

FRANCISCO DOMINGUEZ Y GOUVEIA

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Orientador: Prof. Paulo Fachin.

Florianópolis, SC

2025

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

Florianópolis/SC, 25 de novembro de 2025.

Prof. Paulo Fachin (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof^a. Laura Campos de Borba (Membro Examinador Interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof^a. Jane Flavia Esser (Membro Examinador Externo)

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta reflexões sobre o ensino da Língua Espanhola na Educação Básica, a partir da observação e da prática docente desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida segundo os princípios da pesquisa-ação, com o objetivo de compreender e aprimorar a prática pedagógica no ensino da língua adicional. Foram observadas aulas e implementadas atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora e oral. Os resultados indicam que o processo de ensino-aprendizagem se fortalece quando há mediação dialógica, contextualização cultural e uso de metodologias ativas. As reflexões fundamentam-se em autores como Freire (1996), Vygotsky (1988), Bakhtin (1929), Tardif (2002) e Pimenta (1999), que contribuem para a compreensão da formação docente e da prática reflexiva. Conclui-se que o exercício crítico e colaborativo da docência é essencial para a construção de uma educação transformadora e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola. Prática docente. Pesquisa-ação. Formação de professores.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso presenta reflexiones sobre la enseñanza de la Lengua Española en la Educación Básica, a partir de la observación y de la práctica docente desarrolladas en el Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). La investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo según los principios de la investigación-acción, con el objetivo de comprender y mejorar la práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua adicional. Se observaron clases y se implementaron actividades didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora y oral. Los resultados muestran que el proceso de enseñanza-aprendizaje se fortalece cuando existe mediación dialógica, contextualización cultural y el uso de metodologías activas. Las reflexiones se fundamentan en autores como Freire (1996), Vygotsky (1988), Bakhtin (1929), Tardif (2002) y Pimenta (1999), cuyas contribuciones permiten comprender la formación docente y la práctica reflexiva. Se concluye que el ejercicio crítico y colaborativo de la docencia es esencial para la construcción de una educación transformadora y socialmente comprometida.

Palabras clave: **Enseñanza de lengua española. Práctica docente. Investigación-acción. Formación de profesores.**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: QUEM SOU COMO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL? ..6
2	PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?8
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA9
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA10
2.2.1	Problema da pesquisa
2.2.2	Justificativa
2.2.3	Objetivos
2.2.4	Participantes da Pesquisa
2.2.5	Cronograma da Pesquisa
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO14
2.3.1	Atividade de aprendizagem
2.3.2	Habilidade Linguística Trabalhada
2.3.3	Plano de aula
3	EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?17
3.1	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA
3.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA
3.3	REFLEXÕES FINAIS
4	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?21
5	REFERÊNCIAS22
6	ANEXOS23

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU COMO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

A trajetória docente constitui-se em um processo contínuo de formação, experimentação e reflexão. Ao longo da Especialização em Ensino de Língua Estrangeira, as atividades de observação e intervenção possibilitaram a construção de uma identidade profissional alicerçada na prática reflexiva. A experiência em sala de aula mostrou que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, é mediar processos, estimular o pensamento crítico e promover a autoria dos estudantes (Freire, 1996). A presença cotidiana em contexto escolar permitiu observar como as relações sociais e as condições materiais influenciam o processo educativo. Segundo Nóvoa (1995), a formação do 'eu professor' se constrói na interação entre saberes teóricos e práticas pedagógicas; nesse sentido, as vivências em estágio são fundamentais para a profissionalização.

Além disso, a análise reflexiva das minhas ações em sala mostrou a importância do planejamento fundamentado, da avaliação contínua e da adaptação de estratégias à diversidade da turma. A voz do professor, entendida como prática e teoria integradas, deve ser constantemente reconfigurada por meio da pesquisa-ação, conforme propõe Thiollent (1985). Neste capítulo, apresento a minha trajetória, motivações e a forma como a formação e as experiências em campo têm moldado a minha prática pedagógica.

Eu, professor



Fonte: Foto – o autor.

