente, podem reproduzir desigualdades e exclusões. Como aponta Rajagopalan (2009, *apud* Machado et al., 2024, p. 332), “enquanto professores de línguas, nosso papel deve ser apresentar o máximo de variedades e diferentes maneiras de negociar o significado”, reconhecendo que os usos da língua refletem quem somos e constituem parte fundamental da nossa identidade.

A experiência de pesquisa aplicada, sustentada pelos princípios da pesquisa-ação, contribuiu de maneira significativa para a consolidação do meu “eu professora-pesquisadora”. A análise dos dados, os resultados obtidos e a elaboração da intervenção pedagógica possibilitaram um olhar retrospectivo sobre minhas crenças e concepções de ensino, ao mesmo tempo em que projetaram novas perspectivas para minha prática profissional. A metodologia da pesquisa-ação revelou-se um caminho fecundo para o aprimoramento docente, uma vez que, conforme defendem Dellagnelo e Silva (2024), ela transforma a prática em espaço de investigação, reflexão e mudança, fortalecendo a autonomia do professor e o caráter emancipatório do ensino.

Nesse percurso, também passei a reconhecer minha dupla identidade como professora e pesquisadora, compreendendo que minhas escolhas pedagógicas estão intrinsecamente atravessadas por concepções teóricas. O material do curso destaca que “as escolhas do que e como ensinar devem ser informadas nos

avanços de teorias e pesquisas acumuladas ao longo dos anos, buscando-se uma sintonia entre os conceitos” (Dib *et al.*, 2024, p. 149), o que reforça a importância de uma prática intencionalmente fundamentada e reflexiva. Além disso, as atividades voltadas ao ensino baseado em tarefas e à aprendizagem por projetos permitiram-me perceber que o ensino comunicativo pode ser organizado “a partir de diferentes unidades pedagógicas: gêneros textuais, tarefas, projetos, entre outras” (Dib *et al.*, 2024, p. 149), favorecendo a construção de significados reais e contextualizados. Desse modo, as experiências de pesquisa e intervenção consolidaram minha compreensão de que ser professora de língua é, também, ser investigadora de sua própria prática, aberta a revisões constantes e ao diálogo com a realidade sociocultural dos alunos.

De modo geral, avalio o projeto do curso como uma experiência profundamente enriquecedora, que contribuiu de maneira significativa para a minha formação teórico-prática e para o fortalecimento da minha identidade como professora-pesquisadora. Entre os aspectos mais positivos, destaco a oportunidade de trabalhar de forma consistente com a metodologia da pesquisa-ação, algo inédito em minha trajetória profissional e que ampliou minha compreensão sobre o papel reflexivo e transformador do professor. A principal limitação encontrada esteve relacionada à dificuldade de definir um espaço adequado para a aplicação da proposta, uma vez que, atualmente, não atuo diretamente no ensino de língua espanhola. Quanto à estrutura e à dinâmica do curso, considero-as bastante eficazes, tanto na organização dos módulos quanto na integração entre teoria e prática, não havendo, portanto, sugestões significativas de alteração.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Versão final, 2987 KB. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 1 jun. 2025.

CELIS, Kelvilane Queiroz dos Santos; GOMES, Alexandro Teixeira. **Compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico**: contribuições do texto literário a partir de contos de Gabriel García Márquez. *Littera – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA*, São Luís, v. 10, n. 2, p. 1–18, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/15594/8147>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; SILVA Marimar da. Paradigmas Norteadores da Formação Docente. *In*: 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. 16-140. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 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. *In*: 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 maio 2025.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010. Disponível em: [Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais](#) . Acesso em: 2 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” letramento? não basta ensinar a ler e escrever?**. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> . Acesso em: 4 jun.2025

MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da; LIMA, Laura Rodrigues de; COLLARES, Maria Teresa. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: 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. 299- 373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MICHELON, Darelli Raquel; VALER, Salete. **Gêneros discursivo-textuais na educação profissional**. Produto educacional: Livro. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583635>. Acesso em: 20 ago. 2025.

NILÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Anexo da Resolução SEMED nº 002, de 24 de janeiro de 2025: Base Nacional Comum Curricular**. Nilópolis: SEMED, 2025. Disponível em: <https://nilopolis.rj.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/ANEXO-RESOLUCAO-SEMED-No-002-DE-24-DE-JANEIRO-DE-2025-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

NUSS, Virginia Maria; HILA, Cláudia Valéria Doná. **Atitudes responsivas no gênero relato de experiência vivida**. Revista Iluminart, n. 13, 2015. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=LbAc5gkAAAAJ&citation\\_for\\_view=LbAc5gkAAAAJ:u5HHmVD\\_uO8C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=LbAc5gkAAAAJ&citation_for_view=LbAc5gkAAAAJ:u5HHmVD_uO8C). Acesso em: 02 nov. 2025

OLIVEIRA, Maria Ianne Pereira de. **O gênero história em quadrinhos na aula de língua espanhola: um relato de experiência**. 2016. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Ruth Marcela Bown Cuello. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31791>. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

RIVERA, Cristian Ceferino Vásquez. **Estratégias de compreensão leitora metacognitiva no ensino de língua espanhola: uma revisão de literatura**.

Disponível em:  
<https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1168/1/Artigo%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica%20-%20Cristian%20C%20V%20Rivera.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. **Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky**: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>

SANTOS, Mércia Fragoso de Lira. **Como trabalhar a compreensão leitora nas aulas de língua espanhola**. Orientadora: Profa. Ma. Ruth Marcela Bown Cuello, 2021. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:  
[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24187/1/M%C3%A9rcia%20Fragoso\\_TCC.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24187/1/M%C3%A9rcia%20Fragoso_TCC.pdf). Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Sueline Assunção Souza Domingues da. **O trabalho de leitura e de escrita na EJA com o gênero relato de experiência**. Revista Ensin@ UFMS, Três Lagoas, v. 4, n.8, p.363-378, 31 dez.2023. Disponível em:  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19367>. Acesso em: 10 nov. 2025

VALER, Salete. **Competência produtiva escrita**: processos argumentativos dos alunos da quinta série do ensino fundamental. Orientadora: Leonor Scliar Cabral, Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100892?show=full> Acesso em: 19 jan.2022.

## SUMÁRIO DE APÊNDICES

<b>Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>60</b>
<b>Apêndice A1 - Respostas do Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>62</b>
<b>Apêndice B - Pré-teste - Atividade de Compreensão leitora .....</b>	<b>67</b>
<b>Apêndice B1- Resultados do pré-teste de cada questão por estudante .....</b>	<b>69</b>
<b>Apêndice C - Questionário Final: Percepção dos participantes da pesquisa ..</b>	<b>72</b>
<b>Apêndice D - Sequência didática: El género textual Relato de Experiencia para aprender español .....</b>	<b>75</b>

## Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

O referido instrumento tem como finalidade identificar e analisar a percepção dos estudantes acerca da problemática central da pesquisa, antecedendo a etapa de planejamento e aplicação das intervenções didáticas no âmbito da pesquisa-ação.

Nombre y apellido:

---

Edad:

---

Género:

---

### Sección 1: Tu experiencia con el Español fuera de la escuela

1. ¿Has hecho amigos que hablan español? En caso afirmativo, ¿en qué situación?
2. ¿Sueles practicar español fuera del aula? ¿En qué tipos de situaciones?
3. ¿Has visto películas, dibujos o videos en español? ¿Recuerdas alguno?
4. ¿Conoces países donde se habla español? ¿Cuáles? ¿Cómo los conociste?

### Sección 2: Tu relación con el idioma en la escuela

1. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español en la escuela?
  - Menos de 1 año
  - Entre 1 y 2 años
  - Más de 2 años
1. ¿Te gusta aprender español?
  - Mucho
  - Un poco
  - No mucho
  - Nada
2. ¿Te sientes cómodo/a hablando en español delante de tus compañeros? ¿Por qué?

- 
3. Ordena de 1 a 4 las habilidades que más te gusta practicar en clase, siendo (1) la que más te gusta y (4) la que menos te gusta.
    - Escuchar canciones o audios
    - Leer textos en español
    - Escribir palabras o frases
    - Hablar con tus compañeros

### Sección 3: Opiniones y preferencias

<p>1 . ¿Qué tipo de recursos te ayudan más a aprender español?</p> <p><input type="checkbox"/> Juegos y dinámicas</p> <p><input type="checkbox"/> Canciones</p> <p><input type="checkbox"/> Lecturas y cuentos</p> <p><input type="checkbox"/> Videos y dibujos animados</p> <p><input type="checkbox"/> Conversaciones guiadas</p>	<p>2 . ¿En qué temas te gustaría aprender español?</p> <p><input type="checkbox"/> Animales</p> <p><input type="checkbox"/> Deportes</p> <p><input type="checkbox"/> Comidas</p> <p><input type="checkbox"/> Cultura de otros países</p> <p><input type="checkbox"/> Música</p>
<p>3 . ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para seguir aprendiendo español?</p> <p>Marca solo una opción:</p> <p><input type="checkbox"/> Escuchar y entender canciones, audios o personas hablando en español.</p> <p><input type="checkbox"/> Leer cuentos, textos o palabras en español.</p> <p><input type="checkbox"/> Escribir frases, historias o palabras en español.</p> <p><input type="checkbox"/> Hablar en español con la profesora o con tus compañeros.</p>	<p>5. ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español?</p> <p><input type="checkbox"/> Metodologías activas</p> <p><input type="checkbox"/> Enseñanza basada en proyectos</p> <p><input type="checkbox"/> Actividades experimentales</p> <p><input type="checkbox"/> Otra práctica: _____</p>
<p><b>Sección 4: Mirada Personal</b></p> <p>4 . ¿Crees que el español es importante para tu vida? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6 . ¿Quieres dejar alguna sugerencia o comentario sobre esta actividad?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><input type="checkbox"/> Declaro que participo de forma voluntaria desta etapa de coleta de dados e autorizo a utilização das informações fornecidas para fins de pesquisa, incluindo publicações acadêmicas, relatórios e demais produtos científicos, assegurada a garantia de anonimato e confidencialidade.</p>	

## **Apêndice A1 - Respostas do Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa**

Passo, a seguir, a descrever os resultados obtidos por meio do instrumento diagnóstico aplicado. A turma em questão é composta por 28 estudantes, dos quais 18 participaram ativamente do diagnóstico inicial. No que se refere à variável idade, doze estudantes têm 11 anos, enquanto os demais seis participantes têm 10 anos. Quanto à variável sexo, 11 estudantes se identificam como do sexo feminino e 7 como do sexo masculino. No corpo do texto, os estudantes/participantes são identificados por número, idade e sexo, conforme o seguinte modelo: Estudante 1, 11 anos e sexo masculino = (E1, 11, M).

A primeira seção do questionário, composta por quatro questões discursivas, teve como objetivo investigar as possíveis experiências dos estudantes com a língua espanhola fora do ambiente escolar.

Na questão 1 – *¿Has hecho amigos que hablan español? En caso afirmativo, ¿en qué situación?* –, os estudantes foram questionados sobre a possibilidade de terem feito amigos hispano falantes, bem como o contexto dessa interação. Os resultados indicaram uma negativa generalizada: nenhum dos participantes afirmou ter amigos que falam espanhol.

Na questão 2 – *¿Sueles practicar español fuera del aula? ¿En qué tipos de situaciones?* –, busquei identificar se os estudantes praticavam o espanhol fora do contexto escolar e em quais situações. Apenas dois “(E3,11,M) e (E7, 11, M)” dos dezoito estudantes afirmaram que sim, relatando assistir a entrevistas em espanhol relacionadas aos jogos da La Liga (Liga Espanhola de Futebol). Os demais declararam não praticar a língua fora da escola.

A questão 3 – *¿Has visto películas, dibujos o videos en español? ¿Recuerdas alguno?* –, os estudantes mantiveram um padrão de respostas semelhante ao da questão anterior. Novamente, apenas os mesmos dois estudantes “(E3, 11, M) e (E7, 11, M)” relataram consumir vídeos em espanhol, principalmente entrevistas com jogadores espanhóis. Os demais responderam que não assistem a filmes, desenhos ou vídeos nessa língua.

**Na questão 4** – *¿Conoces países donde se habla español? ¿Cuáles? ¿Cómo los conociste?* –, apenas um “(E4, 10, M)” estudante afirmou desconhecer países hispano falantes. Os demais declararam conhecer ao menos um, mencionando que obtiveram essas informações principalmente nas aulas de espanhol. Parte dos estudantes também relacionou esse conhecimento ao universo do futebol, com destaque para eventos como a Copa do Mundo.

Com base ncs resultados, torna-se possível afirmar que os dados desta seção indicam um contato bastante limitado dos estudantes com o espanhol fora do âmbito escolar, com exceção de poucos casos ligados ao futebol. O conhecimento sobre países hispanicos, por sua vez, foi majoritariamente atribuído às aulas de espanhol.

A **segunda seção** do questionário, composta por quatro questões (três de múltipla escolha e uma discursiva), abordou a relação dos estudantes com a língua espanhola no ambiente escolar.

