

Jacimara Santos Brito

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL MEDIADO PELO GÊNERO
DISCURSIVO/TEXTUAL ENTREVISTA: 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Prof.^a Dr.^a Salete Valer
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Laura Campos de Borba
Coorientadora

Florianópolis, SC
2025

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

Florianópolis, 28 de novembro de 2025.

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

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

Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin (Membro Examinador interno ao curso)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,
Campus São Lourenço do Oeste

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

Prof.^a Dr.^a Carla Severiano de Carvalho
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

RESUMO

Esta pesquisa-ação teve como objetivo geral analisar como o uso de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Entrevista pode contribuir para o aprimoramento da produção oral em língua espanhola entre os estudantes do 8º ano A do Ensino Fundamental Anos Finais. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza aplicada, com método de procedimento qualitativo, tendo como modalidade principal a pesquisa-ação. Os dados foram gerados pela aplicação de questionário diagnóstico inicial para identificar o perfil e a percepção dos alunos sobre a língua espanhola, um pré-teste para avaliar o desempenho inicial da oralização e um questionário final destinado a analisar as percepções dos participantes sobre o processo de implementação do projeto. A implementação pedagógica foi desenvolvida a partir de um projeto de ensino, tendo o texto Entrevista como unidade de ensino-aprendizagem. Pautou-se nos fundamentos da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, contemplando cinco passos principais: diagnóstico inicial da produção oral; contextualização e problematização das competências linguísticas; pesquisa sobre o texto e o tema; produção textual voltada à sistematização do conhecimento; e socialização das aprendizagens obtidas. Os resultados demonstraram uma melhora significativa nas habilidades de leitura, escrita e oralidade, evidenciada pelo domínio das funções do respectivo texto e pela ampliação das funções mentais superiores relacionadas ao texto e ao tema. O questionário final revelou ainda que os alunos reconheceram avanços em sua aprendizagem e demonstraram maior interesse pelo idioma, compreendendo a relevância da aprendizagem com textos para qualificar a criticidade e a autonomia reflexiva. Concluiu que a prática pedagógica orientada por projetos, tendo como unidade o gênero textual articulado aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, potencializou o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e fortalecendo o ensino de leitura e oralidade em língua espanhola no Ensino Fundamental Anos Finais.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Espanhol Gênero Discursivo/Textual Entrevista. 8º Ano. Ensino Fundamental.

RESUMEN

Este estudio de investigación-acción tuvo como objetivo general analizar cómo el uso de actividades pedagógicas mediadas por el género discursivo/textual Entrevista puede contribuir al mejoramiento de la producción oral en lengua española entre los estudiantes del 8.º año A de la Educación Secundaria (Ensino Fundamental Anos Finais). Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza aplicada, con un método de procedimiento cualitativo, cuya modalidad principal es la investigación-acción. Los datos fueron generados mediante un cuestionario diagnóstico inicial para identificar el perfil y las percepciones de los estudiantes sobre la lengua española, un pretest para evaluar el desempeño inicial de la oralización y un cuestionario final destinado a analizar las percepciones de los participantes sobre el proceso de implementación del proyecto. La implementación pedagógica fue desarrollada a partir de un proyecto de enseñanza que tuvo el texto Entrevista como unidad central de enseñanza-aprendizaje. Dicho proyecto se fundamentó en los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica y se desarrolló en cinco pasos principales: diagnóstico inicial de la producción oral; contextualización y problematización de las competencias lingüísticas; investigación sobre el texto y el tema; producción textual orientada a la sistematización del conocimiento; y socialización de los aprendizajes obtenidos. Los resultados demostraron mejoras significativas en las habilidades de lectura, escritura y oralidad, evidenciadas por el dominio de las funciones del respectivo género y por la ampliación de las funciones mentales superiores relacionadas con el texto y el tema. El cuestionario final también reveló que los estudiantes reconocieron avances en su aprendizaje y demostraron mayor interés por el idioma, comprendiendo la relevancia del trabajo con textos para cualificar la criticidad y la autonomía reflexiva. Concluyo que una práctica pedagógica orientada por proyectos, teniendo como unidad el género textual articulado a los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica, potenció el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes, promovió un aprendizaje significativo y fortaleció la enseñanza de la lectura y de la oralidad en español en la Educación Secundaria.

Palabras clave: Enseñanza–Aprendizaje. Español. Género Discursivo/Textual Entrevista. 8º Año. Educación Secundaria.

ABSTRACT

This action-research study aimed to analyze how the use of pedagogical activities mediated by the discursive/textual genre Interview can contribute to the improvement of oral production in Spanish among Class 8A students in Lower Secondary Education (Ensino Fundamental Anos Finais). Methodologically, this is an applied study with a qualitative procedural method, having action research as its main modality. Data were generated through an initial diagnostic questionnaire to identify students' profiles and perceptions of the Spanish language, a pre-test to evaluate their initial oral performance, and a final questionnaire designed to analyze participants' perceptions of the project's implementation process. The pedagogical implementation was structured within a teaching project in which the Interview text functioned as the core teaching-learning unit. The project was based on the principles of Historical-Critical Pedagogy, unfolding across five main stages: initial diagnosis of oral production; contextualization and problematization of linguistic competencies; research on the text and theme; textual production aimed at the systematization of knowledge; and socialization of the learning achieved. The results demonstrated significant improvement in reading, writing, and speaking skills, evidenced by students' mastery of the functions of the Interview genre and by the expansion of higher mental functions related to the text and theme. The final questionnaire additionally revealed that students recognized progress in their learning and expressed greater interest in the language, understanding the relevance of working with texts to foster critical thinking and reflective autonomy. I conclude that a project-oriented pedagogical practice, having the discursive/textual genre as its core unit and grounded in Historical-Critical Pedagogy, enhanced students' cognitive and linguistic development, promoted meaningful learning, and strengthened the teaching of reading and oral production in Spanish in Lower Secondary Education.

Keywords: Teaching-Learning. Spanish. Discursive/Textual Genre Interview. 8th Grade. Lower Secondary Education.

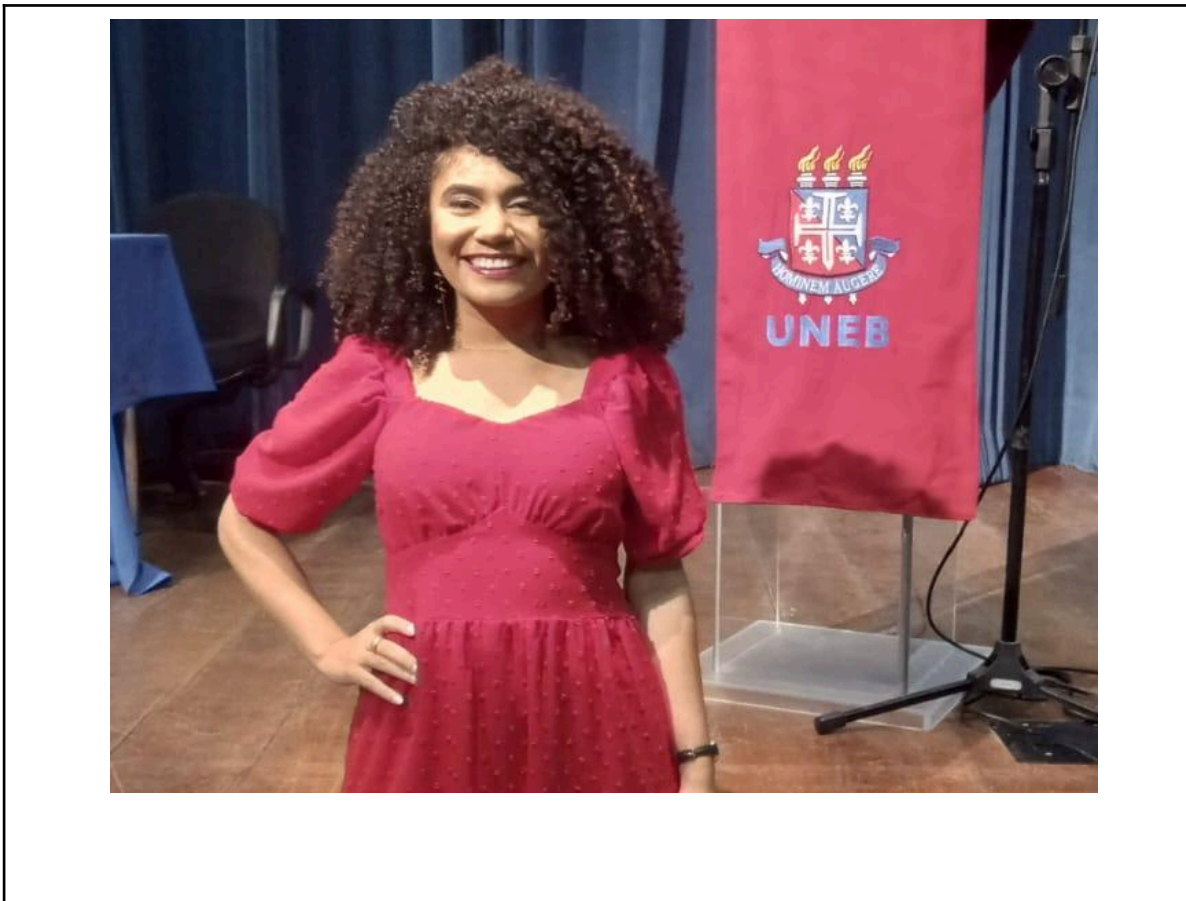
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?.....	8
2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....	11
2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA.....	16
2.2.2 Problema da pesquisa.....	19
2.2.2.1 Diagnóstico exploratório para medir a percepção primária dos Participantes da Pesquisa.....	20
2.2.2.2 Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade linguística Produção oral.....	22
2.2.3 Produção oral.....	26
2.2.4 Justificativa.....	30
2.2.5 Objetivos da pesquisa-ação.....	33
2.2.5.1 Objetivo geral da pesquisa-ação.....	33
2.2.5.2 Objetivos Especificos da pesquisa-ação.....	34
2.2.6 Método da pesquisa.....	34
2.2.6.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação.....	35
2.2.6.2 Participantes da pesquisa.....	35
2.2.6.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados.....	36
2.2.6.4 Cronograma da pesquisa.....	38
2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	39
2.3.1 Sequência didática e Plano de aula.....	39
3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?.....	41
3.1 Relato Da Implementação Do Plano De Aula.....	41
3.1.1 Diagnosticando o gênero discursivo/textual Entrevista.....	41
3.1.2 Contextualizando e problematizando a língua.....	42
3.1.2.1 Apresentação do projeto e do gênero discursivo/textual Entrevista.....	42
3.1.2.2 Escuta do texto audiovisual 1- Gênero discursivo/textual Entrevista.....	43
3.1.2.3 Escuta do texto audiovisual 2 - entrevista com a cantora Camila Cabello.....	43
3.1.2.4 Aplicando estratégias de leitura sobre gênero discursivo/textual Entrevista Shakira.....	43
3.1.2.5 Aplicando estratégias de escuta sobre Gênero discursivo/textual Entrevista com Camila Cabello.....	49
3.1.2.6 Problematizando a língua e o tema.....	50
3.1.3 Instrumentalizando sobre o texto e o tema.....	52
3.1.3.1 Refletindo sobre ética em pesquisa.....	52
3.1.3.2 Pesquisando sobre meios de transporte.....	53
3.1.3.3 Entrevistando sobre meios de transporte.....	53

3.1.4 Sistematizando novos conhecimentos sobre o texto e a língua.....	59
3.1.5 Socialização dos novos conhecimentos.....	62
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	63
3.3 REFLEXÕES FINAIS.....	83
4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
SUMÁRIO DE APÊNDICES.....	93

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Eu, pró Jaci



Fonte:A autora (2025)

“El mejor profesor no es aquel que sabe más, sino aquel que hace que el alumno aprenda más.”(Autor desconhecido)

Essa foto é muito especial, pois foi tirada no dia da minha colação de grau. Meu nome é Jacimara, tenho 26 anos de idade e sou professora graduada em Letras-Língua Espanhola e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), formada desde 2023. Filha de um agente de limpeza urbana e uma cuidadora do lar, moradora de uma favela da capital baiana, estudei o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio na rede pública de ensino do Estado. Atualmente, atuo como professora de língua espanhola em duas escolas da rede privada. Uma é o Colégio Maria José (Cemaj), localizado no município de Simões Filho, sem vínculo empregatício, e a outra instituição é a Escola Luz Divina, que está localizada em Salvador, no bairro São Caetano, com vínculo celetista.

Enxergo na educação a transformação da minha realidade, entendendo que o conhecimento é transformador e que é preciso ter coragem para desenvolver resiliência diante dos obstáculos da vida. Desde criança, sou apaixonada pelo ato de ensinar, afinal, eu brincava de dar aulas, até a seres imaginários criados por mim. Também sempre cultivei relacionamento estreito com professores que encontrei pelo meu caminho. Lembro com carinho deles até hoje. Para mim, ensinar é um ato revolucionário: eu ensino porque fui muitíssimo ajudada pela educação, porque quero ajudar outros a se desvencilhar das mazelas da ignorância; e porque essa é a minha luta contra o sistema desigual e injusto que vivemos. Defendo a política de educação pública de qualidade.

Na infância, também passei a me encantar com a língua espanhola pelo desenho animado *Emily e Alexander: os camundongos aventureiros*, da telenovela mexicana *Rebelde* (2004-2006) e de músicas em espanhol. Desse modo, a minha paixão pela docência e pela língua espanhola me motivaram a ingressar no curso de Letras-Língua Espanhola e Literaturas, consolidando minha escolha profissional.

Enquanto cursava a graduação, outras áreas do conhecimento, como Análise do Discurso e Literaturas, me interessavam mais. Porém, após ingressar em meu primeiro estágio não obrigatório, por meio do programa **Partiu Estágio**, uma iniciativa pública do Estado da Bahia, percebi a importância do fazer pedagógico na carreira docente. Observar os problemas enfrentados por professores nas escolas, no que diz respeito ao comportamento discente, ao uso das tecnologias e aos problemas institucionais. Então, pela observação de aula de outros docentes, busquei adquirir conhecimento metodológico no ensino de língua espanhola, pois entendo que, além de dominar o conteúdo, o professor precisa saber utilizar técnicas de ensino adequadas ao contexto, necessidades dos alunos e fins específicos da aprendizagem.

Com o propósito de agregar conhecimento teórico neste campo de estudo, ingressei na pós-graduação *lato sensu* ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Embora não conhecesse exatamente a metodologia adotada pelo curso quando ingressei, acredito que, para me tornar uma profissional de excelência, é preciso aprimoramento acadêmico, além de alinhar a pesquisa à aplicação no ensino. Este curso também representa para mim uma oportunidade de me aproximar da academia e de manter minha mente ativa.

Durante o curso de especialização, percebi que a identidade docente se forma de maneira progressiva e interativa, em um processo contextualizado que integra reflexão teórica e experiência prática. Sob a perspectiva de Dellagnelo e Silva (2024, p.20), compreendi que um dos primeiros passos para tornar-se professor é por meio do poder da aprendizagem por observação, feita desde a infância. Pois, tal conhecimento pode ser caracterizado como individual e unilateral, afinal, concebe a experiência própria do aluno como regra. Assim, o método de aprendizagem por observação pode se tornar um problema, por considerar o magistério como um ato de improvisação que limita o tipo de ensino praticado com os alunos.

Nessa perspectiva, noto que a pesquisa-ação faz-se necessária por alinhar a teoria à prática pedagógica, abrindo espaço para a autoformação e libertação do professor de amarras impostas por manuais escritos por outros, já que desenvolve questões de pesquisa que lhe são caras.

Os estudos de Dib *et al.* (2024) contribuíram para minha compreensão sobre produção escrita e oral, por discorrer sobre os processos antes, durante e depois das produções, dos conhecimentos necessários para sua concretização e as metodologias que podem ser empregadas para que essas produções sejam críticas, colaborativas e dialógicas.

Sob a luz de Machado *et al.* (2024), entendi que o discurso do falante nativo é uma abstração, que está atrelada à ideia de estados-nação específicos, em relação à língua inglesa, aos Estados Unidos e à língua espanhola, à Espanha. Essa ideia de “falante ideal” com “pronúncia perfeita” reproduz relações de poder e estabelece quais variedades de uma língua devem ser privilegiadas. Nesse sentido, nosso papel enquanto professores de línguas deve ser apresentar o máximo de variedades e diferentes maneiras de negociar o significado (Rajagopalan, 2009 *apud* Machado *et al.*, 2024, p. 331), sem atribuir juízos de valor sobre qual variante da língua é menos “correta”.

Assim, atuo como professora de espanhol não apenas ensinando regras gramaticais e qual variante do espanhol é a mais “bonita”, antes disso busco formar cidadãos críticos que valorizem as culturas e as identidades. Nesse meu constante processo de formação, vou cultivando sensibilidade na luta por uma educação igualitária.

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

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

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

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

O contexto escolhido para a pesquisa é o Colégio Maria José, instituição da rede privada de ensino, localizado na Travessa Doutora Delma Gama, R. Major Tapioca, nº 6, Alto da Boa Vista, no município de Simões Filho, no estado da Bahia. O colégio fica em um bairro no Centro da cidade, atendendo a alunos a partir de 2 anos de idade até o 3º Ano do Ensino Médio, obviamente, os alunos ficam divididos por nível de ensino ao longo da escola. A maioria dos estudantes reside no município. A instituição funciona no período diurno e contém mais de duas turmas por série.

O colégio é de médio porte, com mais de 30 salas, além da Secretaria, sala da Coordenação Pedagógica e sala dos professores, porém, o instituto não conta com laboratórios de prática pedagógica, informática nem de línguas. A escola é popular em ter entre seus alunos, discentes que ingressaram aos 2 anos de idade e saíram aos dezessete, após concluírem o Ensino Médio.

A escola tem uma proposta de ensino bilíngue, com aulas de inglês e espanhol, embora sejam oferecidas duas aulas de inglês e uma de espanhol, por

turma.¹ Lecionam na instituição dois professores de língua espanhola e três professoras de língua inglesa, estes profissionais são graduados em Letras, todos contando com anos de experiência em docência, inclusive uma professora de língua inglesa atua a mais de dez anos em sala de aula. Destes profissionais, um faz parte do quadro efetivo da instituição e quatro não têm vínculo empregatício formal.

Como mencionado acima, o colégio adotou uma proposta de ensino focada em aprendizagem bilíngue e por isso, o ensino-aprendizagem de línguas é orientada pelos métodos intercultural e comunicativo, voltado para a criação de ambientes que proporcionem a aprendizagem eficaz e que os aprendizes possam alcançar a fluência em língua inglesa e espanhola, muito embora a quantidade de aulas não seja a mesma para as duas línguas.

Além disso, os estudantes da instituição só passam a ter aulas em língua espanhola a partir do 6º Ano do Fundamental II, até o 3º Ano do Ensino Médio, no entanto esta docente que faz parte da Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, leciona o componente curricular Espanhol nas turmas de 6º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com o total de nove turmas.

Estes estudantes ainda não trabalham no contra turno. No componente curricular de língua espanhola, não há livro didático, então os professores criam um material didático no formato de apostila para cada série, que serão estudadas em cada unidade do ano letivo. Os alunos participantes inicialmente eram do 8º Ano B, do Ensino Fundamental Anos Finais, com faixa etária entre 12 e 14 anos de idade. O motivo da escolha desta turma dá-se por conta da docente ser a orientadora dos mesmos no Componente Projeto, desenvolvido pela instituição, com foco em textos literários. Porém, em vista das diligências do próprio projeto, com o decorrer da pesquisa, houve a necessidade de mudar de turma, mas a investigação seguiu com o 8º Ano, desta vez com a turma A, que enfrenta as mesmas adversidades.

¹ De acordo com Mello (2010), o conceito de ensino bilíngue vai além de uma instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas, pois abarca a compreensão de como as línguas são vistas e usadas na sociedade. Tal afirmação sobre a proposta de ensino bilíngue no Colégio Maria José (Cemaj) está presente nas redes sociais da instituição, como o *Instagram*, dado que não tive acesso a documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico. De fato, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no que diz respeito ao ensino de inglês, o currículo educacional da escola se funde com o de países de origem inglesa. Com isso, as disciplinas são ministradas tanto em português, quanto em inglês, também há o estímulo de vivências típicas estrangeiras, porém não é ensinado a língua espanhola nessa fase. Já no Ensino Fundamental Anos Finais, é ensinado espanhol, no entanto, tal oferta é com apenas uma aula semanal, o que não configura exposição suficiente para obter fluência. Assim, o ensino de espanhol não se configura como bilíngue no Cemaj.

Mesmo que a escola tenha uma proposta de ensino bilíngue, ofertando aulas de língua inglesa e espanhola para os discentes, a língua espanhola é ofertada como uma língua estrangeira, não como língua adicional. Além disso, são oferecidas duas aulas de inglês e uma de espanhola por semana para cada turma, além de apenas começarem a ter aulas do componente espanhol a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, sendo considerada uma oferta tardia em comparação com a língua inglesa. Nesse aspecto, é dada mais atenção à língua inglesa em detrimento da espanhola.

Os profissionais da escola são incentivados uns pelos outros a um processo de formação continuada e a refletirem sobre suas práticas, pensando no que aconteceu em sala de aula, no que foi observado, no significado que lhe deu e em uma eventual adoção de outros sentidos. É fomentado também o conhecimento de desempenho e o uso da afetividade na docência, sendo compartilhado habilidades que auxiliem o saber fazer pedagógico, principalmente no convívio com adolescentes e pré-adolescentes, para que assim os saberes técnicos possam ser aplicados de modo a ajudar os estudantes a aprenderem saberes científicos em um ambiente afetivo e acolhedor.

A maior parte dos professores que lecionam no colégio são envolvidos em pesquisa de formação continuada, principalmente nas áreas de ensino inclusivo, neuropedagogia, libras, etc, com foco em sala de aula. Essa postura é corroborada com o livro *Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores* organizado por M. Silva, Greggio e L. Silva (2024). Há a parte dois do capítulo um intitulado *A pesquisa na formação do professor de línguas*, que mostra que a atitude do professor em buscar entender os fenômenos que acontecem em sala de aula, entendendo-os como central em suas investigações, assume o papel de professor pesquisador voltado a pesquisa-ação, com a finalidade de intervir pedagogicamente ou encontrar possíveis soluções para determinado problema (Dellagnelo; Silva, 2024, p. 43).

Sabe-se que o conhecimento produzido nas academias é de vital importância para ajudar a população, porém professores e graduandos universitários não estão constantemente nas escolas do Ensino Básico, por isso, alguns problemas e peculiaridades vividas nesse ambiente podem ser um tanto longe da sua realidade. Com isso, algumas intervenções que talvez desenvolvam podem não ser aplicáveis

a tal realidade. Nessa perspectiva, os professores se tornam os melhores pesquisadores sobre as turmas em que leciona, porque é conhecedor das idiosincrasias desse ambiente. Além disso,

a pesquisa é uma forma de estar em constante aprendizagem sobre a prática, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional; e a reconhecer a importância política e social de produzir conhecimentos advindos da prática (e de socializá-los também), auxiliando para o desenvolvimento do princípio e ética da colaboração no contexto onde vivem e trabalham (Dellagnelo; Silva, 2024, p. 41)

Em continuação à parte três do capítulo um, *O professor pesquisador e o projeto de pesquisa*, ressalta a importância de conhecer o contexto onde a pesquisa será desenvolvida, porque se o professor não estiver familiarizado com seu público, provavelmente, não poderá intervir de forma prática e viável para o avanço da classe (Dellagnelo; Silva, 2024, p. 57).

A pesquisa em questão se desenvolveu em uma escola da rede privada do Ensino Básico, na região metropolitana de Salvador, em uma comunidade próxima ao centro da cidade, o que facilita o acesso a serviços e equipamentos públicos urbanos, possuindo moradias populares, campo de futebol e cozinha coletiva. No entanto, a infraestrutura pública não é totalmente adequada, pois faltam boas vias de acesso, estacionamentos, banheiros e centros comerciais.

O Colégio Maria José (CEMAJ) funciona há 42 anos, abrangendo as séries do Ensino Infantil ao Médio, com aulas de robótica, ginástica rítmica e judô, além das aulas de língua inglesa e espanhola. Na instituição, o ensino de língua espanhola é baseado na metodologia intercultural, buscando não privilegiar um país ou cultura em sobreposição à outra, para ajudar os alunos a desenvolverem senso de multiplicidade e diversidade da língua, bem como ampliar a concepção de cultura e de nacionalidades.

O componente curricular de língua espanhola é ofertado do 6º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais ao 3º Ano do Ensino Médio e não conta com livro didático, então os docentes criam um material autêntico em formato de apostila para serem estudados por série e por unidade. As apostilas contém explicação do conteúdo, atividades, imagens, tirinhas, caça-palavras, palavras cruzadas, em uma sequência de dois assuntos temáticos da unidade da série (que geralmente são assuntos relacionados a ampliação de vocabulário), seguidos de dois ou três assuntos gramaticais, que são apresentados de maneira processual, para a construção do conhecimento acerca da língua espanhola.

Acerca da formação do professor de língua, Silva (2023) apontou dois paradigmas de formação, a saber: o **de transmissão de conhecimento e construção de conhecimento**. O primeiro paradigma foi perceptível nos modelos de formação docente tanto por observação quanto por transmissão com base na ciência. No modelo observatório, o professor aprendiz aprendia a lecionar por observar o professor experiente, tal modelo não propicia um ambiente que ajude o professor a refletir e criticar sua prática com o intuito de melhorar, também não encara as idiosincrasias de cada aluno e turma, generalizando à docência, como se fosse preciso que todo professor tivesse as mesmas atitudes.

Já no segundo modelo, o fazer pedagógico era orientado totalmente pela ciência, tornando assim o professor extremamente dependente da ciência e dos livros. Porém, com o avanço das investigações, foi sendo constatado que não existe um método que se adapte a todos os contextos de ensino. Em uma sala de aula, há diversos alunos, com diversos problemas, digo de cunho cognitivo, familiar, econômico etc. Assim, percebeu-se a impossibilidade de criar um modelo científico universal que abarque todos os públicos e suas demandas. Então, surgiu a necessidade de um paradigma que não apenas transmitisse, mas que se baseasse em construir conhecimento.

O segundo paradigma, **construção de conhecimento**, consiste na prática reflexiva, no qual o professor assume o papel de pesquisador do contexto escolar que está inserido. Afinal, ninguém melhor do que o próprio professor para investigar sua prática, conhecer as necessidades dos alunos e poder intervir pedagogicamente acerca delas. Pois o cerne na prática reflexiva é desenvolver e aperfeiçoar o fazer pedagógico, não tornar a escola laboratório para autoridades ou professores universitários e seus discentes, que muitas vezes não conhecem os desafios das instituições, principalmente o ensino da educação pública, fazerem pesquisas tendo como parâmetro o modelo ideal de aula, desenvolverem teses, mas não retornarem a escola com o objetivo de ajudar aos professores.

Ainda dentro do paradigma da construção do conhecimento, outro aspecto relevante apontado por Silva (2023) é a forma como os profissionais em aprendizagem ou muita experiência se relacionam também é revista, fomentando nesses docentes parceria, compreensão e compartilhamento. Essa união torna-se proveitosa para ambos, em vista de que o professor com mais experiência pode

ajudar o profissional em aprendizagem a se engajar melhor com as turmas e orientar quais tipos de atividades podem ser aplicadas no contexto escolar, já o professor em aprendizagem poderá levar novas ideias a escola, com propostas tecnológicas que possam motivar ainda mais os estudantes.

Levando em consideração os dois paradigmas de formação de professor de línguas, o de transmissão de conhecimento e o de construção de conhecimento, conforme discutido por Silva (2023), esta Especialização de formação de professores em língua estrangeira se baseia no paradigma de construção de conhecimento. Isso porque, tem como objetivos promover o desenvolvimento de professores, por meio da pesquisa-ação, para que os investigadores se empenhem em seus respectivos processos de formação continuada, vendo seu espaço de prática pedagógica como ambiente propício para refletir, pesquisar e avaliar.

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

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

2.2.1 Contextualização temática

Destaco como objeto/fenômeno de investigação o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, que tem sua trajetória na educação brasileira, marcada por diversos momentos que incluem sua ascensão, apogeu, e, atualmente, agoniza nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental. Em 1991, com o firmamento do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), ocorreu uma parceria econômica de integração, formada inicialmente pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, sendo que recentemente incorporaram-se a Venezuela e a Bolívia, com o objetivo de criar um mercado comum com livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países membros. Esse acordo tem o espanhol e o português como idiomas oficiais, e, em 2006, o guaraní também passou a fazer parte das línguas oficiais do bloco.

Com isso, surgiu no Brasil uma corrida em direção à formação da língua espanhola, visando à integração dos países membros, já que o Brasil é o único país do bloco que não tem o espanhol como língua oficial. Assim, começou uma

produção notável de materiais didáticos para o ensino da língua. Com a sanção da Lei n.º 11.161 de agosto de 2005 (Brasil, 2005) a oferta de ensino da língua espanhola seria facultativa no Ensino Fundamental, mas de modo obrigatório no Ensino Médio, em todas as escolas brasileiras até o ano de 2010, constituindo-se uma forte ação político-linguística de inclusão da língua espanhola no Brasil. No entanto, posteriormente, com a reforma do Ensino Médio, essa obrigatoriedade foi revogada pela Lei n.º 13.415 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), a qual tornou o ensino de espanhol optativo, diferentemente do inglês. Essa alteração na legislação nacional possibilitou a alteração da estrutura curricular e abriu espaço para que as escolas e comunidades escolares pudessem definir quais línguas estrangeiras seriam oferecidas.

É de conhecimento popular que, se a lei não exige que as instituições ofereçam algo, a maior parte delas não vai ofertar, e isso ocorre também nas escolas. Graças a essa lei, o espanhol existe hoje de forma marginal nos colégios. Esse problema é ainda mais acentuado nos estados do Brasil que não fazem fronteira com nenhum país hispanofalante, como a Bahia, por exemplo, em que não tem o espanhol como uma língua ofertada nas escolas do estado, o que provoca uma desvalorização da língua e das culturas dos povos hispânicos, refletida na falta de cursos de formação continuada para professores de língua espanhola, escassez de concursos para ministrar aulas de espanhol e com pouquíssimas escolas do Ensino Básico que ainda ofertam o ensino da língua espanhola.

Em decorrência dessa lei (Brasil, 2017), foi aprovado o documento técnico-pedagógico que orienta a construção dos currículos escolares chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Nesse documento, apenas aparece o inglês como língua adicional e componente obrigatório, enquanto que o espanhol é facultativo, no qual o documento não cita normas referenciais para nenhuma língua sem ser a inglesa. O tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca global.

No que diz respeito ao que a BNCC aponta como objeto do conhecimento no Eixo oralidade para o 8º Ano em Língua Inglesa, “a produção de textos orais com autonomia”, visando ao desenvolvimento da habilidade de

(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades. (Brasil, 2018)

Dessa forma, o ensino de línguas deve favorecer situações autênticas de uso da língua, nas quais os aprendizes possam experimentar diferentes estruturas gramaticais e vocabulário específico, ampliando seu repertório e fortalecendo a capacidade de falar de maneira espontânea, significativa e socialmente situada. E no que diz respeito a interação discursiva, o foco está na “negociação de sentidos”, por

(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. (Brasil, 2018)

Esse enfoque desloca o ensino da simples reprodução de estruturas linguísticas para uma prática comunicativa mais dinâmica, na qual o aluno precisa mobilizar competências discursivas e sociocognitivas para garantir a compreensão mútua. Assim, o trabalho pedagógico deve criar contextos interativos que incentivem a escuta ativa, a cooperação e a construção conjunta de significados, permitindo que o aprendiz se torne protagonista na administração de conflitos comunicativos e no aprimoramento da clareza e precisão de suas interações orais.

Como a BNCC não indica um currículo estruturado para a Língua Espanhola, nós professores de línguas e coordenadores pedagógicos, nos baseamos nos referenciais da Língua Inglesa para fundamentar o ensino do espanhol, de modo a desenvolver as mesmas habilidades em língua espanhola.

No que se refere a legislação do Estado da Bahia sobre o ensino de línguas, no eixo Linguagens, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2020) apresenta a língua inglesa de forma preconizada, tendo até um capítulo (8.2.4) só para o norteamento do ensino, enquanto o espanhol nem é citado. Este capítulo traz como parâmetro a oralidade focada na interação significativa, na qual os estudantes são vistos como usuários, por demonstrarem sua contribuição como agente modificador da sociedade (Bahia, DCRB, 2020, p. 325).

Sobre as habilidades necessárias no Ensino Fundamental Anos Finais, fundamenta-se em

(EF06LI15) Produzir textos escritos em Língua Inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. (Bahia, DCRB, 2020, p. 326)

Tais habilidades estão plenamente alinhadas às diretrizes da BNCC, que enfatiza o desenvolvimento e o aprimoramento de competências capazes de promover a autonomia dos estudantes nos processos de expressão oral e escrita. Ao favorecer o uso consciente e funcional da língua, essas habilidades permitem que os alunos se tornem sujeitos ativos na comunicação, capazes de interagir de forma significativa, crítica e socialmente relevante nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Na esfera municipal de Simões Filho, as concordâncias com a BNCC e com o DCRB são plenas, conforme a Lei n.º 968 de junho de 2015,

Art. 6º - O Município, em articulação e integração com o Estado, a União e a sociedade civil e política, procederá à avaliação periódica de implementação do Plano Municipal de Educação de Simões Filho - BA e sua respectiva consonância com os planos Estadual e Nacional (Simões Filho, 2015).

Nesse sentido, o plano anual de Espanhol do Colégio CEMAJ, para o 8º Ano, o ensino e a aprendizagem do espanhol estão baseados nas seguintes habilidades e competências orais: expressar opiniões e sugestões, receitas, dar ordens, fazer pedidos, transmitir indicações sobre lugares, descrever receitas, usar palavras heterotônicas etc., alinhando-se assim, ao currículo da BNCCe do DCRB para a referida série.

2.2.2 Problema da pesquisa

A turma do 8ºAno A apresenta alguns problemas de ensino-aprendizagem em língua espanhola, como falta de engajamento com as atividades em espanhol, dificuldade em interpretar textos na língua e com a produção oral, bem como falta de motivação para as atividades. Entre esses aspectos, destaco como problema de investigação a dificuldade dos participantes da pesquisa com a **produção oral da Língua Espanhola**.

Acerca da produção oral, a dificuldade foi notada por meio da participação dos alunos em sala de aula e também em uma atividade avaliativa que consistia em elaborar uma propaganda em formato de vídeo, utilizando os verbos no imperativo afirmativo. Neste exercício, a turma demonstrou complicações na produção oral, o que acarretou dificuldade em compreender o que era dito nos vídeos. Com isso em mente, fiquei pensativa sobre o porquê de os alunos demonstrarem tamanha dificuldade. Assim, surgiu a pergunta-problema norteadora da pesquisa: Quais

procedimentos pedagógicos podem ser adotados para melhorar a oralidade em alunos do 8º Ano A, do Colégio CEMAJ?

Tendo em vista que esses alunos já estudam a língua espanhola há dois anos, esperava-se que apresentassem um certo desenvolvimento na produção oral, compreensão oral e interpretação textual. No entanto, foi possível observar uma hesitação quanto ao desenvolvimento da habilidade linguística voltada à oralidade em língua espanhola. Também, durante as aulas, percebi uma certa dificuldade por parte da turma em entender o que eu estava falando e em compreender os comandos das atividades, mas para presente pesquisa, o foco será na expressão oral em língua espanhola dos participantes.

2.2.2.1 Diagnóstico exploratório para medir a percepção primária dos Participantes da Pesquisa

Para poder realizar uma investigação mais assertiva, foi produzido um diagnóstico inicial de cunho exploratório para verificar a percepção dos estudantes acerca do problema de pesquisa e outros aspectos que envolvem a aprendizagem das habilidades linguísticas em língua espanhola. O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa é um questionário, conforme Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa. A escolha do Questionário como instrumento inicial é justificada por ser de fácil depreensão dos dados gerados, levando também em consideração o perfil dos participantes da pesquisa.

O questionário está organizado em sete seções. Na seção 1, está a solicitação de autorização para uso dos dados; na seção 2, encontram-se algumas informações sobre o perfil dos estudantes. As demais seções contam com dez questões escritas, sete questões de múltipla escolha e duas questões que, além de serem escritas, também serão respondidas oralmente por meio de gravação em áudio. A seção 3 busca verificar a percepção dos estudantes acerca dos respectivos conhecimentos prévios da Língua Espanhola antes da sua inserção na escola, a qual está organizada com quatro questões abertas. A seção 4 busca verificar a percepção dos estudantes acerca de seus sentimentos e sua relação com a língua, sendo organizada por duas questões fechadas e duas abertas. A seção 5 busca verificar a percepção dos estudantes acerca de suas opiniões e preferências para aprender sobre a língua espanhola. A seção 6 busca verificar a percepção dos

estudantes acerca dos próprios conhecimentos sobre sua produção oral na língua em questão. E por fim, a seção 7 busca verificar a percepção dos estudantes sobre a relevância da Língua espanhola e a última é aberta para receber sugestões, incentivando-os a participarem de alguma forma no planejamento das atividades futuras.

A aplicação do questionário ocorreu na data 5 de junho de 2025, às 9:10, no Colégio CEMAJ, na sala que abriga a turma 8º ano A, no turno matutino. Foi presencialmente, na sala de aula, sendo que o conteúdo apresentado com papel impresso, pois de acordo com a Lei n.º 15.100, de 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025), o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis estão restritos para alunos da educação básica em escolas públicas e privadas, durante as aulas, recreios e intervalos. Embora a lei não proíba o uso de celular para meios pedagógicos, optei pelo uso do papel como uma forma de não precisar levar o aparelho celular para a escola, podendo causar transtornos em outras aulas, além de que, alguns adolescentes que não possuem aparelho próprio também não se sentirem excluídos da atividade exploratória.