Relação da imagem com a minha identidade profissional

A imagem mostra-me sorrindo, após um percurso de moto, com o mar ao fundo. Essa cena representa muito a forma como construo e compreendo minha identidade docente.

Conforme Freire (1996), o professor se constitui não apenas pela técnica ou pelo domínio do conteúdo, mas pela forma como se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Assim, esta imagem não é apenas um retrato de lazer: ela simboliza movimento, autonomia e presença.

A imagem em que apareço sorrindo, após um percurso de moto, com o mar ao fundo, revela muito sobre a forma como construo e compreendo minha identidade docente. Conforme Freire (1996), o professor se constitui não apenas pela técnica ou pelo domínio do conteúdo, mas também pela maneira como se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, a fotografia não representa apenas um momento de lazer; ela simboliza movimento, autonomia e presença — elementos que atravessam diretamente minha prática pedagógica.

O caminho percorrido na moto remete ao próprio processo formativo. Pilotar exige equilíbrio, atenção, coragem e responsabilidade, qualidades que também permeiam o cotidiano docente. Ensinar é seguir uma trajetória contínua, acompanhando percursos e ajudando os estudantes a encontrarem os seus. Do mesmo modo, o mar ao fundo emerge como metáfora da formação permanente: amplo, imprevisível e em constante transformação. Assim como as ondas se alteram, minha prática se reconfigura a cada turma, experiência e desafio, reafirmando que o “eu professor” é sempre um vir a ser.

O sorriso registrado na imagem sugere leveza e naturalidade, características essenciais na construção de relações humanas significativas dentro da escola. Ser professor não se limita à transmissão de conteúdos; envolve acolher, escutar e estar presente com sensibilidade. Já o capacete segurado na mão remete ao percurso já trilhado e às escolhas que me trouxeram até aqui, simbolizando movimento, responsabilidade e abertura para os próximos caminhos que a docência exige.

Esse conjunto de elementos — o caminho, o mar, o sorriso, o capacete e o cenário amplo — traduz aspectos centrais da minha identidade profissional: formação contínua, conhecimento em constante mudança, responsabilidade pedagógica, relação humana e liberdade criativa para reinventar práticas. Essa leitura da imagem dialoga diretamente com minha experiência na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral José Valdo Ribeiro Ramos, onde compreendi que cada estudante também percorre seu próprio caminho. O professor, nesse contexto, não conduz sozinho; ele acompanha, orienta e compartilha a jornada.

Assim, a imagem representa o professor que se movimenta, se reinventa e segue aprendendo, reconhecendo que a docência é sempre uma construção coletiva, afetiva e em permanente transformação.

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

Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos para o planejamento da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolve; na seção 2.2, apresento o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a proposta de intervenção com a atividade de aprendizagem

que constitui a proposta de intervenção e de ensino de língua adicional e o plano de aula dessa atividade, indicando possibilidades de investigação da minha prática pedagógica e, quem sabe, de outros.

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

A análise das aulas observadas e das atividades desenvolvidas em sala evidencia dois principais paradigmas de formação de professores de línguas adicionais: o paradigma da transmissão de conhecimento e o paradigma da construção de conhecimento.

No paradigma da transmissão de conhecimento, o foco está na reprodução de saberes já estabelecidos. Dentro desse paradigma, destacam-se dois modelos: o modelo de observação e o modelo por transmissão com base na ciência. No primeiro, o professor é visto como alguém que aprende observando práticas consolidadas, sem espaço para questionamento ou análise crítica. No segundo, a formação é centrada na transmissão sistemática de conhecimentos científicos e pedagógicos.

O paradigma da construção do conhecimento propõe uma formação docente mais crítica e participativa, em que o professor atua como sujeito ativo na elaboração de saberes oriundos da prática e da reflexão. Segundo Pimenta (1999), a prática docente deve ser compreendida como uma prática social, o que requer análise contínua e permanente reconstrução. Nessa perspectiva, o professor torna-se protagonista de seu processo formativo, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva sobre sua própria atuação. Assim, a experiência, a colaboração e a pesquisa sobre a prática constituem elementos fundamentais para a construção dos saberes docentes, conforme destaca Tardif (2002).