Na primeira questão desta seção – *¿Cuánto tiempo hace que estudias español en la escuela?* –, indaguei há quanto tempo os estudantes estudam espanhol. Dos 18 estudantes, nove “(E1, 10, M), (E3, 11, M), (E5, 10, F), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E9, 11 F), (E11, 11, F), (E12, 11, M) e (E15, 11, F)” indicaram “Más de 2 años”; cinco “(E2, 11, F), (E8, 11, F), (E13, 10, F), (E14, 10, F) e (E17, 10, M)” afirmaram “Entre 1 y 2 años”; e quatro “(E4, 10, M), (E10, 11, M), (E16, 11, F) e (E18, 11, F)” estudantes relataram “Menos de 1 año”. Esses últimos ingressaram recentemente na escola, no ano letivo de 2025

Na segunda questão desta seção – *¿Te gusta aprender español?* –, busquei compreender a relação afetiva dos estudantes com o processo de aprendizagem da língua adicional. Das 18 respostas obtidas, sete estudantes “(E3, 11, M), (E5, 10, F), (E7, 11, M), (E11, 11, F), (E14, 10, F), (E15, 11, F) e (E17, 10, M)” indicaram gostar “mucho” de aprender espanhol; seis “(E1, 10, M), (E2, 11, F), (E8, 11, F), (E12, 11, M), (E13, 10, F) e (E18, 11, F)” responderam “no mucho”; quatro “(E6, 11, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M) e (E16, 11, F)” afirmaram gostar “un poco”; e apenas um “(E4, 10, M)” estudante declarou “nada”.

Em continuidade, a terceira questão – *¿Te sientes cómodo/a hablando en español delante de tus compañeros? ¿Por qué?* – teve como objetivo explorar o nível de conforto dos estudantes ao se expressarem oralmente em espanhol diante

dos colegas. Todos os estudantes afirmaram não se sentir à vontade nessa situação, atribuindo tal desconforto, majoritariamente, à falta de domínio da oralidade em língua adicional.

A quarta e última questão desta seção – *Ordena de 1 a 4 las habilidades que más te gusta practicar en clase, siendo (1) la que más te gusta y (4) la que menos te gusta* – propôs aos estudantes uma hierarquização das habilidades trabalhadas em aula, de acordo com suas preferências. As respostas foram variadas; no entanto, destacou-se a opção “Escuchar canciones o audios” como a mais frequentemente classificada com o número (1), ou seja, como a atividade de maior agrado. Por outro lado, “Leer textos en español” foi, em sua maioria, posicionada como (4), sendo, portanto, a prática menos apreciada.

Dessa forma, a segunda seção do questionário evidencia que a maioria dos estudantes possui mais de dois anos de contato com a língua espanhola no contexto escolar e demonstra, em geral, uma relação afetivamente positiva com o idioma, ainda que com diferentes níveis de interesse. No entanto, todos os participantes relataram desconforto ao se expressarem oralmente diante dos colegas, atribuindo essa dificuldade à insegurança quanto à oralidade.

Na terceira seção do questionário, composta por quatro questões de múltipla escolha, procurei investigar as opiniões e preferências dos estudantes em relação à aprendizagem da língua espanhola.

Na primeira questão – *¿Qué tipo de recursos te ayudan más a aprender español?* –, os estudantes indicaram os seguintes recursos como mais eficazes: onze “(E1, 10, M), (E4, 10, M), (E5, 10, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E15, 11, F), (E16, 11, F), (E17, 10, M) e (E18, 11, F)” estudantes escolheram “juegos y dinámicas”; quatro “E3, 11, M), (E6, 11, F), (E7, 11, M) e (E14, 10, F)” optaram por “vídeos y dibujos animados”; e três “(E2, 11, F), E8, 11, F), e (E11, 11, F)” mencionaram “canciones”.

A segunda questão – *¿En qué temas te gustaría aprender español?* – revelou os temas de maior interesse entre os estudantes. A partir disso, oito “(E3, 11, M), (E7, 11, M), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E14, 10, F), (E15, 11, F), (E16, 11, F) e (E17, 10, M)” estudantes indicaram “deportes”; cinco “(E1, 10, M), (E4, 10, M), (E6, 11, F), (E13, 10, F) e (E18, 11, F)” escolheram “animales”; três “(E2, 11, F), (E8, 11,

F) e (E11, 11, F)” assinalaram “música”; um “(E5, 10, F)” mencionou “cultura de otros países”; e um “(E9, 11, F)” apontou “comida”.

Na terceira questão – *¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para seguir aprendiendo español?* – busquei identificar quais habilidades os estudantes consideraram mais atrativas para o processo de aprendizagem. Sendo maioria, treze estudantes “(E1, 10, M), (E3, 11, M), (E4, 10, M), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E8, 11, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E14, 10, F), (E16, 11, F) e (E18, 11, F)” escolheram “escuchar y entender canciones, audios o personas hablando en español”; quatro “(E2, 11, F), (E5, 10, F), (E11, 11, F) e (E15, 11, F)” optaram por “hablar en español con la profesora o con tus compañeros”; e apenas um “(E17, 10, M)” selecionou “escribir frases, historias o palabras en español”.

Por fim, na quarta questão – *¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español?* –, foi necessário realizar uma breve explicação prévia de forma oral sobre cada uma das opções, a fim de garantir o entendimento dos estudantes. Após a explanação, onze estudantes “(E1, 10, M), (E2, 11, F), (E3, 11, M), (E5, 10, F), (E7, 11, M), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E14, 10, F) e (E17, 10, M)” indicaram preferência por “metodologías activas” e sete “(E4, 10, M), (E6, 11, F), (E8, 11, F), (E11, 11, F), (E15, 11, F), (E16, 11, F) e (E18, 11, F)” selecionaram “actividades experimentales”.

Assim, os dados da terceira seção do questionário indicam que os estudantes demonstram maior engajamento com recursos lúdicos, como jogos e dinâmicas, preferindo abordagens temáticas relacionadas ao universo esportivo e aos animais. Além disso, observou-se que a habilidade de escuta em espanhol é percebida como a mais interessante para o processo de aprendizagem, especialmente quando associadas a música e falas autênticas.

Na quarta e última seção do questionário, composta por duas questões discursivas, os estudantes foram convidados a adotar um olhar mais pessoal e reflexivo sobre o ensino de língua espanhola.

Na primeira questão – *¿Crees que el español es importante para tu vida? ¿Por qué?* –, todos os estudantes afirmaram considerar o espanhol importante para suas vidas. Essa unanimidade pode estar relacionada à recente implementação do projeto bilíngue na rede estadual, o que possivelmente influenciou as percepções

dos estudantes. No entanto, apesar da resposta afirmativa generalizada, nenhum participante conseguiu justificar de maneira consistente ou aprofundada os motivos dessa importância. As respostas mais objetivas foram:

”Sì, porque es bueno aprender espanhol.” (E3, 11, F)

”Sí porque é importante pra escola” (E7, 11,M)

”Sim porque vai ser bom pro meu futuro.” (E9, 11, F)

Na segunda e última questão – *¿Quieres dejar alguna sugerencia o comentario sobre esta actividad?* –, os estudantes, em sua totalidade, optaram por não registrar comentários ou sugestões adicionais. Essa falta de posicionamento pode estar relacionada ao distanciamento dos estudantes em relação à dimensão participativa da prática pedagógica, demonstrando, assim, uma necessidade de fortalecimento da autonomia a partir de práticas que incentivem a expressão crítica e a construção de uma consciência política.

Por fim, a quarta seção evidenciou uma percepção positiva e unânime dos estudantes em relação à importância da língua espanhola para suas vidas. No entanto, as justificativas apresentadas foram pouco desenvolvidas e, em muitos casos, marcadas pela alternância linguística entre português e espanhol. Além disso, nenhum participante registrou comentários ou sugestões adicionais, esse cenário reforça a necessidade de ampliar espaços de participação crítica no contexto escolar.

## Apêndice B - Pré-teste: Atividade de Compreensão leitora

Professora pesquisadora:

¡Vamos a leer y descubrir!

A continuación, vas a leer un texto muy especial titulado “El parque”.  
Presta atención a las palabras, a los personajes y a lo que sucede en la historia.

Después de leer, marca las palabras que no conozcas y responde con atención las preguntas que encontrarás al final.

¡Tú puedes hacerlo!

### Texto: El parque

*Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa.  
Yo me divierto todos los días en el parque. Allí veo las palomas comiendo y bebiendo agua. También veo pájaros de colores en los árboles.  
Voy al parque a las cinco de la tarde, cuando termino los deberes de la escuela. Allí veo a mi amigo Juan y a mi amigo Luis. Con ellos juego al escondite y a otros juegos muy entretenidos. Luis se va más temprano del parque porque tiene que ir a la escuela de música a aprender a tocar el piano.  
Mi padre también va al parque a hacer deporte. Él corre durante una hora después de trabajar. Mi madre solo va los fines de semana porque acaba tarde de trabajar. Ella se sienta siempre en el mismo banco y yo juego mientras con mis amigos.  
Por la mañana cruzo el parque para ir al colegio, pero no me entretengo para no llegar tarde a clase. De camino al colegio veo al guarda del parque y siempre me da un caramelo de fresa.*

Fonte: <https://lingua.com/pt/espanhol/leitura/parque/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

<p>1. ¿Qué tipo de género textual acabas de leer? (Comprensión)</p> <p>( ) Billete ( ) Fábula ( ) Cuento ( ) Relato de experiencia cotidiana ( ) Canción ( ) Poema ( ) Novela ( ) Noticia ( ) Reportaje</p>	<p>2. ¿Qué tipología textual predomina en el texto? (Comprensión)</p> <p>( ) Narración ( ) Descripción ( ) Relato ( ) Prescripción ( ) Disertación ( ) Argumentación</p>
<p>3. ¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto? (Comprensión)</p> <p>( ) Función referencial ( ) Función emotiva, ( ) Función poética ( ) Función fática ( ) Función conativa ( ) Función metalingüística</p>	<p>4. ¿Qué estilo de lenguaje usa el texto? (Comprensión)</p> <p>( ) Lenguaje formal ( ) Lenguaje informal</p>

<p>5. ¿Cuál es el propósito del texto? (Interpretación)</p> <p><input type="checkbox"/> Describir a los amigos de Pedro.</p> <p><input type="checkbox"/> Contar la rutina diaria de Pedro y su familia en el parque.</p>	<p>6. ¿Qué emociones y sentimientos definen la relación de Pedro con sus padres y amigos? (Inferenciación)</p> <p><input type="checkbox"/> Compañerismo y confianza</p> <p><input type="checkbox"/> Desarmonía y desconfianza</p>
<p>7. ¿Qué modo y tiempo verbal predominan el texto?</p> <p><input type="checkbox"/> Modo imperativo y tiempo presente</p> <p><input type="checkbox"/> Modo subjuntivo y tiempo futuro</p> <p><input type="checkbox"/> Modo indicativo y tiempo presente</p> <p><input type="checkbox"/> Modo infinitivo</p>	<p>8. ¿A quién se refiere el pronombre "él" en esta frase? (Mapeo y recuperación de información)</p> <p><b>“Él corre durante una hora después de trabajar.”</b></p> <p><input type="checkbox"/> El guardia del parque</p> <p><input type="checkbox"/> El padre de Pedro</p>
<p>9. ¿Qué expresa el pronombre posesivo “mi” en la frase (Mapeo y recuperación de información):</p> <p><b>“Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa.”</b></p> <p><input type="checkbox"/> Pertenencia</p> <p><input type="checkbox"/> Descripción</p>	<p>10. ¿Cuál de las siguientes opciones contiene sólo sustantivos del texto? (Mapeo y recuperación de información)</p> <p><input type="checkbox"/> divierto – corro – veo</p> <p><input type="checkbox"/> parque – casa – pájaro</p>
<p>11. ¿Donde vives hay un parque para jugar con tus amigos? Cuéntanos cómo es ese parque y qué te gusta hacer allí. Si no hay, imagina cómo sería un parque ideal para tu barrio, qué tendría, cómo lo usarías y por qué crees que tener parques cerca es importante para la salud, la diversión y el bienestar de las familias. (Reflexión)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

## Apêndice B1: Resultados do Pré-teste de cada questão por estudante

Na primeira questão — *¿Qué tipo de género textual acabas de leer?* —, 12 estudantes “(E1, 10, M), (E3, 11, M), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E8, 11, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E14, 11, F), (E15, 11, F), (E16, 10, M)” responderam “cuento”, 3 estudantes “(E4, 10, M), (E11, 11, F) e (E17, 10, M)” marcaram “reportaje” e 2 estudantes “(E2, 11, F) e (E5, 10, F)” indicaram “noticia”.

Na segunda questão — *¿Qué tipología textual predomina en el texto?* —, 10 estudantes “(E1, 10, M), (E4, 10, M), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E8, 11, F), (E11, 11, F), (E14, 11, F), (E15, 11, F), (E16, 10, M) e (E17, 11, F)” responderam “narración”, 4 estudantes “(E5, 10, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M) e (E13, 10, F)” assinalaram “descripción”, 2 estudantes “(E3, 11, M) e (E12, 11, M)” indicaram “relato” e 1 estudante “(E2, 11, F)” respondeu “argumentación”.