O instrumento diagnóstico com caráter exploratório foi aplicado presencialmente, foi feita a leitura do mesmo, com algumas orientações explicativas. Sua aplicação ocorreu durante a aula de espanhol e teve duração de aproximadamente 50 minutos. Os resultados deste questionário estão descritos no **Apêndice A1 - Respostas Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa**, sendo que abaixo estão apresentados alguns aspectos e retomados no elemento Análise de resultados.

Os resultados do diagnóstico exploratório indicaram que a percepção dos estudantes sobre a seção 3 com foco nas experiências dos estudantes com o espanhol foi muito baixa, dado que a maioria não teve contato com o idioma fora da escola e fora dela também não têm interesse em praticar o idioma. Os resultados da seção 4 apontaram que os estudantes gostam pouco da língua espanhola. Sobre a seção 5 — relativa aos gostos e preferências — e sobre a seção 6 — referente à produção oral — revelou que a maioria deles relata gostar pouco de aprender espanhol. Além disso, afirmam que a habilidade mais interessante para iniciar o aprendizado é a pronúncia, sentem falta do uso de tecnologias digitais e consideram que jogos e dinâmicas seriam os recursos mais eficazes para aprender a língua

espanhola. Em relação à oralidade, a maioria da turma também expressou estar “mais ou menos” confortável para falar em espanhol com outras pessoas, para expressar suas opiniões e ideias em língua espanhola e que também se sentem à vontade para apresentarem-se a um falante nativo.

Esses resultados corroboram minha percepção inicial sobre o problema de pesquisa de que esses estudantes apresentam dificuldade relacionada à produção oral. Isso, na medida em que eles identificaram essa lacuna pela autoanálise, na qual pontuaram a sua oralidade ser “mais ou menos”, bem como sentirem-se desconfortáveis para falar em língua espanhola e até mesmo sua baixa motivação para aprender a língua.

2.2.2.2 Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade linguística - Produção oral

Além desse instrumento de cunho diagnóstico e exploratório, acima apresentado, foi pensado um instrumento mais específico para medir a realização da prática oral da língua espanhola dos participantes da pesquisa, conforme Apêndice B - Atividade Oral - Pré-teste com os participantes da pesquisa. Esta atividade oral tem por finalidade verificar a habilidade da oralidade dos estudantes do 8º ano A do Colégio Maria José, localizado em Simões Filho, antes da elaboração das atividades de implementação da pesquisa-ação. Em decorrência do cronograma escolar, que contava com apresentação do Projeto Arraiá Literário, simulado e recesso junino, foi preciso que houvesse o mais rápido possível a aplicação da atividade diagnóstica e exploratória. Por conta da colisão entre os dias de atividades sobre o Projeto Junino da instituição e a urgência em aplicar o Pré-Teste para verificar a produção oral dos alunos, os participantes gravaram um áudio no telefone celular para responder as duas últimas questões (7.2 e 7.3). Essa coleta de gravação se deu, à medida que os alunos terminaram a atividade escrita do diagnóstico A, dirigiam-se um por um à minha mesa para expressar-se oralmente. Ressalto que os estudantes participantes da pesquisa já estudam a língua espanhola há aproximadamente 3 anos na escola. As respostas foram gravadas no celular para que posteriormente eu pudesse analisar o conteúdo morfossintático, vocabular e fonológico na produção oral dos

participantes.²

A análise do conteúdo oral de cada estudante foi realizada por mim, ouvindo as gravações, cuja realização foi medida, conforme Quadro 1 - Resultados do Pré-teste: Elementos linguísticos da produção oral por estudante³, seguindo os aspectos linguísticos (Morfossintaxe, Vocabulário e Fonologia) e uma escala de avaliação de acordo com a Legenda ao final do quadro: Ruim (0), Regular (1), Bom (2), Muito Bom (3). Ressalto que cada variável é composta por diferentes categorias, as quais foram citadas acima. Abaixo, estão apresentados abaixo, sendo que abaixo estão apresentados alguns aspectos e retomados no elemento Análise dos resultados .

Quadro 1 - Resultados do Pré-teste: Elementos linguísticos da produção oral por estudante				
	Variáveis linguísticas			
Estudantes	Morfossintaxe	Léxico	Fonologia	Total
E1	0	1	2	3
E2	2	1	2	5
E3	1	1	1	3
E4	0	1	0	1
E5	0	1	0	1
E6	1	1	1	3
E7	1	0	0	1
E8	1	1	1	3
E9	1	1	1	0
E10	0	0	0	0
E11	1	1	1	3
E12	0	0	0	0
E13	2	1	1	4

² Há o Marco Comum Europeu (MCER), um documento que estabelece critérios para a avaliação, tanto oral como escrita dos aprendizes da língua espanhola, porém nesta presente pesquisa não o utilizamos.

³ Embora a descrição dos dados seja de forma quantitativa, a abordagem adotada é qualitativa.

E14	0	1	0	1
E15	0	0	0	0
E16	0	0	0	0
E17	0	0	0	0
E18	0	0	0	0
E19	1	1	1	3
E20	0	0	0	0
Total	11	12	11	34
<p>Legenda: A realização dos elementos linguísticos são avaliados com a seguintes escala de valores:</p> <p>Ruim (0) Regular (1) Bom (2) Muito Bom (3)</p> <p>Crítérios de avaliação: Morfossintaxe: analisa como a forma das palavras (morfologia) se articula com a função que elas desempenham nas frases (sintaxe); Léxico: amplitude, variedade, adequação e precisão vocabular; Fonológica: pronúncia e implica a seleção de sons, altura da voz, tonicidade e entonação. *A maioria dos alunos que zeraram os três níveis analisados nesta pesquisa foi porque não falavam em língua espanhola, mas sim em português.</p>				
<p>Fonte: Autora (2025)</p>				

Os resultados indicam que a maioria dos estudantes apresenta um baixo rendimento na produção oral, com sete participantes (E10, E12, E15, E16, E17, E18, E20) avaliados com 0 (ruim) em todos os aspectos linguísticos analisados. Em relação ao aspecto morfossintático, dos vinte participantes, onze (E1, E4, E5, E10, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E20) tiveram 0 (ruim), sete (E3, E6, E7, E8, E9, E11, E19) tiveram 1 (regular) e dois (E2, E13) tiveram 2 (bom).

Em relação ao aspecto lexical, dos vinte participantes, oito (E20, E18, E17, E16, E15, E12, E10, E7) tiveram 0 (ruim) e doze (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E14 e E19) tiveram 1 (regular).

Por conseguinte, em virtude do aspecto fonológico, dos vinte alunos, onze (E20, E18, E17, E16, E4, E5, E7, E10, E12, E14, E15) tiveram 0 (ruim), sete (E3, E6, E8, E9, E11, E13, E19) tiveram 1 (regular) e dois (E1 e E2) tiveram 2 (bom).

De modo geral, os resultados gerados pela aplicação do pré-teste apontaram que a maioria dos alunos apresenta dificuldades para expressar-se em língua espanhola, mesmo ao emitir suas opiniões sobre si mesmos e seus gostos pessoais. Dentre esses estudantes, alguns já possuem um nível de proficiência em inglês e consideram-se pessoas com capacidade de tornar-se poliglota, mas que, por conta das semelhanças entre o português e o espanhol, tais alunos estão ficando de alguma forma desestimulados a desenvolver uma boa fonologia em espanhol. Mesmo assim, tais alunos apresentaram um melhor desempenho na escala de valores, principalmente na pronúncia, do que os alunos que não falam inglês.

Além disso, alguns alunos, mesmo estudando o espanhol na escola há um bom tempo, não quiseram ou não se sentiram à vontade para falar em espanhol. Outro ponto a considerar no Pré-Teste é que este serviu para confirmar minhas impressões sobre os estudantes que prestavam mais atenção durante a aula e faziam as atividades, tiveram um rendimento melhor do que os que ficaram mais dispersos na sala.

Como mostram os resultados, levando em consideração que os estudantes têm apenas uma aula de língua espanhola durante a semana, com duração de 50 minutos, os estudantes manifestaram dificuldades para falar em espanhol, inclusive tal impasse está na tentativa de falar a língua espanhola com a mesma sintaxe da língua portuguesa e em não diferenciar os fonemas em ambas as línguas. Isso converge com o resultado do primeiro diagnóstico no qual a maioria dos alunos escreveu que não se sentia à vontade para falar em espanhol e que considerava que precisava melhorar a pronúncia na língua alvo. Esses testes serviram para comprovar que o problema de pesquisa destacado é pertinente, sendo justificada a necessidade de se ampliar a pesquisa com esses estudantes a fim de que sejam testadas estratégias pedagógicas para superar essas lacunas verificadas em ambos os diagnósticos.

Sendo assim, nosso projeto de implementação buscou ajudá-los a desenvolver habilidades para produção oral em língua espanhola, conforme mostra a importância da oralidade na subseção seguinte.

2.2.3 Produção oral

Ao tratar dos aspectos que envolvem a produção oral, as autoras Dib *et al.* (2024) discutem sobre o processamento da fala e dos conhecimentos que se apropriam para falar em outra língua. Acerca do processamento da fala, Thornbury (2005, *apud* Dib *et al.* (2024, p. 233)) discorre sobre as fases implicadas nela, que são: conceitualização, formulação e articulação, monitoradas pelo falante e podem sofrer reparos ou correção durante o processo.

Na fase da conceitualização, o falante planeja o conteúdo da mensagem em termos de gênero textual, bem como planeja o tópico e seleciona **o léxico** adequado, além da função social para o que vai falar. Após isso, a mensagem precisa ser planejada minuciosamente. Essa segunda fase envolve algumas escolhas estratégicas em relação **ao texto, à sintaxe e às informações fonológicas, que diz respeito à pronúncia e implica a seleção de sons, altura da voz, tonicidade e entonação.**

Na última fase, o falante precisa articular tudo que planejou nas etapas anteriores, por meio dos órgãos produtores da fala. Durante todo esse processo, que ocorre em milésimos de segundos, o falante se monitora e se corrige, de acordo com o que o interlocutor diz e com o curso da conversa.

No que diz respeito aos conhecimentos necessários para se comunicar em outra língua, estão o extralinguístico, o linguístico, o sociolinguístico, o compartilhado e as estratégias de produção oral. Esses conhecimentos juntos ajudam a codificar a mensagem da forma mais compreensível para o ouvinte e auxiliam o interlocutor a reconstruir o sentido da mensagem.

Thornbury (2005 *apud* Dib *et al.* (2024, p. 238)) sinaliza que a linguagem oral possui características próprias, ela se diferencia da escrita nas **relações sintáticas, na escolha de vocabulário e na fonologia**, em vista de que na linguagem oral, a gramática se torna mais simples por causa do curto período de tempo, de maneira rápida e fluida, marcada pelo uso de frases curtas ligadas por conjunções, pelo discurso direto, pausas e preenchedores de pausa.

No **processo interativo** entre os participantes de um evento comunicativo, o ouvinte recebe o discurso e armazena uma imagem desse discurso na memória de curta duração, logo esquecida ao parar de repetir a informação, ou passa a ser transferida para a memória de longa duração (Marques, 2011, *apud* Dib *et al.* 2024, p. 239). Para que o enunciado seja do tamanho exato para ser lembrado pelo ouvinte, o falante segmenta sua fala mediante blocos significativos, facilitando o resgate dessa mensagem pela memória de longa duração, quando for preciso usá-la novamente.

Como mencionado acima, para comunicar-se, o falante usa a língua, que está dividida em quatro níveis, sendo os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. A seguir, abordaremos brevemente cada um desses níveis.

O nível fonético-fonológico descreve os sons da fala em termos de produção, acústica e percepção, enquanto a fonologia estuda como esses sons são usados para distinguir significado, sendo o ramo da linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma. O nível fonológico é o que nos possibilita diferenciar “FACA” de “VACA”, por exemplo. Nesse nível, são reconhecidos os fonemas surdos e sonoros, fricativos e sibilantes, bilabiais, plosivos e todos os diferentes sons da língua.

Com o total domínio fonológico, o indivíduo torna-se capaz de analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura da linguagem oral, podendo identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente os sons da fala em unidades distintas. É saber que, juntando os fonemas /f/ /a/ /k/ e /a/ formamos a palavra FACA. Em acréscimo, o falante precisa conhecer e saber usar os sons da língua, como também fazer escolhas de entonação. A entonação, por meio do ritmo, das pausas e da tonicidade, indica que ele vai iniciar ou terminar um enunciado, se o que fala é novidade ou não ou, ainda, se está ironizando uma situação ou não, entre outras possibilidades (Dib *et al.*; 2024 p. 239).

O nível morfológico da língua, que relaciona-se ao estudo da palavra, ou seja, aponta a estrutura, a formação, as flexões e as classificações dos vocábulos de uma língua. Nesse nível, são entendidos aspectos distintos da língua, como, por exemplo, se a palavra “amar” indica uma ação (verbo), que a palavra “lápis” indica um objeto (substantivo) e que a palavra “belo” indica uma característica (adjetivo). Nesse nível também ocorre a alteração do sentido das palavras pela presença de prefixos e sufixos, como por exemplo, em substantivos (felicidade e infelicidade),

adjetivos (feliz, infeliz) etc. Mesmo que este nível não tenha a finalidade de construir o sentido (semântica), pode, mesmo assim, evitar construções de frases com sentidos equivocados.

No nível semântico, é estudado o significado das palavras, frases e expressões, isto é, como as palavras se relacionam entre si, como seus significados são construídos e como o contexto influencia a interpretação. Entre os múltiplos aspectos que envolvem a semântica estão a polissemia (vários significados para uma única palavra, exemplo: mangueira (cano de água) ou uma árvore frutífera que dá o fruto manga) e ambiguidade (frases com múltiplas interpretações, geradas pelo léxico e pela estrutura).

A ambiguidade estrutural acontece quando uma palavra é mal colocada no texto, como no exemplo: 'Ana pediu a José que apanhasse sua mochila', a mochila de Ana ou a de José? Para não haver dúvidas nessa oração, seria mais objetiva se o enunciado fosse 'Ana pediu a José que apanhasse a mochila dela/dele'. Já a ambiguidade lexical é quando uma palavra assume dois ou mais sentidos dentro de um contexto, por exemplo: 'O rapaz pediu um prato ao garçom', então o rapaz pediu um prato referindo-se a uma louça ou um tipo de comida? Percebe-se que a palavra 'prato' causou um duplo sentido. Assim, para evitar certos desentendimentos, o falante precisa atentar-se para a escolha das palavras, como elas estão dispostas na frase a depender do contexto.

O último nível que vamos analisar é o nível sintático, nele ocorre o estudo da função dos elementos constituintes de uma frase: o sujeito, o predicado, o objeto direto, o objeto indireto, o complemento nominal, o agente da passiva, o adjunto adnominal, o adjunto adverbial, o vocativo e o aposto. A sintaxe estuda a função e a relação de cada um desses elementos dentro da oração e do período para a construção de sentido no discurso em cada língua. Ao emitir uma mensagem, o enunciador procura transmitir um significado completo e compreensível, para isso as palavras são relacionadas e combinadas entre si.

No português, por exemplo, a sintaxe da frase segue a seguinte ordem direta: sujeito - verbo - complemento - advérbio, como no exemplo: *Eu como bolo todas as manhãs*. As diferentes línguas podem apresentar diferentes possibilidades de distribuição desses elementos sintáticos, sendo que esses saberes são adquiridos

no decorrer da aquisição da linguagem e ampliados na aprendizagem mais formal da língua no processo de escolarização.

Alguns fatores impactam diretamente a produção oral em sala de aula, como a idade, a afetividade, o canal auditivo e as questões sociolinguísticas. **A idade** é um aspecto relevante para considerar, visto que muitos aprendizes em fase adulta demonstram dificuldade em alcançar a fluência de forma natural em uma língua alvo, pelo medo de errar, além de se estabilizar em certo nível de proficiência na língua alvo, fenômeno conhecido como fossilização.

O fator **afetividade** envolve os sentimentos dos alunos sobre a língua alvo, os povos e culturas que falam essa língua, o ambiente da sala de aula e a sua relação com o professor. É sabido que falar em público uma língua diferente da materna pode causar ansiedade (Dib *et al.* 2024). Às vezes, a ansiedade extrema pode deixar o aluno sem conseguir se expressar, tornando-o “travado”, por assim dizer. Como consequência disso, o aluno fica cada vez mais frustrado, elevando seu filtro afetivo (Krashen, 1982, apud Dib *et al.*, 2024, p. 243) e, conseqüentemente, construindo uma barreira para a aprendizagem. Por conta disso, crianças tendem a desenvolver mais fluência em uma língua estrangeira, diferentemente do adulto que se preocupa com o julgamento das outras pessoas e não gosta de mostrar falta de conhecimento ao se expor em situações embaraçosas em público.

O canal auditivo também é outro aspecto a ser considerado na aprendizagem de uma língua, em vista de que a audição é o meio pelo qual se processa a aprendizagem e precede a fala, porque durante a interação, respondemos àquilo que ouvimos. O problema reside se o aluno não entender o que é dito, posto que ele certamente não terá condições de responder. Há também características que dificultam a compreensão e a produção oral do aluno, conforme atenta

Shumin (2002, apud Dib *et al.* 2024, p. 244) para a transitoriedade da fala e suas características, como a sintaxe desorganizada, as formas incompletas, os falsos inícios de frases, as repetições e sons do tipo “*hum-hum*”, “*well*”, “*hã-hã*”, entre outros, que são usados para quebrar o silêncio ou indicar que o ouvinte está acompanhando o raciocínio do falante.

O último aspecto a considerar sobre a produção oral em sala de aula é o **sociolinguístico**. Para Shumin (2002 apud Dib *et al.*, 2024, p. 244) a linguagem é

uma forma de ação social, carregada de valores, crenças e tradições. Assim, precisamos conhecer o contexto social em que a língua está inserida para que possamos ter uma comunicação assertiva com nosso interlocutor. Tal evento comunicativo pode sofrer a interferência da nossa própria cultura e dificultar na escolha da forma mais apropriada para as diferentes situações sociais na língua aprendida. Além da falta de conhecimento do sistema de comunicação verbal e não verbal, na língua alvo, que pode nos levar a cometer erros de interpretação durante a comunicação.

2.2.4 Justificativa

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre o tema e o problema deste estudo, buscou-se por estudos empíricos que, de alguma forma, abordassem a produção oral em língua espanhola na Educação Básica. Realizei uma pesquisa no Google Acadêmico e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas nas bases de dados ocorreram nos meses de junho e julho de 2025, sendo que em ambas as bases utilizei a base de refinamento para seleção: entre os anos de 2020 a 2025. As buscas ocorreram com os seguintes descritores: oralidade em língua espanhola; produção oral em língua espanhola; aprendizagem em língua espanhola; 8º ano.

Inicialmente, localizei 32 investigações, sendo todos artigos que de alguma forma dialogam com o objeto e problema da pesquisa, mesmo que de forma indireta. Desses, foram excluídos 29 textos científicos por se tratarem de textos de revisão de dados bibliográficos ou de propostas que não eram aplicadas na sala de aula. Entre os textos analisados, foram selecionados para estudo 3 artigos, por apresentarem temas mais próximos à investigação da prática docente em sala de aula no ensino de língua espanhola.

O artigo intitulado "*O conto como mediador da oralidade em níveis básicos no ensino da língua espanhola*" das autoras Dias e Silva (2024), teve o objetivo de investigar procedimentos metodológicos para desenvolver a destreza oral em níveis básicos de proficiência em espanhol a partir da exposição dos alunos à escuta de contos. Tomam por base a teoria do Insumo Compreensível proposta por Krashen (1981, p. 15-17), em que destaca a importância do acesso a material linguístico que seja ligeiramente acima do nível atual de proficiência do aluno.

Dessa forma, as autoras orientam a adaptação de contos para diferentes níveis de aprendizado para que os estudantes possam ser desafiados sem se sentirem sobrecarregados, a partir do enfoque comunicativo, por meio de atividades autênticas e significativas em sala de aula. O método aplicado foi o experimental, de cunho exploratório, respaldado no modelo indutivo, no qual utilizaram a abordagem baseada em tarefas, tendo como unidade de ensino e aprendizagem, o gênero discursivo/textual conto, por buscar extrair dele todo o conteúdo linguístico e extralinguístico para fomentar a produção oral, por meio de atividades por imitação para estudantes do nível básico. Os resultados, segundo as autoras, foram que os alunos não apenas aprimoraram as habilidades linguísticas, como também aprofundaram e aprimoraram os conhecimentos culturais na língua alvo.

Um outro artigo oportuno para esta investigação é o artigo intitulado "*A performance teatral como estratégia para o desenvolvimento da oralidade em aula de espanhol*", de Rosa (2023). Teve o objetivo de relatar sua experiência ao integrar temas comuns das unidades curriculares de Espanhol, Português, Artes, Educação Física, no Ensino Médio do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias, na segunda fase dos cursos de Informática e Química. A proposta da atividade interdisciplinar orientou e avaliou a performance linguística em espanhol, com foco na oralidade, a partir do performar artístico e de um texto dramático elaborado pelos próprios estudantes, incluindo um baile de máscaras.

Assim, a metodologia empregada foi a de analisar com os alunos a peça traduzida para o português e o texto original em espanhol, envolvendo exercício teatral de improvisação, leitura dramatizada, entoação, pronúncia e reflexão. A autora sinaliza que, mesmo com os desafios de uma atividade interdisciplinar, com pouco tempo de elaboração e com a necessidade de dar prosseguimento às ementas das unidades curriculares, mas com dedicação de professores e alunos, é possível fazer um trabalho amplo e com grande aproveitamento (Rosa, 2023, p. 109). Os resultados foram que os alunos que seguiram as instruções e empenharam-se tiveram um bom desempenho, desenvolveram habilidades linguísticas e performáticas, mesmo que, ao final da atividade, alguns ainda alegassem que se tivessem tido mais tempo, teriam um aproveitamento maior.

No artigo intitulado "*Mídias digitais e produção audiovisual na disciplina de Espanhol como língua estrangeira*": uma experiência no ensino médio integrado ao

técnico, de Carvalho e Kanashiro (2020) dissertam sobre uma pesquisa-ação com uma turma do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. A pesquisa teve como objetivo analisar diversas possibilidades da linguagem no ensino de espanhol como língua estrangeira por meio da utilização de mídias digitais em produções audiovisuais.

Por conseguinte, a metodologia aplicada foi de: (1) apresentar a proposta, exibir e analisar materiais audiovisuais curtos; (2) visitar e anotar dados sobre as instalações das Unidades Educativas de Produção (UEP), os animais e os maquinários agrícolas; (3) escrever os roteiros, as legendas e planejar a apresentação em língua espanhola; (4) organizar diferentes semioses coletadas - fotos, imagens, música em espanhol, entrevistas; e (5) usar o programa Movavi para editar o arquivo. Os resultados obtidos apontam que os alunos recorreram constantemente ao uso de tecnologias e de diferentes modalidades de linguagem ao mesmo tempo em que exploravam os conteúdos em língua espanhola. Porém, para a produção da legenda dos vídeos, alguns grupos fizeram uso indiscriminado do *Google Tradutor*, sem uma revisão posterior necessária, o que os levou ao uso de determinadas construções ou palavras inadequadas ao contexto.

Ademais, o autor finaliza analisando que os materiais produzidos indicam que é possível potencializar o ensino de ELE por meio do uso das mídias digitais na produção audiovisual e fazer com que os estudantes compreendam os conteúdos da disciplina utilizando os recursos tecnológicos na aprendizagem do ELE (Carvalho; Kanashiro, 2020, p. 9). Em relação à imagem, quando explorada como suporte pedagógico, estimula a afetividade e o engajamento dos alunos.

A partir das pesquisas empíricas acima apresentadas, observa-se que há poucas pesquisas que sejam específicas sobre o objeto e problema de pesquisa analisado nas plataformas investigadas, principalmente não há pesquisas no que tange à escolaridade dos alunos. Essa escassez de trabalhos sobre a produção oral em língua espanhola com alunos do 8º ano do Fundamental II, talvez seja pelo fato de que nesta série, o espanhol, além de não ser obrigatório, também não aparecerá em nenhuma prova como disciplina optativa, assim como ocorre no Enem, fazendo com que i) inúmeras escolas não ofertem essa matéria; ii) não haja muitas investigações que tratem dessa temática.

Por essa razão, justifica-se a necessidade da realização desta pesquisa com o intuito de fortalecer o ensino da língua espanhola no Ensino Fundamental, bem como contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral nas escolas do ensino básico. Para isso, busco contribuir para a diminuição dessa lacuna na área de linguística, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua espanhola no Ensino Fundamental Anos Finais, com foco na produção oral dos estudantes. De acordo com os diagnósticos exploratórios e experimentais, os próprios alunos participantes da pesquisa sinalizaram que precisavam melhorar a pronúncia e que tinham dificuldades para falar em espanhol com colegas.

Esses dados revelam que medidas necessitam ser tomadas para auxiliar os estudantes a melhorar suas habilidades linguísticas em língua espanhola, principalmente no que diz respeito à oralidade. Assim, com essa investigação, buscou-se comprovar qual a perspectiva dos alunos do 8º Ano A sobre seu desempenho em língua espanhola e, por meio da pesquisa-ação, refletir e aplicar atividades que possam ajudá-los efetivamente no desenvolvimento da oralidade em espanhol. Para investigar as questões que permeiam o ensino e aprendizagem destes estudantes, foi aplicado um questionário diagnóstico aos alunos, para compreender o posicionamento dos mesmos diante do seu aprendizado acerca da língua espanhola. Tal avaliação diagnóstica está composta por sete seções, incluindo questões de múltipla escolha, questões escritas e duas questões respondidas oralmente por meio de gravação em áudio.

Diante desse cenário, é fundamental compreender os fatores que contribuem para essas dificuldades e buscar estratégias pedagógicas que promovam um ambiente mais propício ao desenvolvimento da oralidade em língua espanhola. A pesquisa visa identificar os entraves enfrentados pelos alunos do 8º Ano A, do Colégio CEMAJ, e propor intervenções que estimulem a confiança e a competência comunicativa dos estudantes.

2.2.5 Objetivos da pesquisa-ação

Seguem os objetivos desta pesquisa:

2.2.5.1 Objetivo geral da pesquisa-ação

Investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual Entrevista amplia o interesse pela língua espanhola, bem como qualifica a habilidade produção oral dos alunos do 8º ano A do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada no município de Simões Filho, no Estado da Bahia.

Para esse fim, toma-se os pressupostos teóricos bakhtinianos sobre o gênero discursivo/textual e de forma mais específica, as discussões de Pacheco (2008), conforme estão apresentadas na Sequência didática, item 1.6.

2.2.5.2 Objetivos Específicos da pesquisa-ação

- a) ventificar, pela aplicação do instrumento diagnóstico - Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A, aspectos do perfil e da percepção dos participantes da pesquisa, acerca dos conhecimentos prévios da língua, bem como preferências sobre temas e recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem, bem como a valoração da língua espanhola;
- b) verificar, pela aplicação do instrumento Pré-teste, conforme Apêndice B, a realização da habilidade linguística - produção oral;
- c) elaborar, levando em conta os resultados, em (a) e, em (b), atividades pedagógicas, conforme estão apresentadas na Sequência didática e no Plano de aula, com o foco no uso social da língua para ampliar o interesse na aprendizagem da produção oral da língua espanhola;
- d) implementar as atividades pedagógicas elaboradas, conforme posto em (c);
- e) diagnosticar, pelas atividades realizadas, conforme em (d), em que medida houve mudanças nos participantes em relação ao problema de pesquisa;
- f) diagnosticar, pela aplicação do instrumento Questionário final - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice D, a percepção dos participantes acerca do processo de implantação das atividades pedagógicas, em especial, os recursos didático-pedagógicos implementados.

2.2.6 Método da pesquisa

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

2.2.6.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

Ao discutir sobre a formação do professor pesquisador, Silva (2023) indica o tipo de pesquisa voltado para a prática docente, por meio das técnicas de pesquisa-ação, citando os estudos de Moita Lopes, para quem essa modalidade de pesquisa permite abordar e trabalhar os múltiplos conhecimentos. O conceito de pesquisa-ação é definido como “o processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de sua situação e do seu papel como agente nela” (Elliot, 1976 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024), ou seja, é uma forma de observar, avaliar e intervir no que está ocorrendo em sala de aula.

A pesquisa-ação é um processo de formação continuada, que neste curso terá como procedimentos a familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação; monitoramento do processo de ensino-aprendizagem mediante diferentes ferramentas de geração de dados; negociação da questão a ser investigada; negociação dos instrumentos de pesquisa a serem usados para a geração de dados; pesquisa-ação na prática, ou seja, geração dos dados; análise e interpretação dos dados gerados; a escrita do relatório de pesquisa; e no caso deste curso de especialização, há também a produção deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em formato de portfólio.

2.2.6.2 Participantes da pesquisa

A turma escolhida para entender um problema de ensino-aprendizagem foi a turma do 8º Ano A, do Colégio Maria José (CEMAJ), no município de Simões Filho. Na turma há 22 alunos, dentre esses, uma aluna é Pessoa com Deficiência (PCD), um aluno apresenta Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, por fim, uma estudante apresenta Dificuldade de Aprendizagem. A turma tem aula de espanhol durante as quintas-feiras, no terceiro horário, que corresponde ao horário das 9h10 às 10h. Há duas turmas de 8º Ano A e 8º Ano B.

A justificativa pela escolha desta turma se deu por conta de a outra turma do mesmo ano (8º Ano B) ser a turma na qual atuo como professora orientadora no Componente Curricular Projeto da instituição, mas em vista das demandas do projeto, ficou inviável a realização da pesquisa-ação com a turma, então optei em implementar o projeto de ensino na turma 8º Ano A. Ambas as turmas seguem o mesmo cronograma de estudos, utilizam as mesmas apostilas e realizam as mesmas avaliações.

A maior parte da classe estuda na escola desde a Educação Infantil e estuda espanhol, como língua adicional, há dois anos, desde o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Eles também realizam avaliações (simulados, testes, provas, etc.) em língua espanhola. Tais avaliações tratam de questões de múltipla escolha sobre gramática, compreensão textual, compreensão auditiva e atividades avaliativas de produção oral, como seminários, elaboração de vídeos, propagandas, entre outros.

2.2.6.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

Ao tratar dos possíveis instrumentos usados para a geração de dados em uma pesquisa, Silva (2023) propõe serem mais adequados os típicos da Antropologia Social, sendo eles: notas de campo feitas pelo próprio professor ou um colega observador e um instrumento de pesquisa; diários escritos por alunos e professores; gravações de áudio e vídeo; entrevistas com outros professores e com estudantes; e atas de reunião e de conselhos de classe, para auxiliar a compreender os fenômenos que acontecem em classe. A escolha do(s) instrumento(s) a ser(em) usado(s) para a geração de dados adequado(s) depende do objetivo da pesquisa e do tipo de dados que se pretende colocar. A seguir, são descritos os instrumentos e materiais utilizados nesta pesquisa.

➤ **Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa.**

A escolha do Questionário como instrumento inicial é justificada por ser de fácil compreensão dos dados gerados, levando também em consideração o perfil dos participantes da pesquisa. O questionário está organizado em sete seções. Na seção 1, está a solicitação de autorização para uso dos dados; na seção 2,

encontram-se algumas informações sobre o perfil dos estudantes. As demais seções contam com dez questões escritas, sete questões de múltipla escolha e duas questões que, além de serem escritas, também serão respondidas oralmente por meio de gravação em áudio. A seção 3 busca verificar a percepção dos estudantes acerca dos respectivos conhecimentos prévios da Língua Espanhola antes da sua inserção na escola, a qual está organizada com quatro questões abertas. A seção 4 busca verificar a percepção dos estudantes acerca de seus sentimentos e sua relação com a língua, sendo organizada por duas questões fechadas e duas abertas. A seção 5 busca verificar a percepção dos estudantes acerca de suas opiniões e preferências para aprender sobre a língua espanhola. A seção 6 busca verificar a percepção dos estudantes acerca dos próprios conhecimentos sobre sua produção oral na língua em questão. E por fim, a seção 7 busca verificar a percepção dos estudantes sobre a relevância da Língua espanhola, contendo duas questões abertas para receber sugestões, incentivando-os a participarem de alguma forma no planejamento das atividades futuras. Esse conteúdo foi apresentado no item 2.2.2.1 Diagnóstico exploratório para medir a produção oral.

➤ **Apêndice B - Atividade Oral - Pré-teste com os participantes da pesquisa.**

Esta atividade oral tem por finalidade verificar a habilidade da oralidade dos participantes. Para verificar a produção oral dos alunos, eles responderam oralmente as respostas das questões (7.2 e 7.3) do questionário (1), a qual foi gravada em áudio no telefone celular para análise das realizações. O conteúdo está apresentado no item 2.2.2.2 Diagnóstico experimental - Pré-teste para medir a habilidade linguística - Produção oral.

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

A Sequência didática e o respectivo Plano de aula *Entrevistas sobre medios de transporte en países hispánicos*⁴ está estruturada pelas seguintes ações pedagógicas:

(i) Diagnosticando os conhecimentos prévios sobre a língua espanhola e o tema;

⁴ A sequência didática está elaborada na configuração de um Produto Educacional para que após avaliação dos integrantes da banca seja publicada na Plataforma EDUCAPES.

Etapa 11									X	
Etapa 12										X

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

Legenda:

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

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

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

Etapa 4 - Elaboração da Sequência Didática para implantação.

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

Etapa 6 - Implementação da Sequência Didática

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

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

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

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

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

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

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

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

2.3.1 Sequência didática e Plano de aula

Após a elaboração do conteúdo dos elementos acima que envolvem o contexto de pesquisa e o Projeto de pesquisa, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica para minimizar o problema discutido. Essa proposta está centrada na abordagem de Aprendizado baseado em Projeto, cujas atividades de aprendizagem são mediadas pelo gênero discursivo/textual Entrevista. A Sequência didática e o respectivo Plano de aula *Entrevistas sobre medios de transporte en países hispánicos*⁵, conforme apêndice D, está estruturada pelas seguintes ações pedagógicas: (i) Diagnosticando os conhecimentos prévios sobre a língua espanhola e o tema; (ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas na língua espanhola; (iii) Pesquisando sobre o texto e o tema (iv) Sistematizando novas habilidades sobre a língua espanhola e o tema em estudo; (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola.

⁵ A sequência didática está elaborada na configuração de um Produto Educacional para que após avaliação dos integrantes da banca seja publicada na Plataforma EDUCAPES.

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

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

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

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

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades propostas no Plano de aula.

3.1.1 Diagnosticando o gênero discursivo/textual Entrevista

Para dar conta desta ação pedagógica, conforme está apresentado na Sequência didática e o respectivo Plano de aula *Entrevistas sobre medios de transporte en países hispánicos*, primeiramente, foi elaborado um **diagnóstico**, pré-teste, Apêndice B, com o objetivo de verificar o desempenho oral dos alunos do 8º Ano A, do Colégio Maria José, antes da implementação das ações de pesquisa-ação. Para complementar o instrumento diagnóstico exploratório previamente apresentado, foi desenvolvido um recurso pedagógico específico voltado à avaliação da prática oral em língua espanhola dos participantes da pesquisa. Optou-se por gravar a resposta oral dos alunos para as duas últimas perguntas do diagnóstico exploratório, como pré-teste, conforme descrito no Apêndice B. Os resultados desse diagnóstico foram apresentados no Apêndice B1, indicaram que as dificuldades mais latentes dos estudantes em relação às habilidades de oralização dizem respeito ao elemento linguístico da fonologia.

O resultado do pré-teste referente à produção oral de 20 estudantes, avaliados segundo as três variáveis linguísticas: morfossintaxe, léxico e fonologia. A morfossintaxe foi o aspecto mais bem avaliado, indicando maior domínio estrutural na construção das frases. O léxico apresentou desempenho intermediário, sugerindo

certa variedade e adequação vocabular, embora com limitações. Já a fonologia foi o componente com menor pontuação, revelando dificuldades na pronúncia, entonação e tonicidade por parte dos participantes.

A aplicação do pré-teste não apenas forneceu subsídios para o planejamento das intervenções didáticas, como também permitiu compreender os desafios enfrentados pelos alunos em seu primeiro contato com a língua espanhola. A partir dessa etapa inicial, foi possível traçar estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da competência comunicativa, respeitando o contexto escolar e as especificidades dos estudantes.

Nesse propósito foram elaboradas as seguintes ações pedagógicas: (ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas da língua espanhola e do gênero discursivo/textual Entrevista; (iii) Pesquisando sobre meios de transporte em países hispânicos; (iv) Sistematizando novas habilidades sobre a língua espanhola e o tema em estudo; e (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola.

3.1.2 Contextualizando e problematizando a língua

Para dar conta desta ação pedagógica, conforme está apresentado na Sequência didática e o respectivo Plano de aula *Entrevistas sobre medios de transporte en países hispánicos*, os objetivos desta aprendizagem, apresentados no Plano de aula e aqui retomados, são:

(i) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;

(ii) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos.

Para dar conta dos objetivos acima, foram adotados os seguintes procedimentos didático-pedagógicos:

3.1.2.1 Apresentação do projeto e do gênero discursivo/textual Entrevista

Apresentei o projeto, com capa, objetivos e lhes expliquei que o projeto foi baseado nas opiniões e necessidades da turma, sinalizadas pelos diagnósticos

realizados em sala. A partir disso, iniciei uma reflexão com a turma acerca do gênero discursivo/textual Entrevista, o que sabem sobre o gênero, para que serve, qual sua função social, sobre quais temas pode tratar uma entrevista, etc. Essa reflexão foi importante, principalmente porque alguns alunos que antes não participavam ativamente na aula, participaram nesta, trazendo à luz seu ponto de vista.

