

Maria Ronikele Conceição Silva

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL MEDIADO PELO GÊNERO
DISCURSIVO/TEXTUAL ENSAIO CURTO DISSERTATIVO: 3ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO**

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
Co-orientadora: 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.

BANCA EXAMINADORA

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

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

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

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

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

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa-ação foi investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto, seguindo os pressupostos sociodialógicos de Bakhtinianos (1997), adaptados de Michelon e Valer (2020), contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola entre os alunos da 3.^a série A do Ensino Médio. A implementação pedagógica seguiu a Abordagem de Aprendizado por Projetos (ABP) com respectivos teóricos: Dewey (1959), Rogers (1973) e Freire (1997), apresentado por Dib *et al.* (2024), elaborada com as cinco ações pedagógicas, seguindo os fundamentos didáticos da PHC de Gasparin e Petenucci (2014), em diálogo com os pressupostos Socio-histórico-cultural Vigotskianos discutidos por Dellagnelo e Silva (2024). Os instrumentos formam: um diagnóstico inicial para verificar o perfil e a percepção sobre a língua espanhola; um pré-teste para verificar a compreensão leitora e um questionário final, aplicado após a implementação pedagógica para avaliar a percepção dos participantes sobre diferentes aspectos do projeto. Os principais resultados da pesquisa revelaram que, após a implementação pedagógica, ocorreu uma melhora expressiva nas habilidades linguísticas com destaque para a compreensão leitora, observadas pelos aspectos das funções do Ensaio dissertativo, além da qualificação das funções mentais superiores sobre o texto e o tema. O questionário final indicou que os alunos perceberam avanços significativos em sua aprendizagem e maior interesse pelo idioma, reconhecendo a importância de trabalhar com textos para compreender e expressar ideias de forma crítica e autônoma. Concluiu que a prática pedagógica orientada por Projeto, tendo como unidade o Ensaio curto dissertativo articulado à didática para Pedagogia Histórico-Crítica, favoreceu a ampliação das habilidades cognitivas e linguísticas, promovendo uma aprendizagem significativa e o fortalecimento da língua espanhola no Ensino Médio público, contribuindo para a progressão desses alunos tanto para os estudos como para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Língua espanhola. Ensino-aprendizagem. Gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo. 3^a Série do Ensino Médio. Escola estadual.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación-acción fue investigar en qué medida la aplicación de actividades pedagógicas mediadas por el género discursivo/textual *Ensayo dissertativo corto*, siguiendo los presupuestos sociodialógicos de los Bakhtinianos (1997), adaptados de Michelon y Valer (2020), contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en lengua española entre los alumnos de la 3.^a serie A de la Enseñanza Media. La implementación pedagógica siguió el Enfoque de Aprendizaje por Proyectos (ABP) con los respectivos teóricos: Dewey (1959), Rogers (1973) y Freire (1997), presentado por Dib *et al.* (2024), elaborada con las cinco acciones pedagógicas, siguiendo los fundamentos didácticos de la PHC de Gasparin y Petenucci (2014), en diálogo con los presupuestos Socio-histórico-culturales Vigotskianos discutidos por Dellagnelo y Silva (2024). Los instrumentos fueron: un diagnóstico inicial para verificar el perfil y la percepción sobre la lengua española; un pretest para verificar la comprensión lectora y un cuestionario final, aplicado después de la implementación pedagógica para evaluar la percepción de los participantes sobre diferentes aspectos del proyecto. Los principales resultados de la investigación revelaron que, después de la implementación pedagógica, ocurrió una mejora expresiva en las habilidades lingüísticas, con destaque para la comprensión lectora, observada por los aspectos de las funciones del Ensayo dissertativo, además de la cualificación de las funciones mentales superiores sobre el texto y el tema. El cuestionario final indicó que los alumnos percibieron avances significativos en su aprendizaje y mayor interés por el idioma, reconociendo la importancia de trabajar con textos para comprender y expresar ideas de forma crítica y autónoma. Concluyo que la práctica pedagógica orientada por Proyecto, teniendo como unidad el Ensayo corto dissertativo articulado a la didáctica para la Pedagogía Histórico-Crítica, favoreció la ampliación de las habilidades cognitivas y lingüísticas, promoviendo un aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la lengua española en la Enseñanza Media pública, contribuyendo a la progresión de estos alumnos tanto para los estudios como para el mundo del trabajo.

Palabras clave: Lengua española. Enseñanza-aprendizagem. Género discursivo/textual Ensayo corto dissertativo. 3.^a Serie de la Enseñanza Media. Escuela estatal.

ABSTRACT

The general objective of this action research was to investigate to what extent the application of pedagogical activities mediated by the discursive/textual genre *Short argumentative essay*, following the socio-dialogical assumptions of the Bakhtinians (1997), adapted from Michelin and Valer (2020), contributes to the development of reading comprehension in the Spanish language among students of the 3rd Grade A of Upper Secondary Education. The pedagogical implementation followed the Project-Based Learning (PBL) Approach with the respective theorists: Dewey (1959), Rogers (1973) and Freire (1997), presented by Dib *et al.* (2024), elaborated with the five pedagogical actions, following the didactic foundations of the PHC by Gasparin and Petenucci (2014), in dialogue with the Socio-historical-cultural Vygotskian assumptions discussed by Dellagnelo and Silva (2024). The instruments were: an initial diagnostic to verify the profile and the perception of the Spanish language; a pre-test to verify reading comprehension; and a final questionnaire applied after the pedagogical implementation to assess the participants' perception of different aspects of the project. The main results of the research revealed that, after the pedagogical implementation, there was a significant improvement in linguistic skills, with emphasis on reading comprehension, observed through the aspects of the functions of the argumentative essay, in addition to the qualification of higher mental functions regarding the text and the theme. The final questionnaire indicated that the students perceived significant progress in their learning and greater interest in the language, recognizing the importance of working with texts to understand and express ideas in a critical and autonomous way. I conclude that the pedagogical practice oriented by Project, having as its unit the short argumentative essay articulated to the didactics of Historical-Critical Pedagogy, favored the expansion of cognitive and linguistic abilities, promoting meaningful learning and the strengthening of the Spanish language in public Upper Secondary Education, contributing to the progression of these students both for further studies and for the world of work.

Keywords: Spanish language. Teaching-learning. Discursive/textual genre Short argumentative essay. 3rd Grade of Upper Secondary Education. State school.

SUMÁRIO

	6
1	INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL? 6
2	PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA? 8
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA 9
2.1.1	A comunidade, a escola e os autores 9
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA 13
2.2.1	Contextualização temática 14
2.2.2	Problema da pesquisa 20
2.2.2.1	Diagnóstico exploratório sobre o problema de pesquisa 21
2.2.2.2	Diagnóstico pré-teste sobre o problema de pesquisa 24
2.2.1.3	Base teórica do problema de pesquisa 30
2.2.3	Justificativa da pesquisa 38
2.2.4	Objetivos da pesquisa-ação 43
2.2.5	Método da pesquisa 43
2.2.5.1	Definição e caracterização da pesquisa-ação 44
2.2.5.2	Participantes da pesquisa 45
2.2.5.3	Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados 45
2.2.5.4	Cronograma da pesquisa 47
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 48
3	EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO? 49
3.1	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA 49
3.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA 94
3.3	REFLEXÕES FINAIS 125
4	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE? 130
	REFERÊNCIAS 134
	APÊNDICES 137

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Eu, professor(a)



Fonte: Autora (2025)

"A educação não é a preparação para a vida; a educação é a própria vida."

John Dewey

A foto foi tirada em um dos cantos da sala do colégio em um dos dias de aplicação desta pesquisa. Sou a Maria, tenho 24 anos e sou licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na modalidade a distância, com encontros presenciais.

Resido no interior de Massapê do Piauí e estudei a graduação em uma cidade próxima. Sou filha de agricultores, e sempre contei com o apoio incondicional dos meus pais, que me ensinaram o valor da educação como meio de transformação e realização dos sonhos, além da importância de aproveitar cada oportunidade que a vida oferece.

Meu interesse pela língua espanhola surgiu cedo, impulsionado pelo encanto com novelas e seriados mexicanos. Além disso, sempre fui uma grande apreciadora da música em espanhol, especialmente das produções latino-americanas, tanto do repertório popular quanto do segmento gospel. Essa paixão pela língua e pela cultura hispânica me motivou a seguir o curso de Letras/Espanhol, consolidando minha escolha profissional.

Desde o início da minha formação, sempre busquei aprofundar meus conhecimentos no campo do ensino. Poucos dias após defender o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura, no final de 2024, surgiu a oportunidade de ingressar na pós-graduação *lato sensu* ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Embora não conhecesse exatamente a metodologia adotada pelo curso, eu já havia vivenciado experiências significativas com pesquisa durante a graduação, o que despertou ainda mais meu interesse em seguir na área acadêmica. Mesmo sem vínculo empregatício formal, dediquei-me intensamente às atividades propostas na especialização, que exigiram esforço, disciplina e comprometimento.

Apesar de ainda não ter atuado como professora efetiva, devido à escassez de oportunidades na área da educação, já fui aprovada em dois processos seletivos para estágio. Entretanto, algumas barreiras me impediram de iniciar essa trajetória profissional. Para mim, cursar uma pós-graduação de qualidade representa mais do que um aprimoramento acadêmico: é também uma forma de manter a mente ativa, cultivar a paixão pela pesquisa e transformar o aprendizado em um exercício constante de crescimento pessoal e profissional.

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

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

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

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

2.1.1 A comunidade, a escola e os atores

A escolha desta escola como campo de pesquisa para a 3ª série A do Ensino Médio está diretamente relacionada à minha trajetória pessoal. Fui aluna da instituição no ano de 2019 e, por residir no interior do município, mantenho vínculos de conhecimento com a comunidade local. Além disso, possuo uma relação de proximidade e confiança com a equipe escolar, o que facilitou minha acolhida e possibilitou a realização das etapas desta pesquisa que me permitiram compreender de forma mais sensível e contextualizada a realidade educacional dos alunos.

A escola está localizada no centro do município de Massapê do Piauí, sendo uma instituição pública da rede estadual. A classe social predominante entre os alunos é a média baixa. A maioria dos responsáveis pelos alunos trabalha na zona rural, exercendo atividades ligadas à agricultura familiar. Alguns pais trabalham na cidade em empregos formais, e alguns são professores. Em alguns casos, as mães são donas de casa. Quando não exercem atividade remunerada, essas mães geralmente recebem o benefício do Bolsa Família, enquanto os filhos são

beneficiários do programa Pé-de-Meia, com repasses mensais. A escola possui ainda um anexo localizado no povoado São Francisco, também no município de Massapê do Piauí. Entre os principais problemas sociais enfrentados pela comunidade estão as dificuldades econômicas, sobretudo a escassez de oportunidades de emprego. Apesar disso, as famílias buscam alternativas para garantir sua sobrevivência com esforço e resiliência.

A escola pertence à rede pública estadual (SEDUC-PI) e oferece o Ensino Médio em tempo integral para todas as turmas, com exceção da 3ª série, que, por enquanto, funciona apenas em um turno. Atende, atualmente, cerca de 204 alunos, considerando o anexo localizado no povoado São Francisco. O público atendido é, majoritariamente, da própria comunidade do entorno, incluindo a sede do município e o povoado São Francisco. A instituição enfrenta desafios significativos, como alta distorção idade-série, evasão escolar e a necessidade de transporte escolar, o que indica que muitos alunos estão em situação de vulnerabilidade social e enfrentam dificuldades para manter uma frequência regular às aulas. A escola possui nove turmas no total, sendo seis na sede e três no povoado São Francisco. Os turnos de funcionamento são de manhã e tarde para as turmas de 1ª e 2ª séries (ensino integral). A 3ª série A, funciona apenas no turno da manhã, enquanto a 3ª série B é ofertada à tarde. O funcionamento das três turmas do povoado São Francisco, são pela manhã. Com relação à infraestrutura, a sede da escola dispõe de cinco salas de aula, organizadas em regime de revezamento: por exemplo, quando a 3ª série A, conclui suas atividades pela manhã, a sala é ocupada pela 3ª série B no turno da tarde. Embora a escola não possua laboratórios específicos, conta com uma sala de informática, utilizada pelos alunos para pesquisas escolares, e uma biblioteca com acervo de livros disponíveis para consulta e leitura.

Atualmente, a escola conta com dois docentes responsáveis pelo ensino de línguas adicionais (Inglês e Espanhol), ambos contratados sob regime celetista, conforme o edital publicado pela SEDUC em 2021. O primeiro professor atua desde 2023 e possui formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, totalizando dois anos de experiência docente na rede estadual de ensino. Já a segunda professora leciona na escola desde 2018, acumulando mais de sete anos de atuação no ensino de Espanhol, na rede estadual de ensino. Ela é formada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e possui especializações em outras

áreas da educação, bem como em outros cursos, mas não especificamente em Espanhol. Nenhum dos dois possui especialização em ensino de línguas adicionais. Ambos ministram aulas tanto de Espanhol quanto de Inglês, apesar da formação inicial voltada a apenas uma das línguas. A faixa etária dos docentes é o professor, 38 anos, e a professora 44 anos. A professora também atua como professora concursada da rede municipal de ensino, na Educação Infantil, enquanto o professor trabalha exclusivamente na escola estadual. Vale destacar que, anteriormente, a escola contava com um professor efetivo de Língua Inglesa, que infelizmente veio a falecer.

De acordo com o conteúdo do documento Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Rafael Manoel da Costa) (CETIRMC, 2022), é apresentado a proposta teórica do ensino e aprendizagem, que se refere de forma indireta, posto no documento que insere para o ensino de línguas adicionais, as competências e habilidades, o que são vistas e seguidas, conforme a aproximação com a Base Nacional Comum Curricular (2018) onde ressalta o ensino de língua inglesa, “Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea.” (Brasil, BNCC, 2018, p. 485). Da mesma forma, que fala do inglês, isso pode ser tratado para o ensino de espanhol proporcionando aos alunos o acesso à construção de conhecimento por meio do desenvolvimento contínuo e reflexivo das práticas linguísticas, ampliando suas possibilidades de interação social, acadêmica e cultural.

Outro documento que o PPP do colégio traz, é sobre os cadernos do currículo do Piauí, visto que no Caderno 1, “o ensino de língua espanhola está ancorado na perspectiva de uma abordagem voltada para a oralidade, audição, leitura e escrita.” (Piauí, 2021, p. 130). Tal abordagem contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias à compreensão e produção de sentidos em diferentes contextos sociais, considerando as experiências e os saberes prévios dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e integrada, conforme propõe o PPP da escola.

O processo de ensino aprendizagem integrado provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se

dá através da alteração de conduta de um indivíduo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudos, experiência, formação, raciocínio e observação. O professor deve respeitar os saberes dos alunos, adquiridos no seu dia a dia como também sua realidade e necessidades. Para proporcionar uma educação de qualidade, visando à inclusão de todos na sociedade, é necessário uma prática pedagógica que estabeleça relação entre educador e educando, baseando-se no princípio do aprendizado mútuo, ou seja, o professor não é detentor absoluto do conhecimento trazido para sala de aula, visto que, o aluno traz consigo conhecimentos prévios do seu cotidiano e, tem sua visão de mundo. (CETIRMC, 2022, p. 22)

No que se refere ao ensino de línguas adicionais, a proposta teórico-metodológica da escola fundamenta-se em uma abordagem que valoriza a construção do conhecimento pela interação contínua entre educador e educando. Essa concepção reconhece a importância de partir dos saberes prévios e das experiências de vida dos alunos, respeitando suas realidades socioculturais e suas múltiplas formas de conhecimento. Dessa forma, o ensino da língua adicional transcende a mera transmissão de conteúdos gramaticais, buscando promover o desenvolvimento integrado de competências e habilidades linguísticas por meio de práticas pedagógicas significativas. Essas práticas, por sua vez, provocam uma transformação qualitativa na estrutura cognitiva e na postura do aluno, ampliando suas possibilidades de comunicação, reflexão crítica e inserção social.

Com isso, é notório que o ensino de línguas adicionais do CETI Rafael Manoel da Costa, ao que emprega na BNCC (2018) e do caderno do currículo do Piauí (2021), bem como de outros respectivos documentos:

A Unidade Escolar Rafael Manoel da Costa adota uma concepção pedagógica alinhada a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e ao Currículo Piauí, estabelecendo as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Conforme a Resolução CNE/CP nº 4/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018, as propostas pedagógicas das instituições escolares, devem adequar as proposições da BNCC à realidade local e dos estudantes. (CETIRMC, 2022, p. 23-24).

Portanto, o ensino de línguas adicionais do CETI Rafael Manoel da Costa ao que é inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Currículo do Piauí (2021) e demais documentos normativos da educação básica. A escola adota uma concepção pedagógica que busca garantir aos alunos o desenvolvimento das

competências gerais previstas, e das habilidade promovendo aprendizagens essenciais que respeitam suas realidades socioculturais.

Essa concepção dialoga diretamente com a proposta pedagógica adotada pelo Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Rafael Manoel da Costa, conforme exposto em seu Projeto Político-Pedagógico (CETIRMC, 2022), que está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e aos Cadernos do Currículo do Piauí (2021). A escola valoriza o desenvolvimento das competências linguísticas de forma integrada e contextualizada, reconhecendo os saberes prévios dos alunos e promovendo uma aprendizagem significativa. No caso do ensino de línguas adicionais, como o espanhol, o planejamento pedagógico considera a realidade sociocultural dos alunos e busca articular o currículo às vivências locais por meio de práticas interdisciplinares e de ações formativas contínuas. Dessa forma, os princípios da pesquisa-ação, como a escuta ativa, a análise do contexto e a proposição de soluções pedagógicas, manifestam-se no cotidiano escolar, reforçando o protagonismo docente no enfrentamento de desafios como a vulnerabilidade social e a evasão escolar.

Nesse sentido, observa-se uma coerência entre a proposta teórica de Dellagnelo e Silva (2024) e a prática pedagógica do CETI Rafael Manoel da Costa. A análise dos dados, conforme destacam os autores, “é de natureza interpretativa” (Dellagnelo; Silva, 2024, p. 49), o que favorece uma compreensão mais profunda dos processos educativos. A postura investigativa do professor, aliada à abordagem dialógica do PPP, fortalece a formação crítica e cidadã dos alunos e contribui para a construção de uma educação comprometida com a transformação social. O ensino de línguas na escola investigada, portanto, evidencia uma articulação entre teoria e prática, orientada por uma perspectiva reflexiva e situada, que favorece a autonomia docente e a formação continuada a partir das experiências reais da sala de aula.

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

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

2.2.1 Contextualização temática

Esta pesquisa tem como **objeto de estudo** a Língua Espanhola, especialmente inserida em colégios estaduais do ensino médio da rede pública de ensino, para esse estudo, o estado com foco principal é o Piauí. Na escola onde a pesquisa ocorre, o espanhol está presente em todas as turmas, a terceira série A e B, possuem em cada um, uma aula por semana. No anexo São Francisco, nas turmas de segunda e terceira séries, têm o espanhol, exceto a primeira série, conforme fornecido por funcionária da escola e pelo o documento Projeto Político Pedagógico (CETIRMC, 2022).

Com base em investigação documental realizada diretamente na legislação federal, constatou-se que a Língua Espanhola foi inserida como disciplina facultativa na organização do ensino secundário pelo Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Brasil, 1925), especialmente no seu Art. 48, que prevê a oferta opcional do ensino da língua espanhola “[...] à escolha do aluno, espanhol e italiano, facultativas.”

A professora Maria Julia Nascimento Sousa Ramos, em sua videoaula sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: da reforma Capanema à BNCC, postado em 2021, aborda como a Lei Orgânica do ensino secundário de 1942, organizado pelo secretário Gustavo Capanema, durante a reforma do sistema educacional, as línguas estrangeiras moderna, mostra como o espanhol foi inserido no “primeiro ano no clássico ou científico e o segundo ano do clássico = total de dois anos” (Ramos, 2021, 5:44 min).

A autora coloca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 não apontou referência ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias (Ramos, 2021, 9:10 min). Já em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “menciona o ensino de LEs apenas como opção de disciplina a ser escolhida pelos Conselhos Estaduais” (Ramos, 2021, 10:17 min). Posteriormente, em 1976, “a retomada da obrigatoriedade acontece por uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (Ramos, 2021, 10:47min), que estabeleceu a obrigatoriedade da língua estrangeira, sem dizer qual deve ser, ou seja, sem especificar mas que deve estar presente no segundo grau, e uma recomendação de sua inclusão também no primeiro grau, conforme destacado por Ramos (2021).

Respectivamente, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) do Brasil, de 1996 (Lei n.º 9.394/96), que a língua estrangeira pode ser obrigatória, e com a inclusão de uma segunda língua como optativa.

A nova LDB, promulgada em 1996, determina a inclusão de uma LE moderna como disciplina obrigatória a partir da quinta série, devendo ser escolhida pela comunidade escolar; indicava também a inclusão de uma segunda LE como optativa, dentro das possibilidades de oferta da instituição (Ramos, 2021, 11:18 min)

Como visto, mesmo sem inserir qual seria a língua estrangeira obrigatória, e uma opcional, a língua que seria posta como obrigatória seria o inglês, como instrumental, servindo de habilidade para a leitura, como aponta Ramos (2021). O inglês como obrigatório, avançou justamente pelo fato da alta globalização, social e por ser de preferência na questão didática e por professores.

Ainda com base em Ramos (2021), a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, conhecida como a “Lei do espanhol”, que estabeleceu no Art. 1º que “o ensino da língua espanhola, cuja oferta é obrigatória por parte da instituição escolar e opcional para o estudante, será implementado de forma gradual em toda a grade curricular do ensino médio” (Brasil, 2005). Essa lei, não poderia ferir a LDB de 1996, o que deveria ser inserida como a oferta da língua espanhola. No entanto, essa obrigatoriedade foi revogada com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no contexto do Novo Ensino Médio, na qual o espanhol aparece como optativo, conforme o artigo 35-A, § 4º.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Isso reflete que o ensino da língua espanhola no Brasil passou por avanços e retrocessos em relação à sua obrigatoriedade no currículo do ensino médio. A Lei n.º 11.161/2005 representou um importante marco ao garantir a oferta do espanhol pelas instituições escolares; entretanto, essa conquista foi significativamente enfraquecida com a Lei n.º 13.415/2017, que reduziu seu status para optativo.

O conteúdo dessa nova legislação foi incorporado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a qual passou a orientar os cadernos de planejamento das escolas. Assim, a BNCC assumiu o papel de referência nacional para as

competências e habilidades a serem desenvolvidas nas práticas educativas, reforçando a centralidade do inglês e relegando o espanhol a uma posição facultativa, condicionada à organização dos sistemas de ensino.

é um conjunto de orientações que deverá guiar os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A Base define os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica (Ramos, 2021, 23:02 min)

Ainda que a BNCC não mencione explicitamente a língua espanhola, ela segue as diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017, que define o espanhol como uma oferta optativa no currículo do ensino médio. Como ressalta Ramos (2021), isso significa que a presença do espanhol nas escolas brasileiras atualmente depende da organização dos sistemas de ensino e da valorização atribuída por cada instituição. Tal situação pode comprometer o acesso equitativo dos alunos a essa importante língua adicional, especialmente em um país inserido no contexto latino-americano, onde o espanhol é idioma predominante nos países vizinhos.

Em acréscimo, dentro da BNCC (2018), tal como o Português no Ensino Médio, as práticas de linguagem em inglês em sala de aula podem ser direcionadas dentro de campos de atuação social: Campo da Vida Pessoal, Campo Artístico-Literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico-Midiático e Campo de Atuação na Vida Pública. Estes campos representam diferentes esferas da vida em sociedade e orientam a seleção de gêneros discursivos e situações comunicativas que façam sentido para os alunos. Ao se trabalhar com práticas de linguagem contextualizadas nesses campos, o ensino de línguas adicionais, como o inglês e o espanhol, deixa de focar apenas na gramática normativa ou em listas de vocabulário descontextualizadas, passando a desenvolver habilidades comunicativas reais, críticas e socialmente engajadas. Essa perspectiva contribui para uma formação integral, pois articula o uso da linguagem às vivências, interesses e necessidades dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e conectado com o mundo contemporâneo.

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018),

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se

possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação.

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (Brasil, 2018, p. 484-485).

Como está posto, o ensino da língua inglesa no Ensino Médio, alinhado à BNCC, transcende uma abordagem tradicional centrada em regras gramaticais e listas vocabulares, promovendo práticas de linguagem situadas em contextos reais de uso.

A Lei n.º 11.161/2005 (Brasil, 2005), tornou obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio, da rede pública, embora a matrícula dos alunos fosse facultativa (Brasil, 2005). Posteriormente, com a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), essa obrigatoriedade foi revogada. No item 5.1, define a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do Ensino Médio, destacando que “podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Brasil, 2018, p. 476). Desse modo, a língua espanhola é destacada e apresentada dessa vez, como preferencialmente sendo optativa, de acordo com a disponibilidade.

Ao integrar os campos de atuação social, o trabalho com a língua passa a considerar os repertórios dos alunos, suas identidades e a multiplicidade de sentidos que atravessam suas vivências. Isso contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de interagir de forma significativa e ética em contextos multilíngues e multiculturais, tanto no âmbito local quanto global. Assim, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos que compreendem a linguagem como prática social e ferramenta para a participação ativa na sociedade contemporânea.

A BNCC (2018), ao tratar da Língua Portuguesa no Ensino Médio, enfatiza o desenvolvimento das práticas de linguagem em seus usos sociais, podendo essas diretrizes orientar também o ensino da Língua Espanhola. As habilidades destacam a importância de “estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade” (p. 506), e “ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua” (Brasil, BNCC, 2018, p. 507). Tais competências favorecem o trabalho com gêneros argumentativos, como artigos de opinião, ensaios e resenhas críticas, promovendo a formação crítica e reflexiva dos alunos. No ensino do espanhol, essa perspectiva amplia a consciência linguística e cultural, incentivando o pensamento crítico e o uso da língua em contextos reais e socialmente relevantes.

No estado do Piauí, onde esta pesquisa ocorreu, o Caderno 1 do Currículo do Novo Ensino Médio (Piauí, 2021) destaca o ensino de espanhol entre os componentes curriculares, conforme se observa:

Os Componentes Curriculares Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol, Projeto de Vida e o Horário de Estudo são comuns a todos os estudantes matriculados no Ensino Médio de Tempo Integral, com oferta anual. Cada estudante deve cursar anualmente 02 (dois) componentes eletivos. Cada Componente Eletivo tem duração anual de 40 horas, sendo 02 (duas) aulas semanais, ofertado a cada semestre letivo. (Piauí, 2021, p.31)

Essa organização curricular demonstra que, embora o ensino de espanhol esteja previsto oficialmente no Currículo do Piauí no Novo Ensino Médio, sua efetiva oferta nas escolas depende de diversos fatores, como a disponibilidade de professores habilitados, a estrutura física e pedagógica das unidades escolares e o planejamento da rede de ensino. Embora previsto no currículo, o ensino de espanhol depende da disponibilidade de professores e da estrutura escolar. Na escola pesquisada, é ofertado apenas na 3ª série A, com uma aula semanal, enquanto o inglês possui duas, evidenciando desigualdade na distribuição das línguas adicionais.

Além disso, por estar incluído entre os componentes eletivos, o ensino da língua espanhola concorre com outras áreas, o que pode limitar sua escolha por parte dos alunos e, conseqüentemente, sua valorização institucional. “Assim, a proposta curricular para a rede estadual incorpora as línguas Estrangeiras: Inglês (obrigatória) e Espanhol (facultativa)” (Piauí, 2021, p.111). Esse documento foi elaborado para o novo Ensino Médio, com a última atualização em 2021. No entanto, o ensino do espanhol como disciplina opcional já constava em documentos

curriculares anteriores no estado. O fato de o espanhol permanecer com esse status demonstra certa continuidade na política educacional local, que tende a priorizar o inglês como língua adicional principal.

Ainda no mesmo documento do caderno 1 do (Piauí, 2021), está posto que ambas línguas adicionais, visam a desenvolver nos alunos uma consciência crítica e intercultural, ampliando sua atuação no mundo globalizado e digital, por

Assim, o ensino de língua espanhola está ancorado na perspectiva de uma abordagem voltada para a oralidade, audição, leitura e escrita para o seu uso em um viés que transcende uma aprendizagem voltada para dimensão linguística, passando ao universo das dimensões sociais e culturais.

Considerando que o público do Ensino Médio é o jovem e que nesta fase afloram dúvidas naturais em relação à construção da identidade, além dos aspectos citados acima, o ensino de língua espanhola bem como dos demais componentes curriculares deve estar balizado na premissa de que o jovem tem características peculiares e, portanto precisa garantir o protagonismo, a pluralidade e diversidade próprias dessa faixa etária, proporcionando autonomia e formação de estudantes críticos com capacidade para definir seus projetos de vida. (Piauí, 2021, p. 130-131)

[...] o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio está sequenciado do contexto histórico da oferta e os marcos legais que fundamentam o ensino da língua no país e no estado do Piauí, apresentando uma abordagem crítica da inserção da língua no currículo, sendo considerada inicialmente como língua estrangeira moderna e, posteriormente assumindo o status de língua franca¹, pois permite a integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global. (Piauí, 2021, p.131).

Observa-se que o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio, ainda que classificado como facultativo, está respaldado por marcos legais e diretrizes pedagógicas que reconhecem sua importância na formação dos alunos. A presença do espanhol no currículo estadual do Piauí reflete um percurso histórico que vai desde sua concepção como língua estrangeira. Ou seja, aquela aprendida e utilizada fora do contexto social imediato do falante, até sua ressignificação como língua adicional, aprendida além da língua materna e inserida em múltiplos contextos de uso, o que evidencia uma valorização da diversidade linguística e cultural. Tal abordagem crítica e intercultural demonstra que o ensino do espanhol ultrapassa os limites da aprendizagem meramente linguística, assumindo um papel essencial na formação de sujeitos autônomos, críticos e aptos a interagir em contextos multilíngues e multiculturais. Nesse sentido, a proposta curricular valoriza

¹ O conceito de língua franca (LF), entendida como qualquer situação de interação em que o inglês ou o espanhol sejam utilizados como meio de comunicação intercultural. Assim, a LF deve ser vista não como uma língua específica, mas como um fenômeno sociolinguístico (Pontes; Siqueira, 2020, p. 269).

o ensino de línguas adicionais como ferramenta de ampliação de horizontes, protagonismo juvenil e construção de uma cidadania ativa e consciente.

2.2.2 Problema da pesquisa

A dificuldade de interpretação de textos escritos em língua espanhola por alunos da 3ª série A do Ensino Médio. Durante as aulas de leitura em língua espanhola, foi possível observar que os alunos da 3ª série A apresentam dificuldades significativas na interpretação de textos escritos nesse idioma. As principais barreiras observadas envolvem a compreensão de ideias principais, vocabulário, uso de conectores e estrutura textual. A maioria dos alunos respondeu atividades em português, o que evidencia limitação no uso funcional da língua adicional.

Durante a realização de atividades de leitura em sala de aula com a turma da 3ª série A do Ensino Médio, foi possível observar que os alunos apresentaram dificuldades significativas na interpretação de textos escritos em língua espanhola. Embora parte da turma tenha conseguido responder corretamente às questões objetivas (de múltipla escolha), a maioria demonstrou insegurança ao lidar com questões discursivas, especialmente aquelas que exigiam análise crítica e produção escrita no idioma-alvo.

Observou-se, ainda, que muitos alunos optaram por responder em língua portuguesa, mesmo diante de instruções em espanhol, o que reforça a limitação no uso funcional da língua. Alguns utilizaram palavras soltas em espanhol, provavelmente por serem termos já conhecidos, mas não conseguiram formular frases completas ou evidenciar compreensão global do texto.

A ausência de contato significativo com a língua espanhola fora do ambiente escolar, aliada a uma aprendizagem ainda muito centrada em atividades de recepção passiva (como escuta de músicas ou vídeos), contribui para um vocabulário limitado e para uma baixa autonomia na leitura e produção textual. Isso revela um problema pedagógico que afeta diretamente o desenvolvimento do letramento acadêmico em língua adicional.

2.2.2.1 Diagnóstico exploratório sobre o problema de pesquisa

A partir dessa contextualização, foi elaborado e aplicado um instrumento de caráter diagnóstico e exploratório, Apêndice A, **Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa**. Teve por **finalidade** depreender aspectos do perfil dos participantes, bem como da sua percepção acerca de 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.

O instrumento foi organizado em **quatro seções** principais: **Seção 1 – Experiências com o espanhol fora da escola**: investigou se os alunos tiveram contato com a língua espanhola no ensino fundamental, em instituições públicas ou privadas, ou por meio de cursos extracurriculares. Também abordou o uso do idioma em situações cotidianas, como amizades com falantes de espanhol, consumo de conteúdos audiovisuais no idioma e o conhecimento de países hispanofalantes; **Seção 2 – Relação com o ensino da língua no ambiente escolar**: buscou identificar há quanto tempo os alunos estudam espanhol na escola, seu interesse pela disciplina, o nível de conforto ao se expressarem oralmente em sala e suas preferências quanto às habilidades praticadas (escuta, leitura, escrita e fala); **Seção 3 – Opiniões e preferências quanto a temas e gêneros argumentativos**: teve como foco compreender quais gêneros textuais argumentativos os alunos têm mais interesse em ler (como artigos de opinião, editoriais, discursos, crônicas, entre outros) e quais temas consideram relevantes para debates em sala de aula, como redes sociais, meio ambiente, violência e tecnologia; **Seção 4 – Reflexões pessoais sobre dificuldades e relevância do idioma para a vida acadêmica e profissional**: permitiu que os alunos relatassem suas principais dificuldades na leitura em espanhol, refletissem sobre a importância do idioma em suas vidas (para viagens, trabalho e exames como o ENEM) e deixassem sugestões ou comentários sobre a atividade proposta. Esse levantamento inicial foi essencial para conhecer o perfil dos alunos, identificar suas necessidades de aprendizagem e orientar as decisões pedagógicas quanto às intervenções didáticas futuras, conforme os pressupostos da pesquisa-ação.

A aplicação ocorreu presencialmente, no dia 30 de Junho de 2025, no turno da manhã, durante uma aula concedida de espanhol da professora do colégio, com os formulários impressos e aplicados em sala de aula, pela professora-pesquisadora, com a devida autorização dos alunos. Antes do

preenchimento, foram explicados os objetivos da atividade, bem como garantido o anonimato, o sigilo das informações e a participação voluntária, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

O questionário foi aplicado em sala de aula, com o acompanhamento da pesquisadora. Sua aplicação foi previamente explicada de forma oral, respeitando-se o tempo necessário para que cada aluno pudesse responder com tranquilidade. Na aula, da 3ª série A do Ensino Médio estavam presentes 13 alunos, sendo que todos concordaram com os termos de aceite em participar da pesquisa. A maioria das respostas foi redigida em língua portuguesa, o que já indicou, de forma preliminar, uma dificuldade de expressão em espanhol, mesmo após as orientações dadas oralmente.

Na descrição abaixo, os alunos são apresentados por Legenda, o Aluno, pelo seu respectivo número, idade e sexo. Como são treze alunos, são destacados: Aluno 1 (A1, 17, M); Aluno 2 (A2, 17, F); Aluno 3 (A3, 22, M); Aluno 4 (A4, 17, F); Aluno 5 (A5, 17, F); Aluno 6 (A6, 18, F); Aluno 7 (A7, 17, F); Aluno 8 (A8, 17, M); Aluno 9 (A9, 17, M); Aluno 10 (A10, 17, F); Aluno 11 (A11, 19, F); Aluno 12 (A12, 17, F); e Aluno 13 (A13, 18, M).

As respostas literais das questões do Roteiro estão apresentadas no **Apêndice A1 - [Respostas do Instrumento inicial](#) - Percepção dos participantes da pesquisa**, cujos resultados estão sintetizados abaixo.

Ao retomar a finalidade desse diagnóstico exploratório, que foi inicialmente a de depreender aspectos do perfil dos participantes, os resultados indicam que os alunos da 3ª série A do Ensino Médio constituem um grupo predominantemente jovem, com idades entre 17, 18, 19 e 22 anos, oriundos de escolas públicas e com trajetória escolar semelhante em relação ao contato com o espanhol, iniciando esse aprendizado no Ensino Médio, sem vivências significativas fora do contexto escolar. Esse perfil revela uma baixa exposição prévia à língua espanhola em contextos formais ou informais, o que contribui para um repertório linguístico ainda limitado.

Sobre a percepção acerca de conhecimentos prévios da língua, os resultados indicam que a maioria dos alunos não teve contato com o espanhol durante o Ensino Fundamental e tampouco buscou cursos extracurriculares. O pouco contato com falantes nativos e a escassa prática do idioma em situações cotidianas confirmam um cenário de aprendizagem restrita ao espaço escolar. Essa limitação interfere

diretamente na autonomia leitora e na segurança para se expressarem na língua estrangeira, como apontado nas seções que tratam da oralidade e compreensão textual.

Sobre as preferências sobre temas, os resultados indicam que os alunos demonstram interesse por assuntos contemporâneos e relacionados ao universo juvenil, como redes sociais, uso de celulares e temas que envolvem tecnologia e comportamento. Essa inclinação por temas socialmente relevantes e próximos de sua realidade pode ser uma estratégia didática valiosa para promover maior engajamento, especialmente quando articulada à leitura de gêneros textuais argumentativos que dialogam com essas questões.

Em relação aos recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem, identificou-se que os alunos preferem práticas que envolvam escuta, leitura de textos e atividades de oralidade em grupo. A produção escrita aparece como a habilidade menos valorizada, sendo apontada por muitos como a mais difícil ou menos atraente. Esses dados indicam a necessidade de diversificar estratégias didáticas, com foco em metodologias mais interativas, apoio visual, uso de músicas, vídeos, atividades em grupo e temáticas que despertem o interesse do aluno, tornando o processo mais significativo e motivador.

Por fim, em termos de valoração da língua espanhola, os dados revelam uma percepção dividida. Enquanto parte dos alunos reconhece a importância do espanhol para o ENEM, para o trabalho ou para viagens, outros mostram-se indiferentes ou até preferem outras línguas, como o inglês. Esse dado sugere a necessidade de um trabalho pedagógico mais enfático sobre o valor social e cultural do espanhol no mundo contemporâneo e no contexto latino-americano, aproximando os alunos da relevância prática do idioma em suas vidas acadêmicas e profissionais.

Os resultados do diagnóstico corroboram de forma expressiva com a percepção inicial de que os alunos da 3ª série A do Ensino Médio enfrentam dificuldades na interpretação de textos escritos em língua espanhola. Diversos indicadores confirmam esse cenário: a maioria dos alunos respondeu ao questionário em português, mesmo após as orientações dadas em espanhol, o que evidencia limitações na compreensão e uso da língua estrangeira. Além disso, o levantamento mostra que não houve contato prévio com o espanhol no Ensino Fundamental, tampouco experiências extracurriculares significativas, como cursos

ou interações sociais com falantes nativos, o que contribui para um repertório linguístico restrito.

As respostas revelam também sentimentos de insegurança e desconforto em relação ao uso oral do idioma, com destaque para a oralidade em sala e a expressão de opiniões, o que reforça a falta de domínio comunicativo. No que diz respeito à leitura, muitos alunos afirmaram não compreender os textos em espanhol, não conseguir traduzi-los ou mesmo identificá-los como desafiadores, o que confirma a existência de obstáculos no processo interpretativo.

Esses dados, portanto, sustentam a hipótese central do problema de pesquisa e reforçam a urgência de intervenções pedagógicas que desenvolvam competências leitoras em espanhol. A carência de micro e macroestratégias de leitura, como antecipação, inferência e articulação de ideias, torna evidente a necessidade de práticas de ensino mais sistemáticas e contextualizadas. Ao mesmo tempo, o levantamento de temas de interesse e de preferências por atividades mais orais e auditivas oferece subsídios importantes para o planejamento de estratégias que dialoguem com o perfil dos alunos e promovam maior engajamento no processo de aprendizagem da leitura em língua espanhola.

2.2.2.2 Diagnóstico pré-teste sobre o problema de pesquisa

Além desse instrumento de cunho diagnóstico e exploratório, acima apresentado, foi pensado um instrumento mais específico para medir **a realização da compreensão leitora da língua espanhola** dos participantes da pesquisa. Foi selecionado como instrumento o gênero discursivo/textual Ensaio curto Dissertativo , aqui compreendido como pré-teste, com fim experimental conforme [Apêndice B - Pré-teste - Atividade de Compreensão leitora.](#)

Como parte do processo de uma pesquisa-ação, esse pré-teste tem **por finalidade verificar o conhecimento prévio ou** da compreensão dos participantes sobre a habilidade leitora dos alunos, antes de iniciar a elaboração da sequência didática a ser implementada. Pelas questões elaboradas são identificadas possíveis lacunas mais expressivas sobre a compreensão leitora, sendo que os resultados encontrados permite ao professor pesquisador elabore ações pedagógicas que partam da mesma base de conhecimento dentro do mesmo grupo; contribui também

para que o conteúdo possa ser adaptado de acordo com os diferentes níveis de conhecimento identificados durante o teste.

O texto dissertativo curto intitulado “La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública” foi utilizado para avaliar a capacidade de compreensão leitora dos alunos, com ênfase nas macroestratégias (identificação de tema, tese, argumentos, propósito e conclusão) e nas microestratégias (interpretação de vocabulário, conectores, função da linguagem e gênero textual). O instrumento aplicado consistiu em um questionário com 10 questões objetivas e uma última questão discursiva (nº 11), dividida em partes A e B. Essa questão final exigiu dos alunos uma leitura crítica e inferencial, solicitando a interpretação de uma charge e o estabelecimento de relações entre ela e o texto dissertativo. Dessa forma, a atividade promoveu a comparação entre dois gêneros distintos: uma charge: gênero visual com caráter crítico e/ou humorístico e um texto dissertativo/argumentativo.

Para fundamentar a análise do Ensaio Dissertativo Curto e da Charge diante da tomada acerca dos gêneros discursivos/textuais que materializam a compreensão leitora, recorreremos à teoria sociodialógica da linguagem descrita em Estética da criação verbal, de Mikhail Bakhtin (1997, p. 279) evidencia a dimensão social e pragmática da linguagem, que se referencia a teoria sociobiológica e práticas sociais da linguagem, as citações seguintes, se referem a Bakhtin (1997, p. 279), em concordância ao afirmar que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” De maneira, em que a linguagem não como um “sistema abstrato de regras”, mas como algo que existe e ganha sentido nas interações humanas e na sociedade. Essa relação se concretiza por meio dos enunciados, produzidos em situações comunicativas reais: “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” O autor reforça que o enunciado não é neutro ou abstrato, pois ele “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”, sendo moldado pelo contexto social em que se insere. Além disso, destaca que “todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. O que demonstra que a linguagem é sempre usada de maneira situada, funcional e socialmente orientada.

Ademais, Bakhtin (1997) detalha que essa reflexão ocorre não só por seu conteúdo (temático), mas também “por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —” (p. 279), no que diz respeito, Bakhtin (1997) nos mostra que cada esfera de atividade humana, ou no contexto social, não é só como o ser humano diz, mas é como diz. O estilo do enunciado é um reflexo direto do seu propósito comunicativo e do ambiente em que ele é produzido.

Ademais, caracterizando a função estilística, que se refere à escolha dos recursos linguísticos adequados ao interlocutor e à situação comunicativa. Por fim, Bakhtin (1997, p. 279) destaca “mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”, que corresponde à função composicional, relacionada à organização interna e à estrutura do enunciado. Bakhtin (1997, p. 279) conclui que “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”, reforçando que essas dimensões estão integradas e são determinadas pelas condições sociais de produção da linguagem.

Dessa forma, Bakhtin demonstra que a linguagem é um fenômeno essencialmente **social e contextualizado**, em que o significado e a forma dos enunciados se moldam conforme as necessidades e condições específicas de cada esfera de uso. Os gêneros do discurso, por sua vez, surgem como respostas organizadas a essas necessidades comunicativas, refletindo a diversidade e complexidade das práticas sociais. Assim, compreender os elementos temático, estilístico e composicional é fundamental para analisar como a linguagem funciona na interação social e na construção de sentidos.

A abordagem sobre os gêneros textuais nas práticas pedagógicas reflete as interações sociais e sociocomunicativas verbais, nas quais os sujeitos utilizam os gêneros como forma de se relacionar, ou seja, a linguagem não existe de maneira sozinha, a mesma é usada para com as situações comunicativas reais, com propósitos específicos, para interagir com outras pessoas. Como apontam Schneuwly e Dolz (2004) citados por David, Ricardo S.; David, Renato S (2017, p. 7), esses gêneros organizam a comunicação e cumprem funções sociais específicas, tornando os textos mediadores das práticas sociais cotidianas. Sendo

assim, os autores intensificam que cada gênero textual apresenta suas respectivas características, que visam a abordar o

nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/objeto de estudo; função/objetivo; organização/estrutura; linguagem/estilo – que precisam ser trabalhados pelo professor, por intermédio de uma série de atividades didáticas, a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção competente do gênero textual selecionado para estudo (p.8).

Com isso, o ensino de gêneros textuais se mostra essencial para a formação de leitores críticos e produtores competentes. Ao compreender a função social dos textos, o aluno se insere de maneira mais consciente nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Para a presente pesquisa, a articulação entre a BNCC e o Currículo do Piauí oferece um referencial consistente que orienta a prática docente na construção de competências comunicativas e cognitivas essenciais para a formação integral dos alunos do Ensino Médio. Para a pesquisa com os alunos, trabalhei com um texto que aborda o gênero ensaio dissertativo curto, cujo caráter é predominantemente argumentativo e a função linguística principal é a conativa, pois tem como objetivo persuadir e influenciar o leitor. Trata-se, portanto, de um gênero não narrativo, que privilegia a exposição e a defesa de ideias. O texto utilizado foi “La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública”, de autoria de Emanuelle Vitória, publicado por Giovanna Bernardes na Folha Única (2024). Esse gênero permite desenvolver habilidades argumentativas e reflexivas nos alunos, alinhando-se às diretrizes do Currículo do Novo Ensino Médio do Piauí (2021).

A aplicação ocorreu de forma presencial, no dia 30 de Junho de 2025, de forma impressa, em sala de aula, com a participação dos 13 alunos da 3ª série A, do Ensino Médio, no turno da manhã, durante uma aula disponibilizada, na rede pública estadual da escola CETI Rafael Manoel da Costa. O texto-base e o questionário foram impressos e entregues individualmente, sendo o material explorado durante uma aula da disciplina de Espanhol, com meu acompanhamento direto. Assim do início da atividade, eu: a) li o texto em voz alta em espanhol, com entonação adequada; b) contextualizei brevemente o tema da leitura, explicando palavras-chave; c) orientei sobre a função das questões e como marcá-las corretamente; d) reforcei a importância de responder com atenção, mesmo que em

dúvida; e) garanti o anonimato e a voluntariedade, conforme os princípios éticos da pesquisa.

No Apêndice B1, **Resultados do pré-teste de cada questão por aluno**, descrevo os resultados de cada questão por aluno, sendo esses resultados sintetizados no quadro que segue, tomando por base as medidas apresentadas na legenda do respectivo quadro.

Alunos	Quadro 1 - Questões elaboradas para medir a compreensão leitora											Total (Q1-Q11)
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	
A1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	9
A2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
A3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	2	10
A4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
A5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
A6	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	11
A7	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	11
A8	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
A9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	12
A10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	9
A11	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	6
A12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
A13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	12
Total	13	11	11	12	4	12	12	12	12	11	17	
Legenda:												
Questões objetivas: Respostas certa (1) Resposta errada (0)												
Questões descritiva: Plenamente adequada (2) - Parcialmente adequada (1) - Inadequada (0)												
Fonte: A autora (2025)												

O desempenho geral da turma nas 10 questões objetivas de compreensão leitora totalizou 110 pontos. A questão com a melhor realização foi a Questão 1 (Predição a partir do título), na qual todos os 13 alunos acertaram. Em contrapartida, a Questão 5 (Argumento favorável) obteve o pior desempenho, com apenas 4 acertos e 9 erros, destacando uma dificuldade crítica da maioria dos alunos em distinguir valorações argumentativas e recuperar informações detalhadas. Os alunos que se saíram melhor foram A9 e A13, que atingiram 10 pontos. Já a aluna com menor desempenho foi A11, com apenas 5 pontos, devido a falhas em macroestratégias como identificação da tese (Q4) e microestratégias como inferência lexical (Q8) e reconhecimento da proposta conclusiva (Q7).

Sobre a questão descritiva (11), O texto: “La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública” e uma charge, onde os alunos realizaram as seguintes atividades:

a) *Interpreta el contenido de la charge. ¿Qué crítica o mensaje transmite sobre el uso de las redes sociales?* Objetivo: Interpretação crítica e inferencial de imagem com função argumentativa (charge).

b) *Relaciona el contenido de la charge con la opinión presentada en el texto. ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las ideas de los dos textos?* Objetivo: Estabelecimento de relações entre dois gêneros distintos (visual e verbal), com foco em semelhanças e diferenças temáticas.

O quadro indica que em relação à turma o peso total da questão 11 foi 18 x, sendo que o esperado seria 26. (A pontuação alcançada de 18 resulta da soma da pontuação individual de cada um dos 13 alunos na Q11 (5 alunos com 2 pontos e 8 alunos com 1 ponto). O peso total esperado de 26 resulta do máximo de 2 pontos multiplicado pelos 13 alunos). A avaliação das respostas da Questão 11 (interpretação de charge e relação com o texto escrito) confirma que os resultados revelam um nível inicial a intermediário de leitura crítica e comparativa, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu identificar o contraste principal — a diferença entre a “opinião própria” gerada pelo jornal e a “opinião influenciada” pelas redes sociais —, mas frequentemente se limitou à identificação de semelhanças superficiais na comparação. O vocabulário empregado nessas respostas é simples e, por vezes, repetitivo (“influenciado”, “gera opinião”, “fala de redes sociais”), o que pode indicar limitação de repertório linguístico em português e, possivelmente, em espanhol, agravada pelo fato de a maioria ter respondido integralmente em português,

reforçando a dificuldade em operar com o idioma estrangeiro em situações de interpretação mais complexas — aspecto já analisado no contexto da pesquisa-ação. Dessa questão, os resultados indicam que os alunos A3, A6, A7, A9 e A13 tiveram um melhor desempenho, por apresentarem respostas mais completas e críticas sobre a relação entre texto e imagem; já os alunos A1, A2, A4, A5, A8, A10, A11 e A12 demonstraram desempenho mediano, com respostas corretas, porém superficiais e pouco desenvolvidas.

2.2.1.3 Base teórica do problema de pesquisa

Sobre o processo de compreensão leitora, Dib *et al.* (2024) destacam a importância de reconhecer práticas de leitura, entender seus mecanismos e desenvolver abordagens pedagógicas que promovam a aprendizagem e o uso da linguagem adicional como prática social. Diante do aprendizado de uma língua adicional, Dib *et al.* (2024) destacam que os alunos identificam diversas possibilidades de uso, que vão desde a inserção no mundo do trabalho até o acesso a produções culturais e científicas, a realização de viagens e a continuidade nos estudos. Essas motivações refletem a importância da leitura como ferramenta de atuação em um mundo globalizado. "Por esses e outros motivos, a leitura é uma prática muito valorizada por alunos, professores e está evidenciada em documentos oficiais brasileiros" (Dib *et al.*, 2024, p. 274). Por isso, compreender e trabalhar a habilidade de leitura no ensino de línguas adicionais torna-se fundamental para formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir plenamente nas diversas esferas sociais em que a linguagem circula.

As autoras apresentam algumas reflexões que precisam ser acionadas antes da leitura:

Para refletir antes da leitura

01 Que necessidades de ler em uma língua adicional à materna seus alunos possuem? O que você faz para supri-las?

02 A sua abordagem para o ensino de leitura está fundamentada em alguma teoria?

03 O que você entende por leitura e estratégias de leitura?

04 Você ensina estratégias de leitura a seus alunos? Que estratégias de leitura podem ser ensinadas?

05 Como leitor, você faz uso de estratégias de leitura? Todas as estratégias de leitura são igualmente eficazes? (Dib *et al.*, 2024, p. 275)

Essas reflexões elencadas por Dit *et al.*, (2024), são fundamentais para orientar o trabalho docente com a leitura em línguas adicionais. Essas questões convidam o professor a pensar criticamente sobre seus objetivos, práticas e concepções teóricas, promovendo uma postura mais consciente e intencional diante do ensino de leitura. Ao considerar as necessidades reais dos alunos, suas motivações e os contextos de uso da linguagem, o ensino da leitura deixa de ser uma atividade mecânica e passa a promover a formação de leitores mais autônomos, críticos e estratégicos. Assim, o desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de línguas adicionais não se restringe ao domínio do código linguístico, mas envolve a mobilização de saberes prévios, experiências socioculturais e propósitos comunicativos que conferem sentido à leitura e ampliam sua função social.