Com relação à terceira questão — *¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto?* —, a partir da necessidade dos estudantes, fez-se necessário apresentar uma breve explicação oral sobre cada uma das funções, conforme o comando do questionário, visto que os estudantes não conheciam os termos adequadamente, 7 estudantes “(E1, 10, M), (E2, 11, F), (E3, 11, M), (E5, 10, F), (E7, 11, M), (E11, 11, F) e (E12, 11, M)” responderam “función fática”, 5 estudantes “(E6, 11, F), (E8, 11, F), (E9, 11, F), (E13, 10, F) e (E15, 11, F)” marcaram “función referencial”, 4 estudantes “(E10, 11, M), (E14, 11, F), (E16, 10, M) e (E17, 11, F)” indicaram “función emotiva” e 1 estudante “(E4, 10, M)” respondeu “función metalingüística”.

Na quarta questão — *¿Qué estilo de lenguaje usa el texto?* —, 11 estudantes “(E2, 11, F), (E4, 10, M), (E5, 10, F), (E6, 11, F), (E8, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E15, 11, F), (E16, 10, M) e (E17, 11, F)” indicaram “lenguaje formal” e os 6 estudantes “(E1, 10, M), (E3, 11, M), (E7, 11, M), (E9, 11, F), (E11, 11, F) e (E14, 11, F)” marcaram “lenguaje informal”.

Na quinta questão — *¿Cuál es el propósito del texto?* —, 13 estudantes “(E1, 10, M), (E3, 11, M), (E4, 10, M), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E8, 11, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E14, 11, F), (E16, 10, M) e (E17, 11, F)” afirmaram que o objetivo era “contar la rutina diaria de Pedro y su familia en el

parque” e 4 estudantes “(E2, 11, F), (E5, 10, F), (E11, 11, F) e (E15, 11, F)” responderam que era “describir a los amigos de Pedro”.

Já na sexta questão — *¿Qué emociones y sentimientos definen la relación de Pedro con sus padres y amigos?* —, todos os 17 participantes marcaram “compañerismo y confianza”.

Na sétima questão — *¿Qué modo y tiempo verbal predominan en el texto?* —, 14 estudantes “(E1, 10, M), (E2, 11, F), (E3, 11, M), (E5, 10, F), (E7, 11, M), (E8, 11, F), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E11, 11, F), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E14, 11, F), (E16, 10, M) e (E17, 11, F)” assinalaram “modo indicativo y tiempo presente”, 2 estudantes “(E6, 11, F)” e (E15, 11, F)” marcaram “modo imperativo y tiempo presente” e 1 estudante “(E4, 10, M)” respondeu “modo infinitivo”. A predominância da resposta correta pode estar relacionada ao fato de que esse tempo verbal estar sendo trabalhado atualmente pela professora regente.

Na oitava questão — *¿A quién se refiere el pronombre “él” en esta frase?*, considerando a frase: **Él corre durante una hora después de trabajar**, todos os estudantes responderam corretamente: “el padre de Pedro”.

Na nona questão — *¿Qué expresa el pronombre posesivo “mi” en la frase: “Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa”* —, 15 estudantes “(E1, 10, M), (E2, 11, F), (E3, 11, M), (E4, 10, M), (E5, 10, F), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E9, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E14, 11, F), (E15, 11, F), (E16, 10, M) e (E17, 11, F)” identificaram corretamente a opção “pertenencia”, enquanto 2 estudantes “(E8, 11, F) e (E11, 11, F)” marcaram “descripción”.

Na décima questão — *¿Cuál de las siguientes opciones contiene sólo sustantivos del texto?* —, 11 estudantes “(E1, 10, M), (E2, 11, F), (E5, 10, F), (E6, 11, F), (E7, 11, M), (E8, 11, F), (E10, 11, M), (E12, 11, M), (E13, 10, F), (E15, 11, F) e (E17, 11, F)” assinalaram “parque – casa – pájaro”, enquanto 6 estudantes “(E3, 11, M), (E4, 10, M), (E9, 11, F), (E11, 11, F), (E14, 11, F) e (E16, 10, M)” indicaram “divierto – corro – veo”.

Por fim, na décima primeira e última questão — *¿Dónde vives hay un parque para jugar con tus amigos? Cuéntanos cómo es ese parque y qué te gusta hacer allí. Si no hay, imagina cómo sería un parque ideal para tu barrio, qué tendría, cómo lo usarías y por qué crees que tener parques cerca es importante para la salud, la diversión y el bienestar de las familias* —, a maioria dos estudantes mencionou uma

quadra de lazer existente no bairro. Contudo, também relataram sugestões de melhorias para o espaço, como a inclusão de um campo de futebol e de uma pista de skate.

## Apêndice C – Questionário Final: Percepção dos participantes da pesquisa

Este instrumento tem como finalidade verificar a percepção dos estudantes acerca do seu processo de aprendizagem da língua espanhola e do tema estudado. O instrumento considerará diversos aspectos, incluindo os conteúdos explorados, os recursos didáticos empregados, as atividades realizadas, as produções realizadas pelos alunos e a relevância das atividades no aprimoramento do ensino-aprendizagem da língua adicional.

Solicitamos a gentileza de responder às questões que seguem. Do mesmo modo, solicitamos sua autorização para que os dados de seu questionário sejam analisados, marcando o consentimento:

**Professora-pesquisadora:** Lorrana Pereira da Anuniação

### Seção 1- Dados pessoais

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Turma: \_\_\_\_\_

1.3 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Prefiro não declarar

### Seção 2 – Esta seção é sobre o ensino de espanhol para os seus estudos, cultura e cotidiano.

2.1 Após as aulas do projeto de pesquisa, você considera aprender espanhol importante para seus estudos, acesso à cultura ou cotidiano? Escolha apenas uma opção.

( ) Muito importante ( ) Importante ( ) Neutro ( ) Pouco importante ( ) Não sei informar

2.1.1 Justifique sua resposta anterior:

\_\_\_\_\_

2.2 Após as aulas do projeto de pesquisa, você vê relação entre o ensino de espanhol na escola e seu desempenho nos estudos, compreensão cultural e cotidiano? Escolha apenas uma opção.

( ) Muito importante ( ) Importante ( ) Neutro ( ) Pouco importante ( ) Não sei informar

2.2.1 Justifique sua resposta anterior:

\_\_\_\_\_

### Seção 3 - Esta seção é sobre as ATIVIDADES realizadas ao longo do projeto de pesquisa.

3.1 Indique de que forma as atividades de **interpretação** e **produção** do relato de experiência em espanhol contribuíram para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Escolha apenas uma opção:

( ) Muito importante ( ) Importante ( ) Neutro ( ) Pouco importante ( ) Não sei informar

3.2 Indique de que forma as atividades realizadas com **textos impressos** sobre o tema do relato de experiência contribuíram para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Escolha apenas uma opção:

( ) Muito importante ( ) Importante ( ) Neutro ( ) Pouco importante ( ) Não sei informar

**3.3** Durante a primeira atividade de **leitura e interpretação** de textos impressos relacionados ao relato de experiência, como você conseguiu compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade?

Marque apenas uma opção:

Fácil  Parcialmente fácil  Parcialmente difícil  Difícil  Muito difícil

**3.4** Durante a atividade de **leitura e tradução** de textos em espanhol sobre o tema do relato de experiência, como você conseguiu compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade?

Marque apenas uma opção:

Fácil  Parcialmente fácil  Parcialmente difícil  Difícil  Muito difícil

**3.5** Durante a atividade de **produção escrita** do relato de experiência, como você conseguiu se expressar na língua espanhola?

Marque apenas uma opção:

Fácil  Parcialmente fácil  Parcialmente difícil  Difícil  Muito difícil

**3.6** Indique de que forma a atividade de **produção escrita** do relato de experiência contribuiu para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Marque apenas uma opção:

Não importante  Pouco importante  Neutro  Importante  Muito importante

**3.7** Durante a atividade de produção escrita do relato de experiência, sobre as diferentes formas de lazer, como você avalia a sua capacidade de **produzir informações** escritas em espanhol?

Fácil  Parcialmente fácil  Parcialmente difícil  Difícil  Muito difícil

**3.8** Indique o quanto a atividade de produção relato de experiência em espanhol contribuiu para **motivar** você a continuar aprendendo o idioma.

Não motivou  Motivou pouco  Motivou bastante

**3.9** Durante a atividade de produção escrita do relato de experiência em espanhol, como você avalia a sua capacidade de se **expressar** nesse idioma?

Fácil  Parcialmente fácil  Parcialmente difícil  Difícil  Muito difícil

**Seção 4 - Esta seção é sobre as diferentes formas de interação realizadas ao longo do projeto de pesquisa para melhorar o engajamento e troca de aprendizados.**

**4.1** Indique o quanto as atividades individuais do relato de experiência contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol.

Não motivou  Motivou pouco  Motivou bastante

**4.2** Indique o quanto a atividade em grupo do relato de experiência contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol.

Não motivou  Motivou pouco  Motivou bastante

**4.3** Indique o quanto a atividade prática do relato de experiência contribuiu para você se engajar e aprender mais espanhol.

Não motivou  Motivou pouco  Motivou bastante

**Seção 5 - Esta seção é sobre os RECURSOS realizados ao longo do projeto de pesquisa. Escolha apenas uma opção.**

Não importante  Pouco importante  Neutro  Importante  Muito importante

**5.1** Indique o quanto os **textos impressos** das atividades do relato de experiência motivaram você a aprender mais espanhol.

Não motivou     Motivou pouco     Motivou bastante

**5.2** Indique o quanto a **tradução na internet** relacionada ao relato de experiência contribuiu para ampliar seu engajamento para aprender espanhol.

Não contribuiu     Contribuiu pouco     Contribuiu bastante

**5.4** Indique o quanto o uso de **recursos escritos (textos)** contribuiu para a produção do seu relato de experiência em espanhol.

Não contribuiu     Contribuiu pouco     Contribuiu bastante

**Seção 6 - Esta seção é para saber um pouco mais sobre o que você pensa sobre o ensino de espanhol no curso em estudo.**

**6.1** O conteúdo estudado, as atividades realizadas e os recursos utilizados durante toda a construção do relato de experiência agregaram novos conhecimentos para sua vida e motivação para continuar aprendendo espanhol? Justifique sua resposta.

---

---

**6.2** Deixe sua sugestão ou comentário sobre as atividades e o desenvolvimento do relato de experiência em espanhol. Sua resposta é importante para que possamos oferecer um curso mais próximo das suas necessidades.

---

---

## Apêndice D - El género textual Relato de Experiencia para aprender español

### 1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### De nuestra vida al papel: relatos en clase de español

##### 1.1 Contexto Social da Pesquisa-ação

O local escolhido para a realização da pesquisa é uma instituição de ensino localizada em uma área socialmente vulnerável, próxima a comunidades da região, contexto que exerce influência direta sobre o perfil dos estudantes. A maioria dos alunos reside no próprio bairro, o que fortalece os vínculos comunitários e reflete na dinâmica escolar, sendo incomum a presença de discentes oriundos de outras localidades. Essa realidade sociocultural impacta não apenas o cotidiano escolar, mas também os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que as condições sociais, econômicas e familiares influenciam a motivação, o acesso a recursos educacionais e as experiências prévias dos estudantes.

##### 1.2 Participantes da Pesquisa

No que se refere ao público participante, esta pesquisa contempla estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Nilópolis (RJ), com idade média entre 10 e 11 anos. Especificamente, a turma vinculada à rede pública de ensino é composta por 28 alunos regularmente matriculados, os quais, em sua totalidade, foram considerados para a análise dos dados e para a proposta de aplicação dos instrumentos metodológicos. Trata-se de um grupo heterogêneo, cujas trajetórias escolares e vivências socioculturais refletem diretamente nas práticas de aprendizagem em sala de

aula. A escolha dessa turma justifica-se, ainda, pelo fato de se encontrar em uma etapa de transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, momento em que os estudantes já possuem maior autonomia leitora e condições de se engajar em propostas pedagógicas mais complexas.

### 1.3 Problema de Pesquisa

Com base na análise do contexto de ensino e no documento Proposta Institucional do Município de Nilópolis (Nilópolis, 2025) para o ensino da língua espanhola, assim como nos documentos oficiais que norteiam o currículo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para o ano de 2025, este trabalho delimita como problema de pesquisa o baixo engajamento dos estudantes do 5º ano da escola pública em relação às práticas de leitura em língua espanhola. Essa problemática se evidencia a partir da observação das práticas pedagógicas e da interação dos alunos com os textos trabalhados em sala de aula, revelando um desafio relevante para o desenvolvimento da competência leitora em língua adicional nesse segmento escolar.

### 1.4 Habilidade linguística em estudo

Esta pesquisa tem como foco principal o desenvolvimento da **compreensão leitora**, embora reconheça que outras habilidades linguísticas, como a escuta e a fala, também possam ser estimuladas de forma articulada durante as práticas pedagógicas. Em relação ao ato de ler, Dib *et al.* (2024, p. 276) destacam que a leitura, no cotidiano, ocorre motivada por um propósito, sendo o texto escrito o canal que viabiliza a comunicação entre autor e leitor. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de criar propostas de leitura que tenham significado para os alunos, permitindo-lhes ativar saberes prévios, interpretar sentidos e relacionar o conteúdo textual com seu contexto,

contribuindo, assim, para a ampliação de suas competências comunicativas em língua adicional.