3.1.2.2 Escuta do texto audiovisual 1- Gênero discursivo/textual Entrevista

Depois, coloquei um vídeo informativo sobre os elementos composicionais da entrevista. Após assistirmos, pus um slide com algumas questões sobre o conteúdo teórico e diferentes funções, racionando com eles que é importante analisar o contexto do discurso em que ela foi produzida, a finalidade discursiva da mesma, os interlocutores, data em que foi produzida, bem como aspectos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, científicos etc. que caracterizam o tempo/situação de produção da entrevista e o veículo por meio do qual está circulando. Reforcei com eles as quatro funções do gênero discursivo/textual entrevista pelos exemplos do cotidiano e de assuntos que eles disseram lhes interessar, para entender e compreender as funções.

3.1.2.3 Escuta do texto audiovisual 2 - entrevista com a cantora Camila Cabello

Para ampliar nos estudantes a habilidade de escuta e enfatizar os aspectos fonológicos, sociolinguísticos, pus o vídeo da entrevista da cantora Camila Cabello e depois analisamos perguntas sobre a oralidade da cantora, seu sotaque, o vocabulário empregado por ela e pela entrevistadora, a temática da entrevista, etc. Nesse momento, observei que a maioria dos alunos, como E1, E2, E13, E15 e E19, engajaram-se na discussão, mas com um problema nas interações, em vista de que preferiram falar em português e mesmo sinalizando que era o momento para treinarem a conversação em língua espanhola, optaram por continuar falando em português ou não participar.

3.1.2.4 Aplicando estratégias de leitura sobre Gênero discursivo/textual Entrevista Shakira.

Nesta atividade foram ampliadas as estratégias de leitura do gênero discursivo/textual Entrevista, **Texto de leitura e audiovisual (1): Exemplo de**

entrevista: Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. “significa vivir con miedo constante”, conforme o plano de aula.

Para isso, foram apresentadas as questões que envolvem as quatro funções (sociodiscursiva, sociocomposicional, sociotemática e socioestilística) e questões discursivas como foco na interpretação, avaliação, reflexão, bem como a realização da língua espanhola, conforme Quadro 2 - Comando de atividade para interpretação do texto (1), Plano de aula.

Essa atividade foi realizada por 15 estudantes (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E17, E18, E19 e E20), cujos exemplos da produção estão na imagem abaixo:

Imagem 1 - Exemplos de realização da atividade de interpretação do Texto (1)

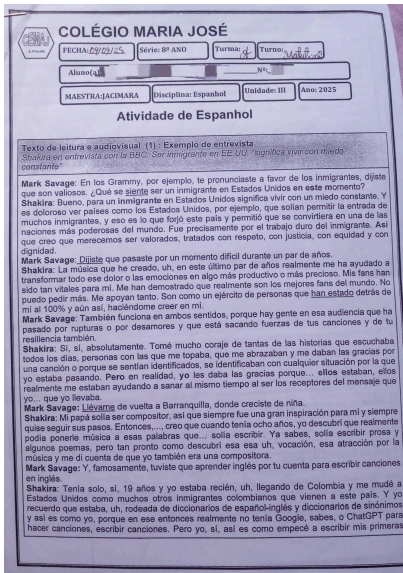
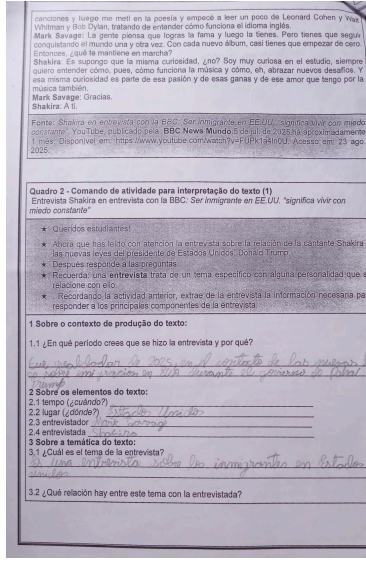
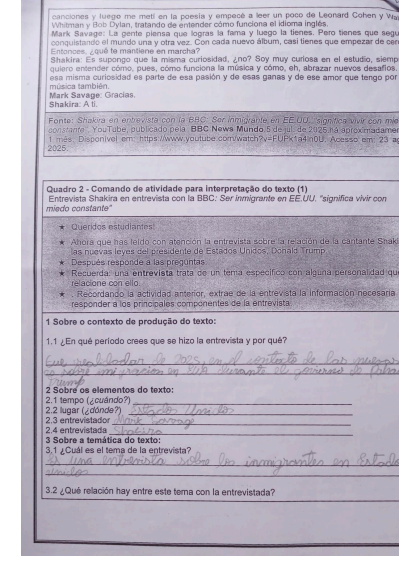
 <p>COLÉGIO MARIA JOSÉ</p> <p>FECHA: 22/02/25 Série: 9º ANO Turno: 1º Turno</p> <p>Aluno(a): <u>E3</u></p> <p>MAESTRA: JACIMARA Disciplina: Espanhol</p> <p>Atividade de Espanhol</p> <p>Texto de leitura e audiovisual (1): Exemplo de entrevista Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. "significa vivir con miedo constante"</p> <p>Mark Savage: En los Grammy, por ejemplo, te pronuncias a favor de los inmigrantes, dijiste que son valiosos. ¿Qué se siente ser un inmigrante en Estados Unidos en este momento? Shakira: Bueno, para un inmigrante en Estados Unidos significa vivir con un miedo constante. Y es doloroso ver países como los Estados Unidos, por ejemplo, que solían permitir la entrada de muchos inmigrantes, y eso es lo que le da a este país y permitió que se convirtiera en una de las naciones más poderosas del mundo. Fue precisamente por el trabajo duro del inmigrante. Así nacieron los valores, tratados con respeto, con justicia, con equidad y con dignidad. Mark Savage: ¿Diste que pasaste por un momento difícil durante un par de años. Shakira: La música que me creó, uh, en este último par de años realmente me ha ayudado a Shakira. La música que me creó, uh, en este último par de años realmente me ha ayudado a transformar todo ese dolor o las emociones en algo más productivo o más precioso. Mis fans han sido tan vitales para mí. Me han demostrado que realmente son los mejores fans del mundo. No puedo pedir más. Me apoyan tanto. Son como un ejército de personas que han estado detrás de mí al 100% y aún así, haciéndome creer en mí. Mark Savage: También funciona en ambos sentidos, porque hay gente en esa audiencia que ha pasado por rupturas o por desamores y que está sacando fuerzas de tus canciones y de tu resiliencia también. Shakira: Sí, sí, absolutamente. Tomé mucho coraje de tantas de las historias que escuchaba todos los días, personas con las que me topaba, que me abrazaban y me daban las gracias por una canción o porque se sentían identificados, se identificaban con cualquier situación por la que yo estaba pasando. Pero en realidad, yo les daba las gracias porque... ellos estaban, ellos realmente me estaban ayudando a sanar al mismo tiempo al ser los receptores del mensaje que yo... que yo llevaba. Mark Savage: ¿Llevas de vuelta a Barranquilla, donde creciste de niña. Shakira: Mi papá solía ser compositor, así que siempre fue una gran inspiración para mí y siempre que seguía sus pasos. Entonces... creo que cuando tenía ocho años, yo descubrí que realmente podía ponerle música a esas palabras que... solía escribir. Ya sabes, solía escribir poesía y algunos poemas, pero tan pronto como descubrí esa esa uh, vocación, esa atracción por la música y me di cuenta de que yo también era una compositora. Mark Savage: Y, famosamente, tuviste que aprender inglés por tu cuenta para escribir canciones en inglés. Shakira: Tenía solo, sí, 19 años y yo estaba recién, uh, llegando de Colombia y me mudé a Estados Unidos como muchos otros inmigrantes colombianos que vienen a este país. Y yo recuerdo que estaba un, rodeada de diccionarios de español-inglés y diccionarios de sinónimos y así es como yo, porque en ese entonces realmente no tenía Google, sabes, o ChatGPT para hacer canciones, escribir canciones. Pero yo, sí, así es como empecé a escribir mis primeras</p>	 <p>cuerciones y luego me metí en la poesía y empecé a leer un poco de Leonard Cohen y Neil Whiteman y Bob Dylan, tratando de entender cómo funciona el idioma inglés. Mark Savage: La gente piensa que logras la fama y luego la tienes. Pero tienes que seguir conquistando el mundo una y otra vez. Con cada nuevo álbum, casi tienes que empezar de cero. Entonces, ¿qué la mantiene en marcha? Shakira: Es supongo que la misma curiosidad, ¿no? Soy muy curiosa en el estudio, siempre quiero entender cómo, pues, cómo funciona la música y cómo, eh, abrazar nuevos desafíos. Y esa misma curiosidad es parte de esa pasión y de esas ganas y de ese amor que tengo por la música también. Mark Savage: Gracias. Shakira: A ti.</p> <p>Fonte: Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. "significa vivir con miedo constante". YouTube publicado por BBC News Mundo el 28 de agosto de 2025 aproximadamente 1 mes. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FUPK1at80U. Acceso en: 23 ago 2025.</p> <p>Quadro 2 - Comando de atividade para interpretação do texto (1) Entrevista Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. "significa vivir con miedo constante"</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué(s) estudian(s)? • ¿Alguien que has leído con atención la entrevista sobre la relación de la cantante Shakira y las nuevas leyes del presidente de Estados Unidos, Donald Trump? • Después responde a las preguntas. • Recuerda una entrevista trata de un tema específico con alguna personalidad que se relacione con ello. • Recordando la actividad anterior, extrae de la entrevista la información necesaria para responder a los principales componentes de la entrevista. <p>1 Sobre o contexto de produção do texto: 1.1 ¿En qué período crees que se hizo la entrevista y por qué? <u>En un momento de 2025 en el contexto de las nuevas leyes que se aplican en EE.UU. respecto al gobierno de Donald Trump</u></p> <p>2 Sobre os elementos do texto: 2.1 tempo (quando?) <u>2025</u> 2.2 lugar (onde?) <u>Estados Unidos</u> 2.3 entrevistador <u>Mark Savage</u> 2.4 entrevistado <u>Shakira</u></p> <p>3 Sobre a temática do texto: 3.1 ¿Cuál es el tema de la entrevista? <u>Una entrevista sobre los inmigrantes en Estados Unidos</u></p> <p>3.2 ¿Qué relación hay entre este tema con la entrevistada?</p>	 <p>cuerciones y luego me metí en la poesía y empecé a leer un poco de Leonard Cohen y Neil Whiteman y Bob Dylan, tratando de entender cómo funciona el idioma inglés. Mark Savage: La gente piensa que logras la fama y luego la tienes. Pero tienes que seguir conquistando el mundo una y otra vez. Con cada nuevo álbum, casi tienes que empezar de cero. Entonces, ¿qué la mantiene en marcha? Shakira: Es supongo que la misma curiosidad, ¿no? Soy muy curiosa en el estudio, siempre quiero entender cómo, pues, cómo funciona la música y cómo, eh, abrazar nuevos desafíos. Y esa misma curiosidad es parte de esa pasión y de esas ganas y de ese amor que tengo por la música también. Mark Savage: Gracias. Shakira: A ti.</p> <p>Fonte: Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. "significa vivir con miedo constante". YouTube publicado por BBC News Mundo el 28 de agosto de 2025 aproximadamente 1 mes. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FUPK1at80U. Acceso en: 23 ago 2025.</p> <p>Quadro 2 - Comando de atividade para interpretação do texto (1) Entrevista Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. "significa vivir con miedo constante"</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué(s) estudian(s)? • ¿Alguien que has leído con atención la entrevista sobre la relación de la cantante Shakira y las nuevas leyes del presidente de Estados Unidos, Donald Trump? • Después responde a las preguntas. • Recuerda una entrevista trata de un tema específico con alguna personalidad que se relacione con ello. • Recordando la actividad anterior, extrae de la entrevista la información necesaria para responder a los principales componentes de la entrevista. <p>1 Sobre o contexto de produção do texto: 1.1 ¿En qué período crees que se hizo la entrevista y por qué? <u>En un momento de 2025 en el contexto de las nuevas leyes que se aplican en EE.UU. respecto al gobierno de Donald Trump</u></p> <p>2 Sobre os elementos do texto: 2.1 tempo (quando?) <u>2025</u> 2.2 lugar (onde?) <u>Estados Unidos</u> 2.3 entrevistador <u>Mark Savage</u> 2.4 entrevistado <u>Shakira</u></p> <p>3 Sobre a temática do texto: 3.1 ¿Cuál es el tema de la entrevista? <u>Una entrevista sobre los inmigrantes en Estados Unidos</u></p> <p>3.2 ¿Qué relación hay entre este tema con la entrevistada?</p>
<p>Participante: E3</p>		

Imagem 1 - Exemplos de realização da atividade de interpretação do Texto (1)

COLÉGIO MARIA JOSÉ

FECHA: 02/10/2025 Série: 8º ANO Turma: A1 Nº: _____

Aluno(a): _____ Nº: _____

MAESTRA/CIJACIMARA Disciplina: Espanhol Etapas: III Ano: 2025

Atividade de Espanhol

Texto de leitura e audiovisual (1): Exemplo de entrevista Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. significa vivir con miedo constante*

Mark Savage: En los Grammy, por ejemplo, te pronunciaste a favor de los inmigrantes que son valiosos. ¿Qué se siente ser un inmigrante en Estados Unidos en este momento?

Shakira: Bueno, para un inmigrante en Estados Unidos significa vivir con un miedo constante. Es como ver países como los Estados Unidos, por ejemplo, que solían permitir a muchos inmigrantes, y eso es lo que forzó este país y permitió que se convirtiera en naciones más poderosas del mundo. Fue precisamente por el trabajo duro del inmigrante que creo que merecemos ser valorados, tratados con respeto, con justicia, con equidad y dignidad.

Mark Savage: ¿Diste que pasaste por un momento difícil durante un par de años?

Shakira: La música que he creado, uh, en este último par de años realmente me ha transformado todo ese dolor o las emociones en algo más productivo o más preciso. Mi hijo nació en un momento como este. Me han demostrado que realmente son los mejores fans del mundo que puedes tener. Me apoyan tanto. Son como un ejército de personas que han estado conmigo al 100% y aún así, haciéndome creer en mí.

Mark Savage: También funciona en ambos sentidos, porque hay gente en esa audiencia que pasó por rupturas o por desamores y que está sacando fuerzas de tus canciones y resistencia también.

Shakira: Sí, absolutamente. Tomé mucho coraje de tantas de las historias que todos los días, personas con las que me topaba, que me abrazaban y me daban las palabras que yo estaba pasando. Pero en realidad, yo les daba las gracias porque... ellos en realidad me estaban ayudando a sanar al mismo tiempo al ser los receptores del yo... que yo quería.

Mark Savage: Légame de vuelta a Barranquilla, donde creciste de niña.

Shakira: Mi papá solía ser compositor, así que siempre fue una gran inspiración para mí. Él me enseñó a escribir canciones. Yo escribí mi primera canción cuando tenía 10 años. Él me enseñó a escribir canciones. Yo escribí mi primera canción cuando tenía 10 años. Él me enseñó a escribir canciones. Yo escribí mi primera canción cuando tenía 10 años.

canciones y luego me metí en la poesía y empecé a leer un poco de Leonard Cohen y Walt Whitman y Bob Dylan, tratando de entender cómo funciona el idioma inglés.

Mark Savage: La gente piensa que logras la fama y luego la tienes. Pero tienes que seguir conquistando el mundo una y otra vez. Con cada nuevo álbum, casi tienes que empezar de cero. Entonces, ¿qué lo mantiene en marcha?

Shakira: Es supongo que la misma curiosidad, ¿no? Soy muy curiosa en el estudio, siempre quiero entender cómo, pues, cómo funciona la música y cómo, eh, abrazar nuevos desafíos. Y esa misma curiosidad es parte de esa pasión y de esas ganas y de ese amor que tengo por la música también.

Mark Savage: Gracias.

Shakira: A ti.

Fonte: Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. significa vivir con miedo constante*. YouTube, publicado pela BBC News Mundo 5 de outubro de 2025 há aproximadamente 1 mês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HUPA3ak0U0>. Acesso em: 23 ago 2025.

Quadro 2 - Comando de atividade para interpretação do texto (1)

Entrevista Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. significa vivir con miedo constante*

- Quiéndonos estudiantes!
- Ahora que has leído con atención la entrevista sobre la relación de la cantante Shakira y las nuevas leyes del presidente de Estados Unidos, Donald Trump.
- Después responde a las preguntas.
- Recuerda: una entrevista trata de un tema específico con alguna personalidad que se relacione con ello.
- Recordando la actividad anterior: extrae de la entrevista la información necesaria para responder a las principales componentes de la entrevista.

1 Sobre o contexto de produção do texto:

1.1. ¿En qué periodo crees que se hizo la entrevista y por qué?

En un momento de mucha tensión política en EE.UU. después de las elecciones de Trump.

2 Sobre os elementos do texto:

2.1 tempo (quando?) *2025*

2.2 lugar (dónde?) *Barranquilla*

2.3 entrevistador *Mark Savage*

2.4 entrevistada *Shakira*

3 Sobre a temática do texto:

3.1. ¿Cuál es el tema de la entrevista?

Una entrevista sobre los inmigrantes en Estados Unidos.

3.2. ¿Qué relación hay entre este tema con la entrevistada?

3.3. ¿Qué opina la entrevistada sobre las nuevas leyes sobre la inmigración?

Opina que son malas y que afectan a los inmigrantes.

4 Sobre os aspecto da língua que predominam no texto:

4.1. ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en la entrevista? ¿Formal o informal? ¿Por qué?

Informal, porque es una entrevista y se habla de temas personales.

4.2. Indica cuál modelo y tiempo verbal tienen los verbos subrayados y explica crean en el texto.

El verbo "crean" está en presente de subjuntivo.

4.3. Analiza las palabras destacadas en negro en el texto: explica a qué clase (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, etc.) pertenecen y qué significan aportan al texto.

Las palabras "miedo" y "resistencia" son sustantivos que indican sentimientos.

5 Interpretação do texto:

¿Cuál es el propósito de la entrevista?

El propósito es hablar de la vida de Shakira.

6 Avaliação-Relações-reflexões sobre o texto:

Evaluación: ¿Estás de acuerdo con lo que dice Shakira sobre los inmigrantes? ¿Por qué? ¿Crees que el gobierno estadounidense está actuando correctamente con los inmigrantes? Explica por qué. ¿Crees que Shakira y otras personalidades podrían hacer algo para ayudar a los inmigrantes? ¿Por qué? ¿Crees que el gobierno de EE.UU. debería ser más justo con los inmigrantes?

Estoy de acuerdo con lo que dice Shakira. Creo que el gobierno estadounidense está actuando correctamente con los inmigrantes. Creo que Shakira y otras personalidades podrían hacer algo para ayudar a los inmigrantes. Creo que el gobierno de EE.UU. debería ser más justo con los inmigrantes.

Reflexión: ¿Cómo crees que estas políticas sobre la inmigración te afectan a ti como ciudadano?

Me afectan porque me siento discriminado y porque me cuesta encontrar trabajo.

Participante: E6

Fonte: A autora (2025)

A partir dos exemplos acima, descrevo abaixo, sinteticamente, os resultados desta realização individual.

Quadro 3 - Realização individual da Atividade de interpretação do texto de leitura (1)			
Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
E1	B	C	Respostas incompletas e genéricas, linguagem parcial
E2	A	A	Respostas completas, críticas e bem estruturadas
E3	B	C	Respostas incompletas ou inadequadas
E6	B	B	Respostas parcialmente corretas
E7	B	B	A maior parte da atividade estava correta e bem escrita, exceto as questões de funções mentais superiores.

E8	B	C	Conteúdo parcialmente correto, com respostas genéricas e em português, similar a E1
E9	A	A	Respostas completas, críticas, bem estruturadas e detalhadas
E10	C	C	Respostas inadequadas
E13	B	B	Conteúdo parcial correto
E14	B	C	Conteúdo parcialmente correto, pouco detalhado
E15	B	C	Respostas incompletas ou inadequadas
E17	B	C	Respostas incompletas ou inadequadas, similar a E3
E18	C	C	Respostas inadequadas
E19	B	B	Conteúdo parcialmente correto, pouco detalhado
E20	C	C	Não respondeu a maior parte da atividade
Totais	A (2), B (10), C (3)	A (2), B (4), C (8)	
<p>Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)</p>			
<p>Fonte: A autora (2025)</p>			

Em relação ao conteúdo, os resultados indicam que a realização da **função social** do texto se deu claramente nas primeiras perguntas da atividade, por perguntar quando foi feita a entrevista, na qual 9 estudantes responderam “5 de julho de 2025” (E2, E9, E8, E20, E7, E13, E19, E15 e E1), enquanto E14, E17 e E3 não responderam a questão e E6, E10 e E18 responderam inadequadamente; onde foi realizada, apenas 4 estudantes responderam que foi nos Estados Unidos (E7, E9, E2, E19), os demais responderam equivocadamente; quem era o entrevistador e quem era a entrevistada, apenas um estudantes respondeu de forma inadequada (E18); e em que período foi feita a entrevista e por quê, na qual 5 participantes responderam corretamente (E2, E6, E9, E3, E17), 5 responderam parcialmente (E13, E8, E1, E15 e E19) e 4 estudantes responderam equivocadamente (E10, E18, E20 e E7).

Já a **função temática** foi realizada através das perguntas 3.1, 3.2 e 3.3, que tratava sobre o tema da entrevista, em que todos os alunos responderam

corretamente a pergunta, com resposta como: “*La situación de los inmigrantes en Estados Unidos y de la experiencia personal de Shakira como inmigrante*”, com exceção de 2 participantes, pois um respondeu de forma inadequada (E19) e o outro não contestou de forma legível (E18); que relação tem entre o tema e a pessoa entrevistada, na qual 7 alunos responderam corretamente (E13, E6, E2, E10, E20, E7 e E9); e qual a opinião da entrevistada sobre o tema em questão, acerca das novas leis de imigração norte americanas implantadas pelo atual presidente Donald Trump, na qual apenas 2 alunos responderam de forma inadequada (E10 e E18).

A **função composicional** foi trabalhada na pergunta 5, que enuncia qual o propósito da entrevista, só 2 participantes responderam de modo correto a pergunta (E2 e E9), o estudante E6 respondeu parcialmente e o restante contestou de forma inadequada. Embora alguns estudantes tenham comentado que a atividade estava muito difícil, acertaram muitas questões, como as de elementos textuais e da temática e considerei que grande parte da turma se destacou nesta atividade, somente os participantes E10, E17 e E20 que se destoaram muito do grupo, por apresentar a atividade incompleta ou resposta inadequada; Já os estudante E1 e E8 que responderam parcialmente as questões.

Por fim, sobre a **função estilística**, apareceram nas perguntas por meio de questões sobre tipo de linguagem empregada no texto, em que apenas 3 estudantes responderam corretamente (E2, E6 e E9); sobre qual o tempo e modo verbal de verbos sublinhados e qual sentido eles assumem, somente 2 estudantes responderam corretamente (E2 e E9), o estudante E13 respondeu parcialmente, o participante E20 não respondeu e os demais não corresponderam adequadamente; a última pergunta consistia em explicar a qual classe de palavras pertencem as palavras destacadas em negrito na entrevista transcrita, apenas 1 estudante contestou de forma acertada (E6), os outros não conseguiram obter êxito na resposta.

Em relação à realização das questões discursivas, Interpretação-Avaliação-Relações-Aplicações-Reflexões, as inadequações foram mais acentuadas, se comparadas com as quatro funções do texto, em vista de que a maioria dos estudantes escreveu respostas pouco aprofundadas, o que revelou a dificuldade destes em pensar mais criticamente.

Em relação à realização das questões discursivas, o conteúdo da **interpretação** indica que apenas 2 participantes responderam corretamente (E2 e E9, 1 participante respondeu parcialmente (E6) e os demais responderam inadequadamente (E3, E7, E10, E13, E14, E15, E17, E18, E19, 20) e ainda houve os que responderam de forma equivocada e em português (E1 e E8).

Já os resultados da avaliação revelam que 3 estudantes responderam de forma estruturada (E2, E9 e E7), E13 respondeu parcialmente correto, já E1, E8 e E18 responderam em português somente “*Sim*”, E6 respondeu “*No*”, enquanto E3, E10, E14, E17 e E19 responderam inadequadamente.

Sobre a **relação** entre o tema do texto e uma notícia sobre a chamada “política 2.0” do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, os resultados indicam que E2, E3, E9 e E17 responderam de forma crítica, E13, E10, E14, E19, E15 e E18 responderam parcialmente certo, com resposta genérica, sem mostrar claramente a relação do texto com a notícia linkada no enunciado, E6 respondeu inadequadamente, juntamente com E1 e E8 que responderam de forma equivocada e em português, além disso, E7 e E20 não responderam a essa questão.

Sobre a estratégia **aplicação** do tema consistia em responder se acreditava que o governo estadunidense está agindo corretamente com os imigrante e explicar por quê e se acredita que Shakira e outras celebridades podem fazer algo para contribuir com os imigrantes, nesta E6 respondeu que “*sí, porque los inmigrantes pueden traer drogas y otros artículos ilegales al territorio estadounidense. Los artistas pueden ayudar escribiendo músicas*”, já E2, E3, E17, E10, E13, E8, E9 e E1, responderam parcialmente certo, enquanto E7, E18, E15, E19 e E14 responderam inadequadamente.

Sobre a **reflexão** dos participantes, se acreditavam que as políticas imigratórias afetam-lhes ou afetam aos demais cidadãos sul-americanos, em que 5 estudantes contestaram de forma clara e bem estruturada (E2, E9, E3, E13 e E17), 7 responderam parcialmente com respostas genéricas (E15, E6), E14, E1, E8, E19, E10 e E7 responderam parcialmente e em língua portuguesa, E28 respondeu de forma ilegível e E20 não respondeu a nenhuma questão desta seção.

Em relação ao uso da língua escrita nas respostas acima, tanto em relação às quatro funções do texto como nas questões discursivas

(Interpretação-Avaliação-Relação-Aplicação-Reflexão), os resultados apontam que o espanhol foi usado pela maioria, exceto (E1, E8) só responderam em português.

Notei também que os estudantes que mais apresentaram inadequações foram os mesmos que costumam não prestar atenção na aula, apresentam um baixo rendimento no componente curricular e as questões respondidas inadequadamente foram por falta de atenção e desleixo em responder.

3.1.2.5 Aplicando estratégias de escuta sobre Gênero discursivo/textual Entrevista com Camila Cabello

Com este texto Audiovisual (2): Entrevista com Camila Cabello, atividade de aprendizagem, conforme quadro (3) do Plano de aula, enfocou a escuta e a oralização. Essa atividade foi realizada por 11 alunos (E2, E3, E6, E7, E8, E9, E13, E14, E17, E15 e E19), cujos resultados estão descritos no quadro abaixo de forma individualizada.

Quadro 4 - Realização individual oral da Atividade do texto Audiovisual (2)			
Aluno	Fonologia	Duração	Observações
E2	2	1:0	Bom sotaque, porém algumas inadequações ao pronunciar os fonemas /l/, /x/, /j/ e /r/.
E3	1	0:16	Pronunciou vogais abertas e inadequação ao emitir os fonemas /x/, /j/, /r/, /l/.
E6	1	0:29	Pronúncia com muita insegurança e com vogais abertas
E7	0	0:21	Basicamente, emitiu o trecho em português
E8	2	1:27	Fala muito rápido, dificultando a compreensão.
E9	2	0:05	Curta duração da reprodução do trecho.
E13	1	0:33	Inadequações ao pronunciar os fonemas /l/, /v/, /r/ e /x/.
E14	2	0:28	Boa oratória e sotaque, porém com pronúncia inadequada com os fonemas /t/, /l/, /ll/, /j/ e vogais abertas
E15	2	0:09	Pronúncia inadequada com o fonema /v/.
E17	0	0:21	Fala em português.
E19	1	0:35	Inadequações ao pronunciar os fonemas /l/, /t/, /v/ e vogais abertas

Totais	0 (2 participantes) 1 (4 participantes) 2 (5 participantes)
Legenda: A realização dos elementos linguísticos são avaliados com a seguintes escala de valores: Ruim (0) - Regular (1) - Bom (2) - Muito Bom (3)	
Fonte: A autora (2025)	

Em relação ao **conteúdo**, os resultados indicam que a média de tempo dos textos gravados foi de 40 segundos, sendo que o maior texto gravado foi o de E8, com 1:27, e o menor, de E9, com 0:5.

Em relação à língua oral, mais especificamente, à pronúncia, os principais erros fonológicos consistem em pronunciar de forma equivocada o fonema /r/, /ll/, /x/, /g/, como também pronunciar as vogais /e/ e /o/ com sons abertos em espanhol. Os resultados indicam também que os melhores resultados foram obtidos por E2, E6, E8 e E9, enquanto o participante E3 apresentou um rendimento regular no que diz respeito à fonologia e os E7, E13, E17, E14, E19 apresentaram inadequações fonológicas explícitas. Observei que esses erros fonológicos estão fossilizados na pronúncia da maioria dos participantes desta pesquisa-ação.

3.1.2.6 Problematizando a língua e o tema

Para essa aprendizagem, apresentei situações-problemas, abaixo retomadas:

¿Cómo puede una entrevista de una persona contribuir a mejorar el pensamiento crítico ?

¿Cómo el aprendizaje de la lengua española puede ayudar al estudiante a conocer mejor la diversidad cultural de los países hispanohablantes?

¿De qué maneras estudiar sobre la movilidad urbana de ciudades hispánicas nos ayuda a reflexionar y hacer diferenciaciones acerca de la movilidad de nuestra ciudad?

Discuti com eles como uma entrevista pode contribuir para melhorar o pensamento crítico, como a aprendizagem da língua espanhola pode ajudar ao estudante a conhecer melhor a diversidade cultural dos países hispânicos e de que maneiras estudar sobre a mobilidade urbana de cidades hispânicas nos ajuda a refletir sobre a mobilidade de nossa cidade. À medida que a discussão sobre essas perguntas ocorriam, eu contribuí com exemplos, sobre os meios de transporte mais usados em

Salvador, Simões Filho e como entrevistas sobre tais meios podem nos ajudar ao fazermos uma viagem, como a Madri. Nesse diálogo, os estudantes E1, E2, E15 e E19 demonstraram domínio do tema e do gênero.

Os resultados das produções escritas e orais realizadas dentro da ação **Contextualização e problematização** indicam que em relação ao conteúdo das quatro funções do texto, de forma geral, os alunos tiveram um excelente rendimento, com resposta objetivas e acertadas, já em relação ao conteúdo da interpretação, avaliação e reflexão, de maneira sintética, os alunos tiveram um desempenho parcial e mediano, em vista de que muitos responderam com resposta genéricas e pouco aprofundadas. Em relação à realização da escrita e oralização da língua espanhola, percebo que os participantes obtêm mais êxito na escrita do que na produção oral em espanhol. Em relação a oralização da língua, os alunos ainda apresentam muitas inadequações fonológicas e inseguranças.

Considero que os objetivos acima foram alcançados, mesmo sob as condições difíceis que me deparei. A começar, esclareço que a aula teve duração de 30 minutos, porque 20 foram gastos para instalar notebook, datashow, caixa de som e internet na sala, mesmo havendo solicitação à instituição desses equipamentos antecipadamente. Levando em consideração que a turma tem 21 alunos, com idade entre 12 e 13 anos, ou seja, na pré-adolescência, com altos níveis de hormônios e impulsos ainda não bem geridos, e que segundo dados divulgados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Tallis) de 2024, no contexto da Educação Básica brasileira, docentes costumam perder 21% do tempo de aula tentando criar um ambiente harmonioso e propício ao estudo, considero que 20 minutos tem relevância em uma aula, podendo ser fundamental para alcançar os objetivos propostos para a aula e fixação das atividades.

Concluído o relato da realização dos procedimentos da ação Contextualização e problematização, dou continuidade a pesquisa apresentando agora o relato e a análise dos procedimentos didático-pedagógicos referentes à ação de Problematização e Instrumentalização, conforme detalhado a seguir.

3.1.3 Instrumentalizando sobre o texto e o tema

Para dar conta desta ação pedagógica, conforme está apresentado na Sequência didática e o respectivo Plano de aula Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos, os objetivos desta aprendizagem, apresentados no Plano de aula e aqui retomados, são:

- a) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;
- b) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema de entrevistas sobre meios de transporte no mundo hispânico e brasileiro.
- c) refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais na busca e no compartilhamento de informações.

Para dar conta dos objetivos acima, foram adotados os seguintes procedimentos didático-pedagógicos:

3.1.3.1 Refletindo sobre ética em pesquisa

Após os procedimentos da problematização, os quais preparam os estudantes para a prática da pesquisa científica, inseri as discussões acerca da ética na pesquisa. Para isso, expliquei-lhes que antes de usarmos uma informação, é preciso primeiro saber se ela é verídica, para isso é necessário levar em conta a fonte. Então lhes perguntei que estratégias eles utilizavam para coletar informações, assim de forma dialogada, expliquei como selecionar informações utilizando o *Google* e *YouTube*, de onde os vídeos utilizados ao longo das aulas foram retirados, com o objetivo de introduzir os estudantes a esse meio de pesquisa.

Além disso, reforcei procedimentos para buscas em plataformas virtuais sobre temas específicos. Expliquei aspectos da ética em pesquisa, enfatizando o cuidado necessário na seleção das informações, a importância de sempre indicar a fonte do conteúdo utilizado, bem como identificar informações tendenciosas ou estereotipadas sobre países hispânicos, comparando com informações tendenciosas que circulam nas redes sociais ou sites sensacionalista sobre a região nordeste e a Bahia.

3.1.3.2 Pesquisando sobre meios de transporte

Para ampliar os conhecimentos sobre o tema, os estudantes desenvolveram as atividades propostas nas imagens 2 e 3 conforme apresentado no Plano de aula.

Os resultados da atividade foram excelentes, de modo que os alunos fizeram as atividades de forma individual, depois em pequeno grupo, em seguida, em grande grupo, com resposta objetivas e modo colaborativo, juntamente comigo compreendendo a nomenclatura dos meios de transporte em língua espanhola e o uso da preposição “a” e “en” para falar sobre a utilização destes meios, observando as diferenças e semelhanças com a língua portuguesa.

3.1.3.3 Entrevistando sobre meios de transporte

Na sequência, para ampliar o conhecimento sobre o texto da entrevista e o tema meios de transporte, foi apresentado aos estudantes o Texto de leitura 2 - *Entrevista - Transporte cotidiano en Cuba: desafíos y soluciones*, conforme Plano de aula.

Para isso, foram apresentadas questões que envolvem as quatro funções (sociodiscursiva, sociocomposicional, sociotemática e socioestilística) e questões discursivas como foco na interpretação, avaliação, reflexão, bem como a realização da língua espanhola, conforme Quadro 3 - Comando de atividade para interpretação da entrevista, no Plano de aula.

Essa atividade foi realizada por 14 alunos que entregaram a atividade (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E17 e E19), cujos exemplos dessa realização estão apresentados na imagem a seguir.

