

Tamirys Pereira Taborda Pitt

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADAS PELO
GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CARTA DE BEBIDAS**

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* Florianópolis-Continente.

Orientadora: Salete Valer, Dr.^a
Coorientador: Paulo Cesar Fachin, Dr.

Florianópolis, SC

2024

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, 4 de dezembro de 2024.

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

Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin (Coorientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina, *Campus São Lourenço do Oeste*

Prof.^a Dr.^a Laura Campos de Borba (Membro Examinador Interno ao curso)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,
Campus Canoinhas

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

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar em que medida atividades pedagógicas focadas em práticas sociais da língua podem contribuir para ampliar o interesse dos estudantes na aprendizagem da língua oral espanhola. A pesquisa é de natureza aplicada, com método de procedimento qualitativo e modalidade principal a pesquisa-ação. Os dados foram gerados pela aplicação de um questionário inicial sobre o perfil e percepção sobre a língua, um questionário final sobre a percepção dos procedimentos da pesquisa, três Atividades de Aprendizagem mediadas pelo gênero discursivo/textual Carta de Bebidas e uma Ficha de Observação da sala de aula com foco nos materiais e recursos para observação da prática docente no decorrer da implementação. Os participantes foram 20 estudantes do Novo Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual. Os resultados indicam que a implementação pedagógica promoveu maior engajamento entre os estudantes, contribuindo para a superação de resistências iniciais e ampliando a confiança para seguir com a aprendizagem da prática oral da língua espanhola, bem como da cultura mediada pela língua. Concluiu que práticas pedagógicas elaboradas a partir de tendências pedagógicas progressistas e críticas, na perspectiva sociocultural e focadas na Aprendizagem baseadas em Projeto são relevantes para a aprendizagem. Em termos linguísticos, assumir o texto como prática social da língua como unidade de ensino e aprendizagem é essencial para motivar os estudantes para a aprendizagem e valorização da língua adicional no currículo escolar. Também refletem uma transformação na ação docente pela compreensão de diferentes abordagens teóricas e pela aplicação da pesquisa-ação na sala de aula.

Palavras-chave: Especialização Espanhol. Pesquisa-ação. Gênero discursivo/textual Carta de bebidas. Ensino Médio.

ABSTRACT

The goal of this paper is to investigate what extent pedagogical activities focused on social language practices can add to raise students' interest in learning the Spanish spoken language. The research is of an applied nature, with a qualitative proceedings method and the major modality being action research. The data were generated by applying an initial survey on the profile and perception of the language, a final survey on the perception of the research procedures, three Learning Exercises mediated by the discursive/textual genre Beverages Menu and a Classroom Observation Form focusing on materials and resources for observing teaching practice during the implementation. The stakeholders were 20 students from the New High School of a State Public School. The outcomes denote that the pedagogical implementation advanced greater engagement among the students, contributing to overcoming initial resistance and increasing the confidence to continue learning the oral practice of the Spanish language, as well as the culture mediated by the language. I conclude that pedagogical practices developed from progressive and critical pedagogical trends, from a sociocultural perspective and focused on Project-Based Learning are pertinent for learning. In linguistic terms, assuming the text as a social practice of language as a unit of teaching and learning is essential to motivate students to learn and value the added language in the school curriculum. They also reflect a transformation in teaching action through the understanding of different theoretical framework and the application of action research in the classroom.

Keywords: Specialization Spanish. Action research. Discursive/textual genre Beverage menu. High school.

RESUMEN

Esta investigación por como objetivo investigar en qué medida las actividades pedagógicas centradas en prácticas sociales de la lengua pueden contribuir a aumentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua oral española. La investigación es de naturaleza aplicada, con un método de procedimiento cualitativo y como modalidad principal a investigación-acción. Los datos fueron generados mediante la aplicación de un cuestionario inicial sobre el perfil y la percepción de la lengua, un cuestionario final sobre la percepción de los procedimientos de la investigación, tres Actividades de Aprendizaje mediadas por el género discursivo/textual Carta de Bebidas y una Ficha de Observación del aula centrada en los materiales y recursos para observar la práctica docente durante la implementación. Los participantes fueron 20 estudiantes de “Novo Ensino Médio” de una Escuela Pública Estatal. Los resultados indican que la implementación pedagógica promovió un mayor compromiso entre los estudiantes, contribuyendo a superar las resistencias iniciales y fortaleciendo la confianza para continuar con el aprendizaje de la práctica oral del idioma español, así como de la cultura mediada por el idioma. Concluyo que las prácticas pedagógicas elaboradas a partir de tendencias pedagógicas progresistas y críticas, en la perspectiva sociocultural y centradas en el Aprendizaje Basado en Proyectos, son relevantes para el aprendizaje. En términos lingüísticos, asumir el texto como práctica social de la lengua y como unidad de enseñanza y aprendizaje es esencial para motivar a los estudiantes en el aprendizaje y la valorización de la lengua adicional dentro del currículo escolar. También reflejan una transformación en la acción docente mediante la comprensión de diferentes enfoques teóricos y la aplicación de la investigación-acción en el aula.

Palabras clave: Especialización en Español. Investigación-acción. Género discursivo/textual Carta de bebidas. Educación Secundaria.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?.....	8
2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....	16
2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA.....	16
2.1.1 Dados, aspectos históricos e estrutura.....	16
2.1.2 Perfil dos professores de língua adicional.....	20
2.1.3 A escola e seus documentos oficiais.....	21
2.1.4 Plano de língua adicional e material didático.....	23
2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA.....	26
2.2.1 Problema da pesquisa.....	26
2.2.2 Justificativa.....	36
2.2.3 Hipóteses.....	40
2.2.4 Objetivos.....	42
2.2.5 Método da pesquisa.....	43
2.2.5.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação.....	43
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.....	48
2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	50
2.3.1 Atividade de aprendizagem.....	50
2.3.2 Cronograma de implementação das atividades de aprendizagem.....	65
2.3.3 Plano de aula para a sequência didática.....	66
2.3.4 Planejamento da observação da implementação pedagógica.....	98
3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?.....	102
3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA.....	102
3.1.1 A Atividade de Aprendizagem (1) Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas.....	102
3.1.2 A Atividade de Aprendizagem (2) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola.....	106
3.1.3 A atividade de aprendizagem (3) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola.....	109
3.2 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO.....	115
3.2.1 Relato do plano de observação da Atividade de Aprendizagem (1), Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas.....	116
3.2.2 Relato do plano de observação da Atividade de Aprendizagem (2), Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola.....	117
3.2.3 Relato do plano de observação da Atividade de Aprendizagem (3), Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de	

países de língua espanhola.....	119
3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	121
3.4 REFLEXÕES FINAIS.....	157
4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?.....	163
REFERÊNCIAS.....	169
SUMÁRIO DOS APÊNDICES.....	173

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Eu, professora



Fonte: Autora (2024)

Uns lutam com o cimento armado. Com as leis. Outros, com os bisturis. Com as máquinas - tantas e tão variadas lutas. Eu luto com as palavras. É bom? É ruim? Não me interessa, é a minha vocação.

Lygia Fagundes Telles.

Tamirys se tornou professora e ama o que faz. Oração composta coordenada sindética aditiva, composta por duas orações independentes unidas pela conjunção coordenativa aditiva "e", indicando uma relação de adição entre as duas ideias expressas nas orações. Já "Tamirys" é sujeito da primeira oração e "se tornou" é um verbo transitivo direto que indica a ação de transformação, núcleo do predicado da primeira oração, ao contrário de "ama" que é um verbo transitivo direto que indica a ação de amar, núcleo do predicado da segunda oração.

Sim, é muito mais fácil para mim analisar de diversas formas e contexto morfológicos, sintáticos e semânticos do que descrever a minha identidade docente. Já se formos pensar na análise pragmática podemos inferir que "Tamirys" passou por um processo de tornar-se professora e que agora está satisfeita com sua profissão, o que pode indicar uma realização pessoal. Escrever em primeira pessoa é bem difícil, principalmente quando temos que falar de nossa vida profissional e justificar nossas escolhas no decorrer do caminho.

Como nos diz o notável poeta uruguaio Eduardo Galeano "Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias." E é nisso que acredito, cada história, cada momento e cada situação compõe nossa história, minha docência. Cada estudante, cada sentido das aulas foram me moldando para a docente que hoje sou. O tecido das narrativas que compartilhamos em sala de aula se entrelaça com as experiências vividas, criando uma tapeçaria única de aprendizado e crescimento mútuo. Assim como um autor habilidoso tece as palavras para criar uma história, eu, como professora, tecelã das mentes, moldo o conhecimento e as experiências para inspirar e capacitar meus estudantes a construírem seus próprios caminhos no vasto universo do saber.

Remoendo o passado e pensando em tudo que aconteceu, acredito que minha ligação com a docência iniciou antes mesmo de eu nascer: minha mãe era professora e quando estava grávida ainda lecionava. Não foi por acaso, desde muito pequena lembro de que pedi que minha mãe comprasse um quadro de giz para que eu desse aula para minhas bonecas. Depois disso, no ensino médio sempre escutava que eu seria uma boa professora, porque ensinava e ajudava muito bem meus colegas de classe. Até então não me interessava muito nesta carreira: havia feito vestibular para Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada, para

engenharia elétrica, não fui cursar por infortúnio do destino ou justamente por isso, o destino. Iniciei minha formação acadêmica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, agora UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória. Me formei em fevereiro de 2015 em Letras - Português e Espanhol e confesso que minha preferência sempre foi a língua portuguesa e que escolhi o espanhol por afinidade por músicas e seriados que via na época e, além de tudo, pela presença e forte lembrança da lei 11.161 de 2005 que reviveu no meu último ano de ensino médio, dizendo que: “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”.

Logo que iniciei a graduação já me inseri nas escolas: meu primeiro trabalho foi como estagiária em uma escola municipal, perto de minha casa, um dos bairros mais pobres e violentos da cidade de Canoinhas. Nesta escola pude perceber que a docência é um caminho árduo e que influi muito mais que ensinar fórmula de Bhaskara ou a conjugação do verbo ensinar no pretérito perfeito. Está muito além, é, sobretudo, a conjugação do verbo cuidar, do verbo amar no futuro do presente composto e vai muito além dos muros da escola, se relacionando, principalmente, com o presente e a realidade escolar. Mais tarde fui entender que isso estava relacionado ao amor à lecionar, que, com toda sabedoria, Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* expõe que o amor se faz e refaz na curiosidade, no interesse, na indagação, na abertura ao outro, na solidariedade, na compreensão do que compreende e na compreensão do que não compreende, no diálogo, no discernimento, no empenho pela solução de problemas reais.

Tive uma experiência breve, ainda enquanto acadêmica de letras, no ensino do espanhol para o ensino médio, em que a disciplina compunha o currículo estudantil principal. Depois disso, tive algumas dúvidas de que se a docência era meu lugar e como poderia compreender o meu papel nesse caminho. Me inseri na coordenação de grupos de jovens da Pastoral da Juventude (PJ), organismo da Igreja Católica que atua na evangelização e promoção social dos jovens.

A linha de pensamento da PJ é baseada nos princípios do Evangelho e nos ensinamentos sociais da Igreja, especialmente a partir da Doutrina Social da Igreja. Além disso, busca articular a fé cristã com a realidade concreta dos jovens,

incentivando-os a serem protagonistas de sua própria história e da transformação da sociedade. A partir de então comecei a perceber a minha situação e ver qual o lado em que queria estar. Foi assim que começou a ser construída minha identidade pessoal e, conseqüentemente, docente. Provando que não é nos bancos acadêmicos que teremos real dimensão do que é uma sala de aula. Ainda Paulo Freire, agora, na obra *Pedagogia da autonomia*,

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 63).

Depois dessa experiência, voltei à sala de aula e comecei a lecionar em escolas do campo e, a partir de então, a educação do campo virou minha nova paixão. Fiz pós-graduação estudando este assunto, me aprofundei no tema e estava nessa área. Fui muito feliz nesses anos, aprendi muito e incorporei os princípios em minha vida profissional e pessoal também, pois é preciso ser coerente.

Lecionava em escolas com mais de 40km de distância da sede administrativa do município e, por surgir a oportunidade de ingressar no curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, com aulas em meu território e por estar esperando a chegada de minha primogênita Antonella Maitê, decidi que teria que lecionar mais perto de casa. Este curso reforçou ainda mais o meu papel social enquanto professora e me fortaleceu nas minhas decisões e crenças, fazendo cada vez mais acreditar que a educação deve sempre buscar atender às especificidades e demandas da comunidade, valorizando seus conhecimentos, culturas e modos de vida. E, para além disso, promover uma educação contextualizada, crítica e emancipadora para os sujeitos.

Me deparei, então, com uma nova realidade: escolas maiores, com mais estudantes e com o ensino do espanhol no currículo do ensino médio. O novo ensino médio no Brasil foi proposto a partir da aprovação da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) conhecida como a Reforma do Ensino Médio, introduzindo mudanças significativas na estrutura e organização do currículo. Com esta mudança veio a oportunidade da inserção de uma nova língua estrangeira moderna, podendo ser de escolha da comunidade escolar. Por outro lado, com essa

implementação tão “flexível”, surgiram muitos problemas como a falta de consulta às pessoas que estão nesse meio e, principalmente, a falta de informação e infraestrutura encontrada nas unidades educacionais. Dentre outras críticas menciono a desvalorização de disciplinas basilares para o pensamento crítico e de formação geral, em detrimento de uma ênfase excessiva em habilidades específicas e técnicas e o aumento das desigualdades de acesso e qualidade da educação, especialmente para estudantes de escolas públicas e de regiões mais vulneráveis.

Outro fato prejudicial à educação e aos profissionais é a constante rotatividade dos mesmos. A alta taxa de rotatividade de professores nas escolas tem um impacto significativo na qualidade da educação oferecida. Quando os educadores mudam frequentemente de escola, isso resulta na perda de continuidade e consistência no ensino, afetando negativamente o progresso dos alunos. Além disso, a falta de estabilidade dos professores pode prejudicar o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Isso pode levar a uma desconexão entre os professores e os alunos, dificultando a construção de relacionamentos significativos que são essenciais para o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes.

Uma notícia antiga, presente na página do Tribunal de Contas de Santa Catarina, mas ao mesmo tempo atual, pois o cenário ainda é o mesmo, talvez pior, traz a seguinte explanação:

O Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC) está monitorando o cumprimento da estratégia que trata da proporção dos servidores efetivos do sistema público educacional — professores e demais profissionais — em relação aos admitidos em caráter temporário (ACTs), pelo Estado e pelos 10 municípios mais populosos de Santa Catarina, com base em parâmetros do Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei n.º 13.005/2014 — e respectivos planos aprovados em âmbito estadual e municipal (Santa Catarina, 2018).

O monitoramento realizado pelo Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC) sobre o cumprimento da proporção de servidores efetivos em relação aos contratados temporários no sistema público educacional é de extrema importância para garantir a qualidade e a estabilidade do ensino. A presença de um número adequado de servidores efetivos, como professores e outros profissionais, é essencial para assegurar a continuidade e a consistência no processo educacional, bem como para promover um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor para os estudantes.

A proporção entre servidores efetivos e temporários também reflete a preocupação com a valorização dos profissionais da educação e a sua estabilidade no emprego. A contratação temporária, embora necessária em algumas situações, não pode ser a principal forma de provimento de vagas, pois isso pode comprometer a qualidade do ensino e a continuidade das políticas educacionais.

Além disso, o Projeto de Lei 5717 de 09 de outubro de 2019 (Brasil, 2019) determina que os Estados, municípios e Distrito Federal devem estabelecer estratégias para assegurar que pelo menos 90% dos cargos de professor sejam preenchidos por profissionais contratados em caráter permanente. A determinação deste projeto de lei é de suma importância para a valorização e a estabilidade dos profissionais da educação. Ao estabelecer a meta de que pelo menos 90% dos cargos de professor sejam ocupados por profissionais contratados em caráter permanente, o projeto busca garantir uma maior segurança e continuidade no corpo docente das escolas públicas. Isso não apenas promove um ambiente de trabalho mais estável para os professores, mas também contribui para a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Professores efetivos tendem a ter um maior comprometimento com a instituição de ensino, pois há menor rotatividade, além de terem a oportunidade de desenvolver um trabalho mais consistente e de longo prazo, o que beneficia diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a implementação desse projeto pode representar um avanço significativo no fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

Confesso que já fui o tipo de professora positivista que:

tende a figurar como um mero ministrante de aulas, repassando a seus alunos atividades prontas, pensadas por profissionais que dominam teorias, métodos e abordagens relativos ao ensino de línguas, e que entendem tais atividades como passíveis de aplicação em qualquer contexto de docência. Disso resultam propostas de ação até bem intencionadas, mas com operacionalização superficial, dada a limitação conceitual e contextual do professor que aplica tais atividades (Silva, 2023, p. 04)

Positivista, neste sentido, pois não me via capaz de produzir conteúdo aos meus estudantes e que professores bem conceituados e estudados saberiam melhor o que ensinar, mas não estava pensando no contexto e no sentido que aquilo faria ao meu estudante. Talvez, também por experiências que tive como estudante, que vivenciei e carreguei acreditando que esse era o modo correto de lecionar. Depois desta fase comecei a procurar respostas para minhas práticas na teoria. comecei a observar

minhas práticas, as práticas de meus colegas e de antigos professores e tentar entender para que caminho seguir e como justificar minhas práticas de forma teórica.

Pois:

Assim, importa que professores, ao planejar e ministrar aulas, saibam justificar seus planos e suas ações com base em aspectos tais como o que ensina, como ensina, para quem ensina, e onde ensina. Há de haver, ainda, uma adaptação entre todo esse contexto em que se dá o ensino e as próprias concepções do docente envolvido em tal processo. (Silva, 2023, p. 20)

Como uma colcha de retalhos que se forma a partir de vários tecidos diferentes e cada um deles vai dando a forma e compondo o produto final, acredito que a experiência como docente também também é assim: uma junção, uma mescla de abordagens que vão se juntando e dando o sentido, dando o tom, o ritmo da poesia da troca de conhecimentos.

Corroborando com essas teorias, a abordagem teórico-metodológica contemporânea enfatiza a interdisciplinaridade, a contextualização, a participação dos alunos na construção do conhecimento, o uso de tecnologias educacionais, a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos, entre outros aspectos. Em resumo, busco uma educação mais flexível, dinâmica e adaptada aos desafios e necessidades do mundo atual.

Além disso, tenho um quê da perspectiva sociocultural que considera a interação entre fatores sociais e culturais na construção do conhecimento. Eu reconheço a influência do ambiente social e cultural no processo de aprendizagem, valorizando a interação entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, portanto valorizando o conhecimento prévio do estudante. Essa abordagem enfatiza a importância da colaboração, da linguagem e da mediação social no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Em suma, busco uma prática educativa que promova uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento, em consonância com os princípios da perspectiva sociocultural.

Desse modo, tratar da formação docente sob a égide da teoria sociocultural é reconhecer o papel imprescindível da interação como o fator fundante da aprendizagem e do desenvolvimento que dela decorre. O eixo da compreensão relativa a essa abordagem está no encontro intersubjetivo entre sujeito aprendiz e o outro. É por meio do diálogo – na acepção bakhtiniana do termo –, que os sentidos vão sendo construídos. (Silva, 2023, p. 24)

Além disso, na perspectiva sociocultural que adoto, é fundamental considerar a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Lev Vygotsky. A

ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, em que o aluno consegue resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, em que o aluno consegue resolver problemas com o auxílio de um mediador mais experiente, como um professor ou colega mais capacitado. Nesse sentido, compreender e identificar a ZDP dos alunos permite ao educador direcionar suas intervenções de forma a desafiar e estimular o desenvolvimento, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Ademais, em uma abordagem comunicativa, faço uso de materiais audiovisuais, como vídeos e músicas, para imergir os estudantes em situações autênticas de língua. Esses recursos são empregados com o objetivo de estimular a compreensão auditiva, aprimorar a pronúncia e a entonação, e fornecer exemplos reais de uso da língua, sempre acompanhados de atividades que promovem a compreensão, discussão e produção oral ou escrita. Além disso, os estudantes são desafiados a aplicar a língua estrangeira em situações de resolução de problemas, pesquisas ou atividades práticas, escolhidas de acordo com suas necessidades e interesses. Os objetivos de aprendizagem são integrados organicamente na realização dessas tarefas, e tanto a gramática quanto o vocabulário são ensinados de forma contextualizada, inseridos no contexto real de uso da língua. Essa abordagem visa não apenas à aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também ao desenvolvimento da habilidade comunicativa e da capacidade de interação em situações reais.

Por fim, contra fatos não há argumentos! Sou Tamirys Pereira Taborda Pitt professora que ama o que faz, filha de professora que se afastou da função para se dedicar à família e de bombeiro militar que veio do campo e que lutou arduamente por sua ascensão na vida. Casada com um professor de história e filosofia que compartilha da mesma visão crítica sobre a hegemonia capitalista e ditatorial que permeia nossa atualidade. Como mãe de uma pequena, sinto-me motivada a proporcionar a ela não apenas o domínio da leitura, mas também a capacidade de voar e explorar o mundo com suas próprias asas e a visão da criticidade e da habilidade de trabalhar com as palavras. Acredito firmemente que a educação é a chave para a transformação e o progresso, e é com esse compromisso que busco inspirar e impactar positivamente a vida dos meus alunos a cada dia.

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, o plano de aula dessa atividade e o planejamento da observação da implementação 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 estudantes) e os documentos oficiais que regem o ensino de língua adicional na instituição.

2.1.1 Dados, aspectos históricos e estrutura

A escola onde realizo a pesquisa de campo é a Escola Estadual Básica Santa Cruz, localizada na Rua Bernardo Olsen, no Centro de Canoinhas, Santa Catarina. O bairro em que a escola está situada possui boa acessibilidade e infraestrutura, contando com um campo e uma pequena praça abertos ao público. Segundo o Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica Santa Cruz (EEBSC, 2024, p. 7), a escola “localizada na área urbana do município de Canoinhas, atende alunos oriundos de bairros próximos e áreas rurais, nas quais predominam atividades agrícolas, industriais e comércio”. Segundo o próprio PPP (EEBSC, 2024, p. 7), a maior parte da renda familiar é acima de dois salários mínimos (51,96%) e aproximadamente 10% dos seus estudantes recebem bolsa família. Além disso, em relação ao nível de instrução dos responsáveis, “a maior faixa se concentra com Ensino Superior (30,39%) e Ensino Médio (43,14%)”, predominando as profissões relacionadas ao comércio e docência.

Além de tudo, nas proximidades existem várias escolas que oferecem apenas o ensino fundamental 1 e 2, como a EBM Aroldo Carneiro de Carvalho (a 1,3 km de

distância), EBM Presidente Castelo Branco (2 km) e EEB João José de Souza Cabral (1,3 km). Curiosamente, três escolas estão localizadas na mesma rua: EEB Santa Cruz, EBM Maria Lovatel Pires (a apenas 1,5 km de distância do Santa Cruz) e EEB Professor Manoel da Silva Quadros (a 3,8 km do Santa Cruz). São dessas escolas, majoritariamente, que são provenientes seus estudantes, além de 14,70%, segundo o PPP, advindos de comunidades da área rural, porém, sendo a única que oferece o ensino médio dessas.

Em termos de distribuição mensal de renda familiar, conforme citado pelo PPP, 51,96% das famílias ganham acima de dois salários mínimos, 36,28% ganham exatamente dois salários mínimos, enquanto 11,76% recebem um salário mínimo. Cerca de 10% dos alunos recebem o apoio do Bolsa Família (EEBSC, 2024, p. 7). Alguns estudantes entre 15 e 18 anos já estão empregados durante o dia, e à noite, a escola oferece o Curso de Magistério, no qual a maioria dos alunos está inserida no mercado de trabalho. Além disso, o níveis educacionais dos responsáveis pelos alunos é ampla, indo desde analfabetos até aqueles com educação superior e pós-graduação, com uma predominância de Ensino Superior (30,39%) e Ensino Médio (43,14%).

Ainda no mesmo documento (EEBSC, 2024, p. 7) Quanto às ocupações principais dos responsáveis, ainda no mesmo documento, há uma grande variedade, refletindo as diversas realidades dos estudantes. Destacam-se, especialmente, o setor comercial, com 12,74%, e a área educacional, com 10,78%. Também são mencionadas ocupações nos setores de transporte, agricultura, construção, segurança, entre outros. A procedência das famílias dos alunos reflete uma distribuição geográfica concentrada, com a maioria residindo em bairros suburbanos, totalizando 72,54% dos casos. Dentre esses bairros, destaca-se o Jardim Esperança como o mais prevalente, seguido por localidades do interior do município, representando 14,70% do total. Os demais alunos residem na área central da cidade. Quanto à composição étnica, a população escolar apresenta uma diversidade étnica considerável, com aproximadamente 65% de alunos autodeclarados como brancos, 32% como pardos, e uma pequena parcela de outras etnias. Prevalece uma ascendência europeia, com destaque para descendentes de alemães, italianos, poloneses e ucranianos.

A participação das famílias em organizações comunitárias revela um quadro misto, com uma parcela significativa dos pais atuando como voluntários em igrejas e associações de moradores, representando 27,45% do total. Por outro lado, a maioria dos pais não se envolve em atividades de organizações comunitárias, totalizando 72,55% dos casos (EEBSC, 2024, p. 7). Esses dados indicam uma diversidade de engajamento comunitário entre as famílias dos alunos, refletindo diferentes formas de participação na vida social local.

Sobre o aspecto histórico, a Escola Santa Cruz, localizada no centro da cidade, destaca-se como uma das maiores da região e no seu território está presente a primeira capela da cidade, envolta em diversas histórias e lendas urbanas. É uma instituição estadual exclusivamente de ensino médio, integrante da rede pública estadual de educação. Segundo o conteúdo do PPP (EEBSC, 2024, p.7) sua idealização se deu em 1947 com a necessidade “necessidade de um colégio na região que atendesse a demanda da classe estudantil masculina, a nível secundário”. Seu início se deu a partir de 29 de fevereiro de 1952, em salas e ginásio emprestados da “Escola Estadual Básica Sagrado Coração de Jesus”, sendo administrado pelos Irmãos Maristas. Já em 1970, houve a implementação do antigo Segundo Grau, hoje conhecido como Ensino Médio, já naquela época, profissionalizante. Em 1985, iniciou-se a oferta do ensino fundamental, que hoje não é de seu arcabouço. Como se observa,

Atualmente a Escola de Educação Básica Santa Cruz mantém somente o Ensino Médio, oferecendo os cursos de Novo Ensino Médio, Novo Ensino Médio Técnico em Administração, Magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais, Magistério com Habilitação em Educação Especial, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Contabilidade (EEBSC, 2024, p.8).

Como missão a escola traz em seu seio o encargo de proporcionar educação de excelência que promova o crescimento integral do ser humano, valorizando o avanço científico e fomentando o progresso em direção a uma sociedade democrática.

Sobre a estrutura do espaço escolar, a escola dispõe de um amplo espaço sem cercas, porém enfrenta problemas relacionados ao uso de drogas e atos de vandalismo, os quais frequentemente resultam em interrupções no fornecimento de energia elétrica ou em danos estruturais. Apesar desses desafios, a quadra esportiva apresenta alto padrão e é disponibilizada para aluguel à comunidade, além

de sediar eventos esportivos municipais e regionais. Conta com aproximadamente 30 turmas distribuídas em seus currículos de ensino, oferece acesso à internet aos estudantes, dispõe de laboratórios de informática e de química/física, uma biblioteca equipada, salas multifuncionais e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de uma rádio escolar, atualmente desativada, sanitários, cozinha, água filtrada, sala dos professores e de direção. Refeições são fornecidas pelos órgãos estaduais, com acompanhamento nutricional.

De acordo com o Portal de dados educacionais [QEdu](#), o relatório do censo de 2023, a escola atua em três turnos, atendendo, segundo o censo de 2023 apresentado na página [QEdu, dentro da Plataforma Indicador de Qualidade da Educação Básica \(IDEB\)](#) 745 alunos, sendo destes 29 de educação especial, distribuídos no Novo Ensino Médio¹ (formação geral) e Ensino Médio

¹ A palestra de [Mônica Ribeiro](#) (2024) aborda as reformas recentes no ensino médio integrado, destacando as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio e os desafios dessa nova configuração. Ribeiro enfatiza que o Novo Ensino Médio traz um aumento da flexibilização curricular, o que, em tese, deveria permitir que os alunos escolham áreas de interesse conforme suas aptidões e objetivos. No entanto, a implementação dessa reforma enfrenta diversas barreiras, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores e à desigualdade de acesso a materiais e recursos didáticos, especialmente em escolas públicas.

Um ponto central na discussão é o esvaziamento do currículo e o risco de "desprofissionalização" da educação, como citado por Ribeiro. O foco nas áreas de interesse, embora pareça positivo em um primeiro momento, pode acabar limitando a formação integral dos alunos, se não houver um equilíbrio adequado entre os componentes curriculares obrigatórios e os itinerários formativos.

Além disso, as escolas enfrentam dificuldades em oferecer a variedade de itinerários formativos prometidos pela reforma, especialmente em regiões menos favorecidas, onde a falta de infraestrutura e recursos humanos torna inviável a implementação de múltiplas áreas de conhecimento. Isso leva a uma disparidade na oferta de educação de qualidade entre escolas públicas e privadas.

Ribeiro também alerta para a mercantilização da educação, uma preocupação crescente com o aumento de parcerias entre o setor privado e as escolas públicas, o que pode influenciar negativamente o conteúdo pedagógico, ao priorizar interesses do mercado em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

Além disso, outra crítica recorrente é o uso de aulas não presenciais dentro desse modelo. Embora promovam uma flexibilidade teórica, como no uso de plataformas digitais, muitas vezes desvalorizam a interação presencial, que é essencial para um aprendizado significativo, especialmente no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos. De acordo com Moraes (2001), essa mercantilização do ensino pode criar uma ênfase exagerada em métodos imediatos e digitais, diminuindo a profundidade teórica e crítica necessária para uma formação sólida.

Tudo isso evidencia que o Novo Ensino Médio, na prática, apresenta uma série de desafios que vão além da flexibilização curricular proposta. A implementação desigual, a falta de recursos, a sobrecarga dos professores e o risco de fragmentação do currículo são questões que ainda precisam ser debatidas. O discurso de flexibilização muitas vezes se choca com a realidade educacional, que carece de suporte adequado para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e qualidade de ensino.

Em resumo, a nova realidade do Novo Ensino Médio traz desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à adequação de materiais didáticos, à capacitação dos professores e à garantia de igualdade de oportunidades para todos os alunos. Embora haja um discurso de flexibilização e escolha, na prática, a reforma apresenta muitas dificuldades de implementação, o que exige um olhar crítico sobre os impactos dessas mudanças na educação brasileira.

Profissionalizante. A escola é referência no Curso Técnico em Administração, ensino profissionalizante (EMIEP), assim como o curso de magistério com habilitação em educação infantil e anos iniciais e magistério com habilitação em educação especial. Além disso, o curso técnico em contabilidade.

A unidade escolar é reconhecida por sua tradição e excelência no ensino, com uma pontuação de 4,2, segundo o site QEdu, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022, registrado no site QEdu, a cada 100 adolescentes ou jovens, aproximadamente 17 apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais nessa escola, com 10,3% destes casos de defasagem série-idade na 1ª série do ensino médio, 6% na 2ª série e 27,8% na 3ª série. Quanto às taxas de rendimento, em 2022, o INEP registrou uma taxa de aprovação de 87,7%, reprovação de 9,4% e abandono de 2,8%.

2.1.2 Perfil dos professores de língua adicional

A unidade escolar conta com mais de 100 professores, sendo que desses, duas de inglês, duas de espanhol e duas de língua portuguesa, neste ano. As professoras de línguas possuem formação universitária na respectiva língua lecionada, além de pós-graduação em educação, sendo que apenas duas delas possuem menos de 10 anos de experiência docente. Dessas seis professoras de línguas, apenas uma professora de português é efetiva, sendo as demais contratadas.

Eu, Tamirys, professora de língua espanhola na respectiva unidade escolar, completei minha graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória, PR, em 2015. Em seguida, obtive um diploma de pós-graduação em Língua Portuguesa, Literatura e Interdisciplinaridade pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte - FAMEPLAM, em 2016. Meus estudos prosseguiram com uma segunda pós-graduação em Educação e Diversidade pelo Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Canoinhas, finalizada em 2019, e uma licenciatura em Letras - Inglês pelo Centro Universitário FAVENI, concluída em 2021. Também iniciei, mas por motivos alheios, pausei a formação acadêmica no curso de

Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina, no 5º período em 2024.

2.1.3 A escola e seus documentos oficiais

A Escola de Educação Básica Santa Cruz, segundo o PPP, adota uma abordagem pedagógica interdisciplinar dos conteúdos, promovendo a integração e ressignificação desses conteúdos para os educandos, incentivando uma nova postura diante do conhecimento em busca da realização pessoal. De acordo com o conteúdo do PPP (EEBSC, 2024, p.12), “Evidentemente, a ‘sala de aula’ e o docente ocupam um espaço de extrema importância na formação do futuro cidadão, porém, com a explosão das novas tecnologias, o acesso ao saber e ao conhecimento extrapola o ambiente escolar”. Nesse sentido, a prática pedagógica deve levar em consideração essas novas tecnologias por meio das quais, o estudante pode acessar diferentes conhecimentos, cabendo ao professor promover mediações apontando aspectos positivos e negativos desses usos a fim de que esses recursos tecnológicos possam auxiliar na formação científica, política e filosófica dos alunos.

Além disso, a escola facilita a compreensão da realidade local e promove a integração dos alunos com diferentes segmentos da sociedade, resgatando valores éticos e morais com está posto no respectivo PPP: essencial compreender as necessidades, expectativas, valores e crenças da comunidade. Percebe-se isso em:

A escola oferece instrumentos que possibilitem aos jovens adolescentes a compreensão da realidade local, facilitando a integração dos discentes com diferentes segmentos da sociedade. Atua de forma a promover o resgate de valores éticos e morais trazendo para dentro de si o mundo real dos quais seus alunos estão inseridos. Torna-se fundamental conhecer as necessidades e expectativas da comunidade, seus valores e crenças (EEBSC, 2024, p.12).

Para isso, é essencial compreender as necessidades, expectativas, valores e crenças da comunidade. Essa compreensão é necessária para entender o conhecimento prévio sobre cultura, filosofia e ciência, e promover o deslocamento que a formação deve proporcionar. Valorizar a cultura local e ensinar que há diferentes culturas são práticas essenciais que a escola deve adotar. Com isso, os indivíduos se tornam melhor preparados para as relações interculturais, desenvolvendo uma maior capacidade de interação, respeito e colaboração em um mundo cada vez mais diversificado.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a sua proposta pedagógica se fundamenta nos princípios norteadores da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC) (Santa Catarina, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) (Brasil, 2018).

O PPP cita da PCSC de 1998, que a “aprendizagem é compreendida na perspectiva histórico-cultural” (EEBSC, 2024, p.16). A concepção de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural permeia os princípios norteadores, os quais são fundamentados nos preceitos teóricos de Lev Vygotsky. Nessa abordagem, a aprendizagem é compreendida como um processo social e culturalmente mediado, em que a interação entre os sujeitos desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Coloca a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um espaço de aprendizagem potencial, em que os alunos são capazes de realizar atividades com o apoio de mediadores mais experientes, neste caso os docentes. Além disso, destaca a importância da mediação social, da construção do conhecimento por meio das interações sociais e da valorização do contexto cultural e social dos estudantes. Nessa relação, a Proposta Curricular busca promover uma educação que seja inclusiva, colaborativa e que leve em consideração as diversas experiências e realidades dos discentes, visando ao seu desenvolvimento integral.

Além disso, é fundamental reconhecer que os alunos possuem conhecimentos espontâneos, oriundos de suas vivências e interações cotidianas. A escola tem a obrigação de integrar esses conhecimentos espontâneos aos conhecimentos científico, tecnológico, cultural historicamente construídos, sempre em uma perspectiva dialética e crítica como defende Saviani (1986). Todo sujeito possui um potencial de desenvolvimento que pode ser ampliado através das atividades mentais superiores, as quais só são desenvolvidas de forma plena com a mediação intencional dos educadores. A mediação intencional (Vygotsky) é crucial para transformar o conhecimento espontâneo em saberes mais elaborados, potencializando o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos, ou seja, o conhecimento científico. Portanto, a escola deve atuar como um espaço mediador, promovendo um ambiente onde os alunos possam construir e reconstruir conhecimentos, preparando-os para interagir de maneira crítica e reflexiva com a sociedade.

Ademais, o PPP cita que a unidade escolar segue como proposta pedagógica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação (MEC) que “reforça a concepção de formação integral e contempla todas as dimensões do desenvolvimento humano como a cognitiva, acadêmica, intelectual e o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural” (EEBSC, 2024, p. 16). Neste caso, o foco deste currículo, a BNCC, segundo o PPP da escola, está no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ressaltando a importância do desenvolvimento das competências gerais. Estas competências representam um conjunto integrado de capacidades que os discentes precisam adquirir, alinhadas com os desafios atuais. Não se resume apenas ao desenvolvimento da leitura e escrita; é crucial que também saibam ouvir, comunicar-se e expressar suas ideias de maneira clara. As competências gerais devem ser integradas não como disciplinas separadas, mas sim como elementos que se entrelaçam com os componentes curriculares, unindo conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira eficaz. A BNCC estabelece dez competências gerais que visam a desenvolver habilidades essenciais para a vida e para a cidadania, abrangendo desde o conhecimento acadêmico até o cuidado com o corpo e a mente.

2.1.4 Plano de língua adicional e material didático

Em relação ao conteúdo de língua estrangeira na escola, não há uma proposta consolidada no PPP, tampouco uma abordagem integrada com outras disciplinas ou um plano de língua adicional. As discussões sobre aspectos teóricos e práticas pedagógicas ocorrem apenas de forma superficial durante as paradas pedagógicas, geralmente seguindo uma pauta enviada pela Secretaria de Educação Estadual, com temas generalizados e comuns ao estado todo. Embora existam propostas para reuniões de planejamento por áreas afins, visando a alinhar os conteúdos e desenvolver uma proposta de trabalho coerente e em consonância, estas não são viáveis devido à falta de um momento comum para que os professores possam se reunir e discutir seus planejamentos e as teorias mais adequadas à realidade local. Assim, cada professor acaba elaborando seu planejamento e suas atividades de acordo com seus próprios pressupostos teóricos

em momentos distintos. Ainda assim, não há tempo hábil para que os professores possam ter discussões de qualidade sobre ideias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula. As oportunidades de interação se restringem aos intervalos entre as aulas e aos encontros rápidos nos corredores, que não permitem uma troca aprofundada de experiências e conhecimentos.

No tocante ao material didático, não há disponibilidade material de suporte para o ensino de língua espanhola distribuído pelo governo do estado, entidade mantenedora da unidade escolar, como o livro didático, ao contrário de língua portuguesa e língua inglesa que têm esse subsídio. Diante disso, cabe ao professor de língua espanhola elaborar seu próprio material, sem suporte algum ou embasamento teórico e, geralmente, o material elaborado fica privado para cada professor. Em meu caso, além de produzir meu próprio material com pesquisas da internet ou com materiais adaptados da língua inglesa ou até mesmo do próprio material didático de língua portuguesa, utilizo o livro “Síntesis: curso de lengua española”, para o Ensino Médio, de Ivan Rodrigues Martin, da Editora Ática. O material enfatiza a importância da interação social e cultural na aprendizagem, sugerindo que o conhecimento é construído pela mediação social, como um apoio ao professor.

A escolha deste livro didático, em detrimento a outros, deu-se pela coerência em que o ensino da língua adicional é proposto. Em 2014, o material foi editado e compilado em um único volume bem estruturado, com textos atualizados e diversas ilustrações que captam a atenção dos estudantes. A gramática é integrada de maneira coesa aos textos, e cada capítulo se concentra em um tema central, com subtemas que promovem a formação linguística e cultural dos estudantes, facilitando o desenvolvimento do raciocínio e conexão das ideias como um todo. Os textos abrangem diálogos, depoimentos e entrevistas, permitindo que se compreenda o registro apropriado para diferentes situações comunicativas. Esse método estimula os estudantes a refletirem sobre os significados dos textos e o contexto de sua produção, além de trazer diversas situações culturais.

Adicionalmente, os livros empregam figuras ilustrativas, histórias em quadrinhos para facilitar a aprendizagem da língua e o acesso a outras culturas, além de ajudar a distinguir variantes linguísticas. Os textos abordam temas atuais e incentivam a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. As atividades

de interpretação textual são projetadas para promover a interação do discente com o texto, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Esse processo fomenta uma compreensão profunda e reflexiva, aprimorando o raciocínio lógico dos estudantes.

Quanto à gramática, o material traz uma abordagem reflexiva e indutiva, utilizando os conhecimentos da língua materna para o ensino do espanhol. A gramática é apresentada dentro de contextos socioculturais relevantes, ajudando os estudantes a compreender a função das estruturas gramaticais nas relações escritas. De acordo com o próprio material didático escolhido para ser trabalhado, na área do manual do professor, em relação à concepção de linguagem e aprendizagem o autor comunica:

Esta obra busca se aproximar, sempre que possível, de uma proposta didático-pedagógica afinada com uma visão sociointeracional, tanto de aprendizagem como de linguagem, cujas bases provêm das ideias vygotskyanas e bakhtinianas sobre a natureza dialógica do pensamento humano (Martin, 2014, p.5).

Nesse sentido, tanto a obra como minha prática docente valorizam a aprendizagem como uma experiência social, fundamentada na interação por meio da linguagem e da ação. Busco adaptar o material fornecido no livro às práticas pedagógicas que se adequem à realidade dos alunos, pois, como Martin (2014, p.5) menciona, "apostamos no papel central que o professor tem na condução de sua aula, avaliando e escolhendo, adaptando e ampliando as atividades aqui propostas."

Como princípios gerais orientadores da obra, busco envolver os estudantes no discurso do mundo ao seu redor, ampliando sua compreensão sobre os falantes de espanhol e sua própria identidade cultural. Destaco que o ensino de línguas estrangeiras é parte integrante da formação da identidade, ressaltando a relação entre a cultura dos países hispanofalantes e a cultura do estudante. Conforme Martin (2015, p.6) menciona, a obra busca "ênfaticamente as relações entre a cultura dos países falantes de espanhol e a cultura do aluno, pois entendemos que desse modo colaboramos para a constituição da identidade do estudante". Por meio de atividades que investigam diversos textos, os alunos são introduzidos à diversidade linguística e cultural, fomentando uma compreensão crítica da heterogeneidade. A concepção da língua como uma expressão cultural diversificada fortalece a inclusão linguística dos estudantes, essencial para sua cidadania e inserção global.