Sobre o uso dos gêneros textuais como práticas sociais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, Dib *et al.*, (2024) ressaltam que os textos aos quais os alunos estão expostos no cotidiano apresentam características próprias, relacionadas à forma como organizam a informação, empregam estruturas gramaticais e selecionam o vocabulário. Essa especificidade de cada gênero reforça a importância de trabalhar com diferentes tipos textuais em sala de aula, considerando seus usos sociais, funções comunicativas e possibilidades de leitura crítica.

Ademais, Dib *et al.* (2024), com base nos estudos de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) citados por Tomitch (2009, p. 193–194), ressaltam que, ao se tratar da aplicação de atividades voltadas à promoção da compreensão leitora, é essencial considerar dois tipos de conhecimento: o declarativo e o procedural.

O primeiro – declarativo – inclui o conhecimento do leitor sobre letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e o tópico ou assunto do texto. O segundo – procedural – abrange os diversos processos componenciais de leitura, como a decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão.

Esses dois tipos de conhecimento, declarativo e procedural, são fundamentais para orientar práticas pedagógicas mais eficazes, pois permitem ao professor considerar, de forma integrada, tanto os saberes prévios dos alunos quanto os processos cognitivos envolvidos na leitura. Assim, ao planejar atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora, o docente de línguas adicionais deve

promover não apenas o contato com o conteúdo textual, mas também o uso intencional de estratégias de leitura que favoreçam a construção ativa de sentidos. Dessa forma, contribui-se para a formação de leitores críticos, autônomos e conscientes de seus próprios processos de aprendizagem.

Em acréscimo, a leitura eficaz requer múltiplas habilidades cognitivas em diferentes níveis. Segundo Dib *et al.* (2024, p. 279), “[...] processos de nível intelectual mais baixo, como a decodificação e a compreensão literal, e processos de nível intelectual mais alto, como a compreensão inferencial, para que a compreensão escrita ocorra”, o que é essencial para uma boa compreensão e para a ampliação do conhecimento.

Ao discorrer sobre microestratégias no ponto de ser o básico para compreensão leitora, “as microestratégias de leitura envolvem o entendimento dos aspectos básicos da língua, como o vocabulário, a morfologia, a sintaxe e a coesão, e ficam na superfície do texto” (Gil, Silva e D’Ely, 2010, p. 87 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 280).

Quadro 2 - Microestratégias na Compreensão Leitora	
Microestratégias	Características
Identificação de elementos tipográficos, palavras conhecidas, palavras-chave e cognatas	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.
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)

Enquanto as microestratégias auxiliam o leitor na compreensão dos aspectos explícitos e superficiais do texto, as macroestratégias envolvem processos mais profundos de interpretação. Segundo Gil, Silva e D’Ely (2010, p. 87–88, *apud* Dib *et*

al., 2024, p. 281), “as macroestratégias extrapolam a superfície do texto, permitindo fazer com que o leitor entenda as informações que não estão explicitamente no texto, como, por exemplo, a intenção do autor ao escrever o texto”.

Quadro 3 - Macroestratégia na Compreensão Leitora	
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)

Ainda sobre o processo de compreensão leitora, as autoras destacam a importância da atuação do professor na mediação desse processo, em consonância com os estudos de Marques (2011, p. 21, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 283). Nesse sentido, o autor aponta como o docente deve desenvolver, com os alunos, oito estratégias fundamentais para favorecer a construção de sentidos durante a leitura:

1. Identificar o propósito da leitura, e prever o conteúdo do texto.
2. Utilizar regras e padrões gráficos para auxiliar nos processos de decodificação ascendente (bottom-up).
3. Inferir o contexto não explícito usando o sistema de esquemas ou processo descendente (top-down).
4. Utilizar o contexto para a construção de significados e da compreensão.
5. Utilizar elementos do texto para inferências, como o título, ilustrações etc.
6. Utilizar elementos do texto para encontrar informações específicas, como datas, nomes etc.

7. Monitorar a compreensão, e construir significados.
8. Manter o propósito da leitura por um tempo, e ajustar as estratégias, se necessário for (Dib *et al.*, 2024, p. 283)

Diante do exposto, compreende-se que o processo de compreensão leitora envolve diferentes níveis de atuação cognitiva, desde o reconhecimento de aspectos linguísticos básicos, com o uso das microestratégias, até a interpretação mais profunda das intenções do texto, promovida pelas macroestratégias. A mediação do professor é fundamental nesse percurso, pois é ele quem orienta o desenvolvimento dessas estratégias, considerando tanto os conhecimentos prévios dos alunos quanto os objetivos comunicativos dos textos trabalhados em sala de aula. Assim, ao aplicar práticas pedagógicas intencionais, que estimulem o uso articulado dessas estratégias, o docente contribui significativamente para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira significativa com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

O trabalho com a leitura em sala de aula não deve ocorrer de forma aleatória ou desarticulada. Pelo contrário, exige planejamento e intencionalidade pedagógica por parte do professor, que deve considerar as etapas do processo de leitura e suas respectivas funções no desenvolvimento da compreensão. Como aponta Tomitch (2009, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 284), esse processo pode ser dividido em três momentos fundamentais:

Quadro 4 - Três Momentos da Compreensão Leitora	
Momentos	Características
Pré-leitura	No primeiro momento, os professores devem procurar preparar atividades que abordem o assunto do texto, para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre ele e prepará-los para o segundo momento: o momento de leitura, quando os alunos recebem o texto para ler.
Leitura	No segundo momento, o professor deve procurar planejar atividades que auxiliem e guiem o aluno a compreender o texto; portanto, as atividades devem anteceder o texto a ser lido. Dessa forma, o aluno inicia a leitura do texto com objetivos claros

	em mente.
Pós-leitura	No terceiro momento da aula, o professor deve procurar preparar atividades que relacionem o texto lido com a realidade do aluno, consolidando o que foi aprendido.

Fonte: (Tomitch, 2009 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 284)

Em suma, a compreensão leitora é um processo complexo que envolve diferentes níveis de interação com o texto, desde o reconhecimento dos elementos linguísticos básicos até a construção crítica de sentidos e intenções implícitas. A organização do trabalho pedagógico em momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Dessa forma, o leitor não apenas decodifica palavras, mas constrói significado e apropria-se do texto em sua totalidade, tornando-se um agente ativo na construção do conhecimento.

No contexto do ensino de leitura em sala de aula, é essencial adotar estratégias que favoreçam a compreensão do texto e a mobilização dos saberes dos alunos. Nesse sentido, Dib *et al.* (2024), ao se apoiarem nos estudos de Marques (2011), ressaltam a importância de se criar um ambiente propício à construção de sentido. Segundo Marques (2011, p. 221), esse processo deve iniciar-se com a apresentação do tema por meio de palavras-chave ou imagens que contribuam para a contextualização do conteúdo. A partir disso, os alunos são convidados a refletir sobre seus conhecimentos prévios, ativando o que já sabem sobre o assunto em questão. A proposta também prevê a articulação entre o conteúdo do texto e a realidade dos alunos, valorizando suas vivências e experiências. Durante essa etapa, é igualmente necessário promover a formulação de hipóteses e o uso de estratégias que estimulem a antecipação do conteúdo textual. Ainda conforme Marques (2011, p. 222–223, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 287), esse processo deve ocorrer em duas etapas principais, mantendo o foco no modelo de leitura descendente, isto é, partindo de uma visão global do texto para a análise de seus elementos específicos, o que contribui para uma leitura mais significativa e reflexiva.

Quadro 5 - Processo Descendente na Compreensão Leitora	
Etapas	O que deve ser feito
Para a compreensão geral do texto e	a. adivinhar o título do texto; b. colocar eventos ou ilustrações na ordem correta;

primeira atividade (skimming)	c. verificar se as previsões feitas e as hipóteses levantadas anteriormente se confirmam no texto; d. identificar a ideia central do texto; e e. elaborar outras hipóteses sobre outros conteúdos do texto.
Para a identificação e compreensão específica do texto (scanning)	a. identificar no texto uma data, um nome ou algum item importante; b. orientar palavras-chave; c. responder perguntas sobre informações específicas; d. preencher um formulário; e. descobrir entre várias gravuras qual é a descrita no texto; f. fazer um desenho com base no que foi lido; g. descobrir erros em gravuras com base no texto lido; h. fazer uma lista de vantagens e desvantagens do assunto lido; i. comparar pontos de vista; e j. terminar ou iniciar uma história.

Fonte: (Marques 2011, p. 222-223 *apud* Dib *et al.*, 2024, p.287)

Diante do foco da leitura, o processo ascendente, estabelece que o aluno precisa reconhecer elementos linguísticos básicos, como letras, palavras e frases. Nessa etapa, o ensino deve priorizar o desenvolvimento do vocabulário e das estruturas linguísticas, funcionando como um momento de estudo mais direto da língua.(Marques, 2011 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 288).

1. Descobrir o significado de palavras no contexto.
2. Encontrar palavras com o mesmo significado das palavras de uma lista.
3. Usar o dicionário para verificar o significado de algumas palavras.
4. Reconhecer a função das conjunções.
5. Completar o texto com as conjunções adequadas.
6. Encontrar o lugar adequado para inserir frases retiradas do texto.
7. Encontrar elementos de referência, marcá-los e identificar a que se referem, entre outras. (Marques, 2011, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 288)

Dib *et al.* (2024) enfatizam a importância de os alunos se dedicarem a conhecer as palavras, consultarem o dicionário e saberem estruturar frases, para que possam identificar esses elementos. Conforme Dib *et al.* (2024, p. 288), “após a atividade, o professor revisa o que foi aprendido, complementa lacunas no aprendizado e orienta o aluno para atividades comunicativas com base no assunto lido.” Da mesma forma, é importante que a avaliação e o diagnóstico sejam aplicados nesse momento. Isso permite que o professor não apenas verifique o domínio das estratégias de leitura, mas também identifique áreas que necessitam de reforço e ajuste as próximas etapas do processo de ensino-aprendizagem às necessidades individuais dos alunos.

Diante do exposto, percebe-se que o processo ascendente na leitura demanda atenção especial ao reconhecimento e ao domínio dos elementos linguísticos básicos, como vocabulário e estruturas gramaticais. As atividades propostas, que vão desde a inferência de significados no contexto até a identificação de funções sintáticas, contribuem para consolidar esses conhecimentos fundamentais. Além disso, o papel do professor é essencial na revisão e complementação do aprendizado, promovendo a integração das habilidades linguísticas com práticas comunicativas significativas. Assim, o ensino da compreensão leitora torna-se um processo dinâmico, que articula a aquisição da língua com a construção de sentidos a partir dos textos trabalhados em sala de aula.

Para consolidar a compreensão leitora e promover a apropriação crítica do conteúdo, Marques (2011, p. 224 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 288) propõe uma série de atividades pós-leitura que visam ampliar o envolvimento dos alunos com o texto. Entre essas ações destacam-se:

1. Discutir a interpretação do texto.
2. Reagir ao assunto abordado no texto, e expor sentimentos sobre o assunto do texto.
3. Resolver um problema proposto pelo texto.
4. Escrever uma resposta ao tópico proposto pelo texto.
5. Discutir ou concluir uma história.
6. Dramatizar uma história ou um diálogo lido.
7. Transformar uma narração escrita em um diálogo etc. (Marques, 2011, p. 224, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 288)

Essas atividades pós-leitura, ao estimularem a reflexão, a expressão pessoal e a criatividade dos alunos, fortalecem não apenas a compreensão do texto, mas também a capacidade crítica e comunicativa dos alunos. Dessa forma, o trabalho pedagógico orientado para a apropriação ativa do conteúdo contribui para a formação de leitores mais conscientes, autônomos e engajados, capazes de dialogar com diferentes textos e contextos sociais.

Segundo Marques (2011, p. 224 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 289), após a leitura do texto, é fundamental realizar atividades que auxiliem os alunos a aprofundar a compreensão e a interagir criticamente com o conteúdo. Entre as possibilidades destacam-se: discutir o sentido do texto; reagir ao tema abordado, expressando sentimentos e opiniões; resolver problemas propostos; escrever uma resposta ao tópico tratado; discutir ou concluir uma história; dramatizar cenas ou diálogos; e

transformar uma narrativa em diálogo. Essas atividades promovem a interpretação, a criatividade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

2.2.3 Justificativa da necessidade da pesquisa

Com o intuito de compreender melhor o problema de pesquisa proposto — a dificuldade de interpretação de textos escritos em língua espanhola por alunos da 3ª série A do Ensino Médio — realizou-se um levantamento de produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2015 e 2025. A busca foi conduzida nos portais de acesso aberto, como o Google Acadêmico, utilizando descritores como: textos multimodais, compreensão textual, língua espanhola, ensino médio, gênero textual e gêneros discursivos. A análise dessas produções empíricas teve como objetivo mapear estudos que dialoguem com os eixos temáticos desta investigação, a fim de identificar lacunas existentes e embasar teórica e metodologicamente a presente proposta. A seguir, são apresentados e discutidos os principais resultados encontrados nos estudos selecionados.

O estudo do Artigo Científico: *Dificuldades e perspectivas do ensino de língua espanhola no contexto escolar*, dos autores são Marconi da Silva Almeida e Ana Caroline Pereira da Silva (2021). Marconi da Silva Almeida é graduado em Licenciatura Plena em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especialista pelo IFPB e IFRN. Ana Caroline Pereira da Silva é graduada em Letras/Espanhol, Doutora em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande-PB e Professora do Instituto Federal de Educação da Paraíba. O objetivo do estudo de caso, foi: “investigar, por meio da aplicação de dois questionários com perguntas objetivas e subjetivas, quais dificuldades e perspectivas que esses professores e alunos vivenciam em suas aulas de espanhol” (Almeida; Silva, p.101). Em termos de metodologia, a metodologia utilizada pelos autores, foram: a abordagem utilizada foi a qualitativa analítica, e o tipo de pesquisa foi bibliográfica e de campo. O procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio professor José Gonçalves de Queiroz, localizada na cidade de Sumé, Paraíba, Brasil. Os participantes foram uma professora do componente curricular Língua

Espanhola, com vinte e seis (26) alunos, do Terceiro Ano do Ensino Médio. Destes, apenas quinze (15) alunos devolveram o questionário respondido. O estudo verificou as dificuldades e perspectivas no ensino e aprendizagem da Língua Espanhola. Em relação às habilidades linguísticas, a professora mencionou a necessidade de trabalhar as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Entretanto, verificou-se que a habilidade de Expressão Escrita não estava sendo trabalhada nas aulas. Os dados foram coletados através da aplicação dos dois questionários (um para a professora e outro para os alunos). A principal dificuldade em ensinar a Língua Espanhola apontada pela professora foi o desinteresse dos alunos. Os alunos também citaram a desmotivação (5 votos), e um aluno mencionou que apenas uma aula por semana é pouco tempo. A professora reforçou que apenas uma aula de espanhol por semana é muito pouco. Outra dificuldade enfrentada é a insuficiência de material de espanhol para todos os alunos. Aspectos Institucionais/Metodológicos: Detectou-se que a escola não oferta cursos de capacitação e/ou formação continuada para os professores de espanhol. Além disso, a internet na escola é lenta e intermitente. Perspectivas/Pontos Positivos: A professora relatou que a escola já está colhendo frutos, como alunos selecionados para fazer intercâmbio em outros países (Programa Gira Mundo). A Língua Espanhola é a mais escolhida pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A maioria dos alunos (53,3%) considera que o ensino de espanhol é "muito bom", e a relação professor-aluno é tida como "muito boa". A maioria dos alunos (53,3%) respondeu que deveria haver pelo menos três aulas de espanhol semanalmente. A pesquisa conclui que, apesar das dificuldades como o desinteresse dos alunos e a oferta de apenas uma aula semanal, o ensino de espanhol na escola pesquisada apresenta boas perspectivas, evidenciadas pelo crescimento do nível de aprendizagem e pela participação de alunos em programas de intercâmbio (Gira Mundo). A aprendizagem de uma língua estrangeira, como o espanhol, é fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. É crucial que o colégio corrija a ausência do trabalho com a expressão escrita, ofereça material suficiente para todos os discentes, e invista em formação continuada para os professores. A aprendizagem de línguas estrangeiras amplia a percepção do aluno, permitindo o acesso à informação e possibilitando que ele se torne um ser discursivo ativo no mundo social.

A dissertação intitulada *Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Análise da Presença em Repositórios e dos Metadados*, a autora da dissertação é Michelle Faria Nicolini de Oliveira, foi publicado em 2019. A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), na Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP. A autora cursou a Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas. O objetivo principal do estudo:

identificar os Objetos de Aprendizagem para o ensino de E/LE existentes nos principais repositórios digitais governamentais², enfocando duas de suas importantes características, a acessibilidade e a recuperabilidade, sendo a última possibilitada por meio de um sistema de catalogação das informações denominado metadados (Oliveira, 2019, p.15).

Para dar conta desse objetivo principal, a autora utilizou a pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e interpretativista. A pesquisa se configura como descritiva, na medida em que a autora descreveu e tabulou os metadados dos OAs encontrados nos repositórios selecionados. É considerada interpretativista, pois utilizou dados que permitiram a interpretação e construção de significados, tomando como base as teorias apresentadas no aporte teórico. A metodologia foi organizada em três etapas: “1) sondagem dos OAs em cinco repositórios governamentais, 2) mapeamento de OAs (caracterização e acessibilidade) e 3) análise dos metadados (recuperabilidade)” (Oliveira, 2019, p.6). O contexto da pesquisa foi composto por repositórios digitais governamentais. A sondagem inicial investigou cinco repositórios públicos mantidos pelo governo brasileiro: Domínio Público, RIVED, Currículo+, BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais) e Portal do Professor. Para a análise detalhada dos metadados, o foco foi nos repositórios Currículo+ e BIOE. “Nos repositórios Domínio Público e RIVED não foram encontrados OAs para o ensino e aprendizagem de E/LE, portanto ambos foram excluídos do contexto da pesquisa” (Oliveira, 2019, p.70). Diante disso, a autora destaca os Aspectos Linguísticos Verificados:

A partir da interpretação dos dados, verificamos que as informações contidas nos metadados são, em grande parte, de caráter técnico, e que a ausência de descritores linguísticos impede o professor de conhecer e

selecionar o material a partir dos metadados, ou seja, os metadados dos OAs encontrados não refletem claramente seus objetivos pedagógicos e linguísticos (Oliveira, 2019, p. 99)

Diante disso, é percebido que o disponibilizado nos metadados dos OAS, é na maior parte técnico, e o disponível acerca dos descritores linguísticos é limitado. Outrossim, os principais resultados obtidos foram: Baixa Quantidade e Acessibilidade: A quantidade de OAs para o ensino e aprendizagem de E/LE nos repositórios pesquisados é muito pequena. Dentre os poucos OAs encontrados, grande parte estava inacessível. Falta de padronização: Não foi verificada uma padronização nos metadados dos repositórios, o que causa diferenças significativas entre eles. A pesquisa concluiu que os metadados dos OAs encontrados não refletem claramente seus objetivos pedagógicos e linguísticos. O fato de grande parte dos OAs para E/LE estarem inacessíveis e o sistema de busca retornar recursos não direcionados ao ensino da língua comprometem a acessibilidade e a recuperabilidade do material. A catalogação dos dados precisa ser aprimorada para informar melhor o conteúdo do Objeto de Aprendizagem. A principal recomendação da pesquisa é a necessidade da inclusão de atributos linguísticos para compor os metadados dos OAs, como a classificação do nível de proficiência da língua (baseado no QEQR) e as habilidades linguísticas.

Com base nas informações do artigo *Textos multimodais no ensino de língua espanhola e letramentos críticos: reflexões e análises*, da autora Simone dos Santos França, (2021). A autora é Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo do estudo é “refletir sobre letramento crítico e analisar atividades multimodais presentes no livro didático de ensino médio *Cercanía Joven* volume 3” (França, 2021, p.1176). Este trabalho se justifica por contribuir para a produção científica na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, focando em temas relevantes no contexto educacional brasileiro atual: o letramento crítico e a elaboração de livros didáticos. A pesquisa empreendida é de natureza qualitativa e interpretativista. O estudo está inserido no contexto da educação no Brasil e analisa materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) brasileiro. O foco é no ensino de espanhol no contexto brasileiro de globalização e reformas curriculares. Aspectos

linguísticos verificados: Os principais aspectos verificados foram o letramento crítico e a multimodalidade. A análise explora como diferentes modos semióticos (fala, escrita, imagem, gesto, som, etc.), que compõem os textos multimodais (como viñetas e infográficos), contribuem para a construção de sentidos e para a expansão da perspectiva crítica dos alunos. Instrumentos utilizados para a coleta dos dados, através da “análise crítica e a interpretação a partir do corpus que se compõe pelo terceiro volume da coleção *Cercanía Joven* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2015) para o ensino de espanhol no ensino médio” (França, 2021, p. 1183). Os principais resultados obtidos nas análises indicam que as atividades multimodais presentes no livro didático *Cercanía Joven* maximizam a relação entre o educando e a proposta na perspectiva do letramento crítico. Foi concluído que essas atividades com viñetas e infográficos foram analisadas, mostrando potencial para a reflexão crítica: As atividades multimodais sobre redes sociais e tecnologia (viñetas) permitem questionar as mudanças nas práticas sociais e o acesso a dispositivos eletrônicos. A análise de um infográfico sobre videogames propõe uma reflexão sobre a temática da guerra, o que permite ao aluno pensar sobre diferentes realidades culturais, mesmo não vivenciando a guerra diretamente no Brasil.

Com base nos resultados encontrados em relação às pesquisas empíricas acima sobre os procedimentos metodológicos e resultados, justifico a necessidade de realização desta investigação para ampliação de dados acerca do ensino-aprendizagem do idioma em escolas públicas.

2.2.4 Objetivos da pesquisa-ação

Seguem o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa-ação:

Objetivo Geral

Investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola entre os alunos da 3.^a série A do Ensino Médio.

Objetivos Específicos

- 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) elaborar, 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;
- d) implementar as atividades pedagógicas elaboradas, conforme posto em (c);
- e) diagnosticar, pelas atividades realizadas, conforme, em (d), em que medida houve mudanças nos participantes em relação ao problema;
- f) diagnosticar, pela aplicação do instrumento final - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice C, a percepção dos participantes acerca do processo de implantação das atividades pedagógicas, em especial, os recursos didático-pedagógicos implementados.

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

Dellagnelo e Silva (2024) discutem a pesquisa-ação, seguindo Telles (2005). Apontam o papel ativo do professor como agente reflexivo e pesquisador da própria prática pedagógica. Defendem que essas relações devem ser substituídas por vínculos colaborativos e formativos, nos quais o professor tenha consciência na produção de saberes sobre sua prática. Como afirma: “Essas relações devem funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos [para] desenvolver práticas de reflexão e [...] de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula” (Telles, 2005, p. 97) citado por Dellagnelo e Silva, (2024). Estas autoras reforçam que “a pesquisa-ação pode

ser usada pelo professor [...] quando ele trabalha junto a um grupo que quer tentar entender, de forma sistemática e planejada, a prática do cotidiano desse mesmo grupo” (p. 48). Essa metodologia propicia uma análise interpretativa dos dados coletados, permitindo ao docente refletir criticamente sobre sua atuação e propor intervenções fundamentadas.

Em acréscimo, a pesquisa-ação se apresenta como uma abordagem formativa que integra teoria e prática no contexto educacional (Silva, 2023, 2:09 min), ressaltando que para se iniciar a pesquisa, deve haver a “familiarização com os princípios e instrumentos de pesquisa-ação”, bem como monitoramento, questão a investigar, instrumentos a serem utilizados, a prática, análise e interpretação, bem como a escrita e apresentação de portfólio no final do curso. A pesquisa-ação funciona como uma técnica de automonitoramento, permitindo que o docente reflita sobre sua prática. Trata-se de um processo contínuo de observação e intervenção em sala de aula. Para desenvolver as técnicas de pesquisa-ação, é necessário os instrumentos de pesquisa. Como destaca Silva (2023, 1:25 min), que são destacados por: notas de campos, diários, gravação, entrevistas, atas e conselhos de classe, dentre outros. Esses recursos permitem documentar e refletir sobre a prática pedagógica. Para o curso, o tipo de pesquisa é a ação. Silva (2023, 0:53s) afirma que “a pesquisa-ação é uma técnica de automonitoração do que está acontecendo na sala de aula.” Quanto aos procedimentos da pesquisa-ação, Silva (2022) propõe oito etapas fundamentais, que são: (1) familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação; (2) monitoramento do processo de ensino-aprendizagem através de ferramentas diversas de geração de dados; (3) negociação da questão a ser investigada; (4) negociação dos instrumentos de pesquisa a serem usados; (5) geração dos dados na prática; (6) análise e interpretação dos dados; (7) escrita do relatório de pesquisa; e (8) apresentação do portfólio em seminário ao final do curso. Esses procedimentos garantem que a pesquisa seja realizada de forma colaborativa, sistemática e reflexiva, com foco na melhoria da prática educativa.

2.2.5.2 Participantes da pesquisa

A partir da aplicação do diagnóstico, Apêndice A, no 30 de Junho de 2025, a no CETI Rafael Manoel da Costa, no centro da cidade de Massapê do Piauí-PI.

Desse alunos, foram coletados o sexto e a idade, com respectivas legendas com número de forma que não seja identificado o nome, decrescente: (aluno, idade e sexo). Os alunos possuem idade de 17, 18, 19 e 22 anos. Nos dias do estágio, foram observados algumas faltas e alunos novatos, onde a legenda ficou com a numeração e sexo. A turma possui um histórico de baixa exposição ao espanhol fora do ambiente escolar, o que contribui para as dificuldades observadas.

2.2.5.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

De acordo com Silva (2022), há diversos instrumentos que podem ser selecionados para a geração de dados, favorecendo o registro e a análise da prática educativa. Entre eles estão as notas de campo, os questionários, as produções escritas e as reflexões coletivas desenvolvidas em sala de aula. Esses instrumentos são essenciais para a coleta de informações que representem o processo de ensino-aprendizagem, permitindo compreender a atuação docente e o envolvimento dos alunos. Nesta pesquisa-ação, os dados foram produzidos por meio de quatro instrumentos principais: o questionário diagnóstico inicial (Apêndice A), o pré-teste de leitura (Apêndice B), as atividades pedagógicas da sequência didática e o questionário final de percepção dos alunos (Apêndice C). Esses materiais possibilitaram o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades linguísticas e reflexivas dos participantes ao longo do projeto.

➤ **O Instrumento Inicial, apresentado no [Apêndice A](#)**, teve como objetivo levantar as representações e percepções dos participantes sobre o aprendizado de língua espanhola. Esse questionário diagnóstico buscou identificar o perfil dos alunos, seus conhecimentos prévios, preferências quanto a temas e recursos didático-pedagógicos e a valoração atribuída ao estudo da língua. Os dados obtidos foram fundamentais para o diagnóstico pré-teste e para a definição das ações pedagógicas subsequentes, conforme o item 2.2.2.1 Diagnóstico exploratório sobre o problema de pesquisa.

➤ **Diagnóstico Experimental – Pré-teste para medir a habilidade linguística ([Apêndice B](#))**. Em um segundo momento, foi aplicado o Pré-teste de leitura, apresentado no Apêndice B, que teve como objetivo identificar o nível de

compreensão leitora dos participantes, revelando tanto as potencialidades quanto as dificuldades na interpretação textual, no reconhecimento de argumentos, de conectivos e na distinção entre efeitos de sentido. Esse diagnóstico constituiu uma etapa experimental da pesquisa-ação e corresponde ao item 2.2.2.2 Diagnóstico experimental – Pré-teste para medir a habilidade linguística – Compreensão leitora.

➤ **Atividades pedagógicas para ampliar as habilidades linguísticas.** Durante o processo de intervenção pedagógica, as atividades aplicadas ao longo da Sequência didática [Disertando en Español sobre las redes sociales](#) foram consideradas fontes de dados qualitativos para análise. Essas atividades foram elaboradas com base nas quatro funções do texto propostas por Bakhtin (1997) e retomadas por Michelon e Valer (2020), que orientaram a construção das ações de leitura, interpretação, reflexão e produção escrita. A perspectiva sociocultural de Vigotsky (2001), que fundamenta o desenvolvimento das funções mentais superiores por meio da linguagem e da interação. Dessa forma, as atividades centraram-se na mediação e na formação de leitores críticos, contemplando momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os registros analisados compreenderam as respostas às atividades escritas, as anotações da pesquisadora e as produções textuais dos alunos, permitindo observar indícios de desenvolvimento da leitura, da escrita e da capacidade reflexiva ao longo do processo de aprendizagem.

➤ **Instrumento Final – Percepção dos alunos sobre o projeto de ensino (Apêndice C).** O Instrumento Final, apresentado no Apêndice C, foi aplicado ao término da intervenção pedagógica, com o objetivo de analisar a percepção dos alunos sobre o projeto de ensino, o processo de aprendizagem da língua espanhola e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e reflexão. O questionário contemplou aspectos como os conteúdos abordados, os recursos utilizados, as dificuldades enfrentadas e o interesse despertado pelo tema. De modo geral, as respostas indicaram que o projeto contribuiu para a conscientização dos alunos quanto ao papel da leitura e da escrita na formação crítica e para o fortalecimento do interesse pelo estudo da língua espanhola. Assim, esse instrumento complementou as análises anteriores, consolidando o ciclo de observação, ação e reflexão próprio da pesquisa-ação.

2.2.5.4 Cronograma da pesquisa

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

Quadro 6: Cronograma de atividades da pesquisa-ação 2025

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

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

Legenda:

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

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

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

Etapa 4 - Elaboração da Sequência Didática para implantação.

Etapa 5 - Elaboração do plano de aula da Sequência Didática.

Etapa 6 - Implementação da Sequência Didática

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

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

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

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

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

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

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção 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, que é a dificuldade de interpretação de textos escritos em língua espanhola por alunos da 3ª série A do Ensino Médio.

Essa proposta fundamenta-se na abordagem da pesquisa-ação, articulada aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo como eixo de *mediação o gênero discursivo/textual Ensaio Curto Dissertativo*. O objetivo é investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas por esse gênero contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora e do pensamento crítico em língua espanhola. A sequência didática e o respectivo plano de aula, intitulados [Disertando en Español sobre las redes sociales](#), Apêndice D, foram estruturados a partir das seguintes ações pedagógicas, inspiradas nos cinco passos didático-metodológicos da PHC:

- (i) Diagnosticando a compreensão leitora, tendo como unidade de ensino o gênero *Ensaio Curto Dissertativo*;
- (ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola;
- (iii) Pesquisando sobre o texto e o tema, ampliando o conhecimento sistematizado sobre a língua e o tema “as redes sociais e a formação da opinião pública”;
- (iv) Sistematizando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e o gênero estudado, por meio da produção individual do *Ensaio Curto Dissertativo*;
- (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola, por meio da apresentação oral dos textos produzidos em formato de seminário.

Neste capítulo, a seção 2.1, Meu contexto de pesquisa, foram apresentadas as informações sobre o contexto de pesquisa, com a comunidade, a escola, os documentos institucionais e o perfil dos professores de língua. Na seção 2.2, Meu projeto de pesquisa, foram apresentados os elementos que estruturam o Projeto da pesquisa-ação, como o problema, a justificativa, os objetivos e o método da pesquisa. Por fim, na seção 2.3, Proposta de intervenção, foi apresentada a proposta pedagógica para ser implementada a fim de melhor compreender o contexto da pesquisa e minimizar o problema de investigação.

Isso posto, o próximo capítulo 3, Execução da pesquisa-ação trata do relato, da descrição, da interpretação da análise e da reflexão dos resultados encontrados.

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

Neste capítulo, apresento, primeiramente, em (3.1), o relato da implementação do Plano de aula; na sequência, em (3.2), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, retomando os conteúdos teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; por fim, em (3.3), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades propostas no Plano de aula. Para isso retomo as ações pedagógicas apresentadas na Sequência didática e no Plano de aula e, dentro de cada ação, retomo os objetivos específicos para a aprendizagem e as atividades realizadas, descrevo as realizações e minhas observações acerca da forma como os alunos se envolveram nas atividades e como eu como professora me coloquei no decorrer desse processo.

3.1.1 Diagnosticando o gênero discursivo/textual *Ensaio dissertativo curto*

Para dar conta deste procedimento pedagógico, conforme apresentado na Sequência didática e no Plano de aula [Disertando en Español sobre las redes sociales](#), primeiramente, foi elaborado um diagnóstico, pré-teste (Apêndice B), com o objetivo de verificar a realização de habilidades de compreensão leitora em língua espanhola, especificamente no que se refere à identificação de tema, tese, argumentos, propósito comunicativo e elementos linguísticos e estruturais do gênero ensaio dissertativo curto. Os resultados desse diagnóstico, apresentados no [Apêndice B1](#), indicaram que as dificuldades mais latentes dos alunos em relação às habilidades de leitura dizem respeito à diferenciação de argumentos favoráveis e desfavoráveis, interpretação de conectores e vocabulário contextual, além da produção de inferências críticas, com escrita na questão da charge em português, em que tiveram o meu auxílio para conseguirem responder às questões. Todos deixaram a desejar na escrita, mostraram baixo nível de interesse de escrever e da

leitura, sem ao menos buscarem tentar responder em espanhol. Apenas 2 alunos gabaritaram o apêndice B, alguns com 1 erro, e outros, com mais erros.

Isso posto, passo a apresentar a descrição e a interpretação dos procedimentos didático-pedagógicos da ação pedagógica **Contextualização**, conforme segue:

3.1.2 Contextualizando e problematizando o gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto

Conforme apresentado na Sequência didática e no Plano de aula **Disertando en Español sobre las redes sociales**, os objetivos desta aprendizagem, apresentados no Plano de aula e aqui retomados, são:

Para dar conta do objetivo, *ampliar a compreensão temática pelas relações dialógicas com diferentes textos dissertativos e argumentativos*, os alunos interagiram com dois textos, sendo um Ensaio e uma charge. Além da leitura, participaram de discussões colaborativas em aula e a atividade extraclasse, as quais promoveram a ampliação do conteúdo temático com foco no processo dissertativo-argumentativo.

Para dar conta do objetivo *praticar diferentes interações para qualificar a aprendizagem da língua espanhola*, participaram de momentos de leitura individual dos textos e dos comandos das atividades em espanhol, escuta em espanhol pela minha leitura dos textos e dos comandos, bem como pela explanação palavras destacadas dos textos; participaram de discussões em dupla, bem como das explanações e correções das respostas das questões guias de forma colaborativa; fizeram uso do dicionário e poderiam usar outros aplicativos na atividade extraclasse para a qualificação da língua, isso para ampliar a escrita do conteúdo.

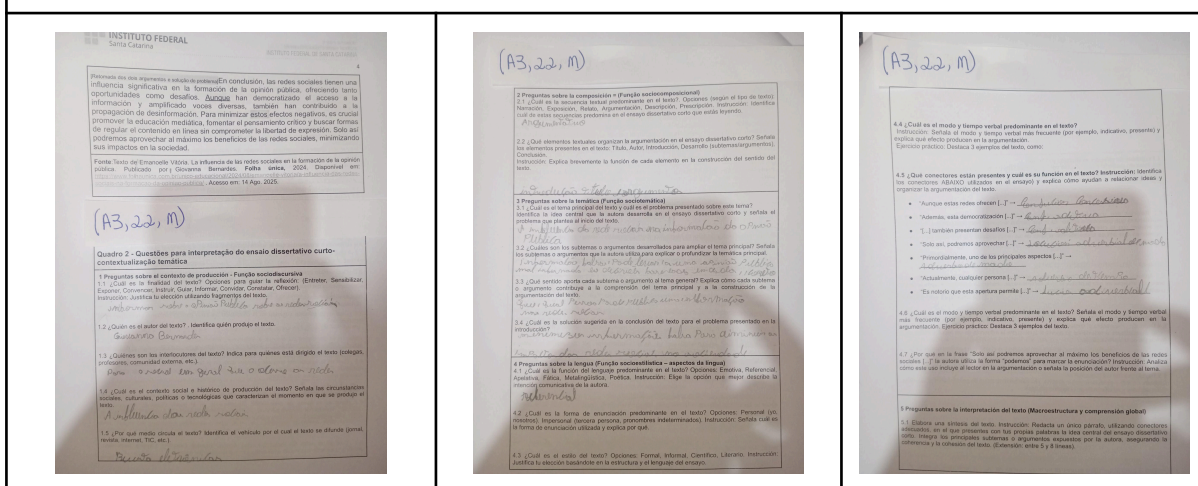
Como pode ser observado, os dois objetivos acima sustentam o objetivo *compreender a função social, a composição e o estilo da língua do gênero ensaio dissertativo curto*. Isso porque os textos e as questões buscaram ampliar a aprendizagem dos aspectos que constituem as quatro funções do textos em estudo, sendo que pelo aspecto temático foram trabalhadas as ações mentais superiores como a interpretação, a avaliação, a relação, a reflexão etc., em uma relação entre o texto e o contexto.

Em relação a esses objetivos, considero que os três foram parcialmente alcançados, conforme os resultados descritos abaixo. Para alcançar esses objetivos foram trabalhados os seguintes procedimentos didático-pedagógicos, conforme passo a descrever e a interpretar:

➤ **Leitura do texto (1) *La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública. Que estava acompanhada de uma charge***

Primeiramente, foi realizada a leitura individual, sendo que, especialmente, a aluna A7, destacou algumas palavras no texto. Na sequência, promovi de forma coletiva a interpretação do texto, conforme Plano de aula, *Quadro 2 - Questões para a interpretação do ensaio dissertativo curto - contextualização temática*, com foco nas quatro funções do texto gênero dissertativo curto. Retomo em nota de rodapé a legenda dos alunos. Nesta aula estavam presentes- aluna A2 a AN14 (aluna nova)²-. Para essa aprendizagem fui lendo, interagindo e explicando o conteúdo das questões da primeira função - Contexto de produção - e, em paralelo, eles iam escrevendo no texto, conforme figura abaixo. Realizei o mesmo procedimento com as questões das demais funções - composicional, temática e estilística. Isso porque esse procedimento tinha por fim a contextualização dos conteúdos, por isso uma aprendizagem colaborativa.

Figura 1 – Alunos realizando a atividade em sala de aula.



² Legenda de cada aluno que participou da atividade 1 em sala de aula, no dia 01/09/2025: (A2, 17, F); (A3, 22, M); (A4, 17, F); (A5, 17, F); (A6, 18, F); (A7, 17, F); (A8, 17, M); (A9, 17, M); (A10, 17, F); (A11, 19, F); (A12, 17, F); (A13, 18, M) e (AN14, F).

(A3, 22, M) - Página 1	(A3, 22, M) - Página 2	(A3, 22, M) - Página 3
------------------------	------------------------	------------------------

(A12, 17, F) - Página 1	(A12, 17, F) - Página 2	(A12, 17, F) - Página 3

Fonte: A autora (2025)

A figura acima trata da realização escrita das questões interpretativas, as quais os alunos iam escrevendo em paralelo às explicações teóricas, explicações dos respectivos conteúdos relacionados ao texto.

Ao final da aula, os alunos me entregaram o texto para minha observação da realização da aprendizagem, cujos resultados passo a descrever e interpretar:

Sobre a função (Questões 1.1 – 1.5), na questão sobre a finalidade do texto (1.1), todos os alunos (A2–A13; AN14) reconheceram corretamente o propósito comunicativo de informar sobre a opinião pública nas redes sociais. Quanto à autoria (1.2), a maioria (A2, A4–A13; AN14) identificou a autora como Emanuelle Vitória, mas o aluno A3, atribuiu a autoria a Giovana Bernardes. Em relação aos interlocutores (1.3), a maior parte indicou que o texto se destina à sociedade em geral, com pequenas variações: A2 respondeu “a comunidade” e A12 simplificou em “a sociedade”. Na questão sobre o tema (1.4), predominou a resposta “a influência das redes sociais” (A3–A13; AN14), enquanto A2 respondeu em espanhol (“Sociales”) e A12 limitou-se a “as redes sociais”. Por fim, quanto ao gênero textual (1.5), a maioria (A3–A13; AN14) identificou como revista eletrônica, com destaque para A12, que citou “Revista, Folha Única”. **Ao interpretar essa realização**, destaco que os alunos reconheceram o propósito do texto, que é informar sobre a opinião pública nas redes sociais. A autoria foi corretamente identificada pela

maioria, e os interlocutores foram indicados como a sociedade em geral. O tema central foi a influência das redes sociais, e o gênero textual predominante foi revista eletrônica. Mesmo assim, as respostas foram parciais, com poucas intervenções em espanhol, demonstrando compreensão limitada.

Sobre a função sociocomposicional (Questões 2.1 – 2.2), no que se refere à tipologia textual (2.1), todos reconheceram o texto como argumentativo, com A2 registrando sua resposta em espanhol (“Argumentación”). Sobre as partes do texto (2.2), a maioria (A3–A13; AN14) citou título, introdução e argumento. Algumas respostas se diferenciaram: A9 respondeu em espanhol, A6 repetiu a estrutura em português, A10 acrescentou “autor” e A2 apresentou a resposta mais completa, também em espanhol: “Título, autor, introducción, desarrollo (subtemas/argumentos), conclusión”. **Ao interpretar essa realização**, destaco que todos identificaram o texto como argumentativo. Quanto à estrutura, a maioria citou título, introdução e argumento, com algumas variações individuais, incluindo respostas em espanhol e acréscimos de elementos como o autor e desenvolvimento com subtemas. As respostas foram, em geral, superficiais, refletindo dificuldades já observadas no pré-teste (Apêndice B).

Sobre a função sociotemática (Questões 3.1 – 3.4), a respeito da tese (3.1), todos os alunos identificaram corretamente que o texto defende a influência das redes sociais na formação da opinião pública. Quanto ao argumento (3.2), a unanimidade foi em torno do risco de informações falsas levarem a uma opinião pública mal informada. Em relação ao aspecto negativo (3.3), todos responderam que qualquer pessoa pode publicar informações. Já na questão sobre a solução (3.4), todos apontaram a necessidade de minimizar a propagação de informações falsas. **Ao interpretar essa realização**, destaco que todos os alunos reconheceram a tese, que defende a influência das redes sociais na formação da opinião pública. Os argumentos destacados focaram no risco de informações falsas, o aspecto negativo foi a possibilidade de qualquer pessoa publicar informações, e a solução apontada foi minimizar a disseminação de notícias falsas. Novamente, as respostas foram limitadas, curtas e, em grande parte, escritas em português.

Sobre a função socioestilística (Questões 4.1 – 4.7), na questão sobre a função da linguagem (4.1), a maioria (A3–A13; AN14) assinalou corretamente a função referencial, mas o aluno A10 não respondeu. Em relação à pessoa

gramatical (4.2), todos reconheceram o uso da terceira pessoa, e no estilo (4.3), o texto foi unanimemente considerado formal. Sobre o modo e tempo verbal (4.4/4.6), prevaleceu a identificação do indicativo e do presente (A3–A13; AN14). O aluno A2 tentou responder em espanhol, mas com erros (“afectiano e tiene”). Já alguns (A3, A6, A10) não responderam à questão 4.6. Quanto aos conectores (4.5), todos os participantes conseguiram classificá-los corretamente (*aunque, además, también, solo así, primordialmente, actualmente, es notorio que*). Por fim, na questão reflexiva (4.7), apenas A9 e A6 justificaram a importância das redes sociais; os demais deixaram a resposta em branco. **Ao interpretar essa realização**, destaco que a função referencial foi a mais indicada, todos identificaram a terceira pessoa e consideraram o estilo formal. O modo verbal predominante foi o indicativo no presente, e todos reconheceram os conectores. Apenas alguns alunos responderam à questão reflexiva, evidenciando dificuldade em elaborar justificativas mais profundas. As respostas parciais e a pouca iniciativa de escrever em espanhol refletem uma desmotivação percebida desde o pré-teste, que se manteve durante a atividade.

A proposta pedagógica previa a discussão presencial das questões para a aprendizagem dos elementos das quatro funções bem como da **questão 5**, sobre a **interpretação do texto**, e das questões de **avaliação, relação e reflexão**, à **questão 6.1**, para que estas últimas fossem melhor qualificadas na atividade extraclasse, como está abaixo. Embora com tempo em aula para que o conteúdo de (5) e (6) fosse discutido e escrito, os textos entregues revelaram que apenas três alunas responderam: na questão 6.1, a aluna A6 e AN14 escreveram “Sim, porque facilita muitas pessoas”, com respostas iguais. Enquanto A7 limitou-se a “sim”. Os demais deixaram em branco. Nas **questões 6.2, 6.3, 6.5 e 6.6**, não houve nenhuma resposta registrada. Já na **questão 6.4**, somente A6 respondeu, afirmando que a forma de evitar os efeitos negativos das redes sociais seria “não acreditar em informações falsas”; os demais não responderam. Desse procedimento didático-pedagógico, observei ao longo da aula que a maioria dos alunos apresentou pouco interesse em ler, discutir, questionar e escrever. Eles mesmos relataram que raramente consultam livros ou produzem textos no caderno. Essas realizações refletem a forma como cada aluno se comprometeu no decorrer da aula, já que as

questões foram discutidas, dialogadas e ajustadas quando alguém havia alguma dúvida.

Após recolher a atividade 1, feita em sala de aula. Entreguei outro texto impresso com a atividade para eles realizarem em casa para me entregarem na aula posterior.

➤ ***Atividade extraclasse, conforme comando proposto no Quadro 3 – Comando de la actividad de aprendizaje y evaluación (1).***

Esse procedimento previa que os alunos, agora com mais tempo, uma semana, e com o uso do dicionário ou aplicativo virtual pudessem realizar com mais qualidade o conteúdo das questões (5) com foco na **interpretação do texto** e (6), com foco na **Relación, evaluación y reflexión**, pelas quais são ampliadas as atividades mentais superiores, a partir dos conhecimentos trabalhados dentro de cada função do texto, conforme apresentados acima.

Os resultados da realização do conteúdo dessas questões, indicam que os alunos demonstraram compreensão parcial do texto, mas apresentam limitações significativas na produção em língua espanhola. A atividade foi realizada por 11 alunos³. Na Figura (2), há exemplos dessa realização:

Figura 2 – Realização da Atividade extraclasse

³ Legenda dos alunos que fizeram a atividade de casa da aula 1: (A2, 17, F); (A3, 22, M); (A4, 17, F); (A5, 17, F); (A6, 18, F); (A8, 17, M); (A9, 17, M); (A11, 19, F); (A12, 17, F); (A13, 18, M) e (AN15, F).

<p>(A2, 17, F) - Página 1</p>	<p>(A11, 19, F) - Página 1</p>
<p>Fonte: A autora (2025)</p>	

A figura acima trazem duas produções: aluna (A2, 17, F) e aluna (A11, 19, F),

A partir dos exemplos acima, descrevo abaixo, sinteticamente, os resultados dessa realização individual das Questões (5) e (6).

Quadro 7 - Realização individual da Atividade extraclasse 1			
Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
A2, 17, F	A	C	Respostas completas, detalham riscos e benefícios das redes sociais
A3, 22, M	C	C	Respostas incompletas e genéricas, linguagem parcial
A4, 17, F	A	C	Conteúdo bem estruturado, aponta educação crítica
A5, 17, F	A	C	Similar a A4, respostas corretas, porém menos detalhadas
A6, 18, F	A	C	Respostas corretas e coerentes, similares a A5

A8,17, M	A	B	Texto parcialmente em espanhol, detalhado, conecta teoria e prática
A9,17, M	A	C	Similar a A4/A5/A6; bom conteúdo em português
A11,19,F	A	A	Resposta completa em espanhol, conecta com charge e exemplos práticos
A12,17,F	C	C	Conteúdo superficial, pouco detalhado
A13,18,M	A	C	Conteúdo correto, mas genérico; sem aprofundamento
AN15, F	A	C	Idêntico a A2; bom conteúdo em português.
Totais	A (9), C (2)	A (1), B (1), C (9)	
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Conforme quadro acima, **o conteúdo** foi majoritariamente qualificado (A – 9), com alguns parcialmente qualificados (B – 1) ou pouco qualificados (C – 2), a língua predominante foi o português (C – 9 alunos), com poucos casos de espanhol qualificado (A – 1) ou mescla (B – 1).

Observação da **Questão 5** – Realização individual da Atividade extraclasse: os alunos deveriam redigir um parágrafo único de síntese do texto *La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública*, utilizando conectores para integrar a ideia central e os principais argumentos da autora. Embora, maioria tenha respondido completamente em português, revelando domínio do conteúdo e coerência interpretativa. Alguns trechos escritos que chamam atenção foram das alunas A2 e AN15, que escreveram iguais: “As redes sociais podem ser um espaço para debates e discussões saudáveis, mas também podem ser um terreno fértil para a disseminação de informações falsas e de discurso de ódio.” A aluna A4 apresentou formulações mais organizadas e objetivas, afirmando que: “O texto mostra que as redes sociais democratizam a informação e dão vez a diferentes grupos, mas também espalham desinformação e polarização.” o que mostra compreensão da tese e das estratégias argumentativas do texto. **As únicas**

produções escritas em espanhol da questão 5, foram: produção de A8 e A11 se destaca pela qualidade discursiva e pelo uso consistente do espanhol. Assim, apresento alguns trechos escritos por eles: A8 apresentou um texto detalhado, com trechos em espanhol, articulando teoria e prática ao afirmar que “las redes sociales influyen significativamente en la formación de la opinión pública”, relacionando-se de forma explícita ao propósito comunicativo do texto. A aluna A11 foi a única participante a produzir integralmente em espanhol, demonstrando domínio linguístico e argumentativo, ao escrever: “Las redes sociales se han concilitado en una herramienta fundamental en la formación de la opinión pública, ya que han democratizado el acceso a la información y han permitido la visibilidad de diversos movimientos sociales.”

Ademais, o quadro acima aponta que, em **relação ao conteúdo**, nove alunos produziram respostas qualificadas (A), seguindo o que foi explicado em aula e solicitado no comando da atividade, que envolvia as dimensões de **Interpretación, Relación, Evaluación y Reflexión**, presente na **questão 6**. De modo geral, os alunos demonstraram boa compreensão do texto base e da charge, identificando o tema, o problema, os diferentes argumentos e as possíveis soluções apresentadas.

Observou-se que as respostas evidenciam leitura global e crítica, ainda que com diferentes níveis de aprofundamento. Diante dos resultados da **questão 6, observa-se que, em relação à posição pessoal frente ao conteúdo (6.1)**, alguns alunos expressaram opiniões detalhadas sobre os riscos e benefícios das redes sociais. A2, por exemplo, destacou que “as redes sociais podem ser um espaço para debates e decisões saudáveis, mas também podem ser um terreno fértil para disseminação de informações falsas e discursos de ódio”, enquanto AN15 trouxe reflexão semelhante, ressaltando o papel da verificação de fontes. A4, A5 e A6 enfatizaram a importância da educação crítica para aproveitar os aspectos positivos e reduzir os impactos negativos, ainda que de forma mais concisa. A8, embora tenha utilizado parcialmente o espanhol, conectou o conteúdo à prática, destacando efeitos da desinformação. A11, com resposta integral em espanhol, apresentou análise completa, relacionando o texto à charge e aos efeitos das redes sociais em movimentos sociais e políticos. Por outro lado, A3 e A12 apresentaram respostas mais superficiais, com argumentação limitada. Quanto à relação com outros textos ou experiências (6.2), apenas A8 e A11 conseguiram estabelecer conexões claras

com a charge, enquanto a maioria fez relações parciais ou superficiais. Em relação à aplicação prática do conteúdo à realidade (6.3), A2 e AN15 mencionaram situações concretas e impactos da desinformação, mas, de forma geral, os exemplos foram pontuais e em português, com uso limitado do espanhol. A reflexão crítica (6.4) se destacou principalmente em A11, que analisou a polarização e a disseminação de notícias falsas; os demais apresentaram respostas mais restritas. Por fim, quanto à transformação do conhecimento (6.5) e à sua aplicação na vida cotidiana (6.6), apenas A2, A8 e A11 explicitaram como poderiam utilizar o aprendizado para checar informações e tomar decisões conscientes; os demais demonstraram compreensão inicial, porém sem detalhamento das aplicações práticas.

A partir dessa contextualização, abaixo, apresento os procedimentos sobre a problematização.

➤ **Elaborando situações-problema**

Como proposto no plano de aula, apresentei as questões previamente elaboradas sobre o texto, o tema e a língua, abaixo retomadas:

Pergunta sobre o texto:

¿Por qué el ensayo disertativo corto es un género adecuado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las redes sociales en la vida de los jóvenes?

Perguntas sobre o tema (redes sociais e sociedade):

¿De qué manera la superexposición en las redes sociales puede afectar la identidad y la privacidad de los usuarios?

¿Cómo la intolerancia y el discurso de odio en el espacio digital repercuten en la convivencia social y en el respeto a los derechos humanos?

¿Por qué es importante discutir los efectos de las redes sociales en la escuela?