O ensino da leitura em uma língua adicional, especialmente no contexto da educação básica, requer uma abordagem que vá além da simples decodificação linguística ou da análise estrutural do texto. É necessário compreender a leitura como uma prática social, historicamente situada, que envolve sujeitos, linguagens e sentidos diversos (Kleiman, 2005). No caso da língua espanhola, sua presença no currículo escolar brasileiro representa uma oportunidade de ampliar o repertório cultural e linguístico dos estudantes, promovendo práticas de leitura que contribuam para sua formação crítica e cidadã desde os anos iniciais.

Segundo Dib *et al.* (2024, p. 276), embora seja realizada de forma individual e silenciosa, a leitura constitui uma prática interativa e comunicativa, uma vez que exige do leitor uma postura ativa na construção de sentidos. Assim, os autores acreditam que a leitura, tanto na vida cotidiana quanto na escolar, é motivada por uma intenção específica e se concretiza como meio de interação entre o escritor e o leitor, tal processo é marcado pela busca e transferência de significados a partir do texto escrito.

Nesse cenário, o papel da professora é fundamental. Para que a compreensão leitora seja, de fato, valorizada e desenvolvida no ambiente escolar, é imprescindível que o docente proponha atividades de leitura intencionais, que estejam alinhadas aos objetivos formativos e às vivências dos alunos. Como destaca Tomitch (2009 apud Dib *et al.*, 2024, p. 278), a mediação pedagógica deve favorecer o uso de estratégias de leitura que ajudem os estudantes a acessar, interpretar e refletir criticamente sobre os textos.

Para os autores, a leitura é um processo ativo e contínuo de atribuição de sentidos, no qual o leitor recorre aos seus conhecimentos anteriores, às finalidades da leitura e ao uso de estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas. Assim, a leitura vai além da simples obtenção de informações explícitas no texto, configurando-se como uma prática de interação, na qual o leitor formula hipóteses, realiza inferências e articula o conteúdo lido a outros saberes já construídos.

### 1.5 Foco temático da Sequência didática

O foco temático da sequência didática centra-se no lazer, explorado por meio da construção do gênero relato de experiência cotidiana. A escolha desse tema se justifica por sua relevância social e por estar intrinsecamente ligado ao cotidiano dos estudantes, permitindo que tragam para a sala de aula vivências pessoais, práticas culturais e referências de seu contexto comunitário. Nesse processo, é fundamental compreender de que maneira identidades, culturas, história, geografia e memória são mobilizadas no fazer discursivo, especialmente quando esse exercício ocorre em uma língua adicional, como o espanhol.

### 1.6 Fundamentos teóricos da Sequência didática

A investigação sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais constitui um campo amplo e multifacetado, que busca compreender diferentes métodos e abordagens capazes de facilitar a aquisição de novos idiomas. Nessa área, os estudos abrangem desde práticas tradicionais até propostas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de identificar estratégias eficazes para o desenvolvimento das competências linguísticas em contextos diversos. Segundo Dib *et al.* (2024, p.149), entre as abordagens mais destacadas estão o

Ensino Baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching* – TBLT/EBT) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-based Learning* – PBL/ABP). segundo Dib *et al.* (2024, p. 173), a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL/ABP), adotada nesta pesquisa, organiza o ensino em torno de projetos significativos, voltados à resolução de problemas reais e à aplicação prática do conhecimento. Segundo o *Buck Institute for Education* (2008, p.18 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 174), projetos bem-sucedidos reconhecem o interesse intrínseco dos alunos pela aprendizagem, envolvem conceitos centrais da disciplina, apresentam questões desafiadoras e exigem o desenvolvimento de habilidades essenciais, incluindo o uso de tecnologias. Além disso, de acordo com *Buck Institute for Education* (2008, p.18 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 174), os projetos da ABP que são reconhecidos como efetivos produzem resultados que solucionam problemas, possibilitam múltiplos produtos com feedback, utilizam avaliações baseadas em desempenho e incentivam a cooperação entre os estudantes. A ABP pode ser implementada por meio de projetos de curta duração, restritos a temas específicos e à sala de aula, ou por projetos de longa duração, semestrais ou anuais, que exigem soluções mais complexas e envolvem caráter interdisciplinar.

Nessa perspectiva, no campo das línguas, adota-se o pressuposto sócio dialógico bakhtiniano, conforme apresentado em *Estética da criação verbal* (1997), segundo o qual todas as esferas da atividade humana, independentemente de sua natureza, mantêm uma relação intrínseca com o uso da linguagem (Bakhtin, 1997, p. 179). Nessa relação, é compreensível que as formas e os modos de utilização da língua se diversifiquem conforme a multiplicidade dessas esferas, o que, entretanto, não compromete a unidade linguística no âmbito nacional. Para o autor, a materialização do uso da língua

ocorre por meio da produção de enunciados, orais ou escritos, que são concretos, únicos e oriundos dos participantes de diferentes esferas da atividade humana. Sendo assim, para Bakhtin (1997), cada enunciado, portanto, é condicionado pelas particularidades e pelos objetivos próprios de sua esfera de origem, o que se manifesta não apenas em seu conteúdo temático e nas escolhas estilísticas: como o uso de determinados recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas, sobretudo, em sua estrutura composicional.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) destaca que os três elementos previamente mencionados, conteúdo temático, estilo e construção composicional, encontram-se intrinsecamente interligados no enunciado como um todo. Em outras palavras, esses componentes se articulam de maneira indissociável para a concretização do enunciado, sendo todos marcados pelas características específicas da esfera de comunicação em que se inserem. Assim, embora cada enunciado, quando considerado isoladamente, seja necessariamente singular, as distintas esferas da atividade humana tendem a produzir formas relativamente estáveis de enunciados. Essas formas estabilizadas, que emergem das condições e objetivos comunicativos próprios de cada esfera, recebem o nome de gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 279).

A linguagem pode ser compreendida como um fenômeno simultaneamente ideológico, social e funcional, capaz de refletir e moldar as interações humanas, articulando significados de acordo com o contexto comunicativo e as intenções dos interlocutores. Segundo Bakhtin (1997, p.280), a diversidade e a complexidade dos gêneros do discurso são potencialmente ilimitadas, uma vez que a atividade humana manifesta uma multiplicidade de formas que não se esgotam. Nesse contexto, cada esfera dessa atividade

desenvolve um repertório específico de gêneros discursivos, os quais refletem suas particularidades comunicativas. Além disso, esses gêneros tendem a se diversificar e a se ampliar progressivamente, acompanhando o desenvolvimento e a crescente complexidade da própria esfera em que estão inseridos. Sem, contudo, deixar de cumprir sua função principal de assegurar a eficácia comunicativa em contextos sociais específicos.

No quadro (1), estão apresentados, conforme Michelon e Valer (2020), os aspectos das funções que constituem um gênero discursivo/textual.

<b>Quadro 1 - Funções dos gêneros discursivos/textuais</b>	
Contexto de produção	<p>Deve-se iniciar pela sua função sociodiscursiva, ou seja, os aspectos principais relacionados ao contexto discursivo ou esfera social podem ser destacados buscando respostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Finalidade sociodiscursiva do texto: dentro de um contexto de produção, o processo comunicativo inicia-se com uma intenção de: entreter, sensibilizar, expor, convencer, instruir, guiar, informar, convidar, constatar, oferecer etc.;</li> <li>➤ Sequência textual/tipologia/superestrutura predominante no texto: narração, exposição, relato, argumentação, descrição, prescrição etc.;</li> <li>➤ Autor do texto, interlocutores do texto;</li> <li>➤ Data da produção texto;</li> <li>➤ Aspectos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, científicos etc. que caracterizam o tempo/situação de produção do texto;</li> <li>➤ Veículo por meio do qual o texto está circulando: jornal, revista, TV, panfleto, outdoor, pôster, internet, rádio, pôster, Diário oficial etc.</li> </ul>
Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tema principal e secundários que constroem o texto; relação entre o tema e a data de produção do texto;</li> <li>➤ Forma como o conteúdo temático materializa as ideologias políticas, filosóficas, religiosas, científicas etc. presentes no tempo/contexto de produção;</li> <li>➤ Forma como o conteúdo temático dialoga (intertextualidade-polifonia) com outros textos no período de sua produção, dentro da mesma esfera ou outra esfera social/contexto discursivo.</li> </ul>
Elementos do	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formatação de cada texto de acordo com o órgão que o normatiza;</li> </ul>

texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que constroem o texto e a sequência em que esses elementos devem aparecer no texto para a construção do sentido;</li> <li>➤ Função de cada elemento para a construção do sentido do texto;</li> <li>➤ Aspectos textuais/linguísticos que marcam/constroem a(s) sequência(s) textual(is) predominante(s) no texto.</li> </ul>
Estilo de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Função da linguagem do texto: emotiva, referencial, apelativa, fática, metalinguagem, poética etc;</li> <li>➤ Estilo de linguagem que está sendo adotado: modalidade de linguagem (oral ou escrita);</li> <li>➤ Marcas da enunciação: produtor (eu, nós, se, a gente, nenhuma); tempo (hoje, amanhã, ontem, semana passada, ano passado etc); espaço (aqui, lá, naquele lugar, esse, este, demais advérbios pronominais etc).</li> <li>➤ Sequencialidade: a forma como os elementos de coesão sequencial (locuções conjuntivas, conjunções, adjuntos conjuntivos etc.) estão apresentados para construir a relação lógica entre as sentenças, os períodos e os parágrafos do texto auxiliando na construção do sentido/coerência do texto;</li> <li>➤ Função semântica (papéis temáticos: agente, paciente, benefactivo, locativo etc.) e sintática (sujeito, predicativo, objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial, adjunto adnominal, complemento nominal) os elementos sistêmico-linguísticos assumem para a construção de sentido no respectivo gênero textual;</li> </ul>
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Macroestrutura do texto: relação entre aspectos pragmáticos, temáticos, textuais, linguísticos e ideológicos no texto e contexto;</li> </ul>
Avaliação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ avaliação: posicionar-se em relação ao conteúdo, justificando seu posicionamento teoricamente, levando em consideração conhecimentos prévios; indicar como o conteúdo lido pode ser aplicado na realidade social, pessoal, familiar, profissional etc.;</li> <li>➤ relação entre textos: promover relações com outros textos lidos, em termos ideológicos/temáticos/composicionais/estilísticos, destacando aspectos de convergências e divergências entre si;</li> <li>➤ aplicação do aprendizado para a transformação social em uma sociedade mais justa e fraterna.</li> <li>➤ reflexão: promover reflexões sobre em que medida o novo conhecimento historicamente sistematizado aplicado à realidade transformou seu saber sobre essa (sua) realidade (metacognição);</li> </ul>
<p>Fonte: As autoras, adaptado de Michelon e Valer (2020, p. 11-13).</p>	

A síntese dessas quatro funções possibilita compreender o gênero de forma integral, articulando contexto de produção, conteúdo temático, elementos textuais e estilo de linguagem.

Dentro dessa perspectiva, o gênero discursivo/textual escolhido para a implementação da proposta de intervenção desta pesquisa foi o relato de experiência cotidiana. Esse gênero tem como objetivo documentar e registrar ações humanas, exigindo a representação discursiva de experiências situadas no tempo, geralmente utilizando o pretérito perfeito para marcar a ancoragem temporal dos fatos. O relato de experiência pode se manifestar em diferentes formatos, como diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagens, biografias, relatos históricos, testemunhos e Curriculum vitae.

Mais especificamente, o relato de experiência cotidiana ou pessoal<sup>4</sup>, de acordo com Oliveira ([entre 2005 e 2025]), consiste em um texto que narra acontecimentos e vivências do autor, geralmente em primeira pessoa, utilizando linguagem informal e coloquial. Sua estrutura típica compreende três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, apresentam-se o tema do relato, o contexto em que a experiência ocorreu e o objetivo do texto; no desenvolvimento, descrevem-se detalhadamente os fatos, ações, sentimentos e reflexões do autor; e, na conclusão, promove-se uma reflexão sobre a experiência, suas consequências e as aprendizagens decorrentes.

Além da perspectiva bakhtiniana e das abordagens de ensino aqui adotadas, este estudo também está ancorado na perspectiva sócio-histórico cultural da aprendizagem (Vygotsky, 1998). De acordo com essa abordagem, o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre de forma mediada, por meio de

---

<sup>4</sup> Mais dicas sobre o texto: <https://youtu.be/Zm4c21WUYCs>. Acesso em: 12 out. 2025.

interações sociais e da utilização de ferramentas culturais, como a linguagem. Nesse sentido, a relato de experiência vivida e as atividades desenvolvidas a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos favorece a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos internalizem práticas e conceitos linguísticos enquanto participam de aprendizagem significativas.