Nesta seção (2.1), apresentei o contexto em que esta pesquisa se realiza. Contextualizei a comunidade, a instituição em que a pesquisa ocorre, um breve perfil dos participantes e da pesquisadora. Abaixo, apresento o conteúdo relativo ao projeto de pesquisa.

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

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

2.2.1 Problema da pesquisa

Após o conteúdo acima que trata do contexto da escola e dos documentos institucionais, bem como dos recursos didáticos e teóricos de ensino e aprendizagem da língua Espanhola, aponta-se como problema desta pesquisa: **pouco interesse no aprendizado da língua espanhola** dos estudantes da turma 1^ª03 do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Santa Cruz.

Este grupo de estudantes enfrenta desafios significativos tanto em desempenho escolar como em motivação, com dificuldades que incluem tanto interpretação de textos, comunicação na língua materna e aprendizagem de uma nova língua. Muitos alunos têm histórico de reprovação e enfrentam dificuldades de alfabetização, provenientes de comunidades carentes e enfrentando desafios socioemocionais decorrentes de negligência familiar e privações básicas. A falta de motivação para aprender uma nova língua é prevalente, já que os alunos não percebem sua aplicabilidade prática em seu contexto local, levando a um baixo engajamento nas atividades de aprendizagem.

Estes estudantes enfrentam incertezas significativas em relação ao futuro, manifestando pouco interesse no estudo do espanhol e mostrando preocupações sobre suas perspectivas pós-escolares, incluindo a possibilidade de não completarem o ensino médio. Assim, é essencial abordar essas questões e desenvolver estratégias para envolver esses alunos, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento pessoal e profissional, apesar dos desafios que enfrentam.

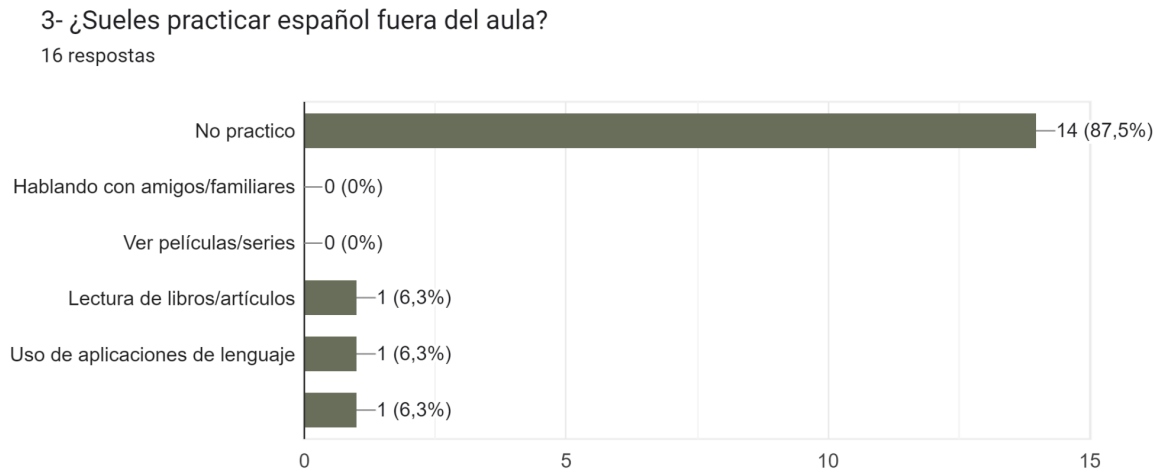
Para compreender melhor o problema de pesquisa e a percepção dos participantes acerca do grau de **difículdade relativo às habilidades linguísticas da língua espanhola** foi aplicada uma avaliação diagnóstica, pelo instrumento **Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa**, conforme roteiro no [Apêndice A1](#), cujas respostas estão apresentadas no [Apêndice A1- Questionário inicial - Respostas](#) Como se observa, o roteiro está elaborado, além de variáveis relacionadas ao perfil (nome, idade, sexo e ano escolar), por dez questões, divididas em três seções: a experiência do estudante com o espanhol, trazendo os conhecimentos prévios dos estudantes; a relação com o idioma, trazendo a tona os conhecimentos formais do estudantes; e opiniões e preferências em relação ao seu aprendizado. Destas, três questões são semi-estruturadas (1, 2, 4), três fechadas, (3, 6 e 10), sendo apenas a questão 6 com apenas uma opção de resposta) e quatro perguntas estruturadas (5, 7, 8, 9). Como sou professora desta turma, apliquei o questionário por meio de um formulário no Google Forms, cujo link foi disponibilizado aos estudantes via QR Code na sala de aula, para que pudessem responder usando seus celulares. Aqueles que não conseguiram acessar o link pelo celular tiveram acesso a um computador da sala de informática para responder o questionário. Após confirmar o recebimento das respostas, revisei as perguntas com os alunos, esclarecendo possíveis dúvidas e traduzindo palavras desconhecidas, ajudando-os a responder às questões. O tempo total utilizado para essa atividade foi de aproximadamente 15 minutos.

Passo a descrever os resultados obtidos deste instrumento diagnóstico, sendo que a turma é composta de 20 estudantes, e 16 responderam ao questionário. Os participantes são apresentados por número, idade e sexo, como no exemplo: Participante 1, 15 anos, sexo masculino = (P1, 15, M). Sobre a variável idade, 8 (15 anos); 6 (16 anos); 1 (17 anos) e 1 (18 anos). Em relação à variável sexo, 10 participantes são do sexo masculino e 6 do sexo feminino

No primeiro conjunto de perguntas, composto pelas questões 1, 2 e 3, foram abordados os conhecimentos prévios. Na questão 1, ao serem questionados se já haviam feito amigos que falam espanhol e em que contexto, dos 16 (100%), 1 (6,25%) dos entrevistados mencionou que sim, em um jogo, 1 (6,25%) mencionou que seu irmão mora na Espanha, e os demais afirmaram que não fizeram amigos que falam espanhol.

Na questão 2, os estudantes foram questionados se sabiam quais países falam espanhol. Dos 16 (100%), três (18,75%) responderam que não tinham essa informação. Os demais indicaram que sabiam, sendo que alguns mencionaram ter aprendido na na aula de espanhol neste ano e outros pelo futebol. Quanto à última questão do bloco (questão 3), buscava verificar se os estudantes praticavam espanhol fora da sala de aula e por meio de qual habilidade linguística, conforme gráfico (1). É importante destacar que nesta pergunta os entrevistados podiam assinalar mais de uma resposta.

Gráfico 01: Prática do Espanhol fora da escola



Fonte: Autora (2024)

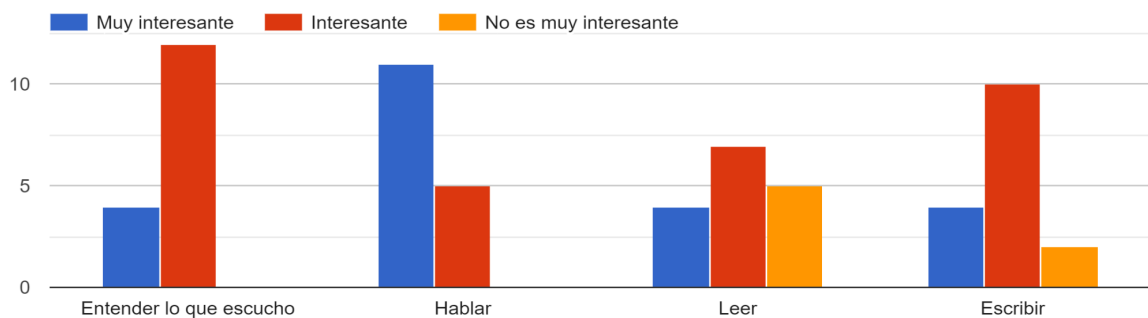
Os resultados indicam que dos 16 (100%), 14 (87,5%) não costumam praticar o espanhol fora da sala de aula. Em relação às outras variáveis como leitura de livros e artigos 1 participante (6,3%) assinalou a resposta e também 1 participante (6,3%) assinalou que pratica por meio de aplicativos de linguagem. Outro participante (6,3%) respondeu que praticava de outra forma, mas não acrescentou a forma que praticava. Esses dados sugerem que a maioria dos estudantes não estão engajados em práticas de espanhol fora do ambiente escolar. A baixa participação em atividades de leitura e prática também pode refletir desafios adicionais, como falta de tempo, interesse limitado ou falta de acesso a recursos adequados fora da escola.

No segundo bloco de questões, composto pelas questões 4, 5 e 6, foi abordada a relação prévia dos estudantes com a língua adicional na escolarização. A questão 4 investigou se os alunos já haviam estudado espanhol anteriormente, sendo que 2 (12,5%) responderam afirmativamente, porém não se verificou se esse estudo ocorreu na escolarização ou em cursos privados.

A questão (5) buscava identificar qual habilidade linguística o estudante teria com o interesse em aprender espanhol, cujos resultados em estão no gráfico (2):

Gráfico 02: Pergunta 05

5- ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español?



Fonte: Autora (2024)

Os resultados apontam que os estudantes consideram que para começar aprender o Espanhol a fala é muito mais interessante e entender o que escuta é interessante. Outro aspecto importante é que os estudantes indicaram que escrever é mais interessante do que ler. Surge então a questão: como é possível a escrita se sobressair à leitura, se para ser um bom escritor é necessário ser um bom leitor?

Os estudantes parecem valorizar a prática da escrita como uma forma ativa de consolidar o aprendizado, acreditando que, ao escrever, têm a oportunidade de aplicar o vocabulário e as estruturas gramaticais de maneira mais prática e significativa. Eles parecem perceber a escrita como uma atividade que permite uma reflexão mais profunda sobre o uso correto da língua, ajudando a fixar melhor o conteúdo aprendido. Essa percepção pode ser explicada pela natureza ativa e

produtiva da escrita, que exige do estudante um esforço maior de organização e expressão de pensamentos, em contraste com a leitura, que é mais imaginativa e criativa. A escrita, ao exigir a construção de frases e textos coerentes, força o produtor a aplicar regras gramaticais, selecionar vocabulário adequado e a estruturar suas ideias de forma clara e coesa e na escola, também é dada uma maior importância à escrita.

A esse respeito, Irandé Antunes (2007) argumenta que a escrita deve ser entendida não como uma mera aplicação de regras gramaticais descontextualizadas, mas como um processo ativo de construção de sentido. Segundo Antunes, a escrita permite que os alunos integrem o vocabulário e as estruturas gramaticais de forma significativa, refletindo sobre o uso da língua em contextos autênticos de comunicação. Ela defende que a prática de escrita deve priorizar a produção de textos que tenham relevância social e discursiva, promovendo assim uma reflexão mais ampla sobre a língua.

Na escola, também é dada uma maior importância à escrita. De modo geral, os currículos priorizam a escrita como uma habilidade essencial, pois ela é considerada uma forma concreta de avaliar o entendimento e a capacidade de expressão dos estudantes. A perspectiva de Antunes fortalece essa visão curricular ao propor que a escrita não deve ser apenas uma atividade técnica, mas sim um espaço onde os alunos possam exercitar sua competência comunicativa e linguística em sua totalidade. Além disso, a BNCC, por exemplo, reforça a centralidade da escrita como uma das habilidades essenciais a serem desenvolvidas no processo educacional. No ensino de língua portuguesa, a BNCC coloca a produção escrita como uma prática fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, propondo que eles sejam capazes de produzir textos adequados a diferentes gêneros discursivos e situações de comunicação.

No entanto, os estudantes reconhecem que a leitura é essencial para desenvolver uma boa escrita, pois a grande parte a elege como muito interessante ou interessante. Portanto, a aparente preferência pela escrita pode ser entendida como uma preferência pela aplicação prática imediata do conhecimento, enquanto a leitura é vista como uma base necessária, mas menos ativa e envolvente e, talvez, menos desenvolvida em âmbito escolar e pessoal.

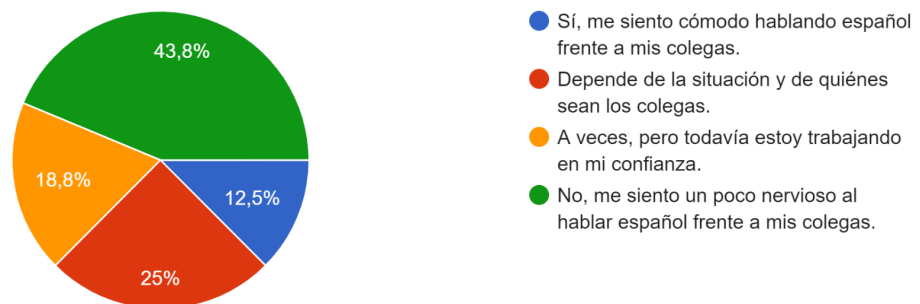
Dessa forma, embora a escrita se destaque como mais interessante para os estudantes, não diminuí a importância da leitura. Em vez disso, sugere uma abordagem integrada ao aprendizado, em que a leitura alimenta a escrita e vice-versa, criando um ciclo de aprendizagem contínua e reforçada. Os dados sugerem que os métodos de ensino devem enfatizar tanto a prática da escrita como a leitura, combinando atividades dinâmicas e interativas que engajem os estudantes em ambas as habilidades.

A questão (6) pergunta se o estudante se sente confortável em falar espanhol na frente de seus colegas, conforme gráfico (3):

Gráfico 03: Pergunta 06

6- ¿Te sientes cómodo hablando español delante de tus compañeros?

16 respostas



Fonte: Autora (2024)

Os resultados indicam que 7 (43,8%) se sentem nervosos para falar espanhol na frente de seus colegas. Esse nervosismo pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo o medo de cometer erros e por consequência o bullying cometido por seus colegas quando erram; a falta de confiança nas próprias habilidades linguísticas, e a ansiedade social em situações de exposição pública. Tal sensação de desconforto pode impactar negativamente a participação em atividades orais e, consequentemente, o desenvolvimento da fluência no idioma.

Na terceira seção de perguntas, composta pelas questões (7, 8, 9 e 10), abordando as opiniões e preferências dos estudantes em relação ao seu aprendizado na língua espanhola.

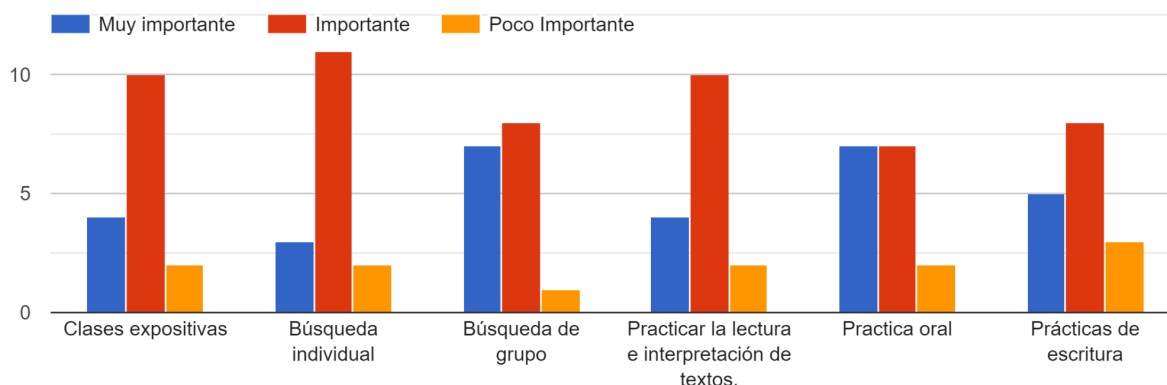
A questão (7) visou investigar a importância atribuída pelos estudantes ao aprendizado da língua espanhola em diversos contextos. Os participantes foram convidados a avaliar essa relevância em uma escala de três opções: muito importante, importante e pouco importante. Os resultados dessa questão indicam que, para o aspecto cultural e de viagens, 10 (62,5%) estudantes consideram o espanhol como sendo muito importante e 6 (37,5%) o classificaram como importante. No âmbito profissional, 7 (38,9%) participantes indicaram que o espanhol é muito importante, e 11 (61,1%) o consideraram importante. Além disso, houve um consenso notável quanto à importância do espanhol para facilitar a interação com falantes nativos da língua, já que 10 (62,5%) estudantes o avaliaram como muito importante e 6 (37,5%) como importante.

Já no domínio cultural, como música, cinema e literatura, a percepção variou um pouco mais, tendo em vista que 5 (31,3%) estudantes consideraram o espanhol muito importante e 10 (62,5%) o viram como importante e um (6,3%) estudante o classificou como pouco importante. Em termos de enriquecimento pessoal, 8 (50%) participantes destacaram o espanhol como muito importante, 7 (43,8%) como importante e 1 (6,3%) como pouco importante. Por fim, no campo das novas experiências de aprendizagem, 9 (56,3%) estudantes consideraram o espanhol muito importante, 6 (37,5%) o viram como importante e 1 (6,3%) o classificou como pouco importante.

A questão 8 aborda quais práticas pedagógicas parecem mais eficazes no ensino do espanhol, na visão dos estudantes, sendo necessário lembrar de que havia mais de uma resposta que poderia ser assinalada, conforme gráfico (4):

Gráfico 04: Pergunta 08

8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español?



Fonte: Autora (2024)

Os resultados do questionário inicial indicam que a maioria dos estudantes considera a pesquisa individual mais importante do que a pesquisa em grupo, com (61,1%) dos participantes preferindo trabalhar sozinhos. Esse resultado pode nos trazer diversos apontamentos como os estudantes acreditarem que a pesquisa individual permite maior foco e aprofundamento no estudo, a pesquisa individual possa possibilitar um ritmo próprio de aprendizado ou até a ideia de não pertencimento ao grupo de estudantes que se encontra em sua sala de aula. Além disso, essa preferência pode refletir uma percepção de que o trabalho individual evita conflitos de opinião e distribuição desigual de tarefas, comuns em atividades em grupo e, conseqüentemente, a sobrecarga de tarefas para apenas um integrante.

É importante notar que as classes expositivas aparecem com a maior parte das respostas em muito importante e importante trazendo a informação de que a presença do professor como mediador de conteúdo é crucial durante essas atividades. A orientação e o suporte do professor são vistos como fundamentais para esclarecer dúvidas e garantir que os alunos estejam no caminho certo, facilitando a organização e a condução do trabalho, além de promover um ambiente mais estruturado e produtivo para o aprendizado.

Ademais, os resultados mostram que as práticas escritas parecem ser mais efetivas aos estudantes para aprender espanhol do que práticas orais e que a prática e interpretar textos é uma habilidade fundamental para a evolução na língua.

Quanto à questão sobre os temas de maior interesse na aprendizagem do espanhol (questão 9), os resultados indicaram uma diversidade significativa de interesses:

Música: 9 consideraram muito interessante, 5 interessante e 2 pouco interessante.

Cinema: 8 responderam muito interessante, 7 interessante e 1 pouco interessante.

Literatura: 4 indicaram muito interessante, 10 interessante e 2 pouco interessante.

Gastronomia: 3 assinalaram como muito interessante, 10 interessante e 3 pouco interessante.

Turismo: 8 consideraram muito interessante, 8 interessante.

Marketing: 6 responderam muito interessante, 7 interessante e 3 pouco interessante.

História: 4 indicaram muito interessante, 11 interessante e 1 pouco interessante.

Arte: 6 consideraram muito interessante, 9 interessante e 1 pouco interessante.

Esporte: 5 responderam muito interessante, 11 interessante.

Cultura: 8 consideraram muito interessante e 8 interessante.

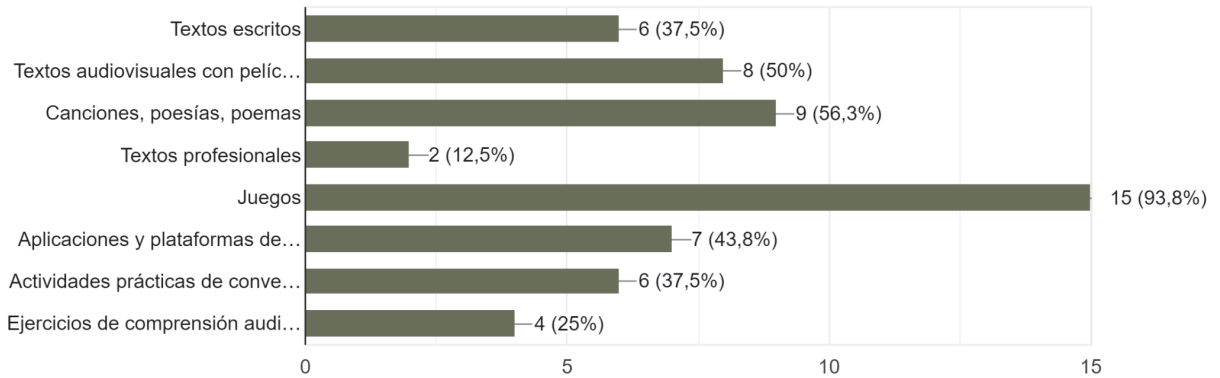
A análise dos temas de maior interesse na aprendizagem do espanhol revelou uma diversidade significativa de preferências entre os estudantes. A música e o cinema emergiram como áreas de grande atratividade, com 9 alunos considerando a música muito interessante e 8 vendo o cinema da mesma forma. A literatura, embora menos destacada, ainda atraiu interesse considerável, com 4 alunos a classificando como muito interessante. Gastronomia e turismo também foram valorizados, principalmente como interessantes, refletindo um interesse em aspectos práticos e culturais do aprendizado. Outros temas, como marketing, história, arte, esporte e cultura, apresentaram uma ampla gama de respostas, indicando que os estudantes têm interesses variados e que uma abordagem multifacetada pode ser mais eficaz para engajá-los no aprendizado do espanhol.

Para finalizar o questionário, foi indagado aos estudantes quais recursos pedagógicos eles considerariam mais eficazes para aprender espanhol, resultando no gráfico abaixo, onde mais de uma resposta seria possível a cada um:

Gráfico 05: Pergunta 10

10- ¿Qué recursos pedagógicos consideras más eficaces para aprender español?

16 respuestas



Fonte: Autora (2024)

Em relação aos recursos pedagógicos considerados mais eficazes para aprender espanhol, os jogos se destacam como altamente atrativos, sendo mencionados em 15 respostas (93,8%), nos mostrando que apenas um participante não se adequa a esta realidade de jogos. Além disso, canções, poesias e poemas foram apontados por 9 participantes (56,3%) como interessantes e estimulantes para o aprendizado, enquanto textos audiovisuais, como filmes, receberam 8 respostas (50%). Essa preferência reflete a percepção dos estudantes de que esses métodos não apenas melhoram suas habilidades linguísticas, mas também tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e relevante para suas vidas. Integrar esses recursos de forma combinada pode significar aumentar o engajamento dos alunos e facilitar o domínio da língua espanhola.

De modo geral, os dados encontrados sobre os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao espanhol revelam uma diversidade de experiências. A maioria dos estudantes possui um conhecimento inicial limitado do idioma, apesar de demonstrarem familiaridade com o espanhol através de amigos e familiares. A presença do professor é valorizada na sala de aula, mesmo que muitos estudantes apontem que aprendem melhor a língua através de aplicativos e jogos. Além disso, os estudantes indicam que a prática através de aplicativos e jogos é mais eficaz para o aprendizado, refletindo uma preferência por métodos interativos e acessíveis fora do ambiente escolar. Esse cenário sugere um interesse crescente por formas de aprendizado que ofereçam maior autonomia e engajamento pessoal, enquanto

reconhecem a importância do suporte educacional tradicional para consolidar o conhecimento. Práticas tradicionais como leitura e escrita também são valorizadas nos questionários, refletindo o interesse dos estudantes em desenvolver habilidades fundamentais para o domínio do espanhol. Apesar da preferência por métodos digitais e interativos, a leitura é reconhecida como essencial para a compreensão profunda do idioma, enquanto a escrita é vista como uma maneira prática de aplicar vocabulário e estruturas gramaticais aprendidas. Essa combinação de abordagens sugere uma busca equilibrada entre inovação e tradição no processo de aprendizagem linguística dos estudantes.

Além disso, a necessidade de uma abordagem educacional flexível e inclusiva, capaz de integrar temas culturalmente relevantes e métodos pedagógicos eficazes. Além disso, a percepção dos estudantes sobre a relevância do espanhol em suas vidas, tanto em aspectos culturais quanto profissionais, sublinha a necessidade de fortalecer programas que não apenas ensinam o idioma, mas também promovam uma compreensão mais ampla da cultura hispanohablante.

2.2.2 Justificativa

Como foi discutido sobre o problema desta pesquisa, sendo o pouco interesse no aprendizado da língua espanhola dos estudantes da turma 1^a03 do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Santa Cruz, que se justifica para que seja melhor compreendido os aspectos que envolvem esse problema para que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola não só ocorra no ensino básico, mas que este processo ocorra de forma mais proveitosa possível, em são destacadas as contradições e as possibilidades de qualificação desse processo, especialmente no que se refere à formação integral dos estudantes.

A relevância do ensino de espanhol vai além do simples aprendizado de uma nova língua. Trata-se de uma ferramenta que amplia o acesso a bens culturais, educacionais e profissionais, essenciais para a formação cidadã e para a inclusão social. Isso é particularmente importante em um contexto onde muitos estudantes vêm de comunidades carentes, sem condições de pagar por cursos privados de idiomas, tornando a escola pública um espaço fundamental para garantir essa oportunidade de desenvolvimento.

A BNCC também destaca a importância de o estudante ser exposto a diferentes culturas e idiomas para sua formação integral, preparando-o para os desafios do mundo contemporâneo. O ensino de espanhol se alinha a esse princípio, promovendo competências que vão além do domínio linguístico, como o desenvolvimento de habilidades interculturais e de cidadania global.

Dessa forma, o ensino de espanhol no contexto da escola pública se revela não apenas uma questão curricular, mas uma necessidade para democratizar o acesso ao conhecimento, ao trabalho e à cultura, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para para sua inserção ativa na sociedade e, especialmente, para sua formação integral. Sobre esse aspecto, Silva *et al.* (2023, p.3) afirmam que

Nesse sentido, podemos refletir sobre a importância do ensino de língua adicional e promover um olhar crítico sobre as identidades culturais, questionando estereótipos, reconhecendo a diversidade, e estabelecendo diálogo a partir de relações simétricas e não-hierárquicas, em que determinadas culturas não são vistas como superiores ou inferiores a outras.

Isso significa dizer que o estudo do espanhol vai além do domínio linguístico, proporcionando aos estudantes enriquecimento cultural, melhores perspectivas profissionais e a capacidade de romper com visões estereotipadas de diferentes culturas. Ao aprender uma nova língua, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o mundo, conectando-se a culturas diversas e desenvolvendo uma consciência global que será essencial para o seu futuro.

Sobre esse aspecto, Silva *et al.* (2023, p.3) acrescentam que:

Isso implica não somente apresentar diferentes perspectivas culturais (de maneira não essencializada), mas também valorizar as culturas locais, já que inglês e espanhol não são apenas línguas “dos outros” - elas pertencem a todos os seus falantes, e seus usos também fazem sentido no “aqui e agora”.

Portanto, o estudo do espanhol não se limita a apresentar diferentes perspectivas culturais de forma superficial, mas também valoriza as culturas locais. O espanhol, assim como o inglês, não deve ser visto apenas como a língua “dos outros” — ambos pertencem a todos os seus falantes, e seus usos têm relevância no “aqui e agora”. Dessa forma, o aprendizado do espanhol não apenas capacita os estudantes

para interagir globalmente, mas também fortalece sua identidade local, tornando-os cidadãos mais críticos e engajados.

Além disso, o ensino do espanhol é garantido por legislações que reconhecem sua importância no currículo escolar. A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26, § 5º, inclui a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série. A escolha da língua, incluindo o espanhol, deve ser feita pela comunidade escolar, o que reflete a relevância dessa língua no contexto nacional e sua aplicabilidade no ensino básico (Brasil, 1996). Além disso, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDBEN, reforça a importância das línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio, porém retirou a obrigatoriedade do espanhol, anteriormente assegurada pela Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que regulamentava o ensino de espanhol como obrigatório no Ensino Médio. Essa mudança representa um marco na história da inclusão do espanhol nas escolas brasileiras (Brasil, 2017).

A Lei n.º 11.161, representou um marco significativo para o ensino de espanhol no Brasil. Essa lei tornou obrigatório o ensino da língua espanhola nas escolas de ensino médio de todo o país, tanto em instituições públicas quanto privadas. O principal objetivo era expandir o acesso à língua espanhola em um contexto de crescente integração regional, especialmente com os países hispanofalantes da América Latina, considerando a importância econômica, cultural e política do Mercosul e outras organizações regionais.

Entretanto, a Lei n.º 13.415, de 2017, que alterou as diretrizes do Novo Ensino Médio, revogou essa obrigatoriedade, deixando a oferta de espanhol opcional dentro dos itinerários formativos das escolas. A revogação foi amplamente criticada por educadores e especialistas que viam no ensino obrigatório do espanhol uma oportunidade de fortalecer os laços entre os países da América Latina e oferecer aos estudantes brasileiros melhores oportunidades profissionais e acadêmicas.

A obrigatoriedade do espanhol estabelecida por essa lei foi uma resposta à necessidade de preparar melhor os estudantes brasileiros para a interação com os países vizinhos. Dado que o Brasil faz fronteira com diversos países de língua espanhola, além de ter relações comerciais intensas com nações hispanofalantes, o

ensino do espanhol visava capacitar os jovens para esse cenário internacional. A legislação determinava que as escolas deveriam incluir o espanhol como disciplina obrigatória, assegurando a oferta da língua como parte da formação linguística e cultural dos estudantes, o que representava um avanço em termos de democratização do acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Com as recentes discussões sobre o Novo Ensino Médio, o projeto em tramitação² no Senado reacendeu debates sobre a flexibilização dos itinerários formativos e o impacto disso nas disciplinas oferecidas. Nesse contexto, o ensino de espanhol está em risco de ser marginalizado, especialmente diante das propostas de flexibilização curricular que priorizam itinerários formativos técnicos e profissionalizantes, como discutido no avanço do projeto no Senado. Embora a ideia de flexibilizar os currículos vise atender às diferentes realidades e aspirações dos estudantes, há um risco de que disciplinas como o espanhol, que promovem uma formação cultural e comunicativa mais ampla, sejam relegadas a um segundo plano, o que pode limitar o desenvolvimento integral dos alunos e sua capacidade de atuar em um mundo globalizado.

A aprovação, pela Câmara dos Deputados, de um Novo Ensino Médio que não inclui a obrigatoriedade do ensino de espanhol³ é um reflexo dessas mudanças. O texto, que segue para sanção, remove o espanhol como disciplina obrigatória, o que pode comprometer o acesso de muitos estudantes à língua. Essa medida representa um retrocesso, considerando a importância do espanhol na integração com os países da América Latina e no mercado de trabalho. Sem a obrigatoriedade, escolas públicas e estudantes de comunidades carentes podem perder a oportunidade de aprender uma língua que é falada por grande parte dos países vizinhos, o que poderia fortalecer laços culturais, comerciais e profissionais. Isso levanta preocupações sobre o impacto dessa decisão nas perspectivas de futuro de estudantes que, sem condições de acessar cursos privados, dependem da escola pública para seu desenvolvimento linguístico e cultural.

² Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/projeto-do-novo-ensino-medio-avanca-no-senado-entenda/>

³ Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova-novo-ensino-medio-sem-espanhol-obrigatorio-texto-vai-a-sancao/>

Ainda é importante mencionar a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 destaca que a educação é um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A aprendizagem do espanhol se insere nesse contexto ao fornecer aos alunos as ferramentas para uma educação plena e cidadã. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de os alunos serem expostos a diferentes culturas e idiomas para sua formação integral, mesmo que o espanhol não seja mais obrigatório, ele continua sendo uma língua altamente recomendada nas diretrizes de ensino. Por fim, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da educação inclusiva, sublinha a importância de uma educação acessível e diversificada, onde o ensino de uma língua adicional como o espanhol pode ser uma forma de inclusão cultural e linguística no cenário educacional brasileiro.

2.2.3 Hipóteses

Após as discussões apresentadas acerca do problema e da justificativa da necessidade de realização da pesquisa para melhor compreender as condições e possibilidades para qualificar a realidade diagnosticada acima, **coloco como hipótese de pesquisa:**

(i) **Atividades** pedagógicas com foco **no uso social da língua** promovem um **maior interesse** dos estudantes para a aprendizagem da **língua oral** espanhol, levando em conta as especificidades dos participantes desta pesquisa.

Muitos não percebem as possibilidades que o espanhol pode trazer em suas vidas, resultando em pouco interesse nesse aprendizado. Abordar essa questão requer uma reavaliação das práticas pedagógicas, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos. Adicionalmente, as adversidades socioeconômicas e a falta de apoio familiar enfrentadas por muitos estudantes agravam suas dificuldades de aprendizado. Proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e de apoio pode ajudar a mitigar esses desafios, oferecendo aos alunos um senso de pertencimento e valorização crucial para seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Nesse contexto, em relação ao **uso social da língua**, Mikhail Bakhtin (1981), traz que a língua é vista como um fenômeno essencialmente social e dialógico. Ele enfatiza que a linguagem não é apenas um sistema de sinais, mas é intrinsecamente ligada à interação social e ao contexto histórico e cultural. A língua é sempre viva e em constante mudança, refletindo as relações entre os indivíduos e a sociedade. Bakhtin argumenta que a comunicação é fundamentalmente dialogal, onde cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, uma antecipação de respostas futuras.

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (Bakhtin, 1981, p. 287).

A citação de Bakhtin sublinha que o ser humano não possui um território interno isolado, mas está sempre em uma fronteira, onde o olhar para dentro de si é mediado pelo olhar do outro. Nesse contexto, a identidade e a compreensão de si são moldadas na interação e no reconhecimento mútuo, paralelamente à formação e transformação da língua nas interações sociais e culturais.

Tomando por base os pressupostos sociodialógicos Bakhtinianos, Darelli e Valer (2020, p. 10-13) apontam que, como prática social, o texto na sua interação se constitui por quatro funções. A primeira é a função sociodiscursiva, que se refere ao contexto de produção do texto, ou seja, à esfera social na qual o discurso ocorre. Essa função envolve a análise de onde e por que o texto é produzido, quem são os interlocutores e qual é o gênero discursivo. O texto é, portanto, resultado das condições sociais em que a comunicação se dá.

Já a segunda é a função sociotemática, que está relacionada ao conteúdo temático abordado. Aqui, o foco está nos temas e subtemas que o texto trata, sempre em conexão com o contexto histórico e social em que foi produzido. Os temas não são neutros; eles refletem as questões e preocupações dos interlocutores naquele determinado momento. A próxima, a terceira, é a função sociocomposicional, que diz respeito à estrutura formal do texto, sua organização e os elementos que o constituem. Cada gênero discursivo tem sua forma própria de composição, e essa função assegura que o texto se adeque a essas expectativas,

respeitando as sequências textuais dominantes, como a narração, argumentação, descrição, entre outras.

Por fim, a função socioestilística trata do estilo de linguagem utilizado no texto. Esse estilo é moldado pelo gênero discursivo e pelo público-alvo, influenciando as escolhas linguísticas, desde o vocabulário até as construções gramaticais. O estilo não é apenas uma escolha estética, mas também uma resposta às demandas sociais e ao propósito comunicativo do texto.

Essas quatro funções são interdependentes e revelam como o texto, na visão bakhtiniana, é mais do que um conjunto de palavras; ele é uma construção social e dialógica que reflete as interações entre os sujeitos, suas condições históricas e os objetivos comunicativos.

Na inter relação entre os pressupostos da linguagem como prática social e os pressupostos da aprendizagem - língua e pensamento - Pires (2011) afirma que, segundo Lev Vygotsky, “o uso de sistemas de signos, como a linguagem, é importante mediador nas experiências de interação entre as crianças e seu meio ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.” Ainda segundo a autora, Vygotsky argumenta que é por meio dessas interações mediadas pela linguagem que as crianças não apenas refletem, mas também transformam suas experiências, internalizando conceitos e desenvolvendo suas capacidades cognitivas e culturais. Portanto, os pressupostos teóricos de Bakhtin sobre as práticas sociais da linguagem dialogam com os pressupostos teóricos da Aprendizagem de Vygotsky ao compartilharem uma visão centrada na importância dos sistemas de signos, como a linguagem nas interações humanas e culturais.

2.2.4 Objetivos

Com base no problema, na justificativa e na hipótese de pesquisa acima apresentados, seguem o objetivo geral e os objetivos específicos.

Objetivo geral

Investigar em que medida atividades pedagógicas focadas em práticas sociais da língua podem contribuir para ampliar o interesse dos estudantes na aprendizagem da **língua oral espanhola**.

Objetivos específicos:

- a) identificar, pela aplicação do instrumento **Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A**, o perfil dos participantes da pesquisa, conforme apresentado no item 2.2.1 Problema da pesquisa;
- b) verificar, pela aplicação do instrumento **Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A**, a percepção dos participantes acerca dos respectivos conhecimentos prévios da língua, bem como preferências sobre temas e recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem;
- c) elaborar, levando em conta os resultados, em (a) e, em (b), atividades pedagógicas, conforme estão apresentadas no item **2.3.1 Atividade de aprendizagem e no item 2.3.2 Plano de aula**, com o foco no uso social da língua para ampliar o interesse na aprendizagem da oralidade da língua espanhola;
- d) implementar as atividades pedagógicas elaboradas, conforme posto em (c);
- e) diagnosticar, **pelas atividades realizadas**, conforme, em (d), e pelos resultados da **Ficha de observação de sala de aula, Apêndice B**, em que medida houve mudanças nos participantes em relação ao problema;
- f) diagnosticar, pela aplicação do instrumento **Questionário 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.

Apresento, abaixo, os aspectos iniciais necessários a uma pesquisa científica, passo à apresentação dos aspectos que envolvem a metodologia desta pesquisa.

2.2.5 Método da pesquisa

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

2.2.5.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

No contexto desta investigação, será utilizado o método de pesquisa-ação, um enfoque metodológico que se caracteriza pela combinação de ação prática e

pesquisa científica de forma contínua e participativa. A pesquisa-ação é definida como um processo colaborativo e participativo, em que pesquisadores e participantes trabalham juntos para identificar problemas, implementar soluções e refletir sobre os resultados obtidos. Esta abordagem não apenas busca compreender um problema, mas também atuar diretamente sobre ele para promover melhorias práticas.

Essa abordagem é particularmente eficaz em contextos educacionais, onde as intervenções podem ser planejadas, executadas e avaliadas de maneira contínua e cíclica, promovendo melhorias práticas enquanto se desenvolve conhecimento teórico. Como apontam Silva *et al.* (2023), "O professor pode tentar entender, por exemplo, uma determinada intervenção pedagógica ou buscar possíveis soluções para um determinado problema desse grupo". Esse aspecto destaca a flexibilidade da pesquisa-ação em adaptar-se a necessidades específicas e contextos variados, proporcionando uma abordagem prática e reflexiva que não só aborda problemas imediatos, mas também contribui para o crescimento contínuo da prática educacional.

Partindo do pressuposto de que, na pesquisa-ação, os temas de pesquisa são de interesse direto do professor, Silva *et al.* (2023) afirmam que essa abordagem "abre espaço para a autoformação e libertação do professor de amarras impostas por manuais escritos por outros". Além disso, a pesquisa-ação permite que o professor atue ativamente na determinação das ações e direções das investigações propostas. Este método facilita não apenas a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas do contexto educacional, mas também empodera o educador, promovendo uma maior autonomia e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Ao libertar-se das restrições impostas por materiais didáticos tradicionais, o professor pode explorar estratégias inovadoras e criativas que se alinhem melhor às características e necessidades dos seus alunos.

A pesquisa-ação, ao ser um processo cíclico de planejamento, ação, observação e reflexão, permite ajustes contínuos e melhorias nas práticas pedagógicas. Isso não só aprimora a eficácia das intervenções educacionais, mas também contribui para o desenvolvimento profissional do professor. Conforme o docente reflete sobre os resultados das suas ações e ajusta suas estratégias, ele se

engaja em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, o que pode levar a uma prática pedagógica mais reflexiva e informada.

Além disso, ao envolver os discentes no processo de pesquisa, a pesquisa-ação promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo. Os estudantes não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas participam ativamente na construção do seu próprio aprendizado, o que pode aumentar a sua motivação e engajamento.

Em suma, a pesquisa-ação proporciona uma abordagem flexível e dinâmica que valoriza a experiência e o conhecimento do professor, promove a inovação pedagógica e envolve os alunos de forma ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia não só permite abordar problemas educacionais de forma eficaz, mas também contribui para o desenvolvimento contínuo de uma prática pedagógica mais autônoma e reflexiva.

2.2.5.2 Participantes da pesquisa

Em relação ao grupo de participantes para a pesquisa, serão os estudantes da turma 1^o03 do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Santa Cruz. Embora a turma tenha 20 alunos matriculados, apenas 16 responderam ao questionário inicial no dia em que foi aplicado, sendo fator de exclusão nos dados, mesmo que todos participem das atividades pedagógicas no decorrer da implementação. Portanto, a amostra será composta por 16 alunos, todos do primeiro ano do novo ensino médio. Os participantes variam em idade entre 15 e 18 anos, sendo 9 deles com 15 anos, 5 com 16 anos, 1 com 17 anos e 1 com 18 anos. Em termos de gênero, a amostra inclui 10 estudantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Esta diversidade etária e de gênero proporcionará uma visão abrangente das percepções e dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação ao aprendizado do espanhol.

2.2.5.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

Na condução de uma pesquisa acadêmica, a escolha criteriosa dos instrumentos e recursos para a geração e análise dos dados desempenha um papel fundamental na obtenção de resultados sólidos e na validação das conclusões.

Seguem os instrumentos e recursos pelos quais os dados são gerados nesta pesquisa:

Apêndice A - Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

Este questionário inicial conforme roteiro Apêndice A serve para diagnosticar de forma mais ampla o problema de pesquisa, bem como a percepção dos estudantes sobre esse o problema, com a finalidade deste pesquisar ter mais subsídios para a elaboração da pesquisa antes de elaborar as atividades para a implementação. É elaborado, conforme roteiro, por dez questões, conforme já foi apresentado no item 2.2.1 Problema da pesquisa.