Pergunta sobre o aprendizado da língua espanhola:

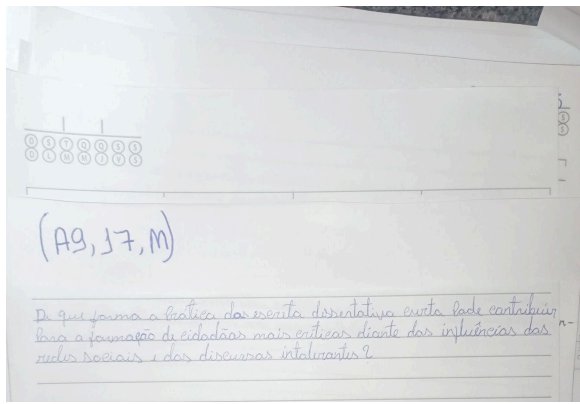
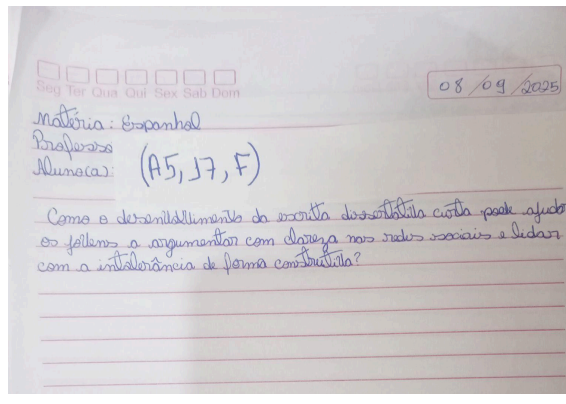
¿Por qué es importante que los estudiantes de escuelas públicas aprendan español en la escuela? ¿Qué beneficios les ofrece este idioma?

A partir dos exemplos, reforcei a relevância de eles aprenderem a elaborar situações-problemas sobre diferentes conteúdos de aprendizagem e os incentivei a elaborarem pelo menos uma questão de interesse relacionada ao aprendizado da língua espanhola. Solicitei que escrevessem no caderno e que compartilhassem oralmente no grande grupo para trocas de conhecimentos.

Observei, entretanto, que os alunos, mesmo estando na 3ª série do Ensino Médio, apresentaram grande dificuldade em elaborar uma pergunta simples sobre o objeto de aprendizagem. Apesar de contarem com o apoio do dicionário, demonstraram pouco interesse em realizar a tradução das perguntas do português para o espanhol. A atividade, que previa a elaboração de apenas uma questão, ocupou praticamente toda a aula, o que evidencia baixo engajamento e esforço limitado diante da proposta. Além disso, foi possível perceber desmotivação e insegurança linguística, mesmo diante de exemplos e orientações claras.

Na sequência, recolhi a folha para analisar com maior cuidado as questões elaboradas. Foram obtidas as perguntas dos 16 alunos⁴ que estavam presentes na sala de aula, contendo alunos novos. Os alunos contaram com o dicionário para traduzir para o espanhol, só que não tiveram interesse em fazer isso. Recolhi a atividade que levou praticamente a aula toda para fazerem uma única pergunta. Notei que tiveram bastante dificuldade, até mesmo em perguntas bastante curtas. Os alunos encontram-se desmotivados.

Figura 3 - Perguntas elaboradas em sala de aula

	
(A9, 17, M)	(A5, 17, F)
Fonte: A autora (2025)	

Ao analisar as produções, foi possível identificar diferentes níveis de desempenho:

⁴ 16 alunos que realizaram a pergunta elaborada em sala de aula, na aula 2: (A1, 17, M); (A2, 17, F); (A3, 22, M); (A4, 17, F); (A5, 17, F); (A6, 18, F); (A7, 17, F); (A8, 17, M); (A9, 17, M); (A10, 17, F); (A11, 19, F); (A12, 17, F); (A13, 18, M); (AN14, F); (AN15, F); (AN16, F); e (AN17, M).

- **Produções mais desenvolvidas e coerentes:**

(A5), (A7), (A8), (A9), (A13) e (AN15). Esses alunos formularam perguntas completas e coerentes, com relação direta ao tema “*redes sociais e intolerância*” e ao papel da escrita dissertativa na formação crítica.

- **Produções parcialmente desenvolvidas:**

(A2), (A6), (A10), (A11), (A12), (AN16), (AN17). Apresentaram ideias pertinentes, mas com estrutura confusa, repetições ou falta de clareza na relação entre os conceitos de escrita, redes sociais e intolerância.

- **Produções vagas ou pouco relacionadas ao tema:**

(A1), (A3), (A4). Esses alunos demonstraram grande dificuldade de compreensão da proposta, elaborando perguntas genéricas, sem relação clara com o gênero ensaio dissertativo curto ou com o foco temático da aula

Apesar disso, todas as produções foram escritas em português, o que confirma a dificuldade dos alunos em realizar tarefas escritas em espanhol, mesmo com o uso do dicionário. Duas, porém, se destacaram pela coerência e profundidade: a do aluno (A9, 17, M), que refletiu sobre o papel da escrita dissertativa na formação cidadã — “*De que maneira a prática da escrita do dissertativo curto pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos diante da influência das redes sociais e da discussão dos discursos intolerantes?*”; e a da aluna (A5, 17, F), que destacou o potencial da escrita para o diálogo e a argumentação — “*Como o desenvolvimento da escrita dissertativa pode ajudar os jovens a argumentar com clareza nas redes sociais e lidar com a intolerância de forma construtiva?*”. Esses exemplos mostram que, mesmo com limitações linguísticas, alguns alunos conseguiram refletir criticamente sobre o tema, revelando esforço individual e tentativa de expressão própria. De modo geral, as produções evidenciam dificuldades em transpor ideias críticas para a escrita, inclusive na língua materna, o que reforça a hipótese de que as fragilidades na produção em espanhol estão ligadas às limitações na escrita em português e à insegurança linguística que afeta o engajamento e a autonomia dos alunos.

Como apresentado na **Sequência didática**, a ação pedagógica **Contextualização** tem por fim **equalizar** o conhecimento dos participantes sobre um

objeto de aprendizagem, neste caso o texto **Ensaio curto dissertativo, o tema e a língua espanhola**, já que cada aluno traz em si conhecimentos diferentes. A partir dos resultados encontrados na ação diagnóstica, pré-teste, conforme apresentado no Apêndice B1, foram elaborados três objetivos de aprendizagem.

A partir dos resultados acima, entendo que a ação pedagógica **Contextualização** contribuiu para **nivelar os conhecimentos básicos** sobre o gênero textual, o tema e a língua espanhola, mas ainda permanecem lacunas no domínio da língua e na aplicação de estratégias de leitura crítica, indicando a necessidade de atividades permanentes com foco nas ações mentais superiores e prática da língua de forma contextualizada para fortalecer a compreensão e expressão em espanhol.

Para finalizar, ressalto que, de maneira informal, alguns alunos relataram que estão acostumados a atividades de marcação objetiva (com “x”), o que explicaria a dificuldade em desenvolver respostas mais elaboradas. Essa ocorrência não se deveu apenas ao tempo reduzido, mas também à falta de interesse em ler e escrever, pois poderiam ter qualificado extraclasse e entrega posterior também. Ainda assim, a atividade escrita serviu para verificar avanços pontuais na identificação de elementos do gênero ensaio dissertativo curto, enquanto a interação oral, embora breve, revelou maior engajamento, pois os alunos se mostraram mais à vontade para expor opiniões espontâneas, mesmo que em português.

Finalizada a descrição e interpretação dos resultados da **Contextualização e da ação Problematização**, passo a apresentar a descrição e a interpretação dos procedimentos didático-pedagógicos da ação Instrumentalização, conforme segue:

3.1. 3 Instrumentalizando sobre o texto e a língua espanhola

Conforme apresentado na Sequência didática e no Plano de aula **Disertando en Español sobre las redes sociales**, os objetivos desta aprendizagem, apresentados no Plano de aula e aqui retomados, são:

Para alcançar o objetivo, *refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais na busca e no compartilhamento de informações*, primeiramente foram apresentadas situações-problema sobre o objeto de aprendizagem, ressaltado a relevância dessa prática e, na sequência, foram incentivados a elaborarem suas

próprias problematizações sobre o objeto. Foi promovida uma discussão sobre ética digital e pesquisa responsável, abordando o uso consciente das tecnologias em relação à importância da verificação e apresentação das fontes, do combate à desinformação e do respeito aos direitos autorais, bem como sobre o funcionamento dos algoritmos e a comercialização das informações compartilhadas pelas indústrias da Plataformização. Para essa essa aprendizagem, foram apresentados canais do YouTube voltados à discussão de redações para exames de vestibular e ENEM.

Para atender ao objetivo, *ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema das redes sociais e suas implicações na opinião pública*, os alunos participaram de atividades de leitura e discussão crítica a partir de mais dois textos: *Superexposición en las redes sociales e Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*. As atividades de leitura e ocorreram por meio de questões de pré-leitura, leitura individual, leitura da professora, discussões e escrita individual e em pequenos grupos e compartilhamento no grande grupo, mediadas pela professora.

Para dar conta do objetivo, *compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo ensaio dissertativo curto, em língua espanhola*, foram lidos novos textos sobre o tema e apresentadas questões interpretativas sobre os aspectos que compõem as quatro funções do texto e a prática da língua espanhola., bem como questões mais amplas para relações do texto com o contexto. Foram promovidas atividades de escrita da língua espanhola com a possibilidade de uso de tecnologias digitais, se necessário.

Em relação aos objetivos considero que foram parcialmente alcançados. Para dar conta desses objetivos foram aplicados os seguintes procedimentos didático-pedagógicos:

➤ **Discutindo ética na prática da pesquisa**

Neste procedimento, promovi com os alunos uma discussão em sala de aula sobre pesquisa e ética digital. Sobre como realizar pesquisas seguras e responsáveis na internet, enfatizando a importância de verificar a confiabilidade das fontes, evitar a disseminação de informações falsas e respeitar os direitos autorais e

a ética na utilização de dados e citações. Os alunos também foram orientados a consultar apenas materiais e sites confiáveis, reforçando a necessidade de desenvolver um uso crítico e consciente dos recursos digitais. E apresentei canais de youtube sobre redações.

Aqui observei que poucos alunos manifestaram o hábito de consultar canais no YouTube voltados ao ensino de redação. Um deles relatou, inclusive, que assinou uma plataforma paga com conteúdos de redação e do ENEM, mas não chegou a utilizá-la durante o ano. No que se refere à ética digital, percebi que os alunos reconhecem a importância de não se deixarem influenciar por conteúdos enganosos, porém demonstram desconhecimento sobre o que caracteriza o plágio, entendendo que terão maior contato com essa questão durante a graduação.

➤ **Instrumentalizando os alunos sobre a língua e o tema**

Seguindo o plano de aula, este procedimento buscava ampliar as habilidades cognitivas e linguísticas por meio de diferentes interações e produções individuais e em grupo. Para isso, para instrumentalizar os alunos com mais conhecimentos historicamente sistematizados sobre a língua e o tema em estudo, entreguei dois textos impressos: **(Texto 2) *Superexposición en las redes sociales* e (Texto 3) *Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales***. Cada texto foi acompanhado por questões interpretativas sobre as quatro funções do texto, bem como questões mais dissertativas para ampliar as atividades mentais superiores, seguindo os procedimentos apresentados na ação pedagógica da contextualização.

A turma foi dividida em dois grupos, sendo que os dois grupos receberam os dois textos para terem mais possibilidades de trocas de conhecimentos no decorrer das socializações dos conteúdos em sala de aula.

- **Grupo A, trabalhou com o Texto 2 (*Superexposición en las redes sociales*)**. Os alunos que fizeram parte: (Aluno A3 – fez individualmente (não ficou em dupla): (A3; A5; A6; A7; A8; A9; A13; AN14 e AN17)⁵

⁵ Grupo A – Texto 2 (*Superexposición en las redes sociales*): Alunos participantes: (A3, 22, M); (A5, 17, F); (A6, 18, F); (A7, 17, F); (A8, 17, M); (A9, 17, M); (A13, 18, M); (AN14, F); (AN17, M).

- **Grupo B, trabalhou com o Texto 3 (*Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*).** Os alunos que fizeram parte: (A1; A2; A4; A10; A11; A12; AN15 e AN16)⁶.

Durante a aula, foi realizada a leitura individual dos textos, acompanhada de explicações de vocabulário e de uma breve orientação oral sobre o modo de realização das atividades, nas quais os alunos deveriam refletir sobre as quatro funções do texto e responder às questões dissertativas. Devido à limitação do tempo de aula, as atividades de interpretação e escrita — tanto as individuais quanto as em duplas — foram encaminhadas para serem realizadas extraclasse.

Dentro de cada grande grupo, organizei duplas, considerando o fato de os alunos residirem próximos, o que facilitaria o trabalho fora do horário escolar. Assim, as duplas puderam combinar o desenvolvimento das atividades em casa e também aproveitar os intervalos na escola, já que a turma estuda em tempo integral.

Na ação seguinte, os alunos deveriam entregar as atividades respondidas, para que eu pudesse recolher e analisar. Posteriormente, realizou-se a socialização dos conteúdos no grande grupo, momento em que os alunos compartilharam suas reflexões e discussões sobre os textos, promovendo a aprendizagem colaborativa e a correção coletiva mediada pela professora. Reforcei a importância da participação de todos e orientei que poderiam utilizar o WhatsApp como meio de comunicação, bem como a sala de informática da escola para o desenvolvimento coletivo das atividades.

➤ Atividade de aprendizagem Produção em grupo

Passo a descrever e a interpretar os resultados desta realização do Grupo A, Texto 2- *Superexposición en las redes sociales*.

Abaixo, apresento um exemplo desta realização.

⁶ Grupo B – Texto 3 (*Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*): Alunos participantes: (A1, 17, M); (A2, 17, F); (A4, 17, F); (A10, 17, F); (A11, 19, F); (A12, 17, F); (AN15, F); (AN16, F).

Figura 4- Realização da atividade em dupla Grupo A

<p>(A5, 17, F) e (A6, 18, F) - Página 1</p>	<p>(A5, 17, F) e (A6, 18, F) - Página 2</p>
<p>Fonte: A autora (2025)</p>	

A partir da figura acima, apresento, no quadro abaixo, a descrição da realização da da Atividade de aprendizagem por dupla;

Quadro 8 - Realização em duplas do grupo A - Texto 2 - Superexposición en las redes sociales			
Alunos	Conteúdo	Língua	Observações
A5 e A6 (A5, 17, F; A6, 18, F)	A	C	Demonstraram boa compreensão temática e responderam com clareza às questões das quatro funções, articulando bem as ideias. Apesar do domínio conceitual e da coerência no conteúdo, produziram todas as respostas em português. Em algumas questões deixaram lacunas ou respostas reduzidas, mas o conteúdo geral mantém-se consistente.

A8 e A9 (A8, 17, M; A9, 17, M)	A	C	As respostas indicam domínio dos conceitos das funções da linguagem e boa argumentação nas questões descritivas. No entanto, todo o texto foi escrito em português, sem aplicação do espanhol, e houve omissões pontuais em algumas respostas. O conteúdo revela entendimento e criticidade, ainda que falte prática na língua-alvo.
A7 e AN14 (A7, 17, F; AN14, F)	B	C	Demonstraram compreensão parcial dos conceitos, identificando corretamente alguns elementos das funções, mas com lacunas — especialmente por não responderem à questão 5.1. As respostas foram todas em português, simples e pouco desenvolvidas, o que limita a análise linguística e a avaliação plena do aprendizado em espanhol.
Totais	2 (A) e 1 (B)	3 (C)	
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Em relação ao conteúdo, duas duplas conseguiram desenvolver o conteúdo qualificado A. E a outra dupla, parcialmente qualificada B. No Grupo A, as questões foram analisadas segundo as quatro funções da linguagem. Na **função sociodiscursiva**, as duplas A5/A6 e A8/A9 identificaram corretamente que o texto sobre superexposição nas redes sociais tinha caráter informativo, destacando os riscos do uso inadequado da internet e a importância da educação digital, enquanto a dupla A7/AN14 apresentou resposta parcial, com lacunas na explicação. Na **função sociotemática**, as duplas A5/A6 e A8/A9 reconheceram os subtemas do texto (ciberativismo, segurança da informação e educação digital) e as soluções propostas (ética e cidadania digital no currículo e ambientes digitais protegidos), articulando-os com o tema central, enquanto A7/AN14 desenvolveu respostas parciais, mencionando apenas superficialmente os subtemas e soluções. Quanto à função **sociocomposicional**, A5/A6 e A8/A9 identificaram a estrutura completa do texto (introdução, três subtemas e conclusão), enquanto A7/AN14 percebeu apenas a introdução e os argumentos, deixando a conclusão pouco desenvolvida. Na **função socioestilística**, as duplas A5/A6 e A8/A9 reconheceram classes gramaticais, tempo verbal predominante e modo imperativo, percebendo seu efeito no texto, enquanto A7/AN14 apresentou respostas incompletas.

Nas **questões de interpretação, relação, avaliação e reflexão**, A5/A6 e A8/A9 demonstraram capacidade de síntese, elaborando parágrafos coerentes e integrando os subtemas, soluções e reflexões críticas, além de posicionamento pessoal claro, relação com outros textos e experiências, aplicação na vida real e transformação do conhecimento. Já a dupla A7/AN14 deixou lacunas, não respondeu à síntese ou apresentou respostas breves e pouco desenvolvidas, mostrando compreensão parcial do conteúdo. No total, duas duplas (A5/A6 e A8/A9) desenvolveram conteúdo qualificado, e uma dupla (A7/AN14) parcialmente qualificada.

Já em relação ao uso da língua, todas as três duplas realizaram suas produções predominantemente em português, sem utilização efetiva do espanhol. Essa escolha pode estar relacionada à insegurança linguística e à dificuldade de mobilizar vocabulário e estruturas da língua adicional em atividades de maior complexidade textual. A ausência do espanhol nas respostas comprometeu a análise linguística pretendida, restringindo o foco apenas à compreensão temática e conceitual. Assim, embora o grupo tenha demonstrado entendimento do texto e das funções da linguagem, evidencia-se a necessidade de ampliar a prática escrita em espanhol e de promover atividades que incentivem o uso progressivo e contextualizado da língua-alvo nas produções acadêmicas.

Observei diante da escrita, que há situações que as respostas além de serem vagas em certas duplas, outras duplas deixaram questões em branco, também copiaram as respostas dos outros colegas; também percebi na maioria, é a mesma resposta do individual, diante das produções que foram recolhidas para análise das realizações linguísticas.

Passo a descrever e a interpretar os resultados desta realização do Grupo B, Texto 3 - *Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*

Abaixo, apresento um exemplo desta realização.

Figura 5- Realização da atividade em dupla Grupo B

<p>(A1, 17, M) e (A4, 17, F) - Página 1</p>	<p>(A1, 17, M) e (A4, 17, F) - Página 2</p>	<p>(A1, 17, M) e (A4, 17, F) - Página 3</p>
<p>Fonte: A autora (2025)</p>		

A partir da figura acima, apresento, no quadro abaixo, a descrição da realização da Atividade de aprendizagem por dupla;

Quadro 9 - Realização em duplas do grupo B			
Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
A1 e A4 (A1, 17, M; A4, 17, F)	A	A	Respostas completas, interpretação adequada; citações e argumentos bem fundamentados; demonstra compreensão do tema e do gênero textual.
A2 e AN15 (A2, 17, F; AN15, F)	A	A	Boa estruturação das respostas; uso consistente do espanhol; reflexão crítica sobre discurso de ódio e intolerância nas redes sociais.
A11 e AN16 (A11, 19, F; AN16, F)	A	A	Destaque para citações indiretas e uso de autoridades para reforçar argumentos; compreensão clara do tema; escrita organizada.
A10 e A12 (A10, 17, F; A12, 17, F)	B	C	Algumas questões não respondidas; respostas totalmente em português; compreensão parcial do conteúdo; falta de uso do espanhol.
Totais	3 (A) e 1 (B)	3 (A) e 1	

		(C)	
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Em relação ao conteúdo, três duplas conseguiram o conteúdo qualificado A. Enquanto uma dupla, fez parcialmente a qualificado B. Os resultados das respostas dos alunos do grupo B mostram que a maioria das duplas conseguiu compreender e interpretar adequadamente o Texto 3, abordando a temática da intolerância e do discurso de ódio nas redes sociais. Nas quatro funções analisadas, observa-se que a **função sociodiscursiva** foi bem compreendida, com as duplas A1/A4, A2/AN15 e A11/AN16 reconhecendo a intenção do texto de sensibilizar e conscientizar o leitor. As funções do texto foram bem percebidas pelas duplas qualificadas: a função sociodiscursiva ficou evidente na intenção de sensibilizar e conscientizar o leitor. Por exemplo, a dupla A1/A4 identificou que a finalidade do texto é “sensibilizar sobre la intolerancia y el discurso de odio en redes sociales”, enquanto a dupla A2/AN15 destacou que o texto “busca principalmente sensibilizar a la audiencia, al que también cumple funciones de informar y convencer”.

Na **função sociotemática** foi refletida na identificação clara dos subtemas e argumentos, como a discriminação contra minorias, o uso do anonimato e a necessidade de políticas públicas. Na função sociotemática foi refletida na identificação de subtemas e argumentos, como discriminação contra minorias, anonimato e necessidade de políticas públicas. A dupla A11/AN16, citou: “aumento de denuncias por páginas discriminatorias, afectan a minorías indígenas, religiosos, necesidad de políticas públicas y campañas de conscientización”, elas buscaram priorizar as pessoas que provavelmente correm mais riscos de discriminação.

Quanto à **função sociocomposicional**, todas as duplas qualificadas demonstraram capacidade de organizar o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, incorporando citações e argumentos de autoridade, todas as duplas qualificadas organizaram suas respostas em introdução, desenvolvimento e conclusão. A dupla A1/A4, “Introducción: representa el problema del discurso de odio. Argumentos: discriminación, crecimiento y minorías afectadas. Conclusión:

propone medidas de protección y conciencia.” Por exemplo, estruturou a resposta com introdução destacando o problema do discurso de ódio, argumentos detalhando discriminação e efeitos sobre minorias, e conclusão propondo medidas de proteção e conscientização. Similarmente, A2/AN15 exemplificou: *“Introducción: primer párrafo, argumentos principales. Conclusión: cuarto párrafo”*.

A **função socioestilística** foi evidenciada pelo uso de conectores, locuções e tempo verbal presente do indicativo para conferir objetividade e formalidade. Observei que essa interpretação sobre a relação pessoal e da avaliação de experiências de vida, externas e a transformação do conhecimento foram bem desenvolvidas pelas duplas que alcançaram nível A, mostrando pensamento crítico e aplicação prática do conteúdo. As duplas destacaram: A1/A4 disse que: Sin embargo, indica: “Continuación indica contraste”, enquanto en este contexto, indica: “Locución refuerza certeza”). As alunas A2/AN15, ressaltou que por otro lado, indica: “Conector aditivo, argumentativo, introduce un nuevo argumento, complementario”, Enquanto con el fin de, elas disseram que indica: “conector final, expresa propósito e intención de acción”.

As questões de interpretação, relação, avaliação e reflexão, mostram como os alunos conseguem compreender o texto, relacioná-lo com outras experiências e contextos, avaliar criticamente os argumentos apresentados e refletir sobre as implicações do tema em sua realidade. Por exemplo, a dupla A1/A4, na questão 6.1, respondeu: “Estoy de acuerdo con los argumentos presentados por la autora, porque evidencian una realidad creciente y preocupante que afecta principalmente a las minorías vulnerables y constituye una violación de derechos humanos.” Essa resposta demonstra habilidade de interpretação crítica do texto e reconhecimento da relevância social do tema. Na questão 6.2, os alunos ampliam a compreensão ao estabelecer relações intertextuais e sociais: “La temática se relaciona con numerosos textos que abordan el impacto negativo de estos fenómenos en la convivencia social.” No que se refere à avaliação e reflexão, A11/AN16, na questão 6.3, identificam práticas negativas em seu entorno: “En mí, en torno escolar, observo comentarios ofensivos. Para mejorar se pueden ser claves sobre respeto y campañas que enseñen a denunciar,” e na questão 6.4 reconhecem a necessidade de ações preventivas: “Aprendí que no basta generar odio, es necesario denunciarlos, porque siempre tiene consecuencias negativas.” Por fim, a

dupla A2/A15, na questão 6.5, evidencia compreensão aprofundada do tema: “Sí, ahora comprendo con mayor profundidad que el uso de plataformas requiere precauciones,” e na questão 6.6 destaca o desenvolvimento de competências críticas para análise e avaliação de informações nas redes sociais: “Este conocimiento puede ayudarme a actuar de forma más crítica, a fortalecer mi capacidad de analizar y evaluar la información que recibo en redes sociales antes de respetar y compartir.” Esses exemplos representam que os alunos não apenas compreendem o conteúdo do texto, mas também conseguem relacioná-lo com experiências próprias, avaliar criticamente informações e refletir sobre atitudes e consequências no contexto social.

Em relação ao uso da língua, foi observado que a maioria das duplas do grupo B conseguiu produzir respostas em espanhol de forma consistente, utilizando vocabulário adequado, construções gramaticais corretas e conectores que conferem coesão e clareza aos textos. Apenas uma dupla apresentou respostas predominantemente em português, demonstrando dificuldades na expressão em espanhol e comprometendo a organização e a formalidade do texto. De modo geral, o desempenho linguístico acompanhou a capacidade de compreensão e interpretação do conteúdo, evidenciando que o uso adequado da língua favorece a argumentação, a clareza das ideias e a aplicação crítica do conhecimento.

Ao retomar a análise crítica das atividades, observei que ambos os grupos buscaram atender às questões propostas sobre os textos, tentando articular ideias e cumprir as funções da linguagem, ainda que algumas respostas apresentem lacunas ou estejam incompletas. Em termos de língua, há divergência significativa: a maioria das duplas do Grupo B produziu respostas em espanhol de forma consistente, utilizando vocabulário adequado, construções gramaticais corretas e conectores que conferiram coesão e clareza, enquanto no Grupo A as respostas foram predominantemente em português, limitando a análise linguística e a mobilização da língua adicional. Quanto ao conteúdo, nota-se convergência parcial, pois ambos os grupos conseguiram desenvolver respostas articuladas e refletir sobre subtemas, argumentos e estruturas textuais, mesmo que algumas duplas tenham produzido respostas mais curtas ou incompletas. Dessa forma, a atividade extraclasse em grupo mostrou-se relevante, permitindo observar a interação dos alunos, suas estratégias de compreensão e interpretação, além de evidenciar a necessidade de

promover práticas que incentivem o uso do espanhol, mostrando que a experiência colaborativa foi proveitosa tanto para análise de conteúdo quanto para desenvolvimento de competências linguísticas e de pensamento crítico.

➤ **Atividade de Aprendizagem Produção individualmente**

Passo a descrever e a interpretar o conteúdo das respostas das atividades realizadas em casa e individualmente pelos integrantes do Grupo A, sobre o Texto 2 - *Superexposición en las redes sociales*.

Abaixo apresento um exemplo de realização:

Figura 6 - Realização individual do aluno A13 - Grupo A

<p>(A13, 18, M) - Página 1</p>	<p>(A13, 18, M) - Página 2</p>	<p>(A13, 18, M) - Página 3</p>
<p>Fonte: A autora (2025)</p>		

A partir da figura acima, apresento, no quadro abaixo, a descrição da Atividade de aprendizagem dos alunos do grupo A:

<p>Quadro 10 - Realização individual - alunos do Grupo A</p>			
<p>Aluno</p>	<p>Conteúdo</p>	<p>Língua</p>	<p>Observações</p>

A3	C	C	Fez sozinho; respostas muito incompletas, confusas e com muitas lacunas; mistura de português com espanhol; compreensão limitada; grande dificuldade em interpretar o texto e expressar ideias.
A5	A	C	Respostas completas e coerentes; interpretação correta dos subtemas, soluções e conclusões; reflexão crítica presente; produção predominante em português, bem organizada.
A6	A	C	Respostas completas e coerentes; interpreta corretamente os subtemas, soluções e conclusões; apresenta reflexão crítica; produção majoritariamente em português.
A13	B	B	Respostas majoritariamente em espanhol, bem estruturadas; interpretação correta dos argumentos e soluções; algumas partes apresentam dificuldade de compreensão; reflexão presente, mas não totalmente desenvolvida.
Totais	2 (A), 1 (B) e 1(C)	1 (B) e 3 (C)	
<p>Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)</p>			
<p>Fonte: A autora (2025)</p>			

Destaco que a divisão de grupos, foi feita em sala de aula, mas passo a descrever a análise apenas dos alunos que me entregaram individualmente. Nos resultados das atividades individuais do Grupo A, é possível observar a atuação dos alunos nas quatro funções de interpretação do texto. Na **função sociodiscursiva**, todos compreenderam que o objetivo do texto é sensibilizar e conscientizar sobre a intolerância e o discurso de ódio nas redes sociais. Por exemplo, A13 apontou que o texto busca “Sensibilizar y concienciar a la sociedad sobre el problema de la intolerancia y del discurso de odio en las redes sociales”, enquanto A5 e A6 afirmaram que estavam “está informado sobre a intolerância e o discurso de ódio nas redes sociais”. Na **função sociotemática**, os alunos A5 e A6 identificaram corretamente os subtemas e soluções apresentados, incluindo o impacto em minorias e a necessidade de políticas públicas, conforme registrado em A6: “O governo federal deve investir em políticas públicas, [...] por meio da internet e da televisão que conscientizem essas pessoas e sites intolerantes, enfatizando que essa prática é crime.” A13 também reconheceu os subtemas e soluções, mas com

algumas lacunas, afirmando que o texto apresenta “Medidas concretas y políticas públicas por parte del gobierno federal.” Em relação à **função sociocomposicional**, todos os alunos que entregaram individualmente organizaram suas respostas destacando introdução, argumentos e conclusão, como A5: “tem introdução, argumentos e conclusão.” Quanto à **função socioestilística e à língua**, observa-se que dois alunos (A5 e A6) produziram textos majoritariamente em português (qualificado em conteúdo), enquanto A13 apresentou respostas em espanhol, com algumas partes em português, configurando mescla de línguas e conteúdo parcialmente qualificado. Em termos de conteúdo, dois alunos (A5 e A6) foram classificados como qualificados, A13 como parcialmente qualificado e A3 como pouco qualificado. Em relação à língua, três alunos produziram em português predominante (A3, A5 e A6) e um apresentou mescla espanhol-português (A13). As respostas refletem coerência e compreensão dos argumentos, integração de exemplos e reflexão crítica, evidenciando que a maioria conseguiu interpretar o texto adequadamente e relacioná-lo à realidade social e à opinião pública.

Passo a descrever e a interpretar o conteúdo das respostas das atividades realizadas em casa e individualmente pelos integrantes do Grupo B, sobre o Texto 3 - *Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*.

Abaixo, apresento um exemplo desta realização.

Figura 7 - Realização da atividade individual do aluno A1 - Grupo B

(A1, 17, M) - Página 1	(A1, 17, M) - Página 2	(A1, 17, M) - Página 3
Fonte: A autora (2025)		

A partir da figura acima, apresento, no quadro abaixo, a descrição da realização individual da Atividade de aprendizagem dos alunos do Grupo B.

Quadro 11 - Realização individual - Alunos do Grupo B			
Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
A1	A	A	Respostas completas; reconheceu a função sociodiscursiva (sensibilizar sobre intolerancia y discurso de odio), identificou subtemas, soluções, conectores e aplicou conceitos a situações práticas.
A2	A	A	Respostas completas em espanhol; destacou sensibilizar y concientizar, subtemas, políticas públicas, citações indiretas; respondeu às quatro funções com coerência, ainda que algumas respostas fossem mais gerais.
A4	B	C	Respostas em português; não respondeu à Questão 1; apresentou subtemas, soluções, conectores e análise do texto; desempenho parcial em cobertura de conteúdo.
A10	B	C	Respostas em português; não respondeu à Questão 1; identificou subtemas, soluções e conectores; apresentou organização textual correta, mas com limitações em detalhamento de argumentos.
A11	A	A	Respostas completas em espanhol; uso de citações indiretas de autores para fundamentar ideias; reconheceu subtemas, conectores, aplicação prática e funções sociodiscursiva e sociotemática.
AN15	A	A	Respostas completas em espanhol; destacou sensibilizar y

			concientizar, subtemas e políticas públicas; apresentou exemplos claros, conectores e análise crítica coerente.
Totais	4 (A) e 2 (B)	4 (A) e 2 (C).	
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português, C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Em relação ao conteúdo, No desenvolvimento das atividades do Grupo B, observei que **a função sociodiscursiva** foi adequadamente reconhecida pela maioria dos alunos qualificados em conteúdo (A1, A2, A11 e AN15), que identificaram que o texto busca “sensibilizar sobre la intolerancia y el discurso de odio” (A1) e iguais (A2, AN15). “Conoce sensibilizar el lector sobre los riesgos de la intolerancia del discurso de odio” (A11). Esses alunos também compreenderam a **função sociotemática**, destacando subtemas como anonimato, banalização do ódio e efeitos às vítimas, e apresentaram soluções coerentes, por exemplo: “medidas concretas y políticas públicas”, respostas iguais: (A2, AN15).

No grupo B, a função **sócio composicional** referente à Questão 3 foi reconhecida por alguns alunos, que identificaram a estrutura do texto, os subtemas e a conclusão. Por exemplo, A1 destacou: “Introducción: representa el problema del discurso de odio. Argumentos: discriminación, crecimiento y minorías afectadas. Conclusión: propone medidas de protección y conciencia”, enquanto AN15 afirmou: “El texto busca principalmente sensibilizar a la audiencia, al que también cumple funciones de informar y convencer”. A2 resumiu a organização: “Introducción: primer párrafo, argumentos principales. Conclusión: cuarto párrafo”. Esses trechos evidenciam que os alunos compreenderam a finalidade do texto e sua aplicação prática.

Na função **sócioestilística da** (Questão 4.1–4.3), os alunos identificaram classes de palavras, conectores, marcas de enunciação e o modo/tempo verbal predominante, evidenciando compreensão do estilo e do efeito do texto. Na questão 4.1, destaco a aluna A4, que disse que: sin embargo, é um "conector de oposição", En este contexto, é um "conector de situação em lance", Por otro lado, "Conector de adição contraste", Con el fin de, "Conector de finalidade." Aluna A11, se destaca nas

questões 4.2: ‘el uso de tercera persona y citas indirectas apunta objetividad y credibilidad.’ Demonstra compreensão de como o autor se posiciona e constrói credibilidade. 4.3: “Predomina el modo indicativo y el tiempo presente, lo que da objetividad y actualidad al tema.” Evidência reconhecimento do efeito estilístico do tempo verbal no discurso. O aluno A1, se destaca por fazer essas questões finais, diferentes da dupla dele diante da : Questão 5 – Síntese del texto (Macroestructura y comprensión global): "La intolerancia en redes afecta a las minorías. Se necesitan políticas y concienciación." Questão 6 – Relación, evaluación y reflexión: 6.1 Posición personal frente al contenido: "Estoy de acuerdo, vulnera derechos y causa daño." 6.2 Relación con otros textos o experiencias: "Relaciona casos de ciberacoso, muestra lo mismo." 6.3 Aplicación a la realidad: "Solucione educación y denuncias." 6.4 Reflexión crítica sobre el contenido: "Denunciar y proteger derechos." 6.5 Transformación del conocimiento: "Transformación y uso de redes con respeto." 6.6 Aplicación del conocimiento a la vida cotidiana: "Aplicación práctica, actuar de forma ética y crítica en redes." Entre os seis alunos analisados, quatro apresentaram **conteúdo qualificado** (A), enquanto dois (A4 e A10) apresentaram conteúdo parcialmente qualificado (B), tendo respostas incompletas ou menos detalhadas. **Quanto ao uso da língua**, quatro alunos escreveram integralmente em espanhol (A1, A2, A11 e AN15), evidenciando interesse no aprendizado do idioma, enquanto A4 e A10 responderam majoritariamente em português (C), o que influenciou o detalhamento de suas respostas.

Em síntese, como apresentado na sequência didática, a **ação pedagógica instrumentalização** teve por finalidade promover a reflexão crítica sobre a prática da pesquisa sobre o objeto de aprendizagem, pela qual são ampliados os conhecimentos historicamente sistematizados ao mesmo tempo em que são promovidas reflexões críticas sobre ética em relação às informações pessoais e de terceiros. As atividades dessa etapa buscaram ampliar a compreensão leitora e a análise discursiva. Os textos selecionados foram: ensaio dissertativo curto — **“Superexposición en las redes sociales”** e **“Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales”** —, que possibilitaram aos alunos identificar e discutir aspectos temáticos, estruturais e estilísticos do gênero. Dentro dessas atividades, foram propostas questões voltadas à análise das **quatro funções do texto**: a **função**

sociodiscursiva, relacionada à finalidade comunicativa e ao contexto de produção; a **função sociotemática**, que diz respeito à construção de ideias e à progressão temática; a **função sociocomposicional**, que aborda a estrutura textual e a relação entre as partes do texto; e a **função socioestilística**, vinculada ao uso da linguagem, aos conectores e à adequação estilística do gênero.

Em relação ao desempenho nas **atividades em duplas**, observei que o **Grupo B**, responsável pela leitura e análise do texto *Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*, apresentou melhor desempenho linguístico e interpretativo em comparação ao **Grupo A**, que trabalhou com *Superexposición en las redes sociales*. As duplas do Grupo B produziram respostas mais completas, demonstrando compreensão crítica, argumentação consistente e uso predominante do espanhol, com vocabulário adequado e construções gramaticais coerentes. Essa coerência foi evidenciada nas respostas das duplas A1/A4, A2/AN15 e A11/AN16, que alcançaram o nível A tanto em conteúdo quanto em língua, revelando domínio da estrutura composicional do texto, clareza argumentativa e reflexões contextualizadas sobre o tema da intolerância digital. Já no Grupo A, embora as duplas A5/A6 e A8/A9 tenham demonstrado bom entendimento conceitual das quatro funções, a produção textual foi predominantemente em português, o que limitou a análise linguística e reduziu a oportunidade de prática efetiva da língua-alvo. A dupla A7/AN14 apresentou lacunas de compreensão e ausência do espanhol, o que indicou baixo engajamento linguístico e insegurança no uso escrito do idioma.

Nas **atividades individuais**, a diferença entre os grupos manteve-se evidente. O **Grupo A** apresentou avanços pontuais em relação à compreensão do conteúdo e à organização das ideias, demonstrando maior clareza na identificação da tese e dos argumentos centrais. No entanto, observou-se uma **forte dependência do português**, o que limitou o uso efetivo da língua espanhola nas produções. Já o **Grupo B** consolidou um desempenho linguístico mais consistente, com produções maioria, em espanhol, revelando melhor domínio gramatical, uso adequado de vocabulário argumentativo e maior coerência discursiva. As respostas desse grupo evidenciaram progressos tanto na construção textual quanto na articulação entre conteúdo e forma, indicando um avanço mais expressivo na apropriação do gênero ensaio dissertativo curto e no uso funcional da língua espanhola.

A partir dos resultados acima, entendo que a ação pedagógica – **Instrumentalização** contribuiu para ampliar os conhecimentos sobre o gênero textual ensaio dissertativo curto e suas respectivas funções, promovendo o aprimoramento das habilidades de leitura, reflexão e escrita em língua espanhola. As atividades permitiram aos alunos compreender o gênero não apenas como uma estrutura textual, mas como uma prática social que articula pensamento crítico, organização argumentativa e uso consciente da linguagem.

Finalizada a discussão e interpretação dos resultados da ação pedagógica, problematização e instrumentalização, passo a apresentar a interpretação dos procedimentos didáticos pedagógicos da ação pedagógica Sistematização.

3.1.4 Sistematizando os novos conhecimento sobre o texto e a língua espanhola

Conforme apresentado na Sequência didática e no Plano de aula **Disertando en Español sobre las redes sociales**, os objetivos dessa ação são retomados aqui:

Para dar conta do objetivo *compreender a função social, a estrutura composicional e as características linguísticas do gênero discursivo relato de experiência vivida em língua espanhola*, os alunos participaram da leitura, análise e discussões em pequenos e grande grupo de textos dissertativos para identificação dos aspectos que constituem as quatro funções de modo que pudessem aplicar conscientemente esses elementos na produção do gênero em língua espanhola.

Para dar conta do objetivo *sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema, relacionando-os à realidade dos alunos*, os alunos participaram de diversas atividades de leitura, escuta, escrita e oralização. Em especial, aprenderam sobre situações-problemas sobre o objeto de aprendizagem e como os novos conhecimentos historicamente sistematizados pela pesquisa são acionados para a compreensão dessas problemáticas. Nesta pesquisa, a ênfase está na valoração do Ensaio curto dissertativo para a ampliação de atividades mentais superiores e do impacto das redes sociais à sua vivência cotidiana, bem como a relevância da língua espanhola para abrir possibilidades futuras na vida desses alunos.

Em relação a esses objetivos, considero que os dois foram parcialmente alcançados, conforme os resultados descritos abaixo. Para alcançar esses objetivos foram trabalhados os seguintes procedimentos didático-pedagógicos, conforme passo a descrever e a interpretar:

➤ **Produzindo o Ensaio curto dissertativo**

Após todos os procedimentos didático-pedagógicos realizados pelos alunos desde a Contextualização, passando pela Problematização e a Instrumentalização, a Sistematização propõe a catarse, ou seja, a concretização dos novos conhecimentos sistematizados em relação ao texto, ao tema e à língua espanhola. Para essa ação pedagógica, cada aluno deveria elaborar, individualmente, o gênero discursivo/textual **Ensaio dissertativo curto**, seguindo o comando da atividade no Plano de aula. (quadro 4).

A primeira versão da escrita individual foi realizada extraclasse e enviada para que eu pudesse fazer as correções e discutir as inadequações na aula seguinte. A entrega foi realizada por 10 alunos: A2, A3, A4, A5, A6, A10, A11, A12, A13 e AN15, sendo que o total da turma com os alunos novos, estava em 17 alunos. Dos 13 alunos que responderam o pré-teste, apenas 10 alunos elaboraram o texto. Como atividade colaborativa, foi proposto uma leitura em duplas para sugestões para qualificação dos textos e ampliação do conteúdo temático. Essa realização teve baixo engajamento, sendo que somente após eu insistir na relevância dessa ação colaborativa, alguns se dispuseram a ação: a aluna (A5, 17, F) leu o texto da aluna (A6, 18, F) e a aluna (A6) leu o texto da (A5); já a aluna (AN14, F) leu o texto da (AN15, F). Esse baixo engajamento ocorre não apenas por timidez, mas também por falta de hábito de produzirem esse tipo de prática de aprendizagem. Na sequência, fiz a ressalva de que cada aluno deveria adequar ao texto corrigido por mim, indiquei as inadequações com maior incidência nos textos e discuti teoricamente as correções necessárias para qualificar a escrita, a qual ocorreu na terceira aula.

Na figura abaixo, apresento dois exemplos da produção escrita do Ensaio curto dissertativo.

Figura 8- Realização escrita do Ensaio curto dissertativo

<p>El dilema de los silencios digitales como los algoritmos digitales imponen contenidos que generan emociones negativas. En este contexto, se observa un crecimiento de la intolerancia y del discurso de odio en las redes sociales, que afecta la convivencia democrática y la calidad de las interacciones, generando impactos significativos en la sociedad los daños a la salud emocional de los usuarios y la negligencia del gobierno.</p> <p>A pesar de los daños a la salud emocional de los usuarios se hacen silencios ante la exposición a contenidos oportunos. Según Bourdieu, los políticos parecen poder simbólico de opresión, y la naturalización de discursos y ataques puede generar ansiedad, depresión y aislamiento social. Este escenario demuestra que la intolerancia en las redes no es solo un problema individual, sino que compromete el bienestar psicológico y la calidad de vida de las personas, exigiendo atención urgente.</p> <p>Además, la negligencia del gobierno contribuye a la perpetuación de este problema. La ausencia de leyes claras y de supervisión permite que empresas de tecnología y usuarios publiquen contenidos nocivos sin responsabilidad. Esta laguna regulatoria favorece la impunidad, debilita la protección de los ciudadanos y reduce la necesidad de políticas públicas más estrictas para garantizar la seguridad y la calidad en los espacios digitales.</p> <p>Ante estos contextos, es viable esencial adoptar medidas para emborronar la intolerancia en las redes sociales. El Estado debe implementar leyes rigurosas, responsabilizando a empresas y usuarios por la difusión de contenidos dañinos. Paralelamente, escuelas y familias deben promover la educación digital, fomentando respeto, empatía y reflexión crítica sobre el uso de estos plataformas. Solo así será posible construir un entorno digital seguro, inclusivo y democrático, en el que la comunicación fortalezca la convivencia y no el conflicto.</p> <p>(A5, 17, F)</p>	<p>Las redes sociales y su influencia en la opinión pública</p> <p>En la sociedad contemporánea, las redes sociales han cambiado un papel fundamental en la forma en que las personas se comunican y obtienen información, plataformas digitales como Instagram, Facebook, Twitter y TikTok se han convertido en entornos para compartir ideas y noticias en tiempo real. En este contexto, se evidencia que estas herramientas ejercen una influencia significativa en la formación de la opinión pública, lo que puede suponer tanto riesgos para la democracia como ventajas significativas si se manejan con cuidado.</p> <p>En los países analizados, se destaca que las redes sociales han complicado el acceso a la información y la participación social, a diferencia del pasado, cuando los medios de comunicación eran las únicas fuentes de comunicación masiva. Sin embargo, ciudadanos pueden alzar la voz, presentar quejas o movilizarse por causas colectivas a través de redes como las comunidades en línea, la redacción de peticiones y la distribución de peticiones, lo que ha permitido en estos espacios digitales una forma de gobernanza más transparente y participativa, fortaleciendo así la ciudadanía.</p> <p>Por otro lado, la máxima facilidad de acceso a la información también fomenta la propagación de noticias falsas, según estudios recientes de la Universidad de San Pablo, el contenido engañoso se propaga una rapidez que los medios tradicionales no tienen, impactando desde en los procesos políticos, la salud pública y la convivencia social. Además, los algoritmos de estas plataformas refuerzan contenidos similares al que se consumen, los usuarios quedan atrapados en burbujas que reducen la exposición a opiniones divergentes e intensifican la polarización.</p> <p>Tomando en cuenta lo anterior, el Ministerio de Educación en colaboración con los niveles provinciales y municipales, debe implementar programas de alfabetización digital que estos programas deben promover valores y debates que permitan a los jóvenes a identificar información falsa, comprender el funcionamiento de los algoritmos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Esta medida debe ir acompañada de campañas de concientización promovidas por las propias plataformas de redes sociales, utilizando recursos visuales e interactivos para llegar a diferentes grupos de edad. Solo así será posible navegar mejor la desinformación y alcanzar una ciudadanía mejor preparada para afrontar el impacto digital en la opinión pública.</p> <p>(A11, 19, F)</p>
(A5, 17, F)	(A11, 19, F)
<p>Fonte: A autora (2025)</p>	

A partir da figura acima, no quadro abaixo, descrevo a realização escrita do Ensaio curto dissertativo de cada aluno:

Quadro 12 - Realização escrita individual do Ensaio curto dissertativo			
Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
A2	A	A	Texto descreve polarização e desinformação, apresenta argumentação coerente em espanhol.
A3	C	B	Texto com sérias dificuldades de compreensão; tentativa de produção em espanhol, mas escrita pouco coerente.
A4	A	A	Texto sintético, apresenta vantagens e desvantagens das redes sociais de forma clara, em espanhol.
A5	A	A	Texto detalhado e argumentativo sobre intolerância e discursos de ódio nas redes sociais, impactos emocionais e sociais, negligência governamental e propostas de educação digital. Produção complexa em espanhol.

A6	A	A	Texto reflexivo sobre língua espanhola e redes sociais, discute efeitos positivos e negativos e o papel da educação. Produção adequada em espanhol.
A10	A	A	Texto organizado, apresenta aspectos positivos das redes sociais, oportunidades de aprendizado e emprego, em espanhol, com argumentação adequada.
A11	A	A	Texto informativo, apresenta efeitos positivos e negativos das redes sociais, com propostas de alfabetização mediática. Produção clara em espanhol.
A12	A	A	Texto completo sobre efeitos positivos e negativos das redes sociais na opinião pública, destaca democratização da informação, riscos de desinformação e burbujas de opinião, propõe educação mediática e verificação de dados. Produção adequada em espanhol.
A13	A	C	Texto bem estruturado, aborda efeitos positivos e negativos das redes sociais, enfatizando democratização da informação e engajamento social. Produzido majoritariamente em português.
AN15	A	A	Texto completo e aprofundado, discute aspectos positivos e negativos das redes sociais, incluindo polarização, desinformação, algoritmos, educação mediática e responsabilidade cidadã. Produção clara e adequada em espanhol.
Totais	9 (A) e 1 (C)	8 (A), 1 (B) e 1 (C).	
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Em relação ao conteúdo, os resultados indicam que 9 alunos produziram textos bem qualificados (A) em espanhol, (A2, A4, A5, A6, A10, A11, A12, A13, AN15), apresentando argumentação coerente, reflexão crítica e discussão sobre aspectos positivos e negativos das redes sociais, como polarização, desinformação, alfabetização mediática e responsabilidade cidadã. Um aluno (A3) produziu um texto pouco qualificado (C), majoritariamente em português, com dificuldades de compreensão e articulação das ideias, evidenciando necessidade de maior apoio para desenvolver o conteúdo de forma clara e estruturada. Destacam-se especialmente os textos de A10 e A5, que apresentam argumentação clara, coesa e detalhada, abordando aspectos positivos e negativos das redes sociais. A10 observa que “mejoran la comunicación, promoven el aprendizaje, fortalecen las comunidades

y generan oportunidades laborales”, enquanto A5 ressalta que “frente a estas consecuencias, resulta esencial implementar medidas para reducir la difusión de intolerancia en las redes sociales”. Esses exemplos ilustram a capacidade dos alunos de relacionar informações, refletir criticamente e produzir textos completos em espanhol. Outros alunos, como A2, A4, A6, A11 e A12, também apresentaram textos claros e coerentes, consolidando uma produção consistente em língua espanhola. Dois alunos se destacam por particularidades na relação entre **conteúdo e língua**: O A13, embora apresente conteúdo relevante e estruturado — destacando a democratização do acesso à informação e a ampliação da participação cidadã —, produziu o texto majoritariamente em português (C na língua). Já o A3 apresentou sérias dificuldades de compreensão e produção, resultando em um texto pouco coerente em espanhol (B na língua e C no conteúdo).

Em relação ao uso da língua, se refere à forma como os alunos utilizam o espanhol na produção escrita, considerando correção gramatical, coerência, clareza, vocabulário e fidelidade à língua-alvo. A maioria dos alunos (A2, A4, A5, A6, A10, A11, A12, AN15) apresentou produção qualificada, escrevendo textos claros e adequados em espanhol, com articulação de ideias consistente. Um aluno (A3) teve produção parcialmente qualificada, misturando português e espanhol e apresentando dificuldades de compreensão. Já um aluno (A13) teve produção inadequada, utilizando majoritariamente português, comprometendo a avaliação do domínio da língua espanhola. Portanto, embora a maioria demonstre domínio da língua, há casos que evidenciam a necessidade de maior intervenção para consolidar a escrita em espanhol.

Em síntese, os resultados indicam que a maioria dos alunos conseguiu articular ideias sobre o impacto das redes sociais na opinião pública, produzindo textos bem estruturados e adequados em espanhol, enquanto apenas alguns apresentam limitações no uso da língua ou na clareza do conteúdo.

➤ **Consolidando a aprendizagem sobre problematizações sobre o texto e do tema**

Após a elaboração do Ensaio pelo qual foram concretizados os novos conhecimentos sistematizados pela instrumentalização, foram retomadas as

situações-problemas com a finalidade de observar como elas poderiam ser respondidas, sustentadas pelos novos saberes.

Pergunta sobre o texto:

¿Por qué el ensayo disertativo corto es un género adecuado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las redes sociales en la vida de los jóvenes?

Pergunta sobre o tema (redes sociais e sociedade):

¿De qué manera la superexposición en las redes sociales puede afectar la identidad y la privacidad de los usuarios?

¿Cómo la intolerancia y el discurso de odio en el espacio digital repercuten en la convivencia social y en el respeto a los derechos humanos?

¿Por qué es importante discutir los efectos de las redes sociales en la escuela?

