

## **GIULIANNA CAVALCANTE PEREIRA DE OLIVEIRA**

### **DESENHOS ANIMADOS DUBLADOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

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

Orientador: Prof. Paulo Fachin

Florianópolis, SC

2025

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

Florianópolis/SC, 24 de novembro de 2025.

---

Prof. Paulo Fachin (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

---

Profa. Julie Davet (Membro Examinador Interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

---

Profa. Amabile Piacentine Drogui (Membro Examinador Externo)

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

## RESUMO

Esta pesquisa-ação investigou de que modo os desenhos animados dublados podem contribuir para o ensino-aprendizagem de espanhol no ensino médio. Seguindo um formato de ensino remoto, o projeto foi aplicado a uma turma de nove alunos de escolas públicas, por meio de uma iniciativa sem fins lucrativos, utilizando episódios de séries animadas como ferramenta pedagógica para desenvolver e aperfeiçoar vocabulário, compreensão auditiva, produção escrita e reflexão cultural por meio da interação. A metodologia combina abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando questionários, rodas de conversa, produções escritas e anotações da professora para a coleta e análise de dados. A partir desses instrumentos, comprovou-se que o uso de animações, aliado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), promove uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. No entanto, observou-se também a necessidade de reforçar o ensino gramatical e textual da língua materna, devido a lacunas nos conhecimentos básicos dos estudantes. Com isso, conclui-se que a integração de animações e TDICs é uma estratégia eficaz para o ensino de espanhol, desde que acompanhada de apoio pedagógico contínuo.

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Desenhos animados. Metodologias ativas. TDICs.

## RESUMEN

Esta investigación-acción investigó de qué modo los dibujos animados doblados pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la educación secundaria. Siguiendo un formato de educación en modalidad remota, el proyecto se aplicó a una clase de nueve estudiantes de escuelas públicas, por medio de una iniciativa sin fines lucrativos, utilizando episodios de series animadas como herramienta pedagógica para desarrollar y perfeccionar el vocabulario, la comprensión auditiva, la producción escrita y la reflexión cultural a través de la interacción. La metodología combina enfoques cualitativos y cuantitativos, utilizando cuestionarios, círculos de conversación, producciones escritas y anotaciones de la profesora para la recolección y el análisis de los datos. A partir de estos instrumentos, se comprobó que el uso de animaciones, aliado a las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), promueve un aprendizaje más dinámico y significativo. Sin embargo, también se observó la necesidad de reforzar la enseñanza gramatical y textual de la lengua materna debido a lagunas en los conocimientos básicos de los estudiantes. Con eso, se concluye que la integración de animaciones y TDICs constituye una estrategia eficaz para la enseñanza del español, siempre que vaya acompañada de apoyo pedagógico continuo.

**Palabras clave:** Lengua española. Dibujos animados. Metodologías activas. TDICs.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?</b> .....	4
<b>2.1. Meu contexto de pesquisa</b> .....	4
<b>2.2. Meu projeto de pesquisa</b> .....	5
2.2.1. Problema da pesquisa .....	5
2.2.2. Justificativa .....	7
2.2.3. Objetivos .....	8
2.2.4. Método da pesquisa .....	9
2.2.5. Definição e caracterização da pesquisa-ação .....	9
2.2.5.1. Participantes da pesquisa .....	10
2.2.5.2. Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados .....	11
2.2.5.3. Cronograma da pesquisa .....	13
<b>2.3. Proposta de Intervenção</b> .....	14
2.3.1. Atividade de aprendizagem .....	14
2.3.2. Plano de aula .....	19
<b>3. EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?</b> .....	38
<b>3.1. Relato da implementação do plano de aula</b> .....	38
<b>3.2. Relato da implementação do plano de observação</b> .....	42
<b>3.3. Análise dos resultados da pesquisa</b> .....	45
<b>3.4. Reflexões finais</b> .....	50
<b>4. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?</b> .....	52
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	54

## 1. INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Neste capítulo, apresento uma reflexão teoricamente embasada sobre questões relacionadas à construção da identidade do meu “eu professor” de língua adicional e como essa identidade se reflete na minha prática pedagógica.

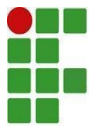
### Eu, professora



A imagem acima, que mostra uma professora abraçando seus estudantes, contém elementos que considero essenciais para a construção do “eu professor” e a pessoa que desejo ser para meus estudantes: alguém que representa acolhimento, vínculo e segurança. Essa cena simboliza o papel docente não apenas como um transmissor de conhecimento ou um mero reproduzidor de práticas pedagógicas tradicionalistas, mas um ser humano que acolhe, escuta e ensina por meio do fortalecimento dos laços humanos no espaço escolar.

Minha identidade como professora de língua espanhola reside no princípio da humanização da relação pedagógica, e mais ainda, no fortalecimento da interação entre docente e discente. Para mim, o processo de ensino não é uma via de mão única, mas uma prática que deve ter uma perspectiva dialógica.

Eu nasci e cresci em uma família formada por professores. Minha mãe, tia, irmã e primos são docentes, e embora inicialmente eu dissesse a todos que queria ser qualquer coisa menos professora, acabei me tornando uma também. Essa resistência inicial, ironicamente, foi crucial para a definição de meus valores pedagógicos. Quando se passa uma vida inteira ouvindo incontáveis histórias sobre a área da educação, sobre situações problemáticas com estudantes, familiares de estudantes e as próprias instituições educacionais, é impossível não se ter um certo receio quanto à docência.



Apesar do meu contato constante, e indireto, com a educação, não tive boas experiências com escolas nem com professores quando era mais nova. Minhas vivências foram marcadas, em sua grande maioria, pela priorização do conteúdo em detrimento do indivíduo. Eu, que na época era uma autista não-diagnosticada, sofri com a pressão de não conseguir reproduzir o conteúdo da maneira e com o método que esperavam.

Acredito que essa falta de entendimento e insensibilidade acabou por moldar a percepção negativa que tinha quanto ao ensino e a profissões relacionadas a área da educação. Em *Pesquisa-Ação Como Metodologia da Práxis*, Johnson (2009) enfatiza isso ao dizer que:

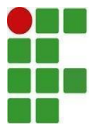
[...] o que é aprendido e como aprendido é usado depende da soma das experiências do indivíduo, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre, e o que o indivíduo quer, precisa e/ou espera fazer com o que aprendeu (JOHNSON, 2009, p.2)

Somos todos frutos do meio, afinal de contas, e são as experiências que temos ao longo da vida, com os outros e com o mundo, que constituem o que fomos, somos e seremos ao longo de toda nossa existência.

Quando entrei na graduação de Letras/Espanhol, anos mais tarde, por acreditar fielmente que a área da educação não era para mim, imaginei que acabaria abandonando o curso antes mesmo de o semestre terminar. Contrariando todas as expectativas, acabei me apaixonando e, conseqüentemente, me encontrando ao participar de projetos em escolas públicas e realizar pesquisas na área de literatura e de linguagem.

Uma das metodologias que aprendi durante a especialização, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), apresentada em *Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais*, mostrou-me que existem outras possibilidades de ensino-aprendizagem, e esta, em específico, que escolhi para a aplicação do meu projeto, era “[...] centrada no aluno, de forma a envolvê-lo e motivá-lo” (DELLAGNELO; SILVA, 2004, p. 173).

Eu sempre gostei muito de inglês, mas (re)descobrir o espanhol foi toda uma experiência. Meu primeiro contato com a língua foi através da novela mexicana *Rebeldes*, graças à minha irmã mais velha, que era apaixonada. Depois disso, foi durante minha adolescência, no meu primeiro ano do ensino médio, mas com uma professora que ensinava apenas a gramática espanhola.



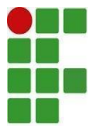
A universidade me forneceu os conteúdos e vivências necessários para analisar criticamente meu trauma escolar e transformá-lo em algo diferente, algo novo. O ensinar e o aprender podiam ser remodelados, ainda mais em aulas de língua adicional, como visto em Língua Estrangeira e Estudos Culturais, onde [...] ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido (JORDÃO, 2006, p. 21). Eu não queria ser a professora que reproduzia o mesmo modelo que me traumatizou, então, para quebrar esse ciclo, precisei primeiro mudar a mim e os meus pensamentos quanto a educação.

Passei a ver com outros olhos as histórias que meus familiares compartilhavam, não apenas focando nos aspectos negativos da educação, e ressignifiquei minhas próprias experiências da infância e adolescência com aquelas que tive na fase adulta. Os professores com quem tive contato na universidade foram essenciais para este processo, e por isso sou grata a cada um deles.

Acho que, na verdade, o meu problema não era nem com a escola e nem com os professores que me deram aula, mas sim com esse ensino “engessado” que reproduziam e que tornava aprender para uma pessoa com deficiência que nem eu, mais opressor e estressante do que positivo. Era o fato de não me sentir acolhida, escuta ou vista por eles nas diversas situações em que precisei. Portanto, hoje em dia, minha meta em ser essa professora que acolhe e, pelo menos, tenta escutar o que os estudantes têm a dizer é o que me fundamenta.