Desse modo, o presente estudo por meio da implementação do gênero relato de experiência vivida também se fundamenta na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), estruturando o ensino por meio de uma sequência articulada de atividades pedagógicas planejadas para integrar conteúdos e habilidades de maneira contextualizada e significativa. Essa abordagem visa a promover não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também a aplicação prática do conhecimento adquirido, favorecendo uma aprendizagem mais engajada e relevante para os estudantes, como será detalhado a seguir.

### 1.7 Objetivo geral da Sequência Didática

Ampliar as habilidades linguísticas em língua espanhola, com ênfase na compreensão leitora e no desenvolvimento da criticidade, por meio da leitura, análise e interpretação do gênero discursivo/textual relato de experiência, com foco nas formas de lazer dos familiares idosos, abordando temas relacionados à identidade, memória e vivências culturais. A proposta busca articular a aprendizagem da língua com reflexões sobre experiências pessoais e contextos socioculturais, promovendo uma prática educativa significativa e integrada.

## 1.8 Composição da Sequência didática

Para o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos deste projeto de ensino, a sequência didática foi organizada em cinco ações pedagógicas centrais, detalhadas a seguir: (i) diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre a língua espanhola e o tema; (ii) contextualização e problematização das habilidades linguísticas na língua espanhola; (iii) pesquisa sobre o texto e o tema; (iv) sistematização das novas habilidades relacionadas à língua espanhola e ao tema em estudo; e (v) socialização das competências adquiridas.

As ações propostas fundamentam-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>5</sup> (PHC), conforme estruturados por Saviani e qualificados por Gasparin e Petenucci (2014). Nesse referencial, as etapas de Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social final se articulam para constituir uma proposta didático-pedagógica consistente, integrando teoria e prática de forma dinâmica e significativa.

### **(i) Diagnosticando a língua e o tema**

A Prática Social Inicial parte do nível de desenvolvimento atual dos alunos, buscando identificar seus saberes prévios e experiências cotidianas. Nessa etapa, fundamenta-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma abordagem pedagógica reflexiva e crítica, constituindo também uma fase da pesquisa-ação equivalente ao pré-teste. O objetivo é diagnosticar os

---

<sup>5</sup> Sugestões de leitura sobre a PHC:

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. (Video 21m). (S.I) **Publicado pelo Canal Leituras Brasileiras**. 14 de ago. de 2017.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&t=8s>. Acesso em:

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 17, p. 353-371, jan/dez 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235>. Acesso em: 5 maio.2025.  
3 jun. 2025.

conhecimentos prévios dos estudantes acerca do fenômeno-problema investigado.

Conforme apresentado na delimitação do problema de pesquisa, foi aplicado um teste composto por questões objetivas e discursivas, baseado no gênero relato de experiência, com o propósito de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos frente às questões propostas. Esse procedimento permitiu compreender quais estratégias de leitura, tanto microestratégias quanto macroestratégias, são mobilizadas pelos estudantes durante a prática leitora. Os itens do teste abordaram tópicos como gênero textual, tipologia textual, função da linguagem, tempo verbal, formas pronominais, entre outros, buscando analisar de que maneira esses elementos influenciam a interpretação e a construção de sentido dos alunos durante a leitura.

Os dados obtidos no teste indicaram que, embora os estudantes apresentem familiaridade com elementos básicos da língua espanhola, ainda enfrentam dificuldades no domínio de terminologias específicas, na identificação de estruturas textuais e na ampliação do vocabulário. Observou-se, entretanto, que os alunos demonstram interesse pelas atividades propostas e mobilizam, de forma significativa, estratégias de leitura para interpretar informações centrais dos textos, conseguindo relacioná-las ao seu contexto social e comunitário.

## **(ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola**

Após o diagnóstico inicial do conhecimento prévio dos estudantes, conforme em (i), são apresentados procedimentos didático-pedagógicos com

foco na contextualização. A contextualização temática busca promover uma equidade sobre o objeto de aprendizagem já que os estudantes trazem conhecimentos diferentes sobre o objeto de aprendizagem. Nessa ação, são apresentados os principais aspectos que constituem as funções do gênero discursivo/textual Relato de experiência, seguindo os direcionamentos de Michelson e Valer (2020), apresentados nos pressupostos teóricos acima.

Após a contextualização do objeto de aprendizagem, são discutidas e elaboradas de forma coletiva, situações-problemas (pessoais, sociais, profissionais etc.), definido por Gasparin e Petenucci (2014) por problematização. Essas problematizações envolvem aspectos temáticos e ou linguísticos relativos ao gênero discursivo/textual Relato de experiência, preparando-os para a prática da pesquisa pedagogicamente mediada pela professora.

### **(iii) Pesquisando sobre o texto e o tema na língua espanhola**

Na etapa de Instrumentalização, busca-se aprofundar o estudo dos conteúdos científicos e linguísticos relacionados ao tema em foco. A partir das situações-problema identificadas coletivamente na etapa anterior (ii), os estudantes são introduzidos à pesquisa como prática pedagógica, conforme sugerem Gasparin e Petenucci (2014). Nesse processo, podem ocorrer discussões sobre a importância da investigação para a ampliação do conhecimento historicamente sistematizado relativo ao fenômeno e ao problema de pesquisa, além de sua conexão com o mundo do trabalho, as ciências, as tecnologias e a cultura vinculada ao objeto de aprendizagem.

Também são abordadas questões relacionadas às contradições das tecnologias digitais na contemporaneidade, contemplando aspectos positivos e

negativos, bem como a ética no uso das informações disponíveis em diferentes meios de comunicação. Os estudantes são orientados sobre a importância de utilizar corretamente os recursos da biblioteca física da escola e de selecionar de forma criteriosa plataformas digitais confiáveis. Igualmente, discute-se a organização dos novos conhecimentos por meio de sínteses bem estruturadas, com indicação adequada das fontes, seguindo normativas oficiais, como as da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), garantindo o respeito aos princípios éticos em pesquisa.

No que se refere especificamente ao gênero discursivo/textual relato de experiência vivida, os alunos são apresentados a diferentes plataformas de pesquisa e aos variados veículos em que esses relatos podem circular. Ao serem analisados mais exemplos do gênero discursivo/textual em estudo e respectivos temas, ampliam-se as operações cognitivas relacionadas ao texto e ao contexto, incluindo compreensão, interpretação, inferência, estabelecimento de relações e reflexão crítica. Nesse momento, além dos aspectos textuais e linguísticos, são discutidos, na medida do possível, elementos sociais, culturais, históricos e científicos, integrando diferentes dimensões do conhecimento.

#### **(iv) Sistematizando novos conhecimentos sobre a língua espanhola**

Após o processo de investigação do objeto de estudo, conforme descrito na etapa (iii), são desenvolvidas atividades didático-pedagógicas correspondente à Catarse, conforme proposta por Gasparin e Petenucci (2014), na qual ocorre uma articulação mais intensa entre teoria e prática. A ampliação cognitiva sobre o objeto de aprendizagem se materializa pela sistematização desses novos conhecimentos, pela produção, neste caso, do texto em estudo.

Com o aprofundamento das habilidades cognitivas, linguísticas e culturais, os alunos passam à elaboração de um relato de experiência baseado em conversas realizadas com familiares mais velhos, voltadas à temática do lazer. Durante a produção do relato, todos os conhecimentos teóricos adquiridos e ampliados ao longo das atividades anteriores são mobilizados, permitindo a aplicação prática e contextualizada do aprendizado.

Para essa produção, os estudantes são preparados para dialogar com ao menos um familiar que tenha mais idade para investigar como era a prática de lazer quando era jovem. Para essa atividade, os estudantes estarão munidos de um roteiro sobre os aspectos das funções do gênero discursivo/textual em estudo, isso para auxiliar na organização das informações que serão solicitadas ao familiar. De modo mais objetivo, o foco da atividade é o recolhimento de um relato de experiência curto de como essa pessoa se divertia quando era jovem.

As informações serão recolhidas em um único dia, garantindo maior profundidade e naturalidade ao conteúdo. Durante essa atividade, os alunos aplicam estratégias de fala e escuta ativa, aprendendo a conduzir o diálogo de forma ética e respeitosa. O relato é registrado em uma folha destacada, que servirá como documento de estudo e análise dos elementos das diferentes funções texto e da língua nas etapas subsequentes da sequência didática, permitindo a sistematização das informações, a comparação entre diferentes experiências e a reflexão crítica sobre as vivências coletadas. Esses relatos originais serão recolhidos pela professora para registro e observação da escrita do texto em Português, sendo que esse conteúdo será trabalhado para a qualificação da escrita e, posteriormente, transformando em língua espanhola.

Após o texto estar ajustado na língua, são retomadas as situações problemas sistematizadas anteriormente para que elas sejam discutidas, contribuindo com a compreensão mais ampla da relevância da língua para a constituição da identidade dos sujeitos familiares pesquisados e dos próprios estudantes. Questões mais amplas como a forma como os jovens, as famílias praticam o lazer, a relevância do lazer para a saúde, o bem-estar etc.; a professora, na medida do possível e do tempo, irá propor desafios aos estudantes para observarem aspectos individuais e familiares que podem ser transformados buscando ampliar consideravelmente o processo de aprendizagem, seguindo a proposta vigotskiana da relevância do mediador adulto para essa ampliação social e cultural, que segundo o pensador, encontra-se em constante construção .

#### **(v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola**

Após a consolidação dos conhecimentos teóricos relativos à prática social de elaboração de um relato, conforme apresentado em (iv), inicia-se a prática social final, correspondendo à etapa conclusiva do percurso didático, segundo os direcionamentos de Gasparin e Petenucci (2014).

Nessa fase, com os produtos previamente desenvolvidos pelos estudantes, ocorre a organização de um evento envolvendo todos os participantes da pesquisa, além de convidados, como familiares e demais membros da comunidade escolar. No evento, cada aluno compartilha oralmente os aspectos mais relevantes de seu relato, utilizando o vocabulário que foi assimilado ao longo do processo de aprendizagem. Com isso, o produto final evidencia não apenas o domínio linguístico adquirido, mas também a aplicação prática e significativa das habilidades trabalhadas nas etapas

anteriores, demonstrando relações profundas entre a língua, o tema e as transformações da identidade e as transformações sociais.

As atividades realizadas em sala de aula e durante o evento são registradas por meio de fotografias e vídeos, que posteriormente serão divulgados nas redes sociais da escola, como Instagram e Facebook, e no grupo de WhatsApp dos responsáveis, ampliando a visibilidade da experiência e valorizando o protagonismo dos estudantes.

### 1.9 Recursos técnicos e didáticos

Ao longo da execução das atividades propostas, serão empregados diversos recursos técnicos e pedagógicos. Entre os recursos técnicos, destacam-se a sala de aula organizada de maneira a favorecer a concentração individual, o uso do quadro branco e marcadores, além de materiais pessoais como lápis, caneta e celular, estes últimos destinados a registros pontuais das atividades. Quanto aos recursos didático-pedagógicos, incluem-se textos impressos previamente planejados, elaborados com base no gênero discursivo do relato de experiência. A seleção e a utilização desses materiais serão detalhadamente descritas em cada plano de aula, de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da sequência didática.

### 1.10 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação adota uma abordagem qualitativa e formativa, levando em conta os objetivos estabelecidos, o desenvolvimento das atividades, as estratégias de leitura empregadas pelos alunos e o contexto particular dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. O acompanhamento da aprendizagem será realizado por meio da observação contínua, da análise das respostas escritas, da participação nas discussões e da evolução individual na

leitura crítica e na construção de sentidos em língua espanhola. O enfoque principal recai sobre o acompanhamento do processo e a valorização das estratégias mobilizadas pelos estudantes, priorizando o desenvolvimento da competência comunicativa e interpretativa em vez da simples correção formal ou da memorização de conteúdos.

#### 1.11 Avaliação da Sequência didática e do Plano de aula pelos estudantes

Após a realização de todos os procedimentos didático-pedagógicos voltados ao desenvolvimento da aprendizagem, será aplicado um instrumento de avaliação final, (Apêndice C). Conforme descrito na seção “Instrumentos” do capítulo de Método da Pesquisa, esse questionário teve como finalidade verificar a percepção dos estudantes acerca do seu processo de aprendizagem da língua espanhola e do tema estudado. O instrumento considerará diversos aspectos, incluindo os conteúdos explorados, os recursos didáticos empregados, as atividades realizadas, as produções realizadas pelos alunos e a relevância das atividades no aprimoramento do ensino-aprendizagem da língua adicional.

#### 1.12 Publicização do produto elaborado pelos estudantes na Sequência didática

A divulgação do produto final, bem como do processo de criação e execução das atividades, nas redes sociais, constitui uma etapa de grande relevância, pois potencializa a visibilidade e reconhece o esforço desenvolvido pelos estudantes. Além disso, ao compartilhar os resultados e a participação dos alunos nas plataformas digitais da escola, não apenas estimula o envolvimento da comunidade escolar e externa, mas também fortalece a motivação dos próprios estudantes, que passam a perceber seu trabalho como valorizado e significativo.