Pergunta sobre o aprendizado da língua espanhola:

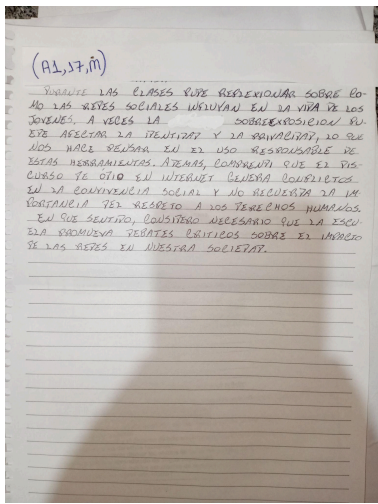
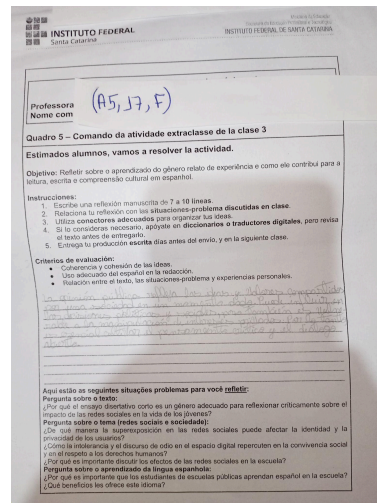
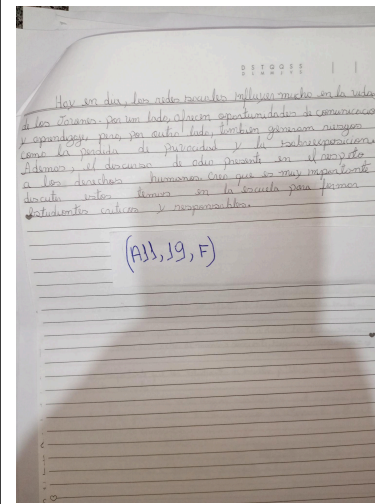
¿Por qué es importante que los estudiantes de escuelas públicas aprendan español en la escuela? ¿Qué beneficios les ofrece este idioma?

Durante essa conversa, os alunos foram convidados a compartilhar suas ideias *sobre como as situações-problemas poderiam ser resolvidas*, relacionando-as aos conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores, de modo a perceberem como a questão poderia ser respondida a partir das leituras e análises realizadas. Durante a socialização oral, registrei alguns comentários curtos dos alunos no caderno, como: sobre o ensaio dissertativo curto e reflexão crítica, “O texto ajuda a pensar sobre como usamos as redes” (A9, 17, M), sobre redes sociais e sociedade, “Vaza informação que não devia” (A6, 18, F); e sobre o aprendizado da língua espanhola, “É importante para viajar” (A5) e “Ajuda a falar com outras pessoas de outros países” (A5, 17, F). Devido à limitação de tempo para leitura e reflexão, não foi possível registrar contribuições escritas de outros alunos, diferentemente da ação anterior, em que eles formalizaram suas perguntas e reflexões.

Após esse procedimento colaborativo pela oralidade, foi solicitado que eles produzissem essa solução/reflexão de forma escrita, conforme Comando da Atividade no Plano de aula, (quadro 5). Esse conteúdo sobre a solução/reflexão das solução/reflexão entre 7-10 linhas deveria ser escrito em espanhol para socialização na aula para a aprendizagem colaborativa.

Na figura abaixo, insiro exemplos de realização escritas sobre solução/reflexão da problematização do objeto de aprendizagem:

Figura 9 - Realização escrita sobre a solução/reflexão da problematização do objeto de aprendizagem

 <p>(A1, 17, M)</p> <p>...DURANTE LAS CLASES SE PUEDE REFLEXIONAR SOBRE COMO LAS REDES SOCIALES INFLUYAN EN LA VIDA DE LOS JOVENES. A VECES LA SOBREENVALORACION DE ESTE APECTO DE LA IDENTIDAD Y LA PRIVACIDAD, LO QUE NOS HACE SENTIR EN EL USO RESPONSABLE DE ESTOS INSTRUMENTOS. ADEMÁS, CONCIENZA QUE EL USO EXCESIVO DE OTRO EN INTERNET GENERA CONSECUENCIAS EN LA CONVIVENCIA SOCIAL Y NO RECORDAR LA IMPORTANCIA DEL RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS EN EL USO DE ESTOS MEDIOS. CONVIENE RECORDAR QUE LA ESCUELA ES UN BUEN ESPACIO PARA REFLEXIONAR SOBRE EL IMPACTO DE LAS REDES EN NUESTRA SOCIEDAD.</p>	 <p>Professora (A5, 17, F) Nome com</p> <p>Quadro 5 - Comando da atividade extracurricular da classe 3</p> <p>Estimados alumnos, vamos a resolver la actividad.</p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre el aprendizaje del género relato de experiencia y como este contribuye a la cultura escrita y comprensión cultural en español.</p> <p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe una reflexión manuscrita de 7 a 10 líneas. 2. Relaciona la reflexión con las situaciones problema discutidas en clase. 3. Utiliza conectores adecuados para organizar sus ideas. 4. Si lo consideras necesario, apóyate en diccionarios o traductores digitales, pero evita el texto antes de entregarlo. 5. Entrega la producción escrita días antes del envío, y en la siguiente clase. <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia y cohesión de los textos. • Uso adecuado del español en la redacción. • Relación entre el texto, las situaciones problema y experiencias personales. <p>Aquí están las siguientes situaciones problema para ti reflexionar:</p> <p>Pregunta sobre el texto:</p> <p>¿Por qué el empleo digital como es un género adecuado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las redes sociales en la vida de los jóvenes?</p> <p>Pregunta sobre el tema (redes sociales e identidad):</p> <p>¿De qué manera la superposición en las redes sociales puede afectar la identidad y la privacidad de los usuarios?</p> <p>¿Cómo la inteligencia y el discurso de odio en el espacio digital repercuten en la convivencia social en el espacio de los derechos humanos?</p> <p>¿Por qué es importante discutir los efectos de las redes sociales en la escuela?</p> <p>Pregunta sobre el aprendizaje de lengua española:</p> <p>¿Por qué es importante que los estudiantes de escuelas públicas aprendan español en la escuela?</p> <p>¿Qué beneficios las ofrece esta situación?</p>	 <p>Hoy en día, las redes sociales influyen mucho en la vida de los jóvenes. Por un lado, ofrecen oportunidades de comunicación y aprendizaje para por decirlo todo, también generan riesgos como la pérdida de privacidad y la sobreenvaloración de algunos aspectos de la vida presente en el momento a los jóvenes. Asimismo, con que se usan responsablemente, discuten estos temas en la escuela para formar estudiantes críticos y responsables.</p> <p>(A11, 19, F)</p>
(A1, 17, M)	(A5, 17, F)	(A11, 19, F)

A partir da figura acima, abaixo, apresento a descrição da realização individual da reflexão produzidas pelos alunos:

Quadro 13 - Realização escrita individual sobre a problematização da aprendizagem

Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
A1	A	A	Texto bem estruturado, reflexivo e coerente; evidencia domínio temático e argumentativo, com vocabulário adequado e conectores discursivos.
A2	C	C	Resposta fora do tema solicitado; texto descritivo sobre o ensino de espanhol, sem relação direta com redes sociais.
A4	B	A	Texto simples e coeso; apresenta ideias gerais sobre redes sociais, mas com pouca profundidade argumentativa.
A5	A	A	Produção concisa e bem articulada; demonstra compreensão crítica sobre opinião pública e uso de linguagem formal adequada.
A6	A	A	Texto organizado, com análise equilibrada sobre os efeitos positivos e negativos das redes sociais; boa coesão e vocabulário pertinente.
A8	B	C	Reflexão coerente, mas escrita em português; boa percepção crítica sobre autoestima e influência digital.
A9	B	C	Texto em português, com linguagem reflexiva e pertinente ao tema, porém com estrutura confusa e pouca clareza sintática.

A11	A	A	Produção completa, com introdução, desenvolvimento e conclusão; argumentação crítica e uso correto de vocabulário temático.
A13	B	A	Texto coeso e bem escrito, mas a reflexão foca mais na aprendizagem do idioma do que no tema das redes sociais.
Totais	4 (A), 4 (B) e 1 (C)	6 (A) e 3 (C)	
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português, C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Sobre o conteúdo, dos nove alunos que produziram as reflexões, **quatro apresentaram conteúdo qualificado (A1, A5, A6 e A11)**, demonstrando boa compreensão do tema e capacidade de análise crítica; **quatro obtiveram desempenho parcialmente qualificado (A4, A8, A9 e A13)**, com ideias pertinentes, porém pouco aprofundadas; e **um aluno (A2)** produziu um texto fora do tema proposto. Entre os melhores textos, destacam-se o de **A1**, que escreveu: *“Durante las clases, pude reflexionar sobre cómo las redes sociales influyen en la vida de los jóvenes...”*, revelando consciência crítica sobre o papel das redes e o respeito aos direitos humanos; o de **A5**, que afirmou que *“La opinión pública refleja las ideas y valores compartidos por una sociedad”*, evidenciando clareza conceitual; e o de **A6**, que analisou de forma equilibrada os efeitos positivos e negativos das redes sociais, ressaltando que *“el uso excesivo puede generar presión y, a su vez, ansiedad”*. Essas produções se destacam por sua coerência, clareza argumentativa e pela habilidade de relacionar o tema com aspectos sociais e psicológicos da juventude.

Em relação ao uso da língua, seis alunos redigiram suas reflexões em espanhol, língua estrangeira estudada (**A1, A4, A5, A6, A11 e A13**), demonstrando esforço para aplicar o idioma em contexto de produção textual e reflexão crítica. **Três alunos (A2, A8 e A9)** optaram por escrever em português, revelando ainda insegurança no uso do espanhol como língua de expressão escrita. Entre os que utilizaram o idioma estrangeiro, o texto de **A11** se destaca pela fluência e domínio discursivo: *“Hoy en día, las redes sociales influyen mucho en la vida de los jóvenes [...] Creo que es muy importante tratar estos temas en la escuela para formar estudiantes críticos y responsables.”* O **A13**, por sua vez, enfatizou a

importância do aprendizado linguístico ao afirmar que *“aprender español me ayudó a expresar mejor mis ideas y ampliar mi visión cultural”*. De modo geral, observa-se que, embora alguns alunos ainda apresentem limitações linguísticas, houve avanços significativos na apropriação da língua espanhola como meio de expressão e reflexão sobre temas sociais contemporâneos. Os textos dos alunos A1, A5 e A11 se destacam pela coerência, clareza e adequação linguística ao gênero proposto. O aluno A1 demonstra domínio da estrutura argumentativa e reflexão crítica sobre o impacto das redes sociais. O A5 apresenta escrita coesa e objetiva, com vocabulário formal e ideias bem articuladas. Já o A11 elabora um texto completo, com progressão temática e uso preciso de termos relacionados ao tema. Em conjunto, esses textos evidenciam bom desempenho na escrita em espanhol e maturidade na construção de argumentos.

Como apresentado na Sequência didática, a ação **Sistematização**, tem por fim cumprir o propósito de consolidar as aprendizagens construídas ao longo da sequência didática, permitindo aos alunos retomar, refletir e aplicar os novos conhecimentos sobre o gênero ensaio dissertativo curto e o tema das redes sociais. Em relação ao conteúdo, os resultados acima indicam que a maioria dos alunos produziu textos coerentes e reflexivos, demonstrando avanço na argumentação e na análise crítica das problemáticas sociais abordadas, embora alguns ainda apresentem dificuldades na estruturação das ideias ou no uso consistente do espanhol. Esses resultados indicam que a Sistematização favoreceu a aplicação prática dos saberes, estimulou a reflexão crítica e evidenciou a importância de continuar promovendo atividades que integrem prática textual, análise temática e desenvolvimento da competência linguística em espanhol.

Em relação **ao uso da língua espanhola**, percebi avanços significativos, sobretudo entre os alunos que se esforçaram para escrever integralmente em espanhol, demonstrando empenho e autonomia no processo de construção textual. Apesar de ainda apresentarem dificuldades no domínio lexical e na estruturação gramatical, os textos revelam que os alunos começam a compreender a língua como instrumento de comunicação e reflexão social, superando a visão limitada da disciplina escolar espanhol optativa. Desse modo, esta ação pedagógica possibilitou não apenas a sistematização dos conhecimentos linguísticos e temáticos, mas

também a formação de atitudes de autoria, criticidade e pertencimento ao processo de aprendizagem, reafirmando o valor do ensino de língua espanhola como meio de desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania.

Em síntese, a partir dos resultados acima, entendo que a ação pedagógica Sistematização contribuiu para consolidar os conhecimentos sobre o gênero textual, especialmente o *ensaio dissertativo curto*, permitindo aos alunos produzir textos argumentativos e reflexivos. Os temas trabalhados, relacionados às redes sociais, e os exercícios realizados com o uso da língua espanhola em sala de aula possibilitaram nivelar os conhecimentos dos alunos, evidenciando avanços na argumentação, na análise crítica e na apropriação da língua como instrumento de expressão e reflexão.

Finalizada a descrição e interpretação dos resultados da Sistematização, segue-se à análise dos procedimentos da ação pedagógica Socialização, na qual os alunos tiveram oportunidade de compartilhar reflexões, promovendo aprendizagem colaborativa, troca de experiências e aprofundamento das competências argumentativas e linguísticas desenvolvidas na etapa anterior.

3.1.5 Socializando os novos conhecimentos sobre o texto e a língua espanhola

Conforme apresentado na Sequência didática e no Plano de aula [Disertando en Español sobre las redes sociales](#), esta ação, teve por objetivos:

Para dar conta do objetivo *compreender a função social, a estrutura composicional e as características linguísticas do gênero discursivo relato de experiência vivida em língua espanhola*, os alunos participaram de momentos de revisão e retomada das produções anteriores, analisando seus textos e preparando a apresentação oral da reflexão feita em casa. Foram orientados quanto à organização do seminário e à forma adequada de expressar-se em espanhol durante as exposições.

Para dar conta do objetivo *socializar os conhecimentos obtidos, incentivando a construção coletiva do saber*, os alunos participaram da socialização final do projeto, apresentando oralmente seus textos em formato de seminário. A sala foi organizada de modo a favorecer a interação e a escuta entre os colegas. Após a

apresentação do conteúdo do ensaio dissertativo curto, cada aluno teve um tempo determinado para expor suas reflexões. Durante as apresentações, foi realizado o registro em áudio e, ao final, promoveu-se uma conversa coletiva de encerramento.

Em relação a esses objetivos, considero que os dois foram parcialmente alcançados, conforme os resultados descritos abaixo. Para alcançar esses objetivos foram trabalhados os seguintes procedimentos didático-pedagógicos, conforme passo a descrever e a interpretar:

➤ **Organizando a socialização dos conhecimentos**

Para esta ação pedagógica, a socialização da prática final materializada pela apresentação dos aspectos principais dos elementos do Ensaio curto dissertativo e da reflexão sobre os novos conteúdos. Para isso, organizei a sala em formato de seminário circular, em que um aluno de cada vez, ia até a frente apresentar, favorecendo a atenção e a interação entre os participantes. Antes de cada aluno se apresentar eu perguntava o nome para registro e organização e gravação dos dados e salvamento na nuvem do Drive. Embora o projeto previa o convite e a presença da comunidade escolar e dos responsáveis, estavam presentes apenas eu e a professora titular da turma, uma vez que os responsáveis e outros profissionais da escola não puderam comparecer por estarem envolvidos em outras atividades institucionais e pessoais.

➤ **Socializando oralmente os novos conhecimentos sobre língua e o tema**

A apresentação seguiu a ordem decrescente. Orientei-os quanto à importância de se expressarem com clareza e de respeitarem a vez dos colegas e reforcei a importância de anotarem dúvidas que poderiam surgir no decorrer da oralização dos colegas para discussão posterior. Cada aluno teve um tempo estipulado entre três e cinco minutos para a exposição, porém, na prática oral, a maioria não alcançou esse tempo máximo previsto. Ao final da socialização, abri um breve espaço para comentários e perguntas, com o objetivo de estimular o diálogo crítico e colaborativo entre os alunos sobre **os conteúdos do ensaio**, sendo que

poucos se manifestaram para questionar ou colaborar. Este conteúdo não foi gravado, pois eles se sentiam muito inseguros, observei que, embora eles estavam com o texto em mãos, pelo nervosismo e pela pouca prática de falar em público, socializaram pouco conteúdo e esse pouco foi lido.

➤ **Refletindo sobre os novos conhecimentos sobre o texto, o tema e a língua**

Essa etapa tem foco na reflexão sobre como as situações-problemas são resolvidas com o novo conhecimento ampliado no decorrer do projeto de ensino a partir do conteúdo discutido e escrito na sistematização. Teve por finalidade consolidar os conhecimentos adquiridos, desenvolver a expressão oral em língua espanhola e valorizar a participação crítica dos alunos no processo de aprendizagem.

Abaixo apresento o quadro com a **realização oral** dos alunos em sala de aula.

Quadro 14 - Oralização da reflexão individual			
Aluno	Conteúdo	Língua Oral	Duração
A1	A	A	59 segundos
A2	C	C	18 segundos
A4	B	B	37 segundos
A5	A	A	31 segundos
A6	A	A	48 segundos
A8	B	C	27 segundos
A9	B	C	25 segundos
A11	A	B	59 segundos
A13	B	B	22 segundos
Totais	4 (A), 4 (B) e 1 (C)	3 (A), 3 (B) e 3 (C)	
Legenda:			
Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado)			
Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português, C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Sobre o **conteúdo oralizado**, dos nove alunos analisados, quatro produziram reflexões qualificadas (A), quatro foram parcialmente qualificadas (B) e uma pouco qualificada (C). Nas produções escritas, quatro alunos apresentaram reflexões

qualificadas (A) — A1, A5, A6 e A11 — demonstrando textos bem estruturados, coerentes e reflexivos, com domínio temático e argumentativo, uso adequado de vocabulário e conectores discursivos. Quatro alunos foram parcialmente qualificados (B) — A4, A8, A9 e A13 — produzindo textos coerentes, porém com menor profundidade argumentativa ou focando mais no aprendizado do idioma do que no tema das redes sociais. Um aluno apresentou conteúdo pouco qualificado (C) — A2 — com texto descritivo, fora do tema solicitado e sem relação direta com a discussão sobre redes sociais.

Quanto à **realização da língua espanhola** durante as apresentações orais, observou-se diversidade no nível de proficiência entre os alunos. Três alunos se expressaram predominantemente em espanhol (A) — A1, A5 e A6 — demonstrando boa utilização de vocabulário, coesão e clareza na exposição. Três alunos mesclaram espanhol e português (B) — A4, A11 e A13 — apresentando alternância entre os dois idiomas, o que indica progresso, mas ainda requer atenção para maior consistência no uso do espanhol. Três alunos utilizaram mais português do que espanhol (C) — A2, A8 e A9 — evidenciando maior dificuldade em se expressar integralmente na língua-alvo. O tempo de exposição variou entre 22 e 59 segundos, não sendo alcançado por todos o período previsto de três a cinco minutos. Essa etapa possibilitou consolidar os conhecimentos adquiridos, desenvolver a expressão oral em espanhol e estimular a participação crítica dos alunos, evidenciando avanços na organização das ideias e na relação entre experiências pessoais e os temas discutidos em sala.

➤ **Reflexão coletiva sobre a aplicação do Projeto de ensino**

Ao final das apresentações, promovi uma conversa coletiva sobre a experiência, perguntando aos alunos o que aprenderam com a atividade e como se sentiram ao compartilhar seus conhecimentos sobre o texto, tema e língua ampliados no decorrer da implementação do Projeto de ensino. Na minha percepção das falas, os alunos reconheceram a importância do aprendizado do espanhol, principalmente por perceberem sua utilidade para a vida acadêmica e profissional, e demonstraram satisfação em participar de algo diferente do ensino tradicional, envolvendo leitura, escrita e reflexão sobre um tema atual — o impacto das redes

sociais. No entanto, a maioria também relatou dificuldade em compreender e escrever em espanhol, o que gerou certa insegurança linguística. Muitos afirmaram que gostariam de ter mais práticas de conversação e atividades interativas para se sentirem mais confiantes. Durante a conversa coletiva, foi possível notar que os alunos se sentiram valorizados por expressar suas opiniões e que as discussões em grupo e as socializações ajudaram a ampliar seus conhecimentos sobre o tema, mesmo que parte das respostas ainda tenha sido feita em português. Assim, a percepção geral da atividade foi positiva, com destaque para o reconhecimento do valor do espanhol e do aprendizado crítico sobre o uso das redes sociais, mas também com o reconhecimento das dificuldades linguísticas e da necessidade de continuar praticando a língua de forma mais dinâmica e comunicativa.

Ao final desse procedimento didático, encaminhou a aplicação do instrumento final [Apêndice C](#) – Instrumento Final- Percepção dos participantes da pesquisa, conforme proposto na Sequência e no Plano de aula, cujos resultados estão apresentados na próxima seção, no objetivo específico (f).

A ação pedagógica de **Socialização** teve por finalidade promover a compreensão da função social, da estrutura composicional e das características linguísticas do gênero ensaio dissertativo curto, bem como incentivar a construção coletiva do saber. Para dar conta desses objetivos, foram realizados momentos de revisão das produções anteriores, orientação sobre a organização do seminário e preparação para a apresentação oral das reflexões. Durante a atividade, os alunos participaram de exposições orais em formato de seminário, nas quais puderam compartilhar suas aprendizagens, desenvolver a expressão oral em espanhol e dialogar de forma crítica e colaborativa, fortalecendo tanto a compreensão do conteúdo quanto a utilização do idioma. A socialização final possibilitou **consolidar** os novos conhecimentos sobre língua e tema, valorizando a participação e promovendo a interação entre os alunos. Os procedimentos didático-pedagógicos incluíram organização do espaço em formato de seminário, incentivo à clareza e ao respeito à vez de cada participante, registro das apresentações para análise posterior e debate coletivo sobre as produções. Como resultado, observou-se progresso na compreensão leitora, produção escrita e expressão oral em espanhol, reconhecimento da importância do idioma para a formação acadêmica e profissional

e motivação para continuar aprendendo, mesmo diante das dificuldades linguísticas identificadas.

Nesta seção foi dedicada ao relatado na execução das cinco ações pedagógicas da pesquisa-ação (Diagnosticando, Contextualizando, Instrumentalizando, Sistematizando e Socializando), incluindo as observações e o desempenho dos alunos em cada etapa. Assim, foi apresentado o relato dos procedimentos didático-pedagógicos e dos dados obtidos a partir das atividades realizadas pelos alunos, bem como dos resultados encontrados.

A seguir, passo à seção 3.2 — Análise dos resultados da pesquisa, na qual retomo sinteticamente os dados relatados para sua interpretação e discussão à luz dos referenciais teóricos.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, retomo sinteticamente os resultados relatados para a interpretação e, de forma paralela, a respectiva análise, tomando por base os autores estudados ao longo do texto. Para esse fim, retoma-se cada um dos objetivos específicos definidos para dar conta do objetivo geral da pesquisa e dentro de cada objetivo são apresentados os instrumentos e ou materiais pelos quais os dados foram gerados.

3.2.1 Retomada dos objetivos Específicos

Objetivo 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. Esse questionário foi elaborado com 18 questões em quatro seções⁷, apresentando

⁷ **Seção 1 – Experiencia con el Español fuera de la escuela (7 questões):** semiabertas (1.1 a 1.6) e aberta (1.7); **Seção 2 – Relación con el idioma en la escuela (4 questões):** fechadas (2.1, 2.2, 2.4) e semiaberta (2.3); **Seção 3 – Opiniones y preferencias (4 questões):** semiabertas (3.1, 3.2) e

diferentes tipologias: abertas, semiabertas e fechadas. Esse questionário foi respondido por 13 alunos da 3ª série A, do Ensino Médio, do CETI Rafael Manoel da Costa, pertencentes em sua maioria a famílias de baixa renda e residentes em sua maioria, em áreas rurais do município de Massapê do Piauí. Estão entre 17, 18, 19 e 22 anos.

Sobre os conhecimentos prévios da língua, os resultados revelam que os alunos possuem baixa exposição ao espanhol fora da escola, sendo que a maioria não assiste a filmes, desenhos ou vídeos em espanhol. O conhecimento cultural é limitado, com alguns alunos citaram alguns países que falam em espanhol e um equívoco conceitual citado (Portugal). Apenas um aluno (A3) participou de curso fora da escola. Nenhum aluno estudou espanhol no Ensino Fundamental, e a maioria iniciou o estudo na escola há 1-2 anos.

Sobre as preferências de temas, os alunos demonstram forte interesse por conteúdos contemporâneos e relacionados à juventude, especialmente aqueles que envolvem redes sociais, uso de celulares, comportamento e experiências de jovens. Esse interesse indica que os alunos se engajam mais facilmente com tópicos que refletem seu universo social e cotidiano, o que pode favorecer a motivação para a leitura e produção de textos em espanhol. No que se refere aos gêneros textuais, observou-se que os alunos apresentam maior familiaridade e preferência por textos argumentativos presentes no cotidiano midiático e escolar, como *artículos de opinión*, *reseñas críticas*, *columnas de opinión* e *cartas del lector*, o que evidencia que se sentem mais confortáveis ao lidar com textos que dialogam com suas experiências culturais e sociais. Assim, evidencia que o engajamento dos alunos está diretamente condicionado à relevância do tema e à proximidade do gênero textual com sua experiência cotidiana, reforçando a necessidade de planejamento pedagógico que considere seus interesses, repertório prévio e limitações linguísticas. Dessa forma, os resultados indicam que a escolha de temas contemporâneos e gêneros conhecidos pode funcionar como estratégia de mediação didática, ampliando tanto a motivação quanto a eficácia da aprendizagem do espanhol.

Sobre os recursos didático-pedagógicos utilizados para facilitar o processo de aprendizagem, não foram empregados recursos tecnológicos durante as intervenções em sala de aula. Para apoiar o desenvolvimento das atividades, foram utilizados apenas materiais tradicionais, tais como dicionários, atividades impressas, quadro e pincel, que auxiliaram na compreensão e na prática dos conteúdos. Ressalta-se que, no Apêndice A, não há questões relacionadas à preferência dos alunos por tipos de recursos didáticos, o que se explica pelo uso limitado de materiais em sala, sendo o contato com recursos tecnológicos ou complementares restrito ao ambiente doméstico, como no caso de vídeos utilizados pelos alunos em casa para aprender a elaborar redações ou reforçar conteúdos.

As habilidades mais apreciadas pelos alunos são escutar músicas ou áudios e falar com colegas, enquanto escrever textos em espanhol é a menos escolhida. Observa-se que os alunos apresentam dificuldades para se expressar oralmente em espanhol, sentindo vergonha ou preferindo apenas ouvir os colegas durante debates. Além disso, a principal dificuldade é a baixa participação em atividades de que envolve escrever textos, ou escrita, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a escrita, a interação oral e a compreensão de textos em espanhol.

Sobre a valoração da língua espanhola, a percepção quanto à importância do espanhol é dividida. A maioria considera o idioma relevante para ENEM, viagens e interesses pessoais, mas alguns alunos não veem utilidade, e um aluno destacou preferir o inglês.

As dificuldades na leitura de textos em espanhol revelam que muitos alunos apresentam limitações na compreensão, relatando não entender o conteúdo, não conseguir traduzir, interpretar ou ler e escrever adequadamente, enquanto apenas um aluno afirmou não ter dificuldade. Que a **percepção sobre a importância do espanhol** indica que a maioria dos alunos reconhece sua relevância, seja para o ENEM, viagens ou interesses pessoais, embora alguns demonstrem desinteresse ou preferência por outras línguas, como o inglês, evidenciando a necessidade de reforçar atividades contextualizadas que demonstrem o valor prático da língua.

Quanto às **sugestões e comentários sobre atividades**, a maior parte dos alunos não apresentou propostas de melhoria, oferecendo respostas curtas ou pouco elaboradas, sendo apenas um comentário sobre a praticidade do espanhol para jovens, o que aponta a importância de criar espaços de escuta ativa e participação estudantil, para que os alunos se sintam mais à vontade para contribuir com ideias. Sobre a participação ativa do aluno, com base em Silva (2022), o **paradigma da construção do conhecimento** orienta o professor de línguas adicionais a compreender sua sala de aula e aprimorar sua prática. Esse modelo valoriza a reflexão crítica, o olhar atento ao contexto escolar e a construção contínua do saber em diálogo com os alunos. Assim, o docente identifica as necessidades da turma, repensa estratégias e desenvolve autonomia e competência para atuar de forma significativa e transformadora.

De modo geral, os resultados do instrumento diagnóstico exploratório, questionário 1 refletem como o ensino do Espanhol é inserido na escolarização, conforme as discussões de Ramos (2021). O Espanhol, diferentemente do Inglês, tem sido objeto de disputas em diferentes governos, como exemplo das leis Lei n.º 11.161/2005 (Brasil, 2005) que propunha a obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Ensino médio e a Lei n.13.415/2017 (Brasil, 2017), que retira a obrigatoriedade do ensino, refletindo na BNCC (Brasil (2018), deixando para as instituições a opção pela sua implementação. Na escola que foi feita a pesquisa, a disciplina de espanhol é ofertada apenas uma hora aula semanal, em cada uma das turmas, primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio, sendo que os alunos chegam de escolas públicas do ensino fundamental que também não tiveram contato com a língua, pois no município da cidade, não é ofertado o espanhol. Tal cenário contribui para a baixa familiaridade com vocabulário, compreensão auditiva e produção escrita, e explica a limitada proficiência observada entre os alunos, restringindo o contato com bens culturais e práticas sociais em espanhol, especialmente, nos diferentes exames que propiciam a progressão ao estudo e ao mundo do trabalho. Tal realidade incita a necessidade de se ampliar pesquisas aplicadas, conforme sugerem Dellagnelo e Silva, (2024), pois “a pesquisa-ação pode ser usada pelo professor [...] quando ele trabalha junto a um grupo que quer tentar entender, de forma sistemática e planejada, a prática do cotidiano desse mesmo grupo” (p. 48). Essa metodologia propicia uma análise interpretativa dos dados coletados, permitindo ao docente

refletir criticamente sobre sua atuação e propor intervenções fundamentadas, levando em consideração a realidade concreta do contexto de aprendizagem.

Objetivo b)

Verificar, pela aplicação do instrumento Pré-teste, conforme Apêndice B., a realização da habilidade linguística - Compreensão leitora. O instrumento teve como objetivo diagnosticar o desempenho da compreensão leitora dos 13 alunos da 3ª série A do Ensino Médio, do CETI Rafael Manoel da Costa, da cidade de Massape do Piauí. O pré-teste foi elaborado com a apresentação do gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo e gênero discursivo/textual Charge, sobre os quais foram elaboradas 11 questões, sendo 10 objetivas/fechadas (1 a 10) e uma aberta (11), com alternativas A e B para resposta escrita. Todas as questões objetivas focaram em macroestratégias e microestratégias de Dib *et al.* (2024) na leitura, como predição, identificação de propósito, reconhecimento de gênero textual, tese, argumentos, vocabulário, conectores e interpretação de efeitos positivos e negativos, enquanto a questão aberta exigiu leitura crítica e inferencial, relacionando o texto dissertativo com a charge visual. Tanto o texto como as questões, estavam em espanhol, os alunos responderam sanando suas dúvidas, as questões tiveram como foco as macroestratégias e microestratégias de leitura, conforme definido por Dib *et al.* (2024).

No pré-teste de compreensão leitora em espanhol, os resultados indicaram diferenças significativas no domínio de microestratégias e macroestratégias. Nas **macroestratégias** (Q1, Q2, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q11), observaram-se dificuldades pontuais entre os alunos A2, A8 e A11. A2 e A8 apresentaram falhas na identificação do propósito comunicativo (Q2), enquanto A11 demonstrou dificuldades na síntese da tese (Q4), na identificação da conclusão (Q7) e na interpretação crítica da charge (Q11), o que evidencia limitações na análise global e inferencial. A principal dificuldade desse grupo, entretanto, concentrou-se na Questão 5 (Reconhecimento de argumento favorável), na qual a maioria dos alunos — incluindo A1, A3, A4, A5, A6, A7, A10 e A12 — confundiu um argumento negativo com um ponto positivo, indicando fragilidade na compreensão das relações argumentativas do texto. Em contrapartida, os alunos A9 e A13 demonstraram alto desempenho, atingindo as maiores pontuações e revelando domínio da intenção comunicativa, da estrutura

textual e da capacidade de interpretação crítica. Nas **microestratégias** (Q3, Q8, Q9 e Q10), também se identificaram desafios específicos. Os alunos A2 e A8 apresentaram erros na identificação do gênero textual e da função da linguagem (Q3); A11 teve dificuldades na inferência lexical (Q8) e na substituição lexical (Q9); e A3 e A10 erraram na interpretação do conector “*aunque*” (Q10). Essas ocorrências indicam limitações na leitura detalhada, na dedução de vocabulário e no reconhecimento de relações coesivas.

De modo geral, a análise evidencia que, embora parte da turma demonstre avanço na identificação de argumentos e na compreensão global do texto, ainda se fazem necessárias intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das estratégias inferenciais e interpretativas, essenciais à leitura crítica em língua espanhola.

Os resultados do pré-teste convergem para a constatação de que as inadequações apresentadas pelos alunos estão associadas tanto às limitações linguísticas em língua espanhola — especialmente na compreensão de vocabulário e conectores necessários para estabelecer relações coesivas e inferenciais — quanto a dificuldades mais amplas de interpretação textual. Em termos teóricos, vistos no texto de Michelon e Valer (2020), que as autoras adaptaram as dimensões **sociodiscursiva, sociotemática, sociocomposicional e socioestilística** dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997), visto que a leitura envolve não apenas decodificação linguística, mas também o reconhecimento da função social, temática e composicional do texto. A dificuldade em identificar a intenção comunicativa, a tese e os argumentos indica que parte dos alunos ainda não domina plenamente as macroestratégias de leitura (predição, identificação do propósito, sumarização e reconhecimento da estrutura textual), conforme Dib *et al.* (2024), permanecendo restrita a níveis mais superficiais de processamento. Do ponto de vista vigotskiano, essas limitações evidenciam que o desenvolvimento das **funções mentais superiores** — como a interpretação, a avaliação e a reflexão — ainda está em processo de mediação simbólica pela linguagem estrangeira, uma vez que, segundo Vigotsky (2001, p. 161), todo pensamento conceitual e interpretativo depende do uso funcional da palavra como signo mediador. Assim, a dificuldade em compreender o texto em espanhol não se restringe a barreiras lexicais, mas reflete a necessidade

de fortalecer práticas de leitura que promovam o uso consciente da linguagem como instrumento de formação de conceitos e de desenvolvimento do pensamento crítico.

Objetivo c)

Elaborar, 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.

Para esse objetivo, considerando os resultados relativos às microestratégias e macroestratégias de leitura identificadas, conforme discutidas no objetivo específico (b) apresentadas por (Dib *et al.*, 2024), foi elaborada a Sequência didática e o Plano de aula **Disertando en Español sobre las redes sociales** (Silva; Valer; Borba, 2025).

A sequência didática é elaborada, tendo como unidade de ensino-aprendizagem o gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo, fundamentando-se nos pressupostos bakhtinianos sobre a natureza social da linguagem e dos gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Para Bakhtin (1997, p. 279), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”, o que justifica o trabalho didático com esses três elementos na formação da competência discursiva dos alunos em espanhol.

Nesse sentido, o ensino da língua espanhola, voltado para a produção e compreensão de textos, considera que o uso da língua ocorre em situações concretas de comunicação. O autor esclarece que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1997, p. 279).

O ensino do **ensaio dissertativo curto** em espanhol permite que o aluno desenvolva a capacidade de articular pensamento e linguagem em práticas discursivas reais, reconhecendo o gênero como meio de interação e de construção de sentidos na esfera educacional. O ensaio dissertativo curto é compreendido como um gênero do discurso pertencente à esfera de aprendizagem, vinculada ao processo de escolarização, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2010, p. 66)

citados por Michelon e Valer (2020, p. 43), que destaca o ensaio dissertativo curto como: “autênticos produtos culturais da escola, elaborado como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”. Esse gênero se consolida como uma prática pedagógica que possibilita ao aluno não apenas o domínio da estrutura composicional do texto dissertativo, mas também o exercício da reflexão crítica e da produção autoral em língua adicional, aproximando o uso escolar da escrita de situações reais de comunicação.

Para ampliar as habilidades linguísticas, especialmente, sobre as microestratégias e macroestratégias de leitura identificadas no objetivo (B), apresentadas por (Dib *et al.*, 2024), as atividades de aprendizagem se fundamentaram nas quatro funções identificadas por Michelon e Valer (2020, p.11-13). **A função sociodiscursiva** orientou a compreensão do contexto de produção do ensaio, considerando o aluno como autor que desenvolve habilidades cognitivas para refletir e organizar ideias sobre temas atuais, direcionando a escrita a colegas, professores ou à comunidade e utilizando espaços de publicação adequados. **A função sociotemática** destacou a importância de estratégias de leitura que mobilizam ações mentais superiores para a seleção de temas e conceitos teóricos, promovendo a interpretação, avaliação e reflexão crítica do conteúdo. **A função sociocomposicional** estrutura as atividades a partir da organização do ensaio em título, introdução, desenvolvimento dos subtemas com fechamento adequado, espaço para reflexão/avaliação e conclusão, favorecendo a prática de progressão e coerência textual pelo aluno. Por fim, **a função socioestilística** orientou a utilização de linguagem formal e impessoal, predominância do modo indicativo no presente e expressões genéricas que marcam relações de sentido entre conceitos, evitando a pessoalidade do autor, o que contribui para a produção de textos claros e objetivos. Dessa forma, a aplicação dessas funções permitiu que as atividades de leitura fossem planejadas de modo a superar dificuldades previamente identificadas nas microestratégias e nas macroestratégias.

A aprendizagem da língua mediada pelo gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo foi pensada por meio de cinco ações pedagógicas principais: (i) Diagnosticando a compreensão leitora, tendo como unidade de ensino o gênero discursivo ensaio dissertativo curto; (ii) Contextualizando e problematizando as

habilidades linguísticas da língua espanhola; (iii) Pesquisando sobre o texto e o tema; (iv) Sistematizando novos conhecimentos sobre a língua espanhola; (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola.

Gasparin (2005) e Gasparin e Petenucci (2014), elaboram os fundamentos didáticos para a Pedagogia Histórico-Crítica em cinco passos articulados. O primeiro, denominado “Prática Social Inicial”, envolve o professor e parte do conhecimento prévio dos educandos, valorizando o diálogo sobre o que já sabem e o que desejam aprender. O segundo passo, a “Problematização”, consiste em discutir os problemas da prática social e relacioná-los aos conhecimentos científicos. O terceiro, a “Instrumentalização”, refere-se à apropriação dos conhecimentos e ao uso de recursos pedagógicos que favoreçam a mediação e a aprendizagem. O quarto passo, a “Catarse”, destaca-se como uma expressão, que visa ser entendida acerca da teoria e da prática social, manifestando-se por meio de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal. Por fim, o quinto passo, a “Prática Social Final”, representa a aplicação do conhecimento fora da sala de aula, no cotidiano do educando, evidenciando uma nova postura prática e social.

Objetivo d)

*Implementar as atividades pedagógicas elaboradas, conforme posto em (C). A implementação das atividades propostas na sequência didática ocorreu em 4 aulas presenciais e atividades extraclasse. Para dar conta desse objetivo, são retomados de forma sintética os resultados das realizações acima relatadas dentro de cada ação pedagógica, e, aqui, apresentados em três habilidades para a interpretação e análise: **compreensão leitora, produção escrita, produção oral**. A habilidade escuta foi trabalhada ao longo do projeto pelas diferentes interações pedagógicas.*

Para a ampliação das habilidades cognitivas e linguísticas, os alunos leram diversos textos *diferentes textos dissertativos e argumentativos, sendo que na Contextualização leram um Ensaio e uma charge e na Instrumentalização leram mais dois textos, sempre com atividades de interpretação; participaram de diferentes interações para qualificar a aprendizagem da língua espanhola em que com momentos de leitura individual de textos e dos comandos das atividades em espanhol, escuta em espanhol pela minha leitura dos textos e dos comandos, bem*

como pela explanação palavras destacadas dos textos; participaram de discussões em dupla, bem como das explanações e correções das respostas das questões guias de forma colaborativa; fizeram uso do dicionário e poderiam usar outros aplicativos na atividade extraclasse para a qualificação da língua, isso para ampliar a escrita do conteúdo.

Compreensão leitora

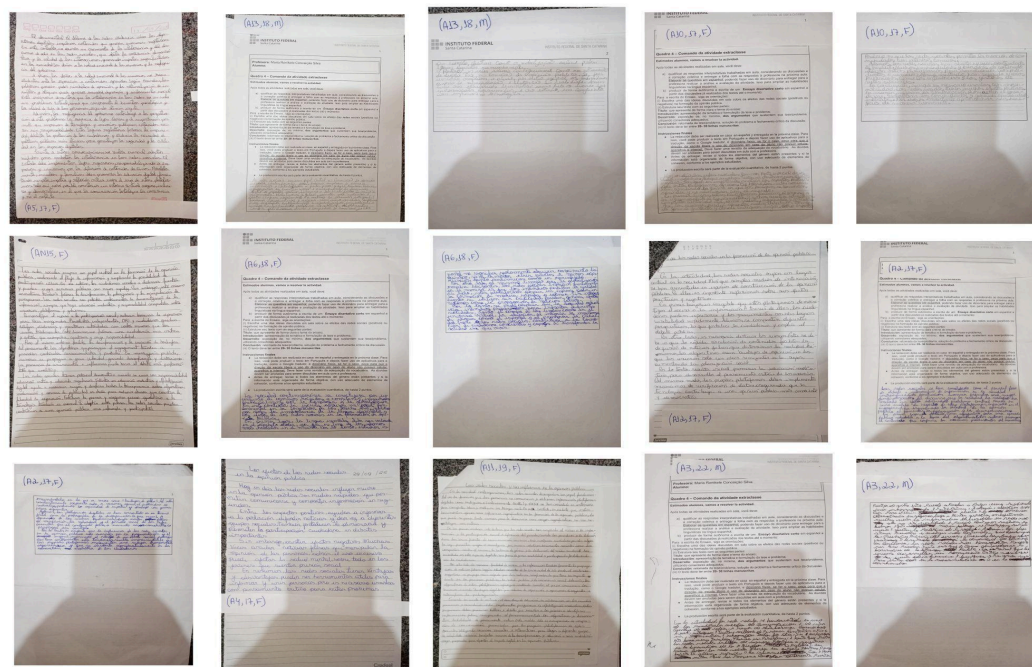
Com base no conteúdo relatado acima das realizações dos alunos no decorrer dos procedimentos das ações pedagógicas Contextualização, Problematização, Instrumentalização, Sistematização e Socialização sobre as estratégias de leitura que envolvem os aspectos das quatro funções sociodiscursiva, sociocomposicional, sociotemática e socioestilística, bem como as ações de **interpretação, avaliação e reflexão, os resultados indicam que** os alunos que tiveram uma realização mais qualificada são A1, A2, AN15 e A11, por demonstrarem domínio da língua espanhola, coesão textual, interpretação crítica e uso consistente das estratégias de leitura refletidos na escrita tanto nas atividades individuais quanto em duplas. Os alunos que tiveram uma realização mediana são A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13 e AN14, os quais apresentaram compreensão parcial e alternância entre espanhol e português, com respostas mais curtas e aplicação incompleta das macroestratégias e microestratégias. Já os alunos que tiveram uma realização menos qualificada são A3, A7 e A10, que revelaram maior dificuldade de interpretação e de expressão escrita em espanhol, além de respostas incompletas ou em branco, especialmente nas questões reflexivas.

Produção escrita

Com base no conteúdo relatado acima sobre as realizações dos alunos no decorrer dos procedimentos das ações pedagógicas Contextualização, Problematização, Instrumentalização, Sistematização e Socialização das estratégias de escrita dos aspectos das quatro funções sociodiscursiva, sociocomposicional, sociotemática e socioestilística, as funções funções mentais superiores, como interpretação, avaliação e reflexão, as reflexões sobre as questões problematizadoras e a produção do Ensaio curto dissertativo, destaco como mais relevantes as seguintes realizações:

Abaixo, apresento o mural das realizações das produções escritas pelos alunos, acerca do ensaio curto dissertativo.

Figura 10 - Mural dos ensaios curtos dissertativos



Fonte: A autora (2025)

Os resultados referentes ao conteúdo das **reflexões** indicam que os alunos A1, A5, A6 e A11 apresentaram **maior desempenho**, demonstrando capacidade de análise crítica e coerência argumentativa. Os alunos A4, A8, A9 e A13 obtiveram **desempenho mediano**, revelando compreensão média do tema e necessidade de aprimoramento na articulação das ideias e uso da língua espanhola. O aluno A2 **apresentou baixo desempenho**, evidenciando dificuldades em desenvolver reflexões consistentes sobre o tema proposto. Em relação ao conteúdo do ensaio escrito, que constitui o resultado final da produção individual, os resultados indicam que os alunos A2, A4, A5, A6, A10, A11, A12 e AN15 **apresentaram nível mais elevado de desempenho**, com textos coerentes, organizados e redigidos integralmente em língua espanhola. O aluno A13 obteve **desempenho mediano**, por ter produzido o texto em português. Já o aluno A3 apresentou **nível mais baixo de desempenho**, também com predominância do português e escrita pouco

compreensível. De modo geral, em relação ao uso **da língua escrita**, a maioria dos alunos (A2, A4, A5, A6, A10, A11, A12, AN15) apresentou produção qualificada, com textos claros e coerentes em espanhol. O aluno A3 teve produção parcialmente qualificada, misturando português e espanhol, e A13 apresentou produção inadequada, usando majoritariamente português. Esses resultados indicam a necessidade de intervenção para consolidar a escrita em espanhol.

Produção Oral

Com base no conteúdo relatado acima, a ênfase na realização **oral da língua espanhola**, ocorreu primeiramente durante a leitura dos aspectos principais do **Ensaio curto dissertativo**. Os resultados apontaram que os alunos A5, A6 e AN15 realizaram de forma mais fluente e adequada em espanhol, sem confusões significativas entre os idiomas. Os alunos A2, A3, A4, A10, A11 e A12 apresentaram desempenho mediano nessa prática da língua espanhola, com misturas frequentes de português e espanhol. Já o A13 apresentou o conteúdo em língua portuguesa. Já os resultados **do conteúdo oral das produções das reflexões e do uso da língua espanhola na oralização**, observou-se que os alunos com melhor desempenho no conteúdo oral foram A1, A5 e A6, os alunos com médio desempenho foram: A4, A11 e A13, os demais alunos apresentaram em português: A2, A8 e A9.

Embora as realizações das habilidades linguísticas estejam sinteticamente apresentadas separadas, faz-se necessário analisá-las conjuntamente quando se propõe uma aprendizagem de línguas com proposta metodológica focada **em Projetos (ABP)** como discutem Dib *et al.* (2024). Tendo em vista que o projeto tem como objeto de aprendizagem a língua, seguindo as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), foi assumida a perspectiva da língua em uso em que o gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo torna-se a unidade de ensino-aprendizagem.

No âmbito dos pressupostos bakhtinianos cada esfera da comunicação humana cria “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p.279), e que eles respondem às necessidades da esfera social, constituindo assim a função sociodiscursiva. Nessa estabilidade relativa, o enunciado apresenta uma composição, ou elementos que são específicos a sua função comunicativa, definida como função sociocomposicional. O gênero também se define pelo tema que o

insere esferas específicas e pela sua função sociotemática promove dialogicidade com outros textos da mesma esfera ou de outras esferas sociais. Por fim, pela função socioestilística, são entendidos todos os aspectos linguísticos que materializam um discurso e sua finalidade comunicativa. O estilo funcional é “o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (Bakhtin, 1997, p.283) Como se observa as funções que se complementam entre si. Nesse sentido, não há como estudar um texto sem observar essas diferentes funções.

Os resultados indicam que, embora alguns alunos já demonstram fluência e adequação na oralidade em espanhol, a maioria ainda necessita de práticas mais frequentes e direcionadas que integrem leitura, escuta, escrita e oralidade, favorecendo a consolidação do vocabulário, a organização das ideias e a confiança na utilização da língua adicional. Nesse sentido, as estratégias de leitura que envolvem as funções mentais relativas aos conceitos espontâneos devem ser trabalhadas para as funções superiores como **interpretação, avaliação, reflexão** etc. que sustentam os conceitos científicos. Sob a luz de Vigotsky (2001), compreende-se que o desenvolvimento das funções mentais superiores, como a interpretação, a avaliação e a reflexão, é resultado de processos mediatos (Vigotsky, 2001, p. 161). Além disso, “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade intensa e complexa [...] da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (Vigotsky, 2001, p. 168), sendo que “o processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo” (Vigotsky, 2001, p. 172). Assim, ao relacionar a teoria vigotskiana à referida atividade, compreende-se que a leitura ultrapassa o ato de decodificar palavras e se torna uma prática de construção de sentidos, em que o aluno mobiliza seus conhecimentos prévios, formula julgamentos críticos e reelabora conceitos a partir do diálogo com o texto. Desse modo, fundamentada em Vigotsky (2001), a atividade favorece a formação de leitores autônomos e conscientes, capazes de interpretar, avaliar e refletir criticamente sobre as diferentes realidades representadas discursivamente.

Nessa perspectiva teórica o gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo, vinda da esfera social da Filosofia torna-se um gênero escolarizado

como apresentado por Schneuwly e Dolz (2004) no Sociointeracionismo discursivo e discutido por Michelon e Valer (2020). Esse texto na escolarização busca ampliar nos alunos processos cognitivos mais complexos como problematizar, expor, avaliar, relacionar, refletir etc.) materializados por uma linguagem mais elaborada (Michelon; Valer (2020) por fazer uso da tipologia dissertação e mediar diferentes vozes para a sua finalidade discursiva. Para uma aprendizagem mais significativa as habilidades linguísticas de leitura, escuta, escrita e oralidade devem ser trabalhadas paralelamente em que a língua materializa processos mentais mais amplos e reflexivos.

Objetivo e)

Diagnosticar, pelas atividades realizadas, conforme, em (d), em que medida houve mudanças nos participantes em relação ao problema.

O diagnóstico foi realizado a partir da comparação entre os resultados do Apêndice B – Pré-teste de compreensão leitora e as atividades desenvolvidas nas ações pedagógicas da sequência didática *Disertando en Español sobre las redes sociales*, conforme quadro abaixo.

Quadro 15 – Comparativo entre o Pré-teste e as Ações Pedagógicas			
Aspectos Avaliados	Resultados do Pré-teste (Apêndice B1)	Resultados após as Ações Pedagógicas (ii a v)	Evidências de Avanços / alunos com Melhor Desempenho
Compreensão global do texto (macroestratégias)	Dificuldade em prever o conteúdo e identificar o propósito comunicativo. Apenas parte da turma reconheceu a tese e o gênero.	A maioria dos alunos passou a identificar claramente o tema, a tese e o propósito comunicativo dos textos.	A2, A5, A6, A8, A10 e A11 demonstraram leitura mais autônoma e crítica.
Identificação de argumentos e informações explícitas (microestratégias)	Poucos alunos localizaram argumentos favoráveis e contrários. Leitura ainda literal e fragmentada.	Maior domínio na recuperação e comparação de informações. Capacidade de justificar respostas e construir sínteses.	A5, A6, A8 e AN15 apresentaram respostas detalhadas e fundamentadas.
Inferência lexical e uso de conectivos	Dificuldade em compreender vocabulário e conectores como “aunque” e “evidente”.	Reconhecimento de conectivos de oposição e causa; ampliação do vocabulário	A11 e A10 aplicaram corretamente conectivos em seus textos.

		contextual.	
Interpretação crítica (texto + charge)	Dificuldade em relacionar os dois textos e perceber a crítica social.	Avanço na capacidade de comparar textos e interpretar intenções discursivas.	A6, A8, A11 e AN15 demonstraram leitura crítica e contextualizada.
Produção escrita (Ensaio dissertativo curto)	Escritas curtas, em português, sem articulação entre tese e argumentos.	Textos mais organizados e críticos; maior uso do espanhol e coerência entre ideia e estrutura.	A2, A4, A5, A6, A10, A11 e AN15 com produções “A” em conteúdo e língua.
Produção oral (socialização)	Insegurança na fala em espanhol e uso predominante do português	Maior fluência e ampliação do tempo de fala em espanhol (até 59 segundos).	A1, A5, A6 e A11 se destacaram por articulação e clareza na oralização.
Domínio das funções do texto (Bakhtin, 1997), adaptação de Michelin e Valer (2020)	Pouco domínio das dimensões sociodiscursiva e sociocomposicional.	Consolidação das quatro dimensões: tema, estrutura, função social e estilo.	A5, A10 e A11 aplicaram as quatro funções nas produções finais.
Funções mentais superiores (Vigotsky, 2001)	Predomínio de leitura literal e repetição de ideias.	Avanço nas operações cognitivas de interpretação, avaliação, relação e reflexão.	A5, A6, A10, A11 e AN15 evidenciaram pensamento crítico e autônomo.
Fonte: A autora (2025)			

O **pré-teste** que foi feito com base nas microestratégias e macroestratégias de Dib *et al.*, (2024), que evidenciou que a maioria dos alunos apresentava dificuldades na identificação de tese, argumentos e conectivos, além da predominância do português nas respostas escritas. Após a aplicação das intervenções, observou-se melhora significativa na mobilização das macro e microestratégias de leitura, bem como avanços no domínio da língua espanhola e na argumentação crítica. Os resultados finais indicam avanços expressivos nas dimensões do texto propostas por Bakhtin (1997) — *sociodiscursiva*, *sociotemática*, *sociocomposicional* e *socioestilística*, que adaptamos a escrita de Michelin e Valer (2020) — e nas funções mentais superiores defendidas por Vigotsky (2001) — *interpretação*, *avaliação*, *relação* e *reflexão*. Os alunos passaram a compreender melhor o propósito comunicativo, a estrutura do gênero *ensaio dissertativo curto* e a função social do texto, além de demonstrarem maior consciência linguística no uso do espanhol.