Outra prática importante é o registro e análise das experiências em sala de aula, por meio de diários ou relatórios, possibilitando a sistematização de experiências e o aprimoramento da prática.

A reflexão colaborativa é promovida por meio de fóruns e grupos de estudo, permitindo a construção coletiva de saberes entre docentes.

Por fim, o estudo de teorias educacionais complementa o processo, fornecendo bases para que o professor compreenda e justifique suas escolhas pedagógicas de

maneira crítica e fundamentada. Uma postura investigativa e reflexiva sobre sua própria prática docente. Essa perspectiva valoriza a construção do saber docente por meio da experiência, da colaboração e da investigação sobre a prática (Tardif, 2002).

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

A comunidade em que a Escola de Ensino Médio e Tempo Integral José Valdo Ribeiro Ramos está inserida é marcada por vulnerabilidades socioeconômicas, localizada na periferia de Fortaleza. A escola atende a uma população estudantil diversa, composta por jovens de famílias de baixa renda, muitos dos quais são os primeiros em suas famílias a cursar o ensino médio. Segundo Dominguez y Gouveia (2024), “a escola, situada em um bairro de nível socioeconômico baixo, é o lar de uma comunidade de estudantes diversa e vibrante”, evidenciando seu papel essencial como espaço de transformação social e oportunidade educacional.

Trata-se de uma escola pública estadual de tempo integral, com 273 alunos distribuídos nos três anos do ensino médio. Embora atenda majoritariamente à comunidade local, acolhe também estudantes de regiões próximas. Conforme foi visto, a instituição oferece estrutura como biblioteca, laboratórios e salas especializadas, apesar de limitações como o acesso reduzido à tecnologia. Ainda assim, parte dos estudantes demonstram motivação para aprender, o que, como destaca Freire (1996, P. 67), é um fator fundamental para o sucesso no processo educativo, pois “ensinar exige respeito à autonomia do educando”.

Com relação aos docentes de língua adicional, foi observada uma professora responsável pelo ensino de espanhol, com formação específica em Letras/Espanhol. Ela atua de maneira efetiva e demonstra experiência, desenvolvendo materiais próprios para suprir a ausência de livros didáticos. Tal prática está em sintonia com Vygotsky (1988), ao considerar a mediação do professor como essencial no processo de aprendizagem. Conforme foi observado em sala “a criação de seu próprio material didático representava uma carga de trabalho adicional para a professora”, o que revela o compromisso com a adaptação pedagógica às necessidades do grupo.

Embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não tenha sido disponibilizado no relatório, observa-se que a abordagem adotada se baseia na metodologia comunicativa, com foco na interação, uso de músicas, jogos, debates e

produção textual. Essa perspectiva está alinhada ao Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas Estrangeiras – RENIDE, que valoriza práticas que envolvam o aluno como agente ativo no uso da língua em contextos reais (Eres Fernández, 2019). Nesse sentido, a proposta pedagógica observada demonstra coerência entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas com base em situações significativas e contextualizadas.

2.2.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na compreensão de textos escritos em espanhol, demonstrando limitações na identificação de ideias principais, vocabulário e inferências textuais?

2.2.2 JUSTIFICATIVA

A realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer o ensino de língua espanhola em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, como a Escola de Ensino Médio e Tempo Integral José Valdo Ribeiro Ramos, localizada na periferia de Fortaleza e caracterizada pela presença de alunos majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda. Em ambientes como este, a escola constitui-se como espaço privilegiado de transformação social, permitindo o acesso a saberes linguísticos que ampliam possibilidades de mobilidade acadêmica, cultural e profissional.

Além disso, a observação do contexto escolar evidencia que, embora haja motivação entre os estudantes e atuação comprometida de professores, persistem desafios estruturais e pedagógicos que impactam o aprendizado, como a limitação no acesso à tecnologia e a ausência de livros didáticos de espanhol. A criação de materiais próprios pela professora responsável demonstra a necessidade de práticas pedagógicas mediadoras e contextualizadas. Desse modo, esse trabalho surge como contribuição para o fortalecimento de práticas inovadoras que valorizem a autonomia intelectual do estudante.