### 1.13 Publicização da Sequência didática e do plano de aula como produto educacional da pesquisa

A sequência didática e do Plano de aula após ser validado pela banca de defesa deste TCC será publicado na Plataforma EDUCAPES, o que representa uma etapa de grande relevância acadêmica, pois amplia a visibilidade do trabalho desenvolvido, não apenas reconhecendo o empenho dos estudantes, mas também destacando a contribuição pedagógica da própria proposta de ensino para o campo da educação em línguas adicionais.

Acima foram apresentadas as ações pedagógicas que constituem esta Sequência didática, abaixo está apresentado o Plano de aula.

## **2 PLANO DE AULA PARA A IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

Os procedimentos didático-pedagógicos apresentados neste plano de aula têm como finalidade operacionalizar os pressupostos teóricos sobre ensino e aprendizagem previamente discutidos. A implementação do projeto pedagógico inicia-se com a apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes, estabelecendo-se uma conexão com os instrumentos diagnósticos aplicados anteriormente, como o questionário exploratório (Apêndice A) e o pré-teste (Apêndice B), apresentado no Portfólio.

A partir dos resultados obtidos, conforme indicado no Apêndice B1, as atividades propostas buscam desenvolver e ampliar as competências linguísticas em língua espanhola, utilizando como unidade de ensino o gênero discursivo/textual relato de experiência cotidiana. Essa escolha visa a atender às demandas identificadas nos instrumentos de diagnóstico, ao mesmo tempo

em que detalha, em cada procedimento, os recursos técnicos e didáticos necessários à execução das atividades.

Ao final da sequência pedagógica, é proposta a aplicação de um questionário final (Apêndice C), conforme Portfólio, com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes sobre a implementação das atividades de aprendizagem, considerando elementos como os conteúdos trabalhados, os materiais utilizados, as dificuldades enfrentadas, as produções realizadas e a relevância das ações para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

A seguir, estão apresentados os procedimentos didático-pedagógicos planejados para cada aula da sequência, detalhando objetivos, recursos e estratégias de execução.

Seguem os procedimentos didático-pedagógicos para cada aula:

**Nome da professora:** Lorrana Pereira da Anunciação

**Curso:** Ensino Fundamental

**Série/turma:** 4ª série

**Componente Curricular:** Língua Espanhola

**Unidade Temática:** De nuestra vida al papel: relatos en clase de español

**Duração:** 4 aulas presenciais e atividades extraclasse

**Tema:** *El uso social del español: relatos de experiencia cotidiana*

**Conteúdos:**

4. Identificação da necessidade de diálogo intergeracional.

5. Conceitos relacionados ao gênero textual Relato de experiência cotidiana.
6. Produção do gênero textual Relato de experiência cotidiana.
7. Produção do gênero.

### **Objetivos da aprendizagem:**

2. Analisar a função social, a estrutura composicional e as características linguísticas do gênero discursivo relato de experiência vivida em língua espanhola;
3. Desenvolver a leitura crítica por meio das interações dialógicas entre textos e discursos, considerando diferentes manifestações de lazer;
4. Promover a reflexão sobre o uso ético e responsável de recursos digitais na pesquisa e compartilhamento de informações;
5. Sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema, relacionando-os à realidade dos estudantes;
6. Socializar os conhecimentos obtidos, incentivando a construção coletiva do saber.

Atividades pedagógicas aplicadas para a ampliação das habilidades linguísticas pelo engajamentos dos estudantes:

**Atividade pedagógica 1-** Conhecendo o gênero discursivo/textual relato de experiência cotidiana

**Atividade pedagógica 2** - Analisando e problematizando o gênero

**Atividade pedagógica 3** - Sistematizando e revisando o gênero

**Atividade pedagógica 4-** Socializando os Relatos de experiência cotidiana

### **Procedimentos metodológicos:**

Estão apresentados dentro de cada atividade no Plano de aula.

## Contextualizando o texto e o tema - Aula 1

**Esta atividade tem por objetivos:**

- Ampliar o entendimento das funções do gênero discursivo/textual relato de experiência
- Desenvolver a compreensão leitora por meio da leitura de relatos de experiência autênticos ou adaptados, reconhecendo a estrutura, a finalidade e os sentidos construídos no texto;

**Para dar conta desses objetivos, esta aula é organizada pelos seguintes passos:**

### **Passo (1): Cumprimento**

Iniciarei a aula cumprimentando os alunos e questionando se eles se recordam de minha presença e das atividades realizadas anteriormente, especificamente o diagnóstico inicial e o pré-teste. "¡Hola, alumnos! ¿Cómo están? ¿Se acuerdan de mí y de las actividades que realizamos anteriormente?"

### **Passo (2): Apresentação do projeto de ensino e suas etapas**

Após esses procedimentos iniciais, apresentarei aos estudantes o projeto de ensino proposto para a implementação da pesquisa-ação. Lembrarei a eles, que no primeiro semestre realizaram uma avaliação diagnóstica e um pré-teste, logo explicarei que aquele diagnóstico serviu como base para a elaboração das atividades pedagógicas que serão realizadas. Em seguida, projetarei o primeiro slide do arquivo, conforme a imagem 1.

**Imagem 1: Projeto de ensino - Capa - Ensino e aprendizagem de Espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual relato de experiência cotidiana**



Fonte: Autora (2025)

À medida que avanço na apresentação dos slides, retomarei o tema central, o gênero textual relato de experiência cotidiana, destacando os objetivos do projeto voltado ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola, as principais atividades a serem realizadas e a duração prevista do projeto. Durante essa mediação, esclarecerei eventuais dúvidas dos estudantes e incentivar a participação ativa deles, convidando-os a propor sugestões que possam aprimorar os procedimentos pedagógicos.

### **Passo (3): Ativando conhecimentos prévios sobre Gênero discursivo/textual Relato de Experiência Cotidiana**

Após introduzir o projeto de ensino, ilustrando-o com uma imagem representativa do gênero textual relato de experiência vivida e reforçada a relevância dos diagnósticos anteriormente realizados, bem como promovendo a discussão de dúvidas levantadas pelos alunos, iniciarei os procedimentos didático-pedagógicos para promover a contextualização do texto e do tema.

Inicialmente, apresentarei a eles de forma breve no quadro as quatro funções que constituem todo e qualquer gênero discursivo/textual, seguindo o que está posto nos pressupostos da sequência didática.

Apresentadas as funções, iniciarei a explanação de como essas funções constituem o gênero discursivo/textual Relato de Experiência. Para esta etapa, apresentarei no slide a primeira questão relacionada à função social do gênero: ¿Qué entiendes por relato de experiencia?

Retomarei o relato de experiência “El parque”, utilizado anteriormente no pré-teste, de modo a trabalhar com um texto já familiar aos estudantes. No mesmo texto, cuja cópia digital será entregue aos estudantes estão apresentadas questões guias para auxiliar nas estratégias de leitura, as quais seguem, algumas das quais foram trabalhadas no pré-teste:

**Texto 1 - Texto de leitura para contextualização temática**

**El parque**

Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa.

Yo me divierto todos los días en el parque. Allí veo las palomas comiendo y bebiendo agua. También veo pájaros de colores en los árboles.

Voy al parque a las cinco de la tarde, cuando termino los deberes de la escuela. Allí veo a mi amigo Juan y a mi amigo Luis. Con ellos juego al escondite y a otros juegos muy entretenidos. Luis se va más temprano del parque porque tiene que ir a la escuela de música a aprender a tocar el piano.

Mi padre también va al parque a hacer deporte. Él corre durante una hora después de trabajar. Mi madre solo va los fines de semana porque acaba tarde de trabajar. Ella se sienta siempre en el mismo banco y yo juego mientras con mis amigos.

Por la mañana cruzo el parque para ir al colegio, pero no me entretengo para no llegar tarde a clase. De camino al colegio veo al guarda del parque y siempre me da un caramelo de fresa.

Fonte: EL PARQUE. Língua.com. Disponível em: <https://lingua.com/pt/espanhol/leitura/parque/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

## 1 Preguntas sobre el contexto de producción

- 1.1 ¿Cuál es la finalidad del texto?
- 1.2 ¿Quién es el autor y quiénes son los interlocutores?
- 1.3 ¿Cuál es el contexto social e histórico de producción?
- 1.4 ¿Por qué medio circula el texto? (Revista, blog.....)

## 2 Preguntas sobre la composición

- 2.1 ¿Cuál es la secuencia textual predominante en el texto? (narración, exposición, relato, argumentación, descripción, prescripción, etc.?).
- 2.2 ¿Qué elementos o informaciones constituyen un relato de experiencia?

## 3 Preguntas sobre la temática

- 3.1 ¿Cuál es el tema principal?
- 3.2 ¿Con qué otros textos podría dialogar este tema?
- 3.3 ¿Qué relación hay entre este tema y temas como el deporte, la salud, el ocio o la forma en que se organizan los barrios y las ciudades?

## 4 Preguntas sobre la lengua

- 4.1 ¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto? (Emotiva, referencial, apelativa, fática, Metalingüística, poética etc.)

**4.2** ¿Cuál es la forma de enunciación predominante en el texto? (¿Yo?, ¿Nosotros?, ¿Se?)

**4.3** ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza generalmente en un relato de experiencia? ¿Formal o informal? ¿Por qué?).

**4.4** ¿Cuál es el modo y tiempo verbal predominante en el texto? ¿Qué efecto de sentido producen? Destaca tres verbos.

**4.5** ¿Qué expresa el pronombre posesivo “mi” en la frase:

**“Me llamo Pedro y hoy quiero hablar del parque que hay junto a mi casa.”**

**4.6** ¿A quién se refiere el pronombre "él" en esta frase?

**“Él corre durante una hora después de trabajar.**

**4.7** ¿Cuál de las siguientes opciones contiene sólo sustantivos del texto?

( ) divierto – corro – veo

( ) parque – casa – pájaro

## **5 Interpretación**

**5.1** Vuelve a leer el texto, imagina que tienes que contárselo a un amigo que no lo ha leído y luego escribe un resumen con tus propias palabras.

## **6 Relação/avaliação/reflexão**

**6.1** ¿Donde vives hay un parque para jugar con tus amigos? Cuéntanos cómo es ese parque y qué te gusta hacer allí. Si no hay, imagina cómo sería un parque ideal para tu barrio, qué tendría, cómo lo usarías y por qué crees que tener parques cerca es importante para la salud, la diversión y el bienestar de las familias.

Solicitarei que leiam o texto individualmente e, em seguida, farei a leitura em voz alta, explorando simultaneamente a oralização e a escuta do relato. Na sequência, trabalharei esses aspectos no gênero discursivo/textual Relato de experiência cotidiana. No decorrer dos procedimentos didático-pedagógicos, serão reforçados os aspectos que apresentaram maior índice de inadequações no pré-teste.

Cada pergunta será apresentada aos alunos, lida em conjunto e debatida em sala de aula, de modo a identificar seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que vão sendo aprendidos. Durante essa atividade, observarei atentamente as reações e expressões dos alunos, a fim de identificar seus saberes prévios sobre a língua espanhola e o tema abordado. À medida

que os estudantes compartilham suas respostas, registro-as no quadro, conforme as diferentes dimensões analisadas, facilitando a compreensão do conteúdo e permitindo que esses dados sejam sistematizados para posterior análise e interpretação.

Nesse procedimento, buscarei identificar quais conteúdos e perguntas são assimilados com maior facilidade, assim como aqueles que apresentam maior dificuldade, considerando o nível de domínio da língua e o conhecimento prévio do gênero discursivo/textual e de suas funções. Além disso, observarei quais funções do gênero são mais familiares aos alunos, permitindo ajustes no planejamento das atividades subsequentes. Também, apontarei os principais componentes do relato de experiência: tempo (¿cuándo?), lugar (¿dónde?), personagem (¿quién/quienes?), acontecimentos (¿qué pasó?) e sentimentos (¿cómo se sintió?).

A interação contínua com os estudantes configura-se como elemento central em todo o processo, promovendo a participação ativa e garantindo espaço para questionamentos adicionais. Ressalta-se a relevância de cada função abordada, enfatizando a importância do gênero textual relato de experiência no contexto cotidiano e na prática do espanhol. Ao término da atividade, realizarei uma rodada final de perguntas, assegurando que todos os alunos tenham compreendido o conteúdo e estejam preparados para os procedimentos subsequentes.

#### **Passo (4) Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse:**

Em seguida, apresentarei o comando da atividade que deverá ser realizada em casa, de modo a assegurar a continuidade do processo de aprendizagem e a preparação dos estudantes para a etapa subsequente.

### Atividade de aprendizado e avaliação (1)

Querido aluno, agora que você aprendeu o que é um relato de experiência e quais são as suas principais características, deixo esta atividade. “Querido alumno, ahora que has aprendido qué es un relato de experiencia y cuáles son sus principales características, te dejo esta actividad”.

⇒ Recupere las preguntas 5.1 y 6.1 y elabore respuestas textuales. Cada pregunta debe responderse por separado, con un máximo de 5 líneas. Las respuestas pueden presentarse en portugués, pero también es necesario incluir una versión en español (utilizando herramientas como Reverso Context o Google Traductor).

#### Cuestiones:

**5.1** Vuelve a leer el texto, imagina que tienes que contárselo a un amigo que no lo ha leído y luego escribe un resumen con tus propias palabras.