Atividade(s) de aprendizagem

As atividades de aprendizagem são implementadas para qualificar o problema de investigação e gerar os dados de análise, conforme estão melhor apresentadas no item 2.3.1 Atividade de aprendizagem e no item 2.3.3 Plano de aula:

- (i) Conhecendo o gênero discursivo/textual⁴ Carta de bebidas;
- (ii) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola;
- (iii) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola.

Além disso, os materiais didáticos utilizados nas **atividades de aprendizagem** em si não apenas qualificam o problema de pesquisa, mas também geram dados essenciais para análise. Pelos dados é possível observar o progresso dos estudantes na interpretação textual e, especialmente, na prática oral, aspectos centrais na investigação sobre desenvolvimento de habilidades linguísticas, através do foco escolhido: materiais didáticos e recursos. A interação dos alunos com os recursos didáticos permite uma avaliação mais precisa de como essas ferramentas

⁴ O uso do termo gênero discursivo/textual, aponta para os dois aspectos que constituem o enunciado, ou seja, o aspecto ideológico que marca determinado contexto discursivo ou esfera social. O gênero texto aqui está em relação à materialidade linguística: a superestrutura ou tipologia textual dominante (argumentação, dissertação, injunção, narração etc.), elementos textuais, elementos sequências, elementos morfogramaticais etc. Assim, esta expressão se refere tanto ao discurso como aos aspectos textuais e linguísticos de um enunciado (Valer, 2012- p, 60-72).

impactam o processo de ensino e aprendizagem, gerando insights valiosos para o aprimoramento pedagógico.

Apêndice B - Ficha de observação de sala de aula

Além do instrumento questionário, também faço uso da observação direta. Segundo Silva *et al.* (2023), o plano de observação tem por fim auxiliar o professor no decorrer do processo de implementação das atividades pedagógicas. Assume um papel crucial ao fornecer uma perspectiva qualitativa das interações em tempo real, permitindo a análise detalhada das dinâmicas de grupo e do engajamento dos alunos durante as atividades propostas. O plano de observação toma por base os seguintes elementos: foco da observação, o que observar em relação ao foco e os objetivos da observação, bem como uma escala de critérios e sua respectiva legenda e um espaço para outras ocorrências que possam surgir durante a implementação das aulas.

Nesta pesquisa, o plano de observação, conforme Apêndice B - Ficha de observação de sala de aula, tem como foco os materiais e recursos, com o objetivo de registrar e avaliar sua eficácia e influência nas práticas pedagógicas. A ficha permite registrar a adequação dos materiais em relação aos objetivos da aula, sua capacidade de facilitar a compreensão do conteúdo pelos alunos e o potencial de engajamento que oferecem. Além disso, ela avalia se os recursos utilizados são integrados de maneira que atendam às necessidades específicas da turma, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Apêndice C - Questionário final - Percepção dos participantes da pesquisa

Este questionário final, Percepção dos participantes da pesquisa, conforme roteiro no Apêndice C, tem por finalidade diagnosticar a percepção participantes da pesquisa acerca da implementação das três 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. É elaborado, conforme roteiro, por vinte e três questões, sendo que estas estão organizadas em quatro seções principais.

A primeira seção aborda a relação entre o ensino de espanhol e a formação pessoal e profissional dos participantes, buscando entender como o aprendizado da

língua adicional se conecta às suas necessidades práticas. A segunda seção concentra-se nas atividades realizadas durante o projeto, avaliando seu impacto no engajamento e na aprendizagem dos estudantes. A terceira seção analisa os recursos didáticos utilizados, com foco na eficácia e adequação das ferramentas aplicadas. Por fim, a quarta seção explora percepções gerais sobre o ensino de espanhol, incluindo sugestões e contribuições dos participantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O questionário foi desenvolvido para captar as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, considerando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados durante o projeto. Ele fornece uma base para reflexões e ajustes no planejamento pedagógico, buscando qualificar ainda mais o ensino da língua adicional. Foi elaborado pelo *Googleform*, cujo link foi enviado aos participantes por mensagem eletrônica como está melhor explicitado no relato da implementação da sequência didática.

Além disso, as gravações em vídeo das interações em sala de aula desempenham um papel essencial na coleta de dados. Estas gravações capturam as dinâmicas de comunicação entre os estudantes, permitindo uma análise detalhada das habilidades de expressão verbal e interação social. Ao registrar as aulas, é possível observar comportamentos, reações e a participação dos alunos de forma mais precisa, oferecendo uma visão completa do ambiente de aprendizagem. As gravações serão realizadas na finalização do trabalho por parte dos estudantes, quando eles deverão apresentar o resultado final do trabalho proposto. Este recurso audiovisual complementa os dados coletados por outros instrumentos, proporcionando uma análise mais rica e fundamentada da eficácia das intervenções educativas. Os dados gerados pelos instrumentos ficarão guardados por cinco anos.

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 1: Cronograma de Atividades da pesquisa-ação 2024-1

Mês	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho
Etapa 1			X		
Etapa 2				X	
Etapa 3				X	X
Etapa 4					X
Etapa 5					X
Etapa 6					X

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

Quadro 2: Cronograma de Atividades da pesquisa-ação 2024-2

Mês	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Etapa 7	X				
Etapa 8		X			
Etapa 9		X			
Etapa 10			X	X	
Etapa 11			X	X	
Etapa 12					X
Etapa 13					X

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

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

Etapa 2 - Assinatura da Carta de solicitação da instituição para a realização da pesquisa e uso dos dados coletados.

Etapa 3 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 4 - Aplicação do Questionário inicial aos participantes da pesquisa.

Etapa 5 - Elaboração das atividades de aprendizagem para implantação.

Etapa 6 - Elaboração do plano de aula das atividades de aprendizagem.

Etapa 7- Elaboração do plano de observação da(s) atividade(s) de aprendizagem, Ficha de observação de sala de aula, [seguindo o template](#).

Etapa 8 - Implementação das atividades pedagógicas, conforme o Plano de aula, [seguindo o template](#).

Etapa 9 - Aplicação do Questionário final aos participantes da pesquisa.

Etapa 10 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 11 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 12 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 13- Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 14 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

Neste item (2.2.5), tratei do método da pesquisa em que primeiramente defini e caracterizei a pesquisa-ação, na sequência, apresentei os instrumentos e materiais pelos quais os dados da pesquisa são gerados e, por fim, apresentei o cronograma de todo o processo da pesquisa-ação. Encerrada, assim a apresentação do conteúdo da seção (2.2), que tratou dos elementos que constituem o Projeto da pesquisa, abaixo, apresento o conteúdo relativo à proposta de intervenção.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

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

2.3.1 Atividade de aprendizagem

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais constituem um campo multifacetado de investigação que busca compreender os diversos métodos e abordagens utilizados para facilitar o aprendizado de novos idiomas. Essas pesquisas exploram desde técnicas tradicionais até inovações pedagógicas, visando a identificar estratégias eficazes para desenvolver habilidades linguísticas em contextos variados. Dessas variadas abordagens duas se destacam: o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Esta pesquisa-ação toma por base a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), cujo projeto de ensino é desenvolvido por meio de uma sequência de atividades pedagógicas, conforme segue:

Ensino e aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Carta de bebidas

Dados de identificação

Nome da professora: Tamirys Pereira Taborda Pitt

Escola: Escola Estadual Básica Santa Cruz

Série/Turma: 1ª série Novo Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Espanhola

Duração da aula: 45 minutos

Encontros: 4 presenciais e 4 não-presenciais

Optei pelo tema relacionado ao contexto gastronômico para permear este projeto de ensino e aprendizado de língua espanhola já que em conversas com participantes, bem como pelos resultados do diagnóstico inicial, conforme está apresentado dentro da problemática desta pesquisa, ficou claro que o tema do mundo do trabalho desperta grande interesse nos participantes desta pesquisa.

Essa temática pode ser atravessada por subtemas como produtos gastronômicos, bem como serviços que sustentam diferentes empreendimentos na área que se conecta com aspectos culturais, científicos, tecnológicos, históricos entre outros.

Dentro dessa temática, assumo como unidade de ensino e aprendizagem da língua espanhola, o gênero discursivo/textual carta de bebidas⁵. Como colocado acima dentro da perspectiva sociológica bakhtiniana, dentro de cada contexto discursivo, os enunciados, pelo uso, tornam-se relativamente estáveis, tipificando-se, sendo que cada texto se sustenta por quatro funções.

Em termos de função social, o gênero discursivo/textual Carta de bebidas faz parte das práticas sociais da língua no contexto social da Gastronomia. Nesse sentido, Bakhtin afirma que "o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também por sua composição" (Bakhtin, 1997, p. 279).

Essa função é evidenciada no modo como a carta é utilizada como instrumento de interação entre os estabelecimentos e os consumidores. Em restaurantes, bares e eventos, a carta de bebidas cumpre um papel que vai além da simples listagem de produtos: ela estabelece uma comunicação que reflete as normas, valores e expectativas do ambiente gastronômico. Por meio dela, os clientes podem acessar informações claras e objetivas sobre as bebidas oferecidas, como tipos, preços e descrições, o que facilita a tomada de decisão e melhora a experiência de consumo.

⁵ A decisão de não selecionar jogos como recurso didático-pedagógico para as aulas, mesmo com a preferência expressa pelos estudantes em pesquisas, baseia-se em alguns fatores importantes. Em primeiro lugar, embora os jogos sejam uma ferramenta atrativa e divertida para o ensino de línguas, não considere este recurso adequado para os objetivos propostos nas aulas. A natureza dos conteúdos e a abordagem que preciso desenvolver demandam uma ferramenta mais estruturada e focada, que promova a construção de habilidades linguísticas de forma gradual e intencional, algo que nem sempre é possível garantir com o uso de jogos prontos.

Além disso, a falta de tempo para criar um jogo pedagógico específico que atenda às necessidades dos alunos e ao conteúdo curricular também foi um fator decisivo. A criação ou adaptação de jogos exige planejamento cuidadoso para assegurar que os aspectos linguísticos, sociais e culturais do ensino de espanhol sejam corretamente contemplados e integrados às atividades de sala de aula. Nesse sentido, criar ou selecionar um jogo que estivesse em total consonância com os objetivos de aprendizagem propostos seria uma tarefa que não poderia ser realizada com a profundidade necessária dentro do tempo disponível.

Por fim, minha prioridade foi utilizar materiais e metodologias já validadas, que pudessem garantir uma aprendizagem sólida e centrada nas necessidades imediatas dos alunos, sem correr o risco de desviar o foco para atividades lúdicas que, embora atrativas, poderiam comprometer a eficácia do aprendizado diante das demandas curriculares.

Além disso, a carta de bebidas reforça a identidade cultural e social do local, apresentando opções que podem estar vinculadas às tradições ou às inovações da gastronomia. Por exemplo, em um restaurante típico, as escolhas de bebidas podem valorizar produtos regionais ou sazonais, enquanto em ambientes contemporâneos, podem ser destacados coquetéis autorais ou bebidas exclusivas. Essa inserção cultural é um reflexo direto do que Bakhtin descreve como "a relação entre o gênero discursivo e a esfera de atividade social a que pertence" (Bakhtin, 1997, p. 278).

A função temática do gênero discursivo/textual Carta de bebidas está em relação à apresentação de diferentes bebidas, organizadas de maneira a atender às necessidades e expectativas do público consumidor. Segundo Bakhtin, "dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto" (Bakhtin, 1997, p. 331). Nesse sentido, a carta de bebidas apresenta como tema central a comunicação clara e precisa sobre as opções de bebidas disponíveis, facilitando o processo de escolha por parte do cliente.

Essa função temática é concretizada pela seleção e disposição das informações sobre as bebidas, como categorias (vinhos, destilados, coquetéis, refrigerantes), descrições (origem, ingredientes, sabores) e preços, garantindo que o consumidor tenha acesso a dados essenciais de forma organizada. Além de informar, o tema da carta pode refletir as características culturais e comerciais do estabelecimento. Por exemplo, um bar especializado em coquetéis artesanais pode tematizar sua carta com ingredientes exóticos e métodos de preparo, enquanto um restaurante tradicional pode destacar bebidas típicas da região, reforçando a relação entre o gênero e a identidade cultural da gastronomia.

Conforme Bakhtin aponta, "o texto se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera)" (Bakhtin, 1997, p. 332). Assim, o tema da carta de bebidas não apenas categoriza informações, mas também dialoga com o contexto social, cultural e econômico em que está inserido, estabelecendo uma conexão entre o consumidor e a experiência que o estabelecimento deseja proporcionar.

A função composicional está relacionada à apresentação da organização estrutural do conteúdo, permitindo uma disposição clara e eficiente das informações apresentadas. Bakhtin explica que "cada gênero do discurso possui um estilo composicional relativamente estável, que reflete as condições e as finalidades

próprias de uma esfera da prática comunicativa" (Bakhtin, 1997, p. 279). Assim, a carta de bebidas utiliza uma composição lógica que facilita o acesso do cliente às informações relevantes, como categorias de bebidas, descrições e preços.

Essa organização composicional pode incluir a divisão em seções, como "Vinhos", "Destilados", "Coquetéis", "Refrigerantes" e "Águas", dispostas em uma sequência que orienta o leitor de forma intuitiva. O formato textual é projetado para atender às necessidades práticas de consulta rápida e objetiva, empregando elementos como listas, tabelas ou descrições breves, que tornam a interação do cliente com o texto ágil e funcional.

Além disso, a composição reflete aspectos culturais e estéticos do estabelecimento, alinhando-se à identidade visual e temática do local. Por exemplo, um restaurante sofisticado pode adotar uma carta com design minimalista e descrições detalhadas das bebidas, enquanto um bar descontraído pode optar por uma apresentação mais colorida e informal, com nomes criativos para coquetéis. Essa interação entre composição e estilo destaca como "a organização do enunciado é inseparável de sua função e de seu contexto" (Bakhtin, 1997, p. 280).

A função estilística do gênero discursivo/textual Carta de Bebidas está em relação à escolha cuidadosa de palavras, expressões e formas de apresentação que tornam o texto atrativo e adequado ao público-alvo. Bakhtin ressalta que "o estilo individual do autor está ligado indissolavelmente à escolha de um gênero discursivo determinado e às possibilidades estilísticas que ele oferece" (Bakhtin, 1997, p. 288). No caso da carta de bebidas, o estilo é projetado para refletir tanto a identidade do estabelecimento quanto às expectativas dos clientes, criando uma experiência coerente e envolvente.

O estilo empregado na carta de bebidas pode variar de acordo com o contexto. Um restaurante de alta gastronomia pode utilizar um vocabulário formal e descritivo, com ênfase em detalhes como safra, origem e notas de degustação das bebidas. Já um bar temático ou descontraído pode adotar um estilo mais coloquial, criativo e humorístico, com nomes de coquetéis que despertam a curiosidade e proporcionam leveza à interação do cliente com o texto. Essa flexibilidade estilística demonstra como "o estilo é inseparável da totalidade do enunciado e do gênero discursivo" (Bakhtin, 1997, p. 289).

Além disso, o estilo estilístico é influenciado pela apresentação visual, incluindo a tipografia, cores e design gráfico da carta, que complementam a linguagem textual para criar uma unidade estilística que representa o ambiente gastronômico. Um estabelecimento rústico, por exemplo, pode optar por uma carta com estética artesanal e linguagem simples, enquanto um local contemporâneo pode adotar um estilo minimalista e sofisticado.

Portanto, as quatro funções do gênero discursivo/textual Carta de Bebidas articulam-se para atender às necessidades comunicativas e culturais do contexto gastronômico. A função social destaca sua inserção nas práticas sociais da gastronomia, conectando estabelecimentos e consumidores; a função temática organiza o conteúdo em torno da apresentação clara e objetiva das opções de bebidas, atendendo às expectativas do público; a função composicional estrutura o texto de forma lógica e acessível, facilitando a consulta e o entendimento das informações; e a função estilística utiliza recursos linguísticos e visuais para alinhar o texto à identidade do estabelecimento e ao perfil dos clientes. Juntas, essas funções tornam a carta de bebidas um instrumento eficiente e significativo na interação social e cultural no campo gastronômico.

Nesse sentido, a carta de bebidas não apenas oferece uma oportunidade prática para explorar habilidades linguísticas e criativas, como também conecta os alunos diretamente com um aspecto crucial do setor de serviços, preparando-os para compreender e apreciar as demandas e responsabilidades desses profissionais no mundo do trabalho contemporâneo.

Objetivo geral da sequência didática:

A sequência didática é elaborada por uma sequência de três atividades pedagógicas com o objetivo final de ampliar nos estudantes as habilidades linguísticas da língua espanhola e do conteúdo temático em estudo.

Objetivos específicos:

(i) Compreender a função social, composicional, temática e estilística do gênero discursivo/textual Carta de bebidas;

- (ii) Conhecer Cartas de bebidas de diferentes países de língua espanhola, ampliando o conhecimento sobre o conteúdo temático de bebidas, serviços, empreendimentos gastronômicos, entre outros.;
- (iii) Participar de diferentes processos de interação mediados pela língua em uso e pelas tecnologias digitais de comunicação.

Habilidade linguística em foco:

Nesta sequência de atividades, com base no problema de pesquisa, no perfil dos participantes e nos resultados encontrados no diagnóstico inicial, conforme anteriormente discutidos, mesmo que sejam trabalhadas as habilidades de leitura, escuta e escrita, a habilidade linguística em foco é a oralidade. Segundo Silva *et al.* (2023), o professor precisa fazer uso de textos orais para trabalhar o processo de compreensão oral, de modo que essas construções façam sentido e contribuam para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de compreensão oral.

Recursos técnicos e didáticos:

No decorrer das atividades propostas, são utilizados os recursos técnicos: sala de aula com cadeiras, quadro branco, pincel para quadro branco, computador com acesso à internet e projetor, máquina fotográfica, filmadora, material impresso. Já os recursos didático-pedagógicos como textos escritos, audiovisuais, slides, entre outros, são melhor apresentados dentro do plano de cada aula.

Atividades pedagógicas de aprendizagem:

Para dar conta do objetivo geral deste projeto de ensino, são elaboradas três atividades pedagógicas: (i) Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas; (ii) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola; (ii) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola.

No âmbito das Tendências Progressistas das abordagens pedagógicas, que enfatizam a criticidade do sujeito e seu papel na construção e transformação da realidade, destacam-se as abordagens Libertadora, Libertária, e Crítico-Social dos

Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica⁶. A sequência didática aqui apresentada se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, uma abordagem progressista que, conforme Saviani (2005, p.93), apoia-se no materialismo histórico, compreendendo a história como fruto do desenvolvimento das condições materiais da existência humana. Nessa abordagem, o ser humano é reconhecido como um ser histórico-social, constituído a partir de suas interações com os demais sujeitos e com a realidade ao seu redor, adotando, assim, o materialismo histórico-cultural (Saviani, 2021). Esse contexto permite uma dialética entre educação e sociedade, onde a interação entre docente e discente é constante, promovendo um diálogo crítico e reflexivo que impulsiona a construção do conhecimento, com vistas à transformação da sociedade em um espaço mais justo e equitativo.

Além disso, o pressuposto teórico de aprendizagem da psicologia sociocultural de Vygotsky traz, como principais conceitos, as funções mentais superiores, definidas por processos como atenção voluntária, memória ativa, pensamento abstrato, planejamento, raciocínio, autocontrole e resolução de problemas. Segundo Yokota (2020), essas funções mentais superiores não são inatas, mas desenvolvidas por meio de interações sociais e culturais. A linguagem, elemento central na teoria de Vygotsky, desempenha um papel essencial nesse desenvolvimento, pois funciona como o principal meio de mediação entre o indivíduo e o ambiente social. A linguagem não apenas facilita a comunicação, mas também estrutura o pensamento, permitindo que o indivíduo organize suas ideias e controle suas ações.

A partir dessas duas vertentes, Gasparin e Petenucci (2014) e outros autores apresentam os fundamentos de uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) por meio de cinco passos: Prática Social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social, culminando para uma teoria didático-pedagógica. Esses passos, ou momentos pedagógicos, não seguem uma sequência rígida e linear; em vez disso, são concebidos como uma espiral ascendente, onde os conhecimentos desenvolvidos em cada etapa podem ser

⁶ Para ampliar esses estudos: SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação curvatura da vara*. Campinas (SP): Autores Associados, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7305824/mod_resource/content/1/Demerval%20SAVIANI%20-%20Escola%20e%20Democracia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

retomados e ampliados nas etapas subsequentes, promovendo um processo contínuo e dinâmico de construção do conhecimento por meio de aproximações sucessivas.

Dentro da perspectiva da linguagem, as atividades propostas nesta sequência didática seguem, além dos cinco passos didáticos da PHC, os pressupostos sociodialógicos bakhtinianos presentes nos diferentes documentos norteadores para o ensino e aprendizagem de línguas em que consideram as práticas sociais de linguagem em diferentes esferas sociais, as quais se materializam em gêneros discursivos mais ou menos estáveis. Na prática pedagógica o texto é a unidade de ensino e aprendizagem, ou seja, o discurso e o texto na sua materialidade discursiva, textual e linguística, aqui, o gênero discursivo/textual Carta de Bebidas como prática social da língua é unidade da prática pedagógica. Em relação ao ensino e aprendizagem da língua adicional são assumidos os estudos apresentados por Silva *et al.*(2023).

Isso posto, apresento as três Atividades de Aprendizagem desta Sequência didática.

Atividade de Aprendizagem (1): Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas

Esta atividade tem por objetivos:

- (i) Praticar as habilidades linguísticas na língua espanhola pelo entendimento dos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos do gênero discursivo/textual carta de bebidas;
- (ii) Ampliar o entendimento da relevância da língua espanhola para o trabalho e a cultura nos serviços do setor gastronômico.

Etapa (1) Diagnosticando a prática social

Nesta fase, a professora pesquisadora apresenta a proposta do projeto de ensino (pesquisa) e, na sequência, por meio de diferentes interações apresenta questões diagnósticas para verificar o conhecimento prévio das práticas sociais iniciais (Gasparin; Petenucci, 2014) dos estudantes sobre o tema e o gênero discursivo/textual Carta de bebidas em termos de função social, composicional,

temática e estilística. Observa também aspectos da identidade do participante, bem como se há aspectos de variações linguísticas, a fim de que essas particularidades sejam respeitadas e valoradas, de acordo com a teórica crítica de ensino e aprendizado de língua discutida nos estudos de Silva *et al.* (2023).

Etapa (2) Contextualizando a língua em uso

Após o entendimento das práticas sociais dos estudantes acerca da língua e do tema, conforme etapa (1), é apresentado um exemplo do gênero discursivo/textual Carta de bebidas de um país de cultura espanhola, como recurso pedagógico para os procedimentos de ensino e aprendizagem. Segundo Gasparin e Petenucci (2014), a contextualização do conteúdo temático é importante para iniciar o processo de aprendizagem sobre o objeto, momento em que os estudantes são inseridos em conceitos mais sistematizados historicamente. Com esse conhecimento inicial, são preparados para observar a prática social inicial com um olhar mais amplo e pensarem em situações problemas que se fazem presentes nessa realidade.

Atividade (2) - Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola

Esta atividade tem por objetivos:

- (i) Ampliar o entendimento das funções do gênero discursivo/textual Carta de bebidas;
- (ii) Ampliar o conhecimento de mundo acerca dos aspectos históricos, culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho que envolvem o produto gastronômico - bebida;
- (ii) Usar tecnologias digitais para acessar plataformas de pesquisa em diferentes aparelhos (celular, computador, entre outros);
- (iv) Selecionar veículos de circulação de carta de bebidas, blogs, sites específicos;
- (v) Compreender aspectos como: ética na pesquisa pela indicação de autoria e fonte do conteúdo pesquisado, bem como as contradições e os cuidados com o uso das tecnologias;

Etapa (3) Problematizando a prática social

Após os procedimentos didático-pedagógicos com foco na contextualização das funções do gênero discursivo/textual Carta de bebidas, conforme etapa (2), podem ser discutidas e elaboradas de forma coletiva (dialética), situações-problemas (pessoais, sociais, profissionais etc.) que envolvem o tema e o texto em estudo, preparando os estudantes para a prática da pesquisa de conteúdos sistematizados historicamente sobre o tema em estudo.

Etapa (4) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos

A partir das situações-problemas elencadas pelo coletivo, conforme etapa (3), ocorre a instrumentalização, conforme Gasparin e Petenucci (2014). Esse passo se dá pela sua inserção do estudante na pesquisa como prática pedagógica. Na perspectiva da Teoria da Pedagogia histórico-crítica de Saviani, a pesquisa como prática pedagógica mediada pelo professor, instrumentaliza o estudante com conhecimentos historicamente sistematizados para ajudar a resolver situações problemas percebidos e elencadas na sua prática social. Isso porque com os novos conhecimentos o estudante terá maiores condições de compreender, ressignificar e transformar a realidade em estudo.

Sobre a pesquisa como prática pedagógica, Demo (2000) afirma que a educação deve se dar pela pesquisa, pois considera que essa prática, muito além da aula expositiva e dialogada, é a base para a aprendizagem. Nesse propósito,

Educar pela pesquisa do conhecimento. Este é o meio, educação é o fim. Significa também não separar os dois componentes do mesmo todo hierárquico, ou seja, a pesquisa não se basta em ser o princípio científico, pois precisa também ser princípio educativo. Não se faz antes pesquisa, depois educação, ou vice-versa, mas, no mesmo processo, educação através da pesquisa (Demo, 2000, n.p.).

Aqui o autor sublinha a indissociabilidade entre pesquisa e educação, propondo que a pesquisa não deve ser vista apenas como um princípio científico isolado, mas também como um princípio educativo essencial. Argumenta que a pesquisa e a educação não devem ser tratadas como etapas separadas, mas como componentes integrados de um único processo pedagógico, em que a aprendizagem ocorre pela prática da pesquisa.

Essa perspectiva reforça a ideia de que, ao integrar a pesquisa à prática pedagógica do docente, é possível estimular a produção de conhecimento dos estudantes por meio de uma aprendizagem ativa. Assim, a prática pedagógica baseada na pesquisa vai além da simples transmissão de conteúdo, engajando os estudantes em um processo constante de descoberta e construção de conhecimento, o que torna a aprendizagem mais significativa, como foco na transformação e qualificação da sociedade.

A prática da pesquisa, quando adequadamente mediada, conforme a teoria de Aprendizagem de Vigostky, promove o deslocamento do conhecimento espontâneo, adquirido nas interações sociais mais informais para o conhecimento científico, pelo qual o pensamento se amplia colocando em ação as atividades mentais superiores. Nessa relação, dentro da perspectiva da teoria sociodialógica Bakhtiniana, a pesquisa como prática social, em que atividades mentais superiores são acionadas, a língua se materializa por meio de enunciados mais complexos.

Além da relevância social da pesquisa pela qual se dá a ampliação das atividades mentais superiores, nos dias atuais, torna-se relevante que a pesquisa ocorra também mediada por tecnologias digitais, não somente pelo fato de grande parte dos conhecimentos sistematizados estão armazenados em plataformas virtuais, mas também por ser uma oportunidade de os estudantes serem inseridos adequadamente nessa prática social de leitura e escrita, contribuindo para a inclusão social, que para grande parte dos estudantes, a escola é o único espaço em que esse saber pode ser acessado. No decorrer desse passo, de igual forma, podem ser discutidas questões sobre as contradições que envolvem a sociedade permeada pela tecnologias de comunicação e informação, seus benefícios e malefícios, conforme discutido por Sandy Junior e Valer (2023⁷). Questões sobre ética na pesquisa em termos de marcadores textuais para apresentar os conhecimentos já sistematizados para que compreendam o que seja plágio são sempre muito relevantes, especialmente, em épocas em que as *fake news* tornam-se meios para o crescimento de determinadas mídias sociais impulsionadas pelos algoritmos que

⁷ Sugestão de leitura: SANDI JUNIOR, Antenor; VALER, Salete. Dicas para um uso digital consciente e seguro para as famílias. (Folheto digital). Florianópolis (SC): IFSC (ProfEPT). 2023. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740515>

ampliam lucro das plataformas dentro do sistema capitalista. Outras problemáticas podem ser apresentadas em decorrências das diferentes interações mediadas pela professor

Pela prática desta pesquisa, mediada pela professora, os estudantes primeiramente são apresentados às diferentes plataformas virtuais de pesquisa, diferentes possíveis veículos de comunicação em que Cartas de bebidas podem circular entre tantos outros aspectos que constituem a função social ou contexto de produção do gênero discursivo/textual em estudo. Para a discussão da função temática, os estudantes também aprendem sobre diferentes empreendimentos gastronômicos, de tal forma que a aprendizagem vá além da compreensão da língua e do texto, amplia-se para as relações intratextuais e intertextuais, práticas sociais entre outros aspectos.

Etapa (5) Ampliando os conhecimento sobre a língua, a cultura e o trabalho

Após a prática de pesquisa e seleção de Carta de bebidas pelos estudantes, conforme passo (4), por diferentes procedimentos didático-pedagógicos são ampliadas ações mentais como compreensão, referenciação, inferenciação, interpretação relação, reflexão, avaliação etc. partindo do texto para o contexto.

Aqui, além dos aspectos textuais e linguísticos, na medida do possível, são discutidos aspectos sócio histórico, científicos, tecnológicos e culturais, como a origem dos ingredientes utilizados nas bebidas, as técnicas de produção que evoluíram ao longo dos séculos incorporando inovações tecnológicas e preservando práticas ancestrais. São também abordadas as características nutricionais das bebidas, não apenas sob um aspecto agrícola, mas também considerando a história das trocas comerciais e culturais que influenciaram seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Além disso, um assunto que pode ser de grande importância a ser estudado são os impactos do álcool no organismo, especialmente em adolescentes, assim como os efeitos sobre a saúde pública e as políticas regulatórias relacionadas ao consumo de bebidas alcoólicas. A investigação das regulamentações e legislações que envolvem a produção, distribuição e consumo dessas bebidas em diferentes países e regiões, abrangendo desde a idade legal para consumo até restrições de

publicidade, impostos especiais e políticas de saúde pública, também é de extrema importância para a discussão em ambiente escolar.

A dinâmica social das bebidas também é investigada, incluindo seus rituais de convívio, etiqueta social, representações simbólicas e a construção de identidades culturais. Estuda-se como diferentes grupos sociais consomem e interpretam as bebidas, revelando aspectos importantes da cultura e das relações sociais, assim como seu papel nas tradições familiares e na manutenção da identidade cultural.

Ademais, pode ser abordada a valorização das bebidas como parte do patrimônio cultural imaterial de comunidades, ampliando a compreensão de sua importância sociocultural. As questões econômicas também são consideradas, como o impacto do setor de bebidas na economia local e global, as práticas agrícolas sustentáveis e agroecológicas e iniciativas de redução de carbono na produção. Pode, ainda, ser estudado como a tecnologia influencia a produção e comercialização das bebidas, assim como as estratégias de marketing que promovem seu consumo em diversos contextos, incluindo o ambiente de trabalho.

Por fim, podem ser analisadas as práticas trabalhistas nas indústrias de bebidas, incluindo questões de salário, condições de trabalho e segurança ocupacional, considerando os efeitos do consumo excessivo de álcool na produtividade e segurança dos trabalhadores. Além disso, é importante considerar o papel dos trabalhadores envolvidos na elaboração dos produtos, destacando aspectos colaborativos nas práticas sociais e promovendo a conscientização e valorização da terra, do trabalho e do trabalhador, da comunidade e de sua família.

Atividades (3) - Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola

Esta atividade tem por objetivos:

- (i) Ampliar as habilidades linguísticas da língua espanhola por meio de diferentes interações com foco na oralização;
- (ii) Ampliar o conhecimento das práticas do trabalho no contexto social da gastronomia.

Após a ampliação do conhecimento das habilidades da língua, da cultura e do trabalho, conforme proposto na etapa (5), ocorre a preparação para a prática. Aqui ocorre a catarse, que, para Gasparin e Petenucci (2014), os novos conhecimentos sistematizados pela pesquisa são acionados para resolver as situações problemas levantadas na etapa (3). Aqui, pelos procedimentos didáticos mediados pela professora, o estudante deve se tornar consciente da ampliação dos novos saberes.

Após essa etapa, ao selecionar uma carta de bebidas específica, a professora-pesquisadora como mediadora busca tornar os estudantes conscientes dos conhecimentos adquiridos pela pesquisa. Elabora procedimentos didático-pedagógicos que promovem a ampliação dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos, conforme pressupostos de Vygotsky em sua teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem. Isso implica não apenas em ordenar as informações sistematizadas historicamente, mas também em contextualizá-las na prática social do tema e do estudante, promovendo discussões em que a teoria e a prática sejam indissociáveis de forma que favoreça a compreensão profunda do gênero discursivo/textual das Cartas de bebidas.

Etapa (6) Escrevendo um diálogo de simulação de atendimento garçom de acordo com a Carta de bebida selecionada

Com o conhecimento adquirido nas etapas anteriores, os estudantes são estimulados a ampliarem suas habilidades linguísticas. Com a Carta de bebidas selecionada e estudada de forma mais ampla em termos das suas funções e sua relação com a tipologia do empreendimento, os estudantes são estimulados a produzirem um texto escrito - Diálogo que simule um atendimento em um espaço gastronômico. Isso inclui a capacidade de interpretar e responder adequadamente às solicitações dos clientes, manejar situações desafiadoras com profissionalismo e cortesia, e aplicar conhecimentos linguísticos e culturais pertinentes ao contexto do serviço de garçom, relacionado ao mundo do trabalho.

Com o trabalho em grupo, os estudantes devem desenvolver habilidades de colaboração e interação, incentivando a troca de ideias e a negociação de significados, permitindo que os estudantes experimentem diferentes formas de expressar pedidos, responder a esses pedidos e resolver problemas comuns no atendimento ao cliente.

Além disso, a escrita do Diálogo exige que os estudantes se atentem à estrutura linguística adequada, à coerência e coesão do texto, e ao uso apropriado de expressões e termos técnicos relacionados à prática em específico, proporcionando o desenvolvimento de habilidades linguísticas. A simulação prática não só reforça o aprendizado teórico, mas também aumenta a confiança, motivação e engajamento dos estudantes em suas habilidades de comunicação, preparando-os para interações futuras.

Etapa (7) Oralizando o novo conhecimento da língua e do tema

Após a ampliação dos conhecimentos teóricos que envolvem a prática social do atendimento, trabalho de garçom, conforme etapa (6), ocorre aqui a prática social final, conforme Gasparin e Petenucci (2014). Após a criação dos diálogos na atividade anterior, os estudantes participam de uma simulação de atendimento em que colocam em prática os diálogos elaborados, assumindo os papéis de garçom e clientes. Essa simulação tem como objetivo principal a aplicação do vocabulário específico e a prática da oralidade em um contexto realista, permitindo aos estudantes vivenciar as interações típicas do setor de gastronomia. Além de melhorar suas habilidades linguísticas, essa atividade amplia o conhecimento dos estudantes sobre as práticas profissionais dos trabalhadores no contexto social de rede de restaurantes. Ao experimentar diferentes cenários de atendimento, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda das dinâmicas e responsabilidades do trabalho de garçom, promovendo um aprendizado mais engajado e contextualizado. Esta atividade deverá ser gravada.

Etapa (8) - Aplicação do questionário final - Apêndice C

Aplicação do questionário para verificar a percepção dos estudantes acerca da sua aprendizagem da língua e do tema para avaliar a eficácia do projeto e identificar áreas de melhoria. Esse questionário, além de proporcionar aos estudantes uma oportunidade de reflexão sobre suas experiências durante as atividades e seu entendimento sobre o tema estudado, também permite que os dados coletados sejam analisados e compilados. Isso possibilita a geração de resultados e discussões aprofundadas acerca de todos os dados obtidos, contribuindo para uma avaliação mais precisa do impacto do projeto.

Atividade de aprendizagem (1): Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas	X	X								
Atividade de aprendizagem (2): Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola			X	X	X					
Atividade de aprendizagem (3): Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola						X	X	X	X	
Aplicação do questionário final, Apêndice C									X	
Publicização do produto do projeto elaborado nas redes sociais										X

Fonte: Autora (2024).

Finalizada a apresentação do conteúdo do cronograma (2.3.2) para a implementação das atividades pedagógicas, passo a apresentar os Planos de aula, conforme segue.

2.3.3 Plano de aula para a sequência didática

Segue o plano para cada aula de acordo com o conteúdo proposto na sequência didática.

Dados de identificação

Nome da professora: Tamirys Pereira Taborda Pitt

Escola: Escola Estadual Básica Santa Cruz

Série/Turma: 1ª série Novo Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Espanhola

Duração da aula: 45 minutos

Encontros: 5 presenciais e 5 não-presenciais

Recursos técnicos e pedagógicos: São apresentados no decorrer dos procedimentos didático -pedagógicos.

Procedimentos didático-pedagógicos: estão apresentados abaixo.

Aula 01 - 05/09 (AULA PRESENCIAL)**Atividade de Aprendizagem (1): Conhecendo o gênero discursivo/textual
Carta de bebidas****Esta atividade tem por objetivos:**

- (i) Praticar as habilidades linguísticas na língua espanhola pelo entendimento dos aspectos sociais, textuais, linguísticos e temáticos do gênero discursivo/textual carta de bebidas;
- (ii) Ampliar o entendimento da relevância da língua espanhola para o trabalho e a cultura nos serviços do setor gastronômico.

Passo (1): Cumprimento e chamada (05 minutos)

Início a aula cumprimentando os estudantes, perguntando como estão, em língua espanhola, e fazendo a chamada. “¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la llamada!”

Passo (2): Apresentando o projeto de ensino e suas etapas (05 minutos)

Após esses procedimentos iniciais, apresento aos estudantes o projeto de ensino proposto para a implementação da pesquisa-ação. Para isso, projeto o primeiro *slide* do arquivo, conforme imagem 01:

Imagem 01 - Projeto de ensino - Ensino e aprendizagem de Espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Carta de bebidas



Conforme passo os *slides*, apresento o assunto - gênero discursivo/textual Carta de bebidas, os objetivos do projeto para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, as principais atividades, a duração do projeto, sendo que durante essa mediação, esclareço dúvidas que possam ser apresentadas e incentivo os estudantes a colocarem sugestões para a qualificação dos procedimentos.

Passo (3) - Diagnosticando a prática social inicial (20 minutos)

Após a apresentação do projeto com uma imagem do gênero discursivo/textual Carta de bebidas e discussões de possíveis dúvidas, apresento questões para diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes, conforme etapa (1), sobre aspectos do texto. Para esse diagnóstico, apresento em *slide* as questões seguintes:

Imagem 02 - Questões diagnósticas



Para esse procedimento apresentado no *slide* a primeira questão relativa à função social: "¿Qué entienden por 'Carta de Bebidas?'". Peço que a leiam e, na sequência, eu a leio também, trabalhando com a recepção, ou seja, com a habilidade de leitura e escuta. Durante essa etapa, observo atentamente as expressões dos alunos no sentido de depreender os saberes acerca da língua e do tema que envolve a questão. Conforme eles vão respondendo, anoto no quadro as respostas para facilitar a compreensão do conteúdo pelos estudantes, bem como para que esses resultados possam ser registrados para posterior interpretação e análise.

Esse procedimento didático-pedagógico se repete para todas as questões diagnósticas. Cada pergunta é apresentada, lida em conjunto e discutida em sala para serem depreendidos os conhecimentos prévios. A medida que os alunos respondem, registro suas respostas no quadro branco, categorizando-as conforme as diferentes dimensões abordadas: composição do texto (¿Qué elementos o informaciones constituyen una Carta de Bebidas?, relação temática (¿En qué

medida el contenido de la Carta de Bebidas dialoga con el contenido de los textos Menús, Ficha Técnica y Recetas Culinarias en un emprendimiento gastronómico?) e estilística da linguagem (¿Qué tipo de lenguaje se utiliza generalmente en una Carta de Bebidas? ¿Formal o informal? ¿Por qué?).

Ao observar e analisar as respostas dos alunos, foco em avaliar se eles conseguem compreender as questões formuladas em espanhol e responder de forma adequada. Identifico quais questões, conteúdos são mais facilmente compreendidas e respondidas e quais apresentam maior dificuldade, prestando atenção no nível de dificuldade em relação à língua e seu entendimento e se os estudantes conhecem o gênero discursivo/textual e suas funções. Além disso, procuro entender quais funções são mais conhecidas por eles, o que me permite ajustar o enfoque das atividades futuras.

A interação contínua com os estudantes é fundamental durante todo o processo. Incentivo a participação ativa, deixando sempre aberto para mais perguntas da parte deles. Reforço a importância de cada função abordada, destacando a relevância do gênero discursivo/textual Carta de Bebidas no contexto gastronômico e na prática da língua espanhola. Abro espaço para uma última rodada de perguntas, garantindo que todos tenham compreendido o conteúdo e estejam preparados para os procedimentos elencados dentro desta Atividade de Aprendizagem (1).

Passo (4) Contextualizando o tema (15 minutos)

Após o diagnóstico inicial e a compilação dessas informações, dou continuidade à Atividade de Aprendizagem (1) pelo procedimento contextualização temática, conforme etapa (2). Para isso, apresento aos estudantes um exemplo do gênero discursivo/textual Carta de bebidas. Esse procedimento é iniciado na aula presencial com a apresentação do comando da atividade, que está apresentado a seguir, tendo continuidade na aula (2), não presencial.

Finalizo esta aula reforçando o conteúdo trabalhado em aula e apontando a relevância da sua continuidade na aula não presencial, trazendo o comando da atividade a ser desenvolvida na aula não presencial.

Aula 02 - 06/09 (AULA NÃO PRESENCIAL)

Considerando que as aulas são não presenciais, o conteúdo será apresentado de forma que os estudantes possam interagir com o texto e com a língua para que esse conhecimento seja sistematizado e aprofundado nas aulas subsequentes. Com base nisso e nas discussões da aula anterior, algumas questões para que os estudantes respondam e tragam na aula subsequente. Nesta primeira etapa, as questões poderão ser respondidas em português porque pretendo garantir que todos os estudantes compreendam plenamente os conceitos e elementos analisados. Isso porque utilizar a língua materna facilita a assimilação dos conteúdos e permite uma discussão mais rica e detalhada. Além disso, ao eliminar a barreira linguística inicial da língua estrangeira, posso focar nas estratégias de leitura: compreensão, retomadas de referentes, inferências, interpretação, relações entre o conteúdo do texto e o contexto, reflexão de análise crítica e pesquisa⁸, além de aprofundar seu entendimento sobre o tema que subjaz o gênero discursivo/textual Cartas de bebidas em contextos culturais diversos.