2.2.3 – OBJETIVOS

Objetivo geral:

Investigar os efeitos do uso de estratégias de leitura no aprimoramento da compreensão textual de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em aulas de espanhol como língua adicional.

Objetivos específicos:

- a) Elaborar uma sequência didática que explore diferentes estratégias de leitura aplicadas a textos em espanhol;
- b) Aplicar a sequência didática com foco em desenvolver a compreensão leitora dos alunos;
- c) Analisar os resultados da aplicação da sequência, observando avanços na interpretação textual e no engajamento dos estudantes.

2.2.4-PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma participante da pesquisa é composta por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 14 anos. Os estudantes pertencem, em sua maioria, a um contexto sociocultural diversificado, oriundos de comunidades urbanas periféricas, com acesso limitado a experiências culturais relacionadas à língua espanhola fora do ambiente escolar. A maioria dos alunos possui um conhecimento básico do idioma, sendo capazes de reconhecer vocabulários simples e frases cotidianas, mas apresenta dificuldades na leitura e compreensão de textos mais complexos. As habilidades que mais precisam ser desenvolvidas incluem a leitura crítica, interpretação textual e a capacidade de inferir informações implícitas nos textos. Muitos demonstram interesse pela aprendizagem do espanhol por associarem o idioma à música, filmes e ao desejo de viajar ou se comunicar com falantes da língua.

Os alunos revelaram, ainda, que preferem atividades dinâmicas e interativas, como jogos, vídeos, músicas e textos com temas do cotidiano juvenil. Os gêneros textuais mais atrativos para esse público são histórias em quadrinhos, diálogos, tirinhas e pequenas narrativas, que despertam maior engajamento. Quanto aos estilos de aprendizagem, observou-se uma predominância de aprendizes visuais e auditivos, sendo o uso de recursos multimídia um fator motivador significativo. Em relação ao letramento digital, embora os estudantes demonstrem familiaridade com o uso de celulares e redes sociais, muitos ainda não possuem desenvoltura em tarefas escolares mediadas por tecnologias. Como destaca Silva (2020), conhecer o perfil dos alunos e

suas preferências é essencial para planejar intervenções pedagógicas significativas que promovam uma aprendizagem eficaz e contextualizada.

2.2.5. Cronograma da pesquisa

O cronograma a seguir apresenta a distribuição temporal das etapas desenvolvidas na pesquisa-ação realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com foco na dificuldade de interpretação textual em língua espanhola. As atividades foram planejadas conforme os marcos da metodologia de pesquisa-ação, respeitando os tempos escolares e as fases necessárias para o desenvolvimento, implementação e avaliação da intervenção pedagógica.

Cronograma de atividades 2025

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

Legenda:

- Etapa 1 – Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.
- Etapa 2 – Elaboração do Projeto de Pesquisa.
- Etapa 3 – Aplicação do instrumento de coleta de dados inicial aos participantes da pesquisa.

- Etapa 4 – Elaboração da Sequência Didática para implantação.
- Etapa 5 – Elaboração do plano de aula da Sequência Didática.
- Etapa 6 – Implementação da Sequência Didática.
- Etapa 7 – Aplicação do instrumento de coleta de dados final aos participantes da pesquisa.
- Etapa 8 – Prática e análise das aulas.
- Etapa 9 – Fechamento da escrita do Portfólio.
- Etapa 10 – Seminário de apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.
- Etapa 11 – Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.
- Etapa 12 – Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

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

2.3.1 Atividade de aprendizagem

A partir do problema de ensino-aprendizagem identificado em sala de aula — a dificuldade dos estudantes em se expressarem oralmente em situações cotidianas — elaborou-se uma sequência didática com foco no desenvolvimento da produção oral, utilizando materiais de sala para uma comunicação e teste.

2.3.2 Habilidade Linguística Trabalhada

Produção oral em língua espanhola, voltada para conversas simples sobre preferências culturais, direções em deslocamentos urbanos e uso de vocabulário de cores.

2.3.3 Plano de aula

Professor: FRANCISCO DOMINGUEZ Y GOUVEIA

Componente Curricular: Língua Espanhola

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental Duração: 2 aulas de 50 minutos (100 minutos)

Conteúdos:

- Vocabulário de cores;
- Expressões básicas para pedir e dar direções;
- Conversas simples sobre preferências culturais (comédias).