Meu “Eu Professor de Espanhol” é, então, o resultado dos retalhos costurados das ressignificações que fiz das minhas vivências. É esse profissional que almejo ser ao longo da minha caminhada: alguém que carrega o afeto e se pauta na humanização e na conscientização do papel transformador do educador de línguas adicionais.

**Fonte:** <https://portalconteudoaberto.com.br/educador/acolhimento-escolar/> (2025).



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

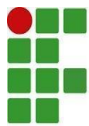
Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos para o planejamento da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolve; na seção 2.2, apresento os elementos que constituem o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a atividade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

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um projeto sem fins lucrativos, que propõe ensinar espanhol básico para estudantes do ensino médio, por meio da apresentação e contextualização de desenhos animados dublados. A escolha dos desenhos ocorreu levando em consideração sua disponibilidade e gratuidade nas plataformas digitais, sua popularidade entre adolescentes e a relevância dos temas abordados para as aulas. Já o público-alvo, estudantes do ensino médio, foi selecionado porque ainda há poucas pesquisas que utilizam tecnologias voltadas especificamente para esse público.

Erickson (1993 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 118) aponta como é necessário diminuir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, o que se encaixa perfeitamente na abordagem mencionada, pois, além de o ambiente *on-line* facilitar essa aproximação entre docente (pesquisador) e discente (pesquisado), também torna-se terreno fértil para questionamentos, tanto positivos quanto negativos, que podem surgir, fomentando, assim, esta pesquisa.

Na educação em modalidade remota, há uma maior facilidade na coleta de dados, pois todos os materiais trabalhados ficam automaticamente registrados nas plataformas utilizadas. Além disso, as atividades remotas, por utilizarem a internet, ampliam as possibilidades de interação e criação, permitindo o uso de recursos multimídias, ferramentas colaborativas e outros formatos de exercícios, o que vai além do que costuma ser possível nas atividades tradicionais.



Utilizando como base as informações apresentadas nos capítulos 2 e 3 da *Unidade A: Paradigmas Norteadores da Formação Docente*, podemos relacionar o projeto, desde o seu funcionamento até sua abordagem, com a ideia de Silva *et al.* (2023) de que a tecnologia pode ser utilizada como ferramenta de pesquisa, assim como a prática de triangulação de dados, que analisa e interpreta as informações coletadas a partir da observação do pesquisador e da introspecção dos participantes para chegar a uma compreensão mais clara do que está sendo estudado.

Além disso, ao identificar as necessidades e potencialidades do ambiente e da comunidade em que os discentes estão inseridos, conforme aprofundado no terceiro capítulo, e levando em consideração todas as possibilidades que vem com os meios cibernéticos, bem como as temáticas e situações envolventes presentes nos desenhos animados, observamos maior engajamento por parte dos estudantes e um ensino gramatical mais indutivo do que dedutivo.

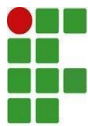
## **2.2. Meu projeto de pesquisa**

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

### **2.2.1. Problema da pesquisa**

Na contemporaneidade, tornou-se praticamente impossível controlar a tecnologia e, mais ainda, o acesso que os estudantes têm a ela. Estamos constantemente lutando contra uma tecnologia que avança mais rápido do que podemos acompanhar, soterrando-nos com uma avalanche de informações e conteúdos com apenas um mísero clique. No contexto educacional, que é onde se enquadra esta pesquisa, numa turma com estudantes brasileiros que estão no ensino médio e na faixa etária entre quinze e dezoito anos, essa tentativa de controle acaba ficando mais complicada.

Por outro lado, percebe-se certa resistência dos alunos quanto ao aprendizado do espanhol em específico, ainda mais quando podem optar por outro idioma considerado mais “popular” em sua visão, como o inglês. Na Unidade A, mais especificamente no Capítulo 3, afirma-se que como qualquer pesquisador, você



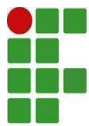
precisa ter um ouvido atento e um olhar bem aguçado sobre tudo o que ouve e vê na escola campo de estudo, perspectiva que pode ser aplicada tanto aos discentes quanto aos docentes.

Dentre todas essas problemáticas e desafios cotidianos apresentados, aponta-se a falta de interesse e engajamento dos estudantes nas atividades propostas em sala de aula como a mais gritante entre elas. Ousando ir um pouco mais além, pode-se dizer que esse é o maior dos obstáculos enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem: manter a atenção dos estudantes no conteúdo que está sendo ensinado.

No caso deste projeto em específico, que segue uma metodologia de Educação em Modalidade Remota voltada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da compreensão auditiva, do vocabulário e de outros aspectos gramaticais e culturais da língua espanhola por meio de desenhos animados dublados, acredita-se que, ao trazer conteúdos mais condizentes e relevantes com o contexto tecnológico e social contemporâneo, seja possível tornar o estudo mais dinâmico e, portanto, mais atrativo. Isso se deve às características imersivas desse tipo de material, que abrange uma grande variedade de temas e utiliza um vocabulário e temáticas mais realistas do que aqueles presentes nos livros didáticos.

Focando nisso, foram escolhidos, para serem utilizados como instrumento diagnóstico, questionários, anotações, rodas de conversa e produções escritas, a fim de identificar conhecimentos prévios, investigar as percepções e o engajamento dos estudantes, assim como sua compreensão gramatical e vocabular da língua adicional espanhol. Todos os dados foram coletados remotamente ao longo da aplicação do projeto. Por meio desses instrumentos, foram analisados também o desenvolvimento linguístico e a adesão às atividades de cada um dos discentes. Os dados coletados comprovaram que, ao contextualizar e tornar as tarefas mais próximas da realidade dos alunos, recebemos de volta um maior engajamento, interesse e participação ativa nas propostas (como, por exemplo, a atividade em que produziram uma página de uma história em quadrinhos).

Em síntese, os dados revelam que a combinação entre recursos digitais, animações dubladas e práticas interativas favorece um aprendizado mais significativo



e engajador, indicando que esse caminho metodológico pode servir como alternativa eficaz para o ensino de espanhol no contexto contemporâneo.

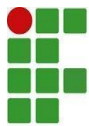
### **2.2.2. Justificativa**

Segundo o Instituto Crescer (2021), 55,2% dos estudantes confiam totalmente na qualidade da educação ofertada no Brasil, apesar desse percentual diminuir ao longo do ensino médio. Esses dados, aliados às experiências vivenciadas em sala de aula pelos próprios docentes, evidenciam uma necessidade de repensarmos as formas como estamos ensinando, ainda mais para o ensino médio, e o processo de aprendizagem que vem sendo aplicado pelas escolas e pelos cursos de língua adicional no Brasil.

É crucial considerar a importância do papel do professor de língua espanhola nesse processo, bem como a necessidade de se estabelecer uma abordagem crítico-reflexiva no ensino do idioma aos estudantes. Refletir sobre os aspectos primordiais para o desenvolvimento de um ensino de qualidade na área da Língua Espanhola é de suma importância, especialmente no sentido de rejeitar práticas educacionais que desconsiderem o sujeito como ser social e que não promovam o ensino da língua como um aporte cultural, crítico e reflexivo (COUTO, 2016, p. 168).

Para fundamentar a importância e a necessidade desta pesquisa, trazemos Arnoni e Ribeiro (2018) e sua análise sobre o uso de desenhos animados no processo educativo e sobre as mediações estabelecidas em sua recepção em sala de aula, em que as autoras destacam como os desenhos animados podem funcionar como ferramentas para “[...] auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, induzindo o aluno à associação entre o mundo real e o imaginário, preenchendo lacunas deixadas pelo processo de ensino-aprendizagem e permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos” (VIEIRA; ARNONI, 2018, p. 3).

Em seu artigo sobre o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, Torquato (2020, p. 5–6) discorre que o isolamento trouxe “[...] vários impactos negativos para a educação, decorrentes do fechamento de todas as unidades educacionais e da conversão das aulas presenciais em aulas remotas, síncronas e assíncronas [...], pois sua aplicação nas escolas foi inesperada e não planejada”. No



entanto, a autora concorda que, no contexto do ensino de língua espanhola, as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TIDCs) podem proporcionar “[...] acesso rápido às informações e permitir a imersão no novo idioma, desde que sejam devidamente organizadas e mediadas por um docente preparado” (TORQUATO, 2020, p. 6).

Esses quatro pesquisadores, entre outros ainda não mencionados, fundamentam a maior parte da base teórica deste trabalho, justificando por que é importante investigar e refletir sobre como o uso de desenhos animados dublados pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola por alunos do ensino médio das escolas brasileiras.

### **2.2.3. Objetivos**

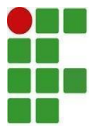
Dessa maneira, apontando novamente a dificuldade gritante que os estudantes estão tendo em permanecer interessados e/ou engajados durante a aplicação das aulas e das atividades propostas pelo professor de língua adicional, estabeleço as seguintes coisas para essa pesquisa:

- **Objetivo geral:**

- a) Investigar como o uso de desenhos animados dublados pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola para estudantes do ensino médio.