No quadro abaixo, apresento o comparativo individual do pré-teste e das atividades juntamente com a síntese final de cada aluno:

Quadro 16 – Comparativo individual (Pré-teste x Atividades por Etapa)							
Aluno	Pré-teste resultados de acertos	Contextualização (Extraclasse 1) (C/L)	Instrumentalização (Produção Individual) (C/L)	Sistematização (Ensaio Curto Dissertativo) (C/L)	Escrita da Reflexão (C/L)	Socialização (Oralização) (L)	Síntese do avanço
A1	8	Não fez	A/A	Não fez	A/A	A	Avanço significativo no domínio linguístico e argumentativo.
A2	8	A/C	A/A	A/A	C/C	C	Avanço na produção estruturada (ensaio), mas dificuldades persistiram em reflexão/oralização.
A3	8	C/C	C/C	C/B	Não fez	Não fez	Dificuldade alta e consistente no domínio do conteúdo e da língua.
A4	9	A/C	B/C	A/A	B/A	B	Progresso consistente no conteúdo e uso da língua, atingindo proficiência no ensaio.
A5	9	A/C	A/C	A/A	A/A	A	Alto desempenho no conteúdo e avanço notável na escrita e oralidade em espanhol (A/A).
A6	9	A/C	A/C	A/A	A/A	A	Alto desempenho no conteúdo e avanço notável na escrita e oralidade em espanhol (A/A).
A7	9	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	A aluna não quis entregar as atividades e nem fazê-las.
A8	8	A/B	Não fez	Não fez	B/C	C	Mescla de línguas inicial (A/B), mas dificuldades persistiram em atividades finais.
A9	10	A/C	Não fez	Não fez	B/C	C	Consistente no conteúdo, mas insegurança linguística

							persistente, preferindo o português.
A10	8	Não fez	B/C	A/A	Não fez	Não fez	Atingiu A/A no ensaio, mostrando argumentação clara em espanhol, mas teve baixa participação nas atividades inicial e finais.
A11	5	A/A	A/A	A/A	A/A	B	Avanço expressivo e destaque pelo domínio linguístico consistente.
A12	9	C/C	Não fez	A/A	Não fez	Não fez	Melhora no ensaio (A/A), superando o baixo desempenho inicial no conteúdo e língua, ausente nas atividades finais.
A13	10	A/C	B/B	A/C	B/A	B	Melhora gradual no uso da língua, mas as atividades finais ainda teve uso predominante de português.
AN15	Não fez (aluna nova)	A/C	A/A	A/A	Não fez	Não fez	Alto desempenho imediato e domínio linguístico expressivo nas produções escritas, ausente das atividades finais
Legenda: A = Qualificado; B = Parcialmente qualificado; C = Pouco qualificado. C = Conteúdo. L = Língua.							
Fonte: A autora (2025).							

Os resultados comparativos entre o pré-teste e as atividades da sequência **“Disertando en Español sobre las redes sociales”** evidenciam avanços significativos no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade em língua espanhola. No início, o pré-teste revelou dificuldades gerais na identificação da tese, dos argumentos e dos conectivos, bem como a predominância do português nas respostas. Após as intervenções, observou-se progressiva consolidação das macroestratégias e microestratégias de leitura (Dib *et al.*, 2024), além de melhora expressiva no domínio das funções de (Bakhtin, 1997), com as adaptações de Michelon e Valer (2020), além das funções mentais superiores (Vigotsky, 2001), como interpretação e reflexão crítica. As alunas A5, A6,

mantiveram constância de alto rendimento desde as primeiras atividades, apresentaram evolução notável entre o pré-teste e o ensaio, revelando melhor articulação de tese e argumentos. A aluna A11 se desenvolveu bastante em relação ao pré-teste. Os alunos passaram a compreender melhor o propósito comunicativo dos textos e demonstraram maior autonomia na produção de ideias e no uso da língua espanhola, com destaque para A5, A6, A11, que alcançaram desempenho maiores na escrita, conteúdo e língua nas etapas finais. Os alunos A1 e A13 também progrediram no uso da língua e na estrutura textual, ainda que com pequenas limitações.

Esses alunos demonstraram avanço notável na mobilização das habilidades linguísticas e críticas ao longo da sequência didática, em comparação com seus resultados no diagnóstico inicial.

Quadro 17- Alunos que mais progrediram (Superando o Desempenho Inicial)

Alunos(s)	Pré-teste (Acertos)	Progresso e Destaque
(A11, 19, F)	5 acertos (baixo desempenho). Apresentou dificuldades em macroestratégias, como identificar a tese central e extrair a conclusão do texto.	Revelou avanço expressivo e destaque pelo domínio linguístico consistente. Alcançou A/A (Conteúdo e Língua Qualificados) em todas as produções individuais subsequentes, sendo a única participante a produzir integralmente em espanhol na Atividade Extraclasse 1.
A1 (17, M)	8 acertos.	Demonstrou melhora significativa no domínio linguístico e argumentativo, atingindo A/A no Ensaio Dissertativo Curto e A na Oralização.

Fonte: A autora (2025)

Esses alunos apresentaram progresso consistente, consolidando as competências de leitura crítica e argumentação. As alunas A5 e A6, se mantiveram nas participações, e a aluna nova AN15:

Quadro 18 - Alunos que mantiveram o alto desempenho e o avanço mais notável

Aluno(s)	Pré-teste (Acertos)	Destaque na Consolidação das Competências
----------	---------------------	---

A5 (17, F) e A6 (18, F)	9 acertos.	Mantiveram alto desempenho em conteúdo e língua, destacando-se na escrita e oralidade em espanhol. Permaneceram com A/A nas produções finais e se destacaram na Oralização (Língua A).
AN15 (Aluna nova)	Não realizou o pré-teste.	Apresentou alto desempenho imediato e domínio linguístico expressivo nas produções escritas, alcançando A/A na Instrumentalização e Sistematização.
A4 (17, F)	9 acertos.	Exibiu progresso consistente no conteúdo e uso da língua, atingindo proficiência plena (A/A) no ensaio final.
Fonte: A autora (2025)		

Percebe que essas alunas, por mais que tenham produzido algumas atividades em português, se mantiveram participativas nas atividades, do início ao final. Embora a AN15, não tenha participado da reflexão e oralização. O grupo abaixo, apresenta dificuldades contínuas — seja por baixo engajamento, fragilidade conceitual ou insegurança linguística —, evidenciada pela preferência recorrente pelo português (Língua C).

Quadro 19 - Alunos que precisam de mais atenção (Baixo Progresso ou Insegurança Persistente)					
Alunos com Dificuldade Alta e Consistente no Processo			Alunos com Insegurança Linguística Persistente (Apesar da Compreensão Conceitual)		
aluno(s)	Pré-teste (Acertos)	Síntese das Dificuldades Persistentes	aluno(s)	Pré-teste (Acertos)	Síntese das Dificuldades Persistentes
A3 (22, M)	8 acertos. Dificuldade em microestratégias (identificação de argumentos) e uso de conectores.	Apresentou dificuldade alta e constante no domínio do conteúdo e da língua. As respostas na Instrumentalização foram incompletas e confusas, e o Ensaio	A2 (17, F)	8 acertos. Dificuldades em macroestratégias (propósito da leitura, gênero textual).	Apesar de alcançar A/A no Ensaio Estruturado, apresentou baixo desempenho nas atividades menos guiadas. Sua Reflexão Escrita (Sistematizaç

		Dissertativo Curto final recebeu C (Conteúdo pouco qualificado).			ção) foi avaliada como C/C (Conteúdo/Língua pouco qualificados), por estar fora do tema. Na Oralização, teve o menor tempo de fala (18 segundos).
A7 (17, F)	9 acertos. Desempenho reduzido na Atividade 1 em sala.	A aluna não entregou as atividades subsequentes, revelando baixo engajamento e ausência de participação ativa no processo.	A9 (17, M)	10 acertos (alto desempenho).	Demonstrou consistência no conteúdo, mas insegurança linguística persistente, preferindo o português. Obteve C (mais português) na língua da oralização.
			A13 (18, M)	10 acertos (alto desempenho).	Obteve A (Conteúdo Qualificado) no Ensaio, mas C (predominantemente português) na língua. Apesar de melhora gradual, manteve o uso majoritário do português nas etapas finais.
			A8 (17, M)	8 acertos. Dificuldades em macroestratégias (propósito e gênero).	Iniciou com mescla de línguas, e as dificuldades persistiram: B/C na Reflexão Escrita e C na Oralização.
Fonte: A autora (2025)					

Alunos com Engajamento Limitado e Produção Descontínua: Embora A10 e A12 tenham alcançado A/A no Ensaio Final, seu baixo envolvimento nas atividades extraclasse e nas etapas de reflexão e socialização evidencia a necessidade de intervenções voltadas à motivação e continuidade produtiva.

A sequência didática permitiu que a maioria da turma — especialmente A11, A5, A6 e A1 — desenvolvessem as funções mentais superiores descritas por Vigotsky (2001), (interpretação, avaliação, relação e reflexão), além do domínio das quatro funções textuais propostas por Bakhtin (1997) (sociodiscursiva, sociotemática, sociocomposicional e socioestilística). Contudo, a atenção pedagógica deve ser direcionada aos seguintes alunos: A3 e A7 — por apresentarem dificuldades conceituais e de engajamento elevadas, necessitando de intervenções de base e incentivo à participação. A2, A8, A9 e A13 — por manterem insegurança linguística que limita o uso do espanhol em atividades espontâneas (reflexão e oralização), com preferência contínua pelo português. O processo de aprendizagem é como construir uma ponte sobre o rio da dificuldade, os alunos A5, A6, A1 e A11 conseguiram erguê-la e atravessá-la com confiança. Já A3 e A7 não chegaram a assentar os pilares, enquanto A2, A8, A9 e A13 construíram pilares sólidos (conteúdo e ensaio estruturado), mas hesitam em atravessar a ponte — preferindo retornar à margem segura do português nas produções orais e espontâneas.

Nesta pesquisa, a ênfase está na valoração do Ensaio curto dissertativo para a ampliação de atividades mentais superiores e do impacto das redes sociais à sua vivência cotidiana, bem como a relevância da língua espanhola para abrir possibilidades futuras na vida desses alunos. A pesquisa demonstrou que, ao produzir ensaio dissertativo curto, os alunos desenvolveram capacidade crítica, argumentativa e reflexiva, avançando na construção de sentidos próprios sobre temas contemporâneos. Observei também que o contato com situações discursivas contextualizadas estimulou a autonomia na interpretação de textos e o uso progressivo da língua espanhola em diferentes registros. Além disso, a análise do impacto das redes sociais proporcionou reflexão sobre valores, opiniões e postura cidadã, promovendo aprendizagens que ultrapassam o ambiente escolar. Por fim, a experiência evidenciou que o ensino do espanhol, aliado a práticas de escrita e

análise crítica, contribui significativamente para a formação integral dos alunos, preparando-os para desafios acadêmicos, sociais e profissionais.

Objetivo f)

Diagnosticar, pela aplicação do [Questionário final](#) (Apêndice C) - Percepção dos participantes da pesquisa, a percepção dos participantes acerca do processo de implantação do Projeto de ensino.

Esse instrumento foi aplicado após o fechamento da ação pedagógica Socialização. Foi enviado aos alunos pelo Google Form para que pudessem preenchê-lo em casa, utilizando o celular ou outro dispositivo com acesso à internet, já que o tempo de aula não seria suficiente para realizá-lo presencialmente. O objetivo desse instrumento foi avaliar a percepção dos alunos sobre a implementação das atividades de aprendizagem, considerando aspectos como os conteúdos trabalhados, os materiais utilizados, as dificuldades enfrentadas, as produções realizadas e a relevância das ações para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Dos treze alunos principais, doze responderam ao formulário, e uma aluna nova. Apenas uma aluna dos principais se recusou a participar, mesmo após eu ter enviado o link e solicitado o apoio de uma colega para incentivá-lo. Demais alunos novos, não quiseram participar também, no total de 3 alunos. De modo geral, essa etapa permitiu que os alunos refletissem sobre o próprio processo de aprendizagem de forma mais flexível, contribuindo para consolidar conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e à oralidade.

Os resultados desse instrumento estão descritos abaixo e, na medida do possível, faço uma relação com os resultados do diagnóstico exploratório inicial (Apêndice A1) e com os resultados das realizações dos alunos, bem como com a minha observação do engajamento dos alunos, no decorrer do Projeto de ensino.

Na seção 2, questão 2.1, sobre a importância da aprendizagem da língua espanhola para a formação pessoal, cultural e acadêmica, as respostas revelam uma percepção predominantemente positiva após as aulas do projeto. Os alunos A11, A5 e A1 consideraram o aprendizado muito importante, enquanto AN15, A13, A8, A6, A4 e A9 o avaliaram como importante. Apenas A2, A3 e A10 atribuíram valor neutro ou pouco importante. **Esses resultados representam uma mudança**

significativa de percepção em relação ao diagnóstico inicial, no qual predominavam respostas de **baixa motivação, insegurança e desinteresse** pela língua espanhola, evidenciadas pela ausência de contato com o idioma fora da escola e pela recusa em atividades orais e escritas. Em suma, a coerência observada no Questionário Final confirma que o fortalecimento da percepção da relevância da língua espanhola impactou positivamente o envolvimento e o desempenho comunicativo, indicando a superação gradual das barreiras de motivação, emoção e compreensão detectadas no diagnóstico inicial, pois recebi dos alunos, respostas mais concretas e de interesses, embora alguns ainda, prefiram não gostar. A comparação mostra que, após a intervenção pedagógica, houve ampliação do reconhecimento da relevância do espanhol como meio de acesso à cultura e como ferramenta de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Os depoimentos de alunos como **A11** e **A1**, que destacaram o espanhol como essencial para o aprendizado e para o futuro profissional, reforçam esse avanço.

A Seção 3 aborda as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de pesquisa, focando nas habilidades de compreensão leitora, compreensão oral e produção escrita em espanhol, bem como na motivação dos alunos para aprender o idioma. Em relação à compreensão leitora (questões 3.1 e 3.2), sete alunos (AN15, A2, A3, A6, A9, A12 e A5) consideraram fácil ou parcialmente fácil compreender e extrair informações dos textos impressos relacionados ao ensaio dissertativo curto. Os demais alunos (A1, A4, A8, A10, A11 e A13) relataram dificuldades, classificando a compreensão como parcialmente difícil ou difícil. Esse resultado confirma a percepção registrada no questionário 1, que já indicava baixa exposição e repertório limitado em espanhol, especialmente fora da escola, o que interfere na autonomia leitora. Observações em sala de aula mostraram que alunos com menor prática extracurricular precisaram de maior apoio para identificar informações e compreender detalhes nos textos. Quanto à compreensão oral (questão 3.3), apenas A2 e A6 avaliaram a atividade como fácil. A maioria dos alunos (AN15, A11, A12, A13, A8, A5, A9) considerou a compreensão parcialmente fácil, enquanto A1, A3 e A4 apontaram dificuldades moderadas, e A10 relatou dificuldade significativa. Estes dados também convergem com os resultados do Questionário 1, que indicava insegurança em relação à participação oral, demonstrando que alunos com menor confiança tendem a compreender parcialmente ou pouco as informações orais

durante as socializações em espanhol. Em relação à produção escrita (questões 3.4 e 3.5), foi observada a maior dificuldade entre os alunos. Apenas A2, A3, A8, A9 e A11 se consideraram capazes de produzir textos parcialmente fáceis ou fáceis, enquanto os demais (A1, A4, A5, A6, A10, A12, A13 e AN15) relataram dificuldades de expressão, classificando a atividade como parcialmente difícil ou difícil. Estes resultados corroboram a percepção apresentada no questionário 1, que já apontava aversão e insegurança na escrita em espanhol, e refletem a realidade observada em sala de aula, onde a produção escrita exigiu maior apoio pedagógico e acompanhamento individualizado. No que se refere à motivação para aprender espanhol (questões 3.6 a 3.8), os alunos demonstraram diferentes níveis de engajamento. Alguns alunos, como AN15 e A9, relataram alta motivação, reconhecendo a importância das atividades para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. A maioria percebeu relevância moderada, enquanto A2, A10 e A12 indicaram pouco interesse ou neutralidade. Observa-se, portanto, que a motivação está diretamente relacionada ao domínio das habilidades linguísticas: alunos que enfrentam dificuldades na leitura, compreensão oral e escrita apresentam menor percepção de relevância e engajamento nas atividades. Em síntese, os resultados desta seção confirmam a percepção inicial dos alunos registrada no Questionário 1, mostrando consistência entre a avaliação auto-relatada, o desempenho nas atividades e as observações realizadas em sala de aula. A leitura e a escrita foram as habilidades mais desafiadoras, enquanto a compreensão oral apresentou desempenho intermediário. A motivação para continuar aprendendo espanhol está diretamente relacionada à confiança e ao domínio das habilidades linguísticas, sendo maior nos alunos que obtiveram melhor desempenho nas atividades.

Na seção 4, referente às formas de interação realizadas ao longo do projeto de pesquisa, buscou compreender o quanto as atividades individuais, em pares/trios e no grande grupo contribuíram para o engajamento e a aprendizagem do espanhol. Nas atividades individuais (questão 4.1), revelou uma baixa percepção de contribuição: apenas AN15 e A9 afirmaram que as tarefas contribuíram bastante, enquanto A13, A8 e A1 avaliaram como razoável. Os alunos (A10, A11, A2, A5, A6, A4 e A3) indicaram que contribuíram pouco, e A12 considerou que não contribuíram. Esses dados revelam resistência e insegurança diante da escrita autônoma em espanhol, o que converge com as dificuldades anteriormente diagnosticadas nas

seções 2 e 3, especialmente, quanto à aversão à produção escrita e à falta de confiança linguística. Nas atividades em pares ou trios (questão 4.2), nota-se um engajamento ligeiramente maior: AN15 e A9 novamente avaliaram contribuição alta, enquanto A12, A13, A8, A5, A6 e A1 consideraram razoável. Ainda assim, A10, A11, A2, A4 e A3 apontaram pouca contribuição. Esse resultado sugere que o trabalho colaborativo atenuou as inseguranças e favoreceu trocas entre colegas, embora nem todos tenham se sentido plenamente confiantes para participar ativamente. Já na atividade prática de socialização no grande grupo (questão 4.3), houve maior percepção de engajamento: A10, AN15, A5 e A9 avaliaram que contribuiu bastante; A11, A12, A13, A8 e A1 consideraram razoável; e apenas A2, A6, A4 e A3 afirmaram que contribuiu pouco. Esse resultado indica que o ambiente coletivo e dialógico promoveu maior motivação e envolvimento dos alunos, especialmente daqueles que já vinham se destacando nas etapas anteriores. De modo geral, as respostas da seção 4 convergem com os resultados observados durante a realização das atividades e com as anotações da professora-pesquisadora em sala de aula, que registraram maior participação dos alunos em contextos coletivos e colaborativos e menor envolvimento nas tarefas de produção individual. Assim, constata-se que o engajamento aumenta proporcionalmente ao grau de interação social, reforçando a importância das práticas comunicativas e cooperativas no ensino de línguas adicionais.

Na seção 5, referente aos recursos utilizados ao longo do projeto de pesquisa, buscou-se compreender o quanto os diferentes materiais empregados — slides impressos, discussões temáticas, vídeos e textos/charges — contribuíram para motivar e favorecer a aprendizagem do espanhol. Os resultados da questão 5.1, sobre os slides impressos das atividades, indicam uma percepção moderada de importância. Três alunos (AN15, A11 e A9) consideraram o material muito importante, enquanto quatro (A8, A5, A1 e A4) o avaliaram como razoavelmente importante. Outros quatro (A13, A2, A6 e A3) o classificaram como pouco importante, e dois (A10 e A12) como nada importante. Observa-se, assim, que os slides foram úteis para parte da turma, mas não despertaram engajamento uniforme, sugerindo que o apoio visual, embora necessário, não garante por si só maior envolvimento com o idioma. Na questão 5.2, sobre as discussões relacionadas ao texto e ao tema da pesquisa, as respostas apontam baixa adesão a essa forma de

recurso. Apenas A9, A11 e AN15 atribuíram alta importância; a maioria (A3, A4, A5, A6, A8 e A13) considerou razoavelmente importante, enquanto A1 e A2 julgaram pouco importante e A10 e A12, nada importante. Esses dados revelam que atividades de caráter reflexivo e teórico ainda representam um desafio em termos de motivação, especialmente entre os alunos que demonstram preferência por abordagens mais práticas e visuais. Já a questão 5.3, sobre o uso de vídeos, apresentou melhor recepção. O recurso foi considerado muito importante por AN15, A1 e A9, razoavelmente importante por A13, A8, A5, A3 e A4, pouco importante por A11, A2 e A6, e nada importante por A10 e A12. A análise evidencia que os recursos audiovisuais despertam maior interesse, aproximando o aprendizado do espanhol de contextos comunicativos reais e de situações concretas de uso da língua. Por fim, a questão 5.4, referente aos recursos escritos e às charges, mostrou-se um dos pontos mais positivos desta seção. AN15, A11 e A9 os avaliaram como muito importantes, enquanto A13, A8, A5, A1, A4 e A3 os consideraram razoavelmente importantes; apenas A2 e A6 indicaram pouca importância, e A10 e A12 os classificaram como nada importantes. Esses resultados reforçam o papel central dos textos e das imagens como instrumentos de compreensão leitora e estímulo à produção escrita, confirmando o impacto positivo das atividades mediadas por gêneros textuais autênticos. De modo geral, as respostas da seção 5 convergem com os resultados observados durante as atividades do projeto e com a minha percepção em sala de aula. Assim como nas seções anteriores, os alunos demonstraram maior engajamento diante de recursos visuais e multimodais, enquanto os materiais teóricos e discursivos exigiram maior mediação e contextualização para despertar interesse. Os dados evidenciam, portanto, que a aprendizagem do espanhol é favorecida quando o ensino integra leitura, imagem e som, aproximando a língua dos contextos vivenciados pelos alunos.

Na seção 6, referente às percepções dos alunos sobre o ensino de espanhol no curso, buscou-se compreender o quanto o conteúdo estudado, as atividades realizadas e os recursos utilizados agregaram novos conhecimentos e motivação para **continuar aprendendo espanhol**, bem como recolher comentários e sugestões dos alunos sobre o desenvolvimento do ensaio dissertativo curto. Na questão 6.1, sobre o impacto do conteúdo, atividades e recursos na aprendizagem e

motivação, a percepção foi predominantemente positiva, embora haja respostas indicativas de incerteza ou menor motivação. Apenas A10 respondeu “Não sei”, A13 respondeu “Talvez” e A2 declarou que “motivou pouco”. Os demais alunos, em especial A11, avaliaram que as atividades trouxeram novos aprendizados e aumentaram a motivação, enquanto A1 indicou contribuição razoável, ressaltando que o contato limitado com espanhol e a maior familiaridade com inglês restringiram o impacto. Esses dados evidenciam que a experiência foi significativa para a maioria, mas alunos com menor exposição prévia à língua ainda apresentam dificuldade de engajamento pleno. Na questão 6.2, sobre sugestões e comentários, a maior parte das respostas foi positiva e curta, com ênfase de aspectos de dificuldade ou necessidade de mais exemplos práticos. Por exemplo, A12 comentou que achou as atividades legais e fáceis de entender, mas desejava mais exemplos e práticas; A1 indicou que foi um pouco difícil de compreender devido ao baixo contato com espanhol; A10 respondeu “Não sei”. Essas respostas reforçam a necessidade de adaptação das atividades para diferentes perfis, garantindo que todos os alunos possam se engajar de forma efetiva. De modo geral, as respostas da seção 6 convergem com os resultados observados durante as atividades do ensaio dissertativo curto e com a minha percepção em sala de aula. Assim como observado nas seções anteriores, alunos com maior familiaridade ou interesse pelo espanhol tiveram percepções mais positivas e engajamento mais intenso, enquanto alunos com menor contato prévio ou insegurança linguística apresentaram avaliações mais cautelosas. Em síntese, a Seção 6 evidencia que as atividades e recursos utilizados foram percebidos como relevantes e motivadores, mas que estratégias pedagógicas diferenciadas e apoio contínuo são necessários para ampliar a participação e aprendizagem de todos os alunos, principalmente aqueles com exposição limitada à língua espanhola.

Retomada das pesquisas empíricas

Os resultados das realizações desta investigação até aqui apresentados evidenciam pontos de convergência com pesquisas empíricas apresentadas no no Capítulo II, no elemento Justificativa, especialmente no que se refere às dificuldades persistentes e à valorização de recursos pedagógicos. Uma forte convergência com

Almeida e Silva (2021) é observada na habilidade de Produção Escrita: a maioria dos alunos, avaliou sua capacidade de produzir informações escritas em espanhol como *Parcialmente difícil* ou *Difícil*, corroborando o achado de que a Expressão Escrita frequentemente não é suficientemente trabalhada em sala de aula, permanecendo como o desafio mais latente.

Outra convergência refere-se à valoração do idioma: a maioria considerou o aprendizado do espanhol *Importante* ou *Muito importante* para seu futuro pessoal e profissional, reforçando o valor da língua e seu destaque em exames como o ENEM, conforme observado por Almeida e Silva (2021). Além disso, a elevada importância atribuída pelos alunos ao uso de recursos escritos e charges (textos multimodais) converge com França (2021), que destaca o potencial desses materiais, como *viñetas* e infográficos, para fortalecer o letramento crítico e o engajamento estudantil. Embora o estudo de Oliveira (2019) seja de natureza técnica, centrado na baixa acessibilidade e na falta de descritores linguísticos nos metadados de Objetos de Aprendizagem (OAs), a valorização de recursos audiovisuais (*vídeos*) pelos alunos no Apêndice C reforça, de maneira indireta, a necessidade de ampliar a disponibilidade de materiais digitais de qualidade e acessíveis para o ensino de E/LE, como preconiza Oliveira (2019).

A divergência mais relevante refere-se à motivação dos alunos. Almeida e Silva (2021) apontaram o desinteresse dos alunos como a principal dificuldade no ensino de espanhol. Contudo, após a intervenção do projeto, os resultados do Questionário Final indicaram uma mudança significativa de percepção, com a maioria dos participantes avaliando o aprendizado do espanhol como *Importante* ou *Muito importante*. Essa superação gradual das barreiras motivacionais sugere que a abordagem contextualizada do projeto conseguiu reverter o desinteresse inicial.

Outra divergência parcial é observada no engajamento: apesar da persistência da insegurança linguística, os alunos relataram maior envolvimento na atividade prática de socialização no grande grupo, indicando que a dificuldade está mais associada à falta de prática efetiva da língua do que à aversão ao idioma. Esse ponto evidencia a necessidade de reforçar estratégias que ampliem a produção escrita, a fim de evitar a insuficiência identificada por Almeida e Silva (2021).

Retomada do objetivo geral

Ao finalizar a descrição e a análise dos resultados dentro de cada objetivo específico, retomo o **objetivo geral da pesquisa-ação**, *Investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola entre os alunos da 3.^a série A do Ensino Médio.*

Pela implementação da Sequência Didática e do Plano de aula Disertando en Español sobre las redes sociales, considero **que o objetivo foi atingido**, já que as ações desenvolvidas favoreceram, especialmente, o avanço na compreensão leitora e da reflexão crítica sobre o tema proposto, bem como a inserção na língua espanhola.

As ações desenvolvidas nesta pesquisa-ação tiveram como propósito promover a ampliação da compreensão leitora e da criticidade em língua espanhola, partindo da observação das dificuldades que os alunos apresentavam ao interpretar textos dissertativos. Cada etapa foi planejada para incentivar o envolvimento ativo dos alunos no processo de leitura, valorizando o raciocínio interpretativo, a reflexão sobre o tema e a relação entre texto e contexto.

Além disso, as ações buscaram favorecer o desenvolvimento de estratégias cognitivas e discursivas que permitissem aos alunos construir sentido global dos textos, compreender a intencionalidade comunicativa e reconhecer a função social dos gêneros discursivos trabalhados. A intervenção foi estruturada e inspirada na perspectiva da **Pedagogia Histórico-Crítica** (PHC), seguindo os fundamentos didáticos de Gasparin e Petenucci (2014) em suas cinco ações pedagógicas. O trabalho com o gênero ensaio dissertativo curto abordou o tema das redes sociais, partindo da Prática Social Inicial (diagnóstico) até a Catarse e a Prática Social Final (produção do ensaio e socialização). Essa didática, articulada à metodologia da **pesquisa-ação**, estimulou o diálogo entre teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A análise comparativa entre os resultados do questionário inicial (Seções 2 e 3), e o questionário final (Apêndice C) evidencia um crescimento gradual na compreensão textual e na percepção do valor do espanhol como instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento. No questionário inicial, as respostas das Sección 2 e 3 indicavam desconhecimento sobre a importância do idioma, baixo

interesse em ler e escrever em espanhol e certa insegurança ao expressar opiniões na língua. Ao final da sequência, o Apêndice C revelou uma mudança significativa de percepção. Os alunos passaram a reconhecer o espanhol como relevante para a vida acadêmica, profissional e cultural, especialmente em itens como a Questão 2.1, em que a maioria classificou o aprendizado como "Muito importante" ou "Importante", e na Questão 3.3, que indicou maior disposição para expressar opiniões em espanhol. Além disso, houve uma valorização das atividades de leitura e escrita, e o interesse em debates e textos argumentativos aumentou, demonstrando maior confiança e engajamento.

Em relação à habilidade linguística em estudo — a compreensão leitora — os resultados mostram avanços qualitativos na análise de textos argumentativos e na capacidade de estabelecer relações entre o texto-base, a charge e situações reais de comunicação digital. A observação das aulas confirmou que os alunos ampliaram a percepção sobre o propósito comunicativo, a estrutura composicional e os elementos linguísticos do gênero, desenvolvendo, em diferentes níveis, ações mentais superiores como interpretar, avaliar e refletir. Esse processo vai ao encontro de Michelon e Valer (2020), que defendem o estudo do gênero textual pelas quatro funções (sociodiscursiva, composicional, temática e estilística), permitindo ao aluno compreender o texto em sua totalidade. Mesmo com persistentes dificuldades lexicais e sintáticas, especialmente entre os participantes menos experientes, as atividades de contextualização e socialização consolidaram aprendizagens significativas e contribuíram para o uso mais consciente do espanhol em práticas discursivas autênticas.

Por fim, os resultados observados convergem com os pressupostos sociodialógicos de Bakhtin (1997), ao evidenciarem que a linguagem, quando trabalhada em situações concretas de interação, cumpre sua função social de produzir sentidos, possibilitar a interlocução e materializar práticas discursivas situadas. As ações pedagógicas permitiram que os alunos se reconhecessem como sujeitos do discurso, capazes de interpretar criticamente os textos e de expressar opiniões sobre um tema atual e relevante — a influência das redes sociais na formação da opinião pública. Embora o domínio linguístico ainda esteja em desenvolvimento, as manifestações de interesse, engajamento e reflexão indicam que o processo de ensino-aprendizagem atingiu seus propósitos formativos,

estimulando a continuidade dos estudos e reforçando a importância de uma abordagem comunicativa, crítica e significativa no ensino de língua espanhola.

Como se observa, a aprendizagem extrapolou o nível estritamente linguístico e alcançou dimensões socioculturais. A análise do impacto das redes sociais, tema central do projeto, estimulou reflexão sobre valores, opiniões e posturas cidadãs, permitindo aos alunos desenvolver competências críticas, argumentativas e reflexivas. Esse processo aproxima-se da concepção de que a leitura em língua adicional constitui uma prática social que envolve a mobilização de saberes, valores e identidades. Assim, o projeto de ensino alcançou seus objetivos, promovendo avanço na compreensão leitora e na reflexão crítica. De acordo com Telles (2005), citado por Dellagnelo e Silva (2024), as relações no contexto educacional devem favorecer o desenvolvimento, por parte do professor, de práticas reflexivas e de ações voltadas à melhoria de sua atuação pedagógica. Nessa mesma direção, Dellagnelo e Silva (2024) destacam que a pesquisa-ação constitui uma estratégia que permite ao docente, junto ao seu grupo, compreender de forma sistemática e planejada a prática cotidiana.

Por fim, a experiência teve como objetivo formar leitores críticos e autônomos, capazes de interpretar e posicionar-se diante de temas atuais, como a influência das redes sociais na formação da opinião pública. Segundo Dellagnelo e Silva (2024), a pesquisa-ação possibilita ao professor compreender e transformar sua prática. Nesse contexto, as atividades planejadas contribuíram para a construção colaborativa do conhecimento, mobilizando os alunos a refletir sobre o uso da língua espanhola em situações reais de comunicação.

3.3 REFLEXÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

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

As **atividades de aprendizagem**, planejadas e implementadas na Sequência Didática e no Plano de Aula *Disertando en Español sobre las redes sociales*, **contribuíram significativamente para modificar e transformar a realidade inicial** encontrada em relação ao problema da língua adicional dos participantes. O

problema inicial se manifestava na baixa exposição ao espanhol fora da escola, na insegurança e aversão à produção escrita e oral, e nas dificuldades na compreensão leitora (tanto em microestratégias, como conectores e vocabulário, quanto em macroestratégias, como a identificação de tese e argumentos). Após as intervenções, observei uma melhora expressiva. Os alunos demonstraram avanço na compreensão do propósito comunicativo, da estrutura do gênero ensaio dissertativo curto e da função social do texto. Houve uma progressiva consolidação das macroestratégias e microestratégias de leitura, permitindo que os alunos transitassem de uma leitura literal para uma leitura mais crítica, contextualizada e autoral. A produção escrita final do Ensaio Curto Dissertativo revelou que nove alunos produziram textos qualificados (A) em conteúdo, e oito em língua escrita espanhola (A), apresentando argumentação coerente e reflexão crítica. Houve também avanços nas funções mentais superiores (interpretação, avaliação, relação e reflexão). Além disso, a percepção dos alunos sobre a importância do espanhol se tornou predominantemente positiva, reconhecendo o idioma como relevante para a vida acadêmica e profissional, o que demonstra uma superação gradual das barreiras de motivação e insegurança linguística detectadas no diagnóstico inicial. Contudo, a transformação foi parcial, pois alguns alunos ainda persistiram com dificuldades ou preferiram o português nas respostas.

Ao observar os **instrumentos de pesquisa aplicados e as produções dos** alunos para dar conta de resolver ou minimizar o problema de pesquisa, considero que não há necessidade de alterações, qualificações tanto em relação à pesquisa quanto às atividades de aprendizagem e ao plano de aula. Os instrumentos de pesquisa aplicados (Questionário inicial – Apêndice A, Pré-teste – Apêndice B, atividades pedagógicas de produção e Questionário final – Apêndice C) foram eficazes para diagnosticar e acompanhar o problema de pesquisa (a dificuldade na compreensão leitora em espanhol) e para verificar os avanços obtidos. O Questionário inicial e o Pré-teste permitiram identificar claramente o perfil dos alunos e suas lacunas em microestratégias e macroestratégias de leitura. As produções dos alunos (em dupla ou individual) nas ações Contextualização, Instrumentalização e Sistematização foram centrais, pois permitiram a análise detalhada do conteúdo e do uso da língua em cada etapa, evidenciando o desenvolvimento das quatro funções do texto (sociodiscursiva, composicional, temática e estilística). O Questionário final

(Apêndice C) foi crucial para avaliar a percepção dos participantes e confirmar a melhora da motivação e a relevância do projeto. Em relação à necessidade de alterações, sugiro que certas atividades como em dupla, em grupo, de formulação de perguntas, necessitem de mais tempo para realização das atividades, ainda mais quando a turma possui dificuldade e ao baixo engajamento dos alunos. Além disso, é persistente a insegurança linguística e a preferência pelo português indicam que futuras atividades de aprendizagem e o plano de aula deveriam intensificar as práticas de escrita contextualizada em espanhol e oferecer mais momentos de conversação e interação.

Os resultados da pesquisa-ação estão diretamente relacionados **ao perfil da comunidade e dos alunos**, bem como ao contexto curricular regido pelos documentos norteadores. Os alunos, majoritariamente de famílias de baixa renda e residentes em áreas rurais, possuem baixa exposição prévia e extracurricular ao espanhol. Esse fator, somado ao fato de o ensino de espanhol ser ofertado em apenas uma hora-aula semanal, na escola estadual de forma opcional, resultado da Lei n. 13.415/2017 que retirou sua obrigatoriedade, explica a limitada proficiência inicial dos alunos, a insegurança linguística (preferência pelo português) e a aversão à escrita. A professora de espanhol da turma, é bastante qualificada no ensino de espanhol, formada na área e que trabalha há anos na rede municipal e estadual. Ademais, o interesse dos alunos por temas contemporâneos (como as redes sociais) foi um fator que contribuiu para o sucesso da intervenção pedagógica, demonstrando que o engajamento está condicionado à relevância do tema e à proximidade do gênero textual com a experiência cotidiana. O trabalho com o gênero Ensaio Dissertativo Curto, é essencial na compreensão e interpretação, bem como na qualificação.

Em termos de **relevância dos resultados** encontrados nesta pesquisa, **em termos de benefícios**, posso afirmar que o processo de pesquisa-ação permitiu ao **pesquisador-professor** compreender e aprimorar de forma sistemática sua prática cotidiana. O pesquisador obteve conhecimentos aprofundados sobre a aplicação do ensino de gênero discursivo (Ensaio Curto Dissertativo) no contexto da língua adicional, confirmando a validade dos modelos teóricos (Bakhtin, 1997; Michelon e Valer, 2020) e dos pressupostos vigotskianos sobre a linguagem como instrumento mediador do pensamento crítico.

Para os participantes da pesquisa em termos de aprendizagem, criticidade e formação cidadã, os participantes se beneficiaram com o avanço na capacidade de leitura crítica e argumentação. Houve consolidação de habilidades linguísticas e cognitivas (interpretação, avaliação e reflexão). O tema das redes sociais e da ética digital estimulou a formação cidadã ao promover a reflexão sobre o combate à desinformação, o respeito aos direitos autorais e o uso consciente da tecnologia.

Para a **instituição pesquisada** em termos de qualidade de ensino e aprendizagem em língua adicional, a pesquisa forneceu dados empíricos sobre a eficácia de uma intervenção pedagógica contextualizada, que resultou em ganhos significativos de proficiência (especialmente na escrita). Os resultados demonstram que é possível promover a qualidade do ensino de espanhol, mesmo com a limitação de apenas uma hora-aula semanal.

Para a **sociedade/comunidade** em que os participantes estão inseridos, os resultados, ao focar na formação de leitores e cidadãos críticos capazes de analisar a influência das redes sociais na opinião pública, beneficiam a sociedade, pois os alunos foram incentivados a atuar de forma mais ética e crítica nas redes. O tema abordado é relevante para a convivência social e o respeito aos direitos humanos.

Para a **comunidade acadêmica** em termos de compartilhamento dos procedimentos, resultados da pesquisa e produtos gerados da pesquisa, a pesquisa contribui com o compartilhamento de procedimentos da pesquisa-ação no ensino de línguas adicionais, oferecendo um modelo de Sequência Didática (Disertando en Español sobre las redes sociales) focado no Ensaio Curto Dissertativo, e validando a abordagem de análise textual pelas quatro funções (Michelon; Valer, 2020). Os resultados empíricos mostram a correlação entre essa abordagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual em LA.

Sobre as **limitações encontradas**, em consonância com o caráter cíclico e reflexivo da pesquisa-ação, foram vistas no decorrer do trabalho um ponto forte da investigação, pois demonstra a análise crítica do processo. A execução do projeto exigiu grande determinação pessoal, incluindo o desafio logístico de descolar-me do meu interior para realizar a pesquisa na escola, na sede do município. Em relação ao tempo, ao tema e às condições do contexto para dar conta do objetivo proposto, destaco que a principal limitação foi o tempo. O tempo total destinado à pesquisa foi considerado curto, especialmente ao envolver a articulação entre a teoria e a prática.

Além disso, a baixa frequência de aulas de espanhol (apenas uma hora semanal), o que se traduziu em apenas quatro aulas para a didática da sequência e exigiu que atividades complexas fossem realizadas extraclasse.

Outra limitação significativa foi o contexto tecnológico restrito: a proibição do uso de celulares para toda rede estadual do Piauí e a ausência de *datashow* limitaram a aplicação de recursos audiovisuais e a discussão sobre ética digital. O perfil dos alunos, com pouco hábito de ler, discutir e escrever (mesmo em português), os mesmos me relataram que não possuem o hábito de escrever no caderno, nem de pegarem no livro didático. Me falaram que estão acostumados a apenas responderem atividades objetivas de marcarem questões de X, e assim foi visto como eles colocavam dificuldades em quererem participar, foi com bastante incentivo e conversa. Além dos alunos possuírem insegurança na hora de participar nas diferentes práticas discursivas.

Ao finalizar a reflexão sobre o processo da minha aprendizagem sobre a pesquisa-ação, deixo como **indicações de investigações** futuras para ampliar o fenômeno-problema de estudo percebido no percurso investigativo, com base nas dificuldades e lacunas percebidas: investigações futuras para ampliar o fenômeno-problema de estudo: Investigar estratégias de consolidação da escrita em LA: É crucial desenvolver pesquisas que explorem práticas contínuas e sistemáticas para consolidar o domínio linguístico na produção escrita em espanhol, visando à superação da persistente preferência pelo português. Foco em atividades de estratégias: Dada a dificuldade contínua dos alunos em identificar conectores e vocabulário contextual, futuras investigações poderiam focar na eficácia de intervenções pedagógicas direcionadas especificamente a essas estratégias de leitura. Estudos sobre motivação e engajamento em contextos de baixa carga horária: Pesquisas podem analisar como aumentar a motivação intrínseca e o engajamento dos alunos com baixa exposição ao idioma e com preferência pelo inglês, buscando estratégias que tornem o ensino de espanhol optativo mais impactante. Ampliação da prática oral e comunicativa: É necessário investigar a aplicação de mais práticas de conversação e atividades interativas para reduzir a insegurança linguística e a timidez observadas na socialização, visando aumentar a fluência e a duração das falas em espanhol.

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

Neste capítulo, realizo uma reflexão sobre minha trajetória formativa no curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, articulando teoria, prática e pesquisa. As reflexões estão organizadas a partir das questões-guia propostas na Seção 4 do Portfólio, contemplando os impactos teóricos, as transformações pedagógicas, o desenvolvimento do meu “eu professora-pesquisadora” e a avaliação do curso.

Ao longo do curso, os conhecimentos teóricos e as discussões desenvolvidas impactaram profundamente minha forma de compreender o ensino de línguas adicionais. As leituras e debates me levaram a repensar o conceito de língua padrão e de falante nativo, reconhecendo que o ensino não deve reproduzir modelos de prestígio, mas valorizar as variedades linguísticas e culturais que permeiam as

práticas sociais dos alunos.

Compreendi, assim, que ensinar espanhol é possibilitar o encontro de culturas e linguagens, reconhecendo o aluno como sujeito ativo na construção de sentidos. Essa perspectiva, inspirada em Bakhtin (1997), reforçou em mim a visão da linguagem como prática social e dialógica, em que o texto e o discurso são espaços de interação e produção de significados.

As reflexões sobre a dissociação entre o estudo de línguas e culturas também foram decisivas. Entendi que não é possível ensinar a língua separada do contexto cultural e ideológico em que é produzida. Essa compreensão fundamenta um ensino crítico de línguas adicionais, conforme apontam Dellagnelo e Silva (2024), que defendem uma prática pedagógica situada, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Por meio das leituras de Dib *et al.* (2024), compreendi que ler é um processo de construção ativa de sentido, que envolve o uso de macroestratégias e microestratégias de leitura, como predição, inferência, reconhecimento de conectores e articulação de ideias. Essa compreensão teórica orientou minha pesquisa-ação e permitiu planejar atividades voltadas à formação de leitores críticos e autônomos.

As contribuições de Michelon e Valer (2020) também foram fundamentais para compreender o gênero ensaio dissertativo curto como instrumento didático capaz de articular reflexão, argumentação e posicionamento social. As quatro funções do texto, que as autoras utilizaram, inspiradas em Bakhtin (1997), as funções: (Sociodiscursiva, Sociotemática, Sociocomposicional e Socioestilística), foram integradas à prática pedagógica, de modo a desenvolver o pensamento crítico e o uso consciente da linguagem.

Essas experiências teóricas e práticas foram aprofundadas nas Unidades Curriculares:

- Em *Pesquisa-ação como Metodologia da Práxis*, compreendi o papel do professor como pesquisador de sua própria prática, capaz de observar, intervir e transformar.
- Em *Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, consolidei a importância do ensino por projetos e tarefas significativas.
- Em *TDICs Aplicada ao Ensino de Línguas*, aprendi a incorporar tecnologias

digitais de modo crítico, como ferramentas que ampliam a autonomia e o engajamento discente.

- Em *Língua Estrangeira e Estudos Culturais*, aprofundei a reflexão sobre identidades, ideologias e diversidade cultural, fortalecendo meu compromisso com uma educação inclusiva e crítica.

Hoje, compreendo que ser professora de espanhol é mais do que ensinar um idioma: é formar sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados. Minha identidade docente, construída ao longo do curso, se fundamenta na articulação entre teoria e prática, e na consciência de que ensinar é também pesquisar, aprender e transformar.

A aplicação da sequência didática da pesquisa-ação me levou a (re)pensar profundamente minha prática pedagógica. A partir do ensino baseado em tarefas e da aprendizagem por projetos, percebi a importância de organizar atividades que mobilizem o aluno como protagonista da leitura e da construção do conhecimento. As estratégias de leitura, elaboradas a partir das macroestratégias e microestratégias de Dib *et al.* (2024), e o trabalho com o gênero ensaio dissertativo curto promovem um aprendizado mais ativo e reflexivo. Essa experiência revelou que o ensino de línguas adicionais deve ter sentido no aqui e agora da prática social do aluno, articulando a sala de aula à vida cotidiana e aos contextos socioculturais em que os alunos vivem.

Reconheci, assim, que ensinar diferente não significa romper com o que já se faz, mas compreender o que pode ser transformado. As discussões sobre currículo crítico e ensino comunicativo me mostraram que a aprendizagem é mais efetiva quando o aluno percebe a função social e cidadã do uso da língua. A pesquisa, possibilitou aproximar a escola das vivências e inquietações dos jovens, favorecendo a criticidade e a autonomia.

Esse processo de ressignificação também me levou a perceber que modificar a prática pedagógica é um processo contínuo, que requer autocrítica, planejamento e escuta. Aprendi que toda mudança começa pela análise da realidade, pelo diálogo com os alunos e pela disposição em experimentar novas metodologias.

A experiência com a pesquisa-ação foi decisiva para consolidar minha identidade como professora-pesquisadora de língua adicional. A análise dos instrumentos aplicados (questionário diagnóstico, pré-teste e questionário final)

revelou crenças e concepções que antes eu não percebia com clareza, tanto minhas quanto dos alunos, sobre leitura e aprendizagem de espanhol.

O processo de observar, registrar e analisar os resultados me permitiu compreender que a pesquisa é uma forma de pensar sobre o ensino de dentro da sala de aula. As evidências coletadas (como a dificuldade com conectores e argumentos) orientaram decisões concretas na elaboração das atividades, reforçando o caráter cíclico e reflexivo da pesquisa-ação, conforme propõem Dellagnelo e Silva (2024).

Essa vivência me inspirou a continuar pesquisando e inovando na prática docente. Percebi que o professor-pesquisador precisa constantemente investigar suas próprias crenças, confrontar limitações e manter uma postura de aprendizagem contínua.

Entre as limitações, reconheço que o tempo reduzido para a aplicação da sequência didática restringiu a expansão de atividades de produção textual. No entanto, essa limitação se transformou em aprendizado: percebi a importância de um cronograma mais flexível e de uma gestão do tempo mais sensível ao ritmo de cada turma.

A partir disso, estabeleci decisões futuras para meu desenvolvimento profissional:

- a) planejar aulas com base em diagnósticos reais das turmas;
- b) diversificar estratégias de leitura e escrita com foco crítico;
- c) trabalhar temas atuais e socialmente relevantes;
- d) manter o diálogo constante entre teoria e prática;
- e) registrar e analisar minha prática para aperfeiçoamento contínuo.

Essa experiência transformou meu olhar: hoje me vejo como educadora investigativa, que aprende com os alunos, com a teoria e com a prática, construindo conhecimento de forma colaborativa e situada.

Por fim, reconheço que o processo investigativo e reflexivo desenvolvido ao longo da pesquisa-ação representou uma experiência de formação docente significativa e transformadora. A aplicação dos instrumentos, a elaboração dos materiais pedagógicos e a execução das atividades proporcionaram não apenas avanços na aprendizagem dos alunos, mas também o fortalecimento da minha identidade enquanto professora-pesquisadora comprometida com uma prática crítica, contextualizada e socialmente relevante. O percurso permitiu compreender, na prática, que o ensino de línguas adicionais, especialmente do espanhol, demanda

planejamento intencional, sensibilidade ao contexto e mediação pedagógica constante. Assim, os resultados alcançados, ainda que parciais, revelam o potencial emancipador do trabalho com gêneros discursivos e com estratégias de leitura e escrita ancoradas em fundamentos teóricos sólidos. Diante disso, encerro este capítulo reafirmando que a pesquisa-ação, ao articular teoria e prática, contribuiu para ressignificar meu fazer pedagógico e consolidar um caminho de ensino-aprendizagem pautado no diálogo, na reflexão e na transformação da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marconi da Silva; SILVA, Ana Caroline Pereira da. Dificuldades e perspectivas do ensino de língua espanhola no contexto escolar. *Open Minds International Journal*. São Paulo, v. 2, n.1, p. 101-115, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/98>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 13 de novembro de 2024. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://portal.ifo.edu.br/ifo/.../rceb003_18.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Regulamenta a organização do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB e outras leis. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a LDB e define diretrizes para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CENTRO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAFAEL MANOEL DA COSTA (CETIRMC). *Projeto político pedagógico: educandos, educadores, comunidade. A escola reconstruindo saberes*. Massapê do Piauí: [s.n.], 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16dpQtzeax2_xio1bNkXdly8P8IWvzjRE/view?usp=sharing. Acesso em: 01 jul. 2025.

DAVID, Ricardo Santos; DAVID, Renato Santos. Do gênero textual dissertação escolar ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. *Revista COCAR*,

Belém, v. 11, n. 21, p. 472–490, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1303>. Acesso em: 11 nov. 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: 07 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. 273-290. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FRANÇA, Simone dos Santos. Textos multimodais no ensino de língua espanhola e letramentos críticos: reflexões e análises. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 3, jul.-set. 2021. Disponível em: <https://share.google/t/jobRUo6BKAaBxk4>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 18 ago. 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.

OLIVEIRA, Michelle Faria Nicolini de. *Objetos de aprendizagem para o ensino de espanhol como língua estrangeira: análise da presença em repositórios e dos metadados*. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – UNESP, Araraquara, 2019.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado*. Teresina: SEDUC-PI, 2021. (Caderno 1 - Novo Ensino Médio). Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Currículo_Piaui.pdf. Acesso em: 17 Jul. 2025.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado*. Teresina: SEDUC-PI, 2021. (Caderno 2 – Novo Ensino

Médio). Disponível em:

https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/14-novo%20ensino%20medio%20Caderno02_Curriculo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMOS, Maria Julia Nascimento Sousa. *O ensino de língua espanhola no Brasil: da reforma Capanema à BNCC*. 2021. Vídeo (YouTube). Disponível em: <https://youtu.be/SLj0yM2xpJs?si=kaWIYrAiQ6ZAA0v5>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11zMHnk2Gdj5nV0yG_uYoAzu1y9Au3aDc/view?usp=sharing. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, Marimar da. Curso de Especialização: conceito e técnicas da pesquisa-ação. 2023. 1 vídeo (4min). Florianópolis: canal Marimar da Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zoEGp9oLM18>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Marimar da. Curso de Especialização: perspectiva histórica da formação de professores. 2022. 1 vídeo (6min). Florianópolis: canal Marimar da Silva. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AeLCdho_WQQ. Acesso em: 20 fev. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VALER, Salete. A pesquisa como princípio pedagógico e sua materialidade linguística: estudantes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2019.7289>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SUMÁRIO DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

**Apêndice A1 - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa
Respostas das questões**

Apêndice B - Pré-teste - Atividade de Compreensão leitora

Apêndice B1 - APÊNDICE B1: Resultados do pré-teste de cada questão por aluno

Apêndice C - Instrumento Final- Percepção dos participantes da pesquisa

Apêndice D - Sequência didática- Disertando en Español sobre las redes sociales

Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

Roteiro de perguntas

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

Professora-pesquisadora: Maria Ronikele Conceição Silva

Nombre y apellido:

Edad:

Género:

Femenino Masculino Otro Prefiero no decirlo

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

1.1 ¿Estudió español en la escuela primaria? En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo?