**6.1** ¿Donde vives hay un parque para jugar con tus amigos? Cuéntanos cómo es ese parque y qué te gusta hacer allí. Si no hay, imagina cómo sería un parque ideal para tu barrio, qué tendría, cómo lo usarías y por qué crees que tener parques cerca es importante para la salud, la diversión y el bienestar de las familias.

⇒ Chicos, sé que ustedes son capaces. En la próxima clase, haré la recolección de la actividad. **¡Vamos al grano!**

### Passo (5): Fechamento da aula

Caminhando para o fechamento da aula, reforçarei a questão do uso do tradutor para a execução da atividade, destacarei a importância de ter cautela no uso desse recurso e ressaltarei como ele pode contribuir de forma eficaz para o processo de aprendizagem. Apontarei suas vantagens, como a agilidade na tradução e o acesso a múltiplos idiomas, mas também abordarei suas limitações, sobretudo relacionadas às imprecisões recorrentes e à falta de sensibilidade às nuances culturais. Por fim, reforçarei os principais pontos discutidos, evidenciando a importância do conteúdo trabalhado e destacando a

pertinência da sua retomada. Indicarei como esses conhecimentos serão ampliados na próxima aula.

## **Problematizando e Instrumentalizando a língua e o tema - Aula 2**

### **Esta atividade tem por objetivos:**

- Analisar a função social, a estrutura composicional e as características linguísticas do gênero discursivo relato de experiência cotidiana em língua espanhola;
- Desenvolver a leitura crítica por meio das interações dialógicas entre textos e discursos, considerando diferentes manifestações de lazer;
- Promover a reflexão sobre o uso ético e responsável de recursos digitais na pesquisa e compartilhamento de informações;

**Para dar conta desses objetivos, esta aula é organizada pelos seguintes passos:**

### **Passo (1) Cumprimento e indagação**

Início a aula cumprimentando os alunos e perguntando se conseguiram realizar a atividade que havia ficado como tarefa de casa. Para isso, utilizo falas simples e acolhedoras em espanhol, como: “¡Buenos días, chicos! ¿Cómo están hoy?” Em seguida, retomo a atividade anterior questionando: “¿Pudieron hacer la tarea en casa? ¿Quién quiere compartir su respuesta?”.

### **Passo (2) Retomando a atividade de casa**

Projetarei no quadro o conto “El parque”, já utilizado na atividade de casa, e incentivarei os alunos a lerem suas respostas em espanhol. Em seguida, conduzirei um diálogo com a turma sobre o uso do tradutor, buscando compreender quais aspectos consideraram mais fáceis ou mais difíceis e como

avaliaram a experiência de modo geral. A partir das leituras em espanhol, observarei algumas inadequações no nível fonológico e corrigirei.

### **Passo (3) Problematizando a língua e o tema**

Após as ações procedimentais que envolvem a contextualização do gênero discursivo/textual relato de experiência e do tema, avançarei para a ação pedagógica definida por problematização sobre o objeto de estudo. Aqui discutirei com os estudantes o que implica a habilidade de elaborar situações-problemas sobre o que está sendo estudado. A partir do conteúdo que já foi desenvolvido até aqui sobre o gênero discursivo/textual relato de experiência cotidiana e o tema em estudo, de forma colaborativa, serão sistematizadas algumas situações-problemas. Iniciarei pela apresentação das seguintes situações-problemas:

- ¿Cómo puede un relato de experiencia de una persona contribuir a mejorar el hábito de lectura y el estilo de vida del lector?
- ¿Cuáles son las prácticas de ocio en las que los jóvenes y los adultos participan en su vida diaria y cómo repercute esto en la identidad individual, familiar y social?
- ¿De qué manera el aprendizaje de la lengua española y la producción de relatos de experiencia pueden ampliar las oportunidades de comunicación, de acceso a nuevas culturas y de desarrollo personal y social?

A partir dessas indagações, abrirei espaço para que os estudantes acrescentem suas questões acerca da função do texto e do tema. Conforme os estudantes vão contribuindo, escreverei no quadro as questões e para anotar no meu relato pessoal de atividade para posterior análise e retomada. Essas

questões servem de base para a ação pedagógica da instrumentalização, bem como serão retomadas na etapa final da sequência de atividades.

#### **Passo (4) Instrumentalizando os estudantes sobre a língua e o tema**

Após a apresentação da problematização, iniciarei os procedimentos de instrumentalização dos alunos. Dialogarei com os participantes sobre a importância da pesquisa para ampliar os conhecimentos historicamente sistematizados sobre o texto e o tema em estudo.

Em seguida, por meio de um projetor, apresentarei algumas estratégias para identificar se uma fonte online é confiável, considerando elementos como URL, domínio, entre outros. Também demonstrarei a plataforma [Lingua.com](http://Lingua.com), de onde os relatos utilizados ao longo das aulas foram retirados, com o objetivo de introduzir os estudantes a esse meio de pesquisa.

Além disso, reforçarei procedimentos para buscas em plataformas virtuais sobre temas específicos. Explicarei aspectos da ética em pesquisa, enfatizando o cuidado necessário na seleção das informações, a importância de sempre indicar a fonte do conteúdo utilizado e a necessidade de registrar corretamente autorias e referências, de acordo com as normatizações oficiais.

**Para ampliar o conhecimento da língua e do tema**, apresentarei um novo relato intitulado 'Mi día'. Inicialmente, realizarei leitura coletiva do texto com os alunos, incentivando-os a sanar possíveis dúvidas de compreensão. Em seguida, organizarei a turma em grupos de, no máximo, quatro integrantes, para que, de forma colaborativa, respondam às questões propostas em uma folha separada. A atividade é conduzida de maneira conjunta, estimulando a troca de ideias e a aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual.

Além disso, para orientar o trabalho em grupo, entregarei um pequeno roteiro de perguntas a cada estudante. A primeira versão da atividade em grupo deverá ser entregue para que eu tenha material de análise inicial. O registro desses dados será realizado por meio de escaneamento, uma vez que, assim, o procedimento poderá ser feito rapidamente em sala e possibilitar que os estudantes, posteriormente, qualifiquem individualmente suas respostas. Ademais, essa etapa é fundamental para favorecer a ampliação cognitiva e, ao mesmo tempo, permitir a observação da progressão individual de cada estudante, bem como da evolução coletiva da turma. Abaixo, segue o modelo do roteiro:

### Atividade de aprendizado e avaliação (2)

Querido aluno, agora que você aprendeu o que é um relato de experiência e quais são as suas principais características, deixo esta atividade. “Querido alumno, ahora que has aprendido qué es un relato de experiencia y cuáles son sus principales características, te dejo esta actividad”.

#### Actividad - Comprendiendo un relato de experiencia cotidiana

- ★ Lee con atención el relato de experiencia sobre el día de María y responde a las preguntas.
- ★ Recuerda: un **relato de experiencia** cuenta algo que pasó, indicando cuándo, dónde, quiénes participaron, qué sucedió y cómo se sintió la persona que lo cuenta.

#### **Mi día**

Me llamo María Pérez, tengo diecinueve años. Nací en Málaga, pero vivo en Granada. Soy estudiante de primer curso de Periodismo.

De lunes a viernes me levanto a las siete y media, desayuno y camino hasta la universidad. Entro en clase a las nueve y salgo a la una.

Al medio día como la comida en mi casa y veo la televisión. Por la tarde, estudio hasta las siete y después quedo con mis amigas.

A nosotras nos gusta mucho el cine, el teatro y la música. Los viernes por la noche cenamos pizza y bailamos en la discoteca.

Todos los sábados visito a mi familia en Málaga.

*El domingo por la tarde regreso a Granada y, si hace sol, salgo con mi perro a dar un paseo. ¡Me encantan los animales!*

Fonte: **MI DÍA**. [Lingua.com](https://lingua.com). Disponível em: <https://lingua.com/pt/espanhol/leitura/dia/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

Recordando la actividad anterior, extrae del relato de experiencia la información necesaria para responder a los principales componentes del relato de experiencia.

### **1 Sobre o contexto de produção do texto:**

**1.1** ¿En qué momento del día hace cada actividad la autora? ¿Qué palabras o expresiones en español nos ayudan a entender el orden de sus actividades?

---

### **2 Sobre os elementos do texto:**

**2.1** tempo (¿cuándo?) \_\_\_\_\_

**2.2** lugar (¿dónde?) \_\_\_\_\_

**2.3** personagens (¿quién/quienes?) \_\_\_\_\_

**2.4** acontecimentos (¿qué pasó?) \_\_\_\_\_

**2.5** sentimentos (¿cómo se sintió?) \_\_\_\_\_

### **3 Sobre a temática do texto:**

**3.1** ¿Qué relación hay entre este tema y su cotidiano?

---

### **4 Sobre os aspecto da língua que predominam no texto:**

**4.1** ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en el texto? ¿Formal o informal? ¿Por qué?).

---

**4.2** Destaca tres verbos que aparecen en el texto en modo indicativo y en tiempo pasado. Después, explica qué sentido aporta este modo y tiempo al texto.

---

**4.3** Analiza las tres palabras destacadas en rojo en el texto y explica a qué clase de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio pronombre, etc.) pertenecen y qué significado o sentido aportan al texto.

---

**4.4** Observa el texto “Mi día” y analiza las marcas de enunciación que utiliza María. ¿Qué pronombres o expresiones indican quién produce el mensaje? Señala si aparecen: yo, nosotros/nosotras, se, la gente o ninguna de estas formas. Explica cómo estas marcas nos ayudan a identificar al productor del texto.

---

### **5 Interpretação do texto:**

**5.1** ¿Cuál es el propósito del texto?

---

### **6 Relações-reflexões sobre o texto:**

**6.1** ¿Qué cosas hace María que tú también haces en tu día a día? ¿Hay alguna actividad que tú harías diferente? Explica por qué. ¿Consideras que las prácticas y actividades diarias de María son saludables?

---



---

**Orientación para la entrega: ¡Responde con atención!** La producción en grupo será considerada como una etapa formativa, mientras que la versión individual tendrá un peso del **40%** en la evaluación final.

Após dividir a turma em dois grupos:

### **Atividade de Aprendizagem e avaliação (1) - produção individual**

- Cada estudante fará mais uma leitura do texto selecionado e, na sequência, responderá individualmente, as questões interpretativas;
- Finalizado o tempo estabelecido, fotografarei/imprimirei a realização de cada estudante para posterior análise e pedirei que cada um guarde o texto elaborado individualmente para posterior retomada;

### **Atividade de aprendizagem e Avaliação (2) - em grupo**

- Dividirei os integrantes em pequenos grupos de 2 ou 3 e entregarei mais uma cópia do respectivo texto com as mesmas questões para que agora cada integrante do grupo discuta, socialize o seu conhecimento e construa novos saberes pelas trocas, sendo que o grupo produzirá uma versão com as respostas elaboradas conjuntamente com os nomes de todos os integrantes, o qual será recolhido pela professora para análise das realizações linguísticas;
- Finalizado o tempo para essa socialização, organizarei uma socialização no grande grupo em que cada pequeno grupo compartilhará o conteúdo das respostas, momento em que ajustarei possíveis inadequações, tirarei dúvidas e reforçarei a importância de todos compartilharem ao mesmo tempo em que aprendem novos conhecimentos com as respostas dos colegas tanto do mesmo grupo como do outro grupo;

### **Atividade de Aprendizagem e avaliação (3) - produção individual**

- Após essa socialização dos conteúdos e correção coletiva das respostas, se necessário, poderá ser finalizada como atividade extraclasse, pedirei que cada estudante retome seu texto produzido individualmente e considerando as discussões e correção coletiva, qualifique suas respostas para posterior avaliação e observação da realização da compreensão leitora.
- Esse procedimento, além de promover diferentes momentos de interação mediada pela professora, cria maior responsabilidade e atenção às discussões, pois saberão que com as trocas poderão qualificar suas produções e com isso a própria avaliação. Também promove a prática da escuta e respeito pela voz do outro na troca de aprendizados.

O momento de exposição é fundamental para que os estudantes percebam que existem diferentes caminhos de raciocínio e que a justificativa apresentada é tão importante quanto a resposta em si. Para além do levantamento de dados, essa etapa tem o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas, consolidar os conteúdos trabalhados e valorizar o processo de construção do conhecimento. Ao final, buscarei promover uma reflexão coletiva, de modo que os alunos compreendam a importância de argumentar, revisar e reformular suas ideias. O percurso didático proposto, portanto, segue a linha de interações: **individual** → **grupo pequeno** → **grupo grande** → **individual**.

#### **Passo (5): Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse:**

Em seguida, apresentarei o comando da atividade que deverá ser realizada em casa, de modo a assegurar a continuidade do processo de aprendizagem e a preparação dos estudantes para a etapa subsequente.

Esta atividade consiste no movimento que os estudantes farão para conhecer um pouco mais sobre a temática lazer ao mesmo tempo em que são propostas ações para a ampliação do entendimento da identidade de gerações mais velhas. Para isso, cada estudante deve escolher um familiar ou

conhecimento de geração anterior para conhecer como essa pessoa vivenciava o lazer quando era jovem.