- **Objetivos Específicos:**

- a) Aplicar projetos e/ou atividades didáticas baseadas nos episódios de desenhos animados apresentados;
- b) Avaliar o engajamento dos estudantes e seus possíveis avanços e/ou retrocessos diante do método de ensino-aprendizagem estabelecido;
- c) Refletir sobre a adaptação do material audiovisual às diferentes faixas de proficiência linguística dos alunos.



#### **2.2.4. Método da pesquisa**

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

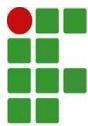
Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, uma vez que a professora atua simultaneamente como pesquisadora, intervindo na prática pedagógica e refletindo sistematicamente sobre ela ao longo do processo. Esse tipo de pesquisa possibilita a análise da própria prática docente em contexto real de ensino, com o objetivo de compreender, aprimorar e ressignificar as ações pedagógicas desenvolvidas. Para a revisão linguística e gramatical do texto, foi utilizada uma ferramenta assistiva de inteligência artificial, mantendo-se a autoria, a análise, as percepções e conclusões do trabalho sob a responsabilidade da pesquisadora.

Ela segue uma modalidade de educação remota, com aulas de 1h30min aos sábados, e foca em um ensino-aprendizagem voltado para uma abordagem interacionista, que utiliza as animações como ferramenta na construção e no compartilhamento de conhecimentos, para trabalhar questões gramaticais e vocabulares, assim como aperfeiçoar a pronúncia e a compreensão auditiva do espanhol, com alunos que tiveram pouco ou nenhum acesso ao idioma anteriormente. Com a proposta de examinar o potencial dos seriados animados dublados em uma metodologia e em um ambiente diferenciados daqueles normalmente aplicados nas escolas, fomentam-se o contexto e os objetivos principais da nossa pesquisa-ação.

A “configuração” da Educação em Modalidade Remota permite que os dados gerados, como questionários, produções escritas e anotações, sejam facilmente registrados e acessados, o que facilita a observação e a análise contínua do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no projeto. Além disso, a pesquisa conta com a participação ativa dos discentes, promovendo uma construção do conhecimento dialógica e coletiva, na qual todos colaboram e refletem conjuntamente com a professora-pesquisadora.

#### **2.2.5. Definição e caracterização da pesquisa-ação**

O tipo de pesquisa mais indicado para esta temática é o de pesquisa-ação, que Silva *et al.* (2023) definem como uma técnica de automonitoração do que está



acontecendo na sala de aula, na qual o professor se torna consciente de sua função e papel dentro da escola (e, conseqüentemente, em relação aos seus próprios alunos), passando de um docente passivo para ativo.

A pesquisa-ação é um processo em que o professor/pesquisador “[...] trabalha junto a um grupo que quer tentar entender, de forma sistemática e planejada, a prática do cotidiano deste mesmo grupo” (SILVA *et al.*, 2023, p. 48). Este trabalho desenvolve-se integralmente em um ambiente on-line, utilizando uma abordagem interacionista para investigar como desenhos animados dublados podem se tornar uma ferramenta pedagógica dinâmica, atrativa e engajadora, especialmente para estudantes que tiveram pouco ou nenhum contato prévio com a língua espanhola.

O modelo também segue as três fases estabelecidas por Lopes (1996) para orientar os pesquisadores quanto às suas investigações, abrangendo o antes, o durante e o depois de todo o processo de pesquisa e de coleta de dados. Adotando uma metodologia qualitativa e quantitativa, com o objetivo de melhorar os métodos de ensino-aprendizagem de língua adicional (neste caso, o espanhol) nas escolas públicas brasileiras, a pesquisa analisa, sob um viés crítico, os resultados, as ações e os significados atribuídos pelos participantes ao longo do processo de aplicação.

#### **2.2.5.1. Participantes da pesquisa**

Quando estava fazendo os primeiros rascunhos desta pesquisa-ação, escolhi como público-alvo estudantes brasileiros que estavam no último ano do ensino médio. Não há muitas pesquisas voltadas para o ensino médio e o uso de TDICs, então a escolha dessa faixa etária surgiu do desejo de investigar como seriam as reações desses estudantes. Ao colocá-la em prática, porém, a pesquisa acabou sendo realizada com uma turma de nove alunos do terceiro ano, todos oriundos de escolas públicas, a maioria com dezessete anos.

O público-alvo, então, acabou sendo composto por alunos do ensino médio, com idades que variam entre dezesseis e dezoito anos, sendo a modalidade remota responsável por permitir uma maior diversidade em relação às comunidades e vivências em que esses estudantes estão inseridos. Há apenas uma docente de língua espanhola ministrando o conteúdo, que participou de forma voluntária, com as aulas sendo normalmente realizadas pelas plataformas Google Meet ou Zoom. Todos

os materiais e conteúdos foram compartilhados por meio de uma pasta no Google Drive.

Os estudantes que participaram do projeto são oriundos de escolas públicas do município de Nilópolis, no estado do Rio de Janeiro. Eles encontraram o projeto por meio das divulgações feitas nas redes sociais e, na primeira aula, mencionaram que os motivos para participarem do projeto se dividiam entre o ENEM, para terem um bom desempenho em língua estrangeira, e o interesse em séries ou artistas que utilizam o espanhol, para conseguirem acompanhá-los.

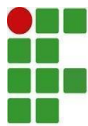
Como esperado, o nível de proficiência em língua espanhola era baixo, senão praticamente nulo, e eles demonstraram dificuldades principalmente na escrita, pois tendiam a utilizar a língua portuguesa, acreditando ser suficientemente parecida com a espanhola para que não houvesse grandes diferenças nesses aspectos.

Quando apliquei o questionário inicial, antes da implementação da pesquisa-ação, sete dos nove alunos responderam que tiveram interesse em aprender espanhol por causa do ENEM, enquanto os outros dois mencionaram os gostos pessoais como motivação, mais voltados para cultura e entretenimento, graças ao contato com séries ou cantores hispânicos. Todos apresentavam um bom nível de letramento digital e demonstraram preferência por métodos de ensino mais dinâmicos e descontraídos, como rodas de conversa e atividades colaborativas, em detrimento de abordagens mais monótonas, como questionários para preencher lacunas.

#### **2.2.5.2. Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados**

Uma pesquisa-ação é desenvolvida por meio de instrumentos de pesquisa típicos da antropologia social, como “[...] notas de campo, diários, gravações das aulas, entrevistas [...] e atas de reuniões” (SILVA *et al.*, 2023, p. 50). Para a coleta de dados do projeto, foram selecionados:

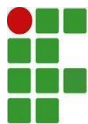
- **Anotações:** Têm como objetivo registrar as observações da pesquisadora ao longo de todo o processo. São essenciais para captar percepções subjetivas, comportamentos dos estudantes, reações espontâneas e aspectos não verbalizados nos outros instrumentos. As anotações foram/estão sendo utilizadas antes, durante e depois da pesquisa-ação.



- **Questionários:** Têm como objetivo identificar expectativas, conhecimentos prévios, interesses e percepções dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol e às estratégias aplicadas. São essenciais para traçar o perfil da turma, acompanhar o andamento das atividades e fornecer dados sobre os impactos e a recepção da proposta pedagógica. Os questionários foram/estão sendo utilizados antes, durante e depois da pesquisa-ação.
- **Rodas de conversa:** Têm como objetivo servir como espaço de escuta ativa e troca entre alunos e pesquisadora, além de contribuírem para uma compreensão mais profunda das experiências dos participantes e para o processo de ensino-aprendizagem. São essenciais para captar nuances emocionais, opiniões mais espontâneas e coletivas, reforçando o caráter dialógico da metodologia. As rodas de conversa foram/estão sendo utilizadas antes, durante e depois da pesquisa-ação.
- **Produções escritas:** Têm como objetivo observar o desenvolvimento linguístico dos alunos em espanhol, especialmente no que diz respeito ao vocabulário, à estrutura gramatical e à criatividade textual. São essenciais para comparar o avanço nas habilidades de escrita e a apropriação do conteúdo trabalhado em sala. As produções escritas foram/estão sendo utilizadas durante a pesquisa-ação.

Todos os dados coletados foram organizados e agrupados em categorias temáticas e, no caso das rodas de conversa, também transcritos. Utilizando a triangulação de dados como base para a análise, as informações serão analisadas de acordo com os sentidos atribuídos pelos alunos às atividades e ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Essa análise buscou interpretar falas recorrentes, mudanças de percepção e reflexões críticas, considerando aspectos como coerência textual, uso adequado das estruturas gramaticais em espanhol e evolução ao longo do processo. Esses elementos permitiram verificar a eficácia da proposta pedagógica na prática.