Imagem 2 - Exemplos de realização da atividade de interpretação do Texto de leitura (2)

<p>COLÉGIO MARIA JOSÉ FECHA: 17/05/23 Série: 8º ANO Turno: 1ª Período: I Aluno(a): MAESTRA JACIMARA Disciplina: Espanhol Unidade: III Ano: 2023</p> <p>Atividade de Espanhol</p> <p>Texto de leitura 2 - Entrevista - Transporte cotidiano em Cuba: desafios y soluciones</p> <p>*Entrevista: Transportes en Cuba*</p> <p>*Periodista.* Hola, ¿qué tal? Cuéntame un poco... ¿cómo es moverse aquí en Cuba en el día a día?</p> <p>*Entrevistado (Juan, 42 años, habanero)* Uf... complicado, la verdad (risas). Hay mucho de las guaguas, pero casi nunca pasan a tiempo. Y cuando llegan, ya vienen llenas, entonces hay que apretarse como sardinas.</p> <p>*Periodista.* ¿O sea que [] bastante tiempo?</p> <p>*Juan.* Sí. Media hora, una hora... depende. Y cuando por fin llega, toca empujar un poco para entrar. Es normal perder la paciencia.</p> <p>*Periodista.* ¿Y la gente [] solo guaguas?</p> <p>*Juan.* No, también están los taxis colectivos, los almonrones. Esos carros antiguos que a los turistas les []. Para nosotros son como el "pan B", más rápidos que la guagua, pero no son tan baratos.</p> <p>*Periodista.* ¿Y todavía aguantan esos carros tan viejos?</p> <p>*Juan.* Claro, porque el cubano siempre inventa algo (risas). Si no [] piezas, se improvisa. Pero bueno, a veces se [] en medio del camino. Me ha pasado varias veces, quedarme parado hasta que el chofer lo arregle.</p> <p>*Periodista.* ¿Y la bicicleta, todavía se [] bastante?</p> <p>*Juan.* Sí, sobre todo en el interior. En La Habana también, pero con el calor y el tráfico es duro. Los que no tienen dinero para taxi, pues van en bici.</p> <p>*Periodista.* ¿Y los jóvenes, cómo se las arreglan?</p> <p>*Juan.* Los jóvenes buscan de todo. Algunos tienen moto, otros patinetes eléctricos que les mandan de afuera. Pero la mayoría coge lo que aparece: guagua, taxi compartido, botella... lo que sea.</p>	<p>2. Na sequência, passaremos para a função sócio composicional - elementos do texto - com as seguintes questões:</p> <p>2.1. ¿Cuál es la secuencia/ tipología textual predominante en el texto, (narración, historia, argumento, descripción, etc.)?</p> <p>2.2. ¿Qué elementos o informaciones constituyen una entrevista?</p> <p>3. Na sequência, trataremos da função função sócio temática - conteúdo temático, ressaltando o que é tratado no tema do texto, como o conteúdo diálogo com outros textos - com as seguintes questões:</p> <p>3.1. ¿Cuál es el tema principal del texto?</p> <p>3.2. ¿Con qué otros textos podría dialogar este tema?</p> <p>3.3. ¿Cuál relación hay entre el tema abordado en el texto y otros temas como desigualdad social, movilidad urbana, políticas públicas, economía, infraestructura, etc?</p> <p>4. Agora, vamos aprender mais sobre a função sócioestilística - estilo de linguagem - com as seguintes questões:</p> <p>4.1. ¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto? (Emotiva, referencial, apelativa, fática, metalingüística, poética etc.)</p> <p>4.2. ¿Cuáles son las figuras de lenguaje predominantes en el texto? (Metáfora, comparación, ironía, hipérbolo, antítesis, prosopopeya, etc.)</p> <p>4.3. ¿Qué elementos lingüísticos predominan en el texto? (Artículos, sustantivos, numerales, adjetivos, conjunciones, etc.)</p>	<p>*Periodista.* ¿Y para viajar de una ciudad a otra?</p> <p>*Juan.* Eso sí es más complicado. Hay omnibus de turismo, pero para los cubanos son caros. Los del Estado casi siempre están llenos. Entonces muchos pedimos botella, o sea, hacer dedo en la carretera hasta que alguien pare.</p> <p>*Periodista.* Para ti, ¿cuál es el mayor problema del transporte en Cuba?</p> <p>*Juan.* La incertidumbre, sin dudas. Nunca sabes si vas a llegar a tiempo. Depende de si hay combustible, si el carro funciona, si la guagua pasa... ¡Así! Todo es cuestión de improvisar.</p> <p>Entrevista ficticia con un motor de Havera sobre transportes en Cuba</p> <p>SANTOS, Juan. Transporte cotidiano en Cuba: desafíos y soluciones. Entrevista concedida a Sebastian Ferrán. Havana: Blog Movilidad Latina, 2023.</p> <p>Cuadro 3 - Comando de actividad para interpretación da entrevista Transporte cotidiano em Cuba: desafios y soluciones.</p> <p>¿Cuántos estudiantes!</p> <p>Después de leer la entrevista de Juan, contesta las preguntas abajo con atención.</p> <p>1. Iniciarémos con as estratégias de leitura sobre a função sociodiscursiva - contexto produção - com as seguintes questões:</p> <p>1.1. ¿Cuál es el contexto discursivo/ esfera social em que esse texto está sendo produzido? (jornalístico, trabalho, científico etc.)</p> <p>1.2. ¿Quién es el autor y quiénes son los interlocutores?</p> <p>1.3. ¿Cuál es la fecha de producción del texto?</p> <p>1.4. ¿Por qué medio circula el texto? (Revista, blog, radio, televisión, etc.)</p> <p>1.5. ¿Cuál es la finalidad sociodiscursiva del texto (entretener, sensibilizar, guiar, informar etc.)</p>
<p>Participante: E1</p>		
<p>COLÉGIO MARIA JOSÉ FECHA: 17/05/23 Série: 8º ANO Turno: 1ª Período: I Aluno(a): MAESTRA JACIMARA Disciplina: Espanhol Unidade: III Ano: 2023</p> <p>Atividade de Espanhol</p> <p>Texto de lectura 2 - Entrevista - Transporte cotidiano em Cuba: desafios y soluciones</p> <p>*Entrevista: Transportes en Cuba*</p> <p>*Periodista.* Hola, ¿qué tal? Cuéntame un poco... ¿cómo es moverse aquí en Cuba en el día a día?</p> <p>*Entrevistado (Juan, 42 años, habanero)* Uf... complicado, la verdad (risas). Hay mucho de las guaguas, pero casi nunca pasan a tiempo. Y cuando llegan, ya vienen llenas, entonces hay que apretarse como sardinas.</p> <p>*Periodista.* ¿O sea que [] bastante tiempo?</p> <p>*Juan.* Sí. Media hora, una hora... depende. Y cuando por fin llega, toca empujar un poco para entrar. Es normal perder la paciencia.</p> <p>*Periodista.* ¿Y la gente [] solo guaguas?</p> <p>*Juan.* No, también están los taxis colectivos, los almonrones. Esos carros antiguos que a los turistas les []. Para nosotros son como el "pan B", más rápidos que la guagua, pero no son tan baratos.</p> <p>*Periodista.* ¿Y todavía aguantan esos carros tan viejos?</p> <p>*Juan.* Claro, porque el cubano siempre inventa algo (risas). Si no [] piezas, se improvisa. Pero bueno, a veces se [] en medio del camino. Me ha pasado varias veces, quedarme parado hasta que el chofer lo arregle.</p> <p>*Periodista.* ¿Y la bicicleta, todavía se [] bastante?</p> <p>*Juan.* Sí, sobre todo en el interior. En La Habana también, pero con el calor y el tráfico es duro. Los que no tienen dinero para taxi, pues van en bici.</p> <p>*Periodista.* ¿Y los jóvenes, cómo se las arreglan?</p> <p>*Juan.* Los jóvenes buscan de todo. Algunos tienen moto, otros patinetes eléctricos que les mandan de afuera. Pero la mayoría coge lo que aparece: guagua, taxi compartido, botella... lo que sea.</p>	<p>*Periodista.* ¿Y para viajar de una ciudad a otra?</p> <p>*Juan.* Eso sí es más complicado. Hay omnibus de turismo, pero para los cubanos son caros. Los del Estado casi siempre están llenos. Entonces muchos pedimos botella, o sea, hacer dedo en la carretera hasta que alguien pare.</p> <p>*Periodista.* Para ti, ¿cuál es el mayor problema del transporte en Cuba?</p> <p>*Juan.* La incertidumbre, sin dudas. Nunca sabes si vas a llegar a tiempo. Depende de si hay combustible, si el carro funciona, si la guagua pasa... ¡Así! Todo es cuestión de improvisar.</p> <p>Entrevista ficticia con un motor de Havera sobre transportes en Cuba</p> <p>SANTOS, Juan. Transporte cotidiano en Cuba: desafíos y soluciones. Entrevista concedida a Sebastian Ferrán. Havana: Blog Movilidad Latina, 2023.</p> <p>Cuadro 3 - Comando de actividad para interpretación da entrevista Transporte cotidiano em Cuba: desafios y soluciones.</p> <p>¿Cuántos estudiantes!</p> <p>Después de leer la entrevista de Juan, contesta las preguntas abajo con atención.</p> <p>1. Iniciarémos con as estratégias de leitura sobre a função sociodiscursiva - contexto produção - com as seguintes questões:</p> <p>1.1. ¿Cuál es el contexto discursivo/ esfera social em que esse texto está sendo produzido? (jornalístico, trabalho, científico etc.)</p> <p>1.2. ¿Quién es el autor y quiénes son los interlocutores?</p> <p>1.3. ¿Cuál es la fecha de producción del texto?</p> <p>1.4. ¿Por qué medio circula el texto? (Revista, blog, radio, televisión, etc.)</p> <p>1.5. ¿Cuál es la finalidad sociodiscursiva del texto (entretener, sensibilizar, guiar, informar etc.)</p>	<p>2. Na sequência, passaremos para a função sócio composicional - elementos do texto - com as seguintes questões:</p> <p>2.1. ¿Cuál es la secuencia/ tipología textual predominante en el texto, (narración, historia, argumento, descripción, etc.)?</p> <p>2.2. ¿Qué elementos o informaciones constituyen una entrevista?</p> <p>3. Na sequência, trataremos da função função sócio temática - conteúdo temático, ressaltando o que é tratado no tema do texto, como o conteúdo diálogo com outros textos - com as seguintes questões:</p> <p>3.1. ¿Cuál es el tema principal del texto?</p> <p>3.2. ¿Con qué otros textos podría dialogar este tema?</p> <p>3.3. ¿Cuál relación hay entre el tema abordado en el texto y otros temas como desigualdad social, movilidad urbana, políticas públicas, economía, infraestructura, etc?</p> <p>4. Agora, vamos aprender mais sobre a função sócioestilística - estilo de linguagem - com as seguintes questões:</p> <p>4.1. ¿Cuál es la función del lenguaje predominante en el texto? (Emotiva, fática, metalingüística, poética etc.)</p> <p>4.2. ¿Cuáles son las figuras de lenguaje predominantes en el texto? (Metáfora, comparación, ironía, hipérbolo, antítesis, prosopopeya, etc.)</p> <p>4.3. ¿Qué elementos lingüísticos predominan en el texto? (Artículos, sustantivos, numerales, adjetivos, conjunciones, etc.)</p>
<p>Participante: E9</p>		
<p>Fonte: A autora (2025)</p>		

A partir dos exemplos acima, segue abaixo a descrição sintética dos resultados desta realização individual da de leitura e interpretação do texto de leitura (2).

Quadro 5 - Realização individual da Atividade de interpretação do Texto de leitura (2)			
Aluno	Conteúdo	Língua	Observações
E1	C	C	Respostas inadequadas ou genéricas
E2	B	A	Respostas completas, críticas e bem estruturadas, porém não respondeu às questões de funções mentais superiores
E3	C	B	Respostas incompletas ou inadequadas
E5	B	B	Respostas parcialmente corretas
E6	B	B	Respostas parcialmente corretas
E7	B	B	Respostas parcialmente corretas
E8	A	A	Conteúdo parcialmente correto, com respostas críticas e precisas
E9	A	A	Respostas completas, críticas e bem estruturadas
E10	C	C	Respostas inadequadas
E13	B	B	Conteúdo parcial correto
E14	B	B	Conteúdo parcialmente correto, pouco aprofundado
E15	B	B	Respostas incompletas ou inadequadas
E17	B	C	Respostas incompletas ou inadequadas, simular a E3
E19	B	B	Conteúdo parcialmente correto, pouco detalhado
Totais	A (2), B (9), C (3)	A (3), B (8), C (3)	
Legenda:			
Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Língua: Espanhol A (qualificado), B (mescla entre Espanhol e Português), C (mais português que Espanhol)			
Fonte: A autora (2025)			

Em relação ao conteúdo, no que diz respeito à **função social** do texto, analisaram as condições de produção do texto, na qual as perguntas foram sobre qual contexto discursivo o texto foi produzido, em que 9 estudantes responderam

adequadamente (E2, E13, E9, E15, E19, E7, E1, E5 e E6); na pergunta sobre quem é o autor e quem são os interlocutores, apenas 6 participantes (E2, E1, E7, E19, E15 e E13) responderam que o “*autor es el periodista Sebastián Ferrán y el interlocutor es Juan Santos*”; acerca da data de produção do texto, todos os alunos responderam corretamente, que foi “*en 2025*”; exceto E1; qual meio circula o texto, mais uma vez apenas o participante E1 respondeu adequadamente, todos os demais acertaram a resposta “*en un Blog*”; e sobre qual a finalidade discursiva do texto, 10 participantes (E2, E13, E15, E19, E7, E5, E9, E10, E6 e E1) responderam corretamente.

Sobre as questões **sócio composicionais** do texto: qual a sequência ou tipologia textual predominante no texto, na qual apenas 4 alunos responderam corretamente (E2, E7, E19 e E15) em que “*predominan la tipología dialogal, con carácter descriptivo*”, 1 aluno respondeu parcialmente (E13) e os demais responderam inadequadamente; e acerca dos elementos ou informações constituem uma entrevista, 7 estudantes responderam de forma acertada (E2, E7, E19, E15, E13, E8 e E9), E6 respondeu parcialmente e os demais responderam inadequadamente.

A seção 3, tratou a **função sócio temática** do texto, perguntando qual o tema principal, na qual todos os alunos responderam adequadamente, com exceção de E8; na questão 3.2 sobre quais outros textos podem dialogar com o tema, a qual 6 estudantes responderam corretamente (E2, E9, E8, E13, E7 e E19), inclusive a participante E8 escreveu que “*este tema puede dialogar con temas como la evolución histórica de los medios de transporte, impactos ambientales, la contaminación atmosférica y acústica de los autobuses, seguridad en las vías, accidentes y calidad de vida*”, E15 respondeu parcialmente e o restante não alcançou pleno entendimento em suas respostas; e que relação existe entre o tema abordado no texto e outros temas como desigualdade social, mobilidade urbana, políticas públicas, economia, infraestrutura, etc, em que 6 participantes responderam de forma adequada (E9, E2, E13, E19, E7 e E8), E1 respondeu parcialmente correto e E5, E10, E3, E14, E17, E6 e E15 não responderam adequadamente.

Por último, a seção 4 abordou a função **sócio estilística** do texto, com a pergunta 4.1 que diz respeito a qual a função da linguagem predominante no texto, em que 9 estudantes (E2, E13, E6, E15, E1, E5, E19, E9 e E7); a segunda pergunta

da seção sobre quais figuras de linguagem aparecem no texto, na qual 8 participantes responderam adequadamente (E2, E19, E15, E17, E13, E14, E3 e E8), enquanto 6 participantes responderam parcialmente (E5, E7, E9, E1 e E6), exceto E10 que contestou inadequadamente; e a penúltima pergunta, a 4.3, perguntou quais elementos linguísticos predominam no texto, na qual apenas 1 participante respondeu de forma mais detalhada (E9), com “*artículos, sustantivos, verbos en presente, conjunciones y adverbios temporales*”, enquanto 9 participantes responderam parcialmente (E1, E2, E3, E8, E13, E14, E15, E17 e E19), 3 participantes responderam apenas uma classe gramatical presente na entrevista fictícia (E5, E6 e E10) e 1 participante respondeu de forma inadequada (E7); já a última pergunta, a 4.4, os resultados apontam 4 estudantes responderam corretamente (E2, E8, E9 e E19), 5 estudantes responderam parcialmente certo (E5, E6, E7, E13 e E15), e 5 responderam inadequadamente (E1, E3, E10, E14 e E17).

Em relação às questões discursivas, sobre as funções mentais superiores, para analisar a Interpretação-Avaliação- Relação-Aplicação- Reflexão do texto, grande parte dos alunos não realizaram essa seção da atividade, apenas 2 participantes (E8 e E9) fizeram todas as questões.

Sobre a pergunta de **interpretação**, em que consistia em fazer um resumo do texto, o resultado mostrou que apenas 1 participante respondeu corretamente (E9), enquanto 3 responderam parcialmente (E5, E6 e E7) e os demais não responderam (E1, E2, E3, E8, E10, E13, E14, E15, E17 e E19).

Acerca da questão de **avaliação** do texto, os resultados apontaram que somente 1 participante respondeu de forma correta e muito bem estruturada (E8), 1 respondeu de forma mais sintética (E9), e os outros não responderam (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E10, E13, E14, E15, E17 e E19).

Sobre a pergunta de **relação** do texto com o contexto dos alunos, a saber das semelhanças e diferenças dos meios de transporte de Cuba e do Brasil, só 2 participantes responderam adequadamente (E8 e E9), à medida que 12 participantes não responderam (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E10, E13, E14, E15, E17 e E19).

Sobre a questão de **aplicação** do tema meios de transporte, fundava-se na hipótese de que faria se fosse prefeito/a da cidade em que vive, o que faria para melhorar os meios de transporte nela, no qual os resultados indicam que apenas 2

participantes responderam corretamente com respostas críticas e bem estruturadas (E8 e E9), enquanto os demais participantes não responderam (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E10, E13, E14, E15, E17 e E19).

Acerca da pergunta de **reflexão** do tema do texto, de como os meios de transporte afetam a vida dos cidadãos da cidade onde vive, os resultados apontaram que 2 participantes contestaram de forma crítica e bem estruturada (E8 e E9), 4 responderam parcialmente (E2, E13, E19 e E15), 4 estudantes responderam inadequadamente (E3, E14, E17 e E7) e 4 participantes não contestaram (E10, E5, E6 e E1).

Em relação à **língua**, os resultados apontam que grande parte dos participantes da pesquisa realizaram a atividade escrita em língua espanhola com bom uma boa sintaxe, com exceção de 2 estudantes (E1 e E10) que fizeram em português. Vale ressaltar que estes mesmos participantes realizaram a maioria das questões de forma inadequada.

Os resultados das produções escritas e orais realizadas dentro da ação **Instrumentalização** indicam que em relação ao conteúdo das quatro funções do texto, a maioria dos estudantes tiveram bom desempenho, porém em relação ao conteúdo da interpretação, avaliação, relação, aplicação e reflexão, apenas 2 participantes (E8 e E9) realizaram a atividade com êxito, enquanto a maioria nem fez, provavelmente por falta de empenho e interesse. Em relação à realização da escrita e oralização da língua espanhola, os resultados apontam que a maioria alunos apresenta um desenvolvimento mediano, com alguns que não apresentaram uma melhora expressiva, como E1 e E10. Em relação a oralização da língua, os resultados indicaram que a maioria dos participantes seguem sem querer falar em língua espanhola, por insegurança, medo de falar de forma equivocada e ser ridicularizados pelos colegas, constituindo assim um entrave na oralização deles em língua espanhola.

Concluo esta ação com a mesma percepção da primeira aula, pois neste segundo encontro, mais uma vez tive apenas 30 minutos de aula, por perder aproximadamente 20 minutos para instalar os dispositivos eletrônicos em sala. Enquanto isso, os alunos começaram a ficar dispersos e eufóricos, pois não tinham e nem sabiam o que fazer, o que causa mais um empecilho para o bom funcionamento da aula.

3.1.4 Sistematizando novos conhecimentos sobre o texto e a língua

Para dar conta desta ação pedagógica, conforme está apresentado na Sequência didática e o respectivo Plano de aula *Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos*, os objetivos desta aprendizagem, apresentados no Plano de aula e aqui retomados, são:

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

Para esta aprendizagem os estudantes produziram extraclasse o gênero discursivo/textual Entrevista na língua espanhola, seguindo o roteiro, conforme comando para quadro (4) no Plano de aula.

Nesta atividade final, 17 participantes enviaram-me suas produções em áudios ou vídeos (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17 e E19), a qual poderia ser realizada em dupla ou trio sobre os meios de transporte e mobilidade nos países hispanofalantes, sorteados em sala. Abaixo, apresento os resultados da atividade:

Quadro 6 - Realização oral da Entrevista					
Aluno	Conteúdo	Morfossintaxe	Vocabulário	Fonologia	Duração
E2 e E9	A	2,2	2,2	2, 2	9 1:3
E6*	A	2	2	2	4 3:2
E7*	C	0	0	0	5 1:0
E1 e E4	B	1,1	1,1	1,0	2 2:1
E8, E11 e E16	A	2,1,1	2,1,1	1 2, 1,	3 2:1
E3 e E17	B	1,1	1,1	1, 0	2:0

					0	
E10**	C	1	1	0	0	1:5
E13 e E15	A	2,2	2,2	2,2	0	2:2
E19*	A	1	1	2	9	3:2
E5 e E14	A	1,2	1,2	1, 2	1	3:5
Totais	A (6), B (2), C (2)	0 (1), 1 (9), 2 (7)	0 (1), 1 (9), 2 (7)	0 (3), 1 (6), 2 (8)		
Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Morfossintaxe, léxico e fonologia: 0 (ruim), 1 (regular), 2 (bom), 3 (muito bom) *O participante fez a entrevista com um aluno que não fez parte da pesquisa. ** O estudante enviou-me a entrevista feita individualmente.						
Fonte: A autora (2025)						

Em relação ao tempo médio das produções da entrevista oral, os resultados indicam que foi de 2:00 minutos, conforme estipulado na atividade, sendo que a entrevista mais longa foi a dos participantes E5 e E14, com 3:51, enquanto a entrevista mais curta foi a do participante E7, com 1:05.

Sobre o conteúdo, em relação às funções do texto oral, os resultados apontam que os estudantes tiveram um bom desempenho, exceto E10, que apresentou a entrevista sozinho, não abordou a função social da entrevista, por não apresentar o entrevistado (que no caso dele, foi ele mesmo), além de não falar com profundidade do país hispânico sorteado para ele.

Sobre a língua, os resultados indicaram que a maioria segue apresentando inadequações de trocas de vocabulário entre a língua portuguesa e espanhola, uso equivocado dos pronomes neutros em espanhol, ditongação inadequada, além do fonema /l/ sendo pronunciado como /l/ ou /u/, /ll/ falado como /l/,/z/ com som de /z/ e não de /s/, /j/ pronunciado como em português, vogais sendo pronunciadas com sons abertos assim como na língua vernácula.

Como foi colocado no início deste relato, o tempo previsto para a implementação do Projeto foi reduzido pela instituição. Nesse sentido, não foi

possível retomar presencialmente as situações-problemas socializadas na ação Problematização para a consolidação da compreensão no sentido de relacionar/refletir sobre como tais situações-problemas podem ser resolvidas/compreendidas a partir dos novos conhecimentos sistematizados sobre as funções do texto entrevista e da língua espanhola na perspectiva da formação humana e integral.

Tendo em mente a finalidade da ação **Sistematização dos novos conhecimentos, considero que** resultados das produções escritas e orais realizadas indicam que em relação ao conteúdo das quatro funções do texto, os alunos apresentaram um aproveitamento, porém em relação ao conteúdo da interpretação, avaliação e reflexão, os dados indicam que o rendimento foi baixo, apenas 2 participantes conseguiram se destacar e apresentar excelente desempenho, com respostas críticas e objetivas. Em relação à realização da escrita e oralização da língua espanhola, os resultados indicam mediano, sem um avanço destacável. Em relação a oralização da língua, os resultados apontaram que os alunos seguem com rendimento mediano, com algumas ressalvas, como um avanço significativo, se comparado ao pré-teste, dos participantes E6, E8 e E9, um leve avanço de E10 e um leve retrocesso de E1.

Em relação a minha percepção da aplicação do projeto na turma do 8º Ano A, do Colégio Maria José, no que diz respeito aos participantes, percebi que o ensino da língua espanhola apresenta muitos entraves na Educação Básica, sendo considerada por alguns alunos, um componente curricular “fácil”, que não reprova, que farão um exercício apenas se for pontuado ou um conceito de que não importa o que façam, seja de modo equivocado ou não, devem receber a nota máxima. Essas distorções comprometem o rendimento dos alunos, prejudicam o entendimento do conteúdo e os avanços fonológicos deles.

No que diz respeito à instituição, é evidente que a falta de estrutura tecnológica, impediram o bom andamento do projeto, além disso, dificultam a inserção de atividades que necessitem de recursos tecnológicos. No mais, considero que o projeto alcançou seu objetivo parcialmente, levando em conta os encontros e as atividades realizadas pelos participantes, pois os alunos tiveram um bom rendimento nas atividades escritas em relação às quatro funções do gênero discursivo textual entrevista, porém não avançaram tão expressivamente no que se

refere a oralização em língua espanhola, com algumas inadequações fonológicas fossilizadas.

3.1.5 Socialização dos novos conhecimentos

Para dar conta desta ação pedagógica, conforme está apresentado na Sequência didática e o respectivo Plano de aula Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos, os objetivos desta aprendizagem, apresentados no Plano de aula e aqui retomados, são:

- a) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;
- b) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema de entrevistas sobre meios de transporte no mundo hispânico e brasileiro.
- c) socializar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema.

Como foi colocado no início deste relato, o tempo previsto para a implementação do Projeto foi reduzido pela instituição, por essa razão os procedimentos específicos previstos para esta ação pedagógica não foram aplicados plenamente. A partir da análise da produção dos estudantes da Entrevista, como explanado na Sistematização, informei o feedback aos estudantes nos encontros presenciais, após a implementação do projeto, indicando os pontos positivos da produção e os aspectos que ainda precisam ser qualificados em relação ao conteúdo das quatro funções que caracterizam o texto, dando destaque ao aspecto linguístico.

Em relação a socialização oral das entrevistas, espero poder fazer isso nas primeiras semanas do mês de novembro, para socializar as produções orais das entrevistas do participantes e que eles possam avaliar suas próprias oralizações, bem como para promover uma discussão mais objetiva com eles sobre os aspectos lexicais, morfossintáticos e fonológicos. Embora eles já tenham preenchido o questionário final, nesse momento também lhes perguntei em que medida este projeto os ajudou a melhorar a produção oral em língua espanhola.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

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

Objetivo específico a)

Identificar, pela aplicação do instrumento diagnóstico - Questionário inicial - Percepção dos participantes da pesquisa, Apêndice A, aspectos do perfil e da percepção dos participantes da pesquisa, acerca dos conhecimentos prévios da língua, bem como preferências sobre temas e recursos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem, bem como a valoração da língua espanhola.

Esse questionário foi elaborado com 22 perguntas, com 7 seções, apresentando questões abertas e de múltipla escolha. Ele foi respondido por 20 alunos, moradores do município de Simões Filho. Em relação ao perfil dos participantes, os resultados indicam que eram adolescentes, com idade entre 12 a 14 anos, entre eles 8 estudantes são do sexo feminino (E2, E3, E5, E8, E9, E11, E16 e E17) e 12 doze do masculino (E1, E4, E6, E7, E10, E12, E13, E14, E15, E18, E19 e E20).

Em relação aos conhecimentos **prévios da língua**, os resultados indicam que nenhum dos estudantes havia estudado a língua antes ou fora do contexto escolar. Apenas 6 participantes afirmaram já ter tido contato com pessoas que falam em espanhol, através da internet e de jogos (E4, E6, E10, E20, E11, E12).

Em relação às preferências sobre **temas e aos recursos didático-pedagógicos**, os resultados indicam que os alunos preferem jogos e dinâmicas, seguidos por filmes, curtas e séries, sobre os temas de cultura de países hispânicos, depois de esportes, animais e por último música.

Em relação à **valoração da língua espanhola**, os resultados indicam que 13 estudantes (E2, E3, E7, E6, E4, E5, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E17) consideram importante aprender a língua a nível pessoal, seja para viagens, para comunicar-se melhor, para aprender sobre povos, culturas e países ou interesse por esportes.

Sobre às **sugestões e comentários sobre as atividades** que poderiam ser adotadas para ajudá-los a terem mais confiança para falar em língua espanhola, a maior parte dos alunos ofereceram respostas curtas, com apenas comentários acerca da utilização de jogos, dinâmicas e atividades práticas e conversação (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12E16, E17, E15, E19).

Esses resultados dialogam com as pesquisas de Moreno (2023) em vista de que com a Lei n.º 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, o espanhol passou a não ser mais obrigatório e sua oferta tornou-se opcional, conforme escolha dos sistemas de ensino. Essa retirada arbitrária, fez com que o espanhol ganhasse pouca visibilidade no cenário educativo nacional, pois quando deixa de ser obrigatório, redes estaduais cortam a oferta. Essa mudança no Ensino Médio afetou também o Ensino Fundamental Anos Finais. As consequências desse corte foram falta de contratação de professores de espanhol, queda de concursos, diminuição de turmas e carga horária. Muito embora, a literatura nos aponte que a aquisição de uma língua é inata no ser humano e está configurada por motivações pragmáticas ou instrumentais, isso revela porque mesmo o interesse institucional com a língua espanhola esteja em baixa, há um comprovado interesse individual dos participantes da pesquisa.

Objetivo específico b)

*Verificar, pela aplicação do instrumento Pré-teste, conforme **Apêndice B**, a realização da **habilidade linguística - produção oral**.*

Para esse fim foi elaborado um pré-teste que atendesse a necessidade de medir a oralidade dos estudantes e que se adequasse ao cronograma escolar, então optou-se por uma atividade oral em que eles respondessem oralmente as questões 7.2 e 7.3 do diagnóstico exploratório, Pré-teste.

Os resultados indicaram que os alunos apresentavam muitas dificuldades para expressar-se em língua espanhola, pois mesmo já tendo escrito a resposta, eles ainda pronunciaram em espanhol equivocadamente, com muitos fonemas produzidos de forma inadequada. Muitos nem sequer conseguiram falar em língua espanhola, com um total de sete participantes (E10, E12, E15, E16, E17, E18, E20) avaliados com 0 (ruim) em três aspectos linguísticos analisados: morfossintaxe, léxico e fonologia.

Esses resultados corroboram com os pressupostos de Odlin (1989), pois quanto mais parecidas as línguas, maior a chance de interferência (falsos cognatos, sintaxe, pronúncia). As línguas latinas português e espanhol são um exemplo perfeito disso, dado que pela origem e similaridade muitos estudantes tendem a mesclar muitos os idiomas e a ter conclusões morfossintáticas equivocadas, como por exemplo ditongar todas as palavras que “o” ou “e”, ao falar /transpuerte/, /sieis/, entre outros.

Dib *et al.* (2024) sinaliza que por causa da interferência da sua própria cultura, às vezes, fica difícil para o aluno escolher a forma mais apropriada para as diferentes situações sociais na língua que está aprendendo. Em vista disso, percebi que um projeto deveria ser produzido e aplicado a fim de ajudar os estudantes a desenvolver-se oralmente em língua espanhola.

Objetivo específico c)

Elaborar, levando em conta os resultados, em (a) e, em (b), atividades pedagógicas, conforme estão apresentadas na Sequência didática e no Plano de aula, com o foco no uso social da língua para ampliar o interesse na aprendizagem da produção oral da língua espanhola.

Para esse objetivo, considerando os resultados relativos aos diagnósticos experimental e exploratório, conforme discutidas no objetivo específico (b), foi elaborada a Sequência didática e o respectivo Plano de aula para ampliar nos estudantes as habilidades linguísticas e cognitivas, tendo como unidade de ensino o gênero discursivo/textual Entrevista, já que este gênero estimula a interação entre os participantes. A escolha do gênero discursivo/textual entrevista, conforme Pacheco (2008, p. 6), se deu porque ao envolver entrevistador e entrevistado em uma interação situada, a entrevista permite ao aluno vivenciar um ato de linguagem autêntico, contribuindo para o desenvolvimento da expressão, da reflexão crítica e do engajamento social, aspectos centrais na teoria bakhtiniana (Bakhtin, 1981 [1929], p. 1097) discutidos por Michelon e Valer (2020, p. 6).

A configuração da sequência toma por base os fundamentos da didática para Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), cujo projeto de aprendizagem é pensado em cinco passos, conforme Gasparin (2005) e Gasparin e Petenucci (2014). O primeiro

momento, chamado “Prática Social Inicial”, propõe que o professor elabore diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, para a seguir promover uma contextualização do tema para nivelar os conhecimentos entre os estudantes. Em seguida, ocorre a “Problematização”, etapa em que se refletem os desafios da realidade e se busca relacioná-los aos saberes científicos. O terceiro momento, denominado “Instrumentalização”, corresponde à construção do conhecimento, com o uso de recursos pedagógicos que favorecem a mediação e a aprendizagem significativa. A quarta etapa, a “Catarse”, consiste na compreensão crítica da relação entre teoria e prática, expressa por meio de avaliações orais ou escritas, de forma formal ou informal. Por fim, a “Prática Social Final” representa a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de todo o Projeto de ensino, demonstrando uma transformação em sua postura prática e social.

Objetivo específico d)

Implementar as atividades pedagógicas elaboradas, conforme posto em (c).

Para dar conta desse objetivo, são retomados de forma sintética os resultados das realizações acima relatadas dentro de cada ação pedagógica, e, aqui, apresentados em três habilidades para a interpretação e análise: **compreensão leitora, produção escrita, produção oral.**

Para a ampliação das habilidades cognitivas e linguísticas, os estudantes leram diversos textos diferentes textos de entrevistas, sendo que na Contextualização leram uma entrevista e na Instrumentalização leram mais um texto e escutaram uma entrevista, sempre com atividades de interpretação; participaram de diferentes interações para qualificar a aprendizagem da língua espanhola em que com momentos de leitura individual de textos e dos comandos das atividades em espanhol, escuta em espanhol de vídeos e pela minha leitura dos textos e dos comandos das atividades, bem como pela explanação palavras destacadas dos textos; participaram de discussões, bem como das explicações e correções das respostas das questões apresentadas de forma colaborativa; fizeram uso de dicionários *online* e poderiam usar outros aplicativos na atividade extraclasse para a qualificação da língua, isso para ampliar a escrita do conteúdo.

Compreensão leitora

Em relação às estratégias de leitura que envolvem os aspectos do **conteúdo das quatro funções** (sociodiscursiva, sociocomposicional, sociotemática e socioestilística) do texto, os resultados indicam que os estudantes (E2, E9) tiveram um nível maior de acertos, já (E8, E6, E7, E13, E3, E19 e E17) tiveram um nível médio e (E10, E18 e E20), um nível mais reduzido. Os resultados também indicam que a função com maior nível de desempenho foi a função sociodiscursiva, seguida da função sociotemática e sociocomposicional. Já a função com menor nível de desempenho foi a socioestilística. Esses resultados parecem indicar que a prática escolar, mesmo que esteja focada mais na gramática, esse aprendizado descontextualizado não está auxiliando na aprendizagem da metalinguagem, uma vez que a maioria dos alunos não consegue relacionar o conteúdo gramatical ao seu respectivo uso em textos.

Em relação às questões discursivas, que compreendem as funções mentais superiores, como foco na interpretação, avaliação, relação, aplicação e reflexão, os resultados indicam que os estudantes (E2 e E9) tiveram um nível maior de acertos, já (E8, E7, E6, E13, E3, E19 e E17) apresentam um nível médio e (E10, E18 e E20) um nível mais reduzido.

Em relação ao **uso da língua** espanhola escrita nessas atividades, os resultados indicam que grande parte dos participantes apresenta um nível mediano de compreensão leitora, o que representa um problema para alunos que estudam o idioma formalmente, respondem a provas, apresentam seminários e gravam vídeos em língua espanhola.

Produção escrita

Para a ampliação dessa habilidade, os estudantes produziram questões problematizadoras sobre o texto, o tema e a relevância da língua espanhola. Produziram o gênero discursivo/textual Entrevista. Em relação ao **conteúdo** que constituem o texto, os resultados indicam que os estudantes (E2 e E9) tiveram um nível maior de acertos, já (E8, E7, E6, E13, E3, E19 e E17) um nível médio e (E10, E18 e E20) um nível mais reduzido.

Em relação ao **uso da língua** espanhola, os resultados indicam que os estudantes (E2 e E9) tiveram um nível maior de acertos, já (E8, E7, E6, E13, E3, E19 e E17) um nível médio e (E10, E18 e E20) um nível mais reduzido.

Produção oral

Para a ampliação dessa habilidade, o projeto de ensino previa a socialização oral em forma de seminário das entrevistas produzidas pelos alunos. Previa também uma breve oralização da reflexão das questões problematizadoras no sentido de eles perceberem como os novos conhecimentos promovem mudanças na sua realidade. Em relação ao **conteúdo oral**, os resultados indicam que os estudantes (E2, E6, E8, E11, E16, E9, E13, E14, E19, E5 e E15) tiveram um nível maior de acertos, já (E1, E4, E3, E17) um nível médio e (E7, E10) um nível mais reduzido. Em relação ao **uso da língua espanhola na oralização**, os resultados indicam que os estudantes (E2, E9, E8, E9, E13, E15, E14) tiveram um nível maior de acertos, já (E1, E4, E5, E19, E11, E16, E3, E17). um nível médio e (E7, E10) um nível mais reduzido.

De forma geral, os resultados dos três aspectos analisados, a saber a compreensão leitora, a produção escrita e produção oral, dialogam com os pressupostos sociodialógicos de Bakhtin (1981 [1929]), principalmente no que se refere às quatro funções do texto, pois a linguagem é essencialmente interação e a enunciação tem natureza social. Michelon e Valer (2020), com base no interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por Joaquim Dolz em colaboração com Bernard Schneuwly aprofundam essa perspectiva ao aplicá-la ao campo educacional, destacando que todo enunciado se organiza dentro de condições concretas de produção, sejam elas históricas, sociais e ideológicas, que moldam os gêneros discursivos/textuais. Esses gêneros são compreendidos como formas relativamente estáveis de comunicação social, estruturadas por quatro dimensões interdependentes: contexto de produção, conteúdo temático, elementos textuais e estilo de linguagem.

À luz das ideias de Vigotsky (2001), entende-se que o desenvolvimento das funções mentais superiores, como interpretar, avaliar, relacionar, aplicar e refletir, ocorre por meio de processos mediados, construídos nas interações sociais e

simbólicas (Vigotsky, 2001, p. 161). O autor explica ainda que a formação de conceitos resulta de uma atividade mental complexa e articulada, na qual todas as funções cognitivas fundamentais atuam de forma integrada e singular (Vigotsky, 2001, p. 168). Desse modo, o ato de conceituar exige o domínio consciente dos próprios processos psicológicos, o que se realiza através do uso funcional da linguagem e dos signos, elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual (Vigotsky, 2001, p. 172). Esse conceito dialoga com os resultados da pesquisa na medida em que os alunos demonstraram dificuldades em analisar a complexidade crítica do texto, talvez pela falta de exercícios que exigissem tal esforço mental e cognitivo.

Sobre a produção oral, Dib *et al.* (2024, p. 253) salienta que é importante que a produção oral seja contextualizada, não seja repetida por muito tempo e usada para reforçar um conhecimento novo na língua que está aprendendo. Sabe-se também que a qualidade da oralidade, modalidade de língua(gem) é relevante ao estudante, sendo ampliada pela prática da escrita de textos, nas mais variadas situações de interação e de maneira progressiva em termos de dificuldade, que conscientizam ao estilo formal da língua. Desse modo, os resultados desta pesquisa apontam que a maioria dos participantes não tinha o hábito da escrita ou oralização.