Já o gênero discursivo/textual Carta de bebidas é apresentado em espanhol para que os estudantes se familiarizem com a linguagem específica do contexto gastronômico. Isso permite que pratiquem e aprimorem suas habilidades de leitura e compreensão na língua adicional, aplicando o vocabulário e as estruturas gramaticais relativas ao texto em estudo, tendo a oportunidade de se envolver com a língua de forma prática e contextualizada. Segue o comando da atividade:

⁸Os resultados mais recentes do PISA (2022) revelam tendências preocupantes na educação mundial, com destaque para a queda acentuada no desempenho de matemática e leitura em comparação com avaliações anteriores. O Brasil, especificamente, ficou abaixo da média da OCDE em todas as áreas avaliadas, ocupando as seguintes posições: 64º em matemática, 53º em leitura e 61º em ciência. Esses resultados refletem o impacto global da pandemia de COVID-19, que afetou a aprendizagem, mas também sugerem questões estruturais anteriores à pandemia.

Em termos de equidade, o relatório do PISA destaca a disparidade de desempenho entre alunos de diferentes contextos socioeconômicos. Alunos socioeconomicamente favorecidos obtiveram em média 93 pontos a mais em matemática do que seus colegas em desvantagem, reforçando as desigualdades no sistema educacional. No Brasil, isso se reflete particularmente nas dificuldades de acesso a materiais e recursos de qualidade, algo que afeta diretamente a implementação de reformas, como o Novo Ensino Médio.

Quadro 4: Comando para a produção não presencial⁹

Querido(a) estudante, após discussões já realizadas sobre a carta de bebidas, agora vamos compreender um pouco mais sobre as suas funções. Para isso, você deve seguir os seguintes passos:

Passo (1): Abra o link abaixo: <https://tikitano.com/pdf/Carta-Coctails.pdf>

Passo (2): Faça uma leitura da carta de bebidas, observando atentamente as imagens e o conteúdo escrito.

Passo (3): Identifique possíveis palavras que você não compreenda e busque encontrar por meio de um tradutor o seu significado, observando o contexto em que ela está sendo usada.

Passo (4): Leia atentamente as questões e responda cada uma delas, buscando demonstrar todo o seu conhecimento sobre o que está sendo solicitado.

Passo (5): Anote suas respostas e deixe digitado em seu e-mail ou celular.

Passo (6): Envie suas respostas digitadas no Google Classroom, no campo aberto e específico para envio das respostas, para garantir que você não irá perdê-las.

ATENÇÃO: Digite suas respostas e envie, não será aceito fotografia do caderno contendo as respostas. Você deverá ter enviado na plataforma estas questões até 13/09, portanto, terá uma semana para concluir a atividade.

⁹As instruções das atividades são apresentadas em português para garantir uma melhor compreensão por parte dos estudantes, o que facilita a execução adequada dos passos propostos, considerando que são iniciantes no idioma. À medida que os alunos progredirem na compreensão da língua, essa abordagem poderá ser ajustada para incentivar o uso do novo idioma.

 Ron / Rum			
Plantation Pineapple		14,00€	
 Ron / Rum			
Flor De Caña 12 años		14,00€	
 Ron / Rum			
Bacardi Carta Negra		12,00€	
Bacardi Carta Blanca		12,00€	
Santiago de Cuba		12,00€	
Havana		12,00€	
Havana 7		14,00€	
Bacardi 8		14,00€	
 Ron / Rum			
Zacapa 23		20,00€	
 Ron / Rum			
Brugal		12,00€	
Barceló		12,00€	
Brugal 1888		14,00€	
Matusalem Reserva 15		14,00€	
Matusalem 23		25,00€	
Brugal Siglo Oro		50,00€	
 Ron / Rum			
Pampero		12,00€	
Santa Teresa Gran Reserva		12,00€	
Santa Teresa 1796		20,00€	
Vodka			
Eristoff Blanco		10,00€	
Absolut		12,00€	
Stolichnaya		10,00€	
Eristoff Black		10,00€	
Grey Goose		18,00€	
Beluga		18,00€	
Belvedere		18,00€	
Grey Goose La Poire		18,00€	
Grey Goose VX		25,00€	
Beluga Gold Line		25,00€	
Roberto Cavalli		25,00€	
			
		10% IVA incluido / 10% VAT included	
Champagne			
Moët Grand Vintage Brut		120€	
Moët & Chandon Brut Impérial		100€	
Pommery Apanage		120€	
Dom Perignon		400€	
Ruinart Blanc de Blanc		210€	
Louis Roederer Brut		140€	
Cristal Louis Roederer		650€	
Champagne Rosé			
Moët & Chandon Rosé Impérial		120€	
Laurent Perrier Rosé		180€	
			
		10% IVA incluido / 10% VAT included	

Fonte: Cocktails Menu (2023): Disponível em: <https://tikitano.com/pdf/Carta-Coctails.pdf>. Acesso em: 10 jul.2024.

Basado en las discusiones en clase sobre la carta de bebidas así como en el ejemplo de carta de bebidas proporcionado, responde las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cuál es la función social de la carta de bebidas en los restaurantes?
- 2- ¿Cuál es el título del texto? ¿Qué relación hay entre el título y el contenido del texto? ¿Con qué otros textos del área de la gastronomía el contenido de Carta dialoga?
- 3- A partir del ejemplo de carta de bebidas proporcionado, identifica:
 - a) ¿Cuáles son los aspectos generales de la carta de bebidas?
 - b) ¿Cuáles son las informaciones de la Carta?
 - c) ¿Qué relación hay entre el contenido y las imágenes de la bebida en la Carta?
 - d) ¿Cómo contribuye la disposición de las informaciones en la carta de bebidas a su funcionalidad?

- e) Para el cliente, ¿la carta de bebidas es fácil de usar? Justifica tu respuesta.
- f) ¿El lenguaje utilizado en la carta de bebidas es adecuado para el público objetivo? Justifica tu respuesta.
- g) ¿Qué diferencia los “Cócteles tiki” de los “Classics”?
- h) ¿Cómo los aspectos históricos y culturales aparecen en el texto?
- i) Al leer sobre los aspectos históricos y los ingredientes para cada cócteles, ¿Cuál elegirías para beber? ¿Por qué?
- j) ¿Cuál es el valor de la tarifa de servicios en relación al real?
- k) ¿Cómo la carta de bebidas estimula los sentidos del cliente (visual l) textualmente)?
- m) Con base en contenido verbal y no verbal (imágenes y colores), ¿se puede inferir a qué tipología de empresa esa Carta pertenece?

Además, elige un drink del ejemplo de la Carta de bebida que hay proporcionado y graba un audio en español con las informaciones sobre la bebida (hay en la propia Carta de Bebidas) y envíalo al grupo de whatsapp.

Crítérios de avaliação: a avaliação desta atividade se dará de forma processual e de forma qualitativa, mas também quantitativa de acordo com os critérios a seguir:

1. Compreensão e Análise Contextual do Texto (40%)

- Verificação da compreensão geral do conteúdo, incluindo a identificação correta das funções e características descritas;
- Capacidade de analisar e interpretar o significado das palavras dentro do contexto em que estão sendo usadas.

2. Qualidade das Respostas (30%)

- Clareza e coerência nas respostas às questões propostas.
- Demonstração de conhecimento e entendimento do conteúdo lido, com explicações fundamentadas e sem plágio.

3. Forma de Apresentação (10%)

- Envio das respostas digitadas, conforme solicitado, no campo específico do Google Classroom;

- Observância do prazo de envio (até 13/09) e cumprimento das instruções de não enviar fotografias do caderno.

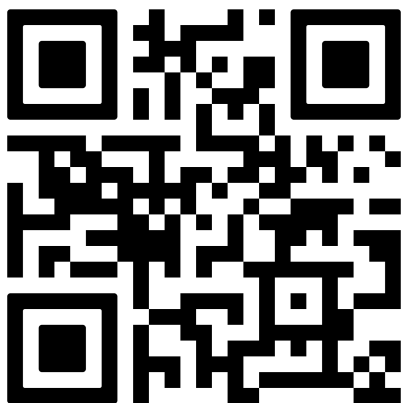
4. Engajamento e Participação (10%)

- Participação nas discussões em sala de aula sobre a carta de bebidas;
- Proatividade na busca de palavras desconhecidas e no uso de ferramentas de tradução.

5. Uso de Recursos Digitais (10%)

- Competência no uso de ferramentas digitais, como o Google Classroom, para enviar as respostas;
- Organização e apresentação digital das respostas, demonstrando habilidades tecnológicas essenciais.

Portanto, esta atividade, além de ser apresentada em sala de aula na aula anterior, será postada na plataforma Google Classroom usada pela escola e será retomada na próxima aula presencial. Os estudantes deverão trazer suas respostas digitadas para a próxima aula presencial, agilizando o processo e evitando perda de tempo. Disponibilizarei um drive, com o link a seguir, : <https://drive.google.com/drive/folders/1JSTyXJ0x-hQ-3cu9d8DMIBJrbvu0NNQe?usp=sharing>, para a turma, com acesso a um documento de texto em que os estudantes poderão colar seus textos para traduzi-los na aula presencial com o auxílio de um aplicativo de tradução instantânea. Para que os estudantes tenham acesso a este drive, enviarei o link pelo grupo da sala e para cada aula vou orientar qual documento deverão utilizar. Também vou disponibilizar um QR Code com o link do drive.

Imagem 03: QR Code com o link do drive

Fonte: A autora (2024).

A utilização do drive e do documento compartilhado é importante, pois promove a colaboração e a interação entre os estudantes, mesmo que de forma remota. Esse método facilita o acompanhamento das atividades por parte do professor, que pode corrigir e fornecer o retorno de maneira mais eficiente. Além disso, o uso dessas ferramentas tecnológicas prepara os alunos para o ambiente digital, desenvolvendo habilidades essenciais para o mundo do trabalho, como a capacidade de trabalhar em equipe remotamente e a familiaridade com ferramentas de produtividade on-line. Esse processo também incentiva a autonomia dos estudantes, que são responsáveis por suas próprias contribuições, promovendo um aprendizado mais ativo e engajado.

Quanto ao retorno aos estudantes sobre esta atividade, dado que o prazo máximo de envio é de uma semana e haverá tempo antes da próxima aula presencial, conferirei todas as respostas enviadas na plataforma e fornecerei o retorno por meio da mesma. Além disso, cada estudante receberá um comentário personalizado no Google Classroom, destacando os pontos fortes de suas respostas e indicando as inadequações que devem ser qualificadas. Onde houver inadequações ou mal-entendidos, explicarei a correção necessária e oferecerei uma breve explicação para garantir a compreensão adequada.

Ademais, durante a aula presencial, faremos uma revisão coletiva das respostas e discutiremos os principais pontos, esclarecendo dúvidas e reforçando os

conceitos aprendidos. Isso permitirá um entendimento mais profundo do conteúdo e garantirá que todos os alunos estejam no mesmo nível de compreensão.

Nesta aula, assim como nas demais, por determinação da Secretaria da Educação, a presença do estudante é contada pelas atividades feitas.

Aula 03 - 19/09¹⁰ (AULA PRESENCIAL)

Inicio esta aula dando prosseguimento aos procedimentos da Atividade de Aprendizagem (1), para isso sigo os seguintes passos:

Passo (1) Cumprimento e chamada (05 minutos)

Inicio a aula cumprimentando os estudantes, perguntando como estão, em língua espanhola, e fazendo a chamada. “¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la llamada!”

Passo (2) Retomando o conteúdo da aula não presencial (20 minutos)

Projeto no projetor a Carta de bebidas que foi enviado na aula não presencial e retomo as perguntas, incentivando a participação dos estudantes, para contribuir apresentando suas respostas. Em seguida, abro o Google Tradutor e ensino os estudantes a utilizar a ferramenta de forma eficaz, mostrando-lhes as facilidades que a ferramenta oferece, como a tradução rápida e o suporte a diversos idiomas, mas também apontando suas limitações, como possíveis imprecisões na tradução e a falta de contexto cultural.

Encorajo os estudantes a traduzir suas respostas na ferramenta apresentada e, após isso, a revisar e ajustar as traduções para garantir que reflitam com precisão o significado original e a praticar o uso de ferramentas tecnológicas de maneira crítica e consciente. Isso proporcionará uma compreensão mais profunda do vocabulário e das expressões na língua espanhola, além de desenvolver habilidades para utilizar recursos tecnológicos no processo de aprendizado. Finalizado esta etapa, faço uma conclusão geral com as respostas de todos os estudantes.

¹⁰As aulas desta turma ocorrem às quintas-feiras e, como o dia 12/09, também uma quinta-feira, é feriado em Canoinhas, não haverá aula com eles nesta semana. Portanto, no plano de aula, ajustei o cronograma, pulando uma semana.

Após essa etapa, disponibilizarei o link do documento *online* da pasta do drive da sala para que os estudantes possam colar seus textos traduzidos.

Com esse procedimento didático-pedagógico, a Atividade de Aprendizagem (1) Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas permeado pela língua espanhola - é encerrada, sendo iniciada a atividade (2), conforme segue.

Nesta mesma aula, inicio os procedimentos da atividade (2), conforme proposto na sequência didática.

Atividade (2) - Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola

Esta atividade tem por objetivos:

- (i) Usar tecnologias digitais para acessar plataformas de pesquisa (celular, computador, entre outros);
- (ii) Selecionar veículos de circulação de carta de bebidas, blogs, sites específicos;
- (iii) Compreender aspectos como: ética na pesquisa pela indicação de autoria e fonte do conteúdo pesquisado, bem como as contradições e os cuidados com o uso das tecnologias¹¹;
- (iv) Ampliar o entendimento dos elementos textuais e linguísticos do gênero discursivo/textual Carta de bebidas, levando em consideração a função social na prática profissional;
- (v) Ampliar o conhecimento de mundo dos aspectos históricos, culturais, científicos, tecnológicos, que envolvem o trabalho de elaboração do produto - bebida;

Passo (3) Problematizando o objeto de estudo (20 minutos)

Para dar conta dos objetivos propostos para esta atividade de aprendizagem, após os procedimentos didático-pedagógicos com foco na contextualização das

¹¹ Sugestão de leitura: SANDI JUNIOR, Antenor; VALER, Salete. Dicas para um uso digital consciente e seguro para as famílias. (Folheto digital). Florianópolis (SC): IFSC (ProfEPT). 2023. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740515>. Acesso em: 10. set. 2024.

funções do gênero discursivo/textual Carta de bebidas, conforme etapa (2), prossigo para a etapa (3), em que apresento aos estudantes a problematização da pesquisa:

Qual é a relação entre a apresentação da Carta de bebida e a tipologia do empreendimento?

Discuto com eles a relevância desse procedimento para a aprendizagem, relacionado esse problema com o texto e do tema em estudo. Feito isso, incentivo por meio de discussões (dialecticidade), que pensem em outras situações-problemas (pessoais, sociais, profissionais, entre outros) que envolvem o que está sendo estudado. Para esse procedimento, vou anotando no quadro as colocações dos estudantes para os devidos registros e possíveis incorporações em atividades pedagógicas futuras. Com essas discussões, situo os estudantes no campo social do tema e do texto, preparando-os para a etapa (4), cujo foco, aqui, é a prática da pesquisa nas plataformas digitais. Com esse procedimento os estudantes são instrumentalizados com novos conteúdos historicamente sistematizados.

Finalizo esta aula explicando as atividades que os estudantes devem realizar na aula não presencial, que estão expostas abaixo.

Aula 04 - 20/09 (AULA NÃO PRESENCIAL)

Com as discussões na aula anterior, ainda em preparação para a etapa (4), nesta aula não presencial, explorando os conceitos fundamentais que foram discutidos e analisando exemplos práticos para consolidar o aprendizado.

Para isso, apresento, inicialmente, as tipologias de empreendimentos do ramo gastronômico. Para esse fim, encaminho o recurso didático-pedagógico audiovisual, para resolução de forma individual, conforme imagem (04):

Imagem 04: Recurso didático-pedagógico: tipos de restaurantes

Fonte: ALBUJA, Nicole. Tipos de Restaurantes. Canal Nicole Albuja. [2:28 min] 9 de fev. de 2021, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZbpGOn0pPhg>. Acesso em: 6 jul.2024.

O vídeo apresenta uma variedade de tipos de restaurantes, fornecendo detalhes sobre suas características específicas, como ambiente, tipo de serviço, público-alvo, e estilo culinário. Segue, abaixo, o comando da atividade no quadro (05):

Quadro 5: Comando para a produção: tipologia de restaurante

Querido(a) estudante, após você ter assistido ao vídeo “tipos de restaurantes” de Nicole Albuja (2021), no link <https://www.youtube.com/watch?v=ZbpGOn0pPhg>, e ter participado das discussões com os colegas, agora é a hora de você ampliar esse conhecimento. Para isso, você deve seguir os seguintes passos indicados abaixo:

Passo (1): Abra o link com o vídeo e ouça a primeira vez o conteúdo em espanhol sem pausas.

DICA: Coloque o vídeo em uma velocidade mais lenta que o normal, isso vai fazer

com que você compreenda com mais facilidade.

Passo (2): Assista mais uma vez o vídeo, agora com legenda em espanhol e anote em seu caderno as palavras desconhecidas e procure, com auxílio de um aplicativo de tradução, o significado dessas palavras e também as anote. Se necessário, ouça mais vezes o conteúdo do vídeo.

Passo (3): Indique quais são os tipos de restaurantes colocados pela autora do vídeo e descreva de forma breve as características de cada um.

Para isso, abra um arquivo digital, elabore o conteúdo do passo (2) em espanhol e traga o arquivo para a aula para dar continuidade à atividade. Você pode escrever em português e usar o tradutor para qualificar o seu texto.

ATENÇÃO: Digite suas respostas e envie, não será aceito fotografia do caderno contendo as respostas. Você deverá ter enviado na plataforma estas questões até o dia anterior da próxima aula, portanto, 25/09.

Critérios de avaliação: a avaliação desta atividade se dará de forma processual e de forma qualitativa, pois o foco é compreender o entendimento individual de cada estudante, bem como sua habilidade de interpretar e aplicar os conceitos trabalhados, priorizando a análise crítica e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Portanto, esta atividade, além de ser apresentada em sala de aula na aula anterior, será postada na plataforma Google Classroom usada pela escola e será retomada na próxima aula presencial. Os estudantes devem trazer suas respostas digitadas para a próxima aula presencial, agilizando o processo e evitando perda de tempo. Além disso, essa atividade preparatória permite que os alunos sistematizem e consolidem o conhecimento adquirido, facilitando a discussão e o aprofundamento do tema para os próximos procedimentos pedagógicos. Além disso, promove a integração dos diferentes conceitos abordados, incentivando a reflexão crítica e a

aplicação prática desses conhecimentos em contextos reais, o que contribuirá para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Quanto ao retorno aos estudantes sobre esta atividade, será feita na próxima aula presencial. Enquanto os estudantes transferem seus textos para o documento on-line no drive irei conferindo e anotando quais estudantes fizeram as atividades, lendo as respostas. Ademais, faremos uma revisão coletiva das respostas e discutiremos os principais pontos, esclarecendo dúvidas e reforçando os conceitos aprendidos. Isso permitirá um entendimento mais profundo do conteúdo e garantirá que todos os alunos estejam no mesmo nível de compreensão.

Nesta aula, assim como nas demais, por determinação da Secretaria da Educação, a presença do estudante é contada pelas atividades feitas.

Aula 05 - 26/09 (AULA PRESENCIAL)

Nesta aula, continuo os procedimentos da atividade (2) sobre pesquisa de cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola. Para isso, inicio com o passo (1), descrito abaixo:

Passo (1) Cumprimento e chamada (05 minutos)

Inicio a aula cumprimentando os estudantes, perguntando como estão, em língua espanhola, e fazendo a chamada. “¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la llamada!”

Passo (2) Retomando o conteúdo da aula não presencial (15 minutos)

Peço que os estudantes se dirigiram ao laboratório de informática, para continuar a etapa (4), selecionando cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos, e solicito que abram o link do drive no link já encaminhado no grupo de whatsapp da turma ou para abrir por meio do QR Code exposto. Enquanto os estudantes vão inserindo seus textos, de maneira geral, vou verificando as respostas de cada um. Após essa etapa, relembro coletivamente o conteúdo do vídeo e incentivo os estudantes a apresentarem uma visão geral sobre os diferentes tipos de restaurantes e suas classificações.

Retomo a explicação do vídeo que começa apontando os principais tipos de *menus* e sua utilização. Depois, menciono diversos tipos de restaurantes que sugere

o conteúdo, como bistrôs, que são pequenos estabelecimentos focados na qualidade e exclusividade, e que muitas vezes, são premiados com estrelas Michelin; o de comida rápida, que é preparada e servida rapidamente, e os restaurantes temáticos, que oferecem uma experiência gastronômica única, recriando ambientes de diferentes culturas ou épocas. Além disso, os buffets são destacados como uma opção onde os clientes podem se servir à vontade, escolhendo diretamente os pratos que desejam.

Por fim, nesse passo, relembro que a autora Nicole Albuja (2021) aborda no vídeo algumas tendências atuais na gastronomia, como o aumento do consumo de produtos locais e saudáveis, além da popularidade de opções sem glúten e com baixo teor de gordura. Incentivo a uma breve discussão desse assunto com os estudantes, principalmente a questão do consumo de produtos locais e saudáveis com ênfase nos impactos ambientais e sociais dessas escolhas. A ideia é que os estudantes reflitam sobre como essas tendências podem influenciar tanto a sustentabilidade quanto a saúde, bem como a importância de valorizar a produção local e consciente.

Passo (3) Pesquisando no Laboratório de Informática (25 minutos)

Após a ampliação do tema com o entendimento das tipologias de restaurantes, dou continuidade aos procedimentos da pesquisa, ainda dentro da etapa (4). Agora, explico a importância dessa pesquisa para a ampliação do conhecimento, destacando como a relação entre a Carta de bebidas e a tipologia do restaurante pode enriquecer a compreensão dos diferentes contextos gastronômicos e suas práticas.

Em seguida, conduzo uma breve discussão sobre a ética na pesquisa. Enfatizo a necessidade de indicar claramente a autoria e a fonte do conteúdo pesquisado, para garantir a integridade e a credibilidade das informações. Faço questão de abordar também as contradições e os cuidados necessários ao utilizar tecnologias para pesquisa, alertando para a importância de verificar a precisão e a confiabilidade das fontes encontradas. Explico que nem toda informação disponível na internet é igualmente confiável, e que é fundamental analisar criticamente o que é encontrado. Após essa introdução, oriento os estudantes a realizarem a pesquisa com um olhar crítico, buscando informações que respondam à questão-problema e

considerando os aspectos discutidos. Falo sobre os veículos em que essas informações podem ser encontradas como blog, revistas, artigos, entre outros.

No laboratório de informática, peço que escolham suas duplas ou trios para iniciarmos o trabalho de pesquisa e entrego a folha impressa com o comando da atividade que está exposto a seguir no quadro a seguir:

Quadro 6: Comando para a produção presencial

Querido(a) estudante, vamos pesquisar! Para isso, você deve seguir os seguintes passos indicados abaixo:

Passo (1): Escolha mais um ou dois colegas para sua equipe.

Passo (2): Seleccionem juntos um país de língua espanhola. Segue abaixo, para lembrar, os países hispanohablantes:

América do Norte: México.

América Central: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica e Panamá.

América do Sul: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Caribe: Cuba, República Dominicana, Porto Rico.

Europa: Espanha.

África: Guiné Equatorial.

ATENÇÃO: Cada dupla e/ou deve escolher um país diferente, não sendo permitido repetição de país. Sejam cuidadosos ao escolher a carta de bebidas, pois ela vai acompanhá-los até o fim do nosso projeto.

Passo (3): Realizem uma pesquisa sobre as cartas de bebidas típicas desse país. Em seguida, escolham uma dessas cartas para que possamos estudá-la em nossa aula.

Passo (4): Com a carta de bebidas do país escolhido, responda as perguntas a seguir, em espanhol. Se necessário, utilize um aplicativo de tradução.

ATENÇÃO: As respostas devem ser digitadas no documento online no drive que consta o nome da equipe e devem ser finalizadas nesta aula. Além disso, vocês devem também colocar o link onde se encontra a carta de bebidas que utilizaram para responder as perguntas.

Investiga y selecciona al menos una carta de bebidas de un país que habla español y realiza el análisis de este género, respondiendo a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son los elementos esenciales presentes en la carta de bebidas? ¿Cómo contribuyen estos elementos a la buena comprensión y funcionalidad de la carta?
- b) ¿Cómo se utilizan los colores para destacar u organizar la información?
- c) ¿La carta de bebidas refleja aspectos culturales del país de origen? ¿Cómo se evidencia esto?
- d) ¿Existen bebidas típicas o tradicionales listadas en la carta? ¿Cuáles son ellas?
- e) ¿Existen sugerencias de armonización con alimentos de un posible menú? En ese caso, ¿cómo están descritas?
- f) ¿Cuál es el tipo de restaurante que la carta seleccionada representa? ¿Por qué?

Reanuda los conocimientos del video de Nicole Albuja (2021) sobre tipos de restaurante y haga un comentario relacionando el video con la Carta elegida en esta actividad, diciendo cuál la tipología del restaurante de la Carta, sus principales características. Además, dime por qué es importante que domines ese conocimiento, haciendo uso de la lengua española para el trabajo o el ocio. Graba un audio en español con las informaciones y envíalo al grupo de whatsapp.

Critérios de avaliação: a avaliação desta atividade se dará de forma processual e de forma qualitativa, mas também quantitativa de acordo com os critérios a seguir:

1. Escolha do país e pesquisa (10%)

- Seleção do país diferente dos demais grupos, conforme orientado;
- Qualidade e relevância das informações coletadas sobre as cartas de bebidas típicas do país escolhido.

2. Seleção da Carta de Bebidas (20%)

- A carta de bebidas escolhida deve ser representativa e típica do país selecionado;
- Coerência na escolha da carta, relacionando-a com a cultura e as tradições do país.

3. Respostas em Espanhol (30%)

- Correção gramatical, ortográfica e sintática nas respostas em espanhol, de acordo com o nível de conhecimento dos estudantes;
- Respostas claras e bem estruturadas, demonstrando compreensão das perguntas e do conteúdo da carta de bebidas.

4. Uso do Documento On-line e Referências (20%)

- Conformidade com as Instruções, sendo as respostas digitadas no documento online dentro do prazo estipulado, com inclusão do link para a carta de bebidas utilizada.

5. Colaboração em Equipe (20%)

- Evidências de que todos os membros da equipe contribuíram de maneira significativa para a realização da atividade;
- Capacidade de trabalhar em equipe, demonstrando cooperação e divisão de tarefas.

Essa tarefa permite que os estudantes ampliem suas estratégias de leitura: compreensão, retomadas de referentes, inferências, relações entre o conteúdo do texto e o contexto, reflexão de análise crítica e pesquisa, além de aprofundar seu entendimento sobre o tema que subjaz o gênero discursivo/textual Cartas de bebidas em contextos culturais diversos.

De maneira geral, durante esta atividade, acompanho os estudantes de perto, oferecendo orientação àqueles que têm dúvidas e monitorando o progresso da

pesquisa, a divisão de tarefas e o avanço geral do trabalho em grupo. Nesta fase, também reforço que cada dupla ou trio deve utilizar um documento online no drive, que será disponibilizado para eles, e que deve ser preenchido com as informações relacionadas à atividade. Além disso, procuro incentivar a organização e a colaboração entre os membros das equipes, garantindo que todos estejam envolvidos e contribuam de maneira significativa. Ao longo do processo, forneço retorno imediato para ajudar os estudantes a corrigirem possíveis desvios e a aprofundarem a análise das cartas de bebidas. Também estou disponível para esclarecer dúvidas sobre o uso do idioma espanhol, promovendo a aplicação prática do que foi aprendido em sala de aula. Com essa abordagem, pretendo não apenas avaliar o desempenho, mas também desenvolver habilidades de pesquisa, cooperação e autonomia nos estudantes.

Com esse procedimento, a atividade (2) - pesquisando cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola é encerrada, sendo iniciada a atividade (3), conforme segue.

Aula 06 - 27/09 (NÃO AULA PRESENCIAL)

Como descrito na aula anterior, nesta aula não presencial darei início a atividade (3), que descrevo abaixo:

<p>Atividades (3) - Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola</p>
--

Esta atividade tem por objetivos:

- (i) Ampliar as habilidades linguísticas da língua espanhola por meio de diferentes interações;
- (ii) Ampliar o conhecimento das práticas do trabalho no contexto social da gastronomia.

Após a ampliação do conhecimento das habilidades da língua, da cultura e do trabalho, conforme proposto na etapa (5), ocorre a ampliação da prática social. Aqui ocorre a catarse, em que os novos conhecimentos sistematizados pela pesquisa são acionados para resolver as situações problemas levantadas na etapa (3). Aqui, pelos

procedimentos didáticos, o estudante deve se tornar consciente da ampliação dos novos saberes, conforme proposto na etapa (6) - escrevendo um diálogo de simulação de atendimento garçom de acordo com a carta de bebida selecionada.

Com a carta de bebida já selecionada e analisada e tendo ciência da tipologia de restaurante que a ela corresponde, os estudantes se preparam para elaborar um texto, um diálogo escrito, como roteiro de atendimento em um restaurante. Para reforçar essa prática comunicativa do atendente com o cliente, apresento a eles mais quatro recursos pedagógicos, conforme o seguinte comando de atividade:

Quadro 7: Comando para a produção não presencial

Querido(a) estudante, nesta atividade você vai ampliar seu vocabulário sobre a prática comunicativa em um restaurante. Para isso siga os seguintes passos:

Passo (1): Assista o vídeo “Conversación en español - En el restaurante” no link <https://www.youtube.com/watch?v=e4STuIW4IW0>. Assista com a legenda em espanhol ligada e com a velocidade mais lenta. Se necessário assista mais vezes. Anote o vocabulário desconhecido e pesquise seu significado.

Passo (2): Depois de ver o primeiro vídeo e fazer suas anotações acesse o segundo vídeo: “Vocabulario del restaurante” no link <https://www.youtube.com/watch?v=W4cr9jTrQSY> e faça o mesmo, anote o vocabulário e traduza.

Passo (3): Acesse o site a seguir, leia com atenção o conteúdo, ouça as frases e anote o vocabulário em seu caderno. Site: <https://www.influx.com.br/blog/frases-uteis-em-espanhol-para-serem-usadas-em-um-restaurante/>

Passo (4): Leia <https://www.letras.mus.br/academy/blog/restaurante-em-espanhol/> que também contém vocabulário básico nesta área que estamos estudando para que você possa acrescentar o vocabulário em seu caderno.

ATENÇÃO: Você deverá assistir aos vídeo e fazer as atividades desta aula no seu caderno para conferência na próxima aula presencial, portanto, 03/10.

Critérios de avaliação: a avaliação desta atividade se dará de forma processual e de forma qualitativa, pois o foco é compreender o entendimento individual de cada estudante, bem como sua habilidade de interpretar e aplicar os conceitos trabalhados, priorizando a análise crítica e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Quanto ao retorno aos estudantes sobre esta atividade, na próxima aula presencial irei conferir todos os cadernos com a compilação das informações feita por cada estudante e fazer uma revisão geral do conteúdo assimilado de forma coletiva.

Nesta aula, assim como nas demais, por determinação da Secretaria da Educação, a presença do estudante é contada pelas atividades feitas.

Aula 07 - 03/10 (AULA PRESENCIAL)

Com o todo aparato das aulas anteriores e o vocabulário apresentado nas atividades da aula não presencial anterior, nesta aula darei início a etapa (6) escrevendo um diálogo de simulação de atendimento garçom de acordo com a carta de bebida selecionada. Para isso, inicio a aula com o passo (1), como descrito:

Passo (1) Cumprimento e chamada (05 minutos)

Inicio a aula cumprimentando os estudantes, perguntando como estão, em língua espanhola, e fazendo a chamada. “¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la llamada!”

Passo (2) Retomando o conteúdo da aula não presencial (10 minutos)

Peço que os estudantes, com suas anotações do caderno da aula não presencial, a respeito dos vídeos assistidos e das leituras feitas, compartilhem seus pontos de vista. Confiro o caderno dos estudantes e anoto quem fez a atividade e

fazemos uma breve discussão do vocabulário, salientando que esse passo será importante para a próxima atividade, que está descrita a seguir.

Passo (3) Elaborando um diálogo escrito de um atendimento de cliente em um restaurante (30 minutos)

Após os procedimentos de escuta, compreensão, relação e reflexão sobre a prática comunicativa de atendimento em um restaurante mediado pela língua espanhola, agora desenvolvo com os estudantes um procedimento pedagógico para ampliar a habilidade da língua escrita pela elaboração de um texto diálogo de atendimento.

Com a carta de bebidas em mãos, os grupos agora irão colocar em prática o vocabulário e as estratégias de comunicação discutidas até o momento. Um estudante assumirá o papel de garçom, enquanto o(s) outro(s) desempenhará(ão) o papel de clientes. Esse exercício permitirá que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido de forma interativa e dinâmica, simulando uma situação real de atendimento em um restaurante.

Para isso, apresento o recurso didático-pedagógico, conforme imagem (05):

Imagem 05: Recurso didático-pedagógico: espanhol para atendimento em bares e restaurantes

The screenshot shows a digital course interface. On the left is a sidebar with a search bar and a list of sections: 'Introducción Al Español', 'El Servicio De Restaurante', 'Frases y expresiones útiles', 'Recepción', 'Atención en la mesa', 'Gestión de quejas', and 'Quiz'. The main content area is titled 'Espanhol para atendimento em bares e restaurantes' and contains a 'Presentación' section with text in Spanish and Portuguese. Below this is a table with two columns: 'Formas de tomar el pedido' and 'Maneiras de fazer o pedido'.

Formas de tomar el pedido	Maneiras de fazer o pedido
Con permiso, ¿están listos para ordenar?	Com licença, você está pronto para fazer o pedido?
Con permiso, ya saben/decidieron lo que van a pedir?	Licença, você já sabe / decidiu o que vai pedir?
Con permiso, ¿qué desean/les gustaría comer?	Licença, o que você / gostaria de comer?
¿Le gustaría tomar otra copa de vino?	Você gostaria de tomar outra taca de

Fonte: BLOG VIAJERA ACTIVA. Espanhol para atendimento em bares e restaurantes. Disponível em: https://viajera-activa.com/courses/espanhol_para_servicios_gastronomicos/lessons/lesson-2/. Acesso em: 6 jul.2024.

Neste recurso projetado aos estudantes na lousa digital há uma sugestão de ordem de serviço a ser seguida e sugestão de três diálogos que podem ser consultados. Apresento o recurso aos estudantes e mostro no site a ordem que é apresentado o diálogo entre o garçom e cliente. Em seguida, mostro no site a sequência em que o diálogo entre garçom e cliente é apresentado, explicando cada etapa e enfatizando a importância de seguir essa estrutura para tornar a simulação o mais realista possível. Dessa forma, os estudantes poderão se familiarizar com as expressões e frases típicas utilizadas em um contexto de atendimento, facilitando a aplicação prática durante a atividade. A seguir, oriento-os para a atividade, conforme comando a seguir:

Quadro 8: Comando para a produção presencial

Querido(a) estudante, após todo conhecimento adquirido com nossas atividades e ampliar seu vocabulário sobre a prática comunicativa em um restaurante, vamos criar um diálogo.

Passo (1): Com sua dupla ou trio e sua carta de bebida escolhida, relembrem a tipologia do restaurante.

Passo (2): Discutam e decidam os papéis que cada um vai desempenhar no diálogo. Um estudante será o garçom, enquanto os outros representarão os clientes. Certifiquem-se de que todos estejam confortáveis com seus papéis e prontos para usar o vocabulário aprendido.

Passo (3): Com base na tipologia do restaurante e na carta de bebidas escolhida, criem um diálogo em espanhol que simule uma interação real entre o garçom e os clientes. Incluam cumprimentos, pedidos de informação sobre as bebidas, sugestões do garçom, e a escolha final dos clientes.

Passo (4): Releiam o diálogo juntos, garantindo que ele esteja claro, coerente e que todos os participantes compreendam suas falas. Se necessário, consultem os

exemplos de diálogo projetados na lousa digital para ajustar ou melhorar o texto. Você pode consultar os exemplos em:

https://viajera-activa.com/courses/espanhol_para_servicos_gastronomicos/lessons/lesson-2/.

Passo (5): Ensaíem o diálogo com sua dupla ou trio, praticando a pronúncia e a entonação adequadas. Durante o ensaio, tentem memorizar as falas para que a apresentação seja mais fluida e natural.

ATENÇÃO: Vocês irão apresentar na próxima aula presencial este diálogo, portanto, 10/10. Lembre-se que o diálogo deve ser escrito e falado em espanhol e uma cópia da parte escrita deve ser entregue no final desta aula para conferência.

DICA: Para o diálogo ficar mais realista, considere preparar o ambiente. Combine com seus colegas para trazer alguns objetos que lembrem o ambiente do restaurante, além da própria vestimenta do garçom, por exemplo, que pode estar vestido com um avental.

Crterios de avaliao: a avaliao desta atividade se dar de forma processual e de forma qualitativa, mas tambm quantitativa de acordo com os critrios a seguir:

1. Adequao ao Tema e Contexto (20%)

- Diálogo de acordo com a tipologia do restaurante e a carta de bebidas escolhida.
- Refletir uma situao real de atendimento em um restaurante, incluindo os elementos sugeridos (cumprimentos, pedidos, sugestes, escolhas).

2. Uso do Vocabulrio e Expresses em Espanhol (25%)

- Correao gramatical, ortogrfica e sinttica nas falas escritas e faladas.
- Uso de uma variedade adequada de expresses e termos relacionados ao contexto de um restaurante.

3. Clareza e Fluidez na Apresentao Oral (20%)

- Adequao na pronncia das palavras e entonao das frases.
- Apresentao sem leitura excessiva, demonstrando que o dilogo foi ensaiado adequadamente.

4. Colaboração em Equipe (15%)

- Papel ativo e contribuir de forma significativa para o diálogo
- Evidências de colaboração e organização durante a criação, ensaio e apresentação do diálogo.

5. Criatividade e Realismo na Apresentação (10%)

- Uso de objetos, vestimentas e outros elementos que tornem o diálogo mais realista e imersivo.
- Criatividade na forma como o diálogo é apresentado, diferenciando-se dos exemplos dados.

6. Entrega da Parte Escrita (10%)

- Conformidade com as instruções.
- Clareza e organização do texto.

A partir da entrega do diálogo escrito, fazer a correção do que se faz necessário para a entrega na próxima aula presencial. Durante o processo de elaboração do diálogo, enquanto os estudantes estão desenvolvendo suas ideias e praticando suas falas, estarei circulando pela sala para oferecer orientação e retorno imediato. Vou ajudar a esclarecer dúvidas, sugerir melhorias no uso do vocabulário e na estrutura do diálogo, e garantir que todos os grupos estejam seguindo as diretrizes da atividade. Esse acompanhamento contínuo permitirá que os estudantes ajustem e melhorem seu trabalho em tempo real, garantindo uma apresentação final mais polida e bem-executada. A entrega para a conferência final apenas servirá para uma revisão detalhada de cada diálogo, verificando se as correções sugeridas foram implementadas e se o texto está pronto para a apresentação. Esse processo de revisão final permitirá que os estudantes tenham confiança em seu trabalho e estejam plenamente preparados para apresentar o diálogo de forma clara e fluente. Além disso, a versão final escrita será utilizada como referência durante a avaliação, garantindo que todos os aspectos linguísticos e comunicativos tenham sido devidamente abordados e corrigidos.

Encerro a aula com os encaminhamentos para a aula não presencial, onde os comandos estão explicados no tópico a seguir.

Aula 08 - 04/10 (AULA NÃO PRESENCIAL)

A partir do diálogo criado em sala, nesta aula não presencial, os estudantes dedicarão seu tempo a ensaiar suas respectivas falas. Eles deverão se concentrar na pronúncia, entonação e fluidez do discurso, garantindo que cada parte do diálogo seja apresentada de forma clara e natural. Além disso, este será o momento para os grupos ajustarem detalhes e coordenarem a interação entre os participantes, assegurando que todos estejam sincronizados e confortáveis em seus papéis. Durante esses ensaios, os estudantes poderão recorrer às anotações feitas em aulas anteriores e aos recursos digitais disponíveis para refinar suas habilidades comunicativas e reforçar o uso do vocabulário adequado.

Além disso, como atividade de reflexão para a formação crítica do estudante, elaboro as seguintes questões:

Quadro 9: Comando para a produção não presencial

Querido(a) estudante, para esta atividade, você deverá investigar as práticas trabalhistas predominantes nas indústrias de bebidas, com foco em três aspectos principais. Use fontes confiáveis e elabore suas respostas de forma clara e fundamentada. Para isso responda às seguintes perguntas:

1. Quais são as práticas trabalhistas predominantes nas indústrias de bebidas em termos de salários e benefícios?
2. Quais são as principais condições de trabalho e como elas afetam a saúde e segurança dos trabalhadores?
3. De que maneira as indústrias de bebidas promovem a conscientização e valorização da terra, do trabalho e do trabalhador, da comunidade e de sua família?

ATENÇÃO: Você deverá postar suas respostas na plataforma Google Classroom até a próxima aula presencial, 10/10.

Critérios de avaliação: a avaliação desta atividade se dará de forma processual e de forma qualitativa, pois o foco é compreender o entendimento individual de cada

estudante, bem como sua habilidade de interpretar e aplicar os conceitos trabalhados, priorizando a análise crítica e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Essa tarefa permitirá que os estudantes ampliem sua compreensão crítica dos impactos sociais e econômicos das indústrias de bebidas, especialmente em relação aos direitos dos trabalhadores. Ao explorar práticas trabalhistas e a conscientização social, eles desenvolverão a capacidade de analisar a responsabilidade social corporativa e a ética no trabalho, tornando-se cidadãos mais conscientes e engajados. Além disso, essa abordagem ajudará os alunos a reconhecerem a interconexão entre economia, sociedade e meio ambiente, preparando-os para enfrentar desafios futuros em um mundo globalizado.