Cada instrumento utilizado contribuiu para o alcance dos objetivos da pesquisa, total ou parcialmente. Os dois questionários autoavaliativos, aplicados no início e no fim do projeto, registraram a evolução dos estudantes e identificaram as principais dificuldades, sendo respondidos por todos. As anotações da professora possibilitaram ajustes e aprimoramentos nas aulas conforme as necessidades da turma, oferecendo uma compreensão mais precisa da proposta inicial. As rodas de conversa, realizadas



principalmente durante as videochamadas, tornaram o ambiente mais dinâmico, acolhedor e espontâneo, ajudando os estudantes a se sentirem mais seguros e menos pressionados. Por fim, as produções escritas, elaboradas a partir de diferentes gêneros textuais e, na maioria das vezes, enviadas para serem feitas como tarefa de casa, fortaleceram as habilidades de leitura e escrita e foram avaliadas de forma positiva pelos alunos.

### 2.2.5.3. Cronograma da pesquisa

Mês	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.	X	X								
Elaboração do Projeto de Pesquisa;		X	X	X						
Aplicação do instrumento de coleta de dados inicial aos participantes da pesquisa.				X	X					
Elaboração da Sequência Didática para implantação.				X	X					
Elaboração do Plano de Aula da Sequência Didática.				X	X					
Implementação da Sequência Didática.						X	X			
Aplicação do instrumento de coletas de dados final aos participantes da pesquisa.						X	X			
Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.							X	X		
Fechamento da escrita do portfólio.								X		
Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.									X	
Qualificação do texto para publicação no										X

repositório institucional.										
Entrega da versão final do portfólio na Biblioteca Institucional.										X

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

### 2.3. Proposta de Intervenção

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

#### 2.3.1. Atividade de aprendizagem

A atividade de aprendizagem proposta consistiu na aplicação de uma sequência didática formada por 14 encontros síncronos, com duração de 1h30min cada, voltada ao ensino básico de espanhol para estudantes do terceiro ano do ensino médio, em formato de Educação em Modalidade Remota. A sequência foi organizada em blocos temáticos, cada uma abordando conteúdos linguísticos e socioculturais específicos. A seguir, apresentam-se os principais temas e atividades desenvolvidas.

**Figura 1 – Aula 1 e 2**



Chat do primeiro dia de aula. Fonte: Autora (2025).

Os estudantes assistiram ao episódio “*Star Llega a la Tierra*” (1x1) e participaram de rodas de conversa sobre vocabulário de apresentação e adjetivos. Em seguida, realizaram uma atividade em grupos na qual um aluno se apresentava e os colegas o descreviam.

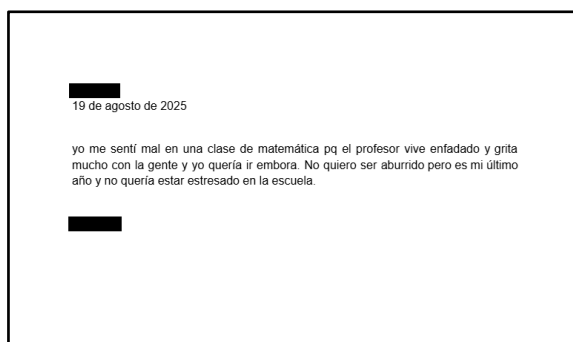
## Foco da aula

Apresentações pessoais e adjetivos (descrição de aparência).

## Atividades realizadas

- Questionário (individual).
- Produção de uma apresentação e descrição pessoal (individual).
- Apresentação e descrição dos colegas (em grupo).

**Figura 2 – Aula 3 e 4**



Diário digital produzido por um dos alunos. Fonte: Autora (2025).

Após assistir ao episódio “*Educación Consciente*”, os alunos discutiram as emoções expressas nas cenas. Como tarefa, produziram um diário digital em espanhol relatando como se sentiram ao longo da semana.

## Foco da aula

Emoções, sentimentos e verbos básicos.

## Atividades realizadas

- Escolher um personagem e associar três emoções ou sentimentos a ele (individual).
- Identificar emoções presentes no texto analisado (em grupo).
- Produção de um diário digital (individual).



Após assistir ao episódio “*Haciéndose Rudo*”, os alunos discutiram vocabulário de parentesco e estruturas familiares. Em seguida, construíram a árvore genealógica dos personagens e, como tarefa, produziram a própria árvore familiar em espanhol.

### Foco da aula

Família e parentesco.

### Atividades realizadas

- Anotar termos de parentesco utilizados no episódio (individual).
- Construir a árvore genealógica do protagonista (individual).
- Produzir a própria árvore familiar (individual).

Figura 5 – Aulas 9 e 10



Cartão postal produzido no Canva por um dos grupos. Fonte: Autora (2025).

No episódio “*La Venta de Churros*”, os estudantes observaram aspectos culturais do México. Em grupos, criaram um cartão postal digital de um país hispânico de sua escolha.

### Foco da aula

Países, nacionalidades e cultura hispânica.

### Atividades realizadas

- Perguntas e respostas (em grupo).
- Debate sobre representações culturais na mídia (em grupo).
- Produção de um cartão postal digital (em grupo).

**Figura 6 – Aulas 11 e 12**



Página de uma história em quadrinho produzida por um dos estudantes. Fonte: Autora (2025).

A partir do episódio “*Un Mundo Mejor*”, os alunos identificaram gêneros textuais adequados à temática trabalhada e, como tarefa, produziram uma história em quadrinhos em espanhol retratando o conflito apresentado.

### Foco da aula

Gêneros textuais.

### Atividades realizadas

- Identificar e discutir gêneros textuais possíveis para o episódio (em grupo).
- Produzir uma página de história em quadrinhos abordando o conflito (individual).

**Figura 7 – Aulas 13 e 14**

<i>Linha do Tempo</i> RESUMO DO QUE FOI APRENDIDO	
<p><b>Aula 1 e 2</b></p> <p><b>Star VS Las Fuerzas del Mal</b></p> <p>1. Apresentação e Adjetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser, estar e ir.</li> <li>• Ser, estar, parecer, estar pensando, estar feliz, ser feliz, sofrer, trabalhar, investigar, tomar, educar, ir, ir a escola.</li> </ul>	<p><b>Aula 3 e 4</b></p> <p><b>Steven Universe</b></p> <p>1. Emoções e Verbos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser, estar e ir.</li> <li>• Trabalhar, aprender, entender, ouvir, observar, pensar.</li> </ul>
<p><b>Aula 7 e 8</b></p> <p><b>The Loud House</b></p> <p>1. Família e parentesco</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar, ouvir, falar com, observar, falar, falar com, falar com alguém.</li> </ul>	<p><b>Aula 5 e 6</b></p> <p><b>Gravity Falls</b></p> <p>1. Falsos cognatos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender, entender, aprender, ensinar, falar, falar com.</li> </ul>
<p><b>Aula 9 e 10</b></p> <p><b>El Chavo Animado</b></p> <p>1. Países</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• França, Japão, Rússia, Alemanha.</li> </ul> <p>2. Nacionalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês, japonês, russo, alemão, japonês, russo.</li> </ul> <p>3. Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> <li>• Dançar, cantar, falar, falar com, falar com alguém.</li> </ul>	<p><b>Aula 11 e 12</b></p> <p><b>La Liga de La Justicia</b></p> <p>1. Gêneros textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História em Quadrinhos</li> <li>• Diário</li> <li>• Diário</li> <li>• Diário</li> <li>• Diário</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Aula 13 e 14</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Despedida</b></p> <p>1. Retoma de conteúdos.</p>

Linha do tempo preenchida pela turma. Fonte: Autora (2025).

No último bloco, os estudantes participaram de uma roda de conversa avaliativa, criaram uma linha do tempo interativa com os principais aprendizados e preencheram um formulário de autoavaliação.

### **Foco da aula**

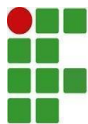
Revisão dos conteúdos e reflexão sobre o projeto.

### **Atividades realizadas**

- Construção de uma linha do tempo com os principais conteúdos aprendidos (em grupo).
- Autoavaliação (individual).

#### **2.3.2. Plano de aula**

<b>PLANO DE AULA</b>
<p><b>Dados de Identificação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nome do professor:</b> Giulianna Oliveira.</li><li>• <b>Projeto:</b> Ensino de Espanhol Com Animações.</li><li>• <b>Modalidade:</b> Educação em Modalidade Remota.</li><li>• <b>Série/Turma:</b> Estudantes do do Ensino Médio.</li><li>• <b>Componente Curricular:</b> Língua Espanhola.</li><li>• <b>Duração das aulas:</b> 1h30min.</li></ul>
<p><b>Tema da Sequência Didática:</b></p> <p>Desenhos Animados Em Espanhol e Suas Aplicações No Cotidiano.</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulário cotidiano.</li><li>• Gramática contextualizada.</li><li>• Problemáticas socioculturais, históricas e geográficas.</li><li>• Falsos cognatos.</li><li>• Gêneros textuais.</li></ul>



### **Objetivos de Aprendizagem:**

- Estimular o interesse e a participação ativa dos alunos nas aulas de espanhol por meio de recursos audiovisuais;
- Desenvolver a compreensão auditiva, o vocabulário e a gramática básica do espanhol em contextos comunicativos realistas;
- Promover a produção escrita em espanhol por meio de atividades criativas baseadas em animações;
- Refletir sobre diferenças e semelhanças entre o espanhol e o português, especialmente em aspectos gramaticais e lexicais;
- Incentivar práticas colaborativas de leitura e escrita em espanhol em ambientes digitais.