Objetivo específico e)

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

Apresento abaixo, o Quadro 7, com comparações dos resultados do pré-teste e do pós-teste. Em seguida, analisaremos em que medida houve mudanças nos participantes.

Quadro 7 - Realização oral: comparação do pré-teste e pós-teste										
Aluno	Conteúdo		Morfossintaxe		Léxico		Fonologia		Duração	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	P s	Pré	Pós
E2	A	A	1	2	1	2	2	2	0:30	1:39

E9	A	A	1	2	1	2	1	2	0:15	1:39
E6*	A	A	1	2	1	2	1	2	0:13	3:24
E7*	A	C	1	0	0	0	0	0	0:19	1:05
E1	A	B	0	1	1	1	2	1	0:41	2:12
E4	A	B	0	1	1	1	0	0	0:29	2:12
E8	A	A	1	2	1	2	1	2	0:20	2:13
E11	A	A	1	1	1	1	1	1	0:14	2:13
E16	A	A	0	1	0	1	0	1	0:11	2:13
E3	A	B	1	1	1	1	1	1	0:35	2:00
E17	A	B	0	1	0	1	0	0	0:09	2:00
E10**	A	C	0	1	0	1	0	0	0:12	1:50
E13	A	A	2	2	1	2	1	2	0:20	2:20
E15	A	A	0	2	0	2	0	2	0:12	2:20
E19*	A	A	1	1	1	1	1	2	0:15	3:29
E5	A	A	0	1	1	1	0	1	0:18	3:51
E14	A	A	0	2	1	2	0	2	0:36	3:51
Totais	A(17)	A (11), B (4), C (2)	0 (8), 1 (8), 2 (1)	0 (1), 1 (9), 2 (7)	0 (5), 1(12)	0 (1), 1 (9), 2 (7)	0 (8), 1(7), 2(2)	0 (3), 1 (6), 2 (8)		
<p>Legenda: Conteúdo: A (qualificado), B (parcialmente qualificado), C (pouco qualificado) Morfossintaxe, léxico e fonologia: 0 (ruim), 1 (regular), 2 (bom), 3 (muito bom) *O participante fez a entrevista com um aluno que não fez parte da pesquisa. ** O estudante enviou-me a entrevista feita individualmente.</p>										
<p>Fonte: A autora (2025)</p>										

Embora não tenha sido usado o mesmo texto para mediar a realização da oralidade nos dois momentos de medição, optei por deixar os resultados nesse quadro para melhor visualização dessas realizações.

Para facilitar a interpretação, início pela comparação sobre o tempo de produção oral, sendo que os dados indicam que no pré-teste a média foi de 0:30 segundos, já no pós-teste o tempo de produção foi de 2:00. Esses resultados podem refletir o fato de que no pré-teste o conteúdo tratava de duas questões discursivas, já nos pós-teste ocorreu a produção de um texto, resultante de estratégias que envolveram leitura, escuta, escrita e depois a oralização. Isso significa que eles,

primeiramente, sistematizam um conteúdo para oralizar. De acordo com Thornbury, (2005), o processamento da fala, engloba três fases: a conceitualização, a formulação e a articulação, que são monitoradas pelo falante e podem sofrer reparos durante cada processo (Thornbury, 2005, Dib *et al.*, 2024, p. 233). Sendo assim, os estudantes, primeiro, selecionaram o léxico adequado, ou seja léxico sobre meios de transporte e locomoção, além do propósito ou função social para o que iriam falar. Depois, fizeram escolhas estratégicas em relação ao texto, à sintaxe e às informações fonológicas, e por fim articularam por meio dos órgãos produtores da fala, o que já tinham planejado na segunda fase.

Em relação ao conteúdo, os resultados da realização da turma indicam que no pré-teste foi bem qualificada, já no pós-teste não houve a mesma unanimidade, pois alguns participantes apresentaram um conteúdo parcialmente qualificado (E1, E4, E3 e E17) e ainda outros, um conteúdo pouco qualificado (E7, E10). Todos os participantes aumentaram a quantidade de conteúdo, o que pode estar relacionado ao tempo de produção da oralização, sendo que no pré-teste o conteúdo tratava de duas questões discursivas, já nos pós-testes ocorreu a produção de um texto. Ressalto que o conteúdo oral do pré-teste foi bom em todas as respostas, em vista que todos estudantes já haviam escrito a resposta sobre suas sugestões para as aulas de espanhol no questionário impresso, entendo que algumas respostas foram curtas e genéricas, mas não houve conteúdo inadequado nas respostas.

Em relação aos aspectos linguísticos, a realização da turma indica que do pré-teste para o pós-teste, a morfossintaxe alterou de oito participantes que haviam apresentado uma morfossintaxe em língua espanhola ruim para um estudante, da mesma forma que melhorou de um para sete alunos; o léxico alterou de cinco estudantes que haviam apresentado um nível ruim para apenas um. Nessa mesma proporção, aumentou a quantidade de alunos que apresentam um nível regular (E5, E19, E10, E17, E3, E16, E11, E4, E1) e bom (E13, E14, E15, E8, E9, E2, E6) em fonologia, que engloba a pronúncia, os fonemas, o ritmo e a acentuação adequadas, alterou de oito para três os participantes que apresentaram um nível ruim, nessa mesma proporção aumentou a quantidade dos alunos que melhoraram de dois para oito.

Os alunos que mais ampliaram no aspecto de morfossintaxe foram seis (E14, E15, E8, E6, E9 e E2), em léxico foram sete (E14, E15, E13, E8, E6, E9, E2) e em fonologia foram sete (E9, E6, E8, E13, E14, E15 e E19).

O estudante E2, por exemplo, ampliou o desenvolvimento no pós-teste nos aspectos de morfossintaxe e léxico, porém permaneceu estático no nível de fonologia. Já com o participante E10, o avanço foi tímido, mas foi um indício de uma perspectiva que aponta para a melhora das habilidades linguísticas do estudante. Esses resultados indicam que o aprofundamento nas questões linguísticas, tanto as quatro funções do texto quanto às questões mentais superiores, foram benéficas para os participantes.

As diferenças relacionadas a qualificação do conteúdo no pré-teste ser maior do que no pós-teste se deu, tendo em vista de que no diagnóstico exploratório os alunos expressaram suas opiniões sobre o que poderia ser feito para melhorar as aulas de espanhol, enquanto na atividade de socialização, eles tiveram que se expressar em sobre meios de transporte em países hispânicos. Também, durante o pré-teste foram informados que aquela coleta de informações gravadas seria para uma pesquisa, enquanto sabiam que a atividade de socialização faria parte da avaliação deles. Com isso em mente, muitos estudantes não falaram em espanhol no pré-teste, mas se expressaram em língua espanhola na atividade final.

De modo geral, os resultados indicam que os alunos tiveram um avanço no que diz respeito à fonologia da língua espanhola. Os participantes que obtiveram um melhor desempenho foram (E2 e E9) justificado pelo fato de empenharem mais em não só realizar as atividades, mas de respondê-las com assertividade, prestam atenção nas aulas, cumprem os prazos das tarefas e disciplina nas aulas.

Outro aspecto relevante que deve ser destacado é que houve dois tipos principais de estudantes nesta pesquisa: um tipo que não demonstrou proatividade em participar porque já consideravam-se aprovadas no ano letivo; e outro que buscou realizar todas as atividades, mesmo que com respostas inadequadas, pelo fato de precisarem alcançar médias para aprovação escolar. Esse foco em apenas dedicar-se para o que será avaliativo, constitui-se em uma problemática escolar que precisa ser revista pelas autoridades escolares. Tal problema em apenas obter aprovação, sem preocupar-se em adquirir conhecimento, leva muitos estudantes a

apenas ter interesse em “passar” (ser aprovados), mesmo que isso signifique somente ter uma boa nota e não dominar o conteúdo e a língua.

De acordo com os resultados da pesquisa, considero que o projeto obteve sucesso, por alcançar os objetivos propostos, dentro das limitações encontradas. Reconheço que alguns participantes não apresentam aproveitamento significativo (E1, E11), porém noto que houve um avanço na oralidade dos demais estudantes (E16, E14, E8, E9). Entre esses, alguns participantes que no pré-teste nem sequer expressaram suas opiniões e sugestões em língua espanhola, já na produção oral final sentiram mais confiantes para usar a língua. Além disso, observa-se que eles puderam usar a língua em contextos atuais sobre problemas relevantes em comparação com o modelo de aulas mais tradicionais, visando a compreender a língua para além das nomenclaturas. Também puderam realizar atividades que integrassem diferentes campos do conhecimento e diversas funções do texto.

Como pesquisadora, acredito que se as condições de aula tivessem sido apropriadas ao fazer pedagógico e com infraestrutura tecnológica, o projeto alcançaria ainda mais êxito. Para que alunos do 8^a Ano aprimorassem suas respectivas produções orais em espanhol, uma problemática que envolve estar exposto à escuta, a compreensão e à produção oral de diferentes sotaques e regiões, era necessário bem mais do que quatro encontros, e em nosso caso, dois horários de 30 minutos. Assim, nosso projeto de ensino foi prejudicado por conta do tempo e das limitações tecnológicas que nos deparamos.

Muito se fala sobre a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas à área do ensino de línguas, porém para que recursos tecnológicos sejam utilizados eles precisavam, primeiramente, estar à disposição do docente e dos estudantes, conforme sinaliza Dib *et al.* (2024, p. 192), que entende que o docente precisa questionar as turmas e investigar sobre quais recursos eles e a instituição têm disponível, faz toda a diferença no processo de uso das TDICs. No entanto, a instituição investigada conta com apenas três aparelhos de notebook, datashow e caixa de som, para serem usados por mais de treze turmas no turno matutino, além de que precisam ser agendados com um mês de antecedência.

Observa-se assim, que o impasse no uso das TICs na escola, começa pela baixa oferta dos aparelhos. O segundo problema relacionado ao uso das tecnologia

no colégio é que estes aparelhos eletrônicos ainda precisam ser instalados no início da aula, tudo isso leva minutos que são desperdiçados, causam desgaste no docente e dispersão dos alunos. Para a montagem dos aparelhos, nos dois dias de aplicação do projeto, perdi cerca de 20 minutos. Outro impasse diz respeito à inflexibilidade do cronograma da instituição, que seguiu com atividades pontuadas comuns das unidades justamente nos dias das aulas de espanhol, impossibilitando a aplicação e aprofundamento nas atividades orais do projeto de ensino.

Objetivo específico 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.

Para alcançar este objetivo e atender o rigor em pesquisa científica, foi elaborado um questionário para os participantes da pesquisa relatarem suas percepções sobre a implementação do Projeto de ensino. Este questionário contém seis seções, com vinte e seis questões, sendo dezenove fechadas e sete abertas.

A primeira seção destinada ao perfil e as demais com foco na percepção dos estudantes sobre a implementação do Projeto de ensino com destaque para: a) relação do espanhol para a preparação para diferentes exames; b) as atividades realizadas para a ampliação das habilidades linguísticas; c) a motivação para aprender espanhol pela leitura e produção do texto para aprendizagem da língua espanhola; diferentes interações para melhorar o engajamento e troca de aprendizados; d) os recursos técnicos e didáticos para ampliar as habilidades linguísticas e temáticas; f) a relevância do ensino-aprendizado do espanhol no ensino fundamental.

Após aplicar o projeto, envie o questionário final aos alunos através de um *link* no *WhatsApp*. As respostas deste questionário estão descritas abaixo e, na medida do possível, ocorre a relação com os dados anteriores.

Seção 1- Dados pessoais:

1.1 Os alunos deveriam colocar o nome deles. No entanto, para esta pesquisa, optamos por utilizar legendas, a fim de preservar a identidade dos

participantes. Cada estudante foi identificado por uma legenda, conforme o segue abaixo, dos que responderam ao questionário: (E6, M); (E19, M); (E3,F); (E7, M); (E8, F); (E10, M); (E13, M); (E14, M); (E16, F); e (E17, F). Vale ressaltar que, dos 10 estudantes que responderam o questionário, 02 não autorizaram os dados para a pesquisa (E6, M); (E19, M).

1.2 Os estudantes deveriam indicar a turma. Todos os alunos indicaram a turma A.

1.3 Os estudantes deveriam indicar a série. As respostas apresentadas foram semelhantes entre si, variando apenas na forma da escrita. Os alunos registraram a série como: “8”, “8º”, “8º ano”, todas correspondentes à mesma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

1.4 Os participantes deveriam indicar o sexo. Dos oito alunos, quatro se identificaram como masculino e quatro como feminino.

Seção 2 - Esta seção é sobre o ensino de espanhol para os seus estudos, cultura e preparação para provas.

2.1 Após as aulas do projeto de pesquisa, você considera aprender espanhol importante para seus estudos, acesso à cultura ou preparação para provas? As respostas distribuíram-se entre “Muito importante” (E7, E8, E10, E17 e E3) e “Importante”(E13, E14, E16).

2.1.1 Justificativa

Nas justificativas aparecem, de forma recorrente, cinco eixos temáticos que organizam as motivações dos estudantes. Primeiro, o interesse cultural e a curiosidade por outros países e a noção de oportunidades futuras (quatro alunos, E7, E8, E10, E16): na qual muitos veem o idioma como um diferencial para estudos, trabalho e mobilidade internacional: os alunos destacam que o espanhol amplia o conhecimento sobre culturas, costumes e possibilita experiências de viagem e muitos veem o idioma como um diferencial para estudos, trabalho e mobilidade internacional. como mostra a justificativa de E8: *desejo visitar o México*. Segundo, a percepção de melhora na comunicação e no desempenho escolar (duas respostas, E3, E14), onde se aponta que estudar espanhol facilita a compreensão de questões em avaliações e amplia o vocabulário. Quarto, a avaliação de que as aulas

tornam-se mais dinâmicas e motivadoras (duas respostas, E13, E17), o que aumenta o interesse e engajamento em sala.

Essas justificativas frequentemente combinam mais de um motivo, o que indica uma percepção integrada entre benefícios instrumentais, pedagógicos e afetivos. Para consolidar e ampliar esses benefícios, as evidências qualitativas sugerem priorizar ações pedagógicas que ativem simultaneamente esses eixos, por utilizar mais atividades práticas e de conversação, usar de recursos audiovisuais com suporte, tarefas que conectem conteúdo escolar a situações reais e oportunidades de aprofundamento. Essas medidas tendem a reforçar tanto a utilidade instrumental do espanhol quanto o engajamento afetivo dos alunos, beneficiando especialmente aqueles que hoje veem a disciplina como importante, mas ainda não a relacionam plenamente a ganhos práticos no curto prazo.

2.2 Após as aulas do projeto de pesquisa, você vê relação entre o ensino de espanhol na escola e seu desempenho nos estudos, compreensão cultural ou preparação para provas e trabalho? Dos oito alunos avaliados, a maioria (6 alunos; E3, E10, E3, E16, E17 e E8) percebe uma relação positiva entre o ensino de espanhol na escola e seu desempenho acadêmico, compreensão cultural ou preparação para provas e trabalho: três classificaram essa relação como “muito importante” (E8, E10 e E17), e três como “importante”(E13, E3 e E16). No entanto, dois participantes, consideram neutra essa relação (E7 e E14).

2.2.1 Justificativas

Nas justificativas, emergem quatro eixos principais. Primeiro, o ensino é visto como agente direto de ganho de competências linguísticas (E8, E17, E13), a saber expansão de vocabulário e melhor desempenho em tarefas, o que aparece em vários depoimentos, por exemplo “*dedicação leva a um bom aprendizado*” (E13). Segundo, os alunos associam o domínio do idioma a oportunidades futuras, tanto acadêmicas quanto profissionais, apontando que o espanhol “abre novas possibilidades” para estudos e trabalho (E10, E16). Terceiro, há forte vínculo com a dimensão cultural (E17, E3): estudantes relatam que o conteúdo facilita o entendimento de práticas, costumes e viagens a países hispanófonos, o que reforça interesse e sentido para o estudo. Por fim, um grupo menor de dois alunos (E7 e E14) que adotaram um posicionamento neutro, argumentando que ainda não

perceberam impacto claro em outras disciplinas ou que precisam de mais preparo para aplicar o que aprendem. Em conjunto, esses resultados indicam que o trabalho com o idioma não só promove competências técnicas como também tem valor motivacional e instrumental; sendo assim, reforçar atividades práticas, conversação e conexões com cenários reais pode consolidar e ampliar os benefícios percebidos, especialmente para os alunos que hoje se dizem neutros.

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

3.1 Durante a primeira atividade de leitura e interpretação dos textos impressos relacionados ao Gênero Discursivo/Textual Entrevista como você conseguiu compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade? Dos oito participantes, quatro responderam “parcialmente fácil” (E10, E16, E14, E17), três responderam “fácil” (E13, E8, E7), e um respondeu “parcialmente difícil” (E3).

3.2 Durante a atividade de leitura e pesquisa de textos impressos em espanhol relacionados ao Gênero Discursivo/Textual Entrevista como você conseguiu compreender e extrair as informações solicitadas nas questões do comando da atividade? Dos dez alunos, quatro responderam “fácil” (E13, E7, E3, E8) e quatro responderam “parcialmente fácil” (E14, E17, E10, E16).

3.3 Durante a atividade de escuta, na socialização em espanhol, como você conseguiu compreender e identificar os elementos textuais presente no vídeo? Dos oito alunos, quatro responderam “parcialmente fácil” (E13, E8, E7, E10), dois responderam “difícil” (E16, E3) , um participante respondeu “muito difícil” (E17), e um respondeu fácil (E14).

3.4 Durante a atividade de produção escrita do Gênero Discursivo Textual Entrevista, como você conseguiu se expressar na língua espanhola? Dos oito participantes, três responderam parcialmente fácil (E13, E10, E7), dois responderam “parcialmente difícil” (E3 e E7) , dois responderam “fácil” (E8 e E14) e um respondeu “muito difícil” (E16).

3.5 Durante a atividade de produção escrita do Gênero Discursivo Textual Entrevista, como você avalia a sua capacidade de produzir informações escritas em espanhol? Dos oito participantes, quatro responderam “parcialmente fácil” (E8, E13,

E10, E17), três responderam “parcialmente difícil” (E14, E7, E13) e um respondeu “muito difícil” (E16).

3.6 Indique de que forma as atividades de interpretação e produção escrita em espanhol contribuíram para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Dos oito participantes, seis responderam “muito importante” (E13, E3, E17, E10, E7, E8), um respondeu “importante” (E16) e um respondeu “neutro” (E14).

3.7 Indique de que forma as atividades realizadas sobre o Gênero Discursivo Textual Entrevista a respeito de elementos críticos e sociais contribuíram para você perceber a importância de aprender espanhol para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Dos oito alunos, cinco responderam “muito importante” (E3, E8, E7, E10, E13), dois responderam “importante” (E16, E17) e um respondeu “pouco importante” (E14).

3.8 Indique o quanto a atividade de produção oral do Gênero Discursivo Textual Entrevista em espanhol contribuiu para motivar você a continuar aprendendo o idioma. Dos oito participantes, quatro responderam que a atividade “motivou bastante” (E3, E10, E7, E8) e quatro responderam que “motivou pouco” (E14, E16, E17, E13).

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

4.1 Indique o quanto as atividades individuais do Gênero Discursivo Textual Entrevista contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol. Dos oito estudantes, cinco responderam que “contribuíram bastante” (E13, E3, E8, E7, E10) e três responderam “contribuíram razoavelmente” (E14, E16 e E17).

4.2 Indique o quanto as atividades em pares para a produção da entrevista sobre meios de transporte em países hispânicos, contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol. Dos oito participantes, cinco responderam que “contribuíram bastante” (E3,, E7, E8, E10, E17), dois responderam que “contribuíram razoavelmente” (E13, E14) e um respondeu que “contribuíram pouco” (E16).

4.3 Indique o quanto a atividade prática de produção da entrevista contribuiu para você se engajar e aprender mais espanhol. Dos dez estudantes, quatro

responderam que “contribuiu bastante” (E3, E7, E8, E10), três responderam que “contribuiu razoavelmente” (E14, E17, E13) e um respondeu que “contribuiu pouco” (E16).

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

5.1 Indique o quanto os slides sobre o Gênero Discursivo Textual Entrevista motivaram você a aprender mais espanhol. Dos oito participantes, quatro responderam “muito importantes” (E13, E19, E8, E10, E17) e quatro responderam “razoavelmente importantes” (E14, E16, E3, E7).

5.2 Indique o quanto a pesquisa na internet relacionada ao Gênero Discursivo Textual Entrevista contribuiu para ampliar seu engajamento para aprender espanhol. Dos oito estudantes, três responderam “muito importante” (E13, E8, E3), quatro responderam “razoavelmente importante” (E16, E17, E3, E10) e um respondeu “pouco importante” (E14).

5.3 Indique o quanto o uso de recursos audiovisuais (vídeos) contribuiu para a produção da sua entrevista sobre meios de transporte em espanhol. Dos oito alunos, seis responderam “muito importante” (E13, E8, E10, E17, E7 e E16) e dois responderam “razoavelmente importante”(E14 e E3).

5.4 Indique o quanto o uso de recursos escritos (textos) contribuiu para a produção de sua entrevista sobre meios de transporte em espanhol. Dos dez alunos, quatro responderam “muito importante” (E8, E3,, E7, E10), três responderam “razoavelmente importante” (E13, E14 e E17) e um respondeu “pouco importante” (E16).

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

6.1 O conteúdo estudado, as atividades realizadas e os recursos utilizados durante todo o percurso do projeto, agregaram novos conhecimentos para sua vida e motivação para continuar aprendendo espanhol? Justifique sua resposta.

Nesta pergunta, todos os oito participantes afirmaram que o projeto agregou novos conhecimentos, um participante escreveu: *“me inspira a aprender mais sobre*

a língua e a cultura” (E10) e *“descobri coisas novas”* (E13), com exceção de um (E14), que respondeu *“razoavelmente”*.

6.2 Deixe sua sugestão ou comentário sobre as atividades e o desenvolvimento do Gênero Discursivo Textual Entrevista em espanhol. Sua resposta é importante para que possamos oferecer um curso mais próximo das suas necessidades.

Nesta questão, os comentários foram sobre sugestões de mais aulas dinâmicas, sobre países e culturas, entre esses um comentário foi sobre didática: *“A língua em geral é super importante, para alguns pode ser difícil e para outros mais fácil, mas depende de como você se desenvolve com as atividades feitas em sala, os slides também colaboram muito. Acho que dessa maneira, vai continuar ajudando os alunos de todas as formas a conseguirem resultado nessa língua”* (E3).

A última pergunta era sobre a autorização dos dados para análise e utilização em pesquisas, todos os participantes autorizaram, com exceção dois alunos (E19 e E6).

Em relação aos resultados da pesquisa, observou-se uma certa divergência e uma certa convergência com o resultado do questionário diagnóstico. No que diz respeito à divergência, ficou evidente que alguns alunos apresentaram-se, relativamente, mais confiantes com a língua e com a escrita em língua espanhola, além de mais interessados em aprender o idioma e a cultura dos povos hispânicos. Já a convergência, nota-se na percepção dos participantes de que ainda necessitam aprimorar-se na oralidade em língua espanhola.

Em relação ao resultado de questionário e a realização das atividades no que diz respeito ao conteúdo e a língua, percebe-se uma divergência, pois aqueles que mais responderam afirmativamente ao questionário, foram os que mais responderam de forma inadequada (E10) e em português (E8, na atividade escrita extraclasse 1).

Em relação ao acolhimento do projeto, observa-se que mesmo com obstáculos enfrentados, os alunos o acolheram bem, muito embora tenham reclamado que as atividades escritas estavam difíceis, a maioria dos participantes fizeram todas, com exceção de quatro participantes: três só realizaram a atividade de Sistematização (E4, E11 e E16) e um não realizou nenhuma atividade (E12). Vales ressaltar que duas participantes que tiveram ótimo desempenho na realização

de todas as atividades não responderam ao questionário de avaliação do projeto (E2 e E9). Assim, analisando todas as realizações dos participantes, empenho em fazê-lo, respostas bem estruturadas e corretas, participação em sala e rendimento nas atividades de produção oral, percebe-se que a participante que mais acolheu o projeto foi E2 e o que menos acolheu foi E12.

Retomada das pesquisas empíricas

Finalizada a descrição, interpretação e análise dos resultados desta investigação, retomo os resultados das pesquisas empíricas descritas na justificativa, seção 2.2.4 para observar pontos de convergências e divergências. No que se refere a investigação de Rosa (2023), uma pesquisa sobre a implementação de atividade interdisciplinar, envolvendo o teatro como estratégia para o desenvolvimento da oralidade em aula de língua espanhola, a convergência se dá por analisar que os alunos que seguem as instruções, prestam atenção nas aulas, leem com atenção os comandos da atividade e empenham-se em um bom aproveitamento, desenvolvem habilidades linguísticas, mesmo que, ao final da atividade, alguns ainda apresentem um sentimento de frustração diante da entrega do produto final da atividade.

Sobre a pesquisa de Dias e Silva (2024), que utilizou o gênero conto, com adaptações para diferentes níveis de aprendizado para os estudantes desenvolverem a habilidade de produção oral em língua espanhola, os resultados convergem no sentido de que os alunos não somente melhoraram habilidades linguísticas, como também aprimoraram os conhecimentos culturais na língua alvo, no caso desta pesquisa-ação, os participantes estudaram sobre temas recorrentes e reais da língua espanhola, o que serviu para aprofundar o senso crítico em espanhol.

Por último, converge também com a investigação de Carvalho e Kanashiro (2020), que desenvolveu uma atividade com os alunos sobre uso de tecnologia para a produção audiovisual na disciplina de Espanhol, para usar a nomenclatura de animais e maquinários agrícolas no Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A semelhança no resultado diz respeito à potencialidade no uso de mídias digitais no ensino de

ELE na produção audiovisual e fazer com que os estudantes compreendam os conteúdos da disciplina utilizando os recursos tecnológicos na aprendizagem do ELE.

Retomada do objetivo geral

Ao finalizar a descrição e a análise dos resultados dentro de cada objetivo específico, retomo o **objetivo geral da pesquisa-ação**, *Investigar em que medida a aplicação de atividades pedagógicas mediadas pelo gênero discursivo/textual entrevista amplia o interesse pela língua espanhola, bem como qualifica a habilidade produção oral dos participantes da pesquisa*. Pela implementação da Sequência didática e no Plano de aula, *Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos*, considero que o **objetivo foi alcançado**. Isso porque ao medir os resultados obtidos pelas diferentes realizações que envolviam as habilidades linguísticas mediadas pelo gênero discurso/textual entrevista, observo que os alunos puderam pensar a língua sob diferentes temas, relacionar o texto social a gramática, entendendo função e sentido dos tempos verbais, das figuras de linguagem e dos demais aspectos socioestilísticos.

A análise comparativa entre os resultados do questionário inicial, diagnóstico exploratório, e do questionário final, de avaliação dos alunos sobre a implementação do projeto de ensino, evidencia um crescimento gradual na oralização e na percepção do valor do espanhol como importante para sua vida pessoal e profissional. No questionário inicial, as respostas das Seção 3 e 4 indicavam baixo interesse no idioma e certa insegurança ao expressar oralmente suas opiniões na língua.

Ao finalizar a implementação do projeto de ensino, o Apêndice C revelou uma mudança significativa de percepção. Os estudantes passaram a reconhecer o espanhol como relevante para a vida acadêmica, profissional e cultural, especialmente em itens como a Questão 2.2, em que a maioria classificou o aprendizado como "Muito importante" ou "Importante", e na Questão 3.8, que indicou maior disposição para expressar oralmente em espanhol. Além disso, houve uma valorização das atividades de leitura, escrita e produção oral por parte dos alunos. No que se refere a habilidade linguística em estudo- a produção oral- os resultados

apontaram que houve um desenvolvimento desta habilidade nos estudantes participantes da pesquisa.

A entrevista é um gênero discursivo/textual que permite a prática da conversação, interação entre os participantes, além da possibilidade de discutir sobre diversos temas, o que favoreceu a produção oral e permitiu que os estudantes participantes da pesquisa se sentissem mais confortáveis para relacionar-se com os pares.

Também as atividades realizadas ao longo desta pesquisa-ação tiveram como objetivo favorecer o desenvolvimento da produção oral e do pensamento crítico em língua espanhola, a partir da análise das dificuldades observadas na interpretação de textos dissertativos pelos alunos. Cada fase foi cuidadosamente estruturada para estimular a participação ativa dos estudantes no processo de oralização, incentivando o raciocínio interpretativo, a reflexão sobre os temas abordados e a articulação entre o texto e seu contexto sociocomunicativo.

3.3 REFLEXÕES FINAIS

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

As atividades de aprendizagem planejadas e implementadas contribuíram para modificar a realidade encontrada em relação ao **problema de língua adicional** dos participantes investigados. Isso porque eles tiveram mais exposição à escuta, compreensão e produção oral, de modo a entender as diferenças e semelhanças entre o português e espanhol, tanto na escrita quanto na pronúncia e reconhecer a necessidade de continuar aprofundando os conhecimentos em língua espanhola.

Para o bom andamento desta pesquisa foram usados dois questionários, um teste oral, duas produções escritas e uma entrevista. Como **instrumentos** de pesquisa aplicados deram conta de minimizar o problema de pesquisa sobre as dificuldades de produção oral em língua espanhola, na medida em que forneceram suporte para orientar o projeto e planejamento da pesquisa, auxiliaram os estudantes a desenvolver a oralidade em língua espanhola e, depois de aplicado o projeto, forneceram feedback a pesquisa.

Assim que, os resultados obtidos ao longo desta pesquisa-ação relacionam-se ao **perfil dos estudantes**, especificamente da instituição pesquisada, que não ofereceu condições de aplicar todo o projeto no sentido que revelam que esses sujeitos são perpassado por um posicionamento político e ideológico diante da cultura e língua espanhola, considerada como uma língua “fácil”, falada em países com baixa economia comparado ao Brasil e Estados Unidos. Além disso, em muitas escolas brasileiras a língua espanhola, para alguns estudantes, aparece como um componente curricular que não reprova, dessa forma os resultados indicam que muitos estudantes não se empenham em falar espanhol.

Os dados encontrados nesta pesquisa-ação podem relacionar-se ao **perfil do professor** de língua adicional, no que se refere ao pouco uso de jogos, atividades que envolvam dinâmicas e práticas, em vista das demandas da instituição, no entanto a sinalização dos estudantes de sua preferência por esse tipo de atividade, além disso atividades com jogos propicia a interação, aguça a interação e a cooperação entre os estudantes, além de ajudar a fixar conteúdos estudados.

Isso leva a analisar a relevância do processo da pesquisa e os resultados encontrados em termos de benefícios para o professor-pesquisador, ao agregar conhecimento sobre diferentes formas de ensinar o gênero discursivo/textual Entrevista, ampliar a perspectiva de ensinar gramática e língua, por analisá-la nos textos e nos contextos sociais, a fim de ajudar os alunos a relacionar as regras da língua aos textos, não em frases soltas. Além de usar sequências de atividades orais, que envolvam produção escrita, ensaio da produção oral, com correções de possíveis inadequações e produção oral final, com o objetivo de oferecer um ensino individualizado e específico às necessidades de cada aluno.

Este processo de pesquisa e os resultados obtidos são importantes para os **estudantes** na medida que foram expostos a um modelo de aprendizagem do texto e da gramática diferente do tradicional, que estavam habituados, bem como com as questões de funções mentais superiores, como interpretar, avaliar, relacionar, aplicar e refletir. Puderam analisar criticamente o texto, contribuindo assim para sua formação cidadã. Esse processo vai ao encontro de Michelon e Valer (2020), que defendem o estudo do gênero textual pelas quatro funções (sociodiscursiva, composicional, temática e estilística), permitindo ao aluno compreender o texto em sua totalidade.

A instituição pesquisada também se beneficia com a pesquisa-ação e projeto de ensino, uma vez que a pesquisa forneceu dados empíricos sobre a eficácia de uma intervenção pedagógica contextualizada, demonstrou que é possível oferecer um ensino de qualidade e aprendizagem em língua adicional, com apenas uma hora-aula por semana e com recursos tecnológicos limitados.

O projeto de pesquisa e os resultados encontrados foram relevantes para a **sociedade/comunidade** em que os participantes estão inseridos, ao focar na formação crítica de cidadãos, na medida que ajudou a desenvolver criticidade e capacidade de analisar textos sobre problemas que afetam suas vidas, como os meios de transporte e sua influência na sociedade.

As limitações encontradas no decorrer da pesquisa em relação ao tempo, ao tema e às condições do contexto para dar conta do objetivo proposto foram muitas. A começar pela dificuldade em encontrar entrevistas em espanhol sobre meios de transporte, quer seja em vídeo ou transcrita, depois para encontrar entrevistas transcritas em espanhol com alguma celebridade do mundo hispânico discorrendo sobre algum problema social ou que interessasse aos estudantes. Por fim, os entraves que mais prejudicaram as pesquisas foram o tempo perdido em instalar um notebook, datashow, caixa de som e internet na sala de aula, cerca de 20 minutos somente para isso, bem como duas aulas de espanhol que foram retiradas para os alunos fazerem uma visita técnica e outra, para a realização do simulado, que faz parte do cronograma regular da instituição. Esses fatores impediram a aplicação total do planejamento do projeto de ensino.

Para finalizar as reflexões sobre o processo de aprendizagem sobre a pesquisa-ação, indica-se **investigações futuras** para ampliar o fenômeno-problema de estudo que podem ser relevantes: Fossilização de erros fonológicos em aprendizes de espanhol; a falta de infraestrutura tecnológica em escolas bilíngues da rede privada do Estado da Bahia; As dificuldades em ajudar os alunos a alcançarem a fluência em língua espanhola, no Ensino Fundamental Anos Finais, de escolas bilíngues; e temas relacionados ao ensino de língua espanhola no Ensino Fundamental Anos Finais em escolas nordestinas, principalmente no Estado da Bahia. Dado que, pelo fato deste Estado não fazer fronteira com nenhum país que tenha o espanhol como língua oficial, na Bahia o ensino da língua espanhola é

opcional, torna-se invisibilizado, sendo oferecido por poucas escolas e ainda como uma língua estrangeira.

Neste capítulo, a seção 3.1, Relato de pesquisa, foi relatado o processo de aplicação das atividades de acordo com a sequência didática elaborada, foram apresentados e interpretados os resultados encontrados. Na seção 3.2, Análise dos resultados encontrados, os resultados foram descritos sinteticamente e analisados dentro de cada objetivo específico da pesquisa-ação. Por fim, na seção 3.3 Reflexões finais, os resultados encontrados são refletidos, retomando diversos aspectos da pesquisa com a ampliação do entendimento da pesquisa.

Isso posto, o próximo capítulo 4, Um olhar reflexivo sobre meu aprendizado: como posso ensinar diferente?, propõe uma reflexão guida acerca de todo o processo de aprendizagem neste curso.

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 o meu desenvolvimento como professora-pesquisadora.

Os conhecimentos teóricos e discussões desenvolvidas no decorrer do curso me impactaram de modo a refletir sobre meu fazer pedagógico enquanto professora de espanhol, no que diz respeito a analisar mais criticamente discursos de língua padrão e falante nativo, pois conforme aponta Machado *et al.*(2024, p. 326), discursos que privilegiam uma cultura, um sotaque, um dialeto em detrimento do outro, podem ter um impacto (positivo ou negativo, dependendo da natureza da crença) nas escolhas feitas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Meu fazer pedagógico foi impactado pelo debate sobre a dissociação entre estudo de línguas e culturas e sobre as especificidades de um ensino crítico de línguas adicionais, no sentido de refletir mais sobre as representações culturais reproduzidas e que ganharam foco e destaque na sala de aula, entendendo que língua e cultura são indissociáveis. Nesta lógica, não ensino uma língua estrangeira, que passa a ideia de ser alheia e distante dos alunos, mas sim uma língua adicional, falada por diferentes povos, independente se esses sujeitos estão na Espanha ou na Guatemala: não há superior nem inferior, apenas culturas e povos com suas idiossincrasias.

Tais conhecimentos teóricos também impactaram minha simultânea identidade como professora-pesquisadora, de modo a me perceber enquanto agente ativa e observadora da minha prática, podendo transformá-la. Logo, essa identidade docente se forma de maneira progressiva e interativa, em um processo contextualizado que integra reflexão teórica e experiência prática. O ato de ensinar implica um processo contínuo de ser capaz de analisar e modificar a prática, com o propósito de ajudar da melhor forma possível os aprendizes. Dessa forma, esta pesquisa-ação e a implementação do projeto de ensino, me ajudaram a refletir criticamente sobre o papel social de educar.

A elaboração e a aplicação da sequência didática permitiram experimentar uma metodologia mais ativa, baseada em estratégias de compreensão do texto com as funções sociotemática, sociodiscursiva, sociocomposicional e sociestilísticas, bem como as funções mentais superiores, sobre temas reais, na qual eles puderam desenvolver autonomia e criticidade, em que comprovei na prática os benefícios obtidos pela Abordagem Baseada em Projetos. Dessa forma, minha prática pedagógica passou por uma transformação ao perceber que o ensino de línguas adicionais na Educação Básica deve estar conectado à realidade imediata dos estudantes, valorizando sua vivência social tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços de interação e cidadania. Compreendi que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser planejado a partir do contexto dos alunos, levando em conta seus interesses, desafios e modos de expressão. Assim, o estudo de línguas adicionais adquire significado concreto ao se vincular às práticas sociais cotidianas, contribuindo para a formação crítica e cidadã. Ao concluir a pesquisa-ação, percebi que ensinar de forma diferente não implica romper com o que já existe, mas reconhecer o que deve ser preservado, ajustado ou reinventado, sempre em diálogo com os participantes do processo educativo para que a educação tenha sentido para eles.