Quanto ao retorno aos estudantes sobre esta atividade, será de modo remoto em que cada estudante receberá um retorno personalizado, contendo comentários sobre a qualidade da pesquisa, a clareza e profundidade das respostas, além da capacidade de analisar criticamente as práticas trabalhistas nas indústrias de bebidas. Além disso, serão fornecidas sugestões de melhoria e indicações de aspectos que merecem mais atenção, ajudando os alunos a aprimorar suas habilidades analíticas e de escrita. Esse retorno remoto permitirá que os estudantes reflitam sobre seu desempenho e façam os ajustes necessários para futuras atividades.

Nesta aula, assim como nas demais, por determinação da Secretaria da Educação, a presença do estudante é contada pelas atividades feitas.

Aula 09 - 10/10 (AULA PRESENCIAL)

Nesta aula faço a continuação dos procedimentos da atividade pedagógica (3), iniciando a etapa (7) oralizando o novo conhecimento da língua e do tema. Para tanto inicio da seguinte forma:

Passo (1) Cumprimento e chamada (05 minutos)

Início a aula cumprimentando os estudantes, perguntando como estão, em língua espanhola, e fazendo a chamada. “¡Buenos días, alumnos! ¿Cómo están? ¡Atención a la llamada!”

Passo (2): Apresentação da interação no restaurante (35 minutos)

Em seguida, com os diálogos corrigidos, solicitar que os alunos façam o último ensaio coletivo e preparem o ambiente para a simulação. Ademais, fornecer um retorno detalhado sobre os diálogos corrigidos, destacando as áreas de melhoria e elogiando os pontos fortes. Garantir que todos os estudantes compreendam as correções e saibam como aplicá-las.

Incentivar a prática repetida para melhorar a fluência e a confiança e orientar os estudantes sobre como preparar o ambiente para a simulação, sugerindo a organização de um espaço que imite um restaurante ou café, de acordo com o empreendimento escolhido por eles. Finalizando esta etapa, organizo a turma para a aplicação do questionário final que consiste na etapa (9) do projeto.

Passo (3): Aplicação do questionário final (05 minutos)

Envio o questionário disponível no link <<https://forms.gle/hsRRG8hJXfUMRQhc9>> para os estudantes via grupo de whatsapp e disponibilizo o QR Code e ajudo os estudantes a responder as questões que estarão em língua espanhola.

Imagem 06: QR Code com o link do questionário final



Fonte: A autora (2024).

Encerro esta aula dando o retorno dos diálogos e reforçando os principais pontos de aprendizado que foram abordados durante o projeto. Destaco as melhorias observadas nas apresentações e elogio o esforço de cada grupo em incorporar as correções e retornos fornecidos. Também aproveito para esclarecer quaisquer dúvidas remanescentes e abrir espaço para que os estudantes compartilhem suas experiências e dificuldades durante o processo. Finalmente, enfatizo a importância da prática contínua do vocabulário e das expressões aprendidas, encorajando os estudantes a aplicar esse conhecimento em situações reais fora da sala de aula. Ademais, faço a observação que as atividades elaboradas serão publicadas nas redes sociais no formato de um portfólio interativo e contará com um espaço para que os estudantes possam escrever suas experiências com o projeto.

Aula 10 - 11/10 (AULA NÃO PRESENCIAL)

Nesta última aula, a etapa a ser compreendida é a etapa (10) - publicização nas redes sociais do produto e do processo. Para tanto, para divulgar o projeto será elaborado um portfólio digital interativo. Este portfólio incluirá os diálogos produzidos pelos estudantes, fotos deles durante a atividade, bem como vídeos das

apresentações finais. Além disso, será criado um texto interativo que explicará a definição de carta de bebidas e a tipologia de empreendimentos gastronômicos.

O portfólio também terá um espaço dedicado para que os estudantes possam registrar suas experiências com a atividade. Cada um poderá deixar uma mensagem compartilhando suas reflexões e aprendizados. Isso proporcionará uma visão autêntica e pessoal sobre o processo de aprendizado, enriquecendo o portfólio com múltiplas vozes e perspectivas.

Além do portfólio digital, uma versão impressa será entregue a cada aluno, garantindo que todos tenham acesso aos diálogos e possam revisitar o material sempre que desejarem.

Neste ponto, preparei o portfólio interativo utilizando o aplicativo online Canva. O portfólio será publicado nas plataformas <<https://www.behance.net/>> ou <<https://issuu.com/>>, onde os estudantes poderão compartilhar suas opiniões sobre o projeto.

Finalizada a apresentação do plano de aula para sequência didática, passo a apresentar o planejamento da observação pedagógica.

2.3.4 Planejamento da observação da implementação pedagógica

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender os desafios enfrentados pelos alunos da turma 1ª03 do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Santa Cruz no aprendizado da língua espanhola. A pesquisa foi fundamentada em abordagens teóricas que enfatizam o papel da interação social no processo de aprendizagem, com base nas teorias de Vygotsky sobre a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na perspectiva dialógica de Bakhtin, que destaca a importância dos gêneros discursivos como instrumentos de comunicação autêntica. Além disso, a abordagem sociocultural norteou a investigação, considerando a aprendizagem como um fenômeno que ocorre em contextos sociais e culturais específicos.

Além disso, o diagnóstico inicial apontou para a baixa motivação dos estudantes em relação ao aprendizado do espanhol, com dificuldades em visualizar a aplicabilidade prática do idioma em suas realidades. Esse cenário é especialmente crítico em função do contexto socioeconômico de muitos alunos, que enfrentam desafios relacionados à desmotivação escolar e à falta de perspectivas futuras.

Até o momento, as reflexões teóricas que embasam a pesquisa se fundamentam nas abordagens mencionadas, que valorizam a aprendizagem mediada pela interação social e o uso de contextos culturais autênticos para o ensino da língua. A proposta pedagógica planejada até aqui visa envolver os alunos em atividades contextualizadas, conectando a aprendizagem da língua espanhola a suas realidades culturais, de forma a promover um aprendizado mais significativo.

Partindo do problema de pesquisa, *pouco interesse no aprendizado da língua espanhola* foi elencada a hipótese que a utilização de atividades pedagógicas com foco no uso social da língua promovem um maior interesse dos estudantes para a aprendizagem da língua oral espanhol, levando em conta as especificidades dos participantes desta pesquisa. Para testar tal hipótese, foi elaborado o objetivo geral de *investigar em que medida atividades pedagógicas focadas em práticas sociais da língua podem contribuir para ampliar o interesse dos estudantes na aprendizagem da língua oral espanhola*.

Para dar conta desse objetivo da pesquisa-ação, optei, seguindo as discussões de Amorim *et al.* (2023, p.28), pela Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), cuja abordagem busca envolver e motivar os estudantes para que a aprendizagem se torna mais significativa, encontrando sentido nas atividades propostas.

Esse projeto de ensino a língua espanhola é elaborado tendo como unidade o gênero discursivo/textual Carta de bebida, cuja sequência didática intitulada ***Carta de Bebidas de países de língua espanhola como recurso para aprendizagem da língua***, é organizada por três Atividades de Aprendizagem: (1) Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebida de produtos gastronômicos de países de cultura de língua espanhola; (2) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola; (3) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola. Os procedimentos didático-pedagógicos para dar conta dessas atividades de aprendizagem estão distribuídos em 10 aulas, sendo uma presencial e uma não presencial por semana, conforme o plano de aula, levando em consideração a especificidade dos participantes da pesquisa, amplamente apresentados.

Em relação ao plano de observação, conforme discutido no livro didático Unidade A - Paradigmas norteadores da formação docente, atua como uma ferramenta essencial no desenvolvimento da prática docente, especialmente no contexto de ensino de línguas. Este plano permite ao professor analisar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, promovendo uma perspectiva mais crítica e investigativa. Wajnryb (1992), citado no capítulo 4, ressalta que a observação vai além do simples acompanhamento do que acontece em sala; ela demanda preparação prévia e reflexão posterior, proporcionando uma experiência de aprendizado para o professor. Esse processo envolve o desenvolvimento de habilidades para “ver com acuidade ou precisão, selecionar, identificar e priorizar entre uma miríade de experiências” (Silva *et al*, 2023, p. 90) na sala, transformando a observação em uma prática refinada e intencional que apoia tanto professores em formação inicial quanto os mais experientes

Elaborado o plano das dez aulas para a implementação das três Atividades de Aprendizagem, é o momento de elaborar o planejamento da observação do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva *et al* (2023), a observação de uma sala de aula é uma ferramenta muito rica, pois possibilita inúmeras experiências de aprendizagens que podem ajudar o professor a se desenvolver como profissional da área. Além disso, permite que o professor tenha um olhar mais sensível às necessidades de cada aluno. Importante lembrar de que a observação deixa o observado vulnerável, por essa razão, deve ser conduzida de maneira ética e respeitosa.

Os estudos de Silva *et al*. (2023, p 93) com base em diversos pesquisadores apontam que a observação deve levar em conta o foco, os aspectos relativos a cada foco de observação e o objetivo a ser alcançado para cada aspecto observado. Para esses autores, a observação pode ser focada no aluno na sala de aula, na linguagem na sala de aula, na aprendizagem na sala de aula, na aula, nas habilidades e estratégias de ensino, no gerenciamento da sala de aula e nos materiais e os recursos.

Para tanto, nesta pesquisa, o foco escolhido foi os materiais e recursos. A escolha desse foco se justifica pela importância central dos materiais e recursos na facilitação do aprendizado, especialmente no ensino de línguas, onde esses elementos podem influenciar diretamente o engajamento dos estudantes e a eficácia

das estratégias pedagógicas. Observar como os materiais são utilizados, a sua relevância para os objetivos da aula, e a forma como contribuem para a construção de conhecimento entre os estudantes é essencial para compreender as dinâmicas de ensino-aprendizagem e possibilitar ajustes metodológicos que atendam melhor às necessidades educacionais.

Os aspectos observados neste foco incluem: a adequação dos materiais ao nível de compreensão dos alunos, a clareza e a atratividade visual dos recursos, e a maneira como esses materiais são integrados ao contexto da aula para fomentar interações e facilitar o entendimento. Além disso, examina-se o equilíbrio entre o uso de materiais tradicionais, como o livro didático, e recursos tecnológicos, que podem enriquecer a prática pedagógica.

Os objetivos desta observação são múltiplos: avaliar a eficácia dos materiais em promover a participação e compreensão dos alunos, identificar se os recursos selecionados facilitam a retenção de conteúdo e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, e analisar como os recursos contribuem para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante. Outro objetivo é explorar em que medida os materiais e recursos permitem a adaptação das atividades às realidades socioculturais dos estudantes, aspecto fundamental para promover uma educação contextualizada e significativa.

Para realizar esta observação, será utilizada uma ficha de observação estruturada, contemplando critérios específicos baseados nos aspectos e objetivos mencionados. A ficha permite uma análise detalhada de cada material e recurso em uso, possibilitando um registro objetivo e reflexivo sobre o impacto pedagógico desses elementos e orientando melhorias futuras.

No decorrer da implantação, faço uso, seguindo ainda com foco na observação dos materiais e recursos, apresento no Apêndice B - Ficha de observação de sala de aula.

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

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

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades propostas no Plano de aula. Como está posto acima, o Plano de aula foi elaborado em 10 aulas para dar conta de três Atividades de Aprendizagem: em (3.1.1) **está apresentado o relato da primeira Atividade de Aprendizagem**, Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas; em (3.1.2), **a segunda Atividade de Aprendizagem**, Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola; em (3.1.3), **a terceira Atividade de Aprendizagem**, Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola.

3.1.1 A Atividade de Aprendizagem (1) *Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas*

Esta atividade pedagógica tinha por objetivos de aprendizagem (i) Praticar as habilidades linguísticas na língua espanhola pelo entendimento dos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos do gênero discursivo/textual carta de bebidas e (ii) Ampliar o entendimento da relevância da língua espanhola para o trabalho e a cultura nos serviços do setor gastronômico. Esses objetivos são retomados na seção (3.3) para discussão e análise.

Para essa aprendizagem, na primeira aula, dia 05/09, após a apresentação do projeto de pesquisa, pela avaliação das questões diagnósticas proposta na Etapa (1), observei que aproximadamente metade da turma não conhecia a Carta de

bebidas e sua finalidade social. Chamou minha atenção o fato de dois estudantes que normalmente não apresentam interesse nas aulas, ficando em sempre silêncio, mexendo no celular, terem mostrado curiosidade diante do exposto, sobre o uso social da Carta de Bebidas. Diante das discussões, embora os mesmos não tenham interagido verbalmente, isso não significa que não estavam engajados. Percebi, pelos olhares atentos e pelas expressões faciais, que o tema despertou algum nível de interesse, diferente das reações apáticas que costumam apresentar em outros momentos. Essa mudança sutil no comportamento pode indicar que, mesmo sem a participação ativa, houve uma conexão inicial com o conteúdo, talvez pela falta de conhecimento prévio sobre o gênero e seu uso social e sua relação com seu cotidiano.

Na sequência, para a contextualização temática, Etapa (2), presencialmente, eu apresentei o gênero discursivo/textual Carta de bebidas e os respectivos elementos textuais e as questões de leitura e interpretação do texto para que fossem elaboradas individualmente na aula 2, no dia 6 de setembro, não presencial e postar no google classroom, como ocorre habitualmente como prática da escola. Observei que somente um estudante havia postado o conteúdo até a aula presencial do dia 19 de setembro, além disso, por motivo de muita chuva no local, havia somente 9 estudantes em aula, dos 20 matriculados. Mesmo assim, questionei-os o motivo da não entrega, embora isso ocorra habitualmente. Por essa razão, ocupei parte da aula para que eles respondessem as questões, ajudando-os quando necessário. Observei que havia pouca dificuldade na compreensão da língua e do texto, pois quando perguntavam a tradução de alguma palavra e eu os respondia, logo davam a resposta da questão.

Em relação a estas questões, os estudantes responderam em português e ensinei eles a usarem o google tradutor, chamando a atenção para o fato de que, embora seja uma ferramenta útil, é necessário revisar cuidadosamente as traduções. Expliquei que o tradutor muitas vezes não captura nuances contextuais e culturais, o que pode gerar interpretações erradas ou inadequadas. Incentivei os alunos a usarem o tradutor como apoio, mas a sempre refletirem sobre o significado das frases e a fazerem ajustes conforme necessário para garantir que a tradução faça sentido no contexto da língua espanhola.

A partir disso, 09 estudantes entregaram a atividade na plataforma Google Classroom, sendo que destas 02 atividades não continham anexos, ou seja, não haviam respostas. Além disso, das 07 atividades que estavam respondidas, duas estavam iguais, pois as estudantes copiaram uma da outra, um apenas copiou as perguntas, dois respondem metade das questões, sendo que respondeu maior parte em português, sendo as respostas iguais também e percebi que apenas dois responderam de maneira independente e contextualizada.

Print 01: Retorno das atividades no Google Classroom.

The screenshot shows the Google Classroom interface for a class named 'LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANH...'. The page is divided into two main sections: 'Instruções' and 'Trabalhos dos estudantes'. The 'Trabalhos dos estudantes' section is active, displaying a list of students and their submission status for a task titled 'Carta de Bebidas'. The task is worth 100 points and has a 'Devolver' button. The submission status is shown as 9 'Entregues' (Submitted) and 25 'Pendentes' (Pending). The 'Aceita envios' (Accept submissions) toggle is turned on. The list of students includes:

Nome do Estudante	Status
ALESSANDRA ALVES FER...	100/100
ELOISE DIAS DOS SANTOS	100/100 Concluída com ...
EMANUELLY RADKE DE O...	100/100 Concluída com ...

Below the list, there are preview cards for two students: ALESSANDRA ALVES FERREIRA DE ANDRADE and ELOISE DIAS DOS SANTOS. The card for ALESSANDRA shows a document image, while the card for ELOISE shows 'Nenhum anexo' (No attachments).

Fonte: Autora (2024)

A seguir, apresento um trecho da tarefa realizada por um estudante que demonstrou bom aproveitamento na atividade:

Print 02: Atividade do estudante (P17, 17, M).

3.1.2 A Atividade de Aprendizagem (2) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola

Esta atividade pedagógica tinha por objetivos: (i) Usar tecnologias digitais para acessar plataformas de pesquisa (celular, computador, entre outros); (ii) Selecionar veículos de circulação de carta de bebidas, blogs, sites específicos; (iii) Compreender aspectos como: ética na pesquisa pela indicação de autoria e fonte do conteúdo pesquisado, bem como as contradições e os cuidados com o uso das tecnologias; (iv) Ampliar o entendimento dos elementos textuais e linguísticos do gênero discursivo/textual Carta de bebidas, levando em consideração a função social na prática profissional; (v) Ampliar o conhecimento de mundo dos aspectos históricos, culturais, científicos, tecnológicos, que envolvem o trabalho de elaboração do produto - bebida. Esses objetivos são retomados na seção (3.3) para discussão e análise.

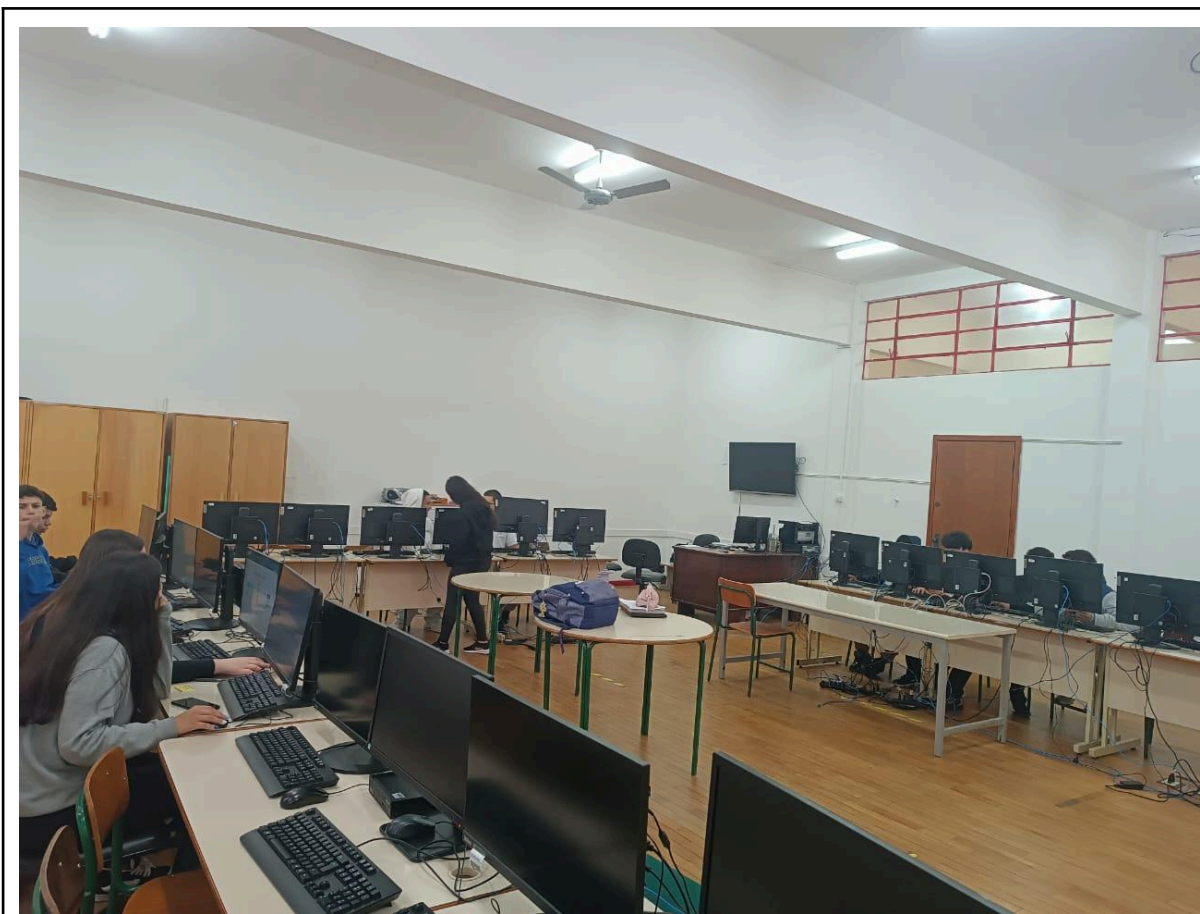
Em decorrência da aula do dia 19/09 ter sido utilizada para a realização dos procedimentos da contextualização temática, apresentei superficialmente os primeiros procedimentos da segunda atividade de aprendizagem, como os procedimentos da problematização, etapa (3), e da instrumentalização, etapa (4). Com isso apresentei aos estudantes o procedimento sobre as tipologias de empreendimentos do ramo gastronômico com um recurso didático-pedagógico audiovisual, para resolução de forma individual, para que fosse realizada na aula não presencial do dia 20/09. Esta atividade consistia em apenas assistir o vídeo e anotar a tipologia dos restaurantes mencionados e fazer uma breve descrição de cada um dos empreendimentos. Observei que até o dia da aula presencial, 26/09, nenhum dos alunos da turma havia devolvido a atividade na plataforma.

Conseqüentemente, na aula presencial do dia 26/09, ao questioná-los sobre a atividade, observei que, dos 11 alunos presentes, apenas dois (P5, 16, M) e (P19, 16, M) haviam realizado as anotações em seus cadernos, em português, e outros dois afirmaram ter assistido ao vídeo, porém, sem fazer as anotações solicitadas. Diante disso, projetei o vídeo para a turma e fizemos a discussão sobre o conteúdo. Percebi que alguns estudantes estavam desmotivados por acreditarem que não compreendiam bem a língua, enquanto os dois que haviam realizado a tarefa estavam insatisfeitos por terem que refazê-la em sala. Um deles chegou a afirmar: "Não vou mais fazer as atividades em casa, já que ninguém faz e a professora

acaba dando tempo para fazer em sala." Diante dessa situação, expliquei que deixar de estudar aquele conteúdo prejudicaria o desempenho na próxima atividade e que, para otimizar o tempo, faríamos uma breve discussão sobre o tema, enfatizando a importância de consolidar o aprendizado. Fizemos uma breve retomada do assunto do vídeo e passamos para a próxima atividade.

Durante a aula, retomei o procedimento sobre a problematização (etapa 3) e conduzi uma discussão envolvendo a instrumentalização (etapa 4). Tratei da ética na pesquisa, enfatizando a importância de citar corretamente as fontes e garantir a confiabilidade das informações. Abordei os cuidados ao utilizar tecnologias para pesquisa e a necessidade de avaliar criticamente as fontes encontradas na internet. Após essa introdução, orientei os alunos a realizarem uma pesquisa com um olhar crítico, explicando onde poderiam encontrar informações confiáveis, como blogs, revistas e artigos. No laboratório de informática, os alunos formaram duplas ou trios, receberam o comando da atividade e iniciaram a pesquisa sobre cartas de bebidas típicas de países de língua espanhola, para que, na sequência, respondessem as perguntas relacionadas à carta e à tipologia do restaurante.

Imagem 07: Estudantes realizando a pesquisa.



Fonte: Autora (2024)

Após as equipes escolherem os países que fariam a pesquisa e com minha ajuda pesquisaram uma carta de bebidas do país. Percebi que as principais dificuldades dos estudantes estavam mais relacionadas ao vocabulário, em relação à tradução espanhol/português, do que ao aspecto interpretativo ou ao entendimento das instruções para responder às questões. Muitos estudantes solicitaram esclarecimentos sobre termos desconhecidos e expressaram curiosidade sobre as diferenças culturais e linguísticas evidenciadas nos textos analisados.

Esse momento também foi produtivo para discutir aspectos culturais relacionados às bebidas típicas de cada país, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre a aplicabilidade da língua espanhola em diferentes esferas sociais. Essa interação aponta para a relevância de integrar práticas que conciliam o aprendizado linguístico com elementos culturais, promovendo um ensino contextualizado e significativo. Além disso, não houve tempo para finalizar a

atividade, ficando combinado que deveriam trazer terminado na próxima aula, porém nenhuma equipe concluiu o trabalho em casa.

Ao final da aula, expliquei a atividade da aula não presencial do 27/09, que dará início à atividade (3).

Os resultados das produções e os objetivos desta Atividade Pedagógica (1) são retomados na seção (3.3) para interpretação e análise.

3.1.3 A atividade de aprendizagem (3) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola

Esta atividade pedagógica tinha por objetivos (i) Ampliar as habilidades linguísticas da língua espanhola por meio de diferentes interações e (ii) Ampliar o conhecimento das práticas do trabalho no contexto social da gastronomia. Esses objetivos são retomados na seção (3.3) para discussão e análise.

Esta atividade inicia na aula não presencial do dia 27/09, com a atividade relacionada à carta de bebidas pesquisada pelos alunos e relaciona as atividades anteriores que traziam a tipologia de empreendimentos e vocabulário. Os estudantes deveriam assistir dois vídeos e fazer anotações sobre eles e acessar dois sites com vocabulário relativo ao conteúdo. Nesta aula presencial, no dia 03/10, inicio conferindo o caderno com as atividades da aula não presencial e percebo que mais estudantes fizeram a atividade. Dos 15 alunos presentes, 10 haviam concluído a atividade de forma minimamente satisfatória, alegando que consideraram essa tarefa mais simples. Acredito que o maior comprometimento por parte dos estudantes também se deve à conversa sincera e propositiva que tivemos na aula anterior, onde destaquei a importância das atividades e da entrega pontual. Expliquei claramente que, caso não concluíssem as tarefas, isso resultaria em um grande prejuízo para seu desenvolvimento intelectual. Fazemos uma breve recordação do conteúdo dos vídeos e também do vocabulário visto, além de relembrar o vídeo sobre tipologia de restaurantes.

Em seguida, projetei o exemplo de diálogo selecionado conforme o plano de aula e orientei os alunos a produzirem seus próprios diálogos, mantendo as mesmas duplas ou trios da atividade anterior e utilizando a mesma Carta de Bebidas que haviam pesquisado e respondido anteriormente. Instruo os trabalhos, ajudando-os quando necessário e ao fim da aula, reforço a ideia que devem terminar os diálogos,

me enviar antes da próxima aula para correção para que na aula presencial seja apresentado. Também faço os encaminhamentos necessários para a aula não presencial do dia 04/10.

Nesta turma, tenho um estudante (P16, 15, M) com necessidades específicas que apresenta graves comprometimentos cognitivos e conta com o acompanhamento de uma segunda professora. O estudante¹² não possui habilidades de leitura e, com dificuldade, consegue escrever seu próprio nome, além de reter poucas palavras em língua estrangeira. Por isso, suas atividades são sempre adaptadas. Após uma conversa com sua segunda professora e com o próprio aluno, decidimos que, como forma de avaliação, ele poderia elaborar uma pequena Carta de Bebidas, utilizando o que ele conseguiu compreender do conteúdo trabalhado em sala. O resultado dessa atividade está ilustrado na imagem abaixo.

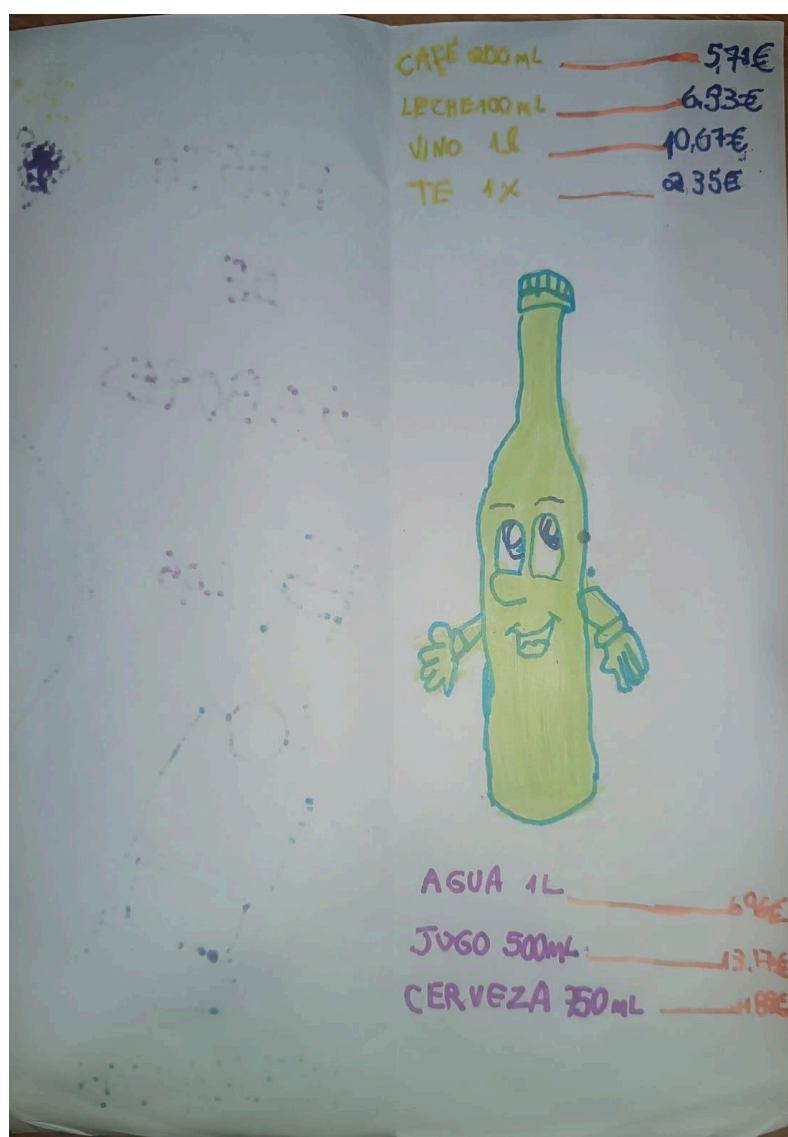
Imagem 08: Carta de bebidas do aluno, parte da frente

¹² O aluno possui diversos diagnósticos clínicos, incluindo asma, epilepsia, síndrome de Tourette e deficiência intelectual (CID 10 F71.0), e faz uso contínuo de medicações para o controle dessas condições. Além disso, apresenta dislexia e características do transtorno do espectro autista, o que compromete suas habilidades motoras, cognitivas e de alfabetização. No ambiente escolar, tem extrema dificuldade em acompanhar o currículo da turma, reconhecendo algumas letras, mas ainda não alfabetizado e com grande dificuldade em matemática. Suas atividades são adaptadas com materiais concretos, figuras e jogos pedagógicos. Ele não toma iniciativa para realizar as tarefas e depende de apoio constante da segunda professora. Em termos de comunicação, tem dificuldade em expressar suas ideias de forma coerente, recorrendo a gritos em situações de frustração. Compreende comandos simples, mas precisa de muita repetição e explicações claras para realizar suas tarefas.



Fonte: Autora (2024)

Esta atividade foi feita com o auxílio de sua segunda professora, porém o estudante participou ativamente, contribuindo com suas próprias ideias na elaboração da carta de bebidas. Ele demonstrou empenho e criatividade ao escolher as opções de bebidas e organizar as informações no formato proposto. Mesmo com as adaptações necessárias, o aluno aplicou o conteúdo de maneira significativa, mostrando que, com apoio adequado, foi capaz de acompanhar o ritmo da turma e desenvolver suas habilidades na língua espanhola, de acordo com o seu desenvolvimento. A seguir, o exemplo da parte central de sua carta de bebidas:

Imagem 09: Carta de bebidas do aluno, parte central

Fonte: Autora (2024)

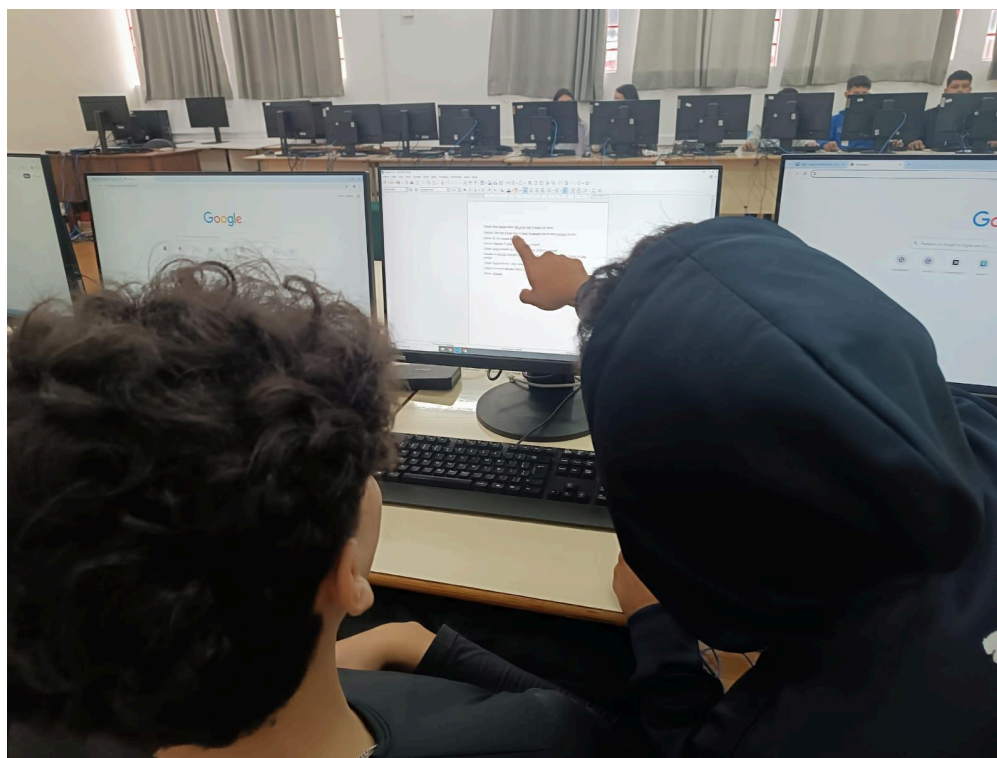
Observo também que, além de sua dedicação na criação do desenho, que o estudante demonstrou uma proatividade diferente do comum ao solicitar à sua professora que o ajudasse a encontrar um exemplo de carta de bebidas para utilizar como modelo na elaboração de sua própria versão. Ele também pediu que a professora o auxiliasse na tradução dos nomes das bebidas e do nome do restaurante para o espanhol, mostrando seu compromisso em realizar a tarefa de forma correta. Outro ponto destacado pela segunda professora foi o fato de o aluno

compreender que os preços não deveriam ser em reais, solicitando sua ajuda para converter os valores, a fim de garantir que todos os detalhes estivessem de acordo com o contexto proposto.

Após a entrega desta atividade e após ouvir a explicação sobre a próxima tarefa, que envolvia a criação e encenação de um diálogo, o aluno, que normalmente não se manifesta verbalmente em sala, me abordou e perguntou se poderia participar de um grupo, desempenhando o papel de cliente, falando apenas uma frase em espanhol que havia memorizado durante uma de minhas aulas.

Na próxima e última aula presencial proposta do plano, dia 10/10, aula destinada à apresentação do diálogo encenado e a aplicação do questionário final. Solicito os diálogos dos grupos para poder fazer a revisão, já que nenhum deles me enviou antecipadamente e me surpreendo quando me dizem que nenhum dos grupos terminou e, tampouco fizeram a atividade de reflexão de três perguntas propostas na aula anterior. Oriento-os para o cumprimento da atividade e levo-os no laboratório de informática para que possam terminar seus diálogos.

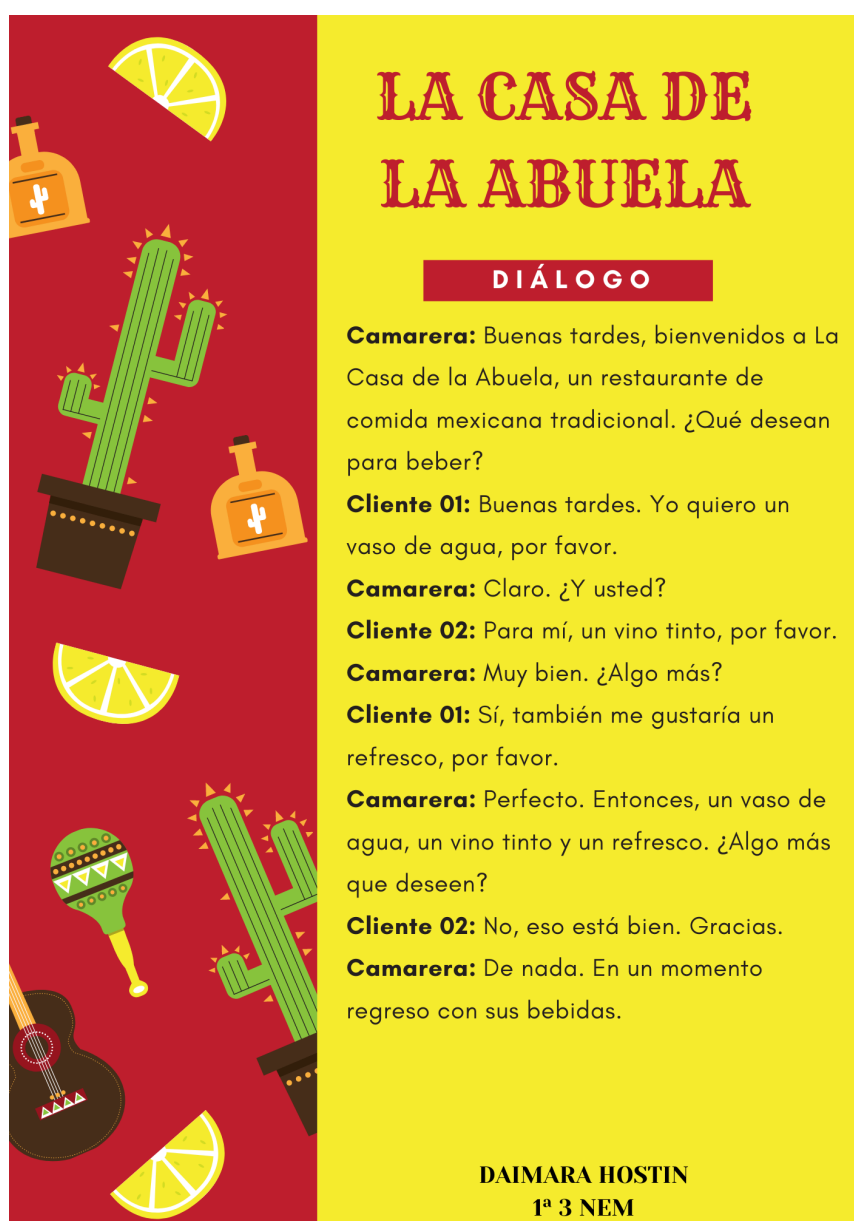
Imagem 10: Estudantes criando o diálogo



Fonte: Autora (2024)

Durante esta aula todos os estudantes que estavam presentes terminaram o diálogo e eu os corriji. Alguns conseguiram ensaiar as falas e planejar o que trariam para a apresentação que combinamos que seria na próxima semana, no dia 17/10, sendo necessário, portanto, mais uma semana para a finalização da implementação do plano de aula. A seguir, compartilho um dos textos criados por uma estudante:

Imagem 11: Diálogo da estudante (P11, 16, F)



LA CASA DE LA ABUELA

DIÁLOGO

Camarera: Buenas tardes, bienvenidos a La Casa de la Abuela, un restaurante de comida mexicana tradicional. ¿Qué desean para beber?

Cliente 01: Buenas tardes. Yo quiero un vaso de agua, por favor.

Camarera: Claro. ¿Y usted?

Cliente 02: Para mí, un vino tinto, por favor.

Camarera: Muy bien. ¿Algo más?

Cliente 01: Sí, también me gustaría un refresco, por favor.

Camarera: Perfecto. Entonces, un vaso de agua, un vino tinto y un refresco. ¿Algo más que deseen?

Cliente 02: No, eso está bien. Gracias.

Camarera: De nada. En un momento regreso con sus bebidas.

DAIMARA HOSTIN
1º 3 NEM

Fonte: Autora (2024)

Na imagem acima, referente ao diálogo solicitado aos estudantes, a aluna fez questão de apresentar o trabalho em um formato mais caprichado, mesmo sabendo que seria utilizado apenas para a leitura na próxima aula. Para finalizar a aula, reforço mais uma vez a importância de treinar o diálogo em casa e trazer os materiais necessários para a apresentação na próxima aula.

Os resultados das produções e os objetivos desta Atividade Pedagógica (1) são retomados na seção (3.3) para interpretação e análise.

Finalizado o relato da implementação do plano de aula, passo a apresentar o relato da implementação do plano de observação.

3.2 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação do plano de observação. Como está posto acima, o plano de observação foi elaborado como instrumento de para eu ter um olhar mais sistematizado no decorrer da implementação das três atividades pedagógicas: (i) Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas; (ii) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola; (ii) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola.

Para essa observação, selecionei: (i) o foco materiais e recursos; (ii) os aspectos relativos ao foco de observação: a lousa como recurso; o aluno como recurso; materiais para o “aluno integral”; análise de atividades; desenho e avaliação de atividades e (iii) o objetivo a ser alcançado para cada aspecto observado: considerar como o recurso da lousa pode ser melhor explorado ou potencializado; aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um ‘recurso’ no processo de aprendizagem; refletir sobre critérios de uso de material e confrontar tais critérios com o material utilizado no contexto de sala de aula; ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua; ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e avaliamos uma tarefa.

3.2.1 Relato do plano de observação da Atividade de Aprendizagem (1), Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas

Em relação aos procedimentos planejados, aplicados e das realizações das produções dos estudantes, tendo como foco de observação os materiais e recursos, e considerando a lousa como recurso e o objetivo de como este pode ser melhor explorado ou potencializado, o objetivo foi atendido plenamente (APL). A utilização da lousa foi eficiente, permitindo que os alunos visualisassem claramente as informações e conceitos discutidos. O recurso foi bem utilizado, principalmente para fixar vocabulário e estruturas relacionadas ao gênero discursivo, facilitando o entendimento do conteúdo. O mesmo aconteceu com o objetivo de ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua, a respeito da análise de atividades, que atendido plenamente (APL). A atividade proposta envolveu os alunos na compreensão, produção e interação com a língua espanhola, seguindo o modelo de tarefas significativas que promovem o uso da língua em contextos reais. A interação e a produção em grupo foram positivas, fortalecendo a aprendizagem colaborativa.