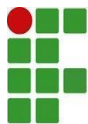
### **Habilidades da BNCC:**

- **EM13LGG101** - Reconhecer o espanhol como uma das línguas faladas nas comunidades hispânicas, compreendendo sua presença no mundo contemporâneo.
- **EM13LGG702** - Produzir textos orais e escritos em espanhol, considerando intencionalidade, destinatário, tema e gênero.
- **EM13LGG703** - Compreender e usar a língua espanhola em situações reais e simuladas de interação oral e escrita.
- **EM13LGG705** - Utilizar recursos linguísticos, discursivos e culturais em práticas comunicativas.

### **Recursos Didáticos:**

- Computador com acesso à internet.
- Plataformas de videoconferência (Google Meet ou Zoom).
- Episódios de desenhos animados dublados em espanhol e legendados em português.
- Textos de apoio, vídeos e músicas em espanhol.
- Questionários *on-line* (Google Forms).
- Slides (PowerPoint).
- Ferramentas colaborativas (Google Docs ou Canva).

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



**Atividade 1 e 2:** Star Vs. Las Fuerzas Del Mal – Apresentações, Descrições e Verbos.

**Episódio escolhido:** 1x1 – “*Star Llega A La Tierra*”.

**Atividade(s) feita(s) em:** 3 grupos com 2 alunos e 1 grupo com 3 alunos.

**Foco:** Vocabulário de apresentação e adjetivos.

**Atividade para casa:** Não tem.

1ª passo: Explicar sobre apresentações, descrições e verbos em espanhol.

2ª passo: Exibir o episódio 1x01 – “*Star Llega A La Tierra*” com áudio original em espanhol e legendas em português.

3ª passo: Fazer uma roda de conversa orientada sobre os personagens, focando em vocabulário de apresentação e adjetivos qualificativos.

4ª passo: Realizar uma atividade em duplas: um dos alunos apresenta a dupla, enquanto o outro os descreve.

5ª passo: Terminar com um jogo de perguntas e respostas no chat da plataforma para reforçar vocabulário e estruturas básicas de apresentação.

### **Procedimentos Metodológicos da Atividade 1 e 2:**

- A professora cumprimenta os estudantes, apresentando a proposta do projeto e os objetivos a serem cumpridos. Ela pergunta os nomes dos estudantes, suas idades e em qual escola estão estudando atualmente. É compartilhado um questionário avaliativo, contendo as seguintes perguntas:

1. De 0 a 10, qual você acha ser o seu nível de proficiência em espanhol?

[ ] 0

[ ] 1

[ ] 2

[ ] 3

[ ] 4

[ ] 5

[ ] 6

[ ] 7

[ ] 8

[ ] 9

[ ] 10

2. Por que quer aprender espanhol?

3. Qual é a sua opinião sobre o idioma? E os seus falantes?

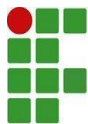
4. Você acha que português e espanhol são parecidos?

5. Quais são as suas expectativas quanto ao projeto?

- A professora então, antes de começar a aula, ensina sobre os verbos *ser*, *tener*, *llevar* e *parecer*, explicando sobre como são feitas as apresentações e descrições em espanhol, com base nas seguintes imagens:



- Os estudantes recebem a instrução de anotar as frases usadas pelos personagens ao se apresentarem e descreverem. É então mostrado o episódio para que assistam.



- Após o término deste, é feita uma roda de conversa para analisar e comentar sobre os personagens, apontando o vocabulário utilizado pela protagonista para se apresentar e os adjetivos que aparecem no episódio.
- Para reforçar o vocabulário e as estruturas básicas de apresentação, a professora, utilizando-se do chat da plataforma, realiza uma pequena brincadeira de perguntas e respostas com os estudantes:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Tienes el cabello largo o corto? ¿Liso, rizado o ondulado?
4. ¿Eres alto/a, bajo/a o de estatura media?
5. ¿Tienes los ojos claros u oscuros? ¿De qué color?
6. ¿Tienes algún rasgo distintivo?
7. ¿Cómo te describes a ti mismo/a en tres palabras?
8. ¿Cuál es tu mayor cualidad y tu mayor defecto?

- Os estudantes são divididos em três grupos de duas pessoas e um grupo de três pessoas. Um aluno fica responsável por apresentar a dupla, enquanto o outro, a descrição física deles.
- A professora usa do tempo restante para tirar dúvidas que ainda tenham permanecido. Caso tenham, explica novamente, mas caso não, despede-se dos estudantes e termina a aula daquela semana.

**Atividade 3 e 4:** Steven Universe – Emoções e Verbos.

**Episódio escolhido:** 4x4 – “*Educación Consciente*”.

**Atividade(s) feita(s):** Individualmente.

**Foco:** Emoções e verbos no presente.

**Atividade para casa:** Escrever um diário digital falando sobre as emoções da semana.

1ª passo: Explicar sobre emoções e verbos em espanhol.

2ª passo: Exibir o episódio 4x4 – “*Educación Consciente*” com áudio original em espanhol e legendas em português.






3ª passo: Analisar com os estudantes o vocabulário de emoções e verbos no presente, com base nas cenas que mostram as expressões emocionais e ações dos personagens.

4ª passo: Produzir um pequeno diário digital (Canva ou Google Docs), em que cada aluno escreve sobre suas emoções durante a semana, usando o espanhol.

5ª passo: Realizar exercícios orais para praticar o uso dos verbos em frases simples.

**Procedimentos Metodológicos da Atividade 3 e 4:**

- A professora, antes de começar a aula, ensina sobre os verbos em espanhol *sentir*, *ser*, *estar*, *gustar* e *tener* e como usá-los para descrever emoções. Ela também explica as palavras que são usadas para sentimentos, baseando-se na imagem:

Me siento...			
	enfadado/a		triste
	feliz		enfermo/a
	sorprendido/a		estresado/a
	desanimado/a		confundido/a
	aburrido/a		cansado/a
	malo/a		entusiasmado/a
	bueno/a		enamorado/a
	relajado/a		chistoso/a

www.elfarodelosidiomas.com

- A professora instrui para que anotem todos os sentimentos e os verbos utilizados para expressá-los dentro do desenho. É então mostrado o episódio para que assistam.
- Após o término deste, uma roda de conversa é feita para comentar sobre o que foi exibido. A professora pede para que os estudantes escolham um personagem para associar com três emoções, explicando em espanhol o motivo de tê-lo feito.
- A professora explica brevemente sobre o gênero textual diário e suas aplicações.
- Como atividade para casa, cada aluno montará um diário digital no Google Docs, escrevendo em espanhol as emoções que sentiu ao longo da semana. Para isso, terão que utilizar do modelo cedido pela professora:

Data e local:

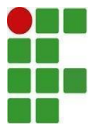
Vocativo:

Relato (corpo do texto):

Assinatura:

- É mostrado um compilado de frases para que os estudantes identifiquem quais emoções estão sendo expressas nelas:

- El corazón me latía muy rápido antes de entrar al escenario.
- No hablé con nadie en todo el día y me quedé en mi cuarto.
- Cerré la puerta con fuerza y no quise escuchar más.
- No podía dejar de sonreír mientras leía el mensaje.
- Caminaba de un lado a otro sin poder quedarme quieto.
- Apagué las luces, me tapé con la manta y no quise salir.
- Me acerqué despacio al perro, con las manos temblando.
- Grité "¡Sí!" y salté del asiento.
- Evité mirar a los ojos y bajé la cabeza.



- A professora usa do tempo restante para tirar dúvidas que ainda tenham permanecido. Caso tenham, explica novamente, mas caso não, se despede dos estudantes e termina a aula daquela semana.

**Atividade 5 e 6:** Gravity Falls: Un Verano De Misterios – Falsos Cognatos.

**Episódio escolhido:** 1x1 – “*Turista Atrapado*”.

**Atividade(s) feita(s):** Individualmente.

**Foco:** Vocabulário e falsos cognatos.

**Atividade para casa:** Gravar um áudio que contenha um dos falsos cognatos.

1ª passo: Explicar sobre os falsos cognatos em espanhol.

2ª passo: Exibir o episódio 1X1 – “*Turista Atrapado*” com áudio original em espanhol e legendas em português.

3ª passo: Identificar palavras conhecidas ou confusas.

4ª passo: Apresentar lista com os falsos cognatos encontrados no episódio.

5ª passo: Realizar atividade de associação (Google Forms): ligar os falsos cognatos aos seus significados reais.

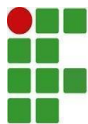
6ª passo: Gravar um áudio que contenha pelo menos um dos cognatos mostrados na atividade de associação.