Para essa atividade, eles deverão seguir o comando da atividade e o roteiro que segue:

### **Atividade de aprendizado e avaliação (3)**

**Querido aluno, agora que você aprendeu o que é um relato de experiência e quais são as suas principais características, deixe esta atividade. “Querido alumno, ahora que has aprendido qué es un relato de experiencia y cuáles son sus principales características, te dejo esta actividad”.**

Após todas as atividades realizadas, você está preparado para a produção do texto Relato de experiência.

Para essa atividade, você deve escolher um familiar de maior idade da família ou conhecido.

Após você escolher, converse com ele e pergunte se pode relatar para você como era a forma de lazer, de diversão quando ele era jovem. Explique que é uma atividade da escola, que você está aprendendo sobre relatos de experiências.

- a) anote a idade da pessoa;
- b) se é masculino ou feminino;
- c) onde morava quando era jovem;
- d) anote com calma tudo o que ele falar; caso você não compreender algo, peça para a pessoa repetir e depois você arruma seu texto;
- e) após as anotações, agradeça a pessoa pelas contribuições e diga que após a finalização do projeto, você retornará para dizer como foi a sua experiência;

Realizada a primeira escrita, leia o texto novamente e ajuste o conteúdo para que os elementos fiquem bem apresentados e que o conteúdo chegue até **10 linhas manuscritas**, tendo como foco central **o tema do lazer**.

Seguindo os exemplos estudados. Exemplo:

**Quando eu era jovem...**

### **Passo (6): Fechamento da aula**

Ao encerrar a segunda aula, reforçarei os principais pontos discutidos, evidenciando a importância do conteúdo trabalhado e destacando a

pertinência da sua retomada. Indicarei como esses conhecimentos serão ampliados na próxima aula.

### **Sistematizando os novos conhecimentos sobre a língua e o tema - Aula 3**

**Esta atividade tem por objetivos:**

- Compreender a função social, a estrutura composicional e as características linguísticas do gênero discursivo relato de experiência vivida em língua espanhola;
- Sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema, relacionando-os à realidade dos estudantes;

**Para dar conta desses objetivos, esta aula é organizada pelos seguintes passos:**

#### **Passo (1) Cumprimento e indagação**

Início a aula cumprimentando os alunos e perguntando se conseguiram realizar a atividade que havia ficado como tarefa de casa. Para isso, utilizo falas simples e acolhedoras em espanhol, como: “¡Buenos días, chicos! ¿Cómo están hoy?” Em seguida, retomo a atividade anterior questionando: “¿Pudieron hacer la tarea en casa? Voy a pasar recogiendo las actividades”.

## **Passo (2) Revisando e digitalizando a produção textual**

Após recolher as produções, que serão ajustadas, utilizarei os primeiros 10 minutos para realizar essa ação. Posteriormente, reforçarei que o objetivo dessa atividade é promover a integração da família ao contexto escolar, estimulando um diálogo intergeracional. Os relatos de experiência, coletados pelos estudantes em colaboração com avós, tios ou pais, devem ter até 10 linhas manuscritas e ter como foco central o tema do lazer.

Essa atividade permite construir uma ponte intergeracional, conectando sujeitos de diferentes realidades e promovendo debates sobre o conceito de lazer para distintas gerações. A escolha desse eixo temático possibilita não apenas a reflexão sobre práticas culturais diferenciadas, mas também o fortalecimento da identidade e a compreensão de noções de temporalidade, considerando que as formas de lazer dos mais velhos, em geral, diferem das vivenciadas pelos mais jovens.

Durante a realização da atividade, levantarei apontamentos sobre possíveis inconsistências na estrutura ou no conteúdo dos textos e, de forma individualizada, ofereço orientações acerca de como esses relatos podem ser aprimorados. Procuro destacar aspectos positivos já presentes na produção de cada estudante, ao mesmo tempo em que explico, de maneira clara e acessível, quais ajustes são necessários para tornar o relato mais coerente, organizado e fiel às características do gênero textual em estudo.

## **Passo (3) Traduzindo o relato de experiência cotidiano para o espanhol**

Na sequência, para dar início ao nosso processo de tradução utilizarei os tablets disponibilizados pela escola, para reforçar com os estudantes o funcionamento do Google Tradutor (Google Tradutor) e o Reverso Context

(<https://context.reverso.net/traducao/>), enfatizando os cuidados que se deve ter ao utilizar esse mecanismo e, também, novamente, ênfase como essa ferramenta pode ser usada de maneira eficiente no processo de aprendizagem. Mostro suas potencialidades, como a rapidez na tradução e a possibilidade de acesso a diferentes idiomas, mas também discuto suas limitações, especialmente no que diz respeito às imprecisões frequentes e à ausência de nuances culturais.

Orientarei os alunos a traduzirem suas respostas no tradutor e, em seguida, a realizarem uma revisão crítica, ajustando as traduções para que mantenham o sentido original. Dessa forma, incentivarei o uso consciente das tecnologias digitais, não apenas como um recurso automático, mas como apoio complementar à reflexão linguística. Essa prática possibilita uma compreensão mais aprofundada do vocabulário e das expressões da língua espanhola, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital.

Faz-se válido enfatizar que, à medida que os estudantes concluem suas traduções, solicito que me chamem para que eu possa avaliar a adequação do trabalho e identificar possíveis inconsistências. Para aqueles que não conseguirem finalizar no tempo previsto, combinarei um prazo adicional durante a semana, de modo a retornar à escola e realizar a correção antes do dia da roda de leitura, momento destinado à apresentação.

#### **Passo (5): Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse:**

Levando em consideração que o texto já foi, em sua maior parte, corrigido por mim, apresentarei aos alunos a possibilidade de levar o texto traduzido para casa ou, se possível, tirar uma foto do material, de modo que

possam estudá-lo e se preparar para a apresentação oral aos colegas de classe. Entretanto, antes de enviar os textos, realizarei a digitalização dos produtos com meu celular, garantindo que nenhum registro seja perdido.

Como atividade extraclasse, além do ensaio para a apresentação oral dos relatos de experiência na língua espanhola, pedirei que retomem as questões problematizadoras apresentadas anteriormente. Ainda em aula, promoverei uma discussão coletiva sobre essas questões para que todos possam expor suas perspectivas de forma que ocorra uma aprendizagem colaborativa, a partir da qual cada estudante poderá ampliar seu olhar sobre esse movimento pedagógico e elaborar textualmente sua compreensão sobre esse processo.

#### **Atividade de aprendizado e avaliação (4)**

**Querido aluno, agora que você aprendeu o que é um relato de experiência e quais são as suas principais características, deixo esta atividade. “Querido alumno, ahora que has aprendido qué es un relato de experiencia y cuáles son sus principales características, te dejo esta actividad”.**

- 1-** Leia o seu texto em voz alta e grave utilizando um gravador de voz (pode ser do celular).
- 2-** Ouça sua gravação e compare com o texto escrito. Perceba o que ficou claro e o que pode melhorar.
- 3-** Caso seja possível, envie sua gravação em Espanhol para a professora, por whatsapp.

#### **¡Lo vas a lograr!**

Además del ensayo para la presentación oral de los relatos de experiencia en lengua española, les pido que retomem las cuestiones problematizadoras trabajadas anteriormente. En clase, realizaremos una discusión colectiva sobre dichas cuestiones para que todos puedan compartir sus perspectivas.

5. ¿Cómo puede un relato de experiencia de una persona contribuir a mejorar el hábito de lectura y el estilo de vida del lector?
  6. ¿Cuáles son las prácticas de ocio en las que los jóvenes y los adultos participan en su vida diaria y cómo repercute esto en la identidad individual, familiar y social?
  7. ¿De qué manera el aprendizaje de la lengua española y la producción de relatos de experiencia pueden ampliar las oportunidades de comunicación, de acceso a nuevas culturas y de desarrollo personal y social?
- Ahora que has pasado por las etapas del aprendizaje, reflexiona sobre de qué manera estas cuestiones pueden ser resueltas, comprendidas o aplicadas. Escribe tu reflexión en un máximo de 10 líneas manuscritas.

Essa atividade extraclasse, articulada ao debate coletivo, constitui um fator essencial para compreender de que maneira os alunos estão assimilando o conteúdo. A partir do que aprendem, espera-se que sejam capazes de trazer elementos como bagagem, valorizando o relato de experiência enquanto elo concreto que permite ao leitor identificar-se com situações reais, tornando a leitura mais significativa e motivadora. Além disso, os distintos relatos, produzidos por diferentes indivíduos, histórias e estilos de escrita, contribuirão diretamente para o desenvolvimento da comparação intergeracional. Em razão do caráter próprio e reflexivo da atividade, a avaliação será realizada com base no desenvolvimento e na organização das ideias. Assim, para alcançar uma boa avaliação, os textos deverão apresentar respostas coesas e coerentes às questões propostas.

Após a explicação da atividade extraclasse, informarei ainda que, próxima aula, a socialização do conteúdo do Relato de experiência ocorrerá por meio de uma roda de leitura e sugerirei que convidem os familiares ou

responsáveis que os ajudaram na construção do relato, para que possam acompanhar e apreciar o produto final.

Espero que, a partir desta atividade, os leitores se reconheçam em situações reais descritas não apenas por eles mesmos, mas também por seus colegas, percebendo diferentes hábitos, escolhas e sentimentos. Ao acompanhar a rotina, as preferências e as formas de lazer de outra pessoa, o leitor é estimulado a refletir sobre suas próprias práticas, podendo desenvolver novos hábitos de leitura ou reorganizar seu tempo livre.

#### **Passo (6): Fechamento da aula**

Ao encerrar a aula, reforçarei os principais pontos discutidos, evidenciando a importância do conteúdo trabalhado e destacando a pertinência da sua retomada. Indicarei como esses conhecimentos serão ampliados na próxima aula.

### **Socializando os novos conhecimentos sobre a língua e o tema - Aula 4**

**Esta atividade tem por objetivos:**

- Compreender a função social, a estrutura composicional e as características linguísticas do gênero discursivo relato de experiência vivida em língua espanhola;
- Socializar os conhecimentos obtidos, incentivando a construção coletiva do saber.

**Para dar conta desses objetivos, esta aula é organizada pelos seguintes passos:**

#### **Passo (1) Cumprimento e indagação**

Início a aula cumprimentando os alunos e perguntando se conseguiram realizar a atividade que havia ficado como tarefa de casa. Para isso, utilizo falas simples e acolhedoras em espanhol, como: “¡Buenos días, chicos! ¿Cómo están hoy?”.

### **Passo (2) Organizando a socialização dos conhecimentos**

Após cumprimentar os alunos e seus convidados, iniciarei a organização das cadeiras em formato de círculo, de maneira conjunta com os estudantes. Em seguida, relembrei o objetivo da roda de leitura e apresentarei as orientações para a apresentação oral. Destacarei a importância de falar com clareza, manter contato visual com o público e respeitar a vez dos colegas.

### **Passo (3) Socializando os novos conhecimentos sobre língua e o tema orais**

As cadeiras estarão dispostas em círculo, de modo a garantir visibilidade e favorecer a interação entre todos os participantes, criando um ambiente acolhedor para a troca de experiências. A ordem de apresentação seguirá em ordem alfabética decrescente, garantindo organização e facilitando o acompanhamento das apresentações. Cada aluno apresentará seu relato de experiência, destacando aspectos que acharam interessantes relacionados à história de lazer de seu familiar. Durante as apresentações, os convidados terão a oportunidade de fazer comentários breves, contribuindo para o enriquecimento do diálogo intergeracional e para a valorização das experiências compartilhadas, fortalecendo a conexão entre escola, família e comunidade.

### **Passo (4) Reflexão coletiva sobre a aprendizagem**

Após a socialização oral dos relatos, promoverei uma discussão que envolva o conteúdo das respostas das questões problematizadoras acima, incentivando a participação colaborativa de todos os presentes para a ampliação dos conhecimentos em uma perspectiva metalinguística e metacognitiva sobre as funções do texto para ampliar o conhecimento sobre a língua e a qualidade de leitura e escrita, da língua espanhola para a ampliação de oportunidades de acesso à cultura, ao trabalho etc, bem como as muitas possibilidades de relações do tema lazer com as mudanças culturais intergeracionais, como o lazer pode contribuir nas relações familiares, a influência do lazer para a qualidade da saúde individual e coletiva etc.

#### **Passo (5) Avaliação do projeto de ensino pelo estudantes**

Ao final das apresentações, recolherei os produtos e promoverei uma conversa coletiva sobre a experiência, na qual perguntarei aos alunos o que aprenderam com a atividade, como se sentiram ao compartilhar seus relatos e o que observaram nas histórias dos colegas.

Após esse momento, apresentarei também o instrumento final de avaliação, Apêndice C - que será respondido pelos alunos na hora, com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes sobre a implementação das atividades de aprendizagem, considerando elementos como os conteúdos trabalhados, os materiais utilizados, as dificuldades enfrentadas, as produções realizadas e a relevância das ações para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Dessa forma, permitindo que os estudantes reflitam sobre seu processo de aprendizagem. Essa etapa permitirá consolidar aprendizagens relacionadas à leitura, escrita e oralidade.