Objetivos de Aprendizagem:

- Expressar-se oralmente em espanhol em situações cotidianas;
- Utilizar corretamente expressões básicas de direção;
- Ampliar o vocabulário referente a cores e preferências pessoais.

Recursos Didáticos:

- Quadro e marcadores;
- Cartões ilustrados com cores;
- Projetor (para imagens e frases modelo);
- Computador e caixas de som.

A aula tem início com um momento de acolhida e integração, no qual se realiza uma atividade de quebra-gelo com duração aproximada de 20 minutos. Os estudantes, organizados em duplas, se apresentam, dando as características do colega, com atividade conforme anexo I, aprendem a características do colega e as citam sobre suas comédias favoritas, com o intuito de promover um ambiente descontraído e estimular a comunicação espontânea. Durante essa etapa, o professor circula pela sala, oferecendo apoio vocabular e incentivando a participação de todos os alunos.

No segundo momento da aula, destinado ao trabalho com o vocabulário e a continuação da atividade anexo I, o professor cita os parentes da família e posterior apresenta as cores, previsto para cerca de 10 minutos, o professor utiliza a projeção de imagens como recurso didático. Os estudantes observam essas imagens, repetem oralmente as palavras apresentadas e, em seguida, aplicam o vocabulário recém-estudado ao descrever objetos presentes na sala de aula. Essa etapa busca promover a assimilação do léxico e estimular a expressão oral em contextos significativos.

O terceiro momento, com duração aproximada de 20 minutos, é dedicado ao aprendizado com música, completando com as palavras faltantes. Inicialmente, os alunos escutam frases curtas e repetem o conteúdo, posterior escutam a música toda, exercitando pronúncia e entonação. Posteriormente, participam de breves diálogos orientados, nos quais praticam perguntas e respostas relacionadas à localização e deslocamento. Esse momento visa desenvolver habilidades comunicativas úteis para situações reais de interação.

No quarto momento, que inicia na segunda aula, correspondente ao jogo de papéis e previsto para 35 minutos, os estudantes são organizados em grupos e convidados a simular situações nas quais precisam atuar como turistas pedindo ou fornecendo direções. Cada grupo elabora e apresenta um pequeno diálogo, incorporando o vocabulário de cores e as expressões de orientação espacial trabalhadas anteriormente. O professor acompanha as apresentações, orienta ajustes linguísticos e incentiva a fluidez na comunicação oral.

Por fim, no quinto e último momento da aula, promove-se um concurso rápido com duração aproximada de quinze minutos. O professor apresenta objetos ou imagens coloridas e os estudantes devem nomear as cores de maneira ágil e precisa. Essa atividade, de caráter lúdico e competitivo, reforça o vocabulário estudado ao longo da aula e permite ao professor realizar uma avaliação diagnóstica informal sobre a aprendizagem dos alunos.

Avaliação

- Participação ativa nas atividades;
- Uso adequado do vocabulário e expressões trabalhadas;
- Fluência, esforço e clareza na produção oral.

Apêndices

- Cartões de cores
- Mapas simples para prática de direções

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

A execução da pesquisa-ação envolveu três etapas principais: a implementação do plano de aula, o desenvolvimento do plano de observação e a análise dos resultados à luz do referencial teórico. A prática ocorreu em um contexto de sala de aula marcado pela heterogeneidade dos níveis de proficiência dos estudantes, o que demandou estratégias diferenciadas de mediação e adaptação pedagógica e criativas.

Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado se desenvolve na interação social e na zona de desenvolvimento proximal, por meio da mediação do professor. Assim, foram utilizadas estratégias comunicativas, tarefas integradas e recursos multimodais (vídeos, músicas, atividades orais e materiais visuais) para promover o engajamento, a interação e a construção compartilhada do conhecimento.