O processo investigativo conduzido por meio da pesquisa-ação reafirmou a relevância de um ensino que promova o ensino de espanhol que alinhe, a produção escrita, a produção oral na escola, com situações reais e a formação cidadã dos estudantes.

Os resultados do diagnóstico inicial, obtidos a partir do diagnóstico exploratório e experimental, evidenciaram fragilidades na produção oral em língua espanhola, o que possibilitou o planejamento de intervenções mais contextualizadas e significativas, além de provocar uma reflexão profunda sobre minhas concepções de ensino e aprendizagem. Identificar essas fragilidades no processo de aprendizagem, possibilitou não só a elaboração de uma sequência didática mais ativa, mas também o ajuste de metodologias e estratégias, assegurando que todos os alunos desenvolvessem autonomia e pensamento crítico, a partir de evidências concretas por meio das atividades. Entre os principais ganhos da experiência, friso a

valorização da escuta ativa dos alunos e a elaboração de um planejamento pedagógico mais sensível às especificidades do contexto escolar.

Como limitação, reconheço o tempo reduzido destinado à intervenção, em vista de que tive apenas duas aulas de aproximadamente 30 minutos, restringindo a ampliação das atividades de produção oral. Dessa forma, as ações futuras voltadas ao meu desenvolvimento profissional como professor-pesquisador incluem: a) elaborar planejamentos a partir de diagnósticos reais das turmas; b) abordar temas contemporâneos e próximos da realidade dos estudantes; e c) articular teoria e prática, mantendo uma postura de formação contínua.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia: versão final.** Salvador, 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaaversaofinal.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BBC News Mundo. **Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. “significa vivir con miedo constante”.** YouTube, 5 jul. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUPk1a4ln0U>. Acesso em: 23 ago. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área-Ensino, 2022.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ENSINO_ORIENTACOESAPCN_publicar.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

CABELLO, Camila. **En confianza con Tanya Charry.** Entrevista de El Gordo y La Flaca. Publicado pelo Canal El Gordo Y La Flaca, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bSagRbj5F7E>. Acesso em: 22 ago. 2025.

DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; SILVA, Marimar da. Paradigmas Norteadores da Formação Docente. *In:* SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores.** Florianópolis: IFSC, 2024. p. 16-140. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

DIB, Aline Provedel; SILVA, Marimar da; SALBEGO, Nayara Nunes; AMORIM, Telma Pires Pacheco. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. *In:* SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores.** Florianópolis: IFSC, 2024. p. 148-290. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 23 ago. 2025.

G1. **Brasil tem indisciplina escolar acima da média: professores gastam mais de 20% da aula para controlar alunos.** G1 Educação, 7 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/10/07/brasil-tem-indisciplina-escolar-acima-da-media-professores-gastam-mais-de-20percent-da-aula-para-controlar-alunos.ghtml>. Acesso em: 10 nov 2025.

MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da; LIMA, Laura Rodrigues de; COLLARES, Maria Teresa. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas** para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024. p. 299-373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i1.818. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MICHELON, Darelli Raquel; VALER, Salete. **Gêneros discursivo-textuais na educação profissional**. Produto educacional: Livro. ProfEPT – Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583635>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MORENO, Andrea Cecilia. **Os impactos da (des)oficialização do ensino do Espanhol nas escolas brasileiras**. Anal do Colóquio internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18987/2/OsImpactosDesOficializacaoEspanholEscolas.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MR APRENDIZAGEM. Gênero textual: entrevista. Vídeo. S.l.: YouTube, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gzsfLyJfe8A>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ORSO, Paulino José. **Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução**. Revista Gesto-Debate, Campo Grande – MS, v. 23, n. 17, p. 353-371, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235>. Acesso em: 5 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Vídeo (21 min). S.l.: Canal Leituras Brasileiras, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&t=8s>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SILVA, Marimar da. **Curso de Especialização: conceito e técnicas da pesquisa-ação**. 2023. 1 vídeo (4 min). Florianópolis: Canal Marimar da Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zoeGp9oLM18>. Acesso em: 20 fev. 2025.

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

SIMÕES FILHO (BA). Prefeitura Municipal de Simões Filho. **Plano Municipal de Educação** – PME 2015-2025. Simões Filho, 2025. Disponível em:

<https://simoefilho.ba.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

TESOURO LINGUÍSTICO (UFPeI). **Línguas conectadas na mente**: o que são influências translinguísticas? 31 mar. 2025. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2025/03/31/linguas-conectadas-na-mente-o-que-sao-influencias-translinguisticas/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SUMÁRIO DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa..	94
Apêndice A1 - Respostas Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa.....	97
Apêndice B - Pré-teste - Atividade de Produção oral.....	101
Apêndice B1- Síntese dos resultados do pré-teste de cada questão por estudante.....	102
Apêndice C - Questionário Final - Percepção dos participantes da pesquisa.....	105
Apêndice D - Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos.....	110

Apêndice A - Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

Professora pesquisadora: Jacimara Santos

Este instrumento tem por fim diagnosticar a percepção dos estudantes sobre o problema da pesquisa antes da elaboração das atividades de implementação da pesquisa-ação.

Seção 1:

Desejo participar livremente desta coleta de dados e autorizo a utilização desses dados em publicações, relatórios e demais produtos, garantindo o anonimato.

Sim Não

Seção 2: Perfil

Nombre _____ y
 apelido: _____
 Edad: _____
 Género: _____
 Año escolar: _____

Seção 3: Tu experiencia con el Español

3.1 ¿Has estudiado español anteriormente en algún curso? En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo y dónde?

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

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

3.4 ¿Tú sabes en qué países se habla español? En caso afirmativo, ¿cómo aprendiste sobre eso?

Seção 4- Tu relación con el Idioma

4.1 ¿Te gusta aprender español?

- Mucho
 Un poco
 No mucho
 Nada

4.2 ¿Te sientes cómodo hablando español delante de tus compañeros? ¿Por qué?

4.3 ¿Qué habilidad te parece más interesante para empezar a aprender español?

4.4 Enumere las didácticas que más te gusta practicar en clase, en una orden de 1 hasta 4, en la cual (1) es la que más te gusta y (4) la que menos te gusta:

- Escuchar canciones o audios
- Leer textos en español
- Escribir palabras o frases
- Hablar con tus compañeros

Seção 5: Opiniones y preferencias

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

- Metodologías activas
- Enseñanza basada en proyectos
- Uso de tecnologías digitales
- Actividades experimentales
- Otra práctica: _____

7.2 Escribe una sugerencia o comentario sobre temas, recursos y actividades que podrán ser adoptadas para ayudarlos a sentirse más seguros al hablar en español.

7.3 ¿Cómo te gustaría mejorar tu desarrollo en la oralidad en lengua española?

5.2 ¿Qué recursos pedagógicos consideras más eficaces para aprender español?

- Juegos y dinâmicas
- Películas, cortos y series
- Canciones
- Otro recurso: _____

5.3 ¿En qué temas te gustaría aprender español?

- Animales
- Deportes
- Comidas

- Cultura de otros países
 Música
 Otro recurso: _____

Seção 6

6.1 ¿Te sientes confortable y seguro a la hora de hablar en español con otras personas dentro o fuera de la escuela?

- No Sí Más o menos

6.2 ¿Te sientes confortable para expresar oralmente tus opiniones e ideas en lengua española dentro o fuera de la escuela?

- No Sí Más o menos

6.3 Si tuvieras la oportunidad de presentarte en español para algún hablante nativo, ¿te sentiría a gusto?

- No Sí Más o menos

Seção 7

7.1 ¿Hasta qué punto considera que el español es importante para usted?
¿Por qué?

Apêndice A1 - Respostas Instrumento inicial - Percepção dos participantes da pesquisa

Professora pesquisadora: Jacimara Santos

No dia da aplicação da atividade havia 21 alunos presentes e todos realizaram a atividade, apenas um afirmou ter perdido o papel da atividade exploratória durante a aula e com isso não pude coletar os dados para os diagnósticos. Os resultados encontrados no diagnóstico exploratório passam a ser descritos:

Na seção 1, todos os estudantes expressaram o desejo de participar da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados. O diagnóstico exploratório, Apêndice A, contou com a participação de 20 (100%) estudantes. Na seção 2, referente ao perfil, 8 (40%) estudantes são do sexo feminino e 12 (60%) do sexo masculino; em relação à idade, 15 (75%) estudantes têm 13 anos, 3(15%) estudantes de 12 anos e 2 (10%) tem 14.

A seção (3) tratou da experiência dos estudantes com o espanhol. Na questão (3.1), os resultados indicaram que nenhum havia estudado a língua espanhola em algum curso; na questão (3.2) apenas 6 (E10, E4, E6, E11, E12, E20,30%) afirmaram que já tiveram amigos que falavam em espanhol em algum jogo online, os demais 14 (70%) negaram. Na pergunta (3.3), 12 (60%) afirmaram que costumam conversar fora da sala de aula com amigos, 1 (5%)) afirmou que tem pouco costume e 7(35%)), negaram ter tal costume. Na questão (3.4), todos afirmaram saber quais países falam em língua espanhola e que aprenderam esse conteúdo na escola.

A seção (4) diz respeito à relação dos alunos com o idioma. Na questão(4.1), 13 (65%) escreveram que gostavam um pouco, 3(15%) assinalaram que não gostavam muito e 3(15%) afirmaram gostar muito de aprender espanhol. Na pergunta (4.2), 9(45%) afirmaram que se sentem à vontade falando em espanhol na frente dos colegas, porque não tem vergonha e gostam da língua, já 7(35%) alunos escreveram que não se sentem confortáveis, porque acreditam não ter conhecimento suficiente para falar a língua e 4(20%) não responderam a questão. Na questão (4.3), 3(15%) responderam que a habilidade linguística que lhes parece mais interessante para começar a aprender a língua espanhola é a pronúncia, 1

(5%) respondeu que a compreensão auditiva e 1(5%) afirmou ser a produção e compreensão escrita.

Na pergunta (4.4), sobre as preferências didáticas usadas em sala de aula, em uma escala de 1 a 4, na qual 1 representa as que eles mais gostam e 4 a que menos gostam, os resultados indicaram que:

Quadro 1 - Resultados da questão 4.4				
	(1)	(2)	(3)	(4)
Escuchar canciones o audios		2 (10%)	6 (30%)	2 (10%)
Leer textos en español	7 (35%)	1 (5%)		1(5 %)
Escribir palabras o frases	2 (10%)	4 (20%)	2 (10%)	1(5 %)
Hablar con tus compañeros		2 (10%)	1 (5%)	5 (25%)
Fonte: Autora (2025)				

(1) mais gostam (4) menos gostam

De acordo com os resultados da tabela, as didáticas que os alunos mais gostam é ler textos em espanhol e a atividade que menos gostam é a conversação com colegas. Levantamos hipóteses sobre essas preferências, uma delas é que talvez gostem mais de ler textos em espanhol, porque a linguagem já está escrita e com isso ficam mais confiantes na hora de expressar-se e que provavelmente o motivo deles não gostarem tanto de falar em espanhol com os colegas seja a falta de confiança para falar, a rejeição em ter que socializar com os pares ou o medo em errar. Outro resultado curioso neste diagnóstico exploratório foi que a didática de escutar músicas ou áudios em espanhol foi considerada uma atividade não tão interessante por parte dos alunos, possivelmente porque a maioria das músicas repercutidas no Brasil sobre a cultura hispanoamericana faz parte do ritmo reggaeton, considerado um ritmo animado e dançante e ii) porque nas músicas o ritmo da pronúncia é mais rápida, por diversos fatores, o que, às vezes, torna difícil a compreensão oral das mesmas.

Os resultados indicaram que 7 (35%) deram nota 1 (didática que mais gostam) para ler textos em espanhol, 2 (10%) deram essa nota a escrever palavras

ou frases, 2(10%) deram nota 2 para falar com seus colegas, enquanto 2 (10%) deram a mesma nota para escutar músicas e áudios, 1 (5%) aluno deu nota 2 para ler textos em espanhol e 4(20%) alunos deram essa nota para escrever palavras ou frases, 6(30%)alunos deram nota 3 para a atividade de escutar músicas ou áudios, 2(10%) alunos deram a mesma nota para escrever palavras ou frases e 1(5%) aluno deu essa nota para falar com seus colegas, depois 5 alunos deram nota 4 para falar com seus colegas, 2 deram essa nota para escutar músicas e áudios, 1 discente deu a mesma nota para escrever palavras ou frases e 1 estudante numerou 4 para ler textos em espanhol. Onze alunos não souberam ou não responderam a questão.

A seção 5 trata sobre as opiniões e preferências dos alunos. Na questão (5.1), 4(20%) responderam que a prática pedagógica que parece-lhes mais efetiva para aprender espanhol são as metodologias ativas, 11(55%) responderam uso de tecnologias digitais, cinco (25%) assinalaram em ensino baseado em projetos e treze (65%) estudantes marcaram atividades experimentais. Apenas um aluno não respondeu esta pergunta. Na questão (5.2), 16(80%) optaram por jogos e dinâmicas como o recurso pedagógico mais eficaz para aprender espanhol, 1(5%) escolheu filmes, curtas e séries, 3 (15%) não responderam a questão. Na pergunta (5.3), os resultados indicaram que os assuntos que mais gostariam de aprender espanhol foi a cultura de outros países (10, 50%), seguidos de esportes e animais (6,30%) e por último música (2,10%).

A seção 6 trata da produção oral dos estudantes. A primeira pergunta (6.1) tratou acerca de quanto os alunos se sentem confiantes na hora de falar em espanhol com outras pessoas dentro ou fora da sala, sendo que 16 (80%) responderam mais ou menos, 2 (10%) não e 2 (10%) sim. Na questão (6.2), dez (50%) estudantes marcaram que se sentem mais ou menos confiantes para expressar oralmente suas opiniões e ideias em língua espanhol dentro ou fora da sala de aula, cinco (25%) responderam que não e cinco(25%) que sim. Na pergunta (6.3) oito (40%) alunos marcaram que se tivessem a oportunidade de apresentar-se a algum falante nativo se sentiriam à vontade, enquanto seis (30%) responderam que mais ou menos, quatro (20%) que não se sentiriam e um aluno não respondeu.

Na seção 7, na primeira pergunta (7.1), 17(85%) alunos responderam que consideravam o espanhol importante para eles, enquanto dois (10%) escreveram que não e 1 (5%) aluno, que "mais ou menos". Na questão (7.2), a maioria da turma

sugeriu atividades mais divertidas e interativas e, na questão (7.3), a maior parte dos alunos acredita que podem melhorar seu desempenho na oralidade por meio de conversas com os colegas e com falantes nativos.

Apêndice B - Atividade Oral - Pré-teste com os participantes da pesquisa

Professora pesquisadora: Jacimara Santos

Esta atividade oral tem por fim verificar a habilidade oralidade dos estudantes antes da elaboração das atividades de implementação da pesquisa-ação. Para isso, após o preenchimento e entrega do questionário diagnóstico, Apêndice A, conforme os estudantes vão finalizando o seu preenchimento, chamo individualmente até minha mesa e retomo oralmente as questões (7.2) e (7.3) respectivamente para que elas sejam agora respondidas oralmente:

7.2 Escribe una sugerencia o comentario sobre temas, recursos y actividades que podrán ser adoptadas para ayudarlos a sentirse más seguros al hablar en español.

7.3 ¿Cómo te gustaría mejorar tu desarrollo en la oralidad en lengua española?

Apêndice B1 - Pré-teste - Produção oral dos estudantes

Além desse instrumento de cunho diagnóstico e exploratório, acima apresentado, foi pensado um instrumento mais específico para examinar a realização da prática oral da língua espanhola dos participantes da pesquisa, conforme **Apêndice B - Atividade Oral - Pré-teste com os participantes da pesquisa**. Esta atividade oral tem por finalidade verificar a habilidade da oralidade dos estudantes do 8º ano A do Colégio Maria José, localizado em Simões Filho, antes da elaboração das atividades de implementação da pesquisa-ação. Em decorrência do cronograma escolar, que contava com apresentação do Projeto Arraiá Literário, simulado e recesso junino, foi preciso que houvesse o mais rápido possível a aplicação da atividade diagnóstica e exploratória. Para verificar a produção oral dos alunos, eles gravaram um áudio no telefone celular para responder as duas últimas questões (7.2 e 7.3).

Essa coleta de gravação se deu, à medida que os alunos terminaram a atividade escrita do diagnóstico A, dirigiam-se um por um à minha mesa para expressar oralmente. Ressalto que os estudantes participantes da pesquisa já estudam a língua espanhola há aproximadamente 3 anos na escola. As respostas foram gravadas no celular para que posteriormente eu pudesse analisar o conteúdo morfossintático, vocabular e fonológico na produção oral dos participantes.

A descrição e análise do conteúdo oral de cada estudante foi realizada por mim, ouvindo as gravações, cuja realização foi medida, conforme Quadro x, **Resultados do Pré-teste: Elementos linguísticos da produção oral por estudante**, seguindo os aspectos linguísticos (Morfossintaxe, Léxico e Fonologia) e uma escala de avaliação de acordo com a Legenda ao final do quadro: Ruim (0), Regular (1), Bom (2), Muito Bom (3). Ressalto que cada variável é composta por diferentes categorias, as quais foram apresentadas acima, sintetizadas junto a legenda do quadro.

A partir dos resultados apontados no **Quadro**, observo que a soma total das realizações da turma foi de 34 pontos, com onze pontos para morfossintaxe, doze pontos para vocabulário e onze pontos para fonologia. Não houve aspecto linguístico com melhor qualidade de realização, pois todos os aspectos tiveram a mesma somatória. É digno de nota que nenhum estudante alcançou um desempenho muito

bom no teste e que alguns participantes não se expressaram em espanhol, uma vez que falaram em português. A diferença na produção oral dos participantes da pesquisa no Pré-Teste diz respeito aos estudantes de maneira individual.

Os resultados podem ser organizados nos seguintes grupos:

Grupo (1): estudantes com 5 pontos: E2;

Grupo (2): estudantes com 4 pontos: E13;

Grupo (3): estudantes com 3 pontos: E1, E3, E6 e, E8, E9 E19

Grupo (4): estudantes com 1 pontos: E4, E5, E7 e E14

Grupo (5): estudantes com 0 pontos: E10, E12, E15, E16, E17, E18 e E20.

Em uma perspectiva individual, os resultados indicam que o estudante E1 apresentou um nível ruim no quesito de morfossintaxe, mas um nível regular no que concerne ao vocabulário e um nível bom em fonologia. O estudante E2 demonstrou um nível bom em morfossintaxe e em fonologia, mas um nível regular em vocabulário. O aluno E3 mostrou um nível regular em todos os aspectos analisados no Pré-Teste, que são: morfossintaxe, vocabulário e fonologia. Já os participantes E4 e E5 tiveram um desempenho ruim em morfossintaxe e fonologia, contudo mostraram um nível regular em vocabulário.

O participante E6 apresentou um nível regular em morfossintaxe, vocabulário e fonologia. O aluno E7 teve um desempenho regular em morfossintaxe, mas um nível ruim em vocabulário e fonologia. Os participantes E8, E9 e E10 apresentaram um nível ruim em morfossintaxe, vocabulário e fonologia. Já o estudante E11 alcançou um nível bom em morfossintaxe e fonologia, porém foi regular em vocabulário. O aluno E12 demonstrou um nível ruim nos três aspectos analisados nesta pesquisa. O participante E13 apresentou um bom nível em morfossintaxe, mas foi regular em vocabulário e fonologia. O aluno E14 mostrou um nível ruim em morfossintaxe e fonologia, entretanto foi regular em vocabulário. Os participantes E15, E16, E17, E18 e E20 apresentaram um nível ruim em morfossintaxe, vocabulário e fonologia. Por fim, o estudante E19 demonstrou um nível regular nos três aspectos analisados nesta pesquisa.

De modo geral, os resultados gerados pela aplicação do Pré-teste apontaram que a maioria dos alunos apresenta dificuldades para expressar-se em língua espanhola, mesmo ao emitir suas opiniões sobre si mesmos e seus gostos pessoais.

Dentre esses estudantes, alguns já possuem um nível de proficiência em inglês e consideram-se pessoas com capacidade de tornar-se poliglota, mas que por conta das semelhanças entre o português e o espanhol, tais alunos estão ficando de alguma forma desestimulados a desenvolver uma boa fonologia em espanhol. Mesmo assim tais alunos apresentaram um melhor desempenho na escala de valores, principalmente na pronúncia do que os alunos que não falam inglês.

Além disso, alguns alunos, mesmo estudando o espanhol na escola há um bom tempo, não quiseram ou não sentiram-se à vontade para falar em espanhol. Outro ponto a considerar no Pré-Teste é que este serviu para confirmar minhas impressões sobre os estudantes que prestavam mais atenção durante a aula e faziam as atividades tiveram um rendimento melhor do que os que ficaram mais dispersos na sala.

Como mostram os resultados, levando em consideração que os estudantes têm apenas uma aula de língua espanhola durante a semana, com duração de 50 minutos, os estudantes manifestaram dificuldades para falar em espanhol, inclusive tal impasse está na tentativa de falar a língua espanhola com a mesma sintaxe da língua portuguesa e em não diferenciar os fonemas em ambas as línguas. Isso converge com o resultado do primeiro diagnóstico no qual a maioria dos alunos escreveu que não se sentiam à vontade para falar em espanhol e que consideravam que precisavam melhorar a pronúncia na língua alvo. Esses testes serviram para comprovar que o problema de pesquisa destacado é pertinente, sendo justificada a necessidade de se ampliar a pesquisa com esses estudantes a fim de que sejam testadas estratégias pedagógicas para superar essas lacunas verificadas em ambos os diagnósticos.

Apêndice C - Questionário Final - Percepção dos participantes da pesquisa

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

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

Professora-pesquisadora: Jacimara Santos Brito

Seção 1- Dados pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Turma: _____ 1.3 Série: _____

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

Seção 2 - Esta seção é sobre o ensino de espanhol para os seus estudos, cultura e preparação para provas

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

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

2.1.1 Justifique sua resposta anterior:

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

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

2.2.1 Justifique sua resposta anterior:

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

Habilidade: compreensão leitora

3.1 Durante a primeira atividade de **leitura e interpretação** dos textos impressos relacionados ao Gênero Discursivo/Textual Entrevista, como você conseguiu **compreender e extrair as informações** solicitadas nas questões do comando da atividade?

Marque apenas uma opção:

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

3.2 Durante a atividade de **leitura e pesquisa** de textos impressos em espanhol relacionados ao Gênero Discursivo/Textual Entrevista, como você conseguiu **compreender e extrair as informações** solicitadas nas questões do comando da atividade?

Marque apenas uma opção:

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

3.3 Durante a atividade de escuta na socialização em espanhol, como você conseguiu **compreender e identificar** os elementos textuais presente no vídeo?

Marque apenas uma opção:

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

Habilidade: Produção escrita

3.4 Durante a atividade de **produção escrita** do Gênero Discursivo/Textual Entrevista como você conseguiu se **expressar** na língua espanhola?

Marque apenas uma opção:

- Fácil
- Parcialmente fácil

- Parcialmente difícil
- Difícil
- Muito difícil

3.5 Durante a atividade de **produção escrita** do Gênero Discursivo Textual Entrevista, como você avalia a sua capacidade de **produzir informações** escritas em espanhol?

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

Motivação para aprender espanhol pela leitura e produção do texto para aprendizagem da língua espanhola

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

Escolha apenas uma opção:

- Muito importante
- Importante
- Neutro
- Pouco importante
- Não sei informar

Motivação para aprender espanhol pela relevância do tema para aprendizagem da língua espanhola

3.7 Indique de que forma as atividades realizadas sobre o **Gênero Discursivo/Textual Entrevista** a respeito de elementos críticos e sociais contribuíram para você perceber a **importância de aprender espanhol** para sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Escolha apenas uma opção:

- Muito importante
- Importante
- Neutro
- Pouco importante
- Não sei informar

Motivação para aprender espanhol pela prática oral do texto

3.8 Indique o quanto a atividade de **produção oral do Gênero Discursivo Textual Entrevista** em espanhol contribuiu para **motivar** você a continuar aprendendo o idioma.

Marque apenas uma opção:

- Não motivou
- Motivou Pouco
- Motivou bastante

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

4.1 Indique o quanto as atividades individuais do **Gênero Discursivo Textual Entrevista** contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol.

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

4.2 Indique o quanto as atividades em pares para a produção da entrevista contribuíram para você se engajar e aprender mais espanhol.

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

4.3 Indique o quanto a atividade prática do **produção da entrevista** contribuiu para você se engajar e aprender mais espanhol.

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

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

Escolha apenas uma opção.

5.1 Indique o quanto os **slides impressos** das atividades do **Gênero Discursivo Textual Entrevista** motivaram você a aprender mais espanhol.

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

5.2 Indique o quanto a **pesquisa na internet** relacionada ao **Gênero Discursivo Textual Entrevista** contribuiu para ampliar seu engajamento para aprender espanhol.

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

5.3 Indique o quanto o uso de **recursos audiovisuais (vídeos)** contribuiu para a produção da sua entrevista sobre meios de transporte em espanhol.

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

5.4 Indique o quanto o uso de **recursos escritos (textos)** contribuiu para a produção da sua entrevista sobre meios de transporte em espanhol.

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

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

6.1 O conteúdo estudado, as atividades realizadas e os recursos utilizados durante todo o percurso do projeto, agregaram novos conhecimentos para sua vida e motivação para continuar aprendendo espanhol? Justifique sua resposta.

6.2 Deixe sua sugestão ou comentário sobre as atividades e o desenvolvimento do Gênero Discursivo Textual Entrevista em espanhol. Sua resposta é importante para que possamos oferecer um curso mais próximo das suas necessidades.

Autorizo que os dados do questionário sejam analisados e utilizados em pesquisas.

- Sim
- Não

Apêndice D - Entrevistas sobre medios de transporte en países hispánicos

Produto Educacional

*ENTREVISTAS SOBRE MEDIOS DE
TRANSPORTE EN PAÍSES HISPÁNICOS*



Jacimara Santos
Brito

Salete Valer

Laura

Campos de Borba

2025

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

**ENTREVISTAS SOBRE MEDIOS DE TRANSPORTE EN PAÍSES
HISPÁNICOS**

Florianópolis/SC
2025

Autores:

Jacimara Santos Brito
Salette Valer
Laura Campos de Borba

Revisão:

Jacimara Santos Brito
Salette Valer
Laura Campos de Borba

Projeto gráfico e diagramação:

Jacimara Santos Brito
Salette Valer
Laura Campos de Borba

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

**ENTREVISTAS SOBRE MEDIOS DE TRANSPORTE EN PAÍSES
HISPÁNICOS**

**Florianópolis, SC
2025**

FICHA TÉCNICA

Este produto educacional é resultado da pesquisa-ação ***Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos*** realizada no Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica.

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

Produto educacional: *Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos*

Produção e organização: Jacimara Brito, Salete Valer, Laura Campos de Borba

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

Ficha catalográfica

Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos. Jacimara Brito. Salete Valer. Laura Campos de Borba. 1. ed. - Florianópolis, SC: IFSC, 2025 (Texto eletrônico).

73 p.

Inclui bibliografia

1. Especialização - Produto educacional. 2. Plano de aula. 3. Ensino Espanhol. 4. Aprendizagem por projetos I. Jacimara Brito, Salete Valer, Marimar da Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente - IFSC.

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

RESUMO

Este produto educacional, Plano de aula, *Entrevistas sobre meios de transporte em Espanhol faz parte da pesquisa-ação denominada Entrevistas sobre meios de transporte em países hispânicos* como Trabalho de Conclusão de Curso realizada no Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica. A partir do problema elencado no contexto educativo em estudo, a pesquisa-ação teve por objetivo geral propor atividades de aprendizagem visando a ampliar a habilidade de expressão oral na Língua Espanhola pela produção do gênero discursivo/textual Entrevista com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II. A proposta pedagógica foi organizada por seis atividades de aprendizagem. Foi aplicada a estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental II da privada. Os resultados obtidos demonstram que os alunos tiveram um engajamento significativo na proposta de ensino, criando um contexto propício para a aprendizagem das habilidades linguísticas orais em espanhol, anteriormente não identificado com esse grupo de estudantes. Concluo a favor da abordagem por projetos no ensino de idiomas, bem como a seção de gêneros discursivos/textuais como unidade de ensino. Saliento, porém, a necessidade de replicar esta pesquisa com outros grupos de alunos para confirmar ou refutar os aqui resultados obtidos.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Produto educacional. Sequência didática. Aprendizagem por projetos. Gênero textual Entrevista.



“El mejor profesor no es aquel que sabe más, sino aquel que hace que el alumno aprenda más.”(Autor desconhecido)

SOBRE MIM ...

Essa foto é muito especial, pois foi tirada no dia da minha colação de grau. Meu nome é Jacimara, tenho 26 anos de idade e sou professora graduada em Letras-Língua Espanhola e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), formada desde 2023. Filha de um agente de limpeza urbana e uma cuidadora do lar, moradora de uma favela da capital baiana, estudei o Ensino Fundamental II e Médio na rede pública de ensino do Estado. Atualmente, atuo como professora de língua espanhola em duas escolas da rede privada. Uma é o Colégio Maria José (Cemaj), localizado no município de Simões Filho, sem vínculo empregatício, e a outra instituição é a Escola Luz Divina, que está localizada em Salvador, no bairro São Caetano, com vínculo celetista.

Enxergo na educação a transformação da minha realidade, entendendo que o conhecimento é transformador e que é preciso ter coragem para desenvolver resiliência diante dos obstáculos da vida. Desde criança, sou apaixonada pelo ato de ensinar, afinal, eu brincava de dar aulas, até a seres imaginários criados por mim. Também sempre cultivei relacionamento estreito com professores que encontrei pelo meu caminho. Lembro com carinho deles até hoje. Para mim, ensinar é um ato revolucionário: eu ensino porque fui muitíssimo ajudada pela educação, porque quero ajudar outros a se desvencilhar das mazelas da ignorância; e porque essa é a minha luta contra o sistema desigual e injusto que vivemos. Defendo a política de educação pública de qualidade.

*Na infância, também passei a me encantar com a língua espanhola pelo desenho animado *Emily e Alexander: os camundongos aventureiros*, da telenovela mexicana *Rebelde* (2004-2006) e de músicas em espanhol. Desse modo, a minha paixão pela docência e pela língua espanhola me motivaram a ingressar no curso de Letras-Língua Espanhola e Literaturas, consolidando minha escolha profissional.*

Enquanto cursava a graduação, outras áreas do conhecimento, como Análise do Discurso e Literaturas, me interessavam mais. Porém, após ingressar em meu primeiro estágio não obrigatório, por meio do programa Partiu Estágio, uma iniciativa pública do Estado da Bahia, percebi a importância do fazer pedagógico na carreira docente. Observar os problemas enfrentados por professores nas escolas, no que diz respeito ao comportamento discente, ao uso das tecnologias e aos problemas institucionais. Então, pela observação de aula de outros docentes, busquei adquirir conhecimento metodológico no ensino de língua espanhola, pois entendo que, além de dominar o conteúdo, o professor precisa saber utilizar técnicas de ensino adequadas ao contexto, necessidades dos alunos e fins específicos da aprendizagem.

Com o propósito de agregar conhecimento teórico neste campo de estudo, ingressei na pós-graduação lato sensu ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Embora não conhecesse exatamente a metodologia adotada pelo curso quando ingressei, acredito que, para me tornar uma profissional de excelência, é preciso aprimoramento acadêmico, além de alinhar a pesquisa à aplicação no ensino. Este curso também representa para mim uma oportunidade de me aproximar da academia e de manter minha mente ativa.

Durante o curso de especialização, percebi que a identidade docente se forma de maneira progressiva e interativa, em um processo contextualizado que integra reflexão teórica e experiência prática. Sob a perspectiva de Dellagnelo e Silva (2024, p.20), compreendi que um dos primeiros passos para tornar-se professor é por meio do poder da aprendizagem por observação, feita desde a infância. Pois, tal conhecimento pode ser caracterizado como individual e unilateral, afinal, concebe a experiência própria do aluno como regra. Assim, o método de aprendizagem por observação pode se tornar um problema, por considerar o magistério como um ato de improvisação que limita o tipo de ensino praticado com os alunos.

Nessa perspectiva, noto que a pesquisa-ação faz-se necessária por alinhar a teoria à prática pedagógica, abrindo espaço para a autoformação e libertação do professor de amarras impostas por manuais escritos por outros, já que desenvolve questões de pesquisa que lhe são caras. Os estudos de Dib et al. (2024) contribuíram para minha compreensão sobre produção escrita e oral, por discorrer sobre os processos antes, durante e depois das produções, dos conhecimentos necessários para sua concretização e as metodologias que podem ser empregadas para que essas produções sejam críticas, colaborativas e dialógicas.

Sob a luz de Machado et al. (2024), entendi que o discurso do falante nativo é uma abstração, que está atrelada à ideia de estados-nação específicos, em relação à língua inglesa, aos Estados Unidos e à língua espanhola, à Espanha. Essa ideia de “falante ideal” com “pronúncia perfeita” reproduz relações de poder e estabelece quais variedades de uma língua devem ser privilegiadas. Nesse sentido, nosso papel enquanto professores de línguas deve ser apresentar o máximo de variedades e diferentes maneiras de negociar o significado (Rajagopalan, 2009 apud Machado et al., 2024, p. 331), sem atribuir juízos de valor sobre qual variante da língua é menos “correta”.

Assim, atuo como professora de espanhol não apenas ensinando regras gramaticais e qual variante do espanhol é a mais “bonita”, antes disso busco formar cidadãos críticos que valorizem as culturas e as identidades. Nesse meu constante processo de formação, vou cultivando sensibilidade na luta por uma educação igualitária.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA OBRA.....	10
1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	13
1.3 Problema de Pesquisa.....	14
1.4 Habilidade linguística em estudo.....	14
1.5 Foco temático da sequência didática.....	15
1.6 Pressupostos teóricos da sequência didática.....	15
1.7 Objetivo geral da Sequência Didática.....	22
1.7.1 Objetivos Específicos.....	22
1.8 Composição da sequência didática.....	23
1.9 Recursos técnicos e didáticos.....	27
1.10 Avaliação da aprendizagem.....	28
1.11 Avaliação da sequência didática e do Plano de aula pelos estudantes.....	28
1.12 Publicização do produto elaborado na sequência didática.....	29
1.13 Publicização da Sequência didática e do Plano de aula como produto educacional da pesquisa.....	29
2 Plano de aula para a Sequência Didática.....	29
Encontro (1) Diagnosticando e contextualizando a língua.....	30
Encontro (2): Problematizando e instrumentalizando a língua e o tema.....	44
Encontro (3): Sistematização dos novos conhecimentos.....	59
Encontro (4): Socialização dos novos conhecimentos.....	64
3 Cronograma de implementação das atividades de aprendizagem.....	66
4 FECHAMENTO.....	68
REFERÊNCIAS.....	71

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Prezado (a) professor (a)!

Este produto educacional, seguindo os direcionamentos do Documento da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2022, p.10), insere-se na categoria Material didático/instrucional, propostas de ensino que envolvem sugestões de experimentos e outras atividades práticas. A tipologia caracteriza-se por uma proposta de intervenção apresentada por uma sequência didática e um Plano de aula.

Esse produto educacional intitulado *Entrevista sobre meios de transporte en español, foi elaborado* como recurso didático-pedagógico na fase de implementação da pesquisa-ação **Ensino-aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Entrevista: 8º ano do Ensino Fundamental** (Brito, 2025), como Trabalho de Conclusão de Curso no Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica no ano de 2025.

O **fenômeno-problema** de pesquisa e a oralidade da Língua Espanhola na sala de aula, ou seja, a dificuldade de falar na língua adicional no caso o espanhol. A pesquisa centrada na sala de aula, como Allwright (1983 *apud* Silva *et al.*, 2023) a define, visa a investigar o que acontece dentro da sala de aula quando professor e alunos estão juntos, ou seja, a sala de aula não é apenas um cenário da investigação e sim o objeto investigado.

A partir desse fenômeno-problema, foi elencada como **hipótese de pesquisa** o fato de eles terem vergonha de não pronunciarem corretamente às palavras, isso por não terem pouco contato com a língua, tanto nas relações sociais como no próprio processo de escolarização, já que, atualmente, o ensino de língua espanhola não é obrigatório no Brasil. Sendo a modalidade principal a **pesquisa-ação**, entendida como uma técnica de auto monitoração do que está acontecendo na sala de aula do professor; um processo pelo qual o professor se torna consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente dessa prática social (Elliot, 1976 *apud* Silva *et al.*, 2023), seu **objetivo geral** foi o de propor atividades de aprendizagem visando a ampliar a habilidade de expressão oral na Língua Espanhola pela produção do Gênero textual Entrevista com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental II.

Essa proposta didática foi elaborada por um **conjunto de cinco ações**

pedagógicas, cujo tema norteador são práticas comunicativas em contexto de conversas cotidianas, mediadas pelo gênero discursivo/textual Entrevista. O **objetivo de aprendizagem** foi o *Ampliar as habilidades linguísticas em língua espanhola, com destaque à produção oral e à criticidade por meio da leitura, análise e interpretação do gênero discursivo/textual Entrevista, abordando as curiosidades, diferenças e semelhanças entre os meios de transporte dos países hispano falantes e o Brasil*. Foi aplicada com estudantes do 8º Ano A do Fundamental II, em uma escola privada no município de Simões Filho, no decorrer de quatro encontros.