1.2 ¿Estudió español en escuelas públicas o privadas? En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo?

1.3 ¿Hiciste algún curso de español fuera del colegio? En caso afirmativo, ¿público o privado? ¿Cuánto tiempo?

1.4 ¿Has hecho amigos que hablan español? En caso afirmativo, ¿en qué situación?

1.5 ¿Sueles practicar español fuera del aula? ¿En qué tipos de situaciones?

1.6 ¿Has visto películas, dibujos o videos en español? ¿Recuerdas alguno?

1.7 ¿Conoces países donde se habla español? ¿Cuáles? ¿Cómo los conociste?

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

2.1 ¿Cuánto tiempo hace que estudias español en la escuela?

Menos de 1 año

Entre 1 y 2 años

Más de 2 años

2.2 ¿Te gusta aprender español?

Mucho

Un poco

No mucho

Nada

2.3 ¿Te sientes cómodo/a hablando en español delante de tus compañeros? ¿Por qué?

2.4 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 textos en español

Hablar con tus compañeros

Sección 3: Opiniones y preferencias

<p>3.1. ¿Qué tipo de texto argumentativo te interesa más leer en español para prepararte para el ENEM o para el trabajo?</p> <p><input type="checkbox"/> Artículos de opinión</p> <p><input type="checkbox"/> Editoriales</p> <p><input type="checkbox"/> Cartas del lector / Cartas argumentativas</p> <p><input type="checkbox"/> Reseñas críticas</p> <p><input type="checkbox"/> Columnas de opinión</p> <p><input type="checkbox"/> Discursos</p> <p><input type="checkbox"/> Crónicas argumentativas</p> <p>Otros: ¿Cuál? _____</p>	<p>3.2. ¿Cuál de estos temas te gustaría debatir en clase, en español?</p> <p><input type="checkbox"/> Redes sociales y jóvenes</p> <p><input type="checkbox"/> Cambio climático</p> <p><input type="checkbox"/> Uniforme escolar</p> <p><input type="checkbox"/> Uso de celulares en la escuela</p> <p><input type="checkbox"/> Diferentes tipos de violencias</p> <p>Otros: ¿Cuál? _____ :</p>
<p>3.3. ¿Qué opinas sobre expresar tu opinión en otra lengua, como el español?</p> <p><input type="checkbox"/> Me gusta mucho, es un desafío</p> <p><input type="checkbox"/> Es interesante, pero un poco difícil</p> <p><input type="checkbox"/> Me da vergüenza, prefiero escuchar</p> <p><input type="checkbox"/> No me interesa compartir mi opinión</p>	<p>3.4. ¿Cómo prefieres participar en un debate de opinión en clase?</p> <p><input type="checkbox"/> Escribiendo mi punto de vista</p> <p><input type="checkbox"/> Hablando en grupo</p> <p><input type="checkbox"/> Escuchando a los compañeros</p> <p><input type="checkbox"/> Leyendo textos antes de opinar</p>
<p>Sección 4: Mirada Personal</p> <p>4.1. ¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de leer textos en español?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4.2. ¿Crees que el español es importante para tu vida? Para viajar, trabajar o para vestibulares como el ENEM Se sí, ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5. ¿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 - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa
Respostas das questões

O instrumento foi organizado em **quatro seções temáticas** a seguir, juntamente com a descrição e legenda das respostas abaixo, distribuídas da seguinte forma:

Na **Seção 1 – Experiência com o Espanhol fora da escola**, foi composta por sete questões discursivas, onde teve como objetivo principal investigar os conhecimentos prévios e o contato extraclasse dos alunos com a língua espanhola, permitindo compreender o repertório linguístico e cultural que eles já possuem.

1.1 ¿Estudió español en la escuela primaria? En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo? - Teve como objetivo: Identificar se houve um primeiro contato com a língua espanhola no Ensino Fundamental e por quanto tempo, o que pode influenciar o desempenho atual na leitura/interpretação. *Todos os 13 alunos responderam que não.*

1.2 ¿Estudió español en escuelas públicas o privadas? En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo? - *Objetivo:* Compreender o tipo de instituição onde o aluno estudou espanhol, considerando possíveis diferenças na qualidade ou abordagem do ensino. *Todos os 13 alunos estudaram espanhol em escola pública por cerca de dois anos.*

1.3 ¿Hiciste algún curso de español fuera del colegio? En caso afirmativo, ¿público o privado? ¿Cuánto tiempo? - *Objetivo:* Investigar se o aluno buscou aprender espanhol por iniciativa própria e em que contexto (curso livre, intensivo etc.), o que mostra interesse ou necessidade pessoal. Apenas um aluno (A3, 22, M), afirmou ter feito curso fora da escola, sem especificar a instituição. Os outros 12 alunos, disseram que não.

1.4 ¿Has hecho amigos que hablan español? En caso afirmativo, ¿en qué situación? - *Objetivo:* Verificar se o aluno teve interações sociais reais com falantes do espanhol, o que favorece o uso prático da língua e o aprendizado informal. Poucos relataram contato direto com falantes de espanhol. Apenas três destacaram que sim: (A4, 17, F), disse que na escola; (A6, 18, F), pessoalmente, e a (A7, 17, F), na escola. Os outros 10 alunos disseram que não.

1.5 ¿Sueles practicar español fuera del aula? ¿En qué tipos de situaciones? - *Objetivo:* Avaliar o uso espontâneo do espanhol fora da escola (por exemplo: redes sociais, jogos, músicas), o que pode influenciar positivamente a familiaridade com o idioma. Apenas uma aluna (A6, F, 18), mencionou praticar

espanhol fora da escola, em casa, com a mãe. Os outros 12 alunos, disseram que não.

1.6 *¿Has visto películas, dibujos o videos en español? ¿Recuerdas alguno?* - *Objetivo:* Observar o contato com a língua por meio de mídias audiovisuais, que contribuem para a escuta, vocabulário e motivação para o aprendizado. Todos os 12 alunos disseram que não. Uma aluna (A6, F, 18), disse que assistiu a um filme, chamado “minha culpa”.

1.7 *¿Conoces países donde se habla español? ¿Cuáles? ¿Cómo los conociste?* - *Objetivo:* Explorar o conhecimento cultural do aluno sobre o mundo hispânico e a forma como esse conhecimento foi construído (viagens, TV, internet, etc.). Na questão sobre países hispânicos, os alunos citaram nomes de alguns países, A maioria, não destacou o meio por qual conheceu o país. Sendo que um, disse que “si, España por la televisión” (A3, 22, M). Três alunos citaram Espanha e Argentina por causa do futebol, (A6,17, F; A7, 17, F; e A13, 18, M). Outros três mencionaram o México, sem especificar a forma de contato, (A1, 17, M; A4, 17, F; A12, 17, F). Dois afirmaram não conhecer nenhum país de língua espanhola, (A2, 17, F; e A10, 17, F). Três voltaram a mencionar Espanha e Argentina, mas sem detalhes, (A5, 17, F; A8,17, M; e A9, 17, M. Uma aluna indicou "Portugal" como país hispânico, o que revela um equívoco conceitual, (A11, 19, F).

Seção 2 – *Relação com o idioma na escola:* Por meio de questões objetivas e uma discursiva, a 2.3. Essas questões fazem parte de um questionário diagnóstico que visa levantar informações sobre o perfil, atitudes, experiências e percepções dos alunos em relação ao aprendizado da língua espanhola.

2.1 *¿Cuánto tiempo hace que estudias español en la escuela?* - *Objetivo:* Saber há quanto tempo o aluno tem contato formal com a língua espanhola no ambiente escolar. Esse dado é importante para relacionar o tempo de estudo com o nível de dificuldade enfrentado. Doze alunos estudam espanhol entre 1 a 2 anos; apenas um (A3, 22, M), estuda há mais de dois anos. Também, a maioria disse que foi na escola pública, creio que todos, pois já havia visto os mesmos alunos na escola em anos anteriores.

2.2 *¿Te gusta aprender español?* - *Objetivo:* Avaliar o grau de interesse e motivação do aluno em aprender espanhol. Isso influencia diretamente seu engajamento nas atividades e na aprendizagem. Quanto ao interesse em aprender

espanhol: 2 alunos colocaram que gostam muito (A6, 18, F) e (A10, 17, F). 8 Alunos responderam que gostam um pouco (A2, 17, F; A3, 22, M; A5, 17, F; A7, 17, F; A8, 17, F; A9, 17, M; A11, 19, F; e A13, 18, M). Sendo que 2 alunos disseram que não gostam, (A1, 17, M; e A4, 17, F). E 1 aluno afirmou não gostar muito, (A12, 17, F).

2.3 ¿Te sientes cómodo/a hablando en español delante de tus compañeros? ¿Por qué? - *Objetivo:* Identificar o nível de confiança e segurança do aluno ao se expressar oralmente em espanhol, além de possíveis barreiras emocionais ou sociais no uso da língua em grupo. Nenhum aluno se sente confortável para falar espanhol em sala. Um deles escreveu "no hablo" (A3, 22, M).

2.4 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: - *Objetivo:* Levantar quais habilidades (escuta, leitura, escrita ou fala) os alunos preferem desenvolver, o que pode ajudar o professor a planejar atividades mais atrativas e adequadas ao perfil da turma. A questão foi analisada através do que eles escolheram, 1 para o que mais gosta, e 4 para o que não gostam.

Habilidades que os alunos mais gostam (posição 1)

Escutar músicas ou áudios

(A1, 17, M); (A2, 17, F); (A3, 22, M); (A4, 17, F); (A11, 19, F)

(A5, 17, F) (*empate: marcou 1 para três habilidades*)

(A6, 18, F) (*empate: marcou 1 para três habilidades*)

(A7, 17, F) (*empate: marcou 1 para três habilidades*)

Ler textos em espanhol

(A5, 17, F) (*empate*); (A6, 18, F) (*empate*); (A7, 17, F) (*empate*); (A12, 17, F).

Falar com colegas

(A5, 17, F) (*empate*); (A6, 18, F) (*empate*); (A7, 17, F) (*empate*); (A8, 17, M); (A9, 17, M); (A10, 17, F); (A13, 18, M);

Habilidades que os alunos menos gostam (posição 4)

Escrever textos em espanhol

(A1, 17, M); (A2, 17, F); (A3, 22, M) (*empate: marcou 4 para duas habilidades*); (A4, 17, F); (A5, 17, F); (A6, 18, F); (A7, 17, F)

Ler textos em espanhol

(A3, 22, M) (*empate*); (A10, 17, F); (A11, 19, F)

Escutar músicas ou áudios

(A8, 17, M); (A9, 17, M); (A13, 18, M)

Falar com colegas:

(A2, 17, F); (A3, 22, M); (A12, 17, F).

Casos de repetição de posições (empates)**1. Alunos que repetiram a posição 1 (mais gostam):**

(A5, 17, F), Marcou posição 1 para: escutar músicas ou áudios, ler textos em espanhol, falar com colegas. Marcou posição 4 para: escrever textos em espanhol.

(A6, 18, F), Marcou posição 1 para: escutar músicas ou áudios, ler textos em espanhol, falar com colegas. Marcou posição 4 para: escrever textos em espanhol.

(A7, 17, F), Marcou posição 1 para: escutar músicas ou áudios, ler textos em espanhol, falar com colegas. Marcou posição 4 para: escrever textos em espanhol.

Alunos que atribuíram posições 2 e 3:

(A1, 17, M): (2) Falar com colegas; (3) Ler textos em espanhol.

(A2, 17, F): (2) Ler textos em espanhol; (3) Escrever textos em espanhol.

(A4, 17, F): (2) Falar com colegas; (3) Ler textos em espanhol.

(A8, 17, M): (2) Escrever textos em espanhol; (3) Ler textos em espanhol.

(A9, 17, M): (2) Escrever textos em espanhol; (3) Ler textos em espanhol.

(A10, 17, F): (2) Escrever textos em espanhol; (3) Escutar músicas ou áudios.

(A11, 19, F): (2) Escrever textos em espanhol; (3) Falar com colegas.

(A12, 17, F): (2) Escutar músicas ou áudios; (3) Escrever textos em espanhol.

(A13, 18, M): (2) Escrever textos em espanhol, (3) Ler textos em espanhol.

Implicações para o ensino:

Esses dados indicam que atividades focadas em escuta, leitura e conversação tendem a ser mais bem recebidas pelos alunos, enquanto a produção escrita pode requerer um trabalho pedagógico mais cuidadoso para estimular o interesse e diminuir dificuldades.

Sección 3: Opiniones y preferencias. Essa seção é composta por perguntas fechadas e semiabertas, com o objetivo de mapear interesses temáticos e textuais dos alunos.

3.1. ¿Qué tipo de texto argumentativo te interesa más leer en español para prepararte para el ENEM o para el trabajo?

Objetivo: Identificar quais gêneros textuais argumentativos os alunos acham mais interessantes ou úteis para sua formação, especialmente em relação ao ENEM ou ao mundo do trabalho. *Tipo:* Questão fechada com opção "outros" (semiaberta).

Respostas dos alunos por tipo de texto preferido:

- **Artículos de opinión**

Preferência dos alunos:

(A3, 22, M), (A4, 17, F), (A5, 17, F), (A6, 18, F), (A10, 17, F)

- **Cartas del lector / Cartas argumentativas**

Preferência dos alunos:

(A2, 17, F), (A12, 17, F)

- **Columnas de opinión**

Preferência dos alunos:

(A1, 17, M), (A7, 17, F)

- **Reseñas críticas**

Preferência dos alunos:

(A8, 17, M), (A9, 17, M), (A13, 18, M)

- **Editoriales**

Preferência do aluno:

(A11, 19, F)

A maioria dos alunos demonstrou interesse por gêneros que fazem parte do cotidiano midiático e escolar, como “artículos de opinión”, “cartas del lector”, “reseñas críticas” e “columnas de opinión”. Apenas um aluno escolheu “editorial”. Isso demonstra uma tendência a textos mais próximos da vivência e da realidade social dos alunos, o que pode ser explorado como ponto de partida para desenvolver estratégias de leitura crítica.

3.2 – ¿Cuál de estos temas te gustaría debatir en clase, en español?

Objetivo: Levantar temas de interesse dos alunos para debates em espanhol, promovendo maior engajamento e participação ativa nas aulas. *Tipo:* Questão fechada com possibilidade de resposta aberta.

Respostas dos alunos por tema escolhido:

- **Uso de celulares en la escuela**

(A1, 17, M)

(A6, 18, F) → marcou também “Redes sociales y jóvenes”

- **Redes sociales y jóvenes**
(A2, 17, F), (A4, 17, F), (A5, 17, F), (A6, 18, F),
(A7, 17, F), (A8, 17, M), (A9, 17, M), (A10, 17, F),
(A11, 19, F), (A12, 17, F), (A13, 18, M)
- **Preferiu não opinar:**
(A3, 22, M)

A maior parte dos alunos se interessa pelo tema “Redes sociales y jóvenes”, indicando forte identificação com conteúdos da atualidade e do universo digital. O uso de celulares na escola também apareceu como um ponto de interesse. Um aluno preferiu não responder. Esses temas podem servir como motivadores para produção oral e escrita, promovendo maior engajamento.

3.3 ¿Qué opinas sobre expresar tu opinión en otra lengua, como el español? *Objetivo:* Avaliar a disposição emocional e cognitiva do aluno para usar o espanhol como meio de expressão crítica. *Tipo:* Questão fechada (escala de atitude).

Respostas dos alunos por alternativa escolhida:

- **Me da vergüenza, prefiero escuchar**
(A1, 17, M), (A4, 17, F), (A10, 17, F), (A12, 17, F)
- **No me interesa compartir mi opinión**
(A2, 17, F), (A8, 17, M)
- **Es interesante, pero un poco difícil**
(A3, 22, M), (A5, 17, F), (A7, 17, F), (A9, 17, M), (A13, 18, M)
- **Me gusta mucho, es un desafío**
(A6, 18, F), (A11, 19, F)

As respostas mostram certa dificuldade emocional e cognitiva: 4 alunos têm vergonha e preferem escutar; 2 afirmaram não ter interesse em opinar; 5 acham interessante, mas difícil; e apenas 2 disseram que gostam muito e veem isso como um desafio. Isso indica a necessidade de práticas que aumentem a confiança e deem espaço para expressão progressiva, com apoio e incentivo do professor.

3.4. ¿Cómo prefieres participar en un debate de opinión en clase? *Objetivo:* Conhecer as estratégias de participação que os alunos consideram mais confortáveis ou eficazes. *Tipo:* Questão fechada.

Respostas dos alunos por forma de participação preferida:

- **Escuchando a los compañeros**
(A1, 17, M), (A2, 17, F), (A3, 22, M),
(A8, 17, M), (A10, 17, F), (A12, 17, F)

- **Hablando en grupo**
(A4, 17, F), (A5, 17, F), (A6, 18, F),
(A7, 17, F), (A9, 17, M), (A11, 19, F), (A13, 18, M)

A maioria dos alunos prefere formas mais passivas ou seguras de participação, como escutar os colegas. Um grupo menor afirmou gostar de falar em grupo. Isso revela que a oralidade ainda precisa ser estimulada com estratégias que reduzam a ansiedade e promovam um ambiente de segurança linguística.

Sección 4: Mirada Personal

4.1 ¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de leer textos en español? - Objetivo: Identificar, do ponto de vista do aluno, quais são as principais dificuldades enfrentadas na leitura de textos em espanhol, permitindo compreender os obstáculos linguísticos e interpretativos que afetam a compreensão textual.

- Não entende: (A1, 17, M); (A2, 17, F); (A8, 17, M); (A9, 17, M); (A10, 17, F); (A13, 18, M);
- Falta compreender: (A3, 22, M); (A12, 17, F)
- Não: (A4, 17, F)
- Não consegue traduzir e entender: (A6, 18, F)
- Não consegue escrever e ler: (A7, 17, F)
- Sim: (A11, 19, F)

As respostas evidenciam dificuldades variadas e significativas: muitos relatam não entender os textos; outros não conseguem traduzir, compreender ou ler/escrever. Uma aluna afirmou não ter dificuldade. Esses dados reforçam a importância de intervenções pedagógicas focadas em estratégias de leitura e compreensão textual, respeitando os diferentes níveis de domínio da língua.

4.2 . ¿Crees que el español es importante para tu vida? Para viajar, trabajar o para vestibulares como el ENEM Se sí, ¿Por qué? - Objetivo: Investigar a percepção dos alunos sobre a relevância do espanhol em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais, com foco na motivação e no significado atribuído ao aprendizado da língua.

- Para o ENEM: (A2, 17, F); (A3, 22, M)
- Para viajar (não especificado claramente, provável uso futuro): (A 8, 17, M); (A9, 17, M); (A11, 19, F); (A13, 18, M)
- Sim (uso pessoal ou algum interesse, sem especificar corretamente): (A5, 17, F); (A6, 18, F); (A7, 17, F)
- Não: (A4, 17, F); (A10, 17, F)
- Não (sem especificar): (A12, 17, F)
- Preferem inglês: (A1, 17, M)

A maioria vê o espanhol como importante, seja para o ENEM, viagens ou interesses pessoais. Entretanto, alguns ainda demonstram desinteresse ou preferência por outras línguas, como o inglês. A percepção sobre a relevância do espanhol está presente, mas precisa ser reforçada por meio de atividades contextualizadas e que demonstrem seu valor prático.

Considerações Finais (Item 5 – Sugestão de melhoria): Todos os alunos deixaram esse campo escrito, como não, exceto uma aluna (A6, 18, F), que escreveu: "O espanhol é prático para os jovens", sem dizer sim ou não. Isso indica que os alunos talvez ainda não se sintam à vontade para propor mudanças ou não saibam exatamente o que sugerir, o que pode ser trabalhado em momentos de escuta ativa e protagonismo estudantil.

Apêndice B - Pré-teste - Atividade de Compreensão leitora

Este instrumento tem como finalidade medir a realização da compreensão leitora da língua espanhola dos participantes da pesquisa-ação, antecedendo a etapa de planejamento e aplicação das intervenções didáticas no âmbito da pesquisa-ação.

Professora-pesquisadora: Maria Ronikele Conceição Silva

Nombre y apellido:

Edad:

Género:

Femenino Masculino Otro Prefiero no decirlo

¡Vamos a leer y descubrir!

A continuación, vas a leer un texto muy especial titulado “La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública”

Presta atención a las ideas, a los argumentos y a lo que se defiende en el texto.

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

¡Tú puedes hacerlo!

Texto: La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública

Las redes sociales se han convertido en una herramienta poderosa en la formación de la opinión pública. Con miles de millones de usuarios en todo el mundo, plataformas como Facebook, Twitter e Instagram desempeñan un papel central en la difusión de información y en la construcción de narrativas colectivas. Aunque estas redes ofrecen beneficios significativos, como la democratización de la información y la facilitación del debate público, también presentan desafíos considerables, como la propagación de desinformación y la polarización social.

Primordialmente, uno de los principales aspectos positivos de las redes sociales es su capacidad para democratizar la información. Antes de la era digital, los medios tradicionales —compuestos por periódicos, revistas y emisoras de televisión— eran la principal fuente de noticias y moldeaban significativamente la opinión pública. Actualmente, cualquier persona con acceso a Internet puede compartir información, opiniones y perspectivas, creando un espacio más inclusivo para el debate. Es notorio que esta apertura permite que se escuchen voces marginadas y que movimientos sociales, como Black Lives Matter, ganen visibilidad global rápidamente.

Además, esta democratización también trae consigo el problema de la desinformación, ya que en las redes sociales las noticias falsas y las teorías conspirativas pueden difundirse con la misma rapidez —o incluso más— que la información verificada. Es evidente que la falta de control editorial y la facilidad con que se puede compartir contenido sin verificación crean un entorno propicio para la propagación de desinformación. Sin embargo, esto puede llevar a una opinión pública mal informada y a decisiones basadas en datos incorrectos, afectando desde elecciones hasta la salud pública.

En conclusión, las redes sociales tienen una influencia significativa en la formación de la opinión pública, ofreciendo tanto oportunidades como desafíos. Aunque han democratizado el acceso a la información y amplificado voces diversas, también han contribuido a la propagación de desinformación. Para minimizar estos efectos negativos, es crucial promover la educación mediática, fomentar el pensamiento crítico y buscar formas de regular el contenido en línea sin comprometer la libertad de expresión. Solo así podremos aprovechar al máximo los beneficios de las redes sociales, minimizando sus impactos en la sociedad.



Viñeta que expresa la influencia de Internet en la opinión pública

Fonte: Emanoelle Vitória. La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública. Publicado por Giovanna Bernardes. Folha única, 2024. Disponível em: <https://www.folhaunica.com.br/unico-educacional/2024/08/emanoelle-vitoria/a-influencia-das-redes-sociais-na-formacao-da-opinioao-publica/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

<p>1. Al leer solo el título del texto, el lector puede prever que tratará sobre:</p> <p><input type="checkbox"/> Censura en las redes sociales</p> <p><input type="checkbox"/> La influencia de las redes sociales en la vida política de los famosos</p> <p><input type="checkbox"/> La formación de la opinión pública a través de las redes sociales</p> <p><input type="checkbox"/> Cómo crear una red social</p>	<p>2. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?</p> <p><input type="checkbox"/> Instruir al lector sobre cómo usar las redes sociales</p> <p><input type="checkbox"/> Relatar una experiencia personal de la autora</p> <p><input type="checkbox"/> Disertar sobre una tesis y presentar diferentes puntos de vista sobre los impactos de las redes sociales</p> <p><input type="checkbox"/> Narrar eventos históricos sobre Internet</p>
<p>3. ¿Qué género textual configura el texto y qué función del lenguaje predomina?</p> <p><input type="checkbox"/> Es un poema; predomina la función poética</p> <p><input type="checkbox"/> Reportaje periodístico; predomina la función referencial.</p> <p><input type="checkbox"/> Es un ensayo disertativo corto; predomina la función conativa</p>	<p>4. ¿Cuál es la tesis presentada en el texto?</p> <p><input type="checkbox"/> Las redes sociales solo traen consecuencias negativas para la sociedad</p> <p><input type="checkbox"/> Las redes sociales influyen en la opinión pública</p> <p><input type="checkbox"/> Las redes sociales deben ser eliminadas por completo</p>
<p>5. ¿Cuál es un argumento favorable al uso de las redes sociales, según el texto?</p> <p><input type="checkbox"/> La rapidez con que se propagan las noticias falsas</p> <p><input type="checkbox"/> La democratización de la información, la inclusión de nuevas voces y la posibilidad de debate público</p> <p><input type="checkbox"/> La dificultad para verificar los contenidos compartidos</p>	<p>6. Según el texto, un efecto negativo de las redes sociales es:</p> <p><input type="checkbox"/> El aumento del acceso a la educación</p> <p><input type="checkbox"/> La propagación de información falsa</p> <p><input type="checkbox"/> La creación de empleos digitales</p> <p><input type="checkbox"/> La participación en debates público</p>
<p>7. ¿Cuál es la solución propuesta para un uso adecuado de las redes sociales?</p> <p><input type="checkbox"/> Promover la educación mediática y el pensamiento crítico</p> <p><input type="checkbox"/> Bloquear el acceso a las redes sociales para el público en general</p> <p><input type="checkbox"/> Permitir la libre circulación de cualquier contenido sin regulación</p>	<p>8. En el texto, ¿qué indica la palabra “diseminación” en “la diseminación de desinformación” respecto al argumento del autor?</p> <p><input type="checkbox"/> Que la desinformación se propaga rápido, reforzando el impacto negativo de las redes sociales.</p> <p><input type="checkbox"/> Que la desinformación está controlada y limitada.</p> <p><input type="checkbox"/> Que la desinformación disminuye con facilidad.</p> <p><input type="checkbox"/> Que la desinformación no afecta al argumento principal.</p>
<p>9. En la frase “...es evidente que la falta de control editorial...”, ¿qué palabra puede sustituir “evidente” sin cambiar el énfasis en el argumento?</p> <p><input type="checkbox"/> Imposible</p> <p><input type="checkbox"/> Probable</p> <p><input type="checkbox"/> Claro</p> <p><input type="checkbox"/> Insignificante</p>	<p>10. ¿Qué sentido produce el conectivo “aunque” en el fragmento:</p> <p>“Aunque estas redes ofrecen beneficios significativos...”?</p> <p><input type="checkbox"/> Adición</p> <p><input type="checkbox"/> Oposición</p> <p><input type="checkbox"/> Conclusión</p>
<p>11. A partir de ambos textos (el texto escrito y la imagen), realiza las siguientes actividades:</p> <p>a) Interpreta el contenido de la charge. ¿Qué crítica o mensaje transmite sobre el uso de las redes sociales?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

b) Relaciona el contenido de la charge con la opinión presentada en el texto. ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las ideas de los dos textos?

Apêndice B1: Resultados do pré-teste de cada questão por aluno

Abaixo, apresento as questões com as respectivas respostas e, na sequência, um quadro com uma síntese.

A **Questão 1**, “*Al leer solo el título del texto, el lector puede prever que tratará sobre:*”, teve como **objetivo** a aplicação de uma **Macroestratégia**, correspondente à predição a partir do título. O **gabarito** foi “*La formación de la opinión pública a través de las redes sociales*”. Todos os treze alunos escolheram corretamente essa alternativa, obtendo **13 acertos** e **nenhum erro**. Observou-se que todos aplicaram adequadamente a estratégia de predição, compreendendo o tema geral a partir do título.

A **Questão 2**, “*¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?*”, também correspondeu a uma **Macroestratégia**, voltada à identificação da intenção do autor e do propósito da leitura. O **gabarito** foi “*Disertar sobre una tesis y presentar diferentes puntos de vista sobre los impactos de las redes sociales*”. Apenas os alunos **A2 (17, F)** e **A8 (17, M)** erraram, escolhendo “*Instruir al lector sobre cómo usar las redes sociales*”. O total foi de **11 acertos** e **2 erros**. Esses estudantes demonstraram dificuldade em reconhecer o propósito dissertativo e argumentativo do texto.

Na **Questão 3**, “*¿Qué género textual configura el texto y qué función del lenguaje predomina?*”, o **objetivo** foi uma **Microestratégia**, relacionada à identificação de estrutura textual e função da linguagem. O **gabarito** foi “*Es un ensayo disertativo corto; predomina la función conativa*”. Erraram **A2 (17, F)** e **A8 (17, M)**, que responderam “*Reportaje periodístico; predomina la función referencial*”. Assim, houve **11 acertos** e **2 erros**. A dificuldade observada foi na distinção entre o ensaio dissertativo e o texto jornalístico, evidenciando confusão entre gêneros argumentativos e informativos.

A **Questão 4**, “*¿Cuál es la tesis presentada en el texto?*”, teve como **objetivo** a **Macroestratégia** de identificação da ideia principal. O **gabarito** foi “*Las redes sociales influyen en la opinión pública*”. Apenas **A11 (19, F)** errou, escolhendo “*Las redes sociales solo traen consecuencias negativas para la sociedad*”. O total foi de **12 acertos** e **1 erro**. A aluna apresentou dificuldade em distinguir a tese geral do texto de um posicionamento parcial, optando por uma visão extremada.

Na **Questão 5**, “*¿Cuál es un argumento favorable al uso de las redes sociales, según el texto?*”, o **objetivo** foi uma **Macroestratégia**, relacionada ao reconhecimento de argumentos do autor. O **gabarito** foi “*La democratización de la información, la inclusión de nuevas voces y la posibilidad de debate público*”. Apenas **A2, A8, A9 e A13** acertaram, enquanto os demais confundiram um argumento negativo (“*La rapidez con que se propagan las noticias falsas*”) com um positivo. O total foi de **4 acertos** e **9 erros**. Observou-se dificuldade em distinguir argumentos favoráveis e desfavoráveis, indicando fragilidade na leitura argumentativa.

A **Questão 6**, “*Según el texto, un efecto negativo de las redes sociales es:*”, também foi classificada como **Macroestratégia**, pois envolve interpretação global dos efeitos negativos. O **gabarito** foi “*La propagación de información falsa*”. Apenas **A1 (17, M)** errou, escolhendo “*La*

participación en debates público". O resultado foi de **12 acertos** e **1 erro**. O aluno confundiu um efeito positivo (incentivo ao debate) com um negativo, revelando dificuldade na avaliação crítica das valorações do texto.

Na **Questão 7**, "*¿Cuál es la solución propuesta para un uso adecuado de las redes sociales?*", o **objetivo** foi uma **Macroestratégia**, voltada à extração da proposta ou conclusão do texto. O **gabarito** foi "*Promover la educación mediática y el pensamiento crítico*". Apenas **A11 (19, F)** errou, marcando "*Bloquear el acceso a las redes sociales para el público en general*". Houve **12 acertos** e **1 erro**. A resposta da aluna indica interpretação equivocada da conclusão, optando por uma medida extrema, o que mostra dificuldade em identificar conclusões plausíveis.

A **Questão 8**, "*En el texto, ¿qué indica la palabra 'diseminación' en 'la diseminación de desinformación' respecto al argumento del autor?*", teve como **objetivo** uma **Microestratégia**, de dedução de vocabulário a partir do contexto. O **gabarito** foi "*Que la desinformación se propaga rápido, reforzando el impacto negativo de las redes sociales*". Apenas **A11 (19, F)** errou, escolhendo "*Que la desinformación está controlada y limitada*". Houve **12 acertos** e **1 erro**. A aluna interpretou o termo de forma contrária ao contexto, demonstrando dificuldade na inferência lexical.

Na **Questão 9**, "*En la frase '...es evidente que la falta de control editorial...', ¿qué palabra puede sustituir 'evidente' sin cambiar el énfasis en el argumento?*", o **objetivo** foi uma **Microestratégia**, referente à substituição lexical preservando o sentido. O **gabarito** foi "*Claro*". Apenas **A11 (19, F)** errou, optando por "*Imposible*". Assim, foram **12 acertos** e **1 erro**. A troca alterou o sentido da frase, revelando dificuldade em reconhecer sinônimos contextuais adequados.

A **Questão 10**, "*¿Qué sentido produce el conectivo 'aunque' en el fragmento: 'Aunque estas redes ofrecen beneficios significativos...?'*", também correspondeu a uma **Microestratégia**, de identificação de conector e sua função semântica. O **gabarito** foi "*Oposición*". Erraram **A3 (22, M)** e **A10 (17, F)**, que escolheram "*Adición*". O total foi de **11 acertos** e **2 erros**. Os alunos confundiram os sentidos de oposição e adição, não reconhecendo a função contrastiva do conectivo "aunque".

Abaixo, apresento as respostas dos alunos, diante das macroestratégias, que tiveram por objetivos:

11. A partir de ambos textos (el texto escrito y la imagen), realiza las siguientes actividades:

a) Interpreta el contenido de la charge. ¿Qué crítica o mensaje transmite sobre el uso de las redes sociales? Objetivo: Interpretação crítica e inferencial de imagem com função argumentativa (charge).

b) Relaciona el contenido de la charge con la opinión presentada en el texto. ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las ideas de los dos textos? Objetivo: Estabelecimento de relações entre dois gêneros distintos (visual e verbal), com foco em semelhanças e diferenças temáticas.

Obtenção das respostas dos alunos da questão 11: Respostas organizadas por aluno, nas alternativas A e B.

(A1, 17, M) A: O celular é influenciado; através do jornal é gerada uma opinião. **B:** Ambos falam de redes sociais.

(A2, 17, F) A: Quem lê o jornal consegue gerar opinião; já o do celular é influenciado pelas redes sociais. **B:** Os dois falam sobre a influência das redes sociais.

(A3, 22, M) A: Um é influenciado e o outro tem opinião própria. **B:** Os dois falam do mesmo tema, só que um é jornal e o outro é rede social.

(A4, 17, F) A: O personagem com o celular é influenciado; o do jornal gera opinião. **B:** Os dois falam sobre redes sociais.

(A5, 17, F) A: O personagem do jornal consegue ter uma opinião; o do celular é influenciado. **B:** Ambos falam sobre a influência das redes sociais.

(A6, 18, F) A: No jornal há uma opinião mais concreta; o do celular tem opinião influenciada. **B:** Ambos tratam do mesmo assunto, mas um apresenta apenas opiniões e o outro é mais manipulador.

(A7, 17, F) A: O do jornal consegue formar opinião; o do celular é influenciado. **B:** Os dois falam sobre redes sociais. Um gera opinião e o outro é influenciado, como mostra a charge apresentada.

(A8, 17, M) A: O do jornal consegue interpretar o que está escrito, enquanto o outro precisa da opinião dos outros para dar sua opinião. **B:** O do jornal consegue gerar uma opinião; o do celular é influenciado.

(A9, 17, M) A: O do jornal gera uma opinião; o do celular é influenciado. **B:** Ambos falam sobre redes sociais.

(A10, 17, F) A: As redes sociais influenciam a opinião pública. **B:** Os dois textos falam sobre redes sociais.

(A11, 19, F) A: As redes sociais influenciam a opinião das pessoas. **B:** O jornal transmite notícias verdadeiras; o celular é influenciado.

(A12, 17, F) A: As redes sociais estão influenciando as opiniões das pessoas. **B:** Ambos falam sobre a influência da internet na opinião dos indivíduos.

(A13, 18, M) A: O jornal transmite uma mensagem discreta; o celular transmite uma mensagem postada. **B:** O jornal consegue gerar uma opinião; o celular é influenciado

Contextualização dos dados da questão 11:

1. Compreensão global da charge (questão 11-a): Macroestratégia envolvida: Interpretação crítica e inferencial de imagem com função argumentativa. Os dados revelam que todos os alunos conseguiram identificar o contraste central da charge: De um lado, o leitor do jornal, que aparece como alguém que forma opinião própria; Do outro, o usuário do celular, que é visto como alguém influenciado pelas redes sociais. Isso mostra que os alunos conseguiram captar a crítica central da imagem: a diferença entre informar-se criticamente por meio de veículos tradicionais (como o jornal) e ser passivo diante da influência algorítmica e opinativa das redes sociais.

Essa leitura indica um nível satisfatório de leitura inferencial, o que é positivo, dado que a charge depende de elementos visuais e simbólicos que não estão explicitados verbalmente.

Exemplos significativos:

- **(A6, 18, F)** mencionou que “no jornal há uma opinião mais concreta”, sugerindo capacidade de análise do tipo de conteúdo.
- **(A8, 17, M)** fez uma inferência mais elaborada: “um interpreta o que está escrito, o outro precisa da opinião dos outros para dar sua opinião”, demonstrando reflexão sobre autonomia intelectual.

Implicação pedagógica: os alunos mostraram-se aptos a interpretar imagens críticas, ainda que com vocabulário simples e recorrente, o que pode ser aprofundado com trabalhos de produção de sentidos visuais e verbais em conjunto.

2. Interpretação comparativa entre os textos (questão 11-b): Macroestratégia envolvida: Estabelecimento de relações entre gêneros diferentes (charge e texto dissertativo), com foco em semelhanças e diferenças temáticas.

Nesta etapa, os alunos foram capazes de reconhecer o tema comum nos dois textos — a influência das redes sociais na formação da opinião pública. Isso demonstra que conseguiram fazer a ligação temática entre gêneros distintos (verbal e visual), habilidade importante no ENEM e nas práticas sociais de leitura.

No entanto, a maioria dos alunos se concentrou apenas na semelhança temática, com respostas genéricas como:

- “Ambos falam sobre redes sociais” (**A4, 17, F; A9, 17, M; A10, 17, F**),
- “Ambos falam sobre a influência das redes sociais” (**A2, 17, F; A5, 17, F**),
- “Os dois textos falam sobre redes sociais” (**A10, 17, F**).

Poucos alunos exploraram as diferenças de abordagem, como:

- **(A6, 18, F):** “[...] um apresenta apenas opiniões e o outro é mais manipulador.”
- **(A11, 19, F):** “O jornal transmite notícias verdadeiras; o celular é influenciado.”

Implicação pedagógica: embora haja compreensão do tema comum, os alunos demonstram limitações ao analisar as diferentes intenções e linguagens dos gêneros. Isso aponta para a necessidade de desenvolver atividades de leitura comparativa com foco na linguagem, estrutura e função social dos textos.

Descrição dos resultados do Pré-teste de Compreensão Leitora (Questões 1 a 10). Texto base: "La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública"						
Questão	Texto da Questão (Resumo)	Objetivo Pedagógico (Estratégia Avaliada)	Gabarito (Resposta Correta)	Acertos (Total: 13)	Erros (Nº / Alunos)	Observação Pedagógica (Análise da Dificuldade)
1	Qual o tema ao ler só o título?	Macroestratégia – Predição a partir do título.	<i>La formación de la opinión pública a través de las redes sociales.</i>	13 (A1–A13)	0	Todos os alunos acertaram, demonstrando domínio da predição do tema.
2	Qual o propósito comunicativo do texto?	Macroestratégia – Conhecimento do propósito da leitura.	<i>Disertar sobre una tesis y presentar diferentes puntos de vista.</i>	11	2 (A2, A8)	Os alunos A2 e A8 confundiram o propósito dissertativo e argumentativo com o de instruir.
3	Qual o gênero textual e função da linguagem?	Microestratégia – Identificação de estrutura textual e função da linguagem	<i>Es un ensayo disertativo corto; predomina la función conativa.</i>	11	2 (A2, A8)	Os mesmos alunos (A2 e A8) confundiram o ensaio dissertativo com reportaje periodístico, revelando limitação em distinguir tipos de discurso.
4	Qual é a tese apresentada no texto?	Macroestratégia – Sumarização / Identificação da ideia principal.	<i>Las redes sociales influyen en la opinión pública.</i>	12	1 (A11)	A aluna A11 optou por uma visão extrema (só trazem consequências negativas),

						demonstrando dificuldade em distinguir a tese central de um posicionamento parcial.
5	Qual é um argumento favorável ao uso das redes sociais?	Macroestratégia – Reconhecimento de argumentos do autor.	<i>La democratización de la información y la inclusión de nuevas voces.</i>	4 (A2, A8, A9, A13)	9 (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A10, A11, A12)	Maior índice de erro: a maioria confundiu um argumento negativo (propagação de notícias falsas) com um ponto positivo, falhando em distinguir valorações argumentativas.
6	Segundo o texto, um efeito negativo é:	Macroestratégia – Interpretação global dos efeitos negativos	<i>La propagación de información falsa.</i>	12	1 (A1)	O aluno A1 confundiu um efeito positivo (participação em debates) com um negativo, indicando falha na leitura analítica.
7	Qual é a solução proposta para um uso adequado?	Macroestratégia – Extração de proposta/conclusão do texto	<i>Promover la educación mediática y el pensamiento crítico.</i>	12	1 (A11)	A aluna A11 escolheu uma opção extrema (bloquear o acesso), demonstrando ausência

						de inferência crítica.
8	O que indica “diseminación” no contexto?	Microestratégia – Inferência lexical / Adivinhação de significado.	<i>Que la desinformación se propaga rápido, reforzando el impacto negativo.</i>	12	1 (A11)	A aluna A11 interpretou “diseminación” como algo controlado e limitado, revelando dificuldade em deduzir vocabulário pelo contexto.
9	Qual palavra substitui “evidente” sem mudar o sentido?	Microestratégia – Identificação de elementos coesivos / Substituição lexical.	<i>Claro.</i>	12	1 (A11)	A aluna A11 substituiu por “Imposible”, alterando o sentido e revelando limitação lexical.
10	Que sentido produz o conectivo “aunque”?	Microestratégia – Reconhecimento de conectivos e função semântica (coesão textual).	<i>Oposición.</i>	11	2 (A3, A10)	Os alunos A3 e A10 confundiram o valor de oposição com adição, demonstrando dificuldade no reconhecimento da função contrastiva.
Fonte: A autora (2025)						

Abaixo, apresento as respostas dos alunos, diante das macroestratégias, que tiveram por seus respectivos objetivos:

11. A partir de ambos textos (el texto escrito y la imagen), realiza las siguientes actividades:

a) *Interpreta el contenido de la charge. ¿Qué crítica o mensaje transmite sobre el uso de las redes sociales?* Objetivo: Interpretação crítica e inferencial de imagem com função argumentativa (charge).

b) *Relaciona el contenido de la charge con la opinión presentada en el texto. ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las ideas de los dos textos?* Objetivo: Estabelecimento de relações entre dois gêneros distintos (visual e verbal), com foco em semelhanças e diferenças temáticas.

Obtenção das respostas dos alunos da questão 11: Respostas organizadas por aluno, nas alternativas A e B.

(A1, 17, M) A: O celular é influenciado; através do jornal é gerada uma opinião. **B:** Ambos falam de redes sociais.

(A2, 17, F) A: Quem lê o jornal consegue gerar opinião; já o do celular é influenciado pelas redes sociais. **B:** Os dois falam sobre a influência das redes sociais.

(A3, 22, M) A: Um é influenciado e o outro tem opinião própria. **B:** Os dois falam do mesmo tema, só que um é jornal e o outro é rede social.

(A4, 17, F) A: O personagem com o celular é influenciado; o do jornal gera opinião. **B:** Os dois falam sobre redes sociais.

(A5, 17, F) A: O personagem do jornal consegue ter uma opinião; o do celular é influenciado. **B:** Ambos falam sobre a influência das redes sociais.

(A6, 18, F) A: No jornal há uma opinião mais concreta; o do celular tem opinião influenciada. **B:** Ambos tratam do mesmo assunto, mas um apresenta apenas opiniões e o outro é mais manipulador.

(A7, 17, F) A: O do jornal consegue formar opinião; o do celular é influenciado. **B:** Os dois falam sobre redes sociais. Um gera opinião e o outro é influenciado, como mostra a charge apresentada.

(A8, 17, M) A: O do jornal consegue interpretar o que está escrito, enquanto o outro precisa da opinião dos outros para dar sua opinião. **B:** O do jornal consegue gerar uma opinião; o do celular é influenciado.

(A9, 17, M) A: O do jornal gera uma opinião; o do celular é influenciado. **B:** Ambos falam sobre redes sociais.

(A10, 17, F) A: As redes sociais influenciam a opinião pública. **B:** Os dois textos falam sobre redes sociais.

(A11, 19, F) A: As redes sociais influenciam a opinião das pessoas. **B:** O jornal transmite notícias verdadeiras; o celular é influenciado.

(A12, 17, F) A: As redes sociais estão influenciando as opiniões das pessoas. **B:** Ambos falam sobre a influência da internet na opinião dos indivíduos.

(A13, 18, M) A: O jornal transmite uma mensagem discreta; o celular transmite uma mensagem postada. **B:** O jornal consegue gerar uma opinião; o celular é influenciado

Apêndice C – Questionário final: Percepção dos participantes da pesquisa

Este instrumento tem como finalidade verificar a percepção dos alunos 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: Maria Ronikele Conceição Silva

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 preparação para exames

2.1 Após as aulas do projeto de pesquisa, você considera aprender espanhol importante para seus estudos, acesso à cultura ou preparação para exames? 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 ou preparação para exames, trabalho ? 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.

Habilidade: compreensão leitora

3.1 Durante a primeira atividade de **leitura e interpretação** dos textos impressos relacionados ao Ensaio dissertativo curto, 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

3.2 Durante a atividade de **leitura e pesquisa** de textos impressos em espanhol **sobre o tema** do Ensaio dissertativo curto, 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

3.3 Durante a atividade de **escuta nas socializações** em espanhol sobre os efeitos das **redes sociais** na formação da opinião pública, como você conseguiu **compreender e identificar as informações**.

Marque apenas uma opção:

- Fácil
- Parcialmente fácil
- Parcialmente difícil

- Difícil
- Muito difícil

Habilidade: Produção escrita

3.4 Durante a atividade de **produção escrita** do Ensaio dissertativo curto, como você conseguiu expressar **os aspectos textuais na língua espanhola**?

Marque apenas uma opção:

- Fácil
- Parcialmente fácil
- Parcialmente difícil
- Difícil
- Muito difícil

3.5 Durante a atividade de **produção escrita** do ensaio dissertativo curto, **sobre os efeitos das redes sociais na formação da opinião pública**, como você avalia a sua capacidade de **produzir informações** escritas em espanhol?

- Fácil
- Parcialmente fácil
- Parcialmente difícil
- Difícil
- Muito difícil

Motivação para aprender espanhol

3.6 Indique de que forma as atividades de **interpretação e produção** do Ensaio dissertativo curto 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

3.7 Indique de que forma as atividades realizadas **sobre o tema sobre os efeitos das redes sociais na formação da opinião pública** do Ensaio dissertativo curto 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

3.8 Indique o quanto as atividades de **leitura, interpretação e produção** dos textos em espanhol contribuíram para **motivar** você a continuar aprendendo o idioma.

Marque apenas uma opção:

- Não motivou
- Motivou Pouco
- Motivou bastante

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 ensaio dissertativo curto contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol.

- Não contribuíram
- Contribuíram pouco
- Contribuíram razoavelmente
- Contribuíram bastante

4.2 Indique o quanto as atividades em **pares ou trios** do ensaio dissertativo curto contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol.

- Não contribuíram
- Contribuíram pouco
- Contribuíram razoavelmente
- Contribuíram bastante

4.3 Indique o quanto a atividade prática de socialização no **grande grupo** do ensaio dissertativo curto contribuiu para você se engajar e aprender mais espanhol.

- Não contribuíram
- Contribuíram pouco
- Contribuíram razoavelmente
- Contribuíram bastante

Seção 5 - Esta seção é sobre os RECURSOS realizados ao longo do projeto de pesquisa.

Escolha apenas uma opção.

5.1 Indique o quanto os **slides impressos** das atividades do ensaio dissertativo curto motivaram você a aprender mais espanhol.

- Nada importantes
- Pouco importantes
- Razoavelmente importantes
- Muito importantes

5.2 Indique o quanto as **discussões sobre a pesquisa** relacionada ao texto e ao tema contribuíram para ampliar seu engajamento para aprender espanhol.

- Nada importantes
- Pouco importantes
- Razoavelmente importantes
- Muito importantes

5.3 Indique o quanto o uso de **recursos audiovisuais (vídeos)** contribuiu para a produção do seu ensaio dissertativo curto em espanhol.

- Nada importantes
- Pouco importantes
- Razoavelmente importantes
- Muito importantes

5.4 Indique o quanto o uso de **recursos escritos e charges (textos)** contribuiu para a produção do seu ensaio dissertativo curto em espanhol.

- Nada importantes
- Pouco importantes
- Razoavelmente importantes
- Muito importantes

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 todo o ensaio dissertativo curto 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 ensaio dissertativo curto em espanhol. Sua resposta é importante para que possamos oferecer um curso mais próximo das suas necessidades.

Apêndice D - Sequência didática- Disertando en Español sobre las redes sociales

Produto Educacional

Disertando en Español sobre las redes sociales



**Maria Ronikele Conceição Silva
Salette Valer
Laura Campos de Borba**

Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*
Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Câmpus São José

*Disertando en Español sobre las redes
sociales*

Florianópolis/SC
2025

Autores:

Maria Ronikele Conceição Silva
Saete Valer
Laura Campos de Borba

Revisão:

Maria Ronikele Conceição Silva
Saete Valer
Laura Campos de Borba

Projeto gráfico e diagramação:

Maria Ronikele Conceição Silva
Saete Valer
Laura Campos de Borba

Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Especialização
em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina- IFSC
- *Campus* São José

Disertando en Español sobre las redes sociales

Florianópolis, SC

2025

FICHA TÉCNICA

Este produto educacional é resultado da pesquisa-ação *Ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual ensaio curto dissertativo: 3ª série do ensino médio* realizada no Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica.

Foi avaliado e validado pelos Integrantes da banca de defesa como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica,

Produto educacional: *Disertando en Español sobre las redes sociales*

Produção e organização: Maria Ronikele Conceição Silva, Salete Valer e Laura Campos de Borba

Banca de validação do produto educacional como parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização: Prof.ª Dr.ª Salete Valer; Prof. Dr.ª Laura Campos de Borba; Prof.ª Dr.ª Luiziane da Silva Rosa, Prof.ª Dr.ª Laura Rodrigues de Lima, Prof.ª Dr.ª Ivelã Pereira, em 28 de novembro de 2025.

Ficha catalográfica

Disertando en Español sobre las redes sociales. Maria Ronikele Conceição Silva, Salete Valer e Laura Campos de Borba; 1. ed. - Florianópolis, SC: IFSC, 2025 (Texto eletrônico).

72 p.

Inclui bibliografia

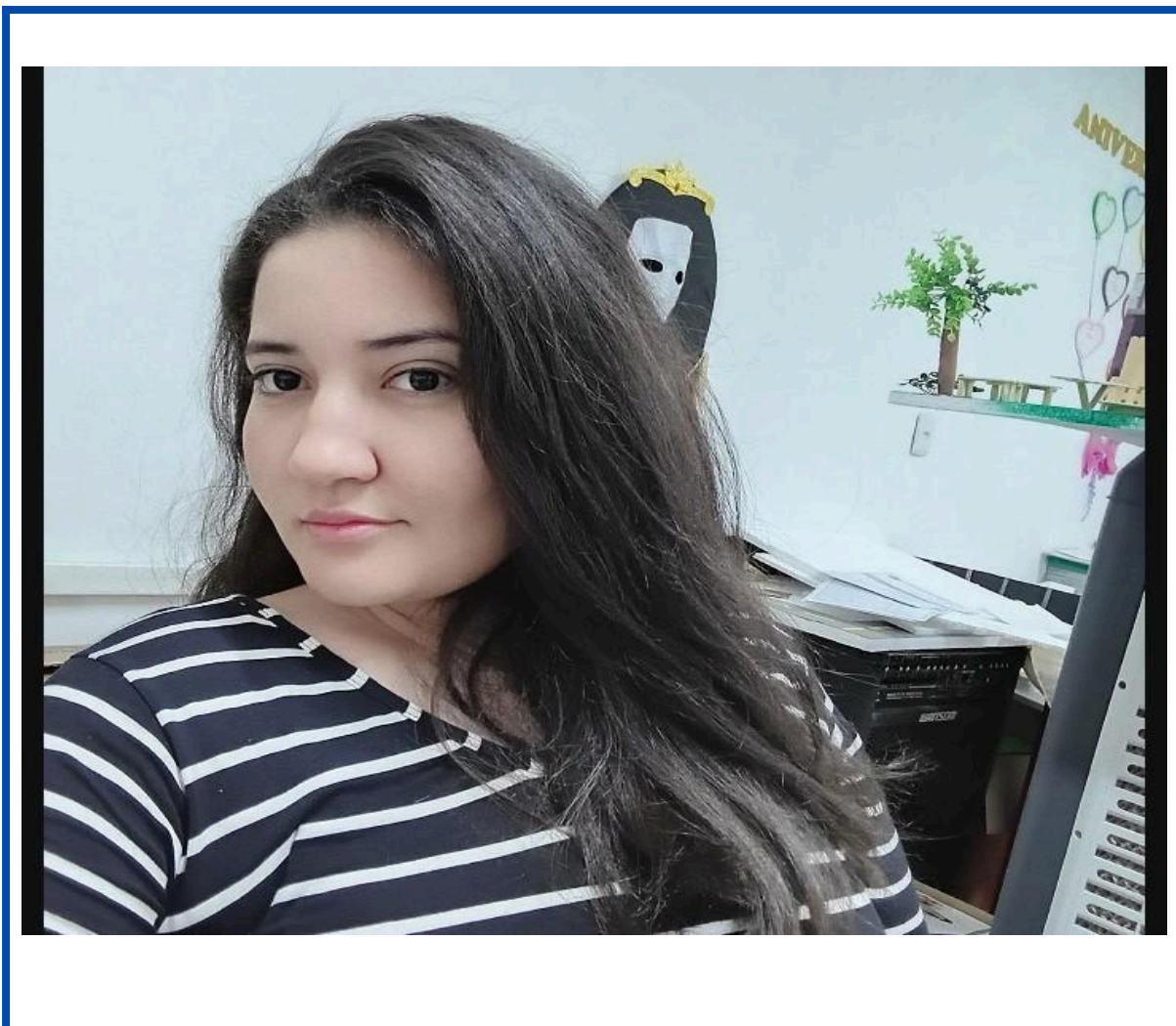
1. Especialização - Produto educacional. 2. Sequência didática e Plano de aula. 3. Ensino Espanhol. 4. Aprendizagem por projetos I. Maria Ronikele Conceição Silva, Salete Valer e Laura Campos de Borba. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente - IFSC.