A avaliação formativa esteve presente ao longo de todo o processo, permitindo ajustes contínuos, conforme aponta Luckesi (2005) sobre o papel da avaliação diagnóstica na orientação da prática pedagógica. Além disso, observou-se que o diálogo e a intersubjetividade desempenharam papel central nas trocas comunicativas, como discute Bakhtin (1929), favorecendo a expressão identitária e cultural dos estudantes.

A implementação do plano de aula teve como objetivo desenvolver competências linguísticas por meio de atividades comunicativas contextualizadas. As ações foram organizadas com foco no uso significativo da língua espanhola, buscando aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes e promover situações autênticas de interação.

As atividades propostas contemplaram:

- Apresentação de vocabulário em contextos simples e cotidianos;
- Compreensão oral mediada por músicas e vídeos autênticos selecionados de acordo com a facilidade de compreensão pelos estudantes;
- Produção oral, realizada por meio de diálogos de apresentação, dramatizações e relatos pessoais, incentivando a comunicação espontânea;

- Produção escrita, com foco na elaboração de pequenos textos e na complementação de palavras e frases para o desenvolvimento do vocabulário.

Durante a implementação, observou-se que as atividades que estabeleciam conexão direta com a rotina e as vivências dos estudantes foram as que promoveram maior envolvimento e participação. Quando os conteúdos apresentavam sentido para o aluno, havia maior disposição para falar, ouvir, perguntar e tentar se expressar em espanhol.

A aprendizagem ocorreu de forma colaborativa, com o professor atuando como mediador, facilitando a construção do conhecimento linguístico e incentivando a participação, respeitando os diferentes ritmos e níveis de proficiência presentes na turma.

3.1 Relato da Implementação do Plano de Observação

O plano de observação priorizou o acompanhamento sistemático das interações em sala, com foco em:

- Formas de participação dos estudantes;
- Estratégias de mediação do professor regente;
- Respostas dos estudantes às atividades propostas;
- Momentos de colaboração e construção conjunta do saber.

A observação possibilitou identificar desafios relacionados à heterogeneidade dos níveis de proficiência e às diferentes formas de engajamento. Por se tratar de uma escola pública, observou-se que nem todos os estudantes participavam ativamente das atividades orais e interativas, seja por timidez, insegurança ou experiências escolares anteriores. Entretanto, mesmo quando a participação direta era mais restrita, era possível perceber interesse genuíno pelo aprendizado, seja pela atenção dedicada ao conteúdo, pelas expressões de curiosidade ou pela busca de auxílio individual.

Ao mesmo tempo, evidenciaram-se avanços na oralidade, na confiança para participar e no interesse por temas culturais, principalmente quando as atividades se conectavam às vivências dos estudantes e à sua identidade comunitária. Esse

movimento indica que, quando o conhecimento faz sentido, a motivação emerge e o envolvimento se fortalece, ainda que em ritmos distintos entre os estudantes.

3.2 Análise dos Resultados da Pesquisa

A análise dos resultados aponta que a utilização de recursos multimodais e atividades comunicativas favoreceu o desenvolvimento da compreensão e da produção oral dos estudantes. Houve ampliação da participação ativa, especialmente quando as atividades foram conectadas a elementos culturais, identitários e experiências pessoais.

Observou-se que os estudantes que participaram de forma mais constante nas aulas demonstraram melhora na qualidade da expressão oral, redução gradual da timidez e maior confiança ao tentar se comunicar em espanhol. Além disso, esses alunos evidenciaram interesse crescente pela cultura hispânica, fazendo perguntas, compartilhando referências e relacionando os conteúdos à sua própria realidade.

Esses resultados dialogam com a perspectiva de Vygotsky (1988), que compreende a aprendizagem como um processo social e interativo, no qual o desenvolvimento se dá por meio da mediação entre sujeitos. Ao favorecer situações em que os estudantes puderam interagir, ouvir e falar em espanhol dentro de contextos significativos, promoveu-se a construção conjunta do conhecimento e o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, o engajamento, a confiança e o interesse cultural não surgiram de forma espontânea, mas foram construídos nas relações que se estabeleceram em sala de aula.

Desse modo, a análise evidencia que ensinar língua estrangeira requer criar espaços de diálogo, oferecendo oportunidades para que os estudantes não apenas recebam o conteúdo, mas se reconheçam como sujeitos capazes de falar, interagir e produzir sentido no novo idioma.