As atividades de aprendizagem do Plano de aula foram fundamentadas nos **pressupostos Socioculturais** de Vygotsky, em que “é importante, então, que haja vivências sociais e interlocuções significativas (intersubjetividade) capazes de resultar em desenvolvimento individual (intrassubjetivas) por meio da internalização de conhecimentos” (Silva *et al.*, 2023, p.22).

Foi assumido a “**Abordagem Baseada em Projetos**”, que conforme os teóricos Dewey (1959), Rogers (1973) e Freire (1997) citados por Dib *et al.* (2024, p. 173), a aprendizagem é mais significativa quando os alunos encontram sentido nas atividades propostas, ou seja, quando são consultadas também suas motivações para aprender o novo.

Com foco dessa abordagem a pesquisa foi realizada na turma do 8º Ano do Fundamental II, pois, após a observação e da introspecção, percebi uma grande necessidade deles em melhorar a pronúncia em língua espanhola usei o tema de meios de transporte em língua espanhola , uma vez que esse tema faz parte de cronograma regular da instituição, sendo um dos principais assuntos do simulado da turma. Essa temática também é relevante por ser assunto muito caro a essa população, por conta da precariedade nos serviços de transporte da cidade, bem como um assunto que faz parte do cotidiano dos participantes da pesquisa.

Ao se tratar do **uso social da língua**, foi assumida a perspectiva sociodialógica bakhtiniana em que o gênero textual Entrevista, como unidade de ensino, foi estudado pelas funções: social, composicional, temática e estilística, sendo que, para Bakhtin, "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).

Em relação à ampliação das **habilidades linguísticas** relativas ao processo de recepção como ao processo de produção pelas Atividades de Aprendizagem propostas, estas foram sustentadas pelas discussões de Dib *et al.*(2024).

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

Boa leitura!!!

As autoras
2025

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

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

1.1 Contexto social da pesquisa-ação

A pesquisa-ação ocorre em um ambiente educacional, especificamente visando a abordar a dificuldade de produção oral em língua espanhola por alunos da 8ª série A do Ensino Fundamental II. A instituição está localizada na área urbana e no centro do município de Simões Filho, em um bairro majoritariamente residencial. O colégio tem turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nele os alunos desde o Ensino Fundamental I recebem aulas de robótica, ginástica, informática, além da implementação do ensino bilíngue nas séries iniciais, no qual os alunos aprendem diversos componentes curriculares em inglês. Por conta desses e outros fatores, a escola é reconhecida como uma das melhores escolas do município de Simões Filho.

1.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos da 8ª série A do Ensino Fundamental II, do Colégio Maria José, no município de Simões Filho. A proposta busca diagnosticar as dificuldades de produção oral desses estudantes, utilizando um texto do gênero discursivo/textual Entrevista. Os dados iniciais mostraram que a maioria dos estudantes apresenta dificuldades para expressar-se em língua espanhola, por utilizar o léxico, a sintaxe e a prosódia da língua portuguesa para falar em espanhol.

1.3 Problema de Pesquisa

A dificuldade de expressar opiniões, gostos e assuntos do cotidiano em Língua Espanhola, por parte de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Maria José.

1.4 Habilidade linguística em estudo

A produção oral é essencial para a comunicação. Para que os alunos tornem-se falantes competentes, é necessário que eles desenvolvam estratégias de comunicação oral em sala de aula, de forma contextualizada, significativa, criativa e culturalmente situada. Conforme orienta Marques (2011 *apud* Dib *et al*, 2024, p. 249), para desenvolver estratégias eficazes na comunicação em sala de aula, é preciso guiar os alunos antes, durante e depois das atividades de produção oral. Inicialmente, o professor precisa fazer o aluno perceber as características da língua falada, além de motivar o aluno, dando a ele um motivo para ouvir o texto ou aguçando sua curiosidade, e ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto.

Nesse sentido Marques (2011, *apud* Dib *et al*, 2024, p.254) alerta que as atividades pedagógicas com foco na produção oral precisam ser interativas, desafiadoras e ao mesmo tempo encorajadoras, além de semelhantes ao que ele desenvolve na vida real. Desse modo, os estudantes tanto vão se apropriar do que aprenderam quanto ter autonomia para criar sua própria situação comunicativa. Depois da atividade, o aluno deverá relacionar o que foi aprendido com outros contextos, pois aprender é construir novos significados àquilo que ele já sabe.

1.5 Foco temático da sequência didática

O tema norteador desta sequência didática leva em consideração o diagnóstico exploratório, Apêndice A, em que os alunos opinaram que gostariam de estudar sobre temas envolvendo países e culturas. Por essa razão, optei em abordar essa temática relacionando à cultura e às curiosidades dos meios de transportes dos países hispânicos com o Brasil. Também busco observar o conteúdo programático do colégio, que tem o tema de meios de transporte em espanhol, para a IIIª unidade escolar. Assim os alunos produzirão entrevistas tratando sobre os meios de transporte em países hispânicos, como é detalhado no plano de aula abaixo.

1.6 Pressupostos teóricos da sequência didática

No que diz respeito à **abordagem das línguas adicionais**, Dib *et al* (2024, p. 335) sinalizam que o termo “língua estrangeira” dá a ideia que a língua é alheia, estrangeira ou do “outro”, do “falante nativo”. Porém quero me distanciar dessa ideia, enquanto compreendo o ensino de línguas como uma adição ao repertório

linguístico dos aprendizes e dos professores, interagindo com seus conhecimentos prévios, culturas e identidades. Na abordagem da língua adicional, o foco é a relação entre eu e os outros (todos com suas multiplicidades e complexidades) (Dib *et al*, 2024, p. 336).

No ensino de línguas, há duas abordagens que se destacam: o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e a Abordagem Baseada em Projetos (ABP). O EBT propõe atividades que permitem aplicação prática da língua, com foco no significado, em vez de ensinar regras gramaticais. Além disso, o ensino propõe o planejamento e a escolha de materiais didáticos que levassem em conta as necessidades do aluno, por meio de tarefas-alvo e tarefas-tipo, o que gerou muitas divergências entre os linguistas críticos quanto ao que seria considerado tarefa e “ a falta de critérios para a classificação de tarefas-alvo em tarefas-tipo e o risco de uma tarefa-tipo não refletir um conjunto de tarefas-alvo, como é o caso de tarefas com diferentes estruturas linguísticas e interacionais” (Dib *et al.*,2024,p. 165).

Sobre a abordagem de aprendizado de línguas, a sequência didática se ancora na **abordagem do Aprendizado por Projetos (ABP)**, que é

[...] um tipo de abordagem de ensino proposta já há bastante tempo por teóricos como Dewey (1959), Rogers (1973), e Freire (1997), ao defenderem a aprendizagem centrada no aluno, de forma a envolvê-lo e motivá-lo. Esses autores sempre apontaram que a aprendizagem é mais significativa quando os alunos encontram sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las, por exemplo (Deb *et al.*, 2024. p.173).

Essa abordagem propõe uma aprendizagem centrada no aluno, em suas necessidades, gostos e motivações.

Sobre a língua, esta proposta pedagógica assume os **pressupostos sociodialógicos** de Bakhtin. Este entende que por meio da língua há interação e damos formas diferentes aos discursos, por isso a enunciação é de natureza social (Bakhtin, 1981 [1929], p. 109 *apud* Michelin;Valer, 2020, p. 6). Nessa perspectiva, “a palavra é constituída das relações dialógicas entre interlocutores resultado de diversos fatores que caracterizam as condições de produção que envolvem o enunciado”. São nas relações dialógicas dentro dos contextos discursivos que os gêneros discursivos-textuais “tornam-se relativamente estáveis em relação à sua função social, composicional, temática e estilística” (Michelin; Valer, 2020, p. 6). No

quadro (1), estão apresentados, conforme Michelon e Valer (2020), os aspectos das funções que constituem um gênero discursivo/textual.

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

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

A síntese dessas quatro funções possibilita compreender o gênero de forma integral, articulando contexto de produção, conteúdo temático, elementos textuais e estilo de linguagem. Marcuschi (2004, p. 23) define gêneros textuais como uma

expressão para referir os diversos textos que se encontram na nossa vida diária e que possuem “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Então, entende-se que os gêneros textuais possuem formas estáveis de organização textual, levando em conta que cada gênero tem uma finalidade comunicativa, estrutura e estilo linguístico que variam conforme o contexto social e cultural que é produzido.

Para esta sequência didática, o gênero discursivo/textual escolhido foi a **entrevista**. O gênero discursivo/textual entrevista possui uma função social importante socialmente, porque ela propõe um debate, no qual pode-se obter esclarecimentos, formar uma opinião e se posicionar de forma crítica. A entrevista possui três tipos principais que são: a entrevista estruturada, que segue um roteiro de perguntas; a entrevista semiestruturada, que apesar de ter um roteiro, permite fazer perguntas que não estão planejadas no mesmo; e a entrevista não estruturada, que não segue um roteiro, parecendo mais uma conversa espontânea.

Para estruturar uma entrevista é preciso escolher o tema, o tipo de entrevista, colocar um título, fazer uma introdução que informe o leitor do que será discutido e por fim, revisar o texto da entrevista para que esteja coeso e coerente (Pacheco, 2008, p. 6). Tendo em vista que o gênero discursivo/textual entrevista é caracterizado pela interação de pelo menos dois participantes, um entrevistador e um entrevistado, na qual um faz perguntas com o objetivo de obter declarações, informações ou dados do outro, por meio dialógico e dependendo da troca de ideias e do interesse na temática, precedidas por um texto explicativo de abertura, na qual pode ocorrer engajamento dos alunos e ajudá-los a se sentir à vontade para falar em espanhol.

O gênero discursivo/textual entrevista faz parte do campo jornalístico, envolvendo a notícia e reportagem. O foco deste gênero é o que o entrevistado tem a dizer de relevante de acordo com o tema, constituindo então, uma relação direta entre quem é o entrevistado, sua profissão, sua posição social e quais aportes relevantes trará ao tema da entrevista. Após escolher o assunto e quem será entrevistado, é necessário elaborar um roteiro, contendo as perguntas a serem feitas, de forma coerente e coesa, depois precisa-se revisar o texto para ajustar possíveis erros da gramática normativa e da lógica.

Por conta de seu aspecto dialógico, ocorrem marcas de oralidade nas entrevistas, sejam elas escritas ou orais, dependendo do veículo que esteja

divulgando-a; se for escrita, será transcrita contendo o discurso direto. A entrevista tipifica-se em: jornalística, emprego, psicológica, social etc. Vale destacar a importância do gênero como suporte para a interação e sua utilização para uma experiência real de um ato de linguagem situado e datado.

Para finalizar sobre o gênero discurso/textual entrevista, destaco:

- os aspectos sociais são: quem é o entrevistador e o entrevistado, contexto histórico, geográfico, social e profissional do entrevistado;
- os aspectos composicionais: o tipo de entrevista e o papel desempenhado pelo entrevistador, que caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra ao outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação, já o entrevistado responde e fornece as informações pedidas;
- os aspectos temáticos: o tema principal e secundário da entrevista;
- os aspectos da linguagem: mescla da linguagem denotativa e conotativa, função explicativa e informativa, pode haver presença de figuras de linguagem e uso majoritariamente da língua coloquial.

De modo mais abrangente, as práticas pedagógicas aqui discutidas fundamentam-se nos pressupostos histórico-culturais de Vygotsky, que entendem as funções mentais superiores — como pensamento e linguagem — como resultados de processos mediados (Dellagnelo; Silva, 2024, p.19). Pelas diferentes formas de mediação pedagógica, ocorre um trabalho intencional que possibilita a transformação dos conceitos espontâneos dos estudantes em conceitos científicos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Assim, na visão vygotskyana, segundo Dellagnelo e Silva (2024, p.19), a aprendizagem precisa ser mediada, permitindo que o estudante ultrapasse o nível de conhecimento espontâneo e avance para o conhecimento científico por meio da interação social e da intervenção pedagógica. Isso evidencia a relevância de práticas educativas que estimulem a reflexão, o diálogo e a apropriação crítica do saber em situações autênticas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho docente deve apoiar-se em uma compreensão crítica e conceitual da própria prática, de modo a favorecer o uso da linguagem em situações reais de interação humana. Tal postura pedagógica diminui a artificialidade no ensino e amplia as condições para que o aluno aprenda de forma concreta e relevante).

Essa sequência didática também encontra respaldo na **Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani**,⁶ conforme discutem Gasparin e Petenucci (2014) ao tratarem dos fundamentos da didática para a PHC. Essa pedagogia defende a formação integral do estudante como objetivo central da educação. Nessa perspectiva, o ser humano não nasce pronto, mas se constitui historicamente a partir da apropriação da cultura. Assim, cabe à educação formal a tarefa essencial de formar, em cada indivíduo, a humanidade construída coletiva e historicamente. Nesse processo, a escola assume papel fundamental, pois é a instituição responsável por socializar o conhecimento sistematizado — científico, artístico e filosófico — acumulado ao longo da história. Saviani enfatiza, portanto, que a função da escola é garantir o acesso dos estudantes ao saber elaborado, afastando-se de práticas fragmentadas ou meramente espontâneas, e assegurando o direito ao conhecimento e à formação crítica dos educandos.

1.7 Objetivo geral da Sequência Didática

Ampliar as habilidades linguísticas em língua espanhola, com destaque à produção oral e à criticidade por meio da leitura, análise e interpretação do gênero discursivo/textual Entrevista, abordando as curiosidades, diferenças e semelhanças entre os meios de transporte dos países hispano falantes e o Brasil.

1.7.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos para atingir o objetivo geral são:

- a) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;
- b) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema de entrevistas sobre meios de transporte no mundo hispânico e brasileiro;

⁶ **Sobre a PHC, seguem sugestões de leitura:**

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. (Video 21m). (S.l) **Publicado pelo Canal Letras Brasileiras**. 14 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&t=8s>. Acesso em: 12 jun. 2025

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 17, p. 353-371, jan/dez 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235>. Acesso em: 5 maio.2025.

- c) refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais na busca e no compartilhamento de informações;
- d) sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema, articulando-os à realidade dos estudantes;
- e) socializar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema.

1.8 Composição da sequência didática

Para dar conta do objetivo geral e dos objetivos específicos deste projeto de ensino, esta sequência didática é estruturada em **cinco ações** pedagógicas principais, as quais estão retomadas abaixo e explicadas: (i) Diagnosticando os conhecimentos prévios sobre a língua espanhola e o tema; (ii) Contextualizando e problematizando as habilidades linguísticas na língua espanhola; (iii) Pesquisando sobre o texto e o tema (iv) Sistematizando novas habilidades sobre a língua espanhola e o tema em estudo; (v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola. Como se observa as ações pedagógicas propostas tomam por base os fundamentos da didática para a pedagógica Histórico-Crítica (PHC), organizados por Saviani e qualificados por Gasparin e Petenucci (2014): Prática Social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social, que no final deságua para uma teoria didático-pedagógica.

Abaixo, estão retomadas as ações pedagógicas com a respectiva explanação:

(i) Diagnosticando a língua e o tema

Considerando os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a Prática Social Inicial diz respeito aos saberes prévios e experiências que os estudantes trazem sobre um objeto de aprendizagem. Como diagnóstico inicial, uma das etapas da pesquisa-ação, foi aplicado aos estudantes participantes desta pesquisa, um pré-teste, em que foi observado as dificuldades na oralidade em língua espanhola, bem como em seus elementos linguísticos morfossintáticos, lexical e fonológico.

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

Após o diagnóstico inicial do conhecimento prévio dos estudantes, conforme em (i), são apresentados procedimentos didático-pedagógicos com foco na contextualização. Por meio dessa ação pedagógica ocorre uma equivalência teórica sobre o objeto de aprendizagem já que os estudantes trazem conhecimentos diferenciados, tendo em vista a realidade educativa anterior. Nesta pesquisa, a contextualização tem por fim apresentar aos estudantes os aspectos do gênero discursivo/textual **entrevista e do tema meios de transporte**. Isso para que os alunos possam desenvolver a habilidade da oralidade por meio de apresentação utilizando uma entrevista para falar sobre meios de transporte em países hispânicos, suas curiosidades, semelhanças e diferenças com o brasileiro, em que aprenderão a coletar informações, checá-las, expressar opiniões, ponderar e conhecer os meios de transporte, o costume dos usuários e a fazer diferenciações.

Após a contextualização temática, ocorre a **problematização** (Gasparin; Petenucci, 2014), pela qual os estudantes são ensinados a discutir e elaborar de forma coletiva, situações-problemas (pessoais, sociais, profissionais etc.) relativas ao objeto de aprendizagem, sendo aqui, sobre o gênero discursivo/textual entrevista e o tema apresentado.

(iii) Pesquisando sobre os meios de transporte em países de língua espanhola

Após a elaboração das situações-problemas elencadas pelo coletivo, conforme em (ii), os estudantes são instrumentalizados, conforme propõem Gasparin e Petenucci (2014), pela inserção na pesquisa como prática pedagógica. Nesse procedimento, podem ocorrer discussões sobre a relevância da pesquisa para a ampliação do conhecimento historicamente sistematizado relativo ao objeto de estudo.

No decorrer do desenvolvimento dessa prática pedagógica, é importante que os estudante sejam orientados sobre os procedimentos do processo de uma pesquisa, apresentando procedimentos para a organização de novos conhecimentos por meio de sínteses bem organizadas com as respectivas fontes seguindo as normatizações oficiais como as da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para garantir diferentes aspectos da ética em pesquisa. De igual forma, podem ser discutidas questões sobre as contradições das tecnologias digitais na atualidade, os pontos positivos e os negativos, a ética no uso das informações que estão nos diferentes meios de comunicação etc.

Especificamente sobre a prática social do gênero discursivo/textual entrevista e o tema meios de transportes podem ser apresentadas diferentes plataformas de pesquisa. Os conteúdos devem ser selecionados com foco nas questões da ética da pesquisa, organizados e discutidos para ampliação das atividades mentais que envolvem o texto e o contexto, cujas estratégias envolvem a compreensão, interpretação, inferenciação, relação, reflexão etc. Aqui, além dos aspectos textuais e linguísticos, na medida do possível, são discutidos aspectos sociais, culturais, históricos, científicos, como por exemplo, a evolução dos meios de transporte no decorrer dos tempos, a sua relação com o desenvolvimentos das diferentes tecnologias, a forma como os meios de transporte modificam a cultura, a forma de viver dos indivíduos nas diferentes classes sociais, a relação dos transportes para a circulação da alimentação, para o lazer etc.; a valoração do trabalho e dos trabalhadores envolvidos nas etapas da cadeia produtiva de cada matéria-prima e das tecnologias no processo de elaboração de cada meio de transporte; a forma como a natureza é transformada pela exploração da matéria-prima para a industrialização dos diferentes meios de transporte etc.

(iv) Sistematizando novos conhecimentos sobre a língua espanhola e os meios de transportes em países de língua espanhola

Após a seleção de novos conhecimentos pelos estudantes, conforme em (iii), por meio de diferentes procedimentos didático-pedagógicos que envolvem a pesquisa, ocorre a **Catarse** (Gasparin; Petenucci, 2014), em que há uma relação mais profunda entre teoria e prática.

Com esses novos conhecimentos sobre o gênero discursivo-textual Entrevista e do tema meios de transporte, os estudantes organizados em dupla ou trios, mediados pela professora, elaboram um roteiro de entrevista em que colocam em prática os conhecimentos desenvolvidos. Aqui são considerados os aspectos que envolvem as quatro funções do gênero discursivo-textual entrevista e a clareza do conteúdo temático, em consonância com os aspectos na comunicação não verbal.

Após o texto estar ajustado na língua, é importante que as situações problemas sistematizadas anteriormente sejam retomadas e discutidas coletivamente de tal forma que os estudantes consigam promover relação e reflexões mais amplas sobre o texto, o tema a relevância da língua espanhola para para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Esse texto, após

qualificado, deve ser traduzido na língua espanhola e os estudantes preparados para a sua socialização com os pares.

(v) Socializando as novas habilidades sobre a língua espanhola

Após os procedimentos de elaboração do produto de aprendizagem e elaboração de uma entrevista, conforme em (iv), ocorre aqui a **prática social final**, de acordo com o último passo didático, seguindo os direcionamentos de Gasparin e Petenucci (2014). Para dar conta desse movimento pedagógico, os estudantes com o texto finalizado são motivados a apresentá-lo, se possível, em um evento em que a presença de integrantes da comunidade escolar, de familiares etc. No evento, cada dupla de estudante, apresenta **oralmente** aspectos relevantes do seu produto elaborado, demonstrando os conhecimentos ampliados nas etapas anteriores.

As atividades realizadas em sala de aula serão fotografadas e filmadas e, posteriormente, publicizadas nas redes sociais como Instagram e no grupo de WhatsApp dos participantes da pesquisa.

1.9 Recursos técnicos e didáticos

No decorrer das atividades propostas, são utilizados os seguintes recursos técnicos: sala de aula com cadeiras organizadas em formato que favoreça a concentração individual, quadro branco, marcadores (piloto), lápis, caneta e celular, datashow, notebook, caixa de som para explicação e exposição do conteúdo da aula. Já os recursos didático-pedagógicos incluem textos escritos impressos, planejados previamente com base no gênero discursivo/textual entrevista. A seleção e o uso desses materiais serão detalhados no plano de aula, conforme os objetivos específicos de cada etapa da sequência.

1.10 Avaliação da aprendizagem

A avaliação assume uma perspectiva qualitativa e formativa, considerando os objetivos propostos, as etapas de desenvolvimento das atividades, as estratégias de produção oral mobilizadas e o contexto específico dos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental II. A aprendizagem será acompanhada por meio da observação contínua, da análise dos roteiros escritos, da participação nas discussões e dos

progressos individuais na oralidade e na produção de sentidos em língua espanhola. A ênfase está no acompanhamento do processo e na valorização das estratégias utilizadas pelos estudantes, mais do que no acerto formal ou na reprodução de conteúdos.

1.11 Avaliação da sequência didática e do Plano de aula pelos estudantes

Após todos os procedimentos didático-pedagógicos acima focados na aprendizagem, é aplicado um instrumento final - Apêndice C - Esse instrumento, já descrito no item “Instrumentos” do Método da Pesquisa, objetiva identificar a percepção dos estudantes sobre sua aprendizagem da língua espanhola e do tema abordado, considerando aspectos como conteúdos trabalhados, recursos didáticos utilizados, dificuldades encontradas, produções realizadas e relevância das atividades para a qualificação do ensino-aprendizagem da língua adicional.

1.12 Publicização do produto elaborado na sequência didática

A publicização do produto elaborado, ou seja, a entrevista, ocorrerá por meio de gravação de vídeos e fotos no dia da socialização. Estas imagens serão divulgadas através do grupo de WhatsApp da coordenação com os responsáveis dos alunos e as fotos serão colocadas no pátio da escola, para que os alunos possam sentir-se valorizados e receber um retorno positivo do projeto que realizarão.

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

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

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

2 Plano de aula para a Sequência Didática

Os procedimentos didático-pedagógicos neste plano de aula visam a materializar os pressupostos teóricos de ensino e aprendizagem acima apresentados. A implementação pedagógica inicia com a apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes, promovendo uma relação entre o projeto e o questionário diagnóstico exploratório, Apêndice A, o diagnóstico pré-teste, Apêndice B já realizados por eles.

A partir dos resultados encontrados, conforme Apêndice B1, os procedimentos presentes no Plano de aula buscam ampliar as habilidades linguísticas na língua espanhola. Isso pela unidade de ensino o gênero discursivo/textual Canção, para minimizar o problema identificado nos respectivos instrumentos, sendo que, dentro de cada procedimento, são apresentados os recursos técnicos e didáticos.

Ao final da implementação pedagógica, há a aplicação de um instrumento questionário, *Apêndice C* para verificar a percepção dos participantes da pesquisa acerca da implementação das Atividades de Aprendizagem acima apresentadas em relação aos conteúdos, recursos didáticos, dificuldades encontradas, produções realizadas, relevância das atividades para qualificar o ensino-aprendizagem da língua adici

Acima estão apresentados os conteúdos que constituem a Sequência didática. Abaixo, apresento, primeiramente, os procedimentos didático-pedagógicos do Plano de aula e, a seguir, o cronograma de implementação do Plano de aula para dar conta da sequência didática.

Dados de identificação:

Nome da professora: Jacimara Santos Brito

Escola: Colégio Maria José (Cemaj)

Série/Turma: 8º Ano A

Componente curricular: Língua Espanhola

Duração da aulas: 50 min

Quantidade de aulas: 4 aulas

Seguem os procedimentos didático-pedagógicos para cada aula:

Encontro (1) Diagnosticando e contextualizando a língua

Nesta aula, serão trabalhados os seguintes objetivos específicos apresentados acima na sequência didática, aqui retomados:

(i) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;

(ii) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos;

Para dar conta desses objetivos, seguem os passos;

Passo (1): Cumprimentando os estudantes (05 minutos)

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

Passo (2): Apresentando o projeto de ensino e suas etapas (10 minutos)

Após esses procedimentos iniciais, apresentarei aos estudantes o projeto de ensino proposto para a implementação da pesquisa-ação. Lembrarei a eles que no semestre passado participaram do diagnóstico exploratório e do diagnóstico pré-teste e a relevância desses diagnósticos para a elaboração deste Projeto de ensino. Após essa relação com os resultados dos diagnósticos, projetarei o primeiro *slide* do arquivo, conforme Imagem 1:

Imagem 1 - Projeto de ensino - Ensino e aprendizagem de Espanhol



Fonte: Autora (2025): Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGwjvC4Qx8/P__yoMYqpNDJSQXjV9azSQ/edit. Acesso em: 10 nov 2025.

Conforme passarei os *slides*, apresentarei o assunto - gênero discursivo/textual Entrevista jornalística - 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, esclarecerei dúvidas que possam ser apresentadas e incentivo os estudantes a colocarem sugestões para a qualificação dos procedimentos.

Reforçarei que essas atividades ampliarão o entendimento dos aspectos que envolvem o gênero Discursivo/textual Entrevista, bem como do Espanhol para a leitura de qualquer texto, preparando-os também para diferentes testes no futuro tanto pessoal quanto profissional.

Passo (3): Apresentando o Gênero discursivo/textual Entrevista jornalística (5

Após a apresentação do projeto de ensino e sua relação com os diagnósticos já realizados, iniciarei a interação, apresentando em um slide com uma entrevista escrita *Shakira en entrevista con la BBC*, quadro 1,-em espanhol. Ao apresentar o

slide, acionarei algumas questões que envolvem as quatro as funções: a) os aspectos da produção do texto; b) os elementos da composição; c) o tema do texto; e; d) os aspectos da língua, procedimentos da pré-leitura (Dib *et al.*, 2024).

- ¿Qué sabes del género discursivo/textual entrevista?
- ¿Para qué sirve una entrevista en nuestra vida?
- ¿De qué puede tratar una entrevista?
- ¿Cómo se escribe una entrevista?

Após essa interação, distribuirei aos estudantes uma cópia impressa desta entrevista. A entrevista trata do tema da imigração de latinoamericanos aos Estados Unidos⁷, com um entrevistador da BBC.

Texto de leitura e audiovisual (1) : Exemplo de entrevista

Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. “significa vivir con miedo constante”

Mark Savage: En los Grammy, por ejemplo, te pronunciaste a favor de los inmigrantes, dijiste que son valiosos. ¿Qué se siente ser un inmigrante en Estados Unidos **en este momento**?

Shakira: Bueno, para un **inmigrante** en Estados Unidos significa vivir con un miedo constante. Y es doloroso ver países como los Estados Unidos, por ejemplo, que solían permitir la entrada de muchos inmigrantes, y eso es lo que forjó este país y permitió que se convirtiera en una de las naciones más poderosas del mundo. Fue precisamente por el trabajo duro del inmigrante. **Así** que creo que merecemos ser valorados, tratados con respeto, con justicia, con equidad y con dignidad.

Mark Savage: Dijiste que pasaste por un momento difícil durante un par de años.

Shakira: La música que he creado, uh, en este último par de años realmente me ha ayudado a transformar todo ese dolor o las emociones en algo más productivo o más precioso. Mis fans han sido tan vitales para mí. Me han demostrado que realmente son los mejores fans del mundo. No puedo pedir más. Me apoyan tanto. Son como un ejército de personas que han estado detrás de mí al 100% y aún así, haciéndome creer en mí.

⁷ A escolha por essa entrevista se deu, primeiramente, pela falta de entrevistas sobre meios de transporte disponíveis nas plataformas digitais. Em segundo lugar, por se tratar de uma personalidade do mundo hispânico conhecida pelos estudantes, pode fazê-los prestar atenção e por fim, pelo tema ser atual, muito debatido na mídia e que traz ao palco da discussão diferenças e semelhanças entre brasileiros, demais latinos e a relação com viagens e estadia nos Estados Unidos.

Mark Savage: También funciona en ambos sentidos, porque hay gente en esa audiencia que ha pasado por rupturas o por desamores y que está sacando fuerzas de tus canciones y de tu resiliencia también.

Shakira: Sí, sí, absolutamente. Tomé mucho coraje de tantas de las historias que escuchaba todos los días, personas con las que me topaba, que me abrazaban y me daban las gracias por una canción o porque se sentían identificados, se identificaban con cualquier situación por la que yo estaba pasando. **Pero** en realidad, **yo** les daba las gracias porque... **ellos** estaban, ellos realmente me estaban ayudando a sanar al mismo tiempo al ser los receptores del mensaje que yo... que yo llevaba.

Mark Savage: Llévame de vuelta a Barranquilla, donde creciste de niña.

Shakira: Mi papá solía ser compositor, así que siempre fue una gran inspiración para mí y siempre quise seguir sus pasos. Entonces,..., creo que cuando tenía ocho años, yo descubrí que realmente podía ponerle música a esas palabras que... solía escribir. Ya sabes, solía escribir prosa y algunos poemas, pero tan pronto como descubrí esa esa uh, vocación, esa atracción por la música y me di cuenta de que yo también era una compositora.

Mark Savage: Y, famosamente, tuviste que aprender inglés por tu cuenta para escribir canciones en inglés.

Shakira: Tenía solo, sí, 19 años y yo estaba recién, uh, llegando de Colombia y me mudé a Estados Unidos como muchos otros inmigrantes colombianos que vienen a este país. Y yo recuerdo que estaba, uh, rodeada de diccionarios de español-inglés y diccionarios de sinónimos y así es como yo, porque en ese entonces realmente no tenía Google, sabes, o ChatGPT para hacer canciones, escribir canciones. Pero yo, sí, así es como empecé a escribir mis primeras canciones y **luego** me metí en la poesía y empecé a leer un poco de Leonard Cohen y Walt Whitman y Bob Dylan, tratando de entender cómo funciona el idioma inglés.

Mark Savage: La gente piensa que logras la fama y luego la tienes. Pero tienes que seguir conquistando el mundo una y otra vez. Con cada nuevo álbum, casi tienes que empezar de cero. Entonces, ¿qué te mantiene en marcha?

Shakira: Es supongo que la misma curiosidad, ¿no? Soy muy curiosa en el estudio, siempre quiero entender cómo, pues, cómo funciona la música y cómo, eh, abrazar nuevos desafíos. Y esa misma curiosidad es parte de esa pasión y de esas ganas y de ese amor que tengo por la música también.

Mark Savage: Gracias.

Shakira: A ti.

Fonte: *Shakira en entrevista con la BBC: Ser inmigrante en EE.UU. "significa vivir con miedo constante"*. YouTube, publicado pela BBC News Mundo.5 de jul. de 2025.há aproximadamente 1 mês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUPk1a4ln0U>. Acesso em: 23 ago. 2025.

Na sequência, pedirei que façam uma leitura rápida para observar e todos reconhecem o gênero do texto e escreverei no quadro as funções, seguindo o conteúdo apresentado acima na sequência didática e as explico brevemente: a) os

aspectos da produção do texto; b) os elementos da composição; c) o tema do texto; e; d) os aspectos da língua.

Para reforçar essa explanação, apresentarei no Datashow a Texto audiovisual (1), conforme segue, para apresentar aos estudantes com uma linguagem mais simplificada como essas funções estão presentes no texto entrevista:

Texto audiovisual (2) - Elementos que compõe o gênero discursivo/textual Entrevista	
GÊNERO textual: entrevista. vídeo (...)	S.I. Publicado pelo canal Mr aprendizagem YouTube, 11 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gzsfLyJfe8A . Acesso em: 22 ago. 2025.

Após a escuta do vídeo sobre o gênero discursivo/textual Entrevista, de forma coletiva e colaborativa, a partir do conteúdo apresentado, associarei as informações a cada uma das funções, conforme foram apresentadas na sequência didática e reforçarei que esse saber é relevante para uma boa proficiência em leitura e escrita. Essas informações serão colocadas no quadro a medida em que serão discutidas para que os estudantes tenham uma percepção mais ampla do conteúdo.

Após esses procedimentos, entregarei aos estudantes uma síntese escrita dos aspectos que constituem as quatro funções do gênero Discursivo/textual Entrevista para que se sintam mais seguros na realização das próximas atividades de aprendizagem.

Para auxiliar nessa prática pedagógica, irei apresentando o conteúdo teórico e paralelamente, **algumas questões** sobre as diferentes funções, sempre de forma colaborativa, dialogada.

Na função sociodiscursiva é necessário analisar o contexto de produção, ou seja, o contexto do discursivo em que ela foi produzida, a finalidade discursiva da mesma, os interlocutores, data em que foi produzida, bem como aspectos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, científicos etc. que caracterizam o tempo/situação de produção da entrevista e o veículo por meio do qual está circulando.

- a) **¿Cuál es la finalidad sociodiscursiva de la entrevista? (entretener, sensibilizar, exponer, convencer, instruir, guiar, informar, invitar, constatar, ofrecer, etc.;)**

- b) ¿En cuáles vehículos de comunicación circula? (periódicos, revistas, TV, panfleto, outdoor, fôlder, internet, rádio, pôster, Diário oficial, etc.)**
- c) ¿Quién es el productor y el interlocutor en la entrevista?**
- d) ¿Cuál es el objetivo de una entrevista?**
- e) ¿Cuál es la función social de la entrevista?**
- f) ¿Cuáles tipos de entrevista existen?**

Na função temática, faz-se necessário levar em conta o tema principal e secundário que constituem a entrevista, a relação entre o tema e a data de produção da mesma, como também a forma como o conteúdo temático materializa as ideologias presentes no contexto de produção e a forma como o conteúdo temático dialoga com outros discursos e textos.

- g) ¿Cuáles temas pueden ser discutidos en una entrevista?**

No que diz respeito ao aspecto composicional da entrevista, deve ser observada a construção textual, os seja quais são os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais e a sequência em que esses elementos devem aparecer no texto para a construção do sentido. Além disso, é importante entender a função de cada elemento para a construção do sentido do texto e os aspectos linguísticos que constroem a sequência textual predominante no texto.

- h) ¿Cuáles elementos componen una entrevista?**

Por fim, a função estilística da entrevista se refere às vários aspectos, entre os quais estão: funções e figuras de linguagem, estilo de linguagem que está sendo adotado, marcas da enunciação, aspectos pragmáticos, intertextualidade, referenciação, sequencialidade, elementos sistêmicos/linguísticos predominantes no texto, função semântica e sintática, elementos intratextuais.

- i) ¿Cuál es la función del lenguaje predominante en las entrevistas? (emotiva, referencial, apelativa, fática, metalenguaje, poética etc;)**
- j) ¿Cuál es el estilo del lenguaje de la entrevista?**

Por fim, são focalizados aspectos como a macroestrutura do texto, ou seja, a interpretação do texto, as ações mentais de avaliar, relacionar, refletir etc. sobre o texto, o conteúdo e o contexto.

Conforme eles vão oralizando, observo em que medida estão compreendendo o conteúdo, reforço o conteúdo quando considerar necessário e escrevo no quadro as respostas, separando-as por função para que eles consigam visualizar o conteúdo sistematizado, bem como eu possa fotografar para os meus registros e interpretações posteriores.

Após essa aprendizagem colaborativa sobre como as funções constituem o gênero discursivo/textual Entrevista, promoverei a leitura do texto da entrevista acima e, na sequência, uma escuta de uma entrevista na língua espanhola, conforme segue:.

Passo (4): Aplicando estratégias de leitura sobre Gênero discursivo/textual Entrevista

Após esse procedimento metatextual, peço que façam mais uma leitura individual e silenciosa do texto. Pedirei que marquem com uma caneta as palavras que não são compreendidas em espanhol. De forma coletiva, anotarei no quadro as palavras desconhecidas indicadas e explicarei o sentido, observando se há algum padrão em termos de nível da linguagem (fonológico, morfossintático, semântico etc.) que estejam com mais dificuldade no processo de compreensão leitora.

Depois da compreensão do sentido dos termos destacados, iniciarei o processo de interpretação do texto, fazendo uso das estratégias de leitura, considerando as quatro funções do texto, conforme quadro 3. Esse procedimento se dará de forma dialogada com os estudantes, incentivando-os a participação e a troca de conhecimentos coletivos.

Quadro 2 - Comando de atividade para interpretação do texto (1)

Entrevista Shakira en entrevista con la BBC: *Ser inmigrante en EE.UU.*
“significa vivir con miedo constante”

- ★ ¡Queridos estudiantes!
- ★ Ahora que has leído con atención la entrevista sobre la relación de la cantante Shakira y las nuevas leyes del presidente de Estados Unidos, Donald Trump.
- ★ Después responde a las preguntas.

- ★ Recuerda: una **entrevista** trata de un tema específico con alguna personalidad que se relacione con ello.
- ★ . Recordando la actividad anterior, extrae de la entrevista la información necesaria para responder a los principales componentes de la entrevista.