VENDA PROIBIDA: Este material pode ser utilizado livremente para fins educacionais. Não é permitida a reprodução para fins comerciais

RESUMO

Este produto educacional, a Sequência Didática e Plano de Aula *Disertando en Español sobre las redes sociales*, foi elaborado como recurso didático-pedagógico na fase de implementação da pesquisa-ação *Ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo: 3ª série do ensino médio* como Trabalho de Conclusão de Curso realizado no Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica. A partir do problema elencado no contexto educativo em estudo, a pesquisa-ação teve por objetivo geral investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola entre os alunos da 3.ª série A do Ensino Médio. A proposta pedagógica foi implementada no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Rafael Manoel da Costa, utilizando o Ensaio Curto Dissertativo como unidade de ensino-aprendizagem e abordando o tema da influência das redes sociais na formação da opinião pública. A sequência didática foi estruturada em cinco ações pedagógicas que seguiram os passos didático-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): Diagnosticando a compreensão leitora; Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola;. Pesquisando/Instrumentalizando sobre o texto e o tema; Sistematizando novos conhecimentos e Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola. Os resultados obtidos demonstraram que a intervenção pedagógica contribuiu significativamente para o avanço na compreensão leitora e na reflexão crítica sobre o tema proposto, favorecendo a inserção na língua espanhola. Observou-se uma melhora expressiva nas habilidades de leitura, escrita e oralidade, com a maioria dos alunos produzindo Ensaio coerentes e qualificados em espanhol na etapa final. A prática pedagógica orientada pelo Projeto e articulada à didática para a PHC favoreceu a ampliação das habilidades cognitivas e linguísticas dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Aprendizagem por projetos. Plano de aula Ensino Médio. Ensaio curto dissertativo.



Sobre mim...

A foto foi tirada em um dos cantos da sala do colégio em um dos dias de aplicação desta pesquisa. Sou a Maria, tenho 24 anos e sou licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na modalidade a distância, com encontros presenciais.

Resido no interior de Massapê do Piauí e estudei em uma cidade próxima. Sou filha de agricultores, e sempre contei com o apoio incondicional dos meus pais, que me ensinaram o valor da educação como meio de transformação e realização dos sonhos, além da importância de aproveitar cada oportunidade que a vida oferece.

Meu interesse pela língua espanhola surgiu cedo, impulsionado pelo encanto com novelas e seriados mexicanos. Além disso, sempre fui uma grande apreciadora da música em espanhol, especialmente das produções latino-americanas, tanto do repertório popular quanto do segmento gospel. Essa paixão pela língua e pela cultura hispânica me motivou a seguir o curso de Letras/Espanhol, consolidando minha escolha profissional.

Desde o início da minha formação, sempre busquei aprofundar meus conhecimentos no campo do ensino. Poucos dias após defender o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura, no final de 2024, surgiu a oportunidade de ingressar na pós-graduação lato sensu ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Embora não conhecesse exatamente a metodologia adotada pelo curso, eu já havia vivenciado experiências significativas com pesquisa durante a graduação, o que despertou ainda mais meu interesse em seguir na área acadêmica. Mesmo sem vínculo empregatício formal, dediquei-me intensamente às atividades propostas na especialização, que exigiram esforço, disciplina e comprometimento.

Apesar de ainda não ter atuado como professora efetiva, devido à escassez de oportunidades na área da educação, já fui aprovada em dois processos seletivos para estágio. Entretanto, algumas barreiras me impediram de iniciar essa trajetória profissional. Para mim, cursar uma pós-graduação de qualidade representa mais do que um aprimoramento acadêmico: é também uma forma de manter a mente ativa, cultivar a paixão pela pesquisa e transformar o aprendizado em um exercício constante de crescimento pessoal e profissional.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 Sequência didática	11
1.1 Contexto social da pesquisa-ação	11
1.2 Participantes da pesquisa	11
1.3 Problema de Pesquisa	12
1.4 Habilidade linguística em estudo	12
1.5 Foco temático da sequência didática didática	13
1.6 Pressupostos teóricos da sequência didática	13
1.7 Objetivo geral da Sequência Didática	24
1.7.1 Objetivos Específicos	25
1.8 Composição da sequência didática	25
1.9 Recursos técnicos e didáticos	33
1.10 Avaliação da aprendizagem	33
1.11 Avaliação da sequência didática e do Plano de aula pelos alunos	34
1.12 Publicização do produto elaborado pelos alunos	35
1.13 Publicização da Sequência didática e do Plano de aula como produto educacional da pesquisa	35
2 PLANO DE AULA PARA A IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	37
3 CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	66
4 FECHAMENTO	67
REFERÊNCIAS	70

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Prezado (a) professor (a)!

O produto educacional, intitulado Sequência didática e Plano de aula *Disertando en Español sobre las redes sociales*, foi elaborado como recurso didático-pedagógico na fase de implementação da pesquisa-ação que constitui o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esse produto educacional intitulado Esta proposta de intervenção apresentada pela Sequência didática e Plano de aula *Disertando en Español sobre las redes sociales*, foi elaborado como recurso didático-pedagógico na fase de implementação da pesquisa-ação *Ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo: 3ª série do ensino médio* (Silva, 2025) como Trabalho de Conclusão de Curso no Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica no ano de 2025.

O **fenômeno-problema** da pesquisa está centrado na dificuldade de interpretação de textos escritos em língua espanhola por alunos da 3ª série A do Ensino Médio. Essa dificuldade foi identificada por meio de um questionário diagnóstico e de um pré-teste de leitura, que evidenciaram limitações na compreensão de ideias principais, vocabulário, uso de conectores e estrutura textual, interferindo no uso funcional da língua adicional. A pesquisa seguiu a abordagem da **pesquisa-ação**, entendida como uma técnica que permite ao professor acompanhar e analisar sua própria prática, tornando-se consciente do seu papel como agente do processo educativo e social. O **objetivo geral** desta pesquisa-ação foi investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola entre os alunos da 3.ª série A do Ensino Médio. O foco temático da sequência didática trata da influência das redes sociais na formação da opinião pública, um tema socialmente relevante e presente no cotidiano dos alunos, favorecendo o engajamento e a motivação.

A sequência didática toma a abordagem de Ensino Baseado em Projetos (ABP) metodologia que favorece a aprendizagem significativa ao relacionar o conhecimento escolar com situações reais de interesse dos alunos Está estruturada em cinco ações pedagógicas principais, baseadas nos fundamentos didáticos para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme apontam Gasparin e Petenucci (2014):

Diagnosticando a compreensão leitora, tendo como unidade de ensino o gênero Ensaio Curto Dissertativo; Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola; Pesquisando sobre o texto e o tema; Sistematizando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola.

A proposta didática fundamenta-se nos **pressupostos socioculturais** de Vigotsky (2001), que ressaltam a relevância das interações sociais e das experiências compartilhadas como fatores que impulsionam o desenvolvimento individual. Adota-se, também, a **perspectiva sociodialógica** bakhtiniana, que compreende o enunciado como reflexo das condições e finalidades das diferentes esferas da comunicação, manifestando-se por meio do conteúdo temático, do estilo verbal e da estrutura composicional. Segundo Bakhtin (1997, p. 279), cada esfera da comunicação humana cria “**tipos relativamente estáveis de enunciados**”, que respondem às necessidades da respectiva esfera social. Assim, a proposta didática se apoia na compreensão de que o uso da linguagem está intrinsecamente ligado às condições sociais, históricas e comunicativas em que o sujeito se insere. Com base nessa visão, o gênero discursivo/textual Ensaio Curto Dissertativo é analisado a partir de quatro funções de Bakhtin (1997), e adaptado por Michelon e Valer (2020), Sociodiscursiva (Contexto de Produção); Sociotemática (Conteúdo Temático); Sociocomposicional (Estrutura do Texto) e Socioestilística (Estilo de Linguagem). As atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas foram planejadas também considerando os estudos apresentadas por Dib *et al.* (2024), que falam das microestratégias e microestratégias da compreensão leitora.

Esperamos que o conteúdo deste material possa contribuir com suas práticas de ensinar e aprender em um processo permanente!

Boa leitura!!!

As autoras

2025

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Abaixo, apresento a proposta de intervenção no contexto escolhido para a pesquisa: primeiramente está apresentada a Sequência didática e, na sequência, o Plano de aula para a sua implementação e, por fim, o Cronograma da implementação.

1.1 Contexto social da pesquisa-ação

A pesquisa-ação ocorre no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Rafael Manoel da Costa, localizado na sede do município de Massapê do Piauí. A escola pertence à rede pública estadual e atende majoritariamente alunos de classe média baixa. A comunidade local é caracterizada por atividades econômicas voltadas principalmente à agricultura familiar, sendo comum que os responsáveis pelos alunos trabalhem na zona rural. Há também responsáveis que exercem funções no comércio local, são professores ou donas de casa, muitas das quais recebem benefícios sociais como o Bolsa Família. A escola possui um anexo no povoado São Francisco, ampliando seu atendimento a outras comunidades do entorno. Entre os principais desafios enfrentados pela comunidade escolar estão as dificuldades econômicas, a escassez de empregos, a evasão escolar e a necessidade de transporte, o que revela um contexto de vulnerabilidade social que impacta diretamente a permanência e o desempenho dos alunos.

1.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os alunos da 3ª série A do Ensino Médio do CETI Rafael Manoel da Costa. Trata-se de uma turma do turno da manhã, composta por alunos com idades entre 17, 18, 19 e 22 anos. O perfil socioeconômico é majoritariamente de baixa renda, com muitos alunos provenientes de famílias beneficiárias de programas sociais como o Bolsa Família e o Pé-de-Meia. A aplicação de um questionário diagnóstico revelou

que os alunos têm pouco contato com a língua espanhola fora do ambiente escolar, o que limita seu vocabulário e compreensão. A maioria demonstrou dificuldades em responder a perguntas discursivas em espanhol, preferindo utilizar o português ou palavras soltas no idioma adicional. Esses dados indicam um perfil de alunos que veem na educação uma oportunidade de transformação social, mas enfrentam obstáculos significativos no processo de aprendizagem da língua espanhola, especialmente no que se refere à compreensão leitora.

1.3 Problema de Pesquisa

O problema desta pesquisa é a dificuldade de interpretação de textos escritos em língua espanhola por alunos da 3ª série A do Ensino Médio. Esse problema foi comprovado pela aplicação de um questionário diagnóstico exploratório para verificar a percepção dos alunos sobre a sua habilidade leitora. Além disso, foi aplicado um pré-teste de leitura, mediado pelo gênero discursivo ensaio dissertativo curto, cujos resultados revelaram dificuldades em aspectos como a identificação da tese, dos argumentos, dos conectivos e do propósito comunicativo do texto.

1.4 Habilidade linguística em estudo

A habilidade linguística em foco nesta pesquisa é a compreensão leitora, embora sejam trabalhadas as demais habilidades em conjunto no decorrer das ações pedagógicas. Sobre o processo de compreensão leitora, Dib *et al* (2024) destacam a importância de reconhecer práticas de leitura, entender seus mecanismos e desenvolver abordagens pedagógicas que promovam a aprendizagem e o uso da linguagem adicional como prática social. Diante do aprendizado de uma língua adicional, Dib *et al* (2024) destacam que os alunos identificam diversas possibilidades de uso, que vão desde a inserção no mundo

do trabalho até o acesso a produções culturais e científicas, a realização de viagens e a continuidade nos estudos. Essas motivações refletem a importância da leitura como ferramenta de atuação em um mundo globalizado, sendo que "Por esses e outros motivos, a leitura é uma prática muito valorizada por alunos, professores e está evidenciada em documentos oficiais brasileiros" (Dib *et al.*, 2024, p. 274). Por isso, compreender e trabalhar a habilidade de leitura no ensino de línguas adicionais torna-se fundamental para formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir plenamente nas diversas esferas sociais em que a linguagem circula.

1.5 Foco temático da sequência didática didática

O foco temático da sequência didática trata da influência das redes sociais na formação da opinião pública. Trata-se de um tema socialmente relevante e presente no cotidiano dos alunos, o que dialoga diretamente com suas experiências digitais e com o universo midiático em que estão inseridos. Isso contribui para aumentar o engajamento e a motivação nas atividades de leitura e interpretação textual, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e crítica.

1.6 Pressupostos teóricos da sequência didática

Sobre a abordagem de aprendizado de línguas, a sequência didática se ancora também na **abordagem do Aprendizado por Projetos (ABP)**. Essa perspectiva é reconhecida como uma proposta metodológica significativa no ensino de línguas, pois, segundo Dib *et al.* (2024), a ABP apresenta-se como "uma abordagem com características específicas" e que exige do professor a capacidade de "reconhecer os elementos da ABP" no processo de ensino-aprendizagem (Dib *et al.*, 2024, p. 148). Ainda conforme os autores, essa abordagem se opõe a práticas tradicionais que se limitam ao livro didático, os quais, muitas vezes, mesmo utilizando terminologias atuais, "não conseguem desvencilhar-se da estrutura de edições anteriores, organizadas a partir de ideias hoje superadas em torno dos conceitos de língua e de ensino" (Dib *et al.*,

2024, p. 149). Assim, a aprendizagem por projetos contribui para uma proposta pedagógica mais coerente com as necessidades reais de uso da língua, promovendo o engajamento do aluno em situações comunicativas significativas.

No que diz respeito à **abordagem das línguas estrangeiras**, Dib *et al.* (2024) defendem uma perspectiva comunicativa e significativa. Para as autoras, “o ensino comunicativo de línguas pode ser organizado a partir de diferentes unidades pedagógicas: gêneros textuais, tarefas, projetos, entre outras” (Dib *et al.*, 2024, p. 149). Essa abordagem visa a promover uma aprendizagem contextualizada, em que o estudante é exposto a usos reais da língua, superando práticas descontextualizadas e centradas apenas em estruturas gramaticais.

Nesse sentido, a abordagem das línguas estrangeiras no contexto educacional contemporâneo se distancia de modelos tradicionais e privilegia práticas comunicativas que consideram a língua como prática social. Segundo Dib *et al.* (2024, p. 152)

por estarem relacionadas ao uso real da linguagem, as tarefas podem ser utilizadas como elemento útil para o planejamento de um currículo comunicativo, especialmente em contextos de poucas oportunidades de uso autêntico de uma língua fora da sala de aula [...]

Tal perspectiva exige do professor uma atuação crítica e criativa, que vá além da reprodução de conteúdos, promovendo situações significativas de uso da língua, próximas às vivências dos aprendizes.

Essa proposta também reconhece o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e valoriza sua participação na construção de sentido. Para isso, é essencial que o professor incentive a produção significativa dos aprendizes, uma vez que “a produção do aprendiz tem um papel

independente e indispensável nesse processo” (Dib *et al.*, 2024, p. 163). Ao centrar-se na comunicação e no desenvolvimento de competências linguísticas em contextos reais, a abordagem comunicativa amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, tornando-as mais efetivas, relevantes e inclusivas.

Sobre a língua, esta proposta pedagógica assume os **pressupostos sociodialógicos** de Bakhtin, especialmente conforme apresentados em *Estética da criação verbal* (1997). Nessa obra, o autor evidencia que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 1997, p. 279), negando uma concepção de linguagem como um “sistema abstrato de regras” e defendendo seu funcionamento como prática concreta, social e situada. Segundo Bakhtin, a linguagem se materializa por meio dos enunciados, que são “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1997, p. 279), sendo moldados pelas finalidades e condições sociais de cada contexto.

Ainda segundo o autor, o enunciado é constituído por três dimensões interdependentes: o conteúdo temático, o estilo verbal (marcado pela escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional, ou seja, a organização interna do texto. Esses três elementos, afirma Bakhtin, “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (Bakhtin, 1997, p. 279). Com isso, a linguagem é compreendida como fenômeno ideológico, funcional e socialmente orientado, sendo os gêneros do discurso reflexo das práticas comunicativas recorrentes em diferentes esferas da vida.

Para o ensino e aprendizado da língua espanhola, esta sequência didática segue os direcionamentos presentes nos documentos norteadores (nacional e

estadual) em que as práticas de linguagem devem ocorrer pelos diferentes textos que circulam socialmente. Nesse sentido, a proposta está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) que orienta o ensino de línguas adicionais com foco na multiplicidade de usos sociais da linguagem, na valorização das identidades culturais e no desenvolvimento de uma consciência crítica. Também se alinha ao Currículo do Estado do Piauí (2021), o qual destaca o ensino de espanhol ancorado em práticas de oralidade, leitura, escuta e escrita, promovendo a autonomia, a participação ativa juvenil e a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de interagir em contextos multilíngues e multiculturais.

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

Quadro 1 - Funções dos gêneros discursivos/textuais

Contexto de produção

Deve-se iniciar pela sua função sociodiscursiva, ou seja, os aspectos principais relacionados ao contexto discursivo ou esfera social podem ser destacados buscando respostas.

- 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.;
- Sequência textual/tipologia/superestrutura predominante no texto: narração, exposição, relato, argumentação, descrição, prescrição etc.;
- Autor do texto, interlocutores do texto;
- Data da produção texto;
- Aspectos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, científicos etc. que caracterizam o tempo/situação de produção do texto;
- Veículo por meio do qual o texto está circulando: jornal, revista, TV, panfleto, outdoor, pôster, internet, rádio, pôster, Diário oficial etc.

Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tema principal e secundários que constroem o texto; relação entre o tema e a data de produção do texto; ➤ Forma como o conteúdo temático materializa as ideologias políticas, filosóficas, religiosas, científicas etc. presentes no tempo/contexto de produção; ➤ 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.
Elementos do texto	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formatação de cada texto de acordo com o órgão que o normatiza; ➤ 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; ➤ Função de cada elemento para a construção do sentido do texto; ➤ Aspectos textuais/linguísticos que marcam/constroem a(s) sequência(s) textual(is) predominante(s) no texto.
Estilo de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Função da linguagem do texto: emotiva, referencial, apelativa, fática, metalinguagem, poética etc; ➤ Estilo de linguagem que está sendo adotado: modalidade de linguagem (oral ou escrita); ➤ 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). ➤ 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; ➤ 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;
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> ● Macroestrutura do texto: relação entre aspectos pragmáticos, temáticos, textuais, linguísticos e ideológicos no texto e contexto;
Avaliação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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.;

- Relação entre textos: promover relações com outros textos lidos, em termos ideológicos/temáticos/composicionais/e estilísticos, destacando aspectos de convergências e divergências entre si;
- Aplicação do aprendizado para a transformação social em uma sociedade mais justa e fraterna.
- Reflexão: promover reflexões sobre em que medida o novo conhecimento historicamente sistematizado aplicado à realidade transformou seu saber sobre essa (sua) realidade (metacognição);

Fonte: As autoras, adaptado de Michelon e Valer (2020, p. 11-13).

A síntese dessas quatro funções possibilita compreender o gênero de forma integral, articulando contexto de produção, conteúdo temático, elementos textuais e estilo de linguagem. Dessa forma, o trabalho com o ensaio dissertativo curto em língua espanhola vai além da identificação formal, promovendo uma prática de leitura e escrita que considera tanto os aspectos linguísticos quanto os socioculturais do texto.

A seguir, trata-se de sintetizar as quatro funções do gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo. Michelon e Valer (2020) apontam que a primeira função sociodiscursiva envolve identificar o contexto de produção do texto — como esfera social, gênero, finalidade, autor, interlocutores, época e veículo de circulação — a fim de compreender sua intenção comunicativa e características estruturais.

- a) autor/enunciador - geralmente é um estudante que empreende uma ação cognitiva para expor, relacionar e refletir sobre determinado tema, de modo geral relacionado a assuntos atuais;
- b) destinatário - em geral, são colegas de estudos, professores no processo de ensino- aprendizagem ou comunidade externa;
- c) objetivo - desenvolver, por excelência, no produtor-estudante a habilidade para escrever sobre um tema com a própria voz, situação em que deverá escolher os subtemas sobre os quais deverá tratar no processo de escritura;
- d) local de publicação - espaços específicos de ensino-aprendizagem como, por exemplo, as diferentes tecnologias

de informações (TIC) ou em revista de divulgação científica sobre o tema (Michelon; Valer, 2020, p. 46).

Assim, no caso do ensaio dissertativo curto no contexto escolar, o autor geralmente é o estudante, que escreve para colegas, professores ou comunidade externa, visando desenvolver sua capacidade de expor ideias e refletir criticamente sobre um tema. O objetivo central é permitir que o aluno produza um texto com sua própria voz, selecionando e articulando subtemas relevantes. A publicação costuma ocorrer em ambientes de ensino-aprendizagem, utilizando recursos como TIC ou revistas de divulgação científica. Essa configuração reforça a função sociodiscursiva ao situar a produção textual em um contexto específico e intencional.

A segunda função, a sociotemática Michelin e Valer (2020), refere-se ao conteúdo do texto, identificando o tema principal e secundários, sua relação com o período de produção e como esse conteúdo expressa ideologias políticas, filosóficas, religiosas ou científicas. Além disso, analisa como o tema dialoga com outros textos contemporâneos, evidenciando intertextualidade e polifonia dentro de diferentes contextos sociais.

Esses conceitos teóricos são adquiridos por meio de estratégias de leitura as quais vão das mais básicas às mais amplas como a compreensão, a relação referencial (coesão), a inferenciação, a interpretação, a avaliação/reflexão, conforme apresentadas pelo Programa Internacional Avaliação de Estudantes (PISA) nas avaliações dos estudantes do Ensino Médio (Michelon; Valer, 2020, p. 47)

Portanto, a função sociotemática permite compreender não apenas o tema central e os subtemas do texto, mas também as ideologias e relações intertextuais presentes em seu contexto de produção. No âmbito escolar, a apropriação desses conceitos se dá por meio de estratégias de leitura progressivas, que vão da compreensão básica à reflexão crítica, alinhadas às

competências avaliadas em programas como o PISA, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e analítico dos alunos.

A terceira função, a sociocomposicional Michelon e Valer (2020), refere-se à organização e aos elementos que estruturam o texto, incluindo formatação, partes pré-textuais, textuais e pós-textuais, e a sequência em que aparecem. Ela analisa a função de cada elemento na construção do sentido, bem como os aspectos linguísticos que estruturam a sequência textual predominante.

a) título do texto: deve ser a síntese do conteúdo desenvolvido no texto; b) introdução no primeiro parágrafo: uma breve explicação do tema geral, dos subtemas e uma frase conclusiva; c) parte central do texto: retomada de cada um dos subtemas apresentados na introdução na mesma sequência em que foram apresentados para manter a progressão e a coerência textual. Cada subtema deve ser apresentado em forma de tópico, ampliado com citação e finalizado com devido fechamento com frase conclusiva; d) no caso de o ensaio apresentar diversos conceitos dentro de cada subtema, pode-se desenvolver um pequeno parágrafo de fechamento de cada subtema, em que são retomados os conceitos do subtema relacionando-os ao tema do texto. Esse elemento contribui para desenvolver no estudante a prática de fechamento de parágrafos, itens, seções ou capítulos em textos maiores; e) um ou mais parágrafos para a reflexão/avaliação entre os conceitos teóricos e os problemas que permeiam o texto e a realidade. Aqui é o espaço mais propício para a exposição da voz do autor-produtor do texto fazendo uso dos conteúdos já presentes no elemento comentário no texto tomada de nota/fichamento; f) conclusão (último parágrafo): nela ocorre a retomada sintética de cada subtema, mostrando a sua relação com o grande tema do texto, o qual se encontra no início do parágrafo da introdução (Michelon; Valer, 2020, p. 47).

Assim, a função sociocomposicional orienta a estruturação detalhada do ensaio dissertativo curto, garantindo coerência e progressão textual. Cada parte — título, introdução, desenvolvimento de subtemas, parágrafos de reflexão e conclusão — cumpre um papel específico na construção do sentido. Essa organização permite ao estudante praticar a síntese, o fechamento de ideias e a

articulação entre teoria e realidade, desenvolvendo sua capacidade de expressão escrita de forma clara e estruturada.

A quarta função, a socioestilística, segundo Michelon e Valer (2020), refere-se ao estilo e à linguagem do texto, englobando a função da linguagem, figuras de linguagem, modalidade e estilo predominante, marcas de enunciação, aspectos pragmáticos, intertextualidade, polifonia, coesão e sequencialidade, além de elementos sistêmico-linguísticos em diferentes níveis (fonológico, morfológico, sintático e semântico):

a) a função da linguagem é referencial, objetiva e clara; b) o estilo de linguagem é formal em que reflete a cultura da língua escrita; c) as marcas da enunciação (produtor) se caracterizam pelo texto impessoal, uso de 3ª pessoa SE, pronome indeterminado; d) as marcas linguísticas da enunciação (interlocutor), pela finalidade expositiva e dissertativa, não é marcadas o interlocutor no texto, por isso predominam expressões linguísticas genéricas como: os sujeitos, as pessoas, os seres etc. Predomina, nesse gênero discursivo-textual o uso do modo verbal indicativo, no tempo presente. Evita-se, portanto, o uso de elementos linguísticos que marquem a personalidade, como pronomes eu, nós, verbos com a marca da pessoa do discurso vemos, pensamos etc. Nesse texto, outro aspecto linguístico importante são as expressões utilizadas para mostrar as relações de sentido entre os conceitos, organizados em diferentes parágrafos, como se viu acima em relação à linguagem adotada para a apresentação do seminário (Michelon; Valer, 2020, p. 48).

Como se observa, a função socioestilística no ensaio dissertativo curto garante que o texto seja claro, objetivo e formal, refletindo a cultura da língua escrita e mantendo impessoalidade por meio do uso da terceira pessoa e de pronomes indeterminados. As marcas linguísticas e a escolha do modo verbal indicativo no presente reforçam a finalidade expositiva e dissertativa, enquanto expressões que conectam conceitos organizam o texto de maneira coerente.

A partir das quatro funções específicas, ocorre a integração e a articulação de todos os aspectos — social, composicional, temático e estilístico do texto com o contexto. A interpretação retoma a macroestrutura do texto, a

partir da qual, são promovidas atividades mentais superiores na perspectiva vigotskianas como a avaliação do conteúdo em que são acionados conhecimentos prévios dos alunos; as relações teórico-práticas, pelas quais os alunos são levados a observarem como os novos conhecimentos podem ser aplicados nas diferentes dimensões da sua realidade e, por fim, a reflexão crítica sobre como os novos conhecimentos podem promover transformações pessoais e sociais, de forma que ocorra uma transformação dessa realidade. Esses procedimentos favorecem a ampliação cognitiva e linguística do estudante em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Nesse sentido, trabalhar com o gênero ensaio curto dissertativo em sala de aula também responde a uma demanda institucional importante: esse gênero é amplamente exigido em avaliações externas de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e diversos vestibulares do país. Nesses contextos, espera-se que o estudante seja capaz de articular uma tese, desenvolver argumentos consistentes e apresentar uma conclusão coerente, demonstrando domínio da norma culta e pensamento crítico. Assim, o ensino do gênero contribui não apenas para a formação discursiva e cidadã dos alunos, mas também para sua preparação para os desafios avaliativos do sistema educacional brasileiro.

De forma mais ampla, as ações pedagógicas aqui apresentadas são sustentadas, em termos de aprendizagem, pelos pressupostos Socio **histórico-cultural de Vigotsky** em que as atividades mentais superiores (pensamento e linguagem), pelas diferentes mediações pedagógicas, são cuidadosamente trabalhadas, transformando os conceitos espontâneos em conceitos científicos. Segundo essa perspectiva, as atividades mentais superiores, como o pensamento e a linguagem, são desenvolvidas por meio das diferentes mediações pedagógicas. Por meio dessas mediações, há um trabalho

cuidadoso que transforma os conceitos espontâneos dos alunos em conceitos científicos, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve se apoiar em uma compreensão conceitual e contextualizada da ação docente, em que

A busca por essas respostas certamente nos remeterá a justificar nossa ação docente de forma conceitual e contextualizada, de modo a promover uma prática pautada em formas reais com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, conferindo ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa (Dellagnelo; Silva, 2024, p.19).

Essa concepção aproxima-se dos pressupostos vigotskyanos, ao reconhecer que o ensino significativo requer mediação intencional e contextualizada, orientada por interações reais que conduzam o aluno à ampliação e sistematização de seus conhecimentos. Tal concepção dialoga diretamente com a perspectiva vigotskyana, que compreende a aprendizagem como um processo mediado, no qual o aluno é conduzido a superar o nível do conhecimento espontâneo e a construir o conhecimento científico por meio da interação social e da mediação pedagógica. Reafirma-se, assim, a relevância de práticas educativas que, fundamentadas teoricamente, estejam ancoradas em contextos reais de uso da linguagem, favorecendo a reflexão, o diálogo e a apropriação crítica do saber, de modo a assegurar que o ensino-aprendizagem se desenvolva de forma significativa e socialmente situada.

Esta sequência didática está sustentada também na abordagem pedagógica⁸ da **Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani**, em que se observa a

⁸ Sugestões de leitura sobre a PHC:

formação integral do estudante como finalidade central do processo educativo. Nessa perspectiva, o ser humano torna-se humano por meio da apropriação histórica da cultura. Isso implica que a educação tem como tarefa essencial apresentar aos alunos de forma intencional o conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade. Por essa razão, o ensino escolar não deve se limitar a atividades fragmentadas ou espontâneas, mas garantir o direito ao conhecimento e à formação crítica dos educandos.

1.7 Objetivo geral da Sequência Didática

Ampliar as habilidades linguísticas em língua espanhola, com destaque à compreensão leitora e à criticidade por meio da leitura, análise e interpretação do gênero discursivo ensaio dissertativo curto, abordando temas contemporâneos como a influência das redes sociais na formação da opinião pública.

1.7.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos para atingir o objetivo geral são:

- compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo ensaio dissertativo curto, em língua espanhola;
- ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema das redes sociais e suas implicações na opinião pública;

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. (Video 21m). (S.l) Publicado pelo **Canal Leituras Brasileiras**. 14 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&t=8s>. Acesso em: 3 jun.2025.

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.

- refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais na busca e no compartilhamento de informações.
- sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema, articulando-os à realidade dos alunos;
- socializar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema.

1.8 Composição da sequência didática

Para dar conta do objetivo geral e dos objetivos específicos deste projeto de ensino, esta sequência didática é estruturada em **cinco ações** pedagógicas principais, as quais estão retomadas abaixo e explicadas: (i) Diagnosticando a compreensão leitora, tendo como unidade de ensino o Gênero discursivo/textual Ensaio curso dissertativo; (ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola; (iii) Pesquisando sobre o texto e o tema; (iv) Sistematizando novas habilidades sobre a língua espanhola e o tema em estudo; (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola.

Como se observa as ações pedagógicas propostas tomam por base os fundamentos da didática para a pedagógica Histórico-Crítica (PHC), organizados por Saviani e qualificados por Gasparin e Petenucci (2014): Prática Social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social, que no final deságua para uma teoria didático-pedagógica. Tal abordagem assume como princípio a transformação da prática social por meio do conhecimento sistematizado, mediado pela atividade escolar. Cada um desses passos está a serviço da superação do senso comum e da elevação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, partindo das vivências concretas dos educandos para a apropriação do saber científico, em um movimento de mediação transformadora. A Prática Social Inicial parte do nível de desenvolvimento atual dos alunos, buscando reconhecer seus saberes

prévios e experiências cotidianas. A partir daí, a Problematização levanta questões que desafiam esses saberes, introduzindo tensões entre o conhecimento do senso comum e o saber sistematizado. Com a Instrumentalização, promove-se o estudo mais aprofundado dos conteúdos científicos e linguísticos relacionados ao tema. Já a Catarse corresponde ao momento de síntese, quando os alunos reorganizam e reelaboram o que foi aprendido. Por fim, a Prática Social Final visa à aplicação transformadora do conhecimento na realidade social dos alunos.

Abaixo, estão retomadas as ações pedagógicas com a respectiva explanação:

(i) Diagnosticando a compreensão leitora, tendo como unidade de ensino o gênero discursivo ensaio dissertativo curto

Aqui são considerados os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como abordagem pedagógica crítica, bem como uma das etapas iniciais da pesquisa-ação, compreendida como momento **diagnóstico** (pré-teste), Apêndice B, em que se buscou identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno-problema de estudo: a dificuldade de interpretação de textos escritos em língua espanhola.

Como está apresentado no problema de pesquisa, foi aplicado um pré-teste com questões objetivas e discursivas, com base no gênero discursivo ensaio dissertativo curto e uma charge, com o objetivo de investigar a habilidade dos alunos de mobilizar estratégias de leitura (microestratégias e macroestratégias), como a identificação de tema, tese, argumentos, conectores, vocabulário, inferência e relações entre texto verbal e imagem. Os dados obtidos com o pré-teste evidenciaram dificuldades em compreender os elementos estruturais e linguísticos do gênero textual, especialmente no que

diz respeito à identificação de argumentos, à interpretação crítica de pontos de vista, à leitura de conectores e à distinção entre efeitos positivos e negativos nas redes sociais. Além disso, muitos alunos apresentaram insegurança em responder em língua espanhola, optando por utilizar o português ou frases soltas no idioma-alvo. Esses resultados serviram como base para a construção das demais etapas da sequência didática, visando ao desenvolvimento de competências leitoras mais consolidadas e críticas.

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

Com base no diagnóstico inicial descrito no item (i), que revelou tanto potencialidades quanto dificuldades no conhecimento prévio dos alunos acerca do tema e da língua espanhola, esta etapa busca integrar contextualização e problematização como ações pedagógicas centrais. **A contextualização** tem como finalidade apresentar conteúdos que permitam a todos os alunos partir de um ponto comum de conhecimento, reduzindo as desigualdades identificadas. Nesse sentido, Pitt (2024, p. 136) enfatiza que “os resultados das atividades realizadas revelam tanto os avanços quanto as limitações dos estudantes, destacando o papel crucial da mediação docente e das estratégias pedagógicas para consolidar o aprendizado”. A autora ressalta que “é de extrema importância a contextualização e a mediação no processo de ensino-aprendizagem” (p.136). Essa perspectiva reforça a necessidade de ações que conectem os conteúdos à realidade dos aprendizes, garantindo que o ensino não se limite a práticas descontextualizadas.

Nesta proposta pedagógica, o gênero discursivo/textual ensaio dissertativo curto, — já explorado no pré-teste aplicado à 3ª série A do CETI Rafael Manoel da Costa — é retomado como unidade estruturante. O trabalho

com esse gênero visa a ampliar a compreensão de sua função social, composição, temática e estilo, fortalecendo a competência leitora e crítica. Essa abordagem se ancora nos pressupostos de Bakhtin (1997) sobre a articulação indissociável entre conteúdo temático, estilo e construção composicional do enunciado, conforme discutido por Michelon e Valer (2020) na análise de diferentes gêneros discursivos/textuais.

Realizada a contextualização temática, são iniciados procedimentos didáticos pedagógicos para a problematização (Gasparin; Petenucci, 2014). Para os autores, essa ação parte da realidade concreta dos alunos e visa a suscitar questões que permitam a superação do senso comum por meio da reflexão teórica. Assim, os alunos são convidados a identificar situações-problema de suas vivências cotidianas, sejam pessoas ou sociais que dialoguem com o conteúdo em estudo. Nesta proposta pedagógica, essas situações-problema envolvem aspectos temáticos, como a influência das redes sociais na disseminação de informações, e linguísticos, como aspectos que envolvem as funções do texto em estudo. Ensinar os alunos a elaborarem questionamentos ou problemas é muito importante para sua inserção mais crítica no seu contexto tanto educativo como social.

A partir da situação-problema elencada, os procedimentos didático-pedagógicos propostos devem considerar a inserção dos alunos na prática da pesquisa, adequadamente mediada pelo professor(a) para que novos conhecimentos sistematizados historicamente, conforme aborda a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) sejam aprendidos para a solução da situação problema elencada. Aqui, os novos conhecimentos devem envolver a língua e ou o tema em estudo, promovendo um engajamento ativo no processo de construção do novo conhecimento.

(iii) Pesquisando sobre o texto e o tema

A partir das situações-problema elencadas pelo coletivo, conforme descrito no item (ii), os alunos são **instrumentalizados**, como propõem Gasparin e Petenucci (2014), pela inserção na pesquisa como prática pedagógica.

Esta etapa busca ampliar o conhecimento sistematizado sobre a língua e o tema em estudo em que ocorre discussões sobre a importância da pesquisa como ferramenta de construção do saber sistematizados historicamente. Questões como trabalho, ciência, tecnologias e cultura possibilitam que os alunos possam compreender criticamente a forma como a sociedade se organiza nos dias atuais, ou seja, a forma como os avanços tecnológicos dentro do sistema capitalista organizam os meios de produção, sustentando as práticas do trabalho, os valores culturais e as relações familiares e sociais. Também podem ser abordadas questões relacionadas às contradições das tecnologias digitais na atualidade, refletindo sobre seus pontos positivos e negativos, e sobre a ética no uso e compartilhamento de informações presentes nos meios de comunicação digitais.

Nesse processo, os alunos são orientados sobre a relevância da busca por fontes confiáveis, como os livros disponíveis na biblioteca física da escola e os artigos e textos acadêmicos acessados por meio de plataformas digitais confiáveis. Enfatiza-se a importância de saber selecionar essas fontes e organizar as informações de forma objetiva, utilizando sínteses bem estruturadas e citando as fontes de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), promovendo a ética e a responsabilidade na pesquisa escolar.

Especificamente nesta sequência didática, os alunos trabalham com exemplos do gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo, semelhantes

aos utilizados em redações do ENEM e em outros processos avaliativos. Ocorre o aprofundamento de habilidades cognitivas complexas, como a compreensão, a interpretação, a inferência, a análise crítica, a comparação e a reflexão, articulando texto e contexto sociocultural, levando sempre em consideração a ampliação temática.

São apresentados a Plataformas virtuais confiáveis em que podem encontrar materiais para prepará-los para diferentes avaliações nacionais. Esses ensaios, abordando a temática da influência das redes sociais, servem de base para análises discursivas, composicionais e linguísticas, sempre com a mediação da professora, visando ao desenvolvimento da competência leitora e do pensamento crítico em língua espanhola.

(iv) Sistematizando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola

Após a etapa de pesquisa desenvolvida pelos alunos, conforme descrito no item (iii), esta fase concentra-se na sistematização dos novos conhecimentos adquiridos por meio de diferentes procedimentos didático-pedagógicos. Aqui ocorre a **catarse** (Gasparin; Petenucci, 2014), momento em que os novos conhecimentos e a prática social inicial entram em diálogo transformador. A teoria e a prática se encontram na reelaboração do conhecimento, possibilitando ao estudante elaborar novos saberes sobre o objeto em estudo.

Nesta ação pedagógica são ampliados os saberes que envolvem os aspectos formais do gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo, bem como ampliar os saberes sobre o tema das redes sociais na construção da opinião pública, especialmente, em uma perspectiva mais crítica. Com base nos textos analisados, os alunos trabalham com a estrutura composicional do gênero (introdução, desenvolvimento e conclusão), a identificação da tese, dos

argumentos, dos recursos linguísticos e coesivos, bem como a relação entre o texto verbal e elementos multimodais (como imagens e gráficos). Nesse processo, são promovidas atividades que envolvem a reescrita de parágrafos, a comparação de textos sobre o mesmo tema, a produção de sínteses críticas e a elaboração de pequenos textos autorais em língua espanhola, conforme seu nível de proficiência.

Além dos aspectos linguísticos e textuais, também podem ser promovidas reflexões sobre os impactos sociais e culturais das tecnologias da informação e da comunicação, especialmente no contexto da juventude e das redes sociais. Essas discussões contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e para a valorização da linguagem como prática social, fundamentos importantes no ensino de línguas adicionais.

Aqui, o foco são as diferentes interações mediadas pela professora, realizadas de forma individual, em duplas, em pequenos grupos e também no coletivo. Os alunos poderão ler, analisar e responder às questões conforme se sentirem mais confortáveis, utilizando o dicionário quando necessário. Para garantir a socialização dos conhecimentos, sem exposição individual, as respostas ou ideias principais serão reunidas de forma coletiva no quadro, em esquemas ou textos-síntese construídos a partir das contribuições da turma. Dessa maneira, será possível compreender e analisar o gênero textual, ampliar a leitura crítica, refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais, sistematizar e articular os conhecimentos à realidade dos alunos, além de socializar os aprendizados de forma respeitosa e segura.

(v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola

Após a ampliação dos conhecimentos teóricos e linguísticos relacionados ao gênero discursivo ensaio dissertativo curto, e à temática das redes sociais, conforme descrito no item (iv), esta etapa corresponde à **prática social final**, última fase do movimento pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme os direcionamentos de Gasparin e Petenucci (2014). Aqui, o conhecimento elaborado retorna à prática, transformando-a qualitativamente.

Nesta fase, os alunos apresentam de forma prática as habilidades desenvolvidas ao longo da sequência didática, por meio da produção e apresentação de textos autorais, reflexivos e críticos, utilizando a língua espanhola como meio de expressão. A proposta é que os alunos apresentem oralmente e/ou por meio de recursos digitais os principais aprendizados construídos nas etapas anteriores, demonstrando domínio da estrutura do texto, do vocabulário temático, das marcas argumentativas e das estratégias linguísticas apropriadas.

Para a socialização, poderão ser organizadas atividades como rodas de conversa, especificamente leitura e escrita individual. Essas produções serão realizadas com base nos temas debatidos em sala de aula, como a influência das redes sociais na formação da opinião pública, o uso ético da informação, as fake news, e o papel do sujeito nas mídias digitais.

As apresentações serão registradas com fotos ou vídeos, e, com a autorização dos participantes, poderão ser socializadas em espaços escolares, dependendo da liberação dos mesmos. Esta etapa final tem como objetivo consolidar a aprendizagem, dar visibilidade às produções dos alunos e fortalecer a consciência crítica e ética sobre o uso da linguagem e das tecnologias na sociedade contemporânea.

1.9 Recursos técnicos e didáticos

No decorrer das atividades propostas, são utilizados os seguintes recursos técnicos: sala de aula com cadeiras organizadas em formato que favoreça a concentração individual, quadro branco, marcadores (pilot), lápis, caneta e celular, para registros pontuais das atividades. Já os recursos didático-pedagógicos incluem textos escritos impressos, planejados previamente com base no gênero discursivo ensaio dissertativo curto, além de fichas de leitura, esquemas para organização das ideias e possíveis infográficos temáticos. A seleção e o uso desses materiais serão detalhados no plano de aula, conforme os objetivos específicos de cada etapa da sequência.

1.10 Avaliação da aprendizagem

A avaliação assume uma perspectiva qualitativa e formativa, considerando os objetivos propostos, as etapas de desenvolvimento das atividades, as estratégias de leitura mobilizadas e o contexto específico dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. A aprendizagem será acompanhada por meio da observação contínua, da análise das respostas escritas, da participação nas discussões e dos progressos individuais na leitura crítica e na produção de sentidos em língua espanhola. A ênfase está no acompanhamento do processo e na valorização das estratégias utilizadas pelos alunos, mais do que no acerto formal ou na reprodução de conteúdos.

No seu documento, a avaliação está centrada em uma perspectiva qualitativa e formativa, acompanhando o processo e as estratégias de leitura dos alunos. Os materiais que serão avaliados para comparar as realizações incluem: a) respostas escritas dos alunos (nas atividades de leitura e interpretação); b) participação nas discussões orais em sala de aula; c) anotações e registros durante as etapas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura); d) produções textuais em espanhol/portugues, conforme os alunos

se sentirem à vontade, (respostas curtas, frases, ensaio dissertativo curto etc.); e) observações do professor sobre o engajamento e a evolução individual. Ou seja, a comparação das realizações vai se basear na análise desses materiais produzidos pelos alunos ao longo do processo (atividades escritas e orais) e no acompanhamento contínuo feito pelo professor.

1.11 Avaliação da sequência didática e do Plano de aula pelos alunos

Após a implementação de todos os procedimentos didático-pedagógicos da sequência didática e do plano de aula, é aplicado um **instrumento final** (Apêndice C). Esse questionário, já descrito no item “Instrumentos” do Método da Pesquisa, tem o objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem da língua espanhola e do tema abordado, considerando aspectos como conteúdos trabalhados, recursos didáticos utilizados, dificuldades encontradas, produções realizadas e relevância das atividades para a qualificação do ensino-aprendizagem da língua adicional.

1.12 Publicização do produto elaborado pelos alunos

Todos os arquivos produzidos pelos alunos durante a sequência didática serão devidamente guardados como registro do processo de ensino-aprendizagem. Para a publicização, serão selecionados os melhores textos produzidos, que serão digitados, impressos e expostos no mural da escola, valorizando a produção escrita e crítica dos alunos. Com relação à autoria, serão convidados dois ou três alunos para terem seus textos divulgados de forma completa, com o nome digitado, desde que aceitem. Nos casos em que não houver consentimento, serão utilizadas apenas as iniciais dos autores, garantindo o respeito à ética e à privacidade. Essa etapa final tem como finalidade dar visibilidade às produções, valorizar o protagonismo estudantil e

fomentar o debate sobre o tema trabalhado, tanto dentro da comunidade escolar quanto na reflexão individual dos alunos.

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 alunos, mas também destacando a contribuição pedagógica da própria proposta de ensino para o campo da educação em línguas adicionais.

Acima estão apresentados os elementos que configuram a sequência didática proposta para a intervenção. Abaixo, está apresentado o conteúdo que configura o Plano de aula para a aplicação da sequência didática.

2 PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os procedimentos didático-pedagógicos neste plano de aula visam a materializar os pressupostos teóricos de ensino e aprendizagem acima apresentados. A implantação pedagógica inicia com a apresentação do projeto de pesquisa aos alunos, promovendo uma relação entre o projeto e o questionário diagnóstico exploratório, Apêndice A, o diagnóstico pré-teste, Apêndice B já realizados por eles.

A partir dos resultados encontrados, conforme Apêndice B1, os procedimentos presentes no Plano de aula buscam ampliar as habilidades linguísticas na língua espanhola, tendo como unidade de ensino o Gênero discursivo/textual Ensaio curso dissertativo, para minimizar o problema identificado nos respectivos instrumentos, sendo que, dentro de cada procedimento, são apresentados os recursos técnicos e didáticos.

Ao final da implementação pedagógica, há a aplicação de um instrumento questionário, Apêndice C para verificar a percepção dos participantes da pesquisa acerca da implementação das Atividades de

Aprendizagem acima apresentadas em relação aos conteúdos, recursos didáticos, dificuldades encontradas, produções realizadas, relevância das atividades para qualificar o ensino-aprendizagem da língua adicional.

Dados de identificação:

- **Nome:** Maria Ronikele Conceição Silva
- **Escola:** CETI Rafael Manoel da Costa
- **Série:** 3ª Série A – Ensino Médio
- **Componente Curricular:** Língua Espanhola
- **Duração:** 50 minutos
- **Quantidade de aulas:** 4

Seguem os procedimentos didático-pedagógicos para cada aula:

Diagnosticando e contextualizando o gênero discursivo/textual *Ensaio dissertativo curto*

Aula (1)

Os objetivos desta aprendizagem, acima apresentados e aqui retomados, são:

- compreender a função social, a composição e o estilo da língua do gênero discursivo/textual Ensaio dissertativo curto.
- ampliar a compreensão temática pelas relações dialógicas com diferentes textos.
- praticar diferentes interações para qualificar a aprendizagem da língua espanhola.

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

Passo (1): Cumprimento e chamada (05 minutos)

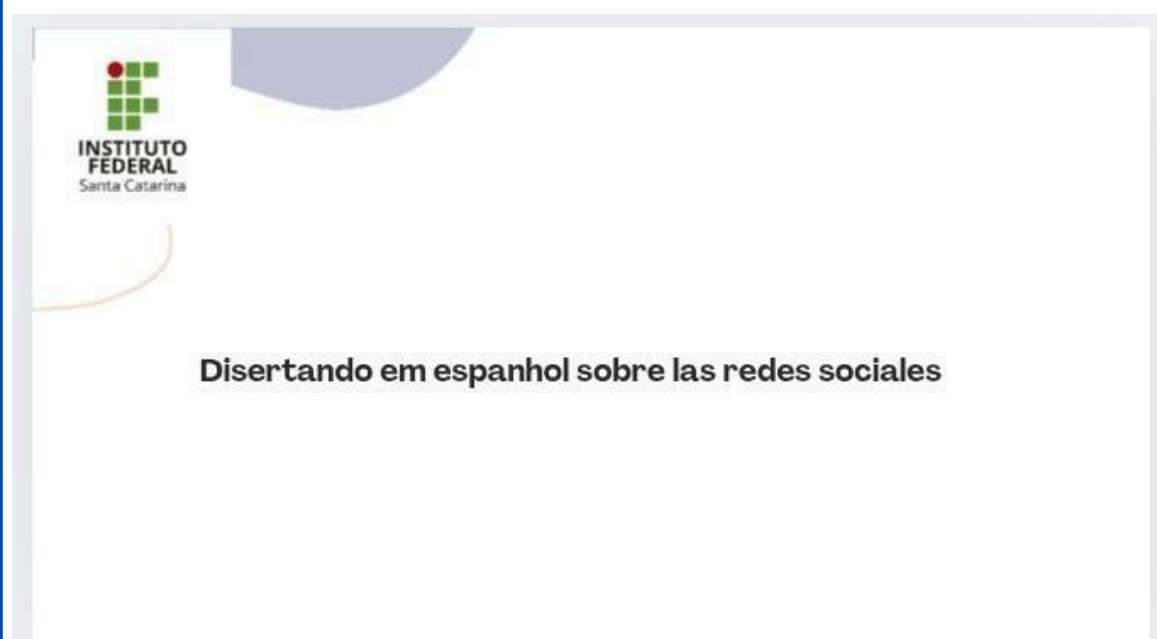
Início a aula cumprimentando os alunos em língua espanhola, perguntando como estão e realizando a chamada.

“¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la lista!”

Passo (2): Apresentando o projeto de ensino e suas etapas (05 minutos)

Após os procedimentos iniciais, apresentarei aos alunos o projeto de ensino proposto para a implementação da pesquisa-ação. Lembrarei que eles participaram do **diagnóstico exploratório** e do **pré-teste**, destacando os objetivos desses instrumentos. Em seguida, utilizarei os slides, conforme figura (1), em formato impresso, devido ao colégio no momento, ocorrer de não ter datashow no momento da aplicação, por uso de outros professores.

Figura 1 - Disertando em espanhol sobre las redes sociales



Fonte: Autora (2025). Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGwbkEKVW8/XIK8BnFuJdHS6_iGRD2Jew/edit?utm_content=DAGwbkEKVW8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Durante a mediação com os slides impressos, apresentarei o assunto — gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo — e os objetivos do projeto para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, destacando as principais atividades e a duração do projeto. Reforçarei que eles já leram esse texto quando da realização dos diagnósticos iniciais e que os resultados serviram para a preparação das atividades propostas no projeto de ensino. Além disso, ressaltarei que o projeto ampliará a compreensão dos aspectos do gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo, gênero muito solicitado em diferentes exames, e contribuirá para o desenvolvimento das habilidades de leitura em espanhol, preparando-os para futuras situações pessoais, acadêmicas e profissionais. Esclarecerei dúvidas dos alunos e incentivarei que deem sugestões para a qualificação dos procedimentos.

Passo (3): Ativando conhecimentos prévios sobre Gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo

Apresentado o projeto da pesquisa, entrego aos alunos uma cópia impressa do mesmo texto trabalhado com eles no pré-teste, **conforme texto (1)**, com diferentes aspectos marcados no texto para ajudar na compreensão leitora.