3.3 Reflexões Finais

Ao refletir sobre os resultados, é possível responder à questão central que orienta este trabalho: Como ensino e por que ensino da forma que ensino?

Ensino de maneira dialógica, contextualizada e sensível às necessidades individuais porque compreendo que aprender uma língua adicional vai além da

memorização de regras gramaticais. Ensinar espanhol significa possibilitar que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de se expressar, construir significados e dialogar com o mundo. Trata-se de desenvolver identidade, pertencimento e abertura para outras culturas.

No contexto da escola pública, os desafios são muitos: desigualdade social, limitações de recursos, trajetórias escolares interrompidas e inseguranças no uso da língua. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, é possível encontrar estudantes que demonstram interesse genuíno em aprender, especialmente quando percebem que a língua adicional pode ampliar possibilidades pessoais e profissionais.

No caso do espanhol, sua estrutura fonética, a semelhança com o português e a presença da cultura hispânica no cotidiano (canções, filmes, mídias sociais) facilitam a compreensão e despertam curiosidade, tornando o processo mais acessível e significativo. Essa proximidade linguística permite que os estudantes se sintam mais confiantes ao tentar falar, o que favorece o engajamento e a participação ativa nas aulas.

Ensino assim porque acredito que o professor:

- Não transmite, mas constrói conhecimento com o estudante, respeitando ritmos e trajetórias;
- Não silencia, mas escuta e valoriza a voz do outro, reconhecendo suas histórias e saberes;
- Não repete modelos, mas cria caminhos possíveis, considerando a realidade social, afetiva e cultural de cada grupo.

Assim, minha prática docente se fundamenta na humanização do ensino, no reconhecimento da diversidade e na busca constante por estratégias que aproximem o estudante da língua espanhola de maneira viva, significativa e transformadora.

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

A reflexão sobre a minha prática teve caráter transformador: ao analisar as ações em sala e as respostas dos alunos, percebi a necessidade de maior variação

metodológica e de atividades que promovam a autonomia. Tardif (2014) e Schön (2000) enfatizam a centralidade do saber prático do professor e da reflexão na ação e sobre a ação; essas perspectivas nortearam a minha revisão de procedimentos e objetivos.

A auto avaliação mostrou que, embora tenha havido progressos, há desafios persistentes, como condições materiais limitadas e a necessidade de ampliação de estratégias de diferenciação. A prática colaborativa com a professora titular e a interlocução com outros profissionais foram fundamentais para meu desenvolvimento. Essa experiência reforçou a ideia de que a formação docente é contínua e que a pesquisa-ação é um instrumento eficaz para promover mudanças sistemáticas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929.
- DOMINGUEZ Y GOUVEIA, Francisco. *Informe de prácticas en enseñanza de la lengua española*. 2024. Relatório de Estágio (Curso de Letras – Espanhol) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual.
- ERES FERNÁNDEZ, Gabriela (org.). *Renide: referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Ana Paula. Ensino de línguas estrangeiras e práticas pedagógicas contemporâneas. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Maria Lúcia; SOUZA, Carlos Eduardo. Ensino de línguas estrangeiras: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

Relaciona a tu familia: completa.

- A. Mi padre es el hijo de mi _____ y _____
- B. La mujer de mi padre es mi _____
- C. Mi tío es el hermano de mi _____
- D. Mi hermana es _____ de mi padre y de mi _____
- E. Mis _____ son _____ de mis tíos
- F. Yo soy _____ de mis tíos
- G. Mi tía no tiene _____

Quién es quién: Relaciona cada imagen con su concepto sobre la familia de Caillou



Como es físicamente estas personas?





En parejas, escribe los contrarios de estos adjetivos:

- alto _____
- guapo _____
- delgado _____
- pelo largo _____
- joven _____
- pelo rizado _____
- ojos claros _____
- pelo rubio _____

Pasa para el portugués las frases abajo:

a) ella es una chica muy guapa, tiene los ojos azules y el pelo negro y largo

b) Este señor tiene el pelo canoso y es un poco alto