### **Procedimentos Metodológicos da Atividade 5 e 6:**

- A professora, antes de começar a aula, ensina o que são os falsos cognatos. Para reforçar o que foi explicado, é mostrado a seguinte tabela:

<b>Falsos Amigos</b>	
PORTUGUÊS /	ESPAÑOL
1.-Embaraçada	Avergonzada
1.-Grávida	Embarazada
2.-Esquisita	Extraño
2.-Saborosa	Exquisita
3.-Escritório	Oficina
3.-Escrivaninha	Escritorio
4.-Polvo	Pulpo
4.-Pó	Polvo
5.-Cena	Escena
5.-Jantar	Cena

@mine.portugues



- Ela pede para que os estudantes, quando forem ver o desenho, anotem as palavras que não conhecem ou acham estranhas. É então mostrado o episódio para que assistam.
- Após o término da exibição, a seguinte tabela é compartilhada para ser preenchida com os falsos cognatos que foram identificados no episódio:

Palavra anotada:

O que você acha que essa palavra significa?

Qual é o seu verdadeiro significado em espanhol?

Caso tenha errado, qual é a palavra equivalente, em português, ao que você acreditava ser?

- A professora separa a turma em três grupos de dois alunos e um de três alunos, e compartilha um questionário para que os estudantes respondam e completem juntos em dez minutos:

1. Embarazada

2. Apellido

3. Largo

4. Copa

5. Exquisito

6. Contestar

7. Firma

8. Molestar

9. Sano

[ ] Incomodar

[ ] Copo/taça

[ ] Saudável

[ ] Comprido

[ ] Delicioso

[ ] Grávida

[ ] Sobrenome

[ ] Assinatura

[6] Responder

- É deixado para atividade de casa a gravação de áudio com um diálogo que contenha pelo menos um dos falsos cognatos mostrados no exercício anterior.
- A professora usa do tempo restante para tirar dúvidas que ainda tenham permanecido. Caso tenham, explica novamente, mas caso não, se despede dos estudantes e termina a aula daquela semana.

**Atividade 7 e 8:** The Loud House – Relacionamentos e Laços Familiares.

**Episódio escolhido:** 1x1 – “*Haciéndose Rudo*”.

**Atividade(s) feita(s):** Individualmente..

**Foco:** Vocabulário, parentesco e estrutura familiar.

**Atividade para casa:** Montar uma árvore genealógica.

1ª passo: Explicar sobre os relacionamentos e laços familiares.

2ª passo: Exibir o episódio 1x1 – “*Haciéndose Rudo*” com áudio original em espanhol e legendas em português.

3ª passo: Analisar as cenas que tenham foco na dinâmica familiar e uso de vocabulário afetivo/de parentesco.

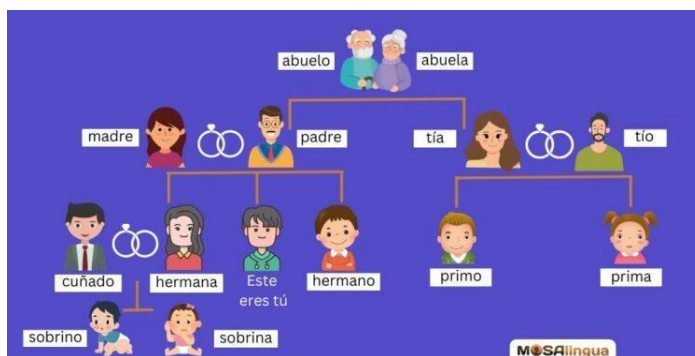
4ª passo: Fazer a árvore genealógica dos personagens.

5ª passo: Discutir sobre diferenças culturais nas estruturas familiares.

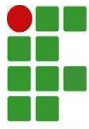
6ª passo: Montar a própria árvore genealógica em espanhol.

### Procedimentos Metodológicos da Atividade 7 e 8:

- A professora, antes de começar a aula, explica sobre as diferentes constituições familiares ao redor do mundo, comparando, especificamente, as brasileiras com as de países que falam espanhol. Para isso, utiliza como base a seguinte imagem:



- Ela pede para que anotem termos e/ou palavras utilizadas no desenho que acreditem ter relação com essa temática. É então mostrado o episódio para que assistam.
- Após o término deste, a professora faz uma roda de conversa para analisar as cenas que tiveram foco na dinâmica familiar, discutindo sobre o vocabulário afetivo/de parentesco encontrado e anotado pelos alunos ao longo da exibição.
- A professora então compartilha com os estudantes o seguinte arquivo, como exemplo, para tomarem como base para montar a árvore genealógica da família Loud de *A Casa Barulhenta*:



NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

COMPLETE A ÁRVORE GENEALÓGICA. DESENHE SUA FAMÍLIA NOS ESPAÇOS CORRETOS:



- A professora solicita aos estudantes que falem um pouco sobre os membros da sua família, apontando o nível de parentesco entre eles e estes familiares. É discutido as diferenças de padrão e estrutura familiar ao redor do mundo.
- Para a atividade de casa, os estudantes terão que montar sua própria árvore genealógica, escrita em espanhol, utilizando também de imagens e/ou desenhos ilustrativos.
- A professora usa do tempo restante para tirar dúvidas que ainda tenham permanecido. Caso tenham, explica novamente, mas caso não, se despede dos estudantes e termina a aula daquela semana.

**Atividade 9 e 10:** El Chavo Animado – Países e Nacionalidades.

**Episódio escolhido:** 1x6 – “La Venta De Churros”.

**Atividade(s) feita(s) em:** 3 grupos com 2 alunos e 1 grupo de 3 alunos.

**Foco:** Países, nacionalidades e culturas hispânicas.

**Atividade para casa:** Criar um cartão postal.

1ª passo: Explicar sobre os países e nacionalidades em espanhol.

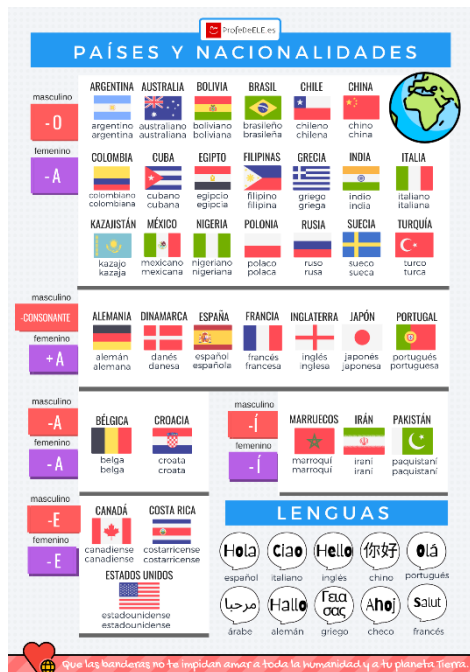
2ª passo: Exibir o episódio 1x6 – “La Venta De Churros” com áudio original em espanhol e legendas em português.

3ª passo: Realizar um debate guiado sobre as representações culturais observadas.

4ª passo: Criar um “cartão postal” digital do país visitado, com descrição, saudação e imagem.

**Procedimentos Metodológicos da Atividade 9 e 10:**

- A professora, antes de começar a aula, fala sobre os países ao redor do mundo e ensinar seus respectivos adjetivos pátrios, tomando como base a seguinte imagem:

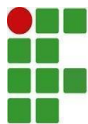


- Os países e nacionalidades são comparados em português e espanhol. É então mostrado o episódio para que assistam.
- Após o término deste, a professora faz uma roda de conversa para discutir sobre os aspectos sociais, culturais e geográficos dos países apresentados no episódio, que no caso é o México. As seguintes perguntas são utilizadas para guiar a conversa:

1. O que mais te chamou mais atenção nesse episódio?
2. Qual comida mexicana é apresentada no desenho?
3. Você conhece outras comidas típicas mexicanas?
4. O que você sabe sobre o México?
5. Quais são as semelhanças e diferenças entre México e Brasil?

- A professora explica sobre o gênero textual cartão postal. Para a atividade para casa, a professora pede para que os alunos montem, em três grupos com dois alunos e um grupo com três alunos, um cartão postal digital de um país de sua escolha, contendo descrição, saudação e uma imagem ilustrativa.
- A professora usa do tempo restante para tirar dúvidas que ainda tenham permanecido. Caso tenham, explica novamente, mas caso não, se despede dos estudantes e termina a aula daquela semana.





Estes terão que explicar o porquê escolheram aquele gênero e o motivo pelo qual é mais condizente para o contexto do desenho.

- Como atividade de casa, os estudantes terão que fazer um quadrinho escrito em espanhol, abordando o conflito apresentado no episódio. Os seguintes pontos foram estabelecidos para os alunos se basearem na hora de criar suas histórias em quadrinho:

1. Balões de fala;
2. Desenhos;
3. Frases curtas;
4. Onomatopeias/interjeições;
5. Personagens;
6. Vinhetas.

- A professora usa do tempo restante para tirar dúvidas que ainda tenham permanecido. Caso tenham, explica novamente, mas caso não, se despede dos estudantes e termina a aula daquela semana.

**Atividade 13 e 14:** Despedida.

**Atividade(s) feita(s):** Individualmente.

**Foco:** Conversar e analisar as produções.

**Atividade para casa:** não tem.

1ª passo: Compartilhar percepções sobre o percurso formativo, via roda de conversa.