Texto de leitura 1 - La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública



La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública

[Introducción del tema] Las redes sociales se han convertido en una herramienta poderosa en la formación de la opinión pública. [Explicação do to tema] Con miles de millones de usuarios en todo el mundo, plataformas como Facebook, Twitter e Instagram desempeñan un papel central en la difusión de información y en la construcción de narrativas colectivas. [Presentación de subtemas/argumentos contradictorios/ problema] Aunque estas redes ofrecen beneficios significativos, como la democratización de la información y la facilitación del debate público, también presentan desafíos considerables, como la propagación de desinformación y la polarización social.

[Exploración del primer subtema/argumento] Primordialmente, uno de los principales aspectos positivos de las redes sociales es su capacidad para democratizar la información. Antes de la era digital, los medios tradicionales —compuestos por periódicos, revistas y emisoras de televisión— eran la principal fuente de noticias y moldeaban significativamente la opinión pública. Actualmente, cualquier persona con acceso a Internet puede compartir información, opiniones y perspectivas, creando un espacio más inclusivo para el debate. Es notorio que esta apertura permite que se escuchen voces marginadas y que movimientos sociales, como Black Lives Matter, ganen visibilidad global rápidamente.

[Exploración del segundo subtema/argumento] Además, esta democratización también trae consigo el problema de la desinformación, ya que en las redes sociales las noticias falsas y las teorías conspirativas pueden difundirse con la misma rapidez —o incluso más— que la información verificada. Es evidente que la falta de control editorial y la facilidad con que se puede compartir contenido sin verificación crean un entorno propicio para la propagación de desinformación. Sin embargo, esto puede llevar a una opinión pública mal informada y a decisiones basadas en datos incorrectos, afectando desde elecciones hasta la salud pública.

[Retomada dos dois argumentos e solução do problema] En conclusión, las redes sociales tienen una influencia significativa en la formación de la opinión pública, ofreciendo tanto oportunidades como desafíos. Aunque han democratizado el acceso a la información y amplificado voces diversas, también han contribuido a la propagación de desinformación. Para minimizar estos efectos negativos, es crucial promover la educación mediática, fomentar el pensamiento crítico y buscar formas de regular el contenido en línea sin comprometer la libertad de expresión. Solo así podremos aprovechar al máximo los beneficios de las redes sociales, minimizando sus impactos en la sociedad.

Fonte: Texto de Emanuelle Vitória. La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública. Publicado por Giovanna Bernardes. **Folha única**, 2024. Disponível em: <https://www.folhaunica.com.br/unico-educacional/2024/08/emanuelle-vitoria/a-influencia-das-redes-sociais-na-formacao-da-opinio-publica/> . Acesso em: 14 Ago. 2025.

Como, de alguma forma, já ocorreu a pré-leitura (Dib *et al.* (2024) deste texto no pré-teste, com o texto em mãos e, com base nos pressupostos sociodialógicos bakhtiniano, seguindo Michelon e Valer (2020, p.43-49), explicarei a eles que todos os textos são constituídos por quatro funções, as quais serão explanadas brevemente: a) os aspectos da produção do texto; b) os elementos da composição; c) o tema do texto; e, d) os aspectos da língua.

Em seguida, os alunos realizarão uma nova leitura individual do texto e marcarão com caneta as palavras ou expressões em espanhol que não compreendem. De forma coletiva, anotarei no quadro as palavras desconhecidas indicadas e explicarei seu significado, observando se há padrões de dificuldade em diferentes níveis da linguagem (fonológico, morfossintático, semântico etc.). Esses

dados serão registrados para posterior análise no âmbito da investigação da implementação pedagógica.

Após a compreensão dos termos destacados, iniciarei a interpretação do texto, utilizando estratégias de leitura e considerando as quatro funções do gênero discursivo/textual **Ensaio curto dissertativo**. Durante os procedimentos didático-pedagógicos, reforçarei os aspectos que apresentaram maior índice de inadequações no pré-teste. As questões de leitura, elaboradas com base nas funções do texto, estarão impressas na mesma folha do texto. Muitas dessas questões já foram trabalhadas no pré-teste, mas serão retomadas para aprofundar e qualificar a habilidade leitora dos alunos. Todo o processo será conduzido de forma dialogada, incentivando a participação ativa e a troca de conhecimentos coletivos, e escrita individual em algumas atividades.

Quadro 2 - Questões interpretativas para o Texto de leitura 1

1 Preguntas sobre el contexto de producción - Função sociodiscursiva

1.1 ¿Cuál es la finalidad del texto? Opciones para guiar la reflexión: (Entretener, Sensibilizar, Exponer, Convencer, Instruir, Guiar, Informar, Convidar, Constatar, Ofrecer).

Instrucción: Justifica tu elección utilizando fragmentos del texto.

1.2 ¿Quién es el autor del texto? Identifica quién produjo el texto.

1.3 ¿Quiénes son los interlocutores del texto? Indica para quiénes está dirigido el texto (colegas, profesores, comunidad externa, etc.).

1.4 ¿Cuál es el contexto social e histórico de producción del texto? Señala las circunstancias sociales, culturales, políticas o tecnológicas que caracterizan el momento en que se produjo el texto.

1.5 ¿Por qué medio circula el texto? Identifica el vehículo por el cual el texto se difunde (jornal, revista, internet, TIC, etc.).

2 Preguntas sobre la composición = (Função sociocomposicional)

2.1 ¿Cuál es la secuencia textual predominante en el texto?. Opciones (según el tipo de texto): Narración, Exposición, Relato, Argumentación, Descripción, Prescripción. Instrucción: Identifica cuál de estas secuencias predomina en el ensayo dissertativo corto que estás leyendo.

2.2 ¿Qué elementos textuales organizan la argumentación en el ensayo dissertativo corto? Señala los elementos presentes en el texto: Título, Autor, Introducción, Desarrollo (subtemas/argumentos), Conclusión.

Instrucción: Explica brevemente la función de cada elemento en la construcción del sentido del texto.

3 Preguntas sobre la temática (Função sociotemática)

3.1 ¿Cuál es el tema principal del texto y cuál es el problema presentado sobre este tema? Identifica la idea central que la autora desarrolla en el ensayo disertativo corto y señala el problema que plantea al inicio del texto.

3.2 ¿Cuáles son los subtemas o argumentos desarrollados para ampliar el tema principal? Señala los subtemas o argumentos que la autora utiliza para explicar o profundizar la temática principal.

3.3 ¿Qué sentido aporta cada subtema o argumento al tema general? Explica cómo cada subtema o argumento contribuye a la comprensión del tema principal y a la construcción de la argumentación del texto.

3.4 ¿Cuál es la solución sugerida en la conclusión del texto para el problema presentado en la introducción?

4 Preguntas sobre la lengua (Função socioestilística – aspectos da língua)

4.1 ¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto? Opciones: Emotiva, Referencial, Apelativa, Fática, Metalingüística, Poética. Instrucción: Elige la opción que mejor describe la intención comunicativa de la autora.

4.2 ¿Cuál es la forma de enunciación predominante en el texto? Opciones: Personal (yo, nosotros). Impersonal (tercera persona, pronombres indeterminados). Instrucción: Señala cuál es la forma de enunciación utilizada y explica por qué.

4.3 ¿Cuál es el estilo del texto? Opciones: Formal, Informal, Científico, Literario. Instrucción: Justifica tu elección basándote en la estructura y el lenguaje del ensayo.

4.4 ¿Cuál es el modo y tiempo verbal predominante en el texto?

Instrucción: Señala el modo y tiempo verbal más frecuente (por ejemplo, indicativo, presente) y explica qué efecto producen en la argumentación.

Ejercicio práctico: Destaca 3 ejemplos del texto, como:

4.5 ¿Qué conectores están presentes y cuál es su función en el texto?

Instrucción: Identifica los conectores abajo utilizados en el ensayo) y explica cómo ayudan a relacionar ideas y organizar la argumentación del texto.

‘Aunque estas redes ofrecen [...]’ → _____

‘Además, esta democratización [...]’ → _____

‘[...] también presentan desafíos [...]’ → _____

‘Solo así, podremos aprovechar [...]’ → _____

‘Primordialmente, uno de los principales aspectos [...]’ → _____

‘Actualmente, cualquier persona [...]’ → _____

‘Es notorio que esta apertura permite [...]’ → _____

4.6 ¿Cuál es el modo y tiempo verbal predominante en el texto? Señala el modo y tiempo verbal más frecuente (por ejemplo, indicativo, presente) y explica qué efecto producen en la argumentación. Ejercicio práctico: Destaca 3 ejemplos del texto.

4.7 ¿Por qué en la frase “Solo así podremos aprovechar al máximo los beneficios de las redes sociales [...]” la autora utiliza la forma “podemos” para marcar la enunciación? Instrucción: Analiza cómo este uso incluye al lector en la argumentación o señala la posición del autor frente al tema.

5 Preguntas sobre la interpretación del texto (Macroestructura y comprensión global)

5.1 Elabora una síntesis del texto. Instrucción: Redacta un único párrafo, utilizando conectores adecuados, en el que presentes con tus propias palabras la idea central del ensayo dissertativo corto. Integra los principales subtemas o argumentos expuestos por la autora, asegurando la coherencia y la cohesión del texto. (Extensión: entre 5 y 8 líneas).

6 Preguntas de relación, evaluación y reflexión

6.1 Posición personal frente al contenido: ¿Estás de acuerdo con los argumentos presentados por la autora sobre la influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública? Justifica tu respuesta utilizando ejemplos del texto y tus propias experiencias.

6.2 Relación con otros textos o experiencias: ¿Conoces otros textos, noticias, ensayos o experiencias que coincidan o difieran de lo que plantea la autora? Relaciona también el contenido del ensayo con la viñeta presentada anteriormente, señalando similitudes y diferencias en la manera en que ambos textos abordan el tema de las redes sociales y la formación de la opinión pública.

6.3 Aplicación a la realidad: ¿Cómo se relacionan los problemas y beneficios mencionados en el texto con situaciones que tú observas en tu entorno social, académico o familiar? Propón acciones o estrategias que podrían mejorar la forma en que se utiliza la información en redes sociales.

6.4 Reflexión crítica sobre el contenido.
¿Qué aprendizajes o reflexiones te aporta el texto sobre la influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública?

6.5 Transformación del conocimiento:
Después de leer y reflexionar sobre el texto, ¿ha cambiado tu forma de pensar sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la opinión pública?

6.6 Explica de qué manera este conocimiento puede ayudarte a actuar de forma más crítica y responsable en tu vida cotidiana.

Conforme irei apresentando as questões, observarei as respostas e anotarei no quadro com a finalidade de verificar em que medida o conteúdo está sendo compreendido para que eu possa intervir de forma mais objetiva no aprendizado. Observarei com mais atenção os alunos que nos diagnósticos iniciais apresentaram menor rendimento em relação ao conhecimento da língua. Farei anotações sobre

essas realizações orais para melhor interpretação e ajustar procedimentos didático-pedagógicos para a construção de uma aprendizagem significativa. **Registrarei esses dados para serem interpretados no decorrer do processo da investigação da implementação pedagógica.**

Passo (4) – Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse: (5 minutos)

Em seguida, apresentarei o comando da atividade que deverá ser realizada em casa, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem e preparando os alunos para a próxima etapa do projeto.

Quadro 3 – Comando de la actividad de aprendizaje y evaluación (1)

¡Ahora es tu turno!

Lee nuevamente el texto *La influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública* y realiza las siguientes actividades de manera individual:

- Redacta un único párrafo de síntesis del texto (Pregunta 5.1), utilizando conectores adecuados para integrar la idea central y los principales argumentos de la autora.
- Responde y entrégalo en la próxima clase, en lengua española, las preguntas de la sección **6 (Relación, evaluación y reflexión):**

6.1 Posición personal frente al contenido.

6.2 Relación con otros textos o experiencias (incluye la charge presentada en clase).

6.3 Aplicación a la realidad.

6.4 Reflexión crítica sobre el contenido.

6.5 Transformación del conocimiento.

6.6 Aplicación en la vida cotidiana.

Entrega de la actividad:

Cada estudiante debe entregar la versión escrita **en la próxima clase.**

Criterios de evaluación:

- Comprensión global del texto y de sus argumentos.
- Uso de conectores y cohesión en la síntesis.
- Claridad y pertinencia en la interpretación crítica.
- Traducción de las respuestas al español con adecuación lingüística.

Observación:

- Esta actividad será un instrumento **de análisis** de las realizaciones de los estudiantes.
- Tendrá **peso evaluativo**, el cual será considerado por la profesora titular de la disciplina.

Passo (5) – Fechamento da aula

Ao concluir a primeira aula, farei um resumo dos principais pontos discutidos, enfatizando:

- a função social e a composição do gênero *Ensayo disertativo corto*;
- a importância da compreensão leitora e da interpretação dos argumentos apresentados no texto;
- a relevância da aplicação das estratégias de leitura para compreender melhor o conteúdo e refletir criticamente sobre ele.

Em seguida, ressaltarei a pertinência da atividade extraclasse, explicando que os alunos deverão realizá-la em casa para consolidar os conhecimentos adquiridos.

Reforçarei os seguintes procedimentos:

- cada estudante deverá desenvolver a atividade individualmente, registrando suas respostas de forma clara e organizada;
- a atividade terá caráter avaliativo, servindo como instrumento para aprofundar a compreensão do gênero e do tema;
- as respostas deverão ser entregues na próxima aula e serão retomadas coletivamente para discussão e análise.

Por fim, apresentarei os procedimentos previstos para a aula seguinte:

- revisão e socialização das respostas da atividade extraclasse, com destaque para a interpretação dos argumentos, o uso de conectores e aspectos linguísticos do texto;
- elaboração e resolução de situações-problema relacionadas ao tema das redes sociais e à compreensão crítica do conteúdo;
- instrumentalização por meio da leitura e análise de novos textos dissertativos curtos, em atividades individuais e em pequenos grupos;
- discussão coletiva para correção das atividades, esclarecimento de dúvidas e aprofundamento das estratégias de leitura;

- preparação para atividades de produção textual em espanhol, aplicando o gênero *Ensayo disertativo corto* a temas relacionados ao uso das redes sociais.

Problematizando e instrumentalizando a língua e o tema

Aula (2)

Os objetivos de aprendizagem desta aula, acima apresentados e aqui retomados, são:

- compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo ensaio dissertativo curto, em língua espanhola;
- ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema das redes sociais e suas implicações na opinião pública;
- refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais na busca e no compartilhamento de informações.

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

Passo (1): Cumprimento e chamada (03 minutos)

Início a aula cumprimentando os alunos em língua espanhola, perguntando como estão e realizando a chamada.

“¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la lista!”

Passo (2) Retomando a atividade de casa (10 minutos)

Nesse procedimento, os alunos deverão entregar ou enviar previamente (dias antes da aula, dentro do prazo possível de cada um) a atividade extraclasse realizada. Esse envio antecipado permitirá que eu analise as produções e registre tanto as entregas quanto as ausências, respeitando os limites individuais de participação. Assim, ao iniciar a aula, retomarei o material já corrigido, destacando as principais inadequações encontradas e propondo encaminhamentos para a sua superação. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre os ajustes necessários e ampliar suas atividades mentais superiores relacionadas ao texto e ao tema, aprofundando a compreensão crítica e a qualificação da escrita.

Passo (2): Elaborando situações-problema (15 min)

Após a contextualização sobre as quatro funções do gênero Ensayo disertativo corto e o tema em estudo, incentivarei os alunos a elaborarem pelo menos uma questão/ de pergunta do próprio interesse no aprendizado da língua espanhola.

Para auxiliá-los na construção das perguntas, apresentarei alguns exemplos:

- **Pergunta sobre o texto:**

¿Por qué el ensayo disertativo corto es un género adecuado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las redes sociales en la vida de los jóvenes?

- **Pergunta sobre o tema (redes sociais e sociedade):**

¿De qué manera la superexposición en las redes sociales puede afectar la identidad y la privacidad de los usuarios?

¿Cómo la intolerancia y el discurso de odio en el espacio digital repercuten en la convivencia social y en el respeto a los derechos humanos?

¿Por qué es importante discutir los efectos de las redes sociales en la escuela?

- **Pergunta sobre o aprendizado da língua espanhola:**

¿Por qué es importante que los estudiantes de escuelas públicas aprendan español en la escuela? ¿Qué beneficios les ofrece este idioma?

Em seguida, cada estudante **registrará no caderno pelo menos uma pergunta autoral**, inspirada nos exemplos ou relacionada a outros temas atuais de interesse.

Passo (4) Instrumentalizando os alunos sobre a língua e o tema (25 minutos)

Após a etapa de problematização, avançarei para a instrumentalização dos alunos, visando ao aprofundamento dos conhecimentos sobre o gênero discursivo/textual **Ensayo disertativo corto** e o tema redes sociais, bem como promover algumas discussões sobre o uso ético das plataformas digitais.

Primeiramente, promoverei algumas discussões acerca do processo da pesquisa como forma de ampliar os conhecimentos sobre o conteúdo em estudo. Tratarei do cuidado com o uso das Plataformas

Discussão sobre pesquisa e ética digital:

Iniciarei a aula debatendo com os alunos sobre como realizar pesquisas seguras e responsáveis na internet. Destacarei a importância de:

- Verificar a confiabilidade das fontes;
- Evitar a disseminação de informações falsas;
- Respeitar os direitos autorais e a ética na utilização de dados e citações.

Consulta a materiais e sites confiáveis

Apresentarei canais de youtube para estudar redações⁹:

Professora Pamba: www.youtube.com/@ProfessoraPamba;

Professor Noslen: www.youtube.com/@ProfessorNoslen;

Redação com Meu Anjo: www.youtube.com/@redmeuanjo.

Apresentarei uma lista de sites e fontes confiáveis, que poderão ser consultados para ampliar o conhecimento sobre o tema, tais como:

Sites:

⁹ Mais dicas sobre o texto... Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYlOqcYEvcw>. Acesso em. 12 out.2025.

- Modelos de redação nota 1000: Blog da Imaginie, Toda Matéria, Descomplica, Brasil Escola.
- Sites de correção de redações:

CoRedação: correção instantânea; *Toda Matéria*: correções ilimitadas com comentários detalhados por competência; *Descomplica*: correções detalhadas, comentários em áudio, materiais de apoio.

Discussão prática: mostrar como acessar esses sites, como consultar os textos-modelo, analisar redações nota 1000 e as correções, relacionando com os cuidados de ética digital. Por exemplo:

- Destacar que os alunos devem avaliar criticamente os textos-modelo;
- Refletir sobre o que pode ou não ser copiado, evitando plágio;
- Comentar sobre como usar os comentários das correções para aprimorar a própria escrita.

Ao articular com o gênero textual: essas práticas estarão relacionadas diretamente à produção do **ensaio dissertativo curto sobre redes sociais**, permitindo que os alunos compreendam como estruturar melhor seus textos e desenvolvam uma postura crítica frente ao material consultado.

Articular com o tema do gênero textual: relacionar a consulta aos sites com a produção de ensaios dissertativos curtos sobre redes sociais.

Na sequência, mostrarei a eles as fontes consultadas para a escolha dos textos, ressaltado a forma como a referência de cada texto-fonte deve ser elaborada, seguindo a norma 6023 (2018) de Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e sua relação com os aspectos da ética da pesquisa, para evitar a disseminação de informações falsas.

Explicarei que a elaboração correta das referências permite:

- **Reconhecer o trabalho intelectual do autor**;
- **Evitar plágio** e uso indevido de ideias;
- **Garantir a rastreabilidade das informações**, possibilitando que qualquer leitor consulte a fonte original;

- **Promover responsabilidade acadêmica e digital**, fortalecendo a compreensão crítica do conteúdo utilizado.

Em seguida, os alunos registrarão as referências dos textos selecionados, refletindo sobre a importância de citar corretamente e integrando essa prática à produção de seus ensaios dissertativos curtos sobre redes sociais.

Isso posto, realizarei a **entrega de dois textos** impressos: *Superexposición en las redes sociales* (Texto 2) e *Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales* (Texto 3).

Texto de leitura 2: Sobreexposición en las redes sociales

[Introducción del tema] Las redes sociales se usan cada vez más en el mundo, y Brasil es uno de los países con mayor cantidad de usuarios conectados a ellas diariamente. **[Explicación del problema]** Sin embargo, es importante destacar el ciberactivismo, la seguridad de la información y la importancia de la educación en este medio.

[Exposición del primero subtema/argumento] El ciberactivismo es un activismo a través de Internet, mediante el cual las personas promueven campañas políticas, sociales, entre otras, que, si se utilizan correctamente, garantizan el desarrollo de la sociedad mundial.

[Exploración del segundo subtema/argumento] Según Leandro Karnal¹⁰, las personas utilizan las redes sociales de forma incorrecta, lo que puede afectar la vida de los usuarios, pues abarca problemas de seguridad, como en el caso de Apple, cuyas millones de cuentas están amenazadas de ser desactivadas por ciberdelinquentes, generando una gran inseguridad entre los clientes de la empresa.

[Exploración del tercero argumento/ subtema] La educación es un factor importante en este contexto que, según Émile Durkheim, permite la formación de individuos con espíritu crítico, contribuyendo al desarrollo de la sociedad y, así, garantizando que los jóvenes que utilizan Internet reflexionen y busquen información antes de compartir determinado contenido.

[Recapitulación de los tres argumentos] Se concluye que el nuevo ciudadano de la era digital debe estar preparado para generar la propia sostenibilidad del crecimiento económico del país en un mundo libre y sin fronteras. Para ello, se deben incluir contenidos de ética y ciudadanía digital en el currículo de los alumnos de educación primaria y secundaria. El poder público también debe garantizar, mediante equipos especializados, ambientes preparados para proteger los datos de los ciudadanos brasileños.

Fonte: SUPEREXPOSIÇÃO nas redes sociais. **Imaginie**, 6 out. 2017. Disponível em: <https://www.imaginie.com.br/enem/exemplo-de-redacao/superexposicao-nas-redes-sociais/387483>. Acesso em: 18 ago. 2025.

¹⁰ Argumento de autoridade para reforçar a informação trazida. Observar a forma de trazer uma citação indireta.

Questões de interpretação

Texto 2 – Superexposição en las redes sociales

1 Função sociodiscursiva (contexto de produção)

¿Cuál es la finalidad sociodiscursiva del texto? Explicar si busca informar, convencer, sensibilizar u otra finalidad. Justifica tu respuesta.

2 Função sociotemática (conteúdo temático)

2.1 ¿Cuáles son los subtemas/argumentos tratados en el texto y cómo se relacionan con el tema central de la superexposición en las redes sociales?

2.2 ¿Cuál es la solución presentada en el texto para resolver el problema relacionado con el tema?

2.3 ¿Por qué se incluyen citas indirectas de otros autores en el texto?

3 Função sociocomposicional (elementos do texto)

¿Cómo está organizada la estructura del texto? Identifica la introducción, los subtemas/argumentos principales y la conclusión.

4 Função socioestilística (estilo e linguagem)

4.1 Indique a qué clase pertenecen las palabras subrayadas en el texto y qué significado promueven en el texto:

- “[...] conectados a ellas diariamente.”
- “[...] puede afectar la vida de los usuarios, pues abarca problemas de seguridad”
- “[...] Apple, cuyas millones de cuentas”
- “Para ello, se deben incluir [...]”
- “El poder público también debe garantizar, [...]”

4.2 ¿Cuál es el signo de enunciación presente en el texto, como se muestra en el ejemplo a continuación, y qué significado aporta al texto?

- Se concluye ...

4.3 ¿Cuál es el tiempo verbal y el modo predominantes en el texto? Resalta tres ejemplos e indica su significado en el texto.

5 Preguntas sobre la interpretación del texto (Macroestructura y comprensión global)

5.1 Elabora una síntesis del texto. Instrucción: Redacta un único párrafo, utilizando conectores adecuados, en el que presentes con tus propias palabras la idea central del ensayo disertativo corto. Integra los principales subtemas o argumentos expuestos por la autora, asegurando la coherencia y la cohesión del texto. (Extensión: entre 5 y 8 líneas).

6 Preguntas de relación, evaluación y reflexión

6.1 Posición personal frente al contenido: ¿Estás de acuerdo con los argumentos presentados por la autora sobre la influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública? Justifica tu respuesta utilizando ejemplos del texto y tus propias experiencias.

6.2 Relación con otros textos o experiencias: ¿Conoces otros textos, noticias, ensayos o experiencias que coincidan o difieran de lo que plantea la autora? Relaciona también el contenido del ensayo con la charge presentada anteriormente, señalando similitudes y diferencias en la manera en que ambos textos abordan el tema de las redes sociales y la formación de la opinión pública.

6.3 Aplicación a la realidad: ¿Cómo se relacionan los problemas y beneficios mencionados en el

texto con situaciones que tú observas en tu entorno social, académico o familiar? Propón acciones o estrategias que podrían mejorar la forma en que se utiliza la información en redes sociales.

6.4 Reflexión crítica sobre el contenido: ¿Qué aprendizajes o reflexiones te aporta el texto sobre la influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública?

6.5 Transformación del conocimiento: Después de leer y reflexionar sobre el texto, ¿ha cambiado tu forma de pensar sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la opinión pública?

6.6 Explica de qué manera este conocimiento puede ayudarte a actuar de forma más crítica y responsable en tu vida cotidiana.

Texto 3: Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales

[Introducción del tema] En lo que respecta a la intolerancia y el discurso de odio en las redes sociales, se puede afirmar que algunas personas aprovechan el anonimato para expresarse y sentirse aliviadas; **[Explicación do problema]** sin embargo, olvidan que tal práctica constituye un delito. En este contexto, es evidente que este tipo de delito es de suma importancia y requiere medidas que resuelvan definitivamente la cuestión.

[Explicación del primer argumento] Las estadísticas muestran que en los últimos años ha aumentado el número de denuncias contra páginas que difunden contenidos discriminatorios, actitud que constituye una violación de los derechos humanos y de la libertad de elección. Como decía el filósofo Jean Paul, no importa cómo se manifieste la violencia, ya que siempre será una derrota.

[Explicación del segundo subtema/argumento] Cabe destacar que el público afectado suele ser siempre una minoría, como homosexuales, personas negras, indígenas, religiosos, entre otros. Por otro lado, estas víctimas, al sentirse ofendidas y vulneradas por tales publicaciones, deben buscar inmediatamente el respeto de sus derechos ante cualquier organismo de denuncias.

[Recapitulación de los dos argumentos/ Explicación final] Con el fin de garantizar la seguridad de todos y mejorar el uso de internet, algunas medidas son necesarias. El gobierno federal debe invertir en políticas públicas, a través de internet y televisión, que conciencien a estas personas y a las páginas intolerantes, destacando que esta práctica es un delito y que existe la libertad de elección.

Fonte: INTOLERANCIA y discurso de odio en las redes sociales. **Imaginie**, 27 mar. 2017. Disponível em: <https://www.imaginie.com.br/enem/exemplo-de-redacao/intolerancia-e-discurso-de-odio-nas-redes-sociais/750079> . Acesso em: 18 ago. 2025.

Texto 3 – Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales

Questões de interpretação – Texto 3

1. Função sociodiscursiva (contexto de produção)

- ¿Cuál es la finalidad sociodiscursiva del texto?
- Explica si busca informar, convencer o sensibilizar y justifica tu respuesta.

2. Função sociotemática (conteúdo temático)

2.1 ¿Cuáles son los subtemas/argumentos tratados en el texto y cómo se relacionan con el tema central de la intolerancia y el discurso de odio en las redes sociales?

2.2 ¿Cuál es la solución presentada en el texto para solucionar el problema que involucra el tema?

2.3 ¿Para qué se traen citas indirectas de otros autores dentro del texto?

3. Função sociocomposicional (elementos del texto)

- ¿Cómo está organizada la estructura del texto?
- Identifica la introducción, los subtemas/argumentos principales y la conclusión.

4. Função socioestilística (estilo y lenguaje)

4.1 Indicar a qué clase pertenecen las palabras subrayadas en el texto y qué sentido aportan:

- a) sin embargo, olvidan que tal práctica constituye un delito [...]
- b) En este contexto, es evidente que este tipo de delito es de suma importancia [...]
- c) Por otro lado, estas víctimas, al sentirse ofendidas y vulneradas [...]
- d) Con el fin de garantizar la seguridad de todos y mejorar el uso de internet [...]

4.2 ¿Cuál es la marca de enunciación presente en el texto 3 y qué sentido aporta al discurso?

4.3 ¿Cuál es el modo y tiempo verbal predominante en el texto? Destaca tres ejemplos y explica su sentido.

5 Preguntas sobre la interpretación del texto (Macroestructura y comprensión global)

5.1 Elabora una síntesis del texto. Instrucción: Redacta un único párrafo, utilizando conectores adecuados, en el que presentes con tus propias palabras la idea central del ensayo dissertativo corto. Integra los principales subtemas o argumentos expuestos por la autora, asegurando la coherencia y la cohesión del texto. (Extensión: entre 5 y 8 líneas).

6 Preguntas de relación, evaluación y reflexión

6.1 Posición personal frente al contenido: ¿Estás de acuerdo con los argumentos presentados por la autora sobre la intolerancia y el discurso de odio en las redes sociales? Justifica tu respuesta utilizando ejemplos del texto y tus propias experiencias.

6.2 Relación con otros textos o experiencias: ¿Conoces otros textos, noticias, ensayos o experiencias que coincidan o difieran de lo que plantea la autora? Relaciona también el contenido del ensayo con otras informaciones o casos que conozcas sobre el tema, señalando similitudes y diferencias en la manera en que se aborda la intolerancia y el discurso de odio.

6.3 Aplicación a la realidad: ¿Cómo se relacionan los problemas mencionados en el texto con situaciones que tú observas en tu entorno social, académico o familiar? Propón acciones o estrategias que podrían mejorar la forma en que se maneja la intolerancia y el discurso de odio en redes sociales.

6.4 Reflexión crítica sobre el contenido: ¿Qué aprendizajes o reflexiones te aporta el texto sobre la importancia de denunciar y prevenir el discurso de odio en las redes sociales?

6.5 Transformación del conocimiento: Después de leer y reflexionar sobre el texto, ¿ha cambiado

tu forma de pensar sobre el uso responsable de las redes sociales y la manera de enfrentar la intolerancia online?

6.6 Explica de qué manera este conocimiento puede ayudarte a actuar de forma más crítica, ética y responsable en tu vida cotidiana frente a la intolerancia y el discurso de odio en redes sociales.

Para essa aprendizagem, elaborarei algumas questões para promover a pré-leitura e, na sequência, cada estudante realizará a leitura individual, em silêncio, **dos dois textos** e marcará as palavras não compreendidas. Anotarei no quadro as palavras e explicarei o sentido, e farei uma leitura dos textos em voz alta para trabalhar com a escuta dos alunos e realçar a pronúncia das palavras. (10 minutos)

Resolverei possíveis dúvidas e, em seguida, organizarei a turma em **dois grandes grupos**:

- **Grupo A:** trabalha com o Texto 2 (*Superexposición en las redes sociales*);
- **Grupo B:** trabalha com o Texto 3 (*Intolerancia y discurso de odio en las redes sociales*);

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; (15 min);
- Finalizado o tempo estabelecido, se possível, devido a pouco 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; (10 min);

Atividade de aprendizagem e Avaliação (2) em grupo -

- Dentro de cada grande grupo, dividirei os integrantes em duplas, 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 (15 min);

- 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, pedirei que cada estudante retome seu **texto produzido individualmente** e considerando as discussões e correção coletiva, qualifique suas respostas para que seja entregue à professora para **avaliação e observação** da realização da compreensão leitora. Se necessário, poderá ser incluído como atividade extraclasse,
- 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.

Passo (5): Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse (5 minutos)

Após todos esses procedimentos didático-pedagógicos, apresentarei o comando da atividade que deverá ser realizada em casa, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem e a preparação para a etapa subsequente.

Essa atividade propõe que os alunos avancem na compreensão do gênero discursivo/textual Ensayo disertativo corto.

Para isso, os procedimentos em (b) buscam consolidar a aprendizagem proposta na ação pedagógica pela instrumentalização, ou seja, ampliar pelos conhecimentos historicamente sistematizado, o objeto de aprendizagem, neste caso o texto e tema;

Os procedimentos em (b), têm por fim dar início à aprendizagem proposta na ação pedagógica **Sistematizando os novos conhecimentos sobre a língua e o tema.**

Para isso, cada estudante deverá seguir o comando da atividade e o roteiro abaixo:

Quadro 4 – Comando da atividade extraclasse

Estimados alumnos, vamos a resolver la actividad.

Após todas as atividades realizadas em sala, você deve:

- para fechar a aprendizagem proposta na ação pedagógica pela instrumentação, qualificar as respostas interpretativas trabalhadas em aula, considerando as discussões e a correção coletiva e entregar a folha com as respostas à professora na próxima aula. **Elaborar as respostas das questões em espanhol**, podendo fazer uso de dicionário para entregar para a professora realizar a análise e avaliação da atividade. Isso para ampliar as habilidades linguísticas na língua espanhol;
- produzir de forma autônoma a escrita de um **Ensayo disertativo corto** em espanhol a partir das discussões já realizadas dos textos até o momento:

Para a escrita do Ensaio, siga as orientações:

(i) Escolha uma das ideias discutidas em sala sobre os efeitos das redes sociais (positivos ou negativos) na formação da opinião pública.

(ii) Estructure seu texto com as seguintes partes:

Título: que apresente de forma clara o tema do ensaio;

Introducción: apresentação da temática e formulação da tese e problema;

Desarrollo: exposição de, no mínimo, **dos argumentos** que sustentem sua tese/problema, utilizando conectores adequados;

Conclusión: retomada da tese/problema, solução do problema e fechamento crítico da discussão.

(iii) O texto deve ter entre **20- 30 linhas manuscritas.**

Instrucciones finales

- La redacción debe ser realizada en casa en español y entregada en la próxima clase. Para isso, você pode produzir o texto em Português e depois fazer uso de aplicativos para a tradução, como o Google tradutor, e dicionário físico, se for o caso, peça para que a direção da escola libere o uso do dicionário em caso do aluno não possuir celular, aparelhos e internet. Deve fazer uma revisão da adequação do vocabulário. As dúvidas devem ser anotadas para serem discutidas em aula com a professora.
- Antes de entregar, revise si todos los elementos del género están presentes y si la información está organizada de forma objetiva, con uso adecuado de elementos de cohesión, conforme a los ejemplos estudiados.
- La producción escrita será parte de la evaluación cuantitativa, de hasta 2 puntos.

Passo (6): Fechamento da aula (5 minutos)

Para encerrar a aula, realizarei um breve resumo dos principais pontos trabalhados, retomando as características do gênero **Ensayo disertativo corto** (estrutura, função social e estilo argumentativo) e os papéis dos conectores e da organização textual para garantir a clareza da argumentação.

Em seguida, reforçarei as orientações da atividade extraclasse, destacando que ela permitirá aos alunos aprofundarem o que foi aprendido e praticarem a escrita autônoma em espanhol. Finalizarei incentivando-os a refletirem sobre como o uso das redes sociais influencia diretamente sua vida cotidiana, estabelecendo uma ponte entre o conteúdo estudado e a realidade deles.

Dessa forma, alunos já chegaram preparados para a Aula 3, sabendo que trabalharão de forma mais prática e aplicada, integrando leitura, análise textual e língua espanhola.

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 alunos;

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

Passo (1) Cumprimento e indagação (5 minutos)

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) Revisando a produção textual (35 minutos)

Iniciarei esta aula perguntando aos alunos como foi a experiência de responder às questões interpretativas e de elaborar a produção do ensaio, destacando as dificuldades encontradas no processo de escrita. Após essa socialização inicial, retomarei as atividades individuais entregues previamente (na medida do possível), já analisadas e com observações registradas. A partir das inadequações identificadas, farei explicações mais amplas, reforçando os pontos que precisam ser aprimorados e propondo estratégias de superação. Dessa forma, a aula se transformará em um espaço de reelaboração do conhecimento, favorecendo a ampliação das habilidades linguísticas e críticas em língua espanhola.

Iniciarei esta aula perguntando aos alunos como foi a experiência de responder às questões interpretativas e de elaborar a produção do ensaio, destacando as dificuldades encontradas no processo de escrita.

Em seguida, recolherei a atividade extraclasse enviadas pelos alunos, referentes à Aula 2, do texto de 20 a 30 linhas, em caso de envio online, dias antes da aula, onde retomarei as atividades individuais entregues previamente (na medida do possível), já analisadas e com comentários. Recolherei também as demais atividades em duplas e individuais que ficaram para me entregar na aula 3.

A partir das inadequações identificadas, farei explicações mais amplas, reforçando os pontos que precisam ser aprimorados e propondo estratégias de superação. Dessa forma, a aula se transformará em um espaço de reelaboração do conhecimento, favorecendo a ampliação das habilidades linguísticas e críticas em língua espanhola.

Nessa ocasião, não sei em base quantos textos prontos irei receber para a análise antes da aula, porém irei pedir a alunos voluntários que leem os dos colegas, respectivamente. No final da aula, quando sair da sala, irei registrar por escrito as observações sobre inconsistências na estrutura ou no conteúdo e oferecerei orientações individuais para o aprimoramento. Também destacarei os aspectos positivos presentes em cada produção e explicarei, de forma clara, os ajustes necessários para que o texto se torne coerente, organizado e adequado às características do gênero. Registrarei os textos com as anotações e sugestões, a fim de analisar as realizações e acompanhar a evolução, comparando posteriormente com a produção final.

Essa etapa favorece a prática da estrutura do ensaio dissertativo curto — título, introdução, desenvolvimento, reflexão e conclusão — e amplia a compreensão

do gênero. Ressaltarei ainda que a tradução não deve ser literal, mas preservar o sentido original, considerando as variações culturais e a adequação ao gênero textual.

Passo (3) Retomando as situações-problemas para consolidar a aprendizagem do texto e do tema (10 minutos)

Após esses procedimentos para a ampliação acerca do texto e da língua, retomarei as situações-problemas organizadas anteriormente e as coloco no quadro para promover as relações e discussões.

Pergunta sobre o texto:

¿Por qué el ensayo disertativo corto es un género adecuado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las redes sociales en la vida de los jóvenes?

Pergunta sobre o tema (redes sociais e sociedade):

¿De qué manera la superexposición en las redes sociales puede afectar la identidad y la privacidad de los usuarios?

¿Cómo la intolerancia y el discurso de odio en el espacio digital repercuten en la convivencia social y en el respeto a los derechos humanos?

¿Por qué es importante discutir los efectos de las redes sociales en la escuela?

Pergunta sobre o aprendizado da língua espanhola:

¿Por qué es importante que los estudiantes de escuelas públicas aprendan español en la escuela? ¿Qué beneficios les ofrece este idioma?

Iniciarei com a primeira questão com a qual promoverei uma discussão coletiva de tal forma que ela seja respondida e que eles percebam em que medida elas pode ser respondidas a partir dos conhecimentos ampliados pelas diferentes atividades. Conforme as discussões ocorrem, registrarei por escrito no quadro a fala para posterior análise da ampliação cognitiva deles..

Passo (4): Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse: (5 minutos)

Considerando que os textos já foram revisados em termos de estrutura e língua na sala de aula, explicarei aos alunos que deverão levar o texto para casa (em formato físico), a fim de qualificá-lo e estudá-lo para a apresentação oral na aula seguinte. Mas que possam fazer o possível para me entregarem em dias antes para as possíveis correções:

Para casa:

- a) a partir das situações problemas discutidas em aula, elabore uma pequena reflexão (entre 7-10) linhas manuscritas discutindo como a aprendizagem do texto e do tema podem contribuir para você ter mais habilidade em leitura e escrita, bem como respeitar as diferentes culturas e aprender o espanhol para ter maiores chances no seu futuro. A produção dessa reflexão deve ser entregue em Espanhol, se precisar, faça uso de dicionários ou aplicativos de tradução. Faça uma boa revisão para entregar o texto a professora na sala de aula;
- b) a partir das sugestões apresentadas, qualificar a escrita do Ensaio dissertativo;
- c) preparar-se para a apresentação oral do conteúdo do ensaio e dos conteúdos sobre o tema e questões problemas estudadas no projeto de ensino em espanhol.

Quadro 5 – Comando da atividade extraclasse

Estimados alumnos, vamos a resolver la actividad.

Objetivo: Refletir sobre o aprendizado do gênero relato de experiência e como ele contribui para a leitura, escrita e compreensão cultural em espanhol.

Instrucciones:

1. Escribe una reflexión manuscrita de **7 a 10 líneas**.
2. Relaciona tu reflexión con las **situaciones-problema discutidas en clase**.
3. Utiliza **conectores adecuados** para organizar tus ideas.
4. Si lo consideras necesario, apóyate en **dicionarios o traductores digitales**, pero revisa el texto antes de entregarlo.
5. Entrega tu producción escrita días antes del envío, y en la siguiente clase.

Criterios de evaluación:

- Coherencia y cohesión de las ideas.
- Uso adecuado del español en la redacción.
- Relación entre el texto, las situaciones-problema y experiencias personales.

Essa atividade extraclasse, articulada ao debate coletivo, é essencial para verificar como os alunos estão assimilando os conteúdos sobre o gênero *ensaio dissertativo curto*. Espera-se que sejam capazes de reconhecer esse gênero como

um instrumento de reflexão crítica sobre situações reais, tornando a leitura e a escrita mais significativas e motivadoras. Além disso, os diferentes ensaios, produzidos a partir de perspectivas diversas, contribuem para o fortalecimento do pensamento crítico e para a ampliação do olhar sobre práticas sociais e culturais, especialmente no contexto do uso das redes sociais.

A avaliação será feita com base no desenvolvimento e na organização das ideias, valorizando respostas coesas, coerentes e fundamentadas nas questões propostas. Para finalizar, informarei que, na próxima aula, ocorrerá um momento de socialização dos textos, em que os alunos terão a oportunidade de apresentar e discutir suas produções, reforçando o diálogo entre escola e comunidade escolar (se possível dentro dos limites).

Passo (6): Fechamento da aula

Para encerrar a terceira aula, retomarei os principais pontos abordados: a sistematização dos conhecimentos sobre o gênero relato de experiência vivida em língua espanhola, o processo de tradução crítica utilizando recursos tecnológicos ou dicionários, e a reflexão sobre as questões problematizadoras. Ressaltarei a relevância desses conteúdos para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade em espanhol, destacando sua conexão com situações reais e com a formação crítica dos alunos.

Em seguida, apresentarei como esses saberes serão ampliados no próximo encontro, quando realizaremos a roda de leitura para socialização das produções, momento em que os alunos poderão compartilhar seus relatos e refletir coletivamente sobre as práticas culturais e sociais presentes nas experiências narradas.

Destacarei, ainda, que na próxima aula (Aula 4) os alunos terão a oportunidade de socializar os relatos produzidos em uma roda de leitura, compartilhando suas experiências com os colegas e convidados, de modo a valorizar o diálogo intergeracional e fortalecer a relação entre escola, família e comunidade.

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 (5 minutos)

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 (5 minutos)

Após cumprimentar os alunos e os convidados presentes, organizarei a sala em formato de seminário, dispondo as cadeiras de modo a favorecer a atenção ao espaço de apresentação. Relembrei os objetivos da atividade, explicando que se trata da socialização do conteúdo dos ensaios produzidos. As apresentações seguirão uma ordem pré-estabelecida (por exemplo, alfabética), com o aluno indo à frente apresentar em forma de seminário, garantindo organização e clareza no acompanhamento. Cada estudante terá um tempo estipulado para sua fala (entre 3 a 5 minutos), devendo expor com clareza, manter contato visual e respeitar a vez dos colegas. A oralização será registrada em **áudio**, mesmo que não haja público externo, para fins de análise posterior das realizações.

Passo (3) Socializando os novos conhecimentos sobre a língua e o tema orais tema (reflexões) – 30 minutos

Como prática de oralização da língua espanhola, cada aluno deverá apresentar oralmente os aspectos principais do Ensaio seu texto, destacando o tema, o problema levantado, os principais argumentos utilizados e a conclusão ou

solução do problema. Ao final da exposição dos alunos, abrirei um espaço para comentários ou perguntas, de modo a estimular o diálogo crítico e colaborativo. Essa etapa tem como finalidade consolidar os conhecimentos adquiridos, desenvolver a expressão oral, preferencialmente, em espanhol e valorizar a participação crítica dos alunos no processo de aprendizagem.

Passo (4) – Reflexão crítica sobre a aprendizagem – 10 minutos

Após a produção oral dos conteúdos do Ensaio, promoverei um momento de reflexão, a qual será orientada pela retomada das situações-problema, cujo conteúdo terá sido discutido e escrito nas ações pedagógicas anteriores. Essa produção oral, mesmo que na língua portuguesa, objetiva primeiramente ampliar nos alunos a percepção sobre como os novos conhecimentos possibilitam a resolução das problematizações apresentadas sobre o texto, o tema e a língua espanhola.

A partir dessa relação, a discussão retomará o objetivo proposto para o Projeto de ensino e promoverá discussões em uma perspectiva colaborativa, permitindo que cada estudante agora com os novos conhecimentos apreendidos possa perceber como cada procedimento didático-pedagógico buscou ampliar as habilidades linguísticas e cognitivas.

Passo (5) Avaliação do projeto de ensino pelos alunos- (10 minutos)

Após esse momento, apresentarei aos alunos o **instrumento final de avaliação, Apêndice C**, explicando que eles deverão respondê-lo em casa utilizando o celular e acesso à internet pelo **Google Forms**. O objetivo é avaliar a percepção dos alunos 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, os alunos poderão refletir sobre seu processo de aprendizagem de forma flexível, e essa etapa permitirá consolidar aprendizagens relacionadas à leitura, escrita e oralidade.

Acima estão apresentados o conteúdo e os procedimentos didático-pedagógicos para dar conta da proposta da Sequência didática. Abaixo apresento, o cronograma da implementação

3 Cronograma de implementação das atividades de aprendizagem

Abaixo, apresento o cronograma de implementação das atividades de aprendizagem seguindo o Plano de aula.

Quadro 6: Cronograma da implementação do Plano

	Setembro - 2025			
Atividades de Implementação	Dia 01	Dia 8	Dia 15	Dia 29
Ação: Apresentação do Plano de Aula da Sequência Didática. Instrumento(s) e/ou materiais: cópias impressas do texto, quadro, canetas, fichas com questões, slides impressos.	X			
Ação: Aula (1), conforme Plano aula Instrumento(s) e/ou materiais: Questões de leitura impressas (contexto, composição, temática e estilo).	X			
Ação: Aula (2), conforme Plano aula Instrumento(s) e/ou materiais: textos impressos adicionais, quadro, dicionário bilíngue)		X		
Ação: Aula (3), conforme Plano aula Instrumento(s) e/ou materiais: fichas de escrita, quadro, canetas.			X	
Ação: Aula (4), conforme Plano aula Instrumento(s) e/ou materiais: folhas pautadas, quadro, celular (para registro em fotos)				X

4 FECHAMENTO

Esta proposta de intervenção apresentada pela Sequência didática e Plano de aula *Disertando en Español sobre las redes sociales*, foi elaborado como recurso didático-pedagógico na fase de implementação da pesquisa-ação *Ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo: 3ª série do ensino médio* (Silva, 2025) como Trabalho

de Conclusão de Curso no Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica no ano de 2025.

Para dar conta do objetivo geral da pesquisa foram elaboradas pesquisas de revisão teórica, bem como de revisão bibliográfica, sendo que, a partir desses conhecimentos, foi adotada a perspectiva de cunho sócio histórico-cultural (Vigotskiana) que sustenta a aprendizagem e a abordagem de Ensino Baseado Projeto. A partir dessas perspectivas teóricas foi elaborado um conjunto de atividades tendo como foco temático práticas comunicativas no contexto da gastronomia pelo estudo das funções do gênero discursivo/textual Cardápio.

A partir da leitura e compreensão teórica e das atividades de aprendizagem propostas, este produto pode ser **replicado** pelos professores de outras línguas tanto da educação básica como de outras modalidades de ensino e aprendizagem de língua em espaços formais e não formais.

O produto apresenta um bom grau de **inovação** e **abrangência**, pois apresenta passo a passo os procedimentos metodológicos e o ensino da língua por meio de gêneros textuais. **A complexidade** deste produto decorre do fato de todo o processo de elaboração do ensino proposto estar sustentado teoricamente. Além disso, a aplicação do Plano de aula ocorre em paralelo à aplicação de outros instrumentos em todo o processo da pesquisa-ação. Os recursos técnicos e didáticos, os procedimentos didático-pedagógicos são avaliados pelos alunos participantes da pesquisa-ação pelo instrumento final, cujos resultados são descritos, interpretados e comparados com os resultados das atividades realizadas. Todos esses resultados são analisados tomando as teorias e as legislações apresentadas ao longo do texto.

Ao final de todo o processo da **pesquisa-ação**, sendo o produto educacional — a Sequência Didática e o Plano de Aula *Disertando en Español sobre las redes sociales* — o principal recurso didático para a implementação pedagógica, reafirmo a relevância tanto do processo como dos resultados para esta pesquisadora principal. Isso se traduz em um maior entendimento acerca dos conhecimentos teóricos e práticos que envolvem a prática da pesquisa, em especial, a pesquisa-ação como uma ferramenta essencial para a qualificação da prática pedagógica. Em termos pedagógicos, o processo promoveu uma ampliação do entendimento de teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, permitindo-me, como professora-pesquisadora, compreender e aprimorar de forma sistemática minha prática cotidiana. Tal aprimoramento foi fundamentado na confirmação da validade dos modelos teóricos como Bakhtin (1997) e Michelon e Valer (2020), e nos pressupostos de Vygotsky (2001), sobre a linguagem como instrumento mediador do pensamento crítico, essenciais para o desenvolvimento das funções mentais superiores dos alunos (interpretação, avaliação, relação e reflexão).

Em relação aos **alunos participantes** da pesquisa-ação, a aplicação deste produto educacional como os demais instrumentos promovem uma ampliação das habilidades linguísticas da língua espanhola, bem como que uma maior conscientização da relevância dessa língua para a ampliação das possibilidades comunicativas em diferentes contextos sociais, como lazer, mas, especialmente, para abrir caminhos para o mundo do trabalho.

Em **termos pedagógicos**, todo esse processo promoveu uma ampliação do entendimento de teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como teorias de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, refletindo sobre o fazer do professor pesquisador.

Em relação à **comunidade acadêmica**, os resultados da aplicação deste produto educacional contribuem para os estudos da língua espanhola já que todo o processo da pesquisa, como os resultados encontrados foram publicizados em diferentes redes de acesso aberta ao público para que possam ser consultados por pesquisadores e/ou estudantes desta área de estudos.

Para a **sociedade**, os resultados encontrados se tornam relevantes à medida que os alunos vão sendo inseridos tanto em conhecimentos culturais, sociais, profissionais que atravessam a **língua** e sua **cultura**, como o **conhecimento linguístico específico da língua** em uso trabalhada na sequência de atividades pedagógicas. Todos esses aspectos contribuem para a progressão desses estudantes tanto nos estudos como no trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; SILVA, Marimar da. In: *Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores*. Florianópolis: IFSC, 2024.

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.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MICHELON, Darelli Raquel; VALER, Salete. *Gêneros discursivo-textuais na Educação Profissional*. Florianópolis: IFSC, 2020.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado. Teresina: SEDUC-PI, 2021. (Caderno 1 – Novo Ensino Médio). Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2025.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado. Teresina: SEDUC-PI, 2021. (Caderno 2 – Novo Ensino Médio). Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/14-novo%20ensino%20medio%20Caderno02_Curriculo.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2025.

PITT, Tamirys Pereira Taborda. *Práticas pedagógicas de língua espanhola mediadas pelo gênero discursivo/textual carta de bebidas*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente, Florianópolis, 2024. Versão PDF - Link drive: https://drive.google.com/file/d/1zGMkNQMsIrFjEh7_tcDqTKgtsr9IHk1C/view?usp=sharing. Acesso em: 18 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Ronikele Conceição. Ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Ensaio curto dissertativo: 3ª série do ensino médio. Orientadora: Salete Valer. Coorientadora: Laura Campos de Borba. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica). Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus São José. 2025. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1beN9P-d8BRQYhIJ-Jj8F2UXuBUAKI5JE/edit?usp=sharing&oid=101385700632072415340&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 02 nov. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Autora 1:

Maria Ronikele Conceição Silva é Pós-graduanda em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). É Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail – mariaronikelesilva@gmail.com. Orcid - <https://orcid.org/0009-0004-1300-3953>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0342014964958980>

Autora 2

Saete Valer é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e Licenciada em Letras Português e Literaturas Vernáculas pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa são: ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, técnica e tecnológica e temas que envolvam a abordagem pedagógica histórico-crítica na EPT. E-mail: saete.valer@ifsc.edu.br. Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4817754537520905>

Autora 3

Laura Campos de Borba é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Doutora e Mestre em Letras (Estudos da Linguagem – Lexicografia) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Letras pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa abrangem Lexicografia, Metalexigrafia e ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, com ênfase em dicionários pedagógicos e Lexicografia Hispânica. E-mail: laura.borba@ifsc.edu.br. Orcid - <https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7269192040259743>