1 Sobre o contexto de produção do texto:

1.1 ¿En qué período crees que se hizo la entrevista y por qué?

2 Sobre os elementos do texto:

2.1 _____ tempo (¿cuándo?)

2.2 _____ lugar (¿dónde?)

2.3 entrevistador _____

2.4 entrevistada _____

3 Sobre a temática do texto:

3.1 ¿Cuál es el tema de la entrevista?

3.2 ¿Qué relación hay entre este tema con la entrevistada?

3.3 *¿Qué opina la entrevistada sobre las nuevas leyes sobre la inmigración?*

4

Sobre os aspecto da língua que predominam no texto:

4.1 ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en la entrevista? ¿Formal o informal? ¿Por qué?).

4.2 Indica cuál modelo y tiempo verbal tienen los verbos subrayados y explica el sentido que crean en el texto.

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

5 Interpretação do texto:*¿Cuál es el propósito de la entrevista?***6 Avaliação-Relações-reflexões sobre o texto:***Evaluación: ¿ Estás de acuerdo con lo que dice Shakira sobre los inmigrantes?**Relación: ¿Por qué están discutiendo sobre este tema en este momento sociocultural?**Notícia: <https://www.opeu.org.br/2025/04/29/os-estados-unidos-de-trump-20-a-nova-politica-de-imigracao-cidadania-e-mercado/>**Aplicación: ¿Crees que el gobierno estadounidense está actuando correctamente con los inmigrantes? Explica por qué. ¿Crees que Shakira y otras personalidades latinoamericanas podrían hacer algo para ayudar a los inmigrantes?**Reflexión: ¿Cómo crees que estas políticas sobre la inmigración te afectan a ti y a los demás ciudadanos sudamericanos?*

Fonte: A autora (2025)

Conforme irei apresentando as questões, observarei as respostas e anotarei no quadro com a finalidade de observar em que medida o conteúdo está sendo compreendido para que eu possa intervir de forma mais objetiva no aprendizado. Observarei com mais atenção os estudantes que nos diagnósticos iniciais apresentaram menor rendimento em relação ao conhecimento da língua. Farei anotações sobre essas realizações orais para melhor interpretação e ajustar procedimentos didático-pedagógicos para a construção de uma aprendizagem significativa.

Passo (4): Aplicando estratégias de escuta sobre Gênero discursivo/textual Entrevista

Após os procedimentos de leitura do texto escrito, colocarei a entrevista oral de Camila Cabello (14 min), isso para ampliar nos estudantes a habilidade de escuta para enfatizar os aspectos fonológicos, sociolinguísticos.

Na entrevista abaixo, a cantora Camila Cabello é entrevistada. O tema que trata esta entrevista é a vida familiar da cantora, sua relação com a língua espanhola, afinal seus pai é mexicano e sua mãe cubana, além da sua profissional.⁸

Texto Audiovisual (2): Entrevista com Camila Cabello

CABELLO, Camila. En confianza con Tanya Charry. Entrevista de El Gordo y La Flaca. Publicado pelo Canal **El Gordo Y La Flaca**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bSagRbj5F7E>. Acesso em: 22 ago 2025.

Após isso, será feita análise do vídeo com a turma, a partir das perguntas:

- .¿Cuál es el tema principal de la entrevista?
- .¿Quién es la entrevistada y cuál es su profesión?
- .¿Qué te pareció el habla de ella?
- .¿Ellas han pronunciado alguna palabra que no comprendiste?
- .¿Cuáles son los acentos utilizados por ellas?
- Busca en los diccionarios las palabras que no conoces e intenta hablarlas. (15 min)

Passo (5) Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse: (5 minutos)

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

⁸ A seleção desse vídeo deu-se pela dificuldade em encontrar entrevistas em língua espanhola sobre meios de transporte. Então, optou-se em analisar um vídeo que tem como entrevistada uma cantora latinoamericana famosa da atualidade, com nacionalidade mexicana, cubana e estadunidense, para observar o sotaque e a prosódia dela.

Como tarefa extraclasse, solicitarei que ouçam novamente a entrevista trabalhada em aula para qualificar a escuta e a oralidade.

Quadro 3- Comando da atividade extraclasse

¡Ahora es tu turno!

Para essa aprendizagem, siga os seguintes passos:

- a) você deve ouvir quantas vezes desejar o vídeo, preferencialmente com fones de ouvido;
- b) observar se há palavras que não sejam compreendidas e buscar o significado no dicionário;
- c) reproduzir de forma oral o trecho da entrevista que você achar mais interessante;
- d) gravar a sua versão da entrevista em um aparelho;
- e) ouvir a sua produção oral, comparando a sua realização com a entrevista original;
- f) Envie a sua gravação para a professora pelo WhatsApp, (71) 99622-6459.
¡No lo olvides!

Essa atividade será avaliada levando em conta a prosódia, a entonação e o ritmo adequado.

Este procedimento didático-pedagógico tem por fim especialmente ampliar a habilidade de escuta e da produção oral.

Passo (5): Fechamento da aula

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

Encontro (2): Problematizando e instrumentalizando a língua e o tema

Esta atividade tem por objetivos:

- a) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;
- b) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema de entrevistas sobre meios de transporte no mundo hispânico e brasileiro.

- c) refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos digitais na busca e no compartilhamento de informações.

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

Passo (1) Cumprimento e indagação (5 minutos)

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

Passo (2) Retomando a atividade de casa (10 minutos)

Em seguida, vou perguntar-lhes: “**¿Han grabado su pronunciación de la entrevista en español? ¿Qué les pareció tu oralidad en lengua española? ¿En cuáles sonidos de la lengua percibes que tienen más dificultad?**”.

Após essa interação, pedindo que quem se sentir à vontade possa apresentar sua gravação para a turma para compartilhar experiências da aprendizagem.

Em seguida, colocarei no Datashow o trecho da entrevista gravada por eles em casa, com o objetivo de trabalhar com eles as inadequações encontradas no decorrer da correção realizada por mim das suas gravações. Colocarei no quadro (registrarei para análise) essas inadequações como ritmo, entonação e vocabulário, ou seja, aspectos fonético-fonológicos, morfológicos etc. explicando por que são inadequados para a língua espanhola, isso para a ampliação da consciência metatextual. Conforme vou apresentando, farei com que repitam em conjunto a realização da forma adequada. Reforçarei como essa atividade contribuiu para o avanço no desenvolvimento da escuta e da fala em espanhol.

Passo (3) Problematizando a língua e o tema (15 minutos)

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

situações-problemas. Iniciarei pela apresentação das seguintes situações-problemas:

- ❖ ¿Cómo puede una entrevista de una persona contribuir a mejorar el pensamiento crítico ?
- ❖ ¿Cómo el aprendizaje de la lengua española puede ayudar al estudiante a conocer mejor la diversidad cultural de los países hispanohablantes?
- ❖ ¿De qué maneras estudiar sobre la movilidad urbana de ciudades hispánicas nos ayuda a reflexionar y hacer diferenciaciones acerca de la movilidad de nuestra ciudad?

Com base nessas indagações, abrirei espaço para que os estudantes elaborem suas próprias questões sobre a função do texto e o tema. À medida que contribuírem, registrarei as perguntas no quadro e em meu relato de atividade, para análise e posterior retomada. Essas questões servirão como base para a ação pedagógica de instrumentalização e serão retomadas na etapa final da sequência de atividades.

Passo (4) Instrumentalizando os estudantes sobre a língua e o tema (30 minutos)

Após a apresentação da problematização, iniciarei os procedimentos de instrumentalização dos alunos. Dialogarei com os participantes sobre a importância da pesquisa para ampliar os conhecimentos historicamente sistematizados sobre o tema em estudo. Em seguida, por meio de um projetor, apresentarei algumas estratégias para identificar se uma fonte *online* é confiável, considerando elementos como URL, domínio, entre outros. Também demonstrarei como selecionar informações utilizando o *Google* e *YouTube*, de onde os vídeos utilizados ao longo das aulas foram retirados, com o objetivo de introduzir os estudantes a esse meio de pesquisa.

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

Para ampliar os conhecimentos sobre o texto e o tema, começarei perguntando quais os países que têm o espanhol como língua oficial. Após essa revisão, perguntarei quais são os meios de transporte utilizados aqui no Brasil e pedirei que um/a aluno/a possa escrever os nomes dos meios no quadro branco.

Para ampliar o conhecimentos sobre o tema **meios de transporte**, farei uso do recurso didático Apostila, desenvolvida por docentes da instituição, utilizada da escola, conforme segue abaixo:

Imagem 2- Apostila de Língua Espanhola

LOS MEDIOS DE TRANSPORTES



Los medios de transportes sirven para transportar personas o cosas de un lugar a otro. Algunos son más rápidos, otros ni tanto, pero todos cumplen el mismo objetivo: el desplazamiento.
¿Vamos a conocer los medios de transportes en español?

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE			
Avión		Helicóptero	
Barco		Yate	
Bicicleta		Metro	
Caballo		Moto	
Camión		Microbús	
Camioneta		Navío	
Coche		Autobús	
Cohete		Taxi	
Globo		Tren	

➤ Algunos medios de transportes dependiendo del país asumen otra nomenclatura:

Ejemplos:

CARRO = Coche (Esp.) - Auto (Arg./Chile/Urg.) - Carro (América Central y Colombia)

ÔNIBUS = Autobús/bus (Esp.) - Autobús/ómnibus (América Latina)

Diálogos

¿Cómo vas al trabajo?

Siempre voy al trabajo en coche.

¿Cómo los niños van a la escuela?

Los niños siempre van a la escuela en autobús escolar.

¿Te gusta viajar en avión?

Me encanta viajar en avión.

¿Qué prefieres, ir en taxi o en autobús?

Prefiero ir en taxi.

¡OJO!

Se utiliza la preposición "A" para desplazamiento (a pie o a caballo). Para los demás se utiliza la preposición "EN" (en coche - en avión - en bici - en barco...)

Autor: Professor Ramon Maia
Coautora: Professora Débora Café

O conteúdo apresentado trata da nomenclatura dos meios de transporte em língua espanhola. A metodologia aplicada para estudar este assunto será a interacionista e intercultural, por meio de aula dialogada.

Na sequência, na mesma apostila (CEMAJ,2025 p.6), pedirei que realizem a atividade que está sendo proposta.

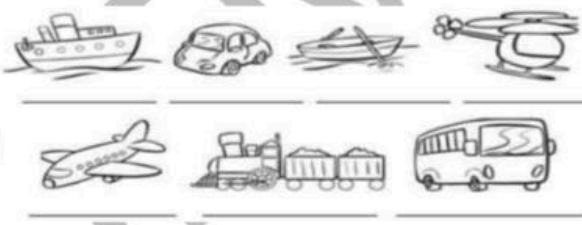
Imagem 3 - Apostila de Língua Espanhola

ACTIVIDAD - LENGUA ESPAÑOLA

1. Busque en la sopa de letra los medios de transportes:

Z	X	Z	F	Z	T	R	E	N	X	R	L	T	S
Ñ	K	F	O	Y	H	C	A	B	A	L	L	O	M
H	L	Y	L	P	S	I	H	K	U	A	D	R	K
D	U	K	S	D	G	R	E	K	X	V	C	P	M
K	I	V	A	U	H	C	L	K	Ñ	E	A	T	X
G	D	O	J	N	K	V	I	C	M	Ñ	R	U	M
L	B	I	M	C	Y	Z	C	Ñ	T	I	R	I	U
V	I	X	Ñ	M	A	E	O	T	R	R	E	Ñ	V
I	C	Ñ	G	F	B	T	P	M	J	Ñ	T	J	F
M	I	A	G	Z	Q	X	T	M	R	C	A	M	I
B	C	M	B	F	N	C	E	B	A	R	C	O	L
M	L	M	Y	B	X	R	R	N	H	S	O	Z	I
O	E	I	Ñ	K	S	B	O	A	A	C	M	P	F
N	T	Q	M	J	L	Ñ	I	D	U	A	G	H	M
O	A	M	B	F	E	K	A	Q	T	V	Q	E	T
M	Ñ	O	L	X	M	Z	H	K	O	N	A	M	M
B	A	T	A	X	O	S	T	Z	B	J	L	V	J
N	V	O	N	J	J	K	G	D	B	V	Q	E	P
S	I	I	C	D	O	T	Z	B	C	B	M	B	U
E	O	Ñ	H	X	M	M	D	X	B	R	S	A	D
K	N	W	A	M	J	L	M	G	O	K	A	S	R
Q	H	R	O	I	B	K	F	Z	P	A	T	I	N

2. Nombra estos medios de transportes:



3. Complete las frases con los medios de transportes correspondientes:

- El _____ es considerado el medio de transporte más seguro.
- Los niños van a la escuela en el _____.
- La _____ es un medio de transporte libre de polución.

4. Complete con "A" o "EN" las oraciones abajo:

- Prefiero viajar _____ avión, tren, coche y navío.
- Andar _____ caballo y _____ pie no causa polución.
- Me gusta mucho andar _____ bicicleta.

Fonte: Colégio Maria José, 2025, p.6.

Após a realização dessas atividades, será feita a correção oral e coletiva da atividade e, na sequência, **para ampliar o conhecimento sobre o texto entrevista e o tema meios de transporte**, apresentarei uma nova entrevista escrita, conforme segue:

Texto de leitura 2 - Entrevista - Transporte cotidiano en Cuba: desafíos y soluciones

Entrevista: Transportes en Cuba

Periodista: Hola, ¿qué tal? Cuéntame un poco... ¿cómo es moverse aquí en Cuba en el día a día?

Entrevistado (Juan, 42 años, habanero): Uf... complicado, la verdad (risas). **Dependemos** mucho de las guaguas, pero casi nunca pasan a tiempo. Y cuando llegan, ya vienen llenas, entonces hay que apretarse como sardinas.

Periodista: ¿O sea que **esperan** bastante tiempo?

Juan: Sí. Media hora, una hora... depende. Y cuando por fin llega, toca empujar un poco para entrar. Es normal perder la paciencia.

Periodista: ¿Y la gente **usa** solo guaguas?

Juan: No, también están los taxis colectivos, los almendrones. Esos carros antiguos que a los turistas les **encantan**. Para nosotros son como el "plan B": más rápidos que la guagua, pero no tan baratos.

Periodista: ¿Y todavía aguantan esos carros tan viejos?

Juan: Claro, porque el cubano siempre inventa algo (risas). Si no **hay** piezas, se improvisa. Pero bueno, a veces se **rompen** en medio del camino. Me ha pasado varias veces, quedarme parado hasta que el chofer lo arregle.

Periodista: ¿Y la bicicleta, todavía se **usa** bastante?

Juan: Sí, sobre todo en el interior. En La Habana también, pero con el calor y el tráfico es duro. Los que no tienen dinero para taxi, pues van en bici.

Periodista: ¿Y los jóvenes, cómo se las arreglan?

Juan: Los jóvenes buscan de todo. Algunos tienen moto, otros patinetes eléctricos que les mandan de afuera. Pero la mayoría coge lo que aparezca: guagua, taxi compartido, botella... lo que sea.

Periodista: ¿Y para viajar de una ciudad a otra?

Juan: Eso sí es más complicado. Hay ómnibus de turismo, pero para los cubanos son caros. Los del Estado casi siempre están llenos. Entonces muchos pedimos botella, o sea, hacer dedo en la carretera hasta que alguien pare.

Periodista: Para ti, ¿cuál es el mayor problema del transporte en Cuba?

Juan: La incertidumbre, sin dudas. Nunca sabes si vas a llegar a tiempo. Depende de si hay combustible, si el carro funciona, si la guagua pasa... Aquí todo es cuestión de improvisar.

Entrevista fictícia com um morador de Havana sobre transportes em Cuba.

SANTOS, Juan. Transporte cotidiano en Cuba: desafíos y soluciones. Entrevista concedida a Sebastian Ferrán. Havana: **Blog Mobilidade Latina**, 2025.

O desenvolvimento da atividade será conduzido por meio de etapas sequenciais, conforme seguem:

- leitura individual do texto entrevista por parte dos estudantes.
- Em seguida, será realizada uma leitura orientada pela docente, com foco na ampliação da habilidade da escuta em termos de vocabulário, pronúncia etc. com explicações e explicações necessárias.
- Após a leitura do texto, os procedimentos são direcionados para o processo de interpretação, cujo roteiro está no quadro (3), conforme segue:

Quadro 4 - Comando de atividade para interpretação da entrevista
Transporte cotidiano en Cuba: desafíos y soluciones.

¡Queridos estudiantes!

Después de leer la entrevista de Juan, contesta las preguntas abajo con atención.

1 Iniciaremos com as estratégias de leitura sobre a função sociodiscursiva - **contexto de produção** - com as seguintes questões:

1.1 ¿Qual é o contexto discursivo/esfera social em que esse texto está sendo produzido? (jornalístico, trabalho, científico etc.) _____

1.2 ¿Quién es el autor y quiénes son los interlocutores?

1.3 ¿Cuál es la fecha de producción del texto? _____

1.4 ¿Por qué medio circula el texto? (Revista, blog, radio, televisión, etc)

1.5 ¿Cuál es la finalidad sociodiscursiva del texto (entretener, sensibilizar, guiar, informar, etc.)? _____

2 Na sequência, passaremos para a função sócio composicional - elementos do texto - com as seguintes questões:

2.1 ¿Cuál es la secuencia/tipología textual predominante en el texto, (narración, historia, argumento, descripción, etc.)?

2.2 ¿Qué elementos o informaciones constituyen una entrevista ?

3 Na sequência, trataremos da função **função sócio temática** - conteúdo temático, ressaltando o que é tratado no tema do texto, como o conteúdo dialoga com outros textos - com as seguintes questões:

3.1 ¿Cuál es el tema principal del Texto? _____

3.2 ¿Con qué otros textos podría dialogar este tema?

3.3 ¿Qué relación hay entre el tema abordado en el texto y otros temas como desigualdad social, movilidad urbana, políticas públicas, economía, infraestructura, etc?

4. Agora, vamos aprender mais sobre a **função sócioestilística** - estilo de linguagem - com as seguintes questões:

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

4.2 ¿Cuáles son las figuras de lenguaje predominantes en el texto? (Metáfora, comparación, ironía, hipérbole, antítesis, prosopopeya, etc.)

4.3 ¿Qué elementos lingüísticos predominan en el texto? (Artículos, sustantivos, numerales, adverbios, conjunciones, etc.)

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

5 Vamos para a interpretação do texto?

5.1 Haz un resumen de la entrevista presentada y socializa su resumen con tus compañeros.

6 Vamos fechar esta atividade prendendo sobre:

Evaluación: ¿Qué opinas sobre los medios de transporte en Cuba?

Relación: ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre los medios de transporte en Cuba y en Brasil, específicamente en tu ciudad?

Aplicación: Si fueras alcalde/alcadesa de tu ciudad, ¿qué harías para mejorar los medios de transporte en ella?

Reflexión: ¿De cuáles formas crees que los medios de transporte afectan la vida de los ciudadanos de la ciudad dónde vives y qué relación hay entre los medios de transporte y el medio ambiente?

Fonte: A autora (2025)

Para essa aprendizagem, seguem os procedimentos didático-pedagógicos:

- cada aluno fará mais uma leitura do texto e das perguntas;
- após isso, em um pequeno grupo, farão uma nova leitura e responderão as questões relacionadas ao texto;
- finalizado o tempo estabelecido, pedirei que **cada grupo guarde o texto elaborado** para posterior retomada (tempo).

Para isso, agora cada integrante do grupo discute e socializa o seu conhecimento e construa novos saberes pelas trocas, sendo que o **grupo produzirá uma versão (Atividade de aprendizagem a análise de dados)** com as respostas elaboradas conjuntamente, o qual será elaborado e ter os nomes dos integrantes identificadas, o qual será recolhido pela professora para análise das realizações linguísticas. Essa atividade visa a promover a construção coletiva do saber, estimulando o diálogo e a aplicação dos conhecimentos previamente adquiridos sobre o gênero discursivo textual em questão.

- Finalizado o tempo para essa socialização no pequeno grupo, organizarei uma socialização no grande grupo em que cada pequeno grupo compartilhará o conteúdo das respostas, momento em que ajustarei possíveis inadequações, tirarei dúvidas e reforçarei a importância de todos compartilharem ao mesmo tempo em que aprendem novos conhecimentos com as respostas dos colegas tanto do mesmo grupo como do outro grupo;
- Após essa socialização dos conteúdos e correção coletiva das respostas, peço que cada estudante retome seu **texto produzido individualmente** e qualifique suas respostas, considerando as discussões e a correção coletiva

realizada para posterior avaliação e observação da realização da compreensão leitora. Se necessário esta atividade poderá ser finalizada extraclasse. A produção individual bem como o texto produzido no pequeno grupo servirá para análise e comparação das realizações textuais e linguísticas.

Esse procedimento, além de promover diferentes momentos de interação mediada pela professora, cria maior responsabilidade e atenção às discussões, pois saberão que com as trocas poderão qualificar suas produções e com isso a própria avaliação. Também promove a prática da escuta e respeito pela voz do outro na troca de aprendizados. O percurso didático proposto, portanto, segue a linha de interações: produção individual → produção no grupo pequeno → produção no grupo grande → produção individual.

Passo (5): Consolidando os conhecimentos pela atividade extraclasse: (10 minutos)

A atividades extraclasse será organizada em três ações:

- a) finalizar e revisar o conteúdo das respostas das questões interpretativas da entrevista da *Shakira BBC*, elaborando em espanhol o conteúdo das questões (5) e (6), sendo que todas as respostas devem ser entregues para a professora na próxima aula para analisar quais aspectos da produção escritas precisam ser qualificados na aprendizagem.;
- b) ouvir várias vezes com fones de ouvido a entrevista acima e reproduzir parte ou a totalidade da entrevista acima, gravar e enviar para a professora analisar a produção oral da língua para observar quais aspectos precisam ser reforçados na aprendizagem..
- c) elaborar um roteiro de uma entrevista jornalística. Para esta atividade pedirei a um aluno/a para escrever no quadro sobre países que os alunos gostariam de pesquisar e apresentar uma entrevista sobre os meios de transporte, enquanto isso outro/a aluno/a estará escrevendo os nomes dos países em uma folha pequena. Depois, farei um sorteio entre as equipes, na qual cada um pesquisará sobre o país sorteado, em uma encenação, na qual cada aluno(a) representará o papel de entrevistador(a) ou entrevistado(a), respectivamente, conforme os comandos da atividade.

Segue o comando da atividade e o roteiro:

Quadro 5 - Comando da atividade extraclasse

Após todas as atividades realizadas, você está preparado para as seguintes atividades:

a) qualificar as respostas interpretativas trabalhadas em aula, considerando as discussões e a correção coletiva e entregar a folha com as respostas à professora na próxima aula. Elaborar as questões de interpretação (5) e avaliação/relação/aplicação e reflexão (6) em espanhol, podendo fazer uso de dicionário. Isso para ampliar as habilidades linguísticas na língua espanhol. Todas as questões deverão ser entregues para a professora;

b) elaborar uma entrevista curta, seguindo os seguintes passos:

Para essa atividade, vocês devem pesquisar sobre o país sorteado, bem como os meios de transportes mais utilizados no país. Caso encontrem informações sobre o interior do país ou alguma região específica do país, socializem com a turma.

A entrevista deverá conter:

- introdução ao tema;
- apresentação dos entrevistados;
- perguntas e respostas que se relacionem com o tema em questão.

O roteiro da entrevista e a entrevista serão em língua espanhola!

O roteiro escrito da entrevista deverá ser entregue na próxima aula e a entrevista será na semana seguinte.

A entrevista deverá ser de 2 minutos.

c) gravar e enviar a entrevista até quarta-feira, 17/09/2025, através do WhatsApp (71) 99622-6459, para a professora analisar a produção da língua.

Use criatividade e criticidade para a boa produção da entrevista!

Fonte: A autora (2025)

Passo (6): Fechamento da aula

Ao encerrar a segunda aula, reforçarei os principais pontos discutidos, evidenciando a importância do conteúdo trabalhado, destacando a pertinência da sua retomada. Indicarei a importância da realização da atividade extraclasse e me despedirei.

Encontro (3): Sistematização dos novos conhecimentos

Esta atividade tem por objetivos:

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

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

Passo (1) Cumprimento e indagação (5 minutos)

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

Passo (2) Revisando as atividades extraclasse (15 minutos)

Retomarei com eles os elementos realizados extraclasse e abrirei uns minutos para tirar dúvidas.

As atividades extraclasse foram:

- a) questões objetivas e dissertativas interpretativas da entrevista e apontarei as inadequações encontradas, explicarei a importância da formulação de perguntas-problemas para pesquisa científica e compartilharei a apresentação das perguntas de todos os participantes;
- b) simulação oral da entrevista de cada grupo, apontarei as inadequações encontradas e elogiarei os aspectos que eles tiverem melhorado ,
- c) o roteiro para a elaboração da entrevista: para avaliar a escrita dos estudantes.

Farei isso por passar pela mesa dos alunos para recolher as produções, que serão ajustadas, utilizarei os primeiros 10 minutos para realizar essa ação.

Posteriormente, reforçarei que o objetivo dessa atividade é promover a integração dos conteúdos aprendidos sobre a língua com temas do nosso cotidiano. Perguntarei sobre que informações interessantes encontraram sobre questões como desigualdade social e mobilidade sobre os países investigados.

Essa atividade permite construir uma visão multicultural e crítica sobre os desafios enfrentados pelas populações de diferentes lugares, conectando sujeitos de diferentes realidades e promovendo debates sobre o conceito de qualidade de vida para distintas populações. A escolha desse eixo temático possibilita não apenas a reflexão sobre deslocamento, mas também entre acidentes e saúde mental.

Reservarei mais 10 minutos para eles simularem a apresentação da entrevista, desta vez pessoalmente, observando aspectos linguísticos, incluindo dicção, e corporais, como postura e adequações.

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

Passo (3) Retomando as situações-problemas para consolidar a aprendizagem do texto e do tema

Após esses procedimentos para a ampliação acerca do texto e da língua, retomarei as situações-problemas organizadas anteriormente e as coloco no quadro para promover as relações e discussões.

- ❖ ¿Cómo puede una entrevista de una persona contribuir a mejorar el pensamiento crítico ?
- ❖ ¿Cómo el aprendizaje de la lengua española puede ayudar al estudiante a conocer mejor la diversidad cultural de los países hispanohablantes?
- ❖ ¿De qué maneras estudiar sobre la movilidad urbana de ciudades hispánicas nos ayuda a reflexionar y hacer diferenciaciones acerca de la movilidad de nuestra ciudad?

Iniciarei com a primeira questão com a qual promoverei uma discussão coletiva de tal forma que ela seja respondida e que eles percebam em que medida ela pode ser respondida a partir dos conhecimentos ampliados pelas diferentes atividades. Anotarei no quadro (**registrarei para análise**) os pontos das respostas e pedirei que os estudantes também façam esse registro no seu caderno para posterior retomada.

Farei o mesmo procedimento com cada uma das situações-problemas retomadas. Com isso, promoverei uma discussão coletiva sobre essas questões para que todos possam expor suas perspectivas de forma que ocorra uma aprendizagem colaborativa, a partir da qual cada estudante poderá ampliar seu olhar sobre esse movimento pedagógico e ser capaz de elaborar textualmente sua compreensão sobre esse processo.

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

Quadro 6 - Comando da atividade extraclasse

¡Lo vas a lograr!

- a) a partir das situações problemas discutidas em aula, elabore uma pequena reflexão (entre 7-10) linhas manuscritas, discutindo como a aprendizagem do texto e do tema podem contribuir para você ter mais habilidade em leitura e escrita, bem como respeitar as diferentes culturas e aprender o

espanhol para ter maiores chances no seu futuro. A produção dessa reflexão deve ser entregue em Espanhol, se precisar, faça uso de dicionários ou aplicativos de tradução. Faça uma boa revisão antes de entregar o texto para a professora na próxima aula para a análise da realização de interpretação, bem como da escrita da língua espanhola.

- b) preparar-se para a apresentação oral da entrevista e dos conteúdos sobre o tema e questões-problemas estudadas no projeto de ensino em espanhol.

Essa atividade extraclasse, articulada ao debate coletivo, constitui um fator essencial para compreender de que maneira os alunos estão assimilando o conteúdo. A partir do que aprendem, espera-se que sejam capazes de trazer elementos como interculturalidade, para as entrevistas sobre meios de transporte em países hispano falantes. Em razão do caráter próprio e reflexivo da atividade, a avaliação será realizada com base no desenvolvimento, na organização das ideias e no conhecimento multicultural demonstrado. Assim, para alcançar uma boa avaliação, os textos deverão apresentar respostas coesas e coerentes às questões propostas.

Após a explicação da atividade extraclasse, informarei ainda que, próxima aula, a socialização do conteúdo da Entrevista ocorrerá por meio de uma apresentação por meio de uma roda de conversa.

Espero que, a partir desta atividade, alunos se reconheçam em situações reais do uso da língua, acerca de situações e de problemas comuns às sociedades, percebendo de forma crítica as questões de deslocamento e mobilidade social. Ao investigar sobre os meios de transportes de países hispânicos, os estudantes agregarão conhecimento intercultural, poderão fazer diferenciações sobre culturas, além de refletir sobre sua própria cultura e formas de estar e se deslocar no mundo.

Passo (6): Fechamento da aula

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

Encontro (4): Socialização dos novos conhecimentos

Esta atividade tem por objetivos:

- a) compreender a função social, a composicional e as marcas linguísticas do gênero discursivo/textual Entrevista, em língua espanhola;
- b) ampliar a leitura crítica a partir das relações dialógicas entre textos e entre discursos, considerando o tema de entrevistas sobre meios de transporte no mundo hispânico e brasileiro.
- c) socializar os conhecimentos adquiridos sobre a língua e o tema.

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

Passo (1) Cumprimento e indagação (5 minutos)

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

Passo (2) Organizando a socialização dos conhecimentos (5 minutos)

Após cumprimentar os alunos e seus convidados, iniciarei a organização das cadeiras em formato de círculo, de maneira conjunta com os estudantes. Em seguida, relembrei o objetivo das apresentações orais da entrevista e apresentarei as orientações para um bom andamento das demonstrações. Destacarei a importância de falar com clareza e respeitar a vez dos colegas.

Passo (3) Socializando os novos conhecimentos sobre língua e o tema orais (25 minutos)

As cadeiras estarão dispostas em círculo, de modo a garantir visibilidade e favorecer a interação entre todos os participantes, criando um ambiente acolhedor para a troca de experiências. A ordem de apresentação seguirá em ordem alfabética decrescente, garantindo organização e facilitando o acompanhamento das apresentações. Cada equipe apresentará sua entrevista.

Irei informá-los que gravarei e tirarei fotos das apresentações para serem publicizadas e para que seus familiares desfrutem do bom trabalho que fizeram.

Passo (4) Reflexão coletiva sobre a aprendizagem (10 minutos)

Após a socialização oral das entrevistas, promoverei uma discussão que envolva os meios dos transportes, coleta de dados e informações na web, diferenças e semelhanças entre os meios de transporte dos países pesquisados e os do Brasil. Além disso, discutiremos sobre de quais formas o projeto ampliou as habilidades linguísticas em língua espanhola, principalmente no que concerne a produção oral e à criticidade por meio da leitura, análise e interpretação do gênero discursivo/textual Entrevista.

Passo (5) Avaliação do projeto de ensino pelo estudantes - (5 minutos)

Ao final das apresentações, recolherei os produtos.

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

Acima estão apresentados o conteúdo e os procedimentos didático-pedagógicos para dar conta da proposta da sequência didática. Abaixo apresento, o cronograma da implementação.

3 Cronograma de implementação das atividades de aprendizagem

Abaixo, apresento o cronograma de implementação das atividades de aprendizagem seguindo o Plano de aula.

Quadro 7: Cronograma da implementação do Plano				
	Setembro - 2025			
Atividades de Implementação	ia	ia	ia	ia
	4	1	18	25

<p>Ação: Apresentação do Projeto de ensino e do Plano de aula</p> <p>Instrumento(s) e/ou materiais: slides.</p>				
<p>Ação: Aula (1)- Diagnosticando e contextualizando o gênero discursivo/ textual Canção.</p> <p>slides, vídeo, texto impresso, lápis, caneta e piloto.</p>				
<p>Ação: Aula (2)- Problematizando e contextualizando a língua e o tema.</p> <p>Instrumento(s) e/ou materiais: slides, texto impresso, TV, texto audiovisual, lápis, caneta e piloto.</p>				
<p>Ação: Aula (3)- Sistematizando os novos conhecimentos sobre a língua e o tema.</p> <p>Instrumento(s) e/ou materiais: slides, texto impresso, TV, texto audiovisual, observação, registros escritos, registros gravados, fotografias, etc.</p>				
<p>Ação: Aula (4)-Socializando os novos conhecimentos sobre a língua e o tema.</p> <p>Instrumento(s) e/ou materiais: slides, caixa de som, computador e texto impresso.</p>				
<p>Ação: Aplicação do instrumento final da pesquisa:</p> <p>Avaliação do processo de implementação da sequência didática pelos estudantes</p>				

4 FECHAMENTO

Esta proposta de intervenção apresentada pelo Plano de aula *elaborado* como recurso didático-pedagógico na fase de implementação da pesquisa-ação ***Ensino- aprendizagem de espanhol mediado pelo gênero discursivo/textual Entrevista: 8º ano do Ensino Fundamental*** (2025) como Trabalho de Conclusão de Curso no Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica no ano de 2025.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram realizadas investigações teóricas e revisões bibliográficas que fundamentaram a adoção de uma abordagem de base histórico-cultural (vigotskiana), sustentando tanto o processo de aprendizagem quanto a metodologia de Abordagem Baseada em Projetos. A partir dessas perspectivas teóricas, foi elaborado um conjunto de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de práticas comunicativas no campo do jornalismo e entretenimento, tomando como eixo de estudo as funções do gênero discursivo/textual Entrevista, sobre meios de transporte em língua espanhola.

Com base nas leituras teóricas e nas atividades propostas, este produto educacional se apresenta como uma ferramenta **replicável** para docentes de diferentes línguas, podendo ser utilizada tanto na educação básica quanto em outros contextos formais e não formais de ensino-aprendizagem linguística.

O material elaborado demonstra **inovação e abrangência**, ao propor uma sequência metodológica detalhada para o ensino da língua por meio de gêneros textuais. Sua **complexidade** reside no fato de que todo o processo de elaboração foi rigorosamente embasado em referenciais teóricos e aplicado em paralelo a outros instrumentos de pesquisa-ação. Os recursos técnicos e pedagógicos e os procedimentos didático-metodológicos foram avaliados pelos próprios estudantes por meio de um instrumento final de análise, cujos resultados foram descritos, interpretados e comparados às atividades realizadas, à luz das teorias e legislações discutidas no estudo.

Ao término da pesquisa-ação, o plano de aula — concebido como principal recurso didático e produto educacional desta investigação — evidenciou a relevância tanto do processo quanto dos resultados para a **pesquisadora**, ao favorecer um entendimento mais profundo sobre a articulação entre teoria e prática e reafirmar a pesquisa-ação como ferramenta essencial para o aprimoramento da prática

pedagógica.

No que diz respeito aos estudantes **participantes**, a aplicação do produto e dos instrumentos complementares resultou em um fortalecimento das habilidades linguísticas em língua espanhola, além de promover uma maior conscientização sobre a importância desse idioma para a ampliação das possibilidades comunicativas e profissionais em diversos contextos sociais, culturais e laborais.

Do ponto de vista **pedagógico**, o processo contribuiu para o aprofundamento teórico sobre o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, estimulando uma reflexão crítica sobre o papel e o fazer do professor-pesquisador.

Quanto à **comunidade acadêmica**, os resultados obtidos contribuem significativamente para os estudos da língua espanhola, uma vez que todo o percurso metodológico e as conclusões foram divulgados em redes de acesso público, possibilitando sua consulta e utilização por outros pesquisadores e estudantes da área.

Por fim, no **âmbito social**, os resultados da pesquisa demonstram relevância ao favorecer a inserção dos estudantes em diferentes esferas culturais, sociais e profissionais, ao mesmo tempo em que potencializam o conhecimento linguístico aplicado da língua espanhola. Assim, o estudo contribui de forma concreta para a formação integral dos aprendizes, ampliando suas oportunidades acadêmicas e profissionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área-Ensino, 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ENSINO_ORIENTACOESAPCN_publicar.pdf. Acesso em: 25 maio 2025

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

MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da; LIMA, Laura Rodrigues de; COLLARES, Maria Teresa. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. *In*: SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025

MICHELON, Darelli Raquel; VALER, Salete. **Gêneros discursivo-textuais na educação profissional**. Produto educacional: Livro. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583635>. Acesso em: 16 ago. 2025.

PACHECO. Letícia Priscila. **O gênero entrevista como ferramenta de ensino em sala de aula de língua portuguesa**. 2008. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08_2/leticia.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. **Ensino de línguas adicionais na educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024. 413 p. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/livros-e-periodicos>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Autora 1:

Jacimara Brito

E-mail - jacimarabrito11@gmail.com

Pós-graduada em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Graduada em Letras-Língua Espanhola e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/5163458717741458>

Autora 2

Salete Valer é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e Licenciada em Letras Português e Literaturas Vernáculas pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa são: ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, técnica e tecnológica e temas que envolvam a abordagem pedagógica histórico-crítica na EPT. E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br. Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4817754537520905>

Autora 3

Laura Campos de Borba é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Doutora e Mestra em Letras (Estudos da Linguagem – Lexicografia) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Letras pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa abrangem Lexicografia, Metalexicografia e ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, com ênfase em dicionários pedagógicos e Lexicografia Hispânica.

E-mail: laura.borba@ifsc.edu.br. Orcid - <https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7269192040259743>