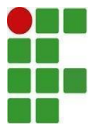
2ª passo: Montar em conjunto com a turma uma linha do tempo interativa com os principais aprendizados de cada aula (Canva).

3ª passo: Exibir um documento final com trechos das produções dos estudantes, organizado pela docente.

4ª passo: Aplicar uma autoavaliação individual (Google Forms).

**Procedimentos Metodológicos da Atividade 13 e 14:**

- A professora faz uma roda de conversa com os estudantes, para que compartilhem suas percepções e opiniões sobre o percurso formativo. Juntos, os estudantes montam uma linha do tempo sobre as aulas aplicadas.



- Em seguida, a professora compartilha um documento com trechos das produções dos estudantes. Após o término disto, dá espaço para que eles comentem respondam às seguintes perguntas:

Quais conteúdos foram os mais difíceis? E os mais fáceis?

De todos os desenhos assistidos, qual foi o seu preferido?

Gostou mais de qual atividade? E a que menos gostou?

- Depois disso, a professora manda no chat da plataforma uma autoavaliação individual final, para que os estudantes preencham. Esse questionário tem as seguintes perguntas:

De 0 a 10, qual você acha ser o seu nível de proficiência em espanhol?

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Você participou das interações orais e escritas durante as aulas síncronas?

Não

Às vezes

Quase sempre

Sempre

Você entregou as tarefas dentro dos prazos estabelecidos?

Não

Às vezes

Quase sempre

Sempre

Você esteve presente nas aulas síncronas?

Não

Às vezes

Quase sempre

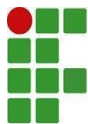
Sempre

Qual é a sua opinião sobre o idioma espanhol? E os seus falantes?

Você acha que português e espanhol são parecidos?

As suas expectativas quanto ao projeto foram atendidas?

- A professora agradece aos alunos, despede-se deles e encerra o projeto.



### **Avaliações:**

- Participação ativa nas interações orais e escritas durante as aulas síncronas.
- Entrega das atividades propostas nos prazos definidos.
- Qualidade das produções textuais e envolvimento nas tarefas colaborativas.
- Autoavaliação individual ao final do ciclo, com reflexões sobre o próprio desempenho e aprendizado.

### **Gabaritos das Atividades:**

#### **Atividade 3 e 4:**

1. Ansiedad/Nerviosismo.
2. Tristeza/Desánimo.
3. Frustración/Enojo.
4. Alegría/Felicidad.
5. Ansiedad/Inquietud.
6. Tristeza/Desánimo.
7. Miedo/Nerviosismo.
8. Alegría/Entusiasmo.
9. Vergüenza/Timidez/Culpa.

#### **Atividade 5 e 6:**

[8] Incomodar

[4] Copo/Taça

[9] Saudável

[3] Comprido

[5] Delicioso

[1] Grávida

[2] Sobrenome

[7] Assinatura

[6] Responder

### **Apêndices:**

1. Imagens utilizadas.

**Figura 1 – Descrição física em espanhol**



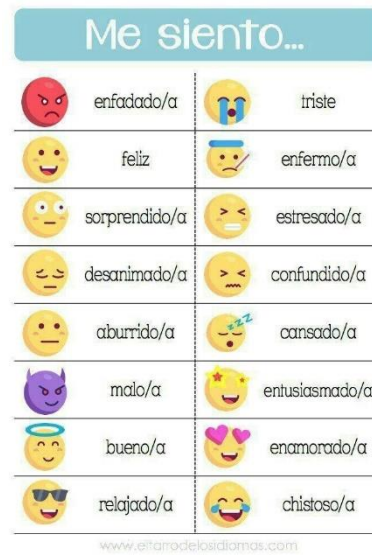
Fonte: <https://arche-ele.com> (2025).

**Figura 2 – Descrição de personalidade em espanhol**



Fonte: <https://arche-ele.com> (2025).

**Figura 3 – Emoções em espanhol**



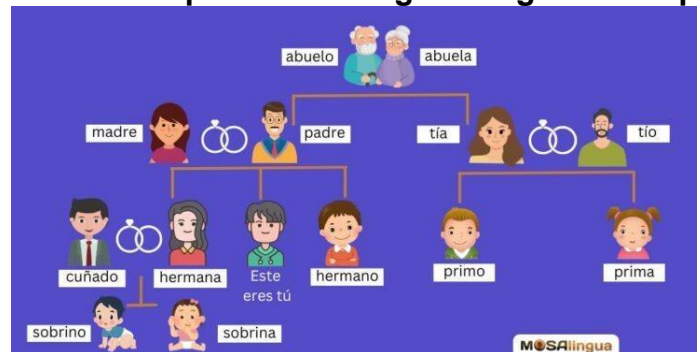
Fonte: <https://eltarrodeldosidiomas.com> (2025).

**Figura 4 – Falsos cognatos em espanhol**



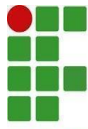
Fonte: @mine.portugues (2025).

**Figura 5 – Exemplo de árvore genealógica em espanhol**



Fonte: <https://www.mosalingua.com> (2025).

**Figura 6 – Molde de árvore genealógica**



NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

COMPLETE A ÁRVORE GENEALÓGICA, DESENHE SUA FAMÍLIA NOS ESPAÇOS CORRETOS:



www.pontodoconhecimento.com

Fonte: <https://www.pontodoconhecimento.com> (2025).

**Figura 7 – Países e nacionalidades em espanhol**

**PAÍSES Y NACIONALIDADES**

masculino -O	ARGENTINA argentino argentina	AUSTRALIA australiano australiana	BOLIVIA boliviano boliviana	BRASIL brasileño brasileña	CHILE chileno chilena	CHINA chino china		
femenino -A	COLOMBIA colombiano colombiana	CUBA cubano cubana	EGIPTO egipcio egipcia	FILIPINAS filipino filipina	GRECIA griego griega	INDIA indio india	ITALIA italiano italiana	
	KAZAJSTÁN kazajo kazaja	MÉXICO mexicano mexicana	NIGERIA nigeriano nigeriana	POLONIA polaco polaca	RUSIA ruso rusa	SUECIA sueco sueca	TURQUÍA turco turca	
masculino -CONSONANTE	ALEMANIA alemán alemana	DINAMARCA danés danesa	ESPAÑA español española	FRANCIA francés francesa	INGLATERRA inglés inglesa	JAPÓN japonés japonesa	PORTUGAL portugués portuguesa	
masculino -A	BÉLGICA belga belga	CROACIA croata croata	MARRUECOS marroquí marroquí	IRÁN iraní irani	PAKISTÁN paquistaní paquistaní			
femenino -A	CANADÁ canadiense canadiense	COSTA RICA costarricense costarricense	<b>LENGUAS</b>					
masculino -E	ESTADOS UNIDOS estadounidense estadounidense		Hola español	Ciao italiano	Hello inglés	你好 chino	Olá portugués	
femenino -E			مرحبا árabe	Hallo alemán	Γεια σας griego	Ahoj checo	Salut francés	

Que las banderas no te impidan ver a toda la humanidad y a tu planeta Tierra.

Fonte: <https://www.profedelee.es> (2025).

**Figura 8 – Tipos e gêneros textuais**





aproximadamente 22 min cada. Série de animação. Disponível em: Disney+. Acesso em: 15 abr. 2025.

NOSLEN. Canal Professor Noslen no YouTube. Canal educacional de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ProfessorNoslen>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PROFEDEELE. **ProfeDeELE: recursos y formación para profesores de ELE**. Disponível em: <https://www.profedelee.es>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SAVINO, Chris (Criador). **The Loud House**. Estados Unidos: Nickelodeon Animation Studio, 2016–X. Série de animação. Disponível em: Paramount+. Acesso em: 15 abr. 2025.

SUGAR, Rebecca (Criadora). **Steven Universo (Steven Universe)**. Estados Unidos: Cartoon Network Studios, 2013–2020. 160 episódios, aproximadamente 11 min cada. Série de animação. Disponível em: HBO Max. Acesso em: 15 abr. 2025.

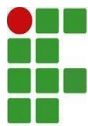
TIMM, Bruce; DINI, Paul *et al.* (Criadores). **Liga da Justiça (Justice League)**. Estados Unidos: Warner Bros. Animation, 2001–2004. Série de animação. Disponível em: HBO Max. Acesso em: 15 abr. 2025.

### **3. EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINAR E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?**

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

#### **3.1. Relato da implementação do plano de aula**

A implementação do plano de aula ocorreu por meio de encontros síncronos, realizados via videoconferência no Google Meet ou Zoom, e incluiu atividades baseadas em animações dubladas em espanhol.

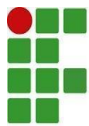


A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que é definida como “[...] um tipo de abordagem de ensino [...]” que defende “[...] a aprendizagem centrada no aluno, de forma a envolvê-lo e motivá-lo” (DIB *et al.*, 2024, p.173), coloca em perspectiva uma prática de aprendizagem que coloca o estudante e suas necessidades em foco, trabalhando-as por meio de projetos contextualizados que se adequem à sua realidade e vivências contemporâneas.