Em relação ao aluno como recurso e seu objetivo de aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um 'recurso' no processo de aprendizagem, julgo que foi atendido parcialmente (AP). Durante a aula, embora alguns alunos tenham participado ativamente das discussões e atividades, ainda houve uma parcela da turma que se manteve passiva, o que sugere que ainda há espaço para explorar formas mais inclusivas de envolvê-los de forma ativa no processo de aprendizagem. Esse aspecto identifiquei como um ponto a ser aprimorado nas próximas atividades.

O objetivo de refletir sobre os materiais para o aluno integral foi parcialmente atendido (AP), já que o material estava alinhado com a realidade de alguns estudantes, mas outros, sem familiaridade com o gênero discursivo, tiveram dificuldades. Isso aponta para a necessidade de incluir materiais que considerem tanto as experiências culturais quanto o conhecimento prévio de todos. Uma preparação mais detalhada, com contextualização do gênero, teria sido necessária

para garantir a inclusão e o envolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Por fim, a respeito do desenho e avaliação de atividades, que tinha como objetivo ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e avaliamos uma tarefa. Acredito que foi atendido parcialmente (AP) pois o planejamento da atividade foi eficaz ao integrar critérios que abrangiam tanto o produto final quanto o processo de construção do conhecimento, além de trazer a inclusão do retorno personalizado aos estudantes, nos exercícios ao decorrer da atividade. No entanto, a avaliação pode ser ampliada ao incluir critérios que abordam de forma mais detalhada o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos ao longo da atividade, pois houve falhas no processo de desenvolvimento, o que gerou algumas dúvidas sobre como proceder na definição dos critérios adequados. Questionei-me se os critérios escolhidos foram realmente os mais apropriados para captar a totalidade do aprendizado dos alunos em atividades pontuais como as de leitura e escrita e interpretação.

Os objetivos desta atividade estão diretamente ligados ao uso de recursos didáticos que foram utilizadas para facilitar a fixação de vocabulário e a compreensão do gênero discursivo. Isso permitiu que os alunos visualizassem e assimilassem de forma eficaz os conteúdos trabalhados, alinhando-se diretamente ao primeiro objetivo de aprendizagem.

3.2.2 Relato do plano de observação da Atividade de Aprendizagem (2), Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola

Em relação aos procedimentos planejados, aplicados e das realizações das produções dos estudantes, tendo como foco de observação os materiais e recursos, e considerando a lousa como recurso, o objetivo atende plenamente (APL), pois a projeção do vídeo em sala e a discussão sobre seu conteúdo contribuíram para explorar melhor o recurso da lousa (ou projeção audiovisual), que serviu como meio de mediar a compreensão dos alunos sobre o tema. Ao projetar o vídeo, o conteúdo foi reforçado, facilitando a visualização das tipologias gastronômicas e envolvendo os alunos em uma segunda oportunidade de interação com o material. Outra

observação que teve seu critério como atendida plenamente (APL) foi os materiais para o aluno integral. Nessa sequência de atividades trago o uso do recurso audiovisual, sendo uma tentativa apropriada para abordar as tipologias dos empreendimentos gastronômicos, pois proporcionou uma conexão entre o conteúdo e a prática da língua espanhola. Mesmo que os estudantes não tenham usado do recurso na aula presencial, acredito que isso não denota falta de engajamento, pois, ao fazermos a atividade com o vídeo em sala houve uma boa produtividade, estimulando o envolvimento dos alunos.

Já no tocante de o aluno como recurso, mesmo mudando a estratégia e procurando envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, considero que o objetivo foi parcialmente alcançado (AP), pois os estudantes continuaram não realizando as atividades não presenciais, indicando que os mecanismos de engajamento precisam ainda ser revisados para garantir uma participação mais ativa de todos. O objetivo relativo à análise de atividades também é considerado como parcialmente atendido (AP) pois, ainda assim algumas das atividades não foram feitas, sendo necessário reavaliar o que pode ser melhorado e adaptado para sua realização. A discussão em sala funcionou como uma maneira de corrigir essa falta, mas a atividade para a aula não presencial precisa ser enviada e deve ser encontrada uma solução que possa abranger as necessidades.

Por fim, em relação ao objetivo que dispõe à avaliação, se considera também atendido parcialmente (AP). O planejamento da atividade foi adequado, mas o retorno dos alunos e a ausência de entrega da tarefa indicam que a avaliação poderia ter sido mais formativa. A sugestão para melhorar seria criar uma forma mais clara de comunicação sobre a importância das tarefas feitas fora de sala e como elas impactam no desenvolvimento geral do aprendizado ou talvez mais tempo para fazer a atividade ou diminuir o volume de exercícios.

Ao relacionar os cinco objetivos descritos no início da atividade com a análise e reflexão sobre o uso de tecnologias digitais e o uso da lousa como recurso, observo a interdependência entre os métodos pedagógicos e os resultados de aprendizagem, especialmente na busca por um aprendizado mais colaborativo e envolvente.

Essas observações indicam que, embora os recursos utilizados tenham sido adequados, ajustes são necessários para aumentar o engajamento e garantir que

todos os alunos possam tirar proveito completo das atividades propostas. Apesar de o planejamento das atividades ter sido eficaz em muitos aspectos, como o uso da lousa e a proposta de pesquisa sobre cartas de bebidas, há necessidade de ajustes para melhorar o engajamento nas atividades não presenciais e aumentar a efetividade da avaliação formativa. A utilização de tecnologias digitais e o foco em materiais autênticos mostram-se essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais, mas devem ser complementados com uma estratégia de ensino que leve em consideração os desafios específicos do contexto de ensino híbrido e as diferentes realidades dos alunos

3.2.3 Relato do plano de observação da Atividade de Aprendizagem (3), Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola

Em relação aos procedimentos planejados, aplicados e das realizações das produções dos estudantes, tendo como foco de observação os materiais e recursos, e considerando a lousa como recurso, seu objetivo foi atingido plenamente (APL), pois, além de a lousa ser utilizada de maneira mais breve, ela atendeu às expectativas. A lousa foi utilizada de maneira eficiente, especialmente com o uso do recurso audiovisual para projetar vídeos e as atividades dos alunos, reforçando a compreensão de vocabulário e conceitos relacionados à gastronomia, além de fomentar a interação e compreensão dos conteúdos discutidos. Igualmente, o objetivo de aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um recurso no processo de aprendizagem foi atendido plenamente (APL). Embora alguns alunos não tenham participado ativamente, não concluíram as atividades no prazo, o que evidencia uma falta de engajamento, o aumento do interesse e da dedicação dos estudantes foi visível, se mostrando muito mais comprometidos.

Da mesma forma, os materiais para alunos integrais também foi atendido plenamente (APL), pois o uso do vídeo e o conteúdo relacionado à Carta de Bebidas proporcionaram um envolvimento prático e cultural com a língua. Os materiais foram adequados para boa parte dos alunos, permitindo que eles interagissem com o vocabulário e compreendessem a função social dos elementos da gastronomia.

Analogamente, mesmo com o descumprimento de prazos, considero que o objetivo de ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua foi, atendido plenamente (APL), pois a criação de diálogos e a interação entre os alunos ocorreu de forma satisfatória, tendo que observar a questão de prazos e tempo destinado à cada atividade de produção.

Porém, da mesma forma que nas atividades anteriores, acredito que objetivo de ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e avaliamos uma tarefa foi atendido parcialmente (AP), pelos mesmos motivos citados anteriormente.

A relação entre os objetivos da atividade de aprendizagem com o uso da lousa e dos recursos audiovisuais foi plenamente satisfatória pois foi determinante para a consolidação dos deles. Ao projetar vídeos relacionados à gastronomia, o vocabulário e os conceitos relacionados ao setor foram reforçados, permitindo que os alunos compreendessem melhor o conteúdo trabalhado em sala, conectando-se diretamente às práticas profissionais no campo gastronômico.

Essa abordagem contribuiu para o objetivo (i), ao permitir que os alunos interagissem com o material em diferentes formatos (audiovisual e escrito), o que fomentou a prática da língua espanhola por meio da interpretação de vocabulário específico e do desenvolvimento de diálogos. Por outro lado, o objetivo (ii) foi atendido ao proporcionar uma compreensão mais profunda das práticas culturais e profissionais da gastronomia em países de língua espanhola, destacando o uso da língua em contextos reais, como restaurantes e estabelecimentos turísticos, alinhando-se à função social e prática do gênero discursivo trabalhado.

Finalizado o relato da implementação do plano de observação, passo a apresentar a análise dos resultados da pesquisa, conforme segue.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

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

Para verificar a hipótese de pesquisa, o objetivo geral foi investigar em que medida atividades pedagógicas focadas em práticas sociais da língua podem contribuir para ampliar o interesse dos estudantes na aprendizagem da língua oral espanhola.

Para dar conta do objetivo geral os objetivos específicos, aqui retomados são:

- a) identificar, pela aplicação do instrumento **Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A**, o perfil dos participantes da pesquisa, conforme apresentado no item 2.2.1 Problema da pesquisa;
- b) verificar, pela aplicação do instrumento **Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A**, a percepção dos participantes acerca dos respectivos conhecimentos prévios da língua, bem como preferências sobre temas e recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem;
- c) elaborar, levando em conta os resultados, em (a) e, em (b), atividades pedagógicas, conforme estão apresentadas no item **2.3.1 Atividade de aprendizagem e no item 2.3.2 Plano de aula**, com o foco no uso social da língua para ampliar o interesse na aprendizagem da oralidade da língua espanhola;
- d) implementar as atividades pedagógicas elaboradas, conforme posto em (c);
- e) diagnosticar, **pelas atividades realizadas**, conforme, em (d), e pelos resultados da **Ficha de observação de sala de aula, Apêndice B**, em que medida houve mudanças nos participantes em relação ao problema;
- f) diagnosticar, pela aplicação do instrumento **Questionário 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.

Isso posto, para a descrição e análise dos resultados, retomo abaixo cada um dos objetivos específicos definidos para dar conta do objetivo geral e dentro de cada objetivo apresento os instrumentos e ou materiais pelos quais os dados foram gerados. Paralelamente, interpreto e analiso teoricamente esses resultados encontrados.

Objetivo específico (a)

Identificar o perfil dos participantes da pesquisa. Para dar conta desse objetivo foi aplicado o instrumento Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A, cuja descrição está melhor apresentada no item 2.2.1 Problema da pesquisa. Objetivou compreender quem são os participantes da pesquisa, identificando algumas informações pessoais e educativas, sendo respondido por 16 estudantes, 10 masculino e 6 feminino, com idade entre 15-18 anos, sendo que dois deles já reprovaram de série anteriormente. Esses dados permitem observar uma diversidade de idades e trajetórias escolares, o que pode influenciar a motivação e a percepção dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e ao ensino da língua espanhola. Além disso, há um estudante com laudo de necessidades educacionais especiais, o que reforça a importância de uma segunda professora na sala de aula para garantir uma mediação mais individualizada e inclusiva. A presença de uma segunda professora possibilita um suporte adicional, favorecendo a adaptação de atividades e a implementação de estratégias diferenciadas de ensino, essenciais para atender às necessidades específicas desse aluno. Essa medida permite uma melhor assistência ao estudante com laudo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e contribuindo para que ele se sinta acolhido e apoiado em seu processo de desenvolvimento escolar.

Objetivo específico (b)

Verificar a percepção dos participantes acerca dos respectivos conhecimentos prévios da língua, bem como preferências sobre temas e recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem. Para dar conta deste objetivo, foi aplicado o instrumento Questionário inicial - Percepção dos

participantes da pesquisa, Apêndice A, cuja descrição está melhor apresentada no item 2.2.1 Problema da pesquisa.

Em relação aos conhecimentos prévios, os dados revelam que a maioria dos alunos nunca teve contato com falantes nativos de espanhol, nem com o estudo formal da língua, limitando sua exposição e prática fora do ambiente escolar. Essa ausência de interação social autêntica com o idioma reforça a importância de atividades pedagógicas que simulem situações de uso real, conforme discutido por Bakhtin, que enfatiza o papel do discurso social na aprendizagem. A baixa prática fora da sala de aula, evidenciada nas respostas, mostra que o contexto de ensino é o principal espaço de contato com a língua, o que, de acordo com Vygotsky, exige uma mediação social intencional para promover o desenvolvimento linguístico dos alunos, especialmente por meio de interações colaborativas. A insegurança manifestada pela maioria dos alunos ao falar espanhol diante dos colegas destaca a importância de criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a confiança, que sugere partir dos saberes prévios dos estudantes para construir novos conhecimentos de forma dialética.

A partir dos dados analisados, podemos perceber que os estudantes demonstram maior interesse nas habilidades de fala e compreensão auditiva. Essa preferência sugere que os alunos reconhecem a importância de se comunicar oralmente, alinhando-se à abordagem de Bakhtin, que valoriza o uso da língua em contextos sociais reais e o papel do discurso para a aprendizagem. No entanto, as habilidades de leitura e escrita são vistas como menos interessantes, o que reforça a necessidade de atividades que promovam a oralidade e a escuta como focos centrais no processo pedagógico.

Quanto às práticas pedagógicas, os alunos valorizam as aulas expositivas e a prática oral, seguidas por atividades de busca em grupo e leitura e interpretação de textos. Isso revela uma preferência por abordagens mais estruturadas e que envolvem a interação direta com o conteúdo, ao mesmo tempo em que indicam um reconhecimento da importância de trabalhar em colaboração, conforme as teorias de Vygotsky, que destacam a mediação social e o aprendizado em grupo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A ênfase na prática oral sugere que os alunos veem o valor de usar a língua em situações comunicativas, o que dialoga

com as propostas de Saviani sobre o ensino contextualizado, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Quando os recursos pedagógicos são analisados, os jogos aparecem como o recurso mais valorizado, com 93,8% dos estudantes os considerando eficazes. Essa preferência indica que o aprendizado lúdico e interativo desempenha um papel importante na motivação e no engajamento dos alunos. Além disso, recursos como canções, poesias e vídeos também são bem avaliados, o que reforça a necessidade de diversificar os materiais e métodos utilizados em sala de aula. Essas escolhas estão alinhadas com as teorias de aprendizagem ativa e colaborativa, que defendem a importância de práticas que envolvam os alunos emocionalmente e cognitivamente no processo de aprendizagem. O uso de jogos e plataformas de aprendizagem também dialoga com a ideia de criar contextos desafiadores e envolventes, como preconizado por Vygotsky, que coloca o aprendizado em zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), em que os alunos são estimulados a avançar com o apoio de mediações apropriadas.

Além disso, essa preferência clara pelos jogos e pelas atividades lúdicas e interativas aponta para a necessidade de incorporar esses recursos na elaboração das atividades, uma vez que eles aumentam o engajamento emocional e cognitivo dos alunos, conforme discutido nas abordagens de aprendizagem ativa e contextualizada. No entanto, não foi possível utilizar jogos nesta fase, pois não encontrei um adequado ao contexto de ensino, e a criação de um jogo específico demandaria um tempo que não estava disponível. Para ampliar o interesse pela oralidade, as atividades pedagógicas propostas devem incluir não apenas momentos de prática oral em grupo, mas também o uso de recursos audiovisuais, como canções, vídeos e poemas, que são valorizados pelos estudantes e estimulam tanto a compreensão auditiva quanto a expressão oral.

Esses resultados, portanto, indicam a importância de estruturar o ensino com foco em práticas interativas e recursos variados que ampliem o uso da língua em contextos sociais, reforçando o engajamento dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais autêntica e significativa.

Objetivo específico (c)

Elaborar Atividades pedagógicas, com o foco no uso social da língua para ampliar o interesse na aprendizagem da oralidade da língua espanhola e

Objetivo específico (d)

Implementar as atividades pedagógicas elaboradas.

Para dar conta desses dois objetivos foi fundamental considerar que os resultados do questionário inicial indicaram que falar é a habilidade mais valorizada pelos estudantes, por essa razão foi priorizado atividades que promoveriam a interação oral em situações práticas e reais. Além disso, as aulas de língua espanhola são essenciais para desenvolver a habilidade comunicativa dos estudantes em um ambiente escolar, tendo em vista que, em nosso caso específico, não há oportunidades frequentes de interação com falantes nativos. Nessas aulas, o desenvolvimento das habilidades linguísticas pode ser promovido por meio de atividades que aproximem os alunos do uso autêntico da língua, como dramatizações, simulações de situações cotidianas, debates e análise de materiais culturais (músicas, filmes, textos jornalísticos). Esses métodos permitem que o estudante vivencie a língua em contextos práticos, desenvolvendo a compreensão e também a produção oral e escrita.

Em relação ao item 2.3.1 sobre a propostas da sequência didática, a partir da Proposta de Aprendizagem por Projetos, pensei uma uma sequência de atividades que unisse os pressupostos sociológicos da linguagem de Bakhtin e os fundamentos da Didática para a Pedagogia Histórico-crítica de Saviani.

Saviani (2005) sustenta que a Pedagogia Histórico-Crítica, com base no materialismo histórico, concebe o sujeito como um ser social e histórico, cuja aprendizagem ocorre em relação dialética com a sociedade. Nessa abordagem, o aprendizado é visto como um processo de mediação, onde o conhecimento espontâneo é transformado em conhecimento científico, permitindo que o estudante compreenda e intervenha em sua realidade. Ao conectar esses fundamentos à perspectiva dialógica de Bakhtin, que valoriza a interação e o contexto social para o desenvolvimento da linguagem, elaborei atividades que incentivam os alunos a explorar o espanhol em situações autênticas, como o gênero discursivo “Carta de Bebidas”.

Essa abordagem dialética possibilita que o aprendizado ocorra de forma mais significativa, pois ao usar a linguagem em contextos que refletem práticas reais, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas competências linguísticas e sociais, construindo um conhecimento que é simultaneamente acadêmico e prático.

A partir dessa contextualização foram elaboradas três Atividades de Aprendizagem: (1) Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas; (2) Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola; (3) Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola.

A ênfase na prática oral e na pesquisa em grupo como práticas pedagógicas preferidas reforça a importância de criar espaços de interação colaborativa, alinhando-se às teorias de Vygotsky e sua abordagem sociocultural, que destaca o papel da mediação social no desenvolvimento da linguagem.

Essas atividades, conforme delineadas no item 2.3.1, foram estruturadas para proporcionar aos alunos contextos de uso autêntico da língua, com foco em situações do cotidiano que incentivem a oralidade, tais como as simulações de interações sociais. O plano de aula (item 2.3.2) foi projetado para criar um ambiente colaborativo, onde os alunos possam interagir entre si e com o professor, utilizando recursos que promovam a comunicação real e espontânea, fortalecendo o aprendizado significativo e conectado à vida real, conforme sugerido por Bakhtin e Saviani.

Objetivo específico (e)

Diagnosticar, em que medida houve mudanças nos participantes em relação ao problema. Para dar conta deste objetivo, os dados foram gerados pelas produções dos estudantes nas três atividades pedagógicas elaboradas e implementadas. Também pelos dados gerados pelo instrumento Ficha de Observação de Sala de Aula (Apêndice B), foco nos materiais e recursos empregados durante as atividades, para avaliar o progresso dos alunos e a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas.

Abaixo, apresento primeiramente a síntese, interpretação e análise dos resultados das produções realizadas dentro de cada atividade pedagógica e, na sequência, os a síntese, a interpretação e a análise dos resultados da Ficha de

observação de sala de aula no decorrer das aulas e da aplicação das três atividades pedagógicas.

Atividades de Aprendizagem (1), Conhecendo o gênero discursivo/textual Carta de bebidas

Para dar conta dos objetivos desta aprendizagem, a partir do conteúdo do relato já apresentado, destaco os seguintes procedimentos e respectivas produções:

- Aplicação, pelo uso do recurso slide, de questões diagnósticas sobre o gênero discursivo/textual Carta de bebidas, pelas quais foi trabalhado a compreensão leitora e escuta. Os resultados indicaram que cerca de metade da turma desconhecia o gênero e sua finalidade social, mas dois estudantes, geralmente desinteressados, demonstraram engajamento passivo por meio de olhares atentos e expressões participativas. Essa mudança sutil sugere uma conexão inicial com o conteúdo, evidenciando o potencial do tema para atrair e engajar diferentes perfis de alunos.
- Apresentação, pelo recurso slide e digital do gênero discursivo/textual Carta de bebidas com três questões interpretativas. Aqui foram trabalhadas a compreensão leitora, escuta e escrita. Os resultados indicaram que, embora os estudantes tenham demonstrado alguma compreensão do texto e do vocabulário quando apoiados em sala, há uma baixa adesão às tarefas realizadas fora do ambiente escolar, refletindo falta de engajamento e resistência ao cumprimento de atividades domiciliares. A maioria das respostas entregues apresentava problemas, como cópias, tarefas incompletas ou respostas em português, o que revela dificuldade em aplicar os conhecimentos de forma autônoma e contextualizada. Apesar disso, dois alunos conseguiram elaborar respostas independentes e adequadas, indicando que, com acompanhamento e motivação, é possível alcançar melhores resultados. A ausência de participação na atividade de áudio evidencia um desconforto social, como vergonha e medo de julgamentos, que limita o desenvolvimento das habilidades orais.

Em relação ao objetivo (i) Praticar as habilidades linguísticas na língua espanhola pelo entendimento dos aspectos sociais, a análise dos procedimentos aplicados indica que esse objetivo foi parcialmente alcançado nas atividades

propostas, com base nas produções descritas e nos relatos do plano de observação e das aulas. A compreensão leitora e a escuta foram trabalhadas de forma inicial com a aplicação de questões diagnósticas sobre o gênero discursivo/textual "Carta de Bebidas", que permitiram aos estudantes demonstrar familiaridade com o vocabulário básico e as estruturas mais comuns do gênero.

A leitura individual, seguida por atividades de escrita e discussões em grupo, ajudou-os a compreender tanto o vocabulário específico quanto aspectos linguísticos mais amplos, como a estrutura e a função social do gênero. Durante a aula, os alunos foram incentivados a interagir com o conteúdo, praticando leitura, escrita, escuta e fala de forma significativa. A atividade também proporcionou reflexões sobre o uso prático do espanhol em contextos culturais e profissionais, conectando a língua ao cotidiano dos alunos.

Já na atividade de interpretação, que englobou leitura e escrita, a maior parte dos estudantes não concluiu a tarefa, mas os que a finalizaram foram capazes de identificar os elementos estruturais, como organização e descrição das bebidas. Isso indica que, para esses alunos, houve progresso na compreensão dos aspectos sociais (uso do gênero em contextos reais), temáticos (conteúdo associado ao setor gastronômico) e textuais (organização e propósito comunicativo da carta de bebidas). Entretanto, a baixa adesão sugere a necessidade de ajustes pedagógicos para promover maior engajamento e assegurar a participação ampla dos alunos, elemento essencial para a prática efetiva das habilidades linguísticas.

Em relação ao objetivo (ii), que visava ampliar o entendimento da relevância da língua espanhola no setor gastronômico, ele também foi atingido. Ao trabalhar com o gênero, na primeira atividade, como os slides, os alunos perceberam a importância do espanhol em contextos profissionais como turismo e gastronomia. A discussão sobre a função social desse gênero textual levou os estudantes a compreender o valor cultural e econômico da língua espanhola nesses setores, o que motivou seu engajamento.

Na atividade seguinte, com uma baixa taxa de conclusão da tarefa, os estudantes que finalizaram demonstraram um avanço ao identificar informações essenciais e a organização do gênero, como as descrições de bebidas e a importância da linguagem para o meio. Esses aspectos indicam uma compreensão dos aspectos sociais (uso da língua em situações reais), temáticos (contexto do

setor gastronômico), textuais (estrutura e organização) e linguísticos (vocabulário específico) do gênero.

Embora alguns alunos não tenham realizado a atividade, aqueles que completaram, mesmo com dificuldades, demonstraram progresso, especialmente os que responderam de forma independente. No entanto, para os que não participaram ativamente, os objetivos não foram totalmente alcançados. Porém, no decorrer das atividades, percebo que os estudantes conseguem explicar a respeito do conteúdo. A falta de engajamento de uma parte significativa da turma afetou o desenvolvimento esperado das competências linguísticas. Isso sugere a necessidade de ajustar as estratégias pedagógicas para aumentar a participação nas aulas futuras.

Conforme Bakhtin, o aprendizado é dialógico e ocorre em contextos de interação, mesmo que simulados. A atividade com a "Carta de Bebidas" permitiu aos alunos experimentar o gênero de forma contextualizada, envolvendo temas e situações sociais que refletem o uso real da língua. Nesse sentido, a atividade contribuiu para que os estudantes compreendessem a função social do espanhol em contextos profissionais, um aspecto essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Já Vygotsky reforça essa visão ao afirmar que o aprendizado é mediado socialmente e ao utilizar recursos como slides e questões interpretativas, atua-se como mediador, criando um ambiente de aprendizagem que conectou o conteúdo ao contexto dos alunos, o que é central para o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). As atividades permitiram que os estudantes se aproximassem do conhecimento científico sobre o gênero discursivo, transformando o conhecimento espontâneo em uma compreensão mais complexa.

Em termos de realizações linguísticas, os estudantes que participaram integralmente das atividades demonstraram um avanço nas habilidades de leitura e escuta, com sinais de compreensão dos elementos estruturais e temáticos do gênero textual. As produções realizadas, embora limitadas em número, indicam que os procedimentos aplicados atingiram parcialmente os objetivos, ampliando a compreensão dos alunos sobre o uso do espanhol em contextos profissionais e culturais.

Atividades de Aprendizagem (2), Pesquisando Cartas de bebidas de diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola

Para dar conta dos objetivos desta aprendizagem, a partir do conteúdo do relato já apresentado, destaco os seguintes procedimentos e respectivas produções:

- Apresentação das tipologias de restaurante, por meio de vídeo, pelas quais foi trabalhado a compreensão leitora, escuta e escrita. Os resultados indicaram baixa adesão às tarefas propostas, com poucos estudantes cumprindo as anotações ou assistindo aos vídeos, refletindo desmotivação e falta de compromisso. Alguns demonstraram dificuldades em compreender a língua, enquanto outros expressaram insatisfação por refazer tarefas em sala, o que reforçou a necessidade de estratégias para estimular a autonomia e a responsabilidade. A retomada do vídeo em aula gerou engajamento limitado, mas ajudou a reforçar a importância do conteúdo, evidenciando, nas conversas, que mesmo os estudantes verbalizando o fato de não saberem, demonstravam algum nível de compreensão e interesse quando incentivados, o que indica potencial para superar as dificuldades com apoio adequado.
- Pesquisa carta de bebidas na internet, interpretação de texto com esta carta pesquisada, pelas quais foi trabalhado a compreensão leitora e escrita. Os resultados indicaram que os estudantes demonstraram dificuldade na compreensão de vocabulário, especialmente na questão de fluidez na tradução livre, mas apresentaram menor resistência ao aspecto interpretativo e ao entendimento das instruções, neste caso. O interesse manifestado por meio de dúvidas sobre termos específicos e curiosidade acerca das diferenças culturais e linguísticas indica um potencial engajamento quando o tema é apresentado de forma contextualizada. Por outro lado, a ausência de conclusão da atividade em casa, mesmo após o acordo estabelecido, evidencia uma dificuldade recorrente em assumir tarefas fora do ambiente escolar, o que reflete desafios relacionados à autonomia e ao comprometimento com o aprendizado.

Em relação ao objetivo (i) de usar tecnologias digitais para acessar plataformas de pesquisa foi parcialmente alcançado. Os estudantes utilizaram recursos digitais para pesquisar a Carta de Bebidas, mas a adesão foi limitada devido à dificuldade em concluir as tarefas fora do ambiente escolar. Isso reflete a

necessidade de estratégias mais eficazes ou a não oferta de aulas não presenciais, especialmente considerando a realidade de muitos alunos que enfrentam limitações tecnológicas, como acesso inadequado à internet ou equipamentos insuficientes, o que compromete a efetividade das aulas não presenciais e agrava as desigualdades no aprendizado.

Em relação aos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos do gênero textual, as produções realizadas indicam que o objetivo foi parcialmente atingido. Embora os estudantes tenham demonstrado dificuldade com o vocabulário, especialmente na fluidez da tradução livre, houve progresso no entendimento interpretativo e nas instruções, evidenciando que as atividades contribuíram para o reconhecimento das características essenciais do gênero. O interesse demonstrado em relação a dúvidas sobre termos específicos e às diferenças culturais e linguísticas aponta para um engajamento potencial, quando o tema é apresentado de forma contextualizada e acompanhado de suporte adequado.

Em relação aos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos do gênero discursivo/textual Carta de Bebidas, as produções realizadas indicam que o objetivo foi parcialmente atingido. Embora os estudantes tenham demonstrado dificuldade com o vocabulário, especialmente na fluidez da tradução livre, houve progresso no entendimento interpretativo e nas instruções, evidenciando que as atividades contribuíram para o reconhecimento das características essenciais do gênero. O interesse demonstrado em relação a dúvidas sobre termos específicos e às diferenças culturais e linguísticas aponta para um engajamento potencial, quando o tema é apresentado de forma contextualizada e acompanhado de suporte adequado.

As realizações linguísticas evidenciam que, embora os alunos tenham avançado no reconhecimento e interpretação de termos específicos do gênero, enfrentaram desafios relacionados à fluidez na tradução livre e à compreensão do vocabulário. Esses resultados mostram que os procedimentos aplicados, como a pesquisa guiada e a utilização de ferramentas digitais, foram úteis para introduzir o uso das tecnologias, mas a ausência de orientação mais estruturada e o acompanhamento limitado fora da sala de aula comprometeram o alcance pleno do objetivo.

Em relação ao objetivo (ii) Selecionar veículos de circulação de Carta de Bebidas, blogs, sites específicos. Os estudantes tiveram contato inicial com veículos de circulação do gênero textual, apresentaram dificuldades na busca de informações e na seleção adequada das fontes, mas conseguiram, com auxílio fazer a busca, atingindo o objetivo.

Esses resultados mostram que os procedimentos aplicados contribuíram para que os alunos desenvolvessem um entendimento básico sobre onde e como localizar o gênero textual em veículos específicos. Além disso, essa experiência sugere que os estudantes ainda estão em um estágio inicial de desenvolvimento das habilidades necessárias para selecionar fontes de forma crítica e independente. Apesar das limitações, o contato com os veículos de circulação e o suporte pedagógico oferecido possibilitaram uma compreensão prática do processo, o que constitui um passo importante para a construção de autonomia futura. No entanto, para que esse objetivo seja plenamente alcançado, é essencial investir em atividades que desenvolvam estratégias de busca, análise crítica de fontes e o uso eficaz de ferramentas digitais, promovendo maior confiança e independência na realização dessas tarefas.

As produções realizadas demonstram que o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas relacionadas ao gênero textual, pelos procedimentos aplicados, demonstram avanços observados nas áreas de leitura, escrita, fala e interpretação, bem como na compreensão dos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos do gênero.

Em relação à leitura, os estudantes demonstraram progresso ao identificar os elementos estruturais da Carta de Bebidas, como a organização dos itens e a função comunicativa das descrições. No entanto, dificuldades no vocabulário específico limitaram uma leitura mais fluente e interpretativa, indicando a necessidade de maior prática guiada.

Na escrita, as realizações foram mais desafiadoras, com alguns alunos apresentando dependência de traduções diretas e dificuldade na elaboração de textos coesos em espanhol, alguns fazendo o uso inclusive de textos prontos. Apesar disso, os alunos conseguiram criar textos básicos que refletem uma compreensão inicial dos aspectos linguísticos e temáticos do gênero, apontando a

importância de integrar mais atividades práticas que relacionem leitura e produção textual.

Em relação ao objetivo (iii) Compreender aspectos como ética na pesquisa pela indicação de autoria e fonte do conteúdo pesquisado, bem como as contradições e os cuidados com o uso das tecnologias. O objetivo foi atingido de maneira satisfatória. Houve uma discussão sobre a importância de citar corretamente as fontes e de respeitar a ética na pesquisa. Além disso, os cuidados no uso das tecnologias e a necessidade de avaliar criticamente as informações disponíveis na internet foram abordados de forma clara.

Em relação aos aspectos temáticos, os estudantes mostraram um entendimento inicial dos temas relacionados ao gênero, como a relevância das bebidas típicas e sua conexão com as culturas de países hispanofalantes. Esse progresso é perceptível pelo interesse demonstrado em compreender diferenças culturais e pela curiosidade em relação ao uso do espanhol em contextos profissionais, como o setor gastronômico. No entanto, o engajamento foi mais evidente em sala de aula, enquanto as atividades domiciliares não foram amplamente concluídas, indicando limitações na autonomia e no aprofundamento do aprendizado temático fora do ambiente escolar.

Já nos aspectos textuais, as produções mostram que os alunos conseguiram identificar as principais características textuais, como a organização dos itens, informações básicas solicitadas e a função descritiva do gênero. Muitos alunos demonstraram maior facilidade em interpretar as estruturas textuais durante atividades guiadas, o que reforça a importância da mediação do professor para consolidar essas habilidades. No entanto, a criação autônoma de textos ainda apresenta desafios, como a ausência de coesão em algumas respostas e a dependência de traduções literais.

As questões linguísticas nas produções revelaram que o maior obstáculo foi a compreensão e aplicação do vocabulário não apenas específico do gênero, mas no contexto geral da língua espanhola. Os estudantes enfrentaram dificuldades em traduzir livremente e utilizar expressões de forma fluente, o que limitou a elaboração de respostas mais completas, não compreendendo exatamente a função explicada dos aplicativos de tradução ou são apenas displicentes. Apesar disso, foi possível

observar progressos no reconhecimento de termos-chave e no uso inicial da língua espanhola em um contexto autêntico.

Já o objetivo (iv) de ampliar o entendimento dos elementos textuais e linguísticos do gênero Carta de Bebidas foi atingido. Mesmo com a falta de engajamento de alguns estudantes e a dificuldade de entrega dos trabalhos, acredito que o objetivo foi atingido foi mesmo que mínima, a ampliação do entendimento a respeito do conteúdo foi alcançada. As produções realizadas demonstraram que, apesar dos desafios, houve ampliação do entendimento dos **aspectos** temáticos, textuais e linguísticos do gênero, ainda que em diferentes níveis de profundidade.

Em relação aos aspectos temáticos, os estudantes demonstraram interesse inicial pelo tema, especialmente as diferenças culturais e as bebidas típicas de cada país. Esse engajamento foi mais evidente durante as discussões em sala de aula, onde eles expressaram curiosidade e levantaram dúvidas sobre o conteúdo. Contudo, fora do ambiente escolar, a falta de autonomia para concluir as atividades impactou o aprofundamento do aprendizado temático, indicando que o objetivo foi alcançado de forma limitada nesse aspecto.

Já nos aspectos textuais, as atividades permitiram que os estudantes reconhecessem características importantes do gênero, como a organização das informações, estrutura textual e função descritiva da Carta de Bebidas. Durante os momentos de mediação em sala, os estudantes demonstraram progresso na identificação desses elementos, o que reforça a importância de atividades orientadas e presenciais. No entanto, a dificuldade em concluir tarefas de forma autônoma limitou a consolidação desse aprendizado, pois a falta de mediação direta e de suporte imediato nas aulas não presenciais revelou sua ineficácia para atender às necessidades da turma. Esse formato, de atividades nas aulas não presenciais, ao depender exclusivamente da autonomia dos estudantes, mostrou-se inadequado para garantir o engajamento e o aprofundamento do conteúdo, especialmente em contextos onde muitos ainda precisam de orientação contínua para superar barreiras de aprendizado.

As realizações linguísticas apontaram desafios significativos relacionados ao vocabulário específico e à fluidez na tradução livre. Apesar disso, os estudantes conseguiram compreender e aplicar alguns termos básicos do gênero, especialmente com suporte do professor. Esses resultados mostram que, embora o

objetivo de ampliação do conhecimento linguístico tenha sido parcialmente alcançado, ele ainda requer maior prática contextualizada para ser efetivamente consolidado.

Embora os desafios de engajamento e autonomia tenham limitado o alcance completo do objetivo, as atividades realizadas permitiram aos alunos ampliar o entendimento dos elementos textuais e linguísticos da Carta de Bebidas, ainda que de forma inicial. Os resultados destacam a importância da mediação constante e do planejamento de estratégias que promovam maior responsabilidade e prática autônoma, essenciais para aprofundar o aprendizado e consolidar as habilidades desenvolvidas, principalmente nas atividades extra classe.

E, por fim, o objetivo (v) de ampliar o conhecimento de mundo sobre aspectos históricos, culturais e tecnológicos relacionados à elaboração das bebidas também foi atingido, pois também houve a ampliação do conhecimento sobre estes aspectos. As atividades realizadas, como a apresentação das tipologias de restaurante por meio de vídeo e a pesquisa da Carta de Bebidas na internet, proporcionaram momentos importantes para a ampliação do entendimento dos aspectos temáticos, textuais e linguísticos do gênero discursivo.

Em relação aos aspectos temáticos, os estudantes demonstraram um avanço inicial na compreensão de elementos culturais e históricos das bebidas típicas dos países pesquisados, reconhecendo suas diferenças e significados no contexto social. O interesse manifestado por dúvidas e curiosidade em relação às práticas culturais associadas às bebidas indica que o tema despertou engajamento, especialmente quando trabalhado em sala de aula de forma contextualizada em detrimento do trabalho das atividades não presenciais.

Em relação aos aspectos linguísticos, os estudantes tiveram dificuldades com o vocabulário e na tradução livre, especialmente em tarefas realizadas de forma autônoma. Contudo, com mediação em sala, conseguiram compreender e aplicar alguns termos básicos relacionados ao gênero, o que mostra um progresso inicial na construção do repertório lexical.

As produções indicam que, embora o objetivo de ampliar o conhecimento sobre aspectos históricos, culturais e tecnológicos das bebidas tenha sido atingido em parte, os resultados demonstram a necessidade de maior aprofundamento. A dependência de mediação e a baixa adesão às tarefas não presenciais limitaram a

consolidação do aprendizado, especialmente na internalização do vocabulário e na elaboração textual mais autônoma.

A proposta de atividades que envolvem a pesquisa de Cartas de Bebidas em diferentes espaços gastronômicos de países de língua espanhola apresenta um contexto de aprendizagem significativo, unindo o ensino de língua estrangeira a elementos culturais, históricos e tecnológicos. No entanto, 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. Dessa forma, é de extrema importância a contextualização e mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Vygotsky (2008), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a mediação do professor indispensável para a internalização de novos conhecimentos. Durante as atividades, a mediação foi evidente ao orientar os estudantes na pesquisa e compreensão do gênero textual em questão, possibilitando progressos iniciais nos aspectos temáticos, textuais e linguísticos.

Além disso, os estudantes demonstram curiosidade em explorar diferenças culturais e práticas gastronômicas, o que se alinha à perspectiva de Freire (1996), para quem a educação deve partir da realidade do educando e conectá-lo a novos contextos. A apresentação de vídeos sobre tipologias de restaurantes, apesar de inicialmente pouco motivadora, revelou engajamento maior quando retomada em sala, destacando que atividades contextualizadas e acompanhadas tendem a ser mais eficazes do que aquelas realizadas de forma autônoma.

Quando se refere aos aspectos textuais, os alunos identificaram as características estruturais da Carta de Bebidas, como a organização e função descritiva, reforçando o entendimento do gênero como prática social, conforme Bakhtin (2016). Esses resultados evidenciam que a mediação direta em sala de aula foi fundamental para consolidar essas habilidades, especialmente em um ambiente onde as atividades não presenciais, sem acompanhamento próximo, mostraram-se ineficazes. Além disso, as realizações linguísticas apontaram progressos nas habilidades de leitura e interpretação, mas revelaram limitações significativas na escrita autônoma e na tradução fluente. Esse resultado reforça a crítica de Duarte (2003) ao desprezo do conhecimento escolar em favor de abordagens mais pragmáticas. A integração entre teoria e prática, como destacada por Freire (1996),

exige não apenas a mediação do professor, mas também condições estruturais que possibilitem aos estudantes internalizar o aprendizado de forma significativa.

Conforme Vygotsky (2008), o processo de aprendizagem é mediado socialmente, com a interação entre os sujeitos e os instrumentos culturais desempenhando papel central. As atividades que envolveram a pesquisa e interpretação de textos online trouxeram um componente mediador importante: o uso de tecnologias digitais. No entanto, o alcance limitado do objetivo de promover a autonomia na utilização dessas ferramentas reflete o que Duarte (2020) define como lacunas estruturais do sistema educacional em contextos marcados por desigualdades. A dependência de atividades presenciais e de mediação direta para consolidar o aprendizado reforça a relevância das estratégias mediadoras no ensino de línguas.

Conforme defendido por Freire (1996) e Vygotsky (2008), a educação deve promover a interação, a mediação e a reflexão crítica, elementos que se mostram essenciais para consolidar o aprendizado em gêneros discursivos que conectam o ensino de línguas a contextos culturais e profissionais. Portanto, para alcançar plenamente os objetivos, é necessário um planejamento pedagógico que integre práticas presenciais significativas, uso responsável das tecnologias e atividades que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Corroborando com isso, Saviani (2008), em sua pedagogia histórico-crítica, argumenta que o ensino deve articular os saberes escolares aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, promovendo a apropriação crítica da cultura. As discussões sobre tipologias de restaurantes e a interpretação das cartas de bebidas conectaram os estudantes às práticas culturais dos países hispanofalantes, ampliando sua compreensão sobre os aspectos temáticos e sociais do gênero textual. Essa abordagem é coerente com as recomendações de Moraes (2001), que critica a redução da educação a uma função meramente instrumental e defende a formação integral do sujeito.

Atividades de Aprendizagem (3), Praticando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e a cultura de países de língua espanhola

Para dar conta dos objetivos desta aprendizagem, a partir do conteúdo do relato já apresentado, destaco os seguintes procedimentos e respectivas produções:

- Fixação de vocabulário sobre práticas comunicativas em restaurante, através de vídeos e texto escrito, pelas quais foi trabalhado a compreensão leitora, escuta e escrita. Os resultados indicaram um aumento no comprometimento dos estudantes, com 10 dos 15 alunos presentes concluindo a atividade de forma satisfatória. Os estudantes mencionaram que a tarefa parecia mais simples, o que facilitou sua execução. O diálogo sincero da aula anterior, onde foi enfatizada a importância das tarefas para o desenvolvimento intelectual e o impacto de não concluí-las, contribuiu para esse maior engajamento. Além disso, a revisão do conteúdo reforçou os aprendizados prévios e consolidou o conhecimento, evidenciando que revisões claras e tarefas conectadas ao conteúdo são eficazes para aumentar a adesão dos estudantes.
- Elaboração do diálogo contextualizado, pelas quais foram trabalhados a compreensão leitora, escuta, escrita e fala. Os resultados indicaram que os alunos, em geral, engajaram-se na criação dos diálogos, facilitada pelo trabalho em grupos e pelo uso da Carta de Bebidas já explorada, embora a entrega das tarefas ainda dependa de acompanhamento próximo. O aluno com necessidades especiais apresentou avanços significativos, mostrando proatividade na elaboração de sua carta e confiança ao se voluntariar para participar da próxima atividade. Esses resultados destacam a relevância de estratégias inclusivas e mediadoras para promover o aprendizado e a integração de todos os alunos.

Em relação ao objetivo (i) Ampliar as habilidades linguísticas da língua espanhola por meio de diferentes interações, houveram avanços significativos em aspectos como leitura, escrita, fala e interpretação, especialmente no contexto do gênero textual Carta de Bebidas. As produções realizadas evidenciam progresso nos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos, ainda que desafios relacionados à autonomia e à entrega das atividades persistam.

Os estudantes demonstraram melhora na compreensão leitora, especialmente ao explorar os vídeos e textos escritos sobre práticas comunicativas em restaurantes. A fixação do vocabulário foi facilitada pelo formato didático das tarefas, e as revisões realizadas em sala de aula ajudaram a consolidar o conhecimento,

indicando que os procedimentos aplicados foram eficazes em promover o entendimento dos textos.

A elaboração de diálogos contextualizados proporcionou uma oportunidade para os alunos praticarem a escrita em espanhol com base no vocabulário trabalhado. Embora alguns tenham demonstrado dificuldades na coesão textual e no uso autônomo da língua, a produção em grupo e o uso da Carta de Bebidas previamente explorada ajudaram a estruturar as ideias e aplicar os conceitos aprendidos. A atividade demonstrou que os estudantes estão avançando no uso funcional da escrita, mesmo que ainda dependam de suporte próximo.

Já a prática oral foi desenvolvida de forma contextualizada na criação dos diálogos, proporcionando aos estudantes a oportunidade de usar o vocabulário e as estruturas trabalhadas de maneira prática. Muitos alunos engajaram-se na formulação de frases simples, indicando um progresso inicial na habilidade de fala. O caso do aluno com necessidades especiais, que se voluntariou para participar da atividade oral, evidencia como a mediação adequada e a inclusão podem motivar o desenvolvimento linguístico.

Em relação à interpretação textual, os resultados mostram que os alunos tiveram mais facilidade na interpretação dos textos e vídeos, especialmente no entendimento da função social e prática do gênero. Essa habilidade foi fortalecida pela conexão das tarefas com situações reais, como o contexto de um restaurante, tornando o aprendizado mais significativo e pelo uso da tecnologia.

As produções realizadas demonstram que os procedimentos aplicados foram eficazes em ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes, especialmente no contexto de leitura, interpretação e prática oral, com resultados mais limitados na escrita autônoma. A conexão das tarefas com contextos práticos e a mediação inclusiva contribuíram para alcançar parcialmente o objetivo, mas a consolidação do aprendizado requer maior prática e estratégias que promovam a autonomia, tanto na produção textual quanto na oralidade, a fim de fortalecer a compreensão dos aspectos sociais, temáticos, textuais e linguísticos do gênero discursivo Carta de Bebidas.

Em relação ao objetivo (ii) Ampliar o conhecimento das práticas do trabalho no contexto social da gastronomia, as produções realizadas refletem progresso no entendimento dos aspectos sociais do contexto gastronômico, mas também

evidenciam a necessidade de acompanhamento próximo para a consolidação das habilidades.

Os estudantes demonstraram progresso na compreensão leitora, especialmente ao interpretar textos e vídeos relacionados às práticas comunicativas em restaurantes. A fixação do vocabulário contribuiu para a identificação de termos e expressões do setor gastronômico, promovendo uma melhor compreensão das demandas comunicativas nesse contexto. As revisões realizadas em sala foram essenciais para reforçar esses aprendizados e consolidar o conhecimento.

A elaboração de diálogos contextualizados permitiu que os alunos aplicassem os elementos textuais e linguísticos da Carta de Bebidas em produções escritas. O trabalho em grupos facilitou o desenvolvimento de respostas coesas e alinhadas ao tema, embora a entrega de tarefas ainda dependa de acompanhamento próximo. A escrita revelou avanços na organização de ideias e na aplicação de estruturas básicas, mas também evidenciou desafios na autonomia para criação de textos mais complexos.

A prática oral foi promovida de forma significativa na elaboração e apresentação dos diálogos, ampliando a compreensão dos aspectos sociais do trabalho no setor gastronômico. A interação entre os estudantes simulam situações reais de atendimento, reforçando o uso prático do vocabulário e das expressões aprendidas. A participação do estudante com necessidades especiais foi um destaque, mostrando que, com estratégias inclusivas e mediação adequada, é possível integrar todos os alunos nas atividades.

Os resultados apontam que a interpretação textual foi uma das habilidades mais desenvolvidas. Os estudantes demonstraram capacidade de compreender a função social e prática da Carta de Bebidas, conectando o gênero ao contexto profissional da gastronomia. Esse avanço foi observado tanto na análise de textos quanto na contextualização das informações nos diálogos.

As produções realizadas mostram que os procedimentos aplicados contribuíram para ampliar o conhecimento das práticas do trabalho no contexto social da gastronomia, especialmente em relação à leitura, interpretação e prática oral. No entanto, a consolidação das habilidades de escrita e a autonomia no uso do vocabulário ainda requerem mais prática e suporte. A conexão das atividades com situações reais e o uso de estratégias inclusivas foram fundamentais para alcançar

os objetivos, mas avanços mais consistentes dependem de um planejamento que reforce o engajamento e promova maior independência dos estudantes na realização das tarefas.

As atividades realizadas para ampliar os conhecimentos de língua espanhola e cultura hispânica evidenciam a importância de práticas mediadoras, tecnológicas e inclusivas para promover um ensino significativo e conectado às demandas sociais e profissionais. A análise teórica e prática dessas ações reforça a eficácia das abordagens utilizadas, mas também destaca desafios relacionados à autonomia dos estudantes e à consolidação das habilidades trabalhadas.

Conforme discutido por Moraes (2008), a mediação pedagógica é essencial para transformar o aprendizado em um processo significativo, que vá além da reprodução de conteúdos. Durante as atividades, os momentos de mediação presencial foram determinantes para que os alunos avançassem na compreensão leitora, escrita e oral, conectando o vocabulário trabalhado às práticas comunicativas de restaurantes. Esse processo também foi essencial para integrar um estudante com necessidades especiais, que demonstrou progresso significativo ao participar da elaboração de diálogos e de uma Carta de Bebidas, evidenciando o impacto positivo de práticas adaptativas e mediadoras no contexto educacional.

O papel da cultura na aprendizagem de línguas é central, conforme descrito por Costa e Silva (2021). A contextualização das atividades no universo gastronômico, com base na exploração de vídeos e textos sobre práticas comunicativas, ampliou o entendimento dos alunos sobre a relevância do espanhol em situações reais e práticas. Essa abordagem fortaleceu o engajamento e promoveu uma maior conexão entre o aprendizado e o contexto social, cultural e profissional dos países hispanofalantes.

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), abordada por Santos e Pereira (2019), proporcionou aos estudantes um acesso mais dinâmico aos materiais e informações. Contudo, os desafios enfrentados para concluir tarefas de forma independente refletem a necessidade de maior suporte no uso dessas ferramentas. A integração das TDICs deve ser planejada de forma a superar barreiras tecnológicas e promover uma apropriação crítica e ética dos recursos digitais.

Ficha de observação de Sala de Aula

Os resultados da observação de sala de aula, conforme Apêndice B, das 10 aulas durante as quais as atividades pedagógicas propostas foram implementadas indicam que os objetivos que foram mais plenamente atendidos foram: considerar como o recurso da lousa pode ser melhor explorado ou potencializado, aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um 'recurso' no processo de aprendizagem, ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua. Já os objetivos que foram atendidos parcialmente são: refletir sobre critérios de uso de material e confrontar tais critérios com o material utilizado no contexto de sala de aula e ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e avaliamos uma tarefa.

Para o objetivo da observação considerar como o recurso da lousa pode ser melhor explorado ou potencializado, considerando a lousa como um recurso essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando integrada a outros recursos didáticos, como slides, vídeos e textos audiovisuais, nos procedimentos analisados, foi utilizada para apresentar e sistematizar informações no processo dialógico, favorecendo a interação entre docente e discente.

Conforme discutido nas atividades relatadas, a lousa foi utilizada para organizar vocabulário e estruturas linguísticas trabalhadas em sala de aula, conectando os conteúdos à prática pedagógica. Para potencializar esse uso, é importante que as informações sejam sistematizadas de forma visualmente clara, utilizando diagramas, tabelas ou esquemas que facilitem a memorização e a compreensão dos estudantes. Essa abordagem reflete o que é proposto por Silva *et al.* (2023), que destaca a importância de observar como os recursos podem ser explorados para promover um aprendizado mais ativo e significativo. A sistematização progressiva do conteúdo, construída em conjunto com a turma, promove maior engajamento e facilita a retenção das informações (MORAES, 2008).

Além disso, a lousa pode ser utilizada como um elemento articulador entre diferentes recursos tecnológicos e tradicionais. No contexto das aulas relatadas, a lousa, sendo tecnológica, também funciona como uma tela de projeção. Durante a projeção de slides, por exemplo, a lousa pode ser usada para destacar pontos-chave, adicionar exemplos e conectar o conteúdo digital às dúvidas e contribuições dos estudantes. Essa prática reforça a interação e promove a

construção coletiva do conhecimento, conforme discutido por Moraes (2008) e Santos e Pereira (2019).

Entretanto, para que a lousa seja um recurso realmente eficaz, sua utilização deve considerar as necessidades específicas da turma. A inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem requer estratégias que tornem a lousa um recurso acessível e colaborativo. Como mencionado por Silva *et al.* (2023), os materiais e recursos devem ser adaptados para atender às diversidades presentes na sala de aula, garantindo que todos os alunos possam participar ativamente do processo de aprendizagem. A lousa, nesse contexto, transcende seu papel como ferramenta expositiva e assume uma função mediadora, promovendo o diálogo e a cooperação (Freire, 1996; Vygotsky, 2008).

No objetivo de aumentar a consciência sobre as diversas formas pelas quais o estudante pode atuar como um recurso no processo de aprendizagem, a mediação do professor desempenha um papel central. Essa abordagem, conforme defendido por Freire (1996) e Vygotsky (2008), valoriza o conhecimento prévio dos estudantes, promove a troca de informações e cria um ambiente de colaboração, conectando as vivências dos discentes aos objetivos pedagógicos.

Desde a primeira aula, a interação com os estudantes foi conduzida de forma a valorizar suas experiências prévias e conhecimentos de mundo. Durante a discussão inicial sobre Cartas de Bebidas, foi incentivado que eles compartilhassem percepções culturais e experiências relacionadas ao gênero textual. Esse momento possibilitou que os conteúdos trabalhados ganhassem maior relevância para os estudantes, destacando a importância de considerar o repertório pessoal de cada um como parte integrante do processo educativo. Conforme apontado por Moraes (2008) a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo se relaciona diretamente à realidade do aluno.

Além disso, a promoção de um ambiente de troca ativa foi fundamental para estimulá-los a colaborar e compartilhar informações, como na realização de atividades em grupo, como a pesquisa sobre cartas de bebidas e a elaboração de diálogos contextualizados. A mediação do professor incentiva que os estudantes busquem, discutam e organizem as informações, ampliando o aprendizado por meio da interação entre pares. Essa dinâmica reforça o que é discutido por Unidade A, sobre o papel dos recursos em facilitar interações que ampliam o aprendizado

coletivo. Ao potencializar o papel do estudante como coautor, as atividades promoveram o protagonismo estudantil, permitindo que eles assumissem um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Ademais, ao relacionar as atividades com contextos práticos, como práticas gastronômicas e profissionais, destacou-se a aplicabilidade da língua espanhola em situações reais do cotidiano. Essa estratégia não apenas reforçou o valor do conhecimento prévio dos estudantes, mas também os incentivou a buscar informações adicionais e relevantes para a compreensão do conteúdo. Segundo Freire (1996), a educação deve partir da realidade do educando, conectando-o a novos contextos de aprendizado que favoreçam a transformação social. Essa abordagem se mostrou especialmente eficaz ao integrar a análise de gêneros textuais à vivência cultural dos países hispanofalantes.

Para além disso, a mediação ativa do professor é determinante para transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço de troca dialógica e reflexão. Conforme descrito por Costa e Silva (2021), a interação entre pares, mediada pelo professor, promove um aprendizado mais profundo, ao conectar os estudantes a contextos culturais e sociais. Essa prática é fundamental para ampliar a percepção sobre como suas vivências e contribuições podem ser utilizadas como recursos valiosos no processo educativo.

Sobre o objetivo de ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua, as aulas relatadas demonstram que a integração e o equilíbrio entre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua são essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas — leitura, escrita, escuta e fala —, bem como para a ampliação do conhecimento cultural e contextual dos estudantes.

Conforme discutido por Silva *et al.* (2023), a escolha e a utilização de materiais no ensino de línguas devem ser criteriosamente analisadas quanto à sua adequação ao público-alvo, relevância cultural e impacto pedagógico. Os recursos utilizados nas atividades relatadas, como vídeos, slides, textos audiovisuais e a lousa, foram fundamentais para apoiar as etapas progressivas da aprendizagem, conectando teoria e prática e promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Portanto, os materiais utilizados refletiram uma abordagem multimodal, combinando diferentes formatos para atender aos diversos estilos de aprendizagem dos estudantes (Silva *et al.*, 2023). Os vídeos e textos audiovisuais foram explorados para introduzir vocabulário e práticas comunicativas no setor gastronômico, enquanto os slides serviram para organizar e sintetizar o conteúdo trabalhado. A lousa desempenhou um papel essencial como mediadora, permitindo a sistematização do conhecimento em um processo dialógico entre professor e alunos, promovendo a interação e reforçando os conceitos abordados (Moraes, 2008).

Já a mediação ativa garantiu que os materiais fossem adequados às necessidades específicas da turma, conforme sugerido em Educação do senso comum à consciência filosófica (Moraes, 2008). Essa adaptação foi especialmente importante para incluir estudantes com diferentes níveis de habilidade, como o estudante com necessidades especiais, que demonstrou progresso significativo ao participar das atividades. A reflexão crítica sobre o uso dos materiais reforça que sua eficácia depende da capacidade de promover interação, diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Vygotsky, 2008).

Na questão do planejamento das atividades em etapas progressivas permitiu que os estudantes avançassem de forma gradual nas habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, como sugerido em *Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas* (Santos; Pereira, 2019). A introdução inicial do vocabulário e das práticas comunicativas, seguida pela criação de diálogos contextualizados, mostrou-se eficaz para consolidar o aprendizado e promover a aplicação prática dos conceitos trabalhados. No entanto, a baixa autonomia dos alunos em atividades não presenciais destacou a necessidade de maior suporte e acompanhamento na execução de tarefas, conforme observado na análise de materiais em sala por Silva *et al.* (2023).

Em relação ao objetivo sobre refletir sobre critérios de uso de material e confrontar tais critérios com o material utilizado no contexto de sala de aula, considera-se uma etapa essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para assegurar que os recursos utilizados atendam às necessidades dos alunos e promovam um aprendizado significativo.

Em relação à adequação ao público e ao contexto, os materiais selecionados foram elaborados com base em critérios de clareza e relevância às necessidades

linguísticas da turma. No entanto, a ausência de uma cultura de estudo autônomo entre os estudantes e o tempo reduzido para trabalhar os conteúdos em sala limitaram o alcance pleno dos objetivos. Como aponta Freire (1996), o aprendizado significativo exige um planejamento que conecte o conteúdo à realidade dos educandos, mas também que possibilite a reflexão crítica e o aprofundamento, elementos que foram parcialmente alcançados devido às condições apresentadas.

Embora os materiais tenham sido projetados para promover o desenvolvimento de habilidades mentais superiores, como interpretação e análise crítica, a falta de tempo para mediação adequada em sala dificultou a contextualização necessária para alcançar esses objetivos. Conforme discutido por Unidade A, a mediação é essencial para transformar o material didático em um recurso efetivo de aprendizado.

Além disso, a forma como as aulas são organizadas, com carga horária insuficiente para atividades de mediação, contribuiu para que os materiais atendessem apenas parcialmente às expectativas pedagógicas. A contextualização cultural, que poderia enriquecer o aprendizado, ficou comprometida devido à necessidade de priorizar tarefas mais objetivas em um curto período. Segundo Moraes (2008), a eficácia dos materiais depende não apenas de sua qualidade, mas também do tempo e espaço disponíveis para trabalhar suas potencialidades em sala.

Com base nisso, a falta de tempo para mediar as atividades mentais e promover práticas reflexivas mais profundas impactou diretamente o desenvolvimento das habilidades esperadas. Os estudantes demonstraram dificuldades em realizar tarefas que exigem maior autonomia e reflexão crítica, como as relacionadas à leitura e escrita autônoma. Esse quadro reflete a necessidade de reorganizar o tempo e as estratégias para integrar melhor os recursos e potencializar seu impacto no aprendizado. Conforme Vygotsky (2008), o processo de internalização de novos conhecimentos requer mediação contínua e contextualizada, algo que foi limitado pelas condições apresentadas.

Para superar essas limitações, é fundamental repensar a organização das aulas e os critérios de uso dos materiais, garantindo tempo suficiente para mediação e contextualização. Além disso, é necessário trabalhar a construção de uma cultura de estudo autônomo entre os alunos, incentivando práticas que os ajudem a

desenvolver maior responsabilidade e engajamento com as atividades. Conforme Costa e Silva (2021), o aprendizado efetivo em línguas adicionais exige a articulação entre materiais bem elaborados, estratégias pedagógicas inclusivas e uma organização que permita explorar plenamente o potencial dos recursos utilizados.

Por fim, destaca-se o objetivo de ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e avaliamos uma tarefa. No entanto, como destacado nas reflexões e práticas relatadas, os critérios de avaliação nem sempre são claros ou objetivos, o que dificulta compreender e medir de forma precisa o deslocamento no desempenho individual dos estudantes. Essa dificuldade realça a importância de uma avaliação processual, alinhada ao desenvolvimento de competências e à compreensão das dinâmicas individuais e coletivas da aprendizagem.

A avaliação de tarefas de aprendizagem em línguas frequentemente envolve subjetividades que tornam complexo estabelecer critérios claros e mensuráveis. Conforme descrito por Silva *et al.* (2023), a avaliação precisa considerar não apenas o resultado final, mas todo o processo de construção do conhecimento. Contudo, compreender o deslocamento no desempenho individual exige indicadores que conectem aspectos qualitativos, como o engajamento e a aplicação do conhecimento, a critérios mais objetivos e sistemáticos. Essa abordagem exige uma reflexão contínua sobre o que e como avaliar, o que se torna um tanto quanto custoso de elencar.

Uma alternativa à subjetividade excessiva é a avaliação processual, que valoriza o percurso do estudante ao longo do desenvolvimento da tarefa. Essa perspectiva, fundamentada por Vygotsky (2008), enfatiza a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual a interação social e a mediação do professor são fundamentais para promover avanços. A competência, nesse contexto, não se limita à execução final da tarefa, mas abrange a capacidade do aluno de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas, interpretar situações e aplicar o aprendizado em diferentes contextos.

Por fim, levando em consideração o objetivo geral da sequência didática de investigar em que medida atividades pedagógicas focadas em práticas sociais da língua podem contribuir para ampliar o interesse dos estudantes na aprendizagem da língua oral espanhola, elaborada por uma sequência de três atividades pedagógicas, considero que o objetivo foi atingido, mesmo que alguns estudantes

não participando ativamente e de todas as atividades., pois houve um progresso notável em diversos aspectos, como o entendimento do vocabulário, a função social dos gêneros textuais trabalhados e a fluência oral, especialmente nas simulações e nas discussões em grupo. Os alunos demonstraram avanços significativos, mesmo que em apenas em uma das atividades, tanto na capacidade de usar o espanhol em situações práticas quanto na compreensão dos aspectos culturais e profissionais relacionados ao setor gastronômico.

Partindo desse pressuposto, através de uma análise geral e necessária para compreender o resultado do objetivo geral, justifico com os objetivos específicos da sequência didática, que relembro: (i) Compreender a função social, composicional, temática e estilística do gênero discursivo/textual Carta de bebidas; (ii) Conhecer Cartas de bebidas de diferentes países de língua espanhola, ampliando o conhecimento sobre o conteúdo temático de bebidas, serviços, empreendimentos gastronômicos, entre outros; (iii) Participar de diferentes processos de interação mediados pela língua em uso e pelas tecnologias digitais de comunicação.

Dessa forma, o objetivo geral de ampliar as habilidades linguísticas foi atingido pois mesmo que o estudante participou apenas de uma aula ou fez uma atividade ele já conseguiu ampliar sua habilidade linguística. Além disso, conforme relatei, os estudantes conseguiram compreender as funções da Carta de Bebidas, pois, na primeira aula, surgiram dúvidas que foram esclarecidas, e ao longo das atividades eles demonstraram domínio do conceito, sendo capazes de explicar o que é uma Carta de Bebidas de forma clara e precisa. Ademais, a utilização de materiais adequados, como o recurso audiovisual e as Cartas de Bebidas reais, possibilitou aos alunos reconhecerem e discutirem os elementos que compõem esse gênero discursivo, ampliando seu entendimento das suas funções sociais e estilísticas no contexto da gastronomia.

Do mesmo modo, a proposta de pesquisa realizada pelos alunos sobre diferentes cartas de bebidas permitiu um contato direto com diversas práticas culturais e serviços de países hispânicos, enriquecendo o repertório temático e expandindo o conhecimento sobre os conteúdos específicos de bebidas e serviços gastronômicos. E por fim, a realização de atividades como a pesquisa de cartas de bebidas, a criação de diálogos em grupo e o uso de vídeos permitiram que os alunos praticassem a língua de forma ativa e aplicada, conectando o aprendizado a

situações reais de comunicação e à prática profissional no setor gastronômico. Esse processo foi enriquecido pela integração das tecnologias digitais, que não apenas facilitaram o acesso aos materiais, mas também ampliaram o alcance das interações, promovendo um uso mais prático e significativo da língua, justificando o alcance do objetivo (iii) e, conseqüentemente, do objetivo geral.

Objetivo específico (f)

Diagnosticar a percepção dos participantes acerca do processo de implantação das atividades pedagógicas, em especial, os recursos didático-pedagógicos implementados. Para dar conta desse objetivo, foi aplicado o instrumento *Questionário final - Percepção dos participantes da pesquisa*, cujas respostas estão no *Apêndice C*, o qual foi apresentado acima no item (2.2.5.3). No questionário inicial, participaram 16 dos 20 alunos matriculados na turma 1ª03 do Novo Ensino Médio. Esses participantes representaram um grupo diversificado, com idades entre 15 e 18 anos, composto por uma maioria masculina (10 estudantes). Já o questionário final contou com a participação de um número menor de respondentes (11 estudantes), devido a fatores como ausência de alguns e a inclusão de novos estudantes na turma ao longo do semestre. Essa mudança na composição do grupo trouxe novas perspectivas para a análise, mas também dificultou a comparação direta entre os dois instrumentos: Responderam ao questionário 11 participantes (100%), sendo que 8 (72,73%) participaram do questionário inicial.

Em relação ao roteiro, primeiramente, foram solicitados dados (nome, turma, sexo) dos participantes, seguindo da indicação de concordância da participação da pesquisa. Está elaborado por 23 questões, divididas em 4 seções: abordar o ensino de espanhol para a vida e formação profissional do estudante, atividades realizadas ao longo do projeto de pesquisa, recursos realizados ao longo do projeto de pesquisa e, por último, para saber um pouco mais sobre o que o estudante pensa sobre o ensino de espanhol no curso em estudo.

Da mesma forma que o questionário inicial, apliquei o questionário final por meio de um formulário no Google Forms, cujo link foi disponibilizado aos estudantes via QR Code na sala de aula, para que pudessem responder usando seus celulares. Aqueles que não conseguiram acessar o link pelo celular tiveram acesso a um computador da sala de informática para responder o questionário. Diferente do

primeiro, neste formulário não os ajudei a responder as questões pois estava finalizando as apresentações dos diálogos. O tempo total utilizado para essa atividade foi de aproximadamente 15 minutos.

Passo a descrever os resultados obtidos deste instrumento diagnóstico, sendo que a turma é composta, atualmente, de 19 estudantes, e 11 responderam ao questionário. Em relação à variável sexo, 8 participantes são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A questão 1 se referia ao consentimento da pesquisa, 2 nome do participante, 3 turma escolar do participante e 4 sexo do participante.

No primeiro conjunto de perguntas, composto pelas questões 5, 6 e 7 foram abordados o ensino do espanhol relacionado à formação profissional.

Em relação à questão (5), que buscou verificar se os estudantes consideravam que aprender espanhol é importante para sua vida, após passarem pelas aulas do projeto de pesquisa, dos 11 participantes (100%), 4 (36,36%) consideram muito importante, 4 (36,36%) importante e 3 (27,27%) assinalaram a opção neutra.

A questão (6) pretendia que os estudantes justificassem a resposta anterior. Delas, as que mais chamaram a atenção são “As vezes eu tenho que atender os clientes de Venezuela.” (P17, 17, M) e “É bom saber mais um idioma, ajudará caso se eu sair do país” (P5, 16, M).

No que diz respeito à questão (7), que pergunta se os estudantes, após as aulas do projeto de pesquisa, veem relação entre o ensino de espanhol na escola e a sua formação profissional, dos 11 participantes (100%), 6 (54,55%) afirmaram que enxergam uma relação forte, 3 (27,27%) enxergam, mas a relação é pequena, 1 (9,09%) vê uma relação moderada e 1 (9,09%) não sabe informar.

Sobre o aspecto da formação profissional, os resultados indicam que a maioria dos estudantes percebe uma relação significativa entre o aprendizado do espanhol e suas trajetórias futuras. A predominância de respostas que destacam a importância e a utilidade do idioma, tanto em cenários profissionais quanto pessoais, reforça o impacto positivo das aulas do projeto de pesquisa. Ainda que algumas opiniões sejam neutras ou indiquem uma conexão mais limitada, o levantamento demonstra que o ensino de espanhol pode ser valorizado quando associado a contextos reais e necessidades práticas.

No segundo conjunto de perguntas, composto pelas questões 8, 9, 10, 11, 11.1, 11.2, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 retrata a respeito das atividades ao longo do projeto de pesquisa.

Em relação à questão (8), que solicitava aos estudantes avaliarem, em uma escala de 1 (não importante) a 5 (muito importante), o quanto as atividades de interpretação das duas Cartas de Bebidas contribuíram para que percebessem a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal e profissional, os resultados apontam que dos 11 participantes (100%), 4 (36,36%) marcaram 3, 3 (27,27%) optaram 5, 2 (18,18%) escolheram 4, 1 (9,09%) indicou 2 e 1 (9,09%) marcou 1.

Quanto à questão (9), que pediu aos estudantes que avaliassem, em uma escala de 1 (não relevante) a 5 (muito relevante), o quanto a atividade com o vídeo sobre a tipologia de restaurante ajudou a compreender a importância do aprendizado do espanhol para sua vida pessoal e profissional, os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 5 (45,45%) atribuíram nota 3, 2 (18,18%) escolheram 5, 2 (18,18%) marcaram 1, 1 (9,09%) indicou 4, e 1 (9,09%) optou por 2.

Sobre a questão (10), que solicitava aos estudantes avaliarem, em uma escala de 1 (fácil) a 5 (muito difícil), como conseguiram compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade sobre a Carta de Bebidas, os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 5 (45,45%) marcaram 4 (difícil), 3 (27,27%) indicaram 3 (parcialmente difícil), 2 (18,18%) optaram por 2 (parcialmente fácil), 1 (9,09%) assinalou 5 (muito difícil).

A respeito da questão (11), que avaliou como os estudantes conseguiram extrair as informações solicitadas durante a escuta do vídeo para ampliar o vocabulário sobre prática comunicativa em restaurante, utilizando uma escala de 1 (fácil) a 5 (muito difícil), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 4 (36,36%) marcaram 4 (difícil), 3 (27,27%) indicaram 2 (parcialmente fácil), 2 (18,18%) optaram por 3 (parcialmente difícil), 1 (9,09%) assinalou 5 (muito difícil) e 1 (9,09%) marcou 1 (muito fácil).

Em relação à questão (11.1), que avaliou como os estudantes conseguiram compreender e extrair as informações solicitadas durante a atividade de pesquisa da Carta de Bebidas de um país de língua espanhola, utilizando uma escala de 1 (fácil) a 5 (muito difícil), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 3

(27,27%) marcaram 3 (parcialmente difícil), 3 (27,27%) indicaram 2 (parcialmente fácil), 3 (27,27%) optaram por 1 (fácil), 1 (9,09%) assinalou 4 (muito difícil) e 1 (9,09%) marcou 5 (parcialmente difícil).

A respeito da questão (11.2), que avaliou como os estudantes conseguiram se expressar na língua espanhola durante a atividade de produção escrita das questões para a interpretação da Carta de Bebidas de um país de língua espanhola, utilizando uma escala de 1 (fácil) a 5 (muito difícil), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 5 (45,45%) marcaram 3 (parcialmente difícil), 2 (18,18%) indicaram 2 (parcialmente fácil), 2 (18,18%) optaram por 1 (fácil), 1 (9,09%) assinalou 4 (difícil) e 1 (9,09%) marcou 5 (muito difícil).

Na da questão (12), que avaliou o quanto a atividade de produção escrita do texto "atendimento ao cliente" em espanhol contribuiu para que os estudantes percebessem a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal e profissional, utilizando uma escala de 1 (não importante) a 5 (muito importante), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 6 (54,55%) assinalaram 3, 3 (27,27%) optaram por 5 (muito importante), 1 (9,09%) indicou 2, e 1 (9,09%) escolheu 1 (não importante).

Sobre a questão (13), que avaliou como os estudantes percebem sua capacidade de produzir informações escritas em espanhol durante a atividade de produção do texto "atendimento ao cliente", utilizando uma escala de 1 (fácil) a 5 (muito difícil), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 6 (54,55%) indicaram 3 (parcialmente difícil), 2 (18,18%) assinalaram 4 (difícil), 2 (18,18%) optaram por 1 (fácil), e 1 (9,09%) selecionou 5 (muito difícil).

Se referindo à questão (14), que avaliou o quanto a apresentação oral do atendimento ao cliente em espanhol contribuiu para motivar os estudantes a continuar aprendendo o idioma, utilizando uma escala de 1 (não motivou) a 3 (motivou bastante), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 10 (90,91%) indicaram 2 (motivou pouco) e 1 (9,09%) assinalou 3 (motivou bastante).

Ao trabalhar com a questão (15), que avaliou como os estudantes percebem sua capacidade de se expressar em espanhol durante a atividade de produção oral do atendimento ao cliente, utilizando uma escala de 1 (fácil) a 5 (muito difícil), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 4 (36,36%) indicaram 4

(difícil), 3 (27,27%) assinalaram 3 (parcialmente difícil), 2 (18,18%) optaram por 2 (parcialmente fácil), 1 (9,09%) selecionou 5 (muito difícil), e 1 (9,09%) escolheu 1 (fácil).

Ao tratar sobre a questão (16), que avaliou o quanto as "Atividades individuais" propostas contribuíram para engajar os estudantes a aprender mais espanhol, utilizando uma escala de 1 (não motivou) a 3 (motivou bastante), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 6 (54,55%) indicaram 2 (motivou pouco), 3 (27,27%) assinalaram 1 (não motivou), e 2 (18,18%) optaram por 3 (motivou bastante).

A respeito da questão (17), que avaliou o quanto as "Atividades em pares ou trios" propostas contribuíram para engajar os estudantes a aprender mais espanhol, utilizando uma escala de 1 (não motivou) a 3 (motivou bastante), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 7 (63,64%) indicaram 3 (motivou bastante) e 4 (36,36%) assinalaram 2 (motivou pouco).

Quanto à questão (18), que avaliou o quanto "A atividade prática de atendimento de cliente em um restaurante" contribuiu para engajar os estudantes a aprender mais espanhol, utilizando uma escala de 1 (não motivou) a 3 (motivou bastante), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 5 (45,45%) indicaram 2 (motivou pouco), 3 (27,27%) optaram por 3 (motivou bastante) e 3 (27,27%) assinalaram 1 (não motivou).

Sobre as atividades ao longo do projeto de pesquisa, os resultados indicam que, de maneira geral, as propostas contribuíram para engajar os estudantes e despertar a percepção da importância do aprendizado do espanhol em contextos pessoais e profissionais. No entanto, também revelaram desafios, especialmente no que diz respeito à capacidade de expressão oral e escrita dos alunos em língua espanhola, e ao grau de motivação gerado por diferentes atividades.

Os dados demonstram que atividades práticas e contextualizadas, como a produção escrita e oral, foram bem recebidas por parte significativa dos participantes, embora a motivação tenha variado dependendo do formato da atividade. Em atividades como a produção oral no atendimento ao cliente e a prática em restaurante, a maior parte dos estudantes avaliou suas capacidades como "parcialmente difíceis" ou "difíceis".

Já as "Atividades em pares ou trios" mostraram-se mais eficazes para motivar os participantes, com 63,64% indicando que contribuíram bastante para o engajamento. Por outro lado, as "Atividades individuais" apresentaram um impacto menor em termos de motivação, com a maioria dos estudantes classificando-as como "motivou pouco".

No terceiro conjunto de perguntas, composto pelas questões 19, 20, 21, 22 e 23 retrata a respeito dos recursos ao longo do projeto de pesquisa.

Em relação à questão (19), que avaliou o quanto os slides com as apresentações das atividades motivaram os estudantes a aprender mais espanhol, utilizando uma escala de 1 (não importantes) a 5 (muito importantes), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 3 (27,27%) indicaram 3, 2 (18,18%) assinalaram 5 (muito importantes), 2 (18,18%) optaram por 4, 2 (18,18%) escolheram 2 e 2 (18,18%) selecionaram 1 (não importantes).

A respeito da questão (20), que avaliou o quanto a "pesquisa na internet" sobre os modelos de Carta de Bebidas e respectivos conteúdos contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes em aprender espanhol, utilizando uma escala de 1 (não importantes) a 5 (muito importantes), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 5 (45,45%) indicaram 3, 3 (27,27%) assinalaram 5 (muito importantes), 2 (18,18%) optaram por 2 e 1 (9,09%) selecionou 4.

Sobre a questão (21), que avaliou o quanto "o uso dos recursos audiovisuais", como vídeos, contribuiu para a criação do diálogo em espanhol, utilizando uma escala de 1 (não importantes) a 5 (muito importantes), os resultados foram os seguintes: dos 11 participantes (100%), 4 (36,36%) indicaram 3, 4 (36,36%) assinalaram 2, 1 (9,09%) selecionou 5 (muito importantes), 1 (9,09%) optou por 4, e 1 (9,09%) escolheu 1 (não importantes).

Relacionado à questão (22), que avaliou se o conteúdo estudado, as atividades realizadas e os recursos utilizados durante todo o projeto de pesquisa agregaram novos conhecimentos para a vida dos estudantes e motivaram a continuidade do aprendizado de Espanhol, os participantes apresentaram respostas descritivas. Dos 11 participantes (100%), 3 responderam apenas que sim, 2 que não, 1 que não sabia. Uma das respostas foi "Sim, aprendi algumas coisas eu não fazia ideia antes mesmo de ter estudado" (P5, 16, M). Outra resposta foi "Um pouco, em jogos e brincadeiras ajudaram bastante" (P1, 16, M). Outro disse que às vezes se

dedica mas não leva o estudo muito a sério (P3, 15, M), outro que sim e achou o idioma interessante (P6, 15, M) e por fim, outro que declarou que “é bom aprender um pouco” (P17, 17, M).

Por fim, a última proposição solicita sugestões ou comentários sobre as aulas de espanhol no curso. Os estudantes apresentaram respostas descritivas, oferecendo contribuições para o aprimoramento do ensino. Dentre as 11 respostas compartilho as que mais chamaram a atenção.

O estudante (P3, 15, M) contribuiu com “Para tornar as aulas de espanhol mais dinâmicas, seria legal incluir debates sobre temas atuais e usar músicas e filmes. Além disso, um espaço para troca de experiências entre os alunos poderia enriquecer o aprendizado e tornar tudo mais divertido!”.

Já o estudante (P1, 16, M) diz que deve-se “Usar mais computadores e outras tecnologias para aprender” e o estudante (P5, 16, M) sugere que “tivesse a área de times da Espanha (europeu) Futebol nas aulas de espanhol”.

Sobre os recursos da pesquisa e as sugestões, os resultados apontam que utilizados no projeto, como slides, pesquisas na internet e vídeos, foram úteis para engajar os estudantes, embora alguns tenham encontrado dificuldades na aplicação prática desses materiais. As sugestões destacam a necessidade de um ensino mais interativo, com debates, músicas, filmes e temas culturais como o futebol. A inclusão de tecnologias e atividades que promovam maior interação entre os alunos também foi sugerida. De forma geral, os estudantes valorizam os recursos, mas indicam que ajustes podem tornar as aulas mais dinâmicas, alinhadas a seus interesses e mais relevantes para o aprendizado.

O diagnóstico inicial, descrito na seção 2.2.1, apresentou dados que indicam desmotivação generalizada dos estudantes, atribuída à percepção limitada sobre a aplicabilidade prática do espanhol e ao pouco contato com a língua fora da sala de aula. Além disso, foi identificado um nervosismo expressivo em situações de fala pública, o que compromete o desenvolvimento da fluência oral. Esses resultados serviram como ponto de partida para o planejamento das intervenções pedagógicas, evidenciando que as estratégias tradicionais não eram suficientes para engajar os estudantes.

Com base nesse diagnóstico, as atividades pedagógicas desenvolvidas buscaram integrar métodos que valorizassem o uso social e contextual da língua,

conforme defendido por teóricos como Vygotsky e Bakhtin. A mediação social, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a abordagem dialógica da linguagem foram princípios norteadores das práticas. Essas atividades incluíram recursos audiovisuais e práticas escritas, visando aumentar a relevância do aprendizado para os estudantes e promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas em situações reais de uso.

De maneira geral, os estudantes frequentemente expressam a percepção de que não compreendiam a língua adicional, mesmo quando as explicações eram estruturadas de forma clara e acessível. Durante as aulas, ficou evidente que, enquanto alguns estudantes demonstraram interesse genuíno e se engajaram nas atividades propostas, outros permaneciam alheios, indiferentes mesmo diante de abordagens pedagógicas variadas e estratégias metodológicas adaptadas às suas necessidades. Essa situação evidencia a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em contextos diversos, onde fatores como experiências prévias, interesse individual e condições socioemocionais desempenham papéis decisivos.

Outra percepção relevante observada é que a resistência em realizar atividades escolares parece estar enraizada em uma cultura de desengajamento pré-existente, construída ao longo do percurso escolar. Essa atitude reflete não apenas uma falta de hábito ou disciplina em relação ao estudo, mas também uma possível desconexão com a relevância percebida das atividades propostas. Mesmo diante de estímulos encorajadores, que buscavam enfatizar a importância pedagógica e prática das tarefas, muitos estudantes continuavam a optar por não se envolver.

Esse comportamento sugere que o problema vai além da metodologia empregada ou do incentivo imediato, envolvendo questões mais profundas relacionadas à formação de atitudes e valores em relação ao aprendizado. É possível que fatores como experiências escolares negativas, ausência de apoio familiar, desinteresse intrínseco ou até mesmo desvalorização da educação no contexto social e cultural tenham contribuído para a consolidação dessa postura.

Apesar disso, o que percebo, além dos resultados dos questionários, onde as respostas dos estudantes foi as que tiveram mais conteúdo, alguns estudantes como (P17, 17, M), (P5, 16, M), (P3, 15, M) e (P1, 16, M) se destacaram pela participação

ativa nas discussões e nas atividades propostas. Esses estudantes demonstraram não apenas um maior interesse pelo conteúdo, mas também uma disposição para engajar-se nas dinâmicas da aula, contribuindo com reflexões mais profundas e envolvimento prático.

O desempenho desses estudantes reforça a importância de compreender e valorizar a diversidade de perfis e ritmos de aprendizado presentes na sala de aula. A participação ativa pode indicar não apenas um interesse genuíno, mas também uma relação mais positiva com o ambiente escolar e com a mediação do professor. Esses estudantes, por se engajarem de maneira mais efetiva, também podem funcionar como agentes de mudança, estimulando colegas a se envolverem mais.

3.4 REFLEXÕES FINAIS

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

A hipótese desta pesquisa propõe que atividades pedagógicas focadas no uso social da língua ampliam o interesse dos estudantes pela aprendizagem do espanhol oral, considerando suas especificidades. Os resultados confirmam parcialmente essa premissa, evidenciando que práticas contextualizadas, como jogos, músicas e filmes, despertaram maior engajamento cultural entre os estudantes.

Contudo, os desafios permanecem, especialmente relacionados à oralidade, com muitos estudantes demonstrando nervosismo em situações de fala. Isso destaca a importância de criar ambientes seguros que valorizem tentativas e promovam a confiança no uso do idioma. Entretanto, a falta de tempo para aprofundar essa abordagem em sala de aula presencial limita o desenvolvimento integral dessas práticas. Além disso, a modalidade de aulas não presenciais, embora tenha possibilitado a continuidade do ensino, não oferece as mesmas oportunidades de interação direta e dinâmica que favorecem o aprendizado social e colaborativo. Caso essas aulas fossem presenciais, os estudantes poderiam aproveitar melhor

atividades orais mediadas pelo professor, promovendo maior segurança e engajamento.

As atividades de aprendizagem planejadas e implementadas nesta pesquisa tiveram como objetivo principal responder ao fenômeno-problema identificado: o baixo interesse dos estudantes do Novo Ensino Médio pelo aprendizado da língua espanhola. Baseadas na hipótese de que o uso social da língua favorece o engajamento, as ações propostas buscaram conectar a aprendizagem a contextos culturais significativos, valorizando a relevância prática do idioma.

Conforme os resultados apresentados, as estratégias pedagógicas com foco em práticas sociais, como a exploração do gênero discursivo "Carta de Bebidas" e atividades contextualizadas, promoveram maior engajamento inicial dos estudantes, especialmente em habilidades como a compreensão leitora e a escuta. Mesmo estudantes geralmente desinteressados demonstraram participação passiva, sugerindo uma conexão inicial com os conteúdos, o que evidencia o potencial dessas práticas para despertar curiosidade e envolvimento.

No entanto, a resistência à prática oral e a dificuldade em realizar atividades de forma autônoma, especialmente em aulas não presenciais, limitaram a transformação mais abrangente da realidade. Muitos estudantes ainda relataram vergonha ou medo de julgamento por parte dos colegas ao realizar atividades de áudio, e poucos retornaram às tarefas feitas em casa.

A transformação, nesse contexto, é profundamente subjetiva e individual, variando conforme as vivências, contextos e disposições de cada estudante. Enquanto alguns demonstraram maior interesse e engajamento em atividades culturais e escritas, outros enfrentaram barreiras emocionais e estruturais mais difíceis de superar. Essa subjetividade ressalta que a mudança no aprendizado não ocorre de forma homogênea, sendo influenciada por fatores como o histórico escolar, as condições socioeconômicas e as experiências pessoais com o idioma.

Além disso, o formato não presencial amplificou desafios relacionados à autonomia, evidenciando a importância das aulas presenciais para proporcionar suporte imediato e criar um ambiente mais interativo e acolhedor. Portanto, embora as atividades tenham contribuído para avanços, a transformação plena depende de estratégias personalizadas que atendam às particularidades de cada aluno e ofereçam um suporte consistente para superar as barreiras existentes.

Os instrumentos de pesquisa aplicados mostraram-se eficazes para identificar aspectos fundamentais do problema de pesquisa, especialmente em relação ao baixo interesse dos estudantes pelo aprendizado da língua espanhola, possibilitando compreender as suas percepções, preferências e as barreiras enfrentadas, como o nervosismo em práticas orais e a falta de autonomia nas atividades. Contudo, em alguns aspectos, os instrumentos se revelaram insuficientes para abordar de maneira mais profunda as causas subjacentes ao desinteresse e à resistência à oralidade.

Há necessidade de alterações e qualificações tanto na pesquisa como nas atividades de aprendizagem e no plano de aula. Por exemplo, a inclusão de rodas de conversa ou entrevistas mais detalhadas poderia ampliar a compreensão das barreiras emocionais e contextuais enfrentadas pelos alunos. Além disso, o plano de aula poderia priorizar práticas de oralidade em contextos mais seguros e colaborativos, como dinâmicas de grupo e simulações, para minimizar o nervosismo e promover maior interação. Os resultados encontrados ao longo da pesquisa-ação estão intrinsecamente relacionados ao perfil da comunidade, dos estudantes e do professor de língua adicional, bem como aos documentos norteadores apresentados.

O perfil da comunidade, caracterizada por uma diversidade socioeconômica e cultural, influenciou diretamente o engajamento e as percepções dos estudantes em relação à língua espanhola. A realidade local, marcada por limitações de acesso a recursos educacionais e oportunidades, reflete-se na visão prática dos estudantes sobre o aprendizado, com maior valorização de temas culturais e recursos lúdicos, como jogos e filmes, que se conectam mais diretamente à sua vivência.

O perfil dos estudantes, por sua vez, revelou dificuldades significativas em habilidades básicas, como a oralidade e a autonomia em atividades de aprendizagem. Esses desafios podem estar associados às condições familiares e escolares, bem como ao desinteresse pelo espanhol como uma língua adicional, frequentemente visto como distante de sua realidade imediata. Além disso, os medos e inseguranças relatados nas práticas orais refletem a influência de fatores emocionais e sociais no processo de aprendizagem.

Em relação ao perfil da professora, a abordagem adotada buscou integrar aspectos culturais e sociais, utilizando metodologias interativas e recursos

diversificados. Contudo, os desafios estruturais e a necessidade de lidar com as especificidades dos estudantes limitaram a efetividade das estratégias propostas. A conexão com os documentos norteadores, como a BNCC e o PPP da escola, mostrou-se alinhada ao enfatizar a importância da formação integral e da valorização do contexto cultural dos estudantes. Ainda assim, a ausência de um plano consolidado para a língua espanhola na escola reforça a necessidade de maior suporte institucional para o ensino.

O processo da pesquisa proporcionou ao pesquisador um aprofundamento significativo no tema do ensino de língua adicional mediado por práticas sociais. Ao implementar e avaliar atividades, foi possível desenvolver uma visão crítica sobre estratégias pedagógicas, identificar barreiras ao aprendizado e ampliar a compreensão teórica sobre a relação entre língua, cultura e aprendizagem. Esses ganhos consolidam a experiência como pesquisador e contribuem para a prática docente mais reflexiva e fundamentada.

Já os participantes da pesquisa foram beneficiados não apenas pela exposição a práticas pedagógicas inovadoras, mas também pelo estímulo ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e críticas. As atividades, conectadas ao contexto social e cultural, ajudaram a promover maior engajamento com a língua espanhola, incentivando uma formação cidadã mais consciente e crítica. Apesar dos desafios, os estudantes foram levados a refletir sobre o valor do idioma em suas vidas pessoais e futuras.

Ademais, a pesquisa contribuiu para a instituição ao introduzir metodologias que podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em língua adicional. A integração de práticas sociais e culturais alinhadas aos documentos norteadores, como a BNCC e o PPP, reforça o compromisso da escola com uma educação inclusiva e contextualizada. Além disso, a experiência aponta caminhos para aprimorar o plano de ensino de línguas adicionais, fomentando uma abordagem mais alinhada às necessidades e realidades dos estudantes.

Os procedimentos, resultados e produtos gerados pela pesquisa representam uma valiosa contribuição para a comunidade acadêmica. A sistematização das práticas e reflexões possibilita o compartilhamento de experiências que podem inspirar outros profissionais a desenvolver abordagens similares. A pesquisa-ação,

com foco no uso social da língua, oferece insights tanto teóricos quanto práticos, promovendo discussões e avanços na área do ensino de línguas adicionais.

Ao longo da pesquisa, diversas limitações foram identificadas, impactando o alcance total dos objetivos propostos. O tempo disponível para a implementação das atividades foi insuficiente para aprofundar práticas e consolidar mudanças significativas no interesse e no aprendizado dos estudantes. O período restrito limitou a possibilidade de acompanhamento contínuo das atividades e do impacto a longo prazo, especialmente em relação à oralidade e à construção da autonomia dos participantes.

Embora o tema do ensino de língua adicional mediado por práticas sociais seja relevante e inovador, ele apresentou desafios devido à necessidade de um planejamento complexo e integrado, o que exigiu adaptações constantes às condições do contexto e ao perfil dos participantes. Além disso, a resistência de alguns estudantes à participação ativa, principalmente em atividades orais, revelou dificuldades para abordar o tema de maneira uniforme e acessível a todos.

O contexto socioeconômico e educacional da escola apresentou desafios significativos. A falta de recursos didáticos específicos para o ensino de espanhol e a ausência de um plano consolidado para a língua adicional no currículo dificultaram a implementação das atividades planejadas. Além disso, as limitações estruturais das aulas não presenciais comprometeram a interação e a mediação necessárias para práticas mais dinâmicas e eficazes.

As barreiras emocionais, como o medo de julgamento e a insegurança ao realizar atividades de áudio ou fala, associadas a dificuldades de alfabetização e concentração, também limitaram os resultados esperados. O baixo engajamento em atividades autônomas evidenciou a necessidade de suporte mais direto e contextualizado.

Apesar dessas limitações, a pesquisa trouxe avanços importantes na compreensão do problema e na identificação de estratégias pedagógicas para enfrentá-lo. No entanto, para superar essas barreiras, seria necessário um tempo maior de aplicação, maior suporte institucional e ajustes no plano de ensino, priorizando práticas mais inclusivas e adaptadas ao contexto.

Pesquisas futuras podem investigar como fomentar a autonomia dos estudantes em ambientes não presenciais. Abordagens envolvendo recursos digitais

mais interativos e acessíveis, como aplicativos de gamificação ou tutoria online, poderiam ser testadas para apoiar o aprendizado de forma independente.

Além disso, a ausência de um plano consolidado para a língua espanhola no currículo escolar sugere a necessidade de estudos que analisem a viabilidade e os impactos de uma integração curricular mais robusta. Essa investigação poderia incluir a elaboração de materiais didáticos específicos e estratégias de formação continuada para professores especificamente de língua espanhola.

Por fim, uma possível análise comparativa entre o impacto das aulas presenciais e não presenciais no ensino de línguas adicionais pode fornecer subsídios para um planejamento mais eficaz, principalmente em contextos de adaptação ou transição para modelos híbridos.

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

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

Ao longo do curso, as discussões teóricas desenvolvidas ao longo do curso tiveram um impacto significativo na forma como compreendo e pratico o ensino de língua adicional. Em especial, os debates sobre a ideia de língua padrão e falante nativo me ajudaram a refletir sobre os valores que permeiam meu fazer pedagógico, levando-me a questionar perspectivas normativas e excludentes que, muitas vezes, moldam a prática docente. A partir dessas reflexões, percebi que, ao privilegiar a norma padrão e o falante nativo como referência única, desconsiderava as realidades linguísticas e culturais dos meus próprios estudantes.

No contexto da minha pesquisa, onde as práticas pedagógicas foram mediadas pelo gênero discursivo "Carta de Bebidas", foi evidente a necessidade de reconhecer a língua como fenômeno social e dialógico, como defendido por Bakhtin. Trabalhar com práticas sociais autênticas, em vez de focar exclusivamente em regras gramaticais, tornou o ensino mais relevante e inclusivo. Essa abordagem alinhou-se à ideia de que a língua não é uma estrutura fixa, mas um recurso dinâmico que reflete e constroi realidades culturais e sociais.

Além disso, o contexto em que ensino reforça essa necessidade. Os estudantes, inseridos em realidades socioeconômicas diversas, muitas vezes veem a língua espanhola como distante de sua vivência cotidiana. Ao desmistificar o falante nativo como modelo absoluto e valorizar as contribuições linguísticas e culturais dos alunos, criei um espaço de aprendizado mais acolhedor e significativo. Isso também se conecta ao trabalho com variantes linguísticas e registros, promovendo a compreensão de que cada forma de expressão tem sua função e valor.

O debate sobre a dissociação entre o estudo de línguas e culturas reforçou em mim a compreensão de que ensinar uma língua adicional vai além da simples

transmissão de estruturas linguísticas. No contexto do meu fazer pedagógico, reconheço que a língua carrega consigo uma carga cultural que molda sua prática e significado, como evidenciado no trabalho com o gênero discursivo "Carta de Bebidas" em minha pesquisa. Essa abordagem me permitiu integrar elementos culturais ao aprendizado, mostrando aos estudantes que a língua espanhola é mais do que um conjunto de regras — é um meio de interação social e um reflexo de diferentes identidades culturais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de um ensino crítico de línguas adicionais, que não se limita à reprodução de conteúdos, mas busca provocar reflexões sobre o papel da língua na construção de significados e na mediação de relações sociais. Esse ensino precisa levar em conta as especificidades de cada estudante, reconhecendo suas realidades e respeitando suas vivências, ao mesmo tempo em que os desafia a expandir seus horizontes culturais e linguísticos. Incorporar um ensino crítico significa ajudá-los a questionar estereótipos culturais, compreender a diversidade e refletir sobre sua própria identidade no contexto global.

A experiência como professora-pesquisadora consolidou uma identidade profissional que vai além da prática em sala de aula. O processo de investigar, refletir e aplicar conhecimentos teóricos no meu contexto de ensino me permitiu compreender que a docência e a pesquisa são interdependentes e se alimentam mutuamente. Durante a pesquisa-ação, pude observar e analisar de forma sistemática o impacto das práticas pedagógicas no aprendizado dos estudantes, o que gerou reflexões mais profundas sobre minha prática.

As atividades desenvolvidas, provocaram uma transformação significativa na forma como compreendo e planejo a prática pedagógica no ensino de línguas adicionais. Elas evidenciaram que o aprendizado se torna mais significativo quando ancorado na realidade social e cultural dos alunos, reforçando a ideia de que a língua não deve ser ensinada de forma descontextualizada, mas como um instrumento de interação e construção de sentidos.

O debate sobre o ensino baseado em tarefas e aprendizagem por projetos foi essencial para compreender que essas metodologias oferecem uma abordagem mais prática e funcional ao ensino de línguas. Integrar tarefas que simulam situações reais de comunicação, como a criação de uma carta de bebidas contextualizada em

um país hispanofalante, possibilitou que os estudantes desenvolvessem competências linguísticas e culturais de maneira integrada. Essa metodologia promoveu uma aprendizagem mais ativa e engajada, permitindo que os estudantes vissem propósito nas atividades e compreendessem o espanhol como ferramenta de interação social.

Essa reflexão me levou a planejar atividades com objetivos claros, conectadas aos interesses e realidades dos estudantes, criando oportunidades para o uso autêntico da língua. Percebi que o ensino baseado em tarefas e projetos exige maior flexibilidade e criatividade por parte do professor, mas os resultados justificam o esforço, pois transformam a sala de aula em um espaço mais dinâmico e participativo.

O estudo de línguas adicionais ganha sentido quando é inserido no "aqui e agora" das práticas sociais dos estudantes, conectando-se aos seus contextos e interesses imediatos. Essa compreensão, reforçada pelas atividades realizadas, me fez perceber que o aprendizado da língua não deve ser visto apenas como uma preparação para o futuro, mas como algo relevante para a vida presente. O trabalho com contextos culturais, como bebidas típicas, trouxe elementos que dialogam com o cotidiano deles, ajudando-os a compreender a língua como um meio de interação em diversos espaços — seja na escola, na comunidade ou em cenários futuros de mobilidade.

Modificar o fazer pedagógico é um processo contínuo, que exige simultaneidade em alguns aspectos e gradualidade em outros. As reflexões decorrentes desta pesquisa-ação demonstraram que mudanças imediatas são possíveis, como a inclusão de atividades mais contextualizadas e baseadas em projetos. No entanto, outras transformações, como a criação de um ambiente que reduza o nervosismo em práticas orais ou a adaptação de metodologias à realidade socioeconômica dos alunos, requerem tempo, planejamento e suporte institucional.

Essa dualidade entre o que pode ser transformado de imediato e o que precisa ser desenvolvido ao longo do tempo ressalta a importância de uma prática reflexiva e adaptativa. Ao mesmo tempo em que ajusto estratégias com base nos resultados obtidos, continuo aprendendo e buscando formas de aprimorar minha prática pedagógica, sempre considerando as necessidades dos alunos e os objetivos de um ensino de línguas críticas, inclusivo e contextualizado.

A experiência obtida na pesquisa aplicada fortaleceu minha compreensão de que ser professora-pesquisadora é um processo de constante reflexão, análise e adaptação. A prática na Educação Básica revelou a importância de observar e interpretar as necessidades reais dos estudantes, utilizando os resultados da pesquisa para embasar mudanças pedagógicas que tornem o ensino mais relevante e inclusivo. Essa vivência consolidou minha identidade como alguém que não apenas transmite conhecimentos, mas que também investiga, aprende e aprimora suas práticas com base em evidências concretas.

Além disso, a pesquisa revelou inspirações importantes, como o potencial transformador de metodologias baseadas em tarefas e projetos. Percebi que o engajamento dos estudantes aumenta quando as atividades são relevantes para suas realidades e promovem interações significativas. Essa descoberta me inspira a continuar explorando abordagens inovadoras e contextualizadas no ensino de línguas adicionais.

Por outro lado, as limitações observadas, como a dificuldade em superar barreiras emocionais dos estudantes ou em adaptar práticas às condições de infraestrutura e tempo disponíveis, indicam desafios que precisam ser enfrentados de forma contínua. Essas restrições, embora complexas, servem como ponto de partida para futuras reflexões e pesquisas sobre como tornar o ensino mais inclusivo e efetivo.

O contexto do Novo Ensino Médio e a implementação das aulas não presenciais destacaram limitações estruturais e pedagógicas que impactam diretamente o ensino de língua adicional. Ambas as modalidades, embora apresentem propostas promissoras, enfrentam desafios significativos na prática, que exigem uma postura crítica e reflexiva da professora-pesquisadora para lidar com suas consequências. Embora a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio tenha como objetivo tornar a aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes, na prática, essa proposta ainda carece de uma estrutura sólida para disciplinas como língua adicional, como o espanhol. A ênfase nos itinerários formativos e em projetos muitas vezes desvaloriza áreas que não são vistas como prioritárias, deixando o ensino de línguas sem suporte adequado e, por vezes, desconectado do currículo principal.

Além disso, a falta de clareza e uniformidade nas diretrizes de implementação do Novo Ensino Médio prejudica a articulação entre o espanhol e outras áreas do conhecimento. Sem uma integração coerente, o espanhol corre o risco de ser percebido como irrelevante pelos estudantes, dificultando o engajamento e a valorização da língua. Nesse sentido, a pesquisa destacou a importância de questionar essa organização e propor estratégias que insiram o espanhol de maneira mais significativa e interdisciplinar.

Contudo, as aulas não presenciais, embora tenham garantido a continuidade do ensino em situações emergenciais, trouxeram limitações que dificultaram o aprendizado de línguas adicionais. A falta de interação direta, essencial para o desenvolvimento da oralidade e da competência comunicativa, destacou-se como um dos principais problemas. Além disso, o ambiente virtual mostrou-se desafiador para manter a atenção e o engajamento dos estudantes, especialmente aqueles com menor acesso a recursos tecnológicos ou com dificuldades de autonomia.

A dependência excessiva de plataformas digitais expôs desigualdades socioeconômicas e tornou evidente que, para muitos alunos, o formato remoto não é viável sem suporte adicional. Também ficou claro que a falta de contato presencial reduz a mediação do professor, fundamental para lidar com barreiras emocionais e motivacionais, como a vergonha de falar em público. Essas limitações reforçam a crítica de que as aulas não presenciais, quando implementadas sem planejamento adequado, podem acentuar desigualdades educacionais e comprometer a qualidade do ensino.

Com base nessa experiência, pretendo investir mais no aprimoramento de minha formação como professora-pesquisadora. Isso inclui aprofundar meus estudos sobre métodos de ensino baseados em práticas sociais e culturais, ampliar o uso de pesquisa-ação como ferramenta de análise e transformação pedagógica, e buscar colaboração com outros educadores para trocar experiências e ideias.

Além disso, pretendo explorar mais a formação continuada e os recursos oferecidos pela comunidade acadêmica para fortalecer minha prática reflexiva e investigativa. A pesquisa me mostrou que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e que minha atuação como professora-pesquisadora pode impactar não apenas meus estudantes, mas também o contexto educacional mais amplo em que estou inserido.

Essa jornada me levou a reconhecer a importância de ser um profissional que questiona, experimenta e evolui constantemente, contribuindo para uma educação em língua adicional que seja significativa, transformadora e alinhada às realidades dos estudantes. Portanto, o curso me possibilitou incorporar uma visão mais crítica e reflexiva em minha prática, fundamentada em teorias que respeitam a pluralidade linguística e cultural, tornando o ensino mais dinâmico e conectado às realidades dos estudantes, mas também reforçou meu compromisso com uma educação que forma cidadãos críticos e conscientes da diversidade linguística do mundo.

O curso proporcionou uma base sólida para minha formação como professor-pesquisador, especialmente ao abordar temas centrais para o ensino de línguas adicionais, como práticas pedagógicas inovadoras, reflexões críticas sobre a língua e a cultura, e a importância da pesquisa na docência. A articulação entre teoria e prática foi um dos grandes destaques do curso. As reflexões teóricas foram acompanhadas de atividades práticas, como a pesquisa-ação, que possibilitaram aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais de ensino. Além disso, a formação promoveu o reconhecimento do professor como um agente reflexivo, capaz de investigar e transformar sua prática com base em evidências e em uma postura crítica. E o curso ofereceu acesso a materiais atualizados e relevantes, o que foi fundamental para aprofundar os estudos e desenvolver estratégias pedagógicas mais consistentes.

Em relação às limitações, em modalidades a distância ou híbridas, houve limitações no acompanhamento mais próximo e na troca de experiências entre colegas e professores, o que comprometeu, em parte, a construção de uma comunidade de aprendizagem mais forte. E, apesar da relevância das discussões, senti falta de maior contextualização das políticas educacionais locais, como o impacto das diretrizes estaduais no ensino de línguas adicionais, especialmente no contexto do espanhol. Contudo, de forma geral, o curso foi uma experiência enriquecedora, que me possibilitou evoluir profissionalmente e repensar minha prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Atualizada até a Emenda Constitucional n.º 91 de 2016. Senado Federal, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. n.º 248, Seção 1, p. 1-4. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bobservatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção 1, n.º 35. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5717, de 9 de outubro de 2019**. Altera a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação), e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundeb), para assegurar que pelo menos 90% dos professores

sejam contratados de forma permanente. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2227324>. Acesso em: 5 abr. 2024.

COSTA, Maria José; SILVA, Ana Luiza. **Identidade e cultura na sala de aula de línguas adicionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **A evolução na representação do sujeito pronominal**. In: CASTILHO, Ataliba T. de (coord.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 2. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 115-128.

DUARTE, Newton. **Educação e consciência filosófica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SANTA CRUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Canoinhas, SC, 2023. Versão PDF.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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: 10 jun. 2024.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2011.

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: 18 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resultados do PISA e os Desafios da Educação no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 10 out. 2024.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, Maria Célia. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Maria Célia. **O recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Resultados do PISA 2022**: O Impacto da Pandemia na Educação. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIRES, Vera Lúcia. **A interação pela linguagem**: prática social mediadora das relações socioculturais. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 17, p. 87-100, out. 2011. Laureate International Universities, Porto Alegre, Brasil.

QEDU. **Relatório do Censo Escolar de 2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42089832-eeb-santa-cruz/censo-escolar>. Acesso em: 12 abr. 2024.

RIBEIRO, Mônica. Ensino médio integrado em contexto de reformas. **Canal IFSC**. [vídeo 1h56,im]. 2 set. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5qDXQV_k_cv8. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil e séries iniciais. 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta-Curricular-de-SC-1998-1-a-5.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2024.

SANTOS, Paulo Henrique; PEREIRA, Juliana Almeida. **Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Papyrus, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista. *In: Curso Pedagogia Histórico-Crítica*: Ciência, Currículo e Didática, Aula 1 Introdução. 25 mar. 2021. (Vídeo, 3h17min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9GemD5EnvP0&list=WL&index=9&t=11001s>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação curvatura da vara. Campinas (SP): Autores Associados, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7305824/mod_resource/content/1/Demerval%20SAVIANI%20-%20Escola%20e%20Democracia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011 [1991]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Katia-Sa-2/post/What-methods-have-you-found-effective-for-helping-students-improve-critical-thinking-skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%20AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA Marimar da; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; MOSER, Raquel Dotta Corrêa. Paradigmas Norteadores da Formação Docente. *In: SILVA et al. (Org.). Formação de Professores de Línguas Adicionais*: perspectivas teóricas e práticas. Florianópolis: IFSC, 2023, p. 1-157. *E-book*. Versão PDF.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. TCE/SC monitora relação entre efetivos e ACTs na rede pública de ensino do Estado e de 10 municípios. Disponível em:

<https://www.tcsc.tc.br/tcsc-monitora-relacao-entre-efetivos-e-acts-na-rede-publica-de-ensino-do-estado-e-de-10-municipios>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NEVES. Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista** - Vol. 1, nº 2, Abr. 2006. Disponível em:

<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky+e+as+teorias+da+aprendizagem.pdf?sequence=> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VALER, Salete. **Competência produtiva escrita**: processos argumentativos dos alunos da quinta série do ensino fundamental. Orientadora: Leonor Scliar Cabral, Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100892?show=full> Acesso em: 19 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOKOTA, Rosa. Vygotsky e o ensino e aprendizagem de línguas. **Fólio, Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6519/4913>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SUMÁRIO DOS APÊNDICES¹³

Apêndice A - Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

Apêndice A1- Questionário inicial - Respostas

Apêndice B - Ficha de observação de sala de aula

Apêndice C - Questionário final - Percepção dos participantes da pesquisa

¹³ Todos os apêndices serão colocados ap

Apêndice A - Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

Tamirys Apêndice A- Questionário 1

Perguntas Respostas 16 Configurações

Seção 1 de 5

APÊNDICE A- Questionário 1

B *I* U ↗ ↖

Este formulário visa a coletar dados para a pesquisa sobre o ensino de espanhol na sua escola. 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.

16°C 21:04 26/06/2024

Seção 1:

Desejo participar livremente desta coleta de dados e autorizo a utilização desses dados em publicações, relatórios e demais produtos, garantindo meu anonimato.

Seção 2: Perfil

Nombre y apellido

Edad

Género

Año escolar

Seção 3: Tu experiencia con el Español

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

2- ¿Tú sabes en qué países se hablan español? En caso afirmativo, ¿cómo aprendiste sobre eso?

3- ¿Sueles practicar español fuera del aula?

Seção 4- Tu relación con el Idioma

4- ¿Has estudiado español anteriormente en alguna escuela o curso? En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo y dónde?

5- ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español? [Entender lo que escucho]

5.1- ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español? [Leer]

5.2 ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español? [Escribir]

6- ¿Te sientes cómodo hablando español delante de tus compañeros?

Seção 5: Opiniones y preferencias

7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted?

8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español?

9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español?

10- ¿Qué recursos pedagógicos consideras más eficaces para aprender español?

Apêndice A1- Questionário inicial - Respostas

Género	Año escolar	1- ¿Has hecho amigos que hablan español? En caso afirmativo, ¿en qué situación?	2- ¿Tú sabes en qué países se hablan español? En caso afirmativo, ¿cómo aprendiste sobre eso?	3- ¿Sueles practicar español fuera del aula?
Masculino	1 3	Sim, em jogo	Sim, escola	No practico
Femenino	1*3 NEM	Não.	Sim, aprendi na própria aula	No practico
Masculino	1 3 nem	Não	Não	No practico
Femenino	1 3	nao	sim, através da escola	No practico
Masculino	1*3 NEM	Nao	Sim , no futebol	No practico
Masculino	1 3	Não	Sim, através do futebol	No practico
Masculino	1*3 nem	Não	Sim	No practico
Femenino	1/3 nem	Não,ms eu tem irmão que mora na espanha	Colômbia,argentina,eu vi na copa do mundo	Uso de aplicacion
Femenino	1 ano	Não	Sim, na escola	No practico
Femenino	1 3 Nem	Não	Na escola	No practico
Femenino	1*3 nem	nao	Sim, na escola	No practico
Masculino	1-3	No	Si, España. Estudiando	Lectura de libros/
Masculino	1*03 NEM	No tenía amigos En Español	España, Bolivia, Argentina, Uruguay	No practico
Masculino	1 NEM	Nao	Nao	No practico
Masculino	primeiro três	não	não	No practico
Masculino	1 ano	Não	Não	No practico

4- ¿Has estudiado español anteriormente en alguna escuela o curso? En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo y dónde?	5- ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español? [Entender lo que escucho]	5- ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español? [Leer]
Nao	Muy interesante	Interesante
Não.	Muy interesante	Interesante
Não	Interesante	Muy interesante
nao	Interesante	No es muy interesante
Não	Interesante	Muy interesante
Não	Interesante	Interesante
Sim	Interesante	No es muy interesante
Já,em marrocos por 4 meses	Interesante	No es muy interesante
Não	Interesante	No es muy interesante
Não, só na escola	Interesante	Muy interesante
Nao	Muy interesante	Interesante
Não	Interesante	Muy interesante
No	Muy interesante	No es muy interesante
Nao	Interesante	Interesante
não	Interesante	Interesante
Nao	Interesante	Interesante

5- ¿Cuál de estas habilidades te parece más interesante para empezar a aprender español? [Escribir]	6- ¿Te sientes cómodo hablando español delante de tus compañeros?
Interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.
Interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.
Interesante	A veces, pero todavía estoy trabajando en mi confianza.
Interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.
Muy interesante	Sí, me siento cómodo hablando español frente a mis colegas.
Interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.
Muy interesante	Depende de la situación y de quiénes sean los colegas.
Interesante	Depende de la situación y de quiénes sean los colegas.
Interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.
Muy interesante	Depende de la situación y de quiénes sean los colegas.
Interesante	A veces, pero todavía estoy trabajando en mi confianza.
Muy interesante	Depende de la situación y de quiénes sean los colegas.
No es muy interesante	A veces, pero todavía estoy trabajando en mi confianza.
Interesante	Sí, me siento cómodo hablando español frente a mis colegas.
Interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.
No es muy interesante	No, me siento un poco nervioso al hablar español frente a mis colegas.

7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted? [Cultura/Viajes]	7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted? [Trabajo]	7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted? [Facilitar la interacción con hispanohablantes]
Muy importante	Importante	Importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Muy importante	Importante	Muy importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Muy importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Muy importante
Muy importante	Importante	Muy importante
Muy importante	Importante	Importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Muy importante	Importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Muy importante	Importante	Importante
Muy importante	Importante	Muy importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Muy importante	Muy importante

7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted? [Comprensión de Música, Cine y Literatura en español]	7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted? [Enriquecimiento personal]	7- ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted? [Nuevas Experiencias de Aprendizaje]
Importante	Importante	Importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Importante	Muy importante
Importante	Importante	Importante
Muy importante	Importante	Importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Poco importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Muy importante
Importante	Muy importante	Importante
Importante	Poco importante	Poco importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Importante	Importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante

8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español? [Clases expositivas]	8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español? [Búsqueda individual]	8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español? [Búsqueda de grupo]
Importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Muy importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Importante
Poco importante	Poco importante	Poco importante
Importante	Importante	Importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Poco importante	Poco importante	Muy importante
Importante	Importante	Importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Importante	Muy importante
Importante	Importante	Muy importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Muy importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Importante

8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español? [Practicar la lectura e interpretación de textos.]	8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español? [Practica oral]	8- ¿Qué prácticas pedagógicas te parecen más efectivas para aprender español? [Prácticas de escritura]
Importante	Importante	Importante
Muy importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Importante	Importante
Poco importante	Poco importante	Poco importante
Importante	Importante	Importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Poco importante	Importante	Poco importante
Muy importante	Poco importante	Poco importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Muy importante	Muy importante
Muy importante	Muy importante	Muy importante
Importante	Muy importante	Importante
Importante	Muy importante	Importante

9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Música]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Cine]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Literatura]
Poco interesante	Interesante	Muy interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Muy interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Muy interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Interesante
Poco interesante	Interesante	Poco interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Interesante	Poco interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Poco interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Muy interesante	Muy interesante	Interesante
Muy interesante	Interesante	Interesante

9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Gastronomía]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Turismo]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Marketing]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Historia]
Interesante	Interesante	Muy interesante	Muy interesante
Poco interesante	Muy interesante	Muy interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Muy interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Interesante	Interesante
Poco interesante	Interesante	Poco interesante	Muy interesante
Interesante	Muy interesante	Interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Interesante	Interesante	Poco interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Muy interesante	Muy interesante	Interesante
Poco interesante	Muy interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Muy interesante	Poco interesante	Poco interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Muy interesante	Interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Muy interesante	Interesante

9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Arte]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Deporte]	9- ¿Qué materias te interesan más a la hora de aprender español? [Cultura]
Interesante	Interesante	Muy interesante
Muy interesante	Muy interesante	Interesante
Interesante	Muy interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Muy interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Muy interesante	Interesante	Muy interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Poco interesante	Interesante	Interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Muy interesante	Interesante	Muy interesante
Interesante	Interesante	Muy interesante
Interesante	Interesante	Interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Muy interesante	Muy interesante	Muy interesante
Interesante	Interesante	Interesante

<p>10- ¿Qué recursos pedagógicos consideras más eficaces para aprender español?</p>	
<p>Juegos</p>	
<p>Canciones, poesías, poemas, Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje, Actividades prácticas de conversación</p>	
<p>Textos escritos, Textos audiovisuales con películas, Canciones, poesías, poemas, Textos profesionales, Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje, Actividades prácticas de conversación, Ejercicios de comprensión auditiva y lectora</p>	
<p>Textos escritos, Textos audiovisuales con películas, Juegos</p>	
<p>Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje</p>	
<p>Textos escritos, Textos audiovisuales con películas, Canciones, poesías, poemas, Juegos</p>	
<p>Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje</p>	
<p>Textos audiovisuales con películas, Canciones, poesías, poemas, Textos profesionales, Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje, Actividades prácticas de conversación</p>	
<p>Canciones, poesías, poemas, Juegos, Actividades prácticas de conversación</p>	
<p>Juegos</p>	
<p>Textos escritos, Textos audiovisuales con películas, Canciones, poesías, poemas, Juegos, Ejercicios de comprensión auditiva y lectora</p>	
<p>Textos escritos, Textos audiovisuales con películas, Juegos, Actividades prácticas de conversación</p>	
<p>Canciones, poesías, poemas, Juegos, Actividades prácticas de conversación, Ejercicios de comprensión auditiva y lectora</p>	
<p>Canciones, poesías, poemas, Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje</p>	
<p>Textos audiovisuales con películas, Canciones, poesías, poemas, Juegos, Aplicaciones y plataformas de aprendizaje</p>	
<p>Textos escritos, Textos audiovisuales con películas, Ejercicios de comprensión auditiva y lectora</p>	

Apêndice B - Ficha de observação de sala de aula

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA					
Cidade: Canoinhas		Escola: EEB Santa Cruz			
Professora: Tamirys Pereira Taborda Pitt					
Ano/Série: 1ª série			Turma: 03		
Data Observação: Todas as aulas da implementação					
Aspectos		ESCALA			Outras evidências
		APL	AP	NA	
1. Foco da observação	Materiais e Recursos				
2. O que quero observar	2.1 A lousa como recurso				
	2.2 O aluno como recurso				
	2.3 Materiais para o "aluno integral"				
	2.4 Análise de atividades				
	2.5 Desenho e avaliação de atividades				
3. Objetivos da observação	3.1 Considerar como o recurso da lousa pode ser melhor explorado ou potencializado.	X			
	3.2 Aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um 'recurso' no processo de aprendizagem.	X			
	3.3 Refletir sobre critérios de uso de material e confrontar tais critérios com o material utilizado no contexto de sala de aula.		X		
	3.4 Ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua.	X			
	3.5 Ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e		X		

	avaliamos uma tarefa.				
<p>Legenda: 1 - Atende plenamente (APL) 2 - Atende parcialmente (AP) 3 - Não atende (NA) No campo "Evidências" pode ser incluído o nome do aluno ou outra forma de identificação (letras ou números) ou algo não planejado na ficha.</p>					
<p>Fonte: Docentes do Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica.</p>					

Apêndice C - Questionário final - Percepção dos participantes da pesquisa

3- Escreva qual a sua turma	4- Sexo:	5- Após as aulas do projeto de pesquisa, você considera que aprender espanhol é importante para sua vida?	6- Justifique sua resposta anterior	7- Após as aulas do projeto de pesquisa, você vê relação entre o ensino de espanhol na escola e a sua formação profissional?
1/3nem	Feminino	muito importante	Sla	Sim, vejo uma relação
1°3	Feminino	importante	acho importante aprender u	Sim, mas a relação é
1-3 nemw	Masculino	importante	irá usar para a vida em em s	Sim, mas a relação é
1 3 nem	Masculino	neutro	Uso raramente mas ajuda	Sim, vejo uma relação
1°3 Nem	Masculino	neutro	Não tenho muito interesse d	Não sei informar
1°3 NEM	Masculino	muito importante	É bom saber mais um idioma	Sim, vejo uma relação
1°3 nem	Masculino	importante	importante saber espanhol	Sim, mas a relação é
1°3 nem	Masculino	importante	As vezes eu tenho que aten	Sim, vejo uma relação
1*3 nem	Feminino	muito importante	pq sim	Sim, vejo uma relação
1° 3 nem	Masculino	neutro	Acho legal aprender outra lír	Sim, vejo uma relação
1°3 Nem	Masculino	muito importante	e muoto importante	Sim, vejo uma relação

8- Indique o quanto as atividades realizadas de interpretação sobre as duas Cartas de Bebidas contribuiu para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida	9- Indique o quanto a atividade realizada com o vídeo sobre a tipologia de restaurante contribuiu para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal e profissional. Marque 1 para as	10- Durante a primeira atividade sobre Carta de bebida como você conseguiu compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade? Marque 1 para FÁCIL, 2 para PARCIALMENTE FÁCIL, 3 para PARCIALMENTE DIFÍCIL e 4 para DIFÍCIL e 5 para as MUITO DIFÍCIL.	11- Durante a escuta do vídeo para ampliar o vocabulário sobre prática comunicativa em restaurante, como você conseguiu extrair as informações solicitadas? 1 para FÁCIL, 2 para PARCIALMENTE FÁCIL, 3 para PARCIALMENTE DIFÍCIL e 4 para DIFÍCIL e 5 para as MUITO DIFÍCIL.
3	1	3	2
4	3	4	4
3	2	3	4
4	3	4	4
1	1	4	1
5	3	4	4
2	3	2	3
3	3	3	3
5	5	5	5
3	4	2	2
5	5	4	2

11.1 - Durante a atividade de pesquisa da Carta de bebida de um país de língua espanhola, como você conseguiu compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade? Marque 1 para FÁCIL, 2 para PARCIALMENTE FÁCIL, 3 para PARCIALMENTE DIFÍCIL e 4 para DIFÍCIL e 5 para as MUITO DIFÍCIL.	11.2 - Durante a atividade produção escrita das questões para a interpretação da Carta de bebida de um país de língua espanhola, como você conseguiu se expressar na língua espanhola? Marque 1 para FÁCIL, 2 para PARCIALMENTE FÁCIL, 3 para PARCIALMENTE DIFÍCIL e 4 para DIFÍCIL e 5 para as MUITO DIFÍCIL.
1	2
4	3
3	2
2	3
1	1
3	1
2	3
3	3
5	5
2	3
1	4

12- Indique o quanto a atividade de produção escrita do texto atendimento ao cliente em espanhol contribuiu para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal e profissional. Marque 1 para NÃO IMPORTANTE e até 5 para MUITO IMPORTANTE.	13- Durante a atividade de produção escrita do texto atendimento ao cliente em espanhol, como você avalia a sua capacidade de produzir informações escritas nesse idioma? Marque 1 para FÁCIL, 2 para PARCIALMENTE FÁCIL, 3 para PARCIALMENTE DIFÍCIL, 4 para DIFÍCIL e 5 para MUITO DIFÍCIL.
3	1
3	3
3	4
3	3
1	1
5	4
2	3
3	3
5	5
3	3
5	3

<p>14- Indique o quanto a apresentação oral do atendimento ao cliente em espanhol contribuiu para motivar você a continuar aprendendo espanhol. Marque 1 para NÃO MOTIVOU, 2 MOTIVOU POUCO, 3 MOTIVOU BASTANTE.</p>	<p>15- Durante a atividade de produção oral do atendimento ao cliente, como você avalia a sua capacidade de se expressar nesse idioma? Marque 1 para FÁCIL, 2 para PARCIALMENTE FÁCIL, 3 para PARCIALMENTE DIFÍCIL, 4 para DIFÍCIL e 5 para MUITO DIFÍCIL.</p>
2	2
2	3
2	4
2	4
2	2
2	1
2	3
2	3
3	5
2	4
2	4

16- Indique o quanto as "Atividades individuais" propostas contribuíram para você se engajar para aprender mais espanhol. Marque 1 para NÃO MOTIVOU, 2 MOTIVOU POUCO, 3 MOTIVOU BASTANTE.	17- Indique o quanto as "Atividades em pares ou trios" propostas contribuíram para você se engajar para aprender mais espanhol. Marque 1 para NÃO MOTIVOU, 2 MOTIVOU POUCO, 3 MOTIVOU BASTANTE.	18- Indique o quanto "A atividade prática de atendimento de cliente em um restaurante" contribuiu para você se engajar para aprender mais espanhol. Marque 1 para NÃO MOTIVOU, 2 MOTIVOU POUCO, 3 MOTIVOU BASTANTE.	
	1	3	1
	2	2	2
	2	3	3
	2	3	2
	1	3	1
	3	3	3
	2	3	2
	2	2	2
	3	3	3
	2	2	2
	1	2	1

19 - Indique o quanto os "Slides com as apresentações" das atividades motivaram você a aprender mais espanhol .	20- Indique o quanto a "pesquisa na internet" sobre os modelos de Carta de bebidas e respectivos conteúdos contribuíram para ampliar seu engajamento para aprender Espanhol.	21- Indique o quanto "o uso dos recursos audiovisuais", vídeos, contribuiu para a criação do seu diálogo em espanhol.
1	2	1
3	3	3
4	5	2
3	5	4
5	3	3
4	4	2
2	3	2
3	3	3
5	5	5
2	2	2
1	3	3

<p>22- O conteúdo estudado, as atividades realizadas e os recursos utilizados durante todo o projeto de pesquisa agregaram novos conhecimentos para sua vida e motivação para continuar aprendendo Espanhol? Justifique a sua resposta.</p>	<p>23- Deixe sua sugestão ou comentário para as aulas de espanhol no seu curso. Sua resposta é importante para podermos oferecer um curso mais próximo do que você necessita.</p>
Sla	Eu gosto muito de espanhol
sim	assim esta bom
<p>asa vezes me dedico a estuda mais nãoo muito serio</p>	<p>Para tornar as aulas de espanhol mais dinâmicas, seria legal incluir debates sobre temas atuais e usar músicas e filmes. Além disso, um espaço para troca de experiências entre os alunos poderia enriquecer o aprendizado e tornar tudo mais divertido!</p>
Um pouco, em jogos e brincadeiras ajudaram bastante	Usar mais computadores e outras tecnologias para aprender
Não	Nao sei
Sim,aprendi algumas coisas eu não fazia ideia antes mesmo de ter estudado	Queria que tivesse a área de times da Espanha (europeu) Futebol nas aulas de espanhol
nao	a
É bom aprender um pouco	Tá bom assim
sim	sim
Sim, achei interessante o idioma	Não sei oq sugerir
sim	Sim