Por sua vez, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), estabelecidas como “[...] um conjunto de bases tecnológicas, envolvendo equipamentos, programas, mídias e a associação de diversos ambientes e indivíduos em uma rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes e ampliando as ações e possibilidades proporcionadas pelos meios tecnológicos” (SOARES *et al.*, 2015, p. 3), permitiriam trabalhar o ensino de língua espanhola por meio da tecnologia e das ferramentas digitais que surgiram a partir dela, ampliando o leque de possibilidades de uso e tornando o processo mais dinâmico e atrativo aos olhos dos discentes. Foi por meio da combinação da ABP e das TDICs que foi possível alcançar, em diferentes níveis e momentos, os cinco objetivos de aprendizagem inicialmente estabelecidos.

O primeiro objetivo, de estimular o interesse e a participação ativa dos alunos nas aulas de espanhol por meio de recursos audiovisuais, foi trabalhado em todas as aulas. Este objetivo foi considerado parcialmente alcançado, pois, em alguns momentos, a professora precisou intervir para que os estudantes não se desviassem da proposta temática. Apesar disso, observou-se um aumento do interesse e maior participação por parte dos estudantes, ainda que estes tendessem a mudar de tópico com frequência, por vezes sem relação direta com o conteúdo didático.

O segundo objetivo, de desenvolver a compreensão auditiva, o vocabulário e a gramática básica do espanhol em contextos comunicativos realistas, foi explorado principalmente nas aulas com foco em aspectos linguísticos e lexicais, como as de apresentações e descrições (Atividades 1 e 2, com Star vs. Las Fuerzas del Mal), emoções e verbos (Atividades 3 e 4, com Steven Universe), falsos cognatos (Atividades 5 e 6, com Gravity Falls), laços familiares (Atividades 7 e 8, com The Loud House) e países e nacionalidades (Atividades 9 e 10, com El Chavo Animado). Esse objetivo foi considerado parcialmente alcançado, pois, embora tenha havido melhora na compreensão auditiva e no vocabulário, persistiram dificuldades relacionadas à



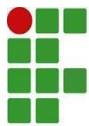
gramática da língua espanhola, agravadas pelo fato de muitos alunos não dominarem a gramática da língua portuguesa, sua própria língua nativa.

O terceiro objetivo, de promover a produção escrita em espanhol por meio de atividades criativas baseadas em animações, foi desenvolvido por meio de diferentes propostas de escrita digital e/ou ilustrada. Os alunos produziram, por exemplo, um diário digital relatando emoções (Atividades 3 e 4), cartões postais digitais (Atividades 9 e 10) e histórias em quadrinhos (Atividades 11 e 12). Esse objetivo foi considerado parcialmente alcançado, porque, mesmo tendo participado de quase todas essas atividades propostas, os discentes não demonstraram muito interesse na prática da escrita, independentemente do idioma. Mostraram dificuldade em escrever textos mais extensos e, ainda mais, em desenvolvê-los, não por não saberem utilizar o espanhol para produzir textos, mas por não saberem estruturar e organizar o conteúdo em palavras.

O quarto objetivo, de refletir sobre diferenças e semelhanças entre o espanhol e o português, especialmente em aspectos gramaticais e lexicais, esteve presente em praticamente todas as aulas. Destacaram-se, em especial, as atividades de introdução aos verbos básicos (*ser, tener, llevar e parecer*) nas Atividades 1 e 2; o uso de *ser, estar e gustar* nas Atividades 3 e 4; o trabalho com falsos cognatos nas Atividades 5 e 6; e as discussões sobre diferenças culturais e lexicais nas Atividades 7 a 10. Esse objetivo foi totalmente atingido, e os alunos mostraram-se particularmente interessados nos falsos cognatos, fazendo brincadeiras entre si sobre como seus significados são diferentes.

Por fim, o quinto objetivo, de incentivar práticas colaborativas de leitura e escrita em espanhol em ambientes digitais, foi completamente alcançado pela diversidade de tarefas mediadas por ferramentas on-line. Os alunos construíram diários digitais no Google Docs/Canva (Atividades 3 e 4), responderam questionários coletivos no Google Forms (Atividades 5 e 6), elaboraram árvores genealógicas (Atividades 7 e 8) e criaram cartões postais em grupo (Atividades 9 e 10). Todas essas propostas se apoiaram em recursos digitais que favoreceram a colaboração e a troca entre os estudantes; portanto, considera-se este objetivo como totalmente alcançado.

A análise da implementação mostrou que, embora o plano de aula tenha sido executado com sucesso em termos de engajamento e colaboração, alguns objetivos



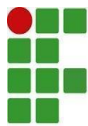
linguísticos foram alcançados apenas parcialmente, indicando a necessidade de refletir sobre como o ensino-aprendizagem da língua portuguesa também influencia o ensino da língua espanhola.

O sucesso na maioria dos objetivos, especialmente o quarto e o quinto, comprova a eficácia da combinação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essas ferramentas tornaram as atividades, contextualizadas à realidade dos estudantes, mais interessantes e menos maçantes, como foi observado nas atividades de criação de histórias em quadrinhos e cartões postais. As TDICs, nesse contexto, serviram como instrumentos de mediação que, além de manter o interesse, como já mencionado, estimulam a prática de gêneros digitais, potencializando a reflexão metalinguística e viabilizando a colaboração e a troca entre os estudantes.

Os objetivos considerados parcialmente alcançados, como o primeiro, o segundo e o terceiro, apontam uma tensão em relação à formação escolar básica dos estudantes. Apesar dos pontos positivos, a participação ativa dos alunos exigiu uma intervenção constante da professora para manter o foco no tema. Em diversos momentos, fez-se necessário chamar a atenção para que não se afastassem do que havia sido proposto. O desafio mais significativo, no entanto, foi o domínio gramatical e a produção escrita.

A dificuldade com a gramática do espanhol foi agravada pela falta de conhecimento da gramática da própria língua portuguesa. Isso sugere que a mera exposição em contextos comunicativos realistas não foi totalmente suficiente, sendo necessário pausar para ensinar o básico da gramática portuguesa, a fim de contextualizá-la com a gramática espanhola. Além disso, os discentes demonstraram dificuldade em estruturar e organizar o conteúdo por meio das palavras, como na produção de textos mais extensos, mesmo quando solicitado que escrevessem em sua língua nativa.

De acordo com Costa e Valer (2023), o conhecimento sociolinguístico engloba o conhecimento da pragmática (ou do uso apropriado da linguagem para cada contexto) e do discurso (ou da organização textual dos diferentes tipos de gêneros textuais). Essa dificuldade apontada escancara a urgência de um trabalho interdisciplinar que reforce a competência textual em português antes de se preocupar



com a produção em espanhol. O problema não está no uso do espanhol para produzir textos específicos, mas sim na produção de textos em geral.

Em suma, a aplicação da sequência didática confirmou o potencial da ABP e das TDICs para motivar e promover a interação e a colaboração no ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio de animações. Contudo, os resultados sugerem que futuras implementações devem incorporar um maior equilíbrio, utilizando a motivação gerada pelas TDICs para introduzir e revisar, de forma mais sistemática, os aspectos gramaticais e as estratégias de organização textual.

### **3.2. Relato da implementação do plano de observação**

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação do plano de observação.

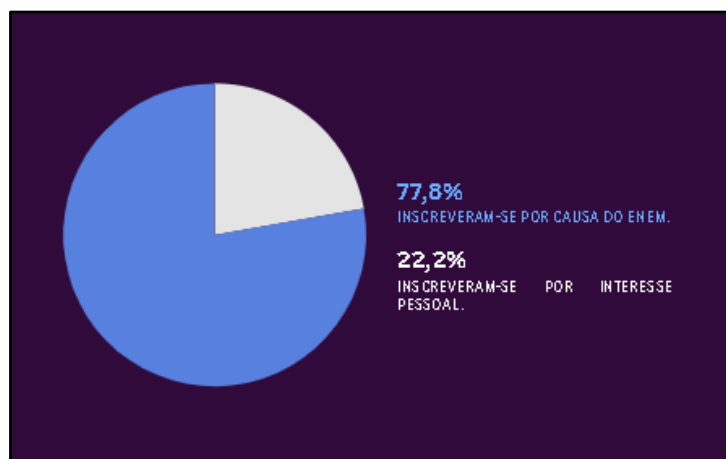
O primeiro objetivo específico buscou experimentar, na prática, o potencial dos desenhos animados como instrumento didático, observando como a integração entre linguagem audiovisual e conteúdos linguísticos poderia favorecer o aprendizado. Para isso, foram utilizados questionários, anotações, rodas de conversa e produções escritas. As aulas foram organizadas a partir de episódios temáticos, relacionando tópicos gramaticais, culturais e comunicativos, e incluíram atividades como diários digitais (Figura 2), cartões postais (Figura 5) e histórias em quadrinhos (Figura 6).

A análise dos registros revelou maior envolvimento dos alunos nas atividades que exigiam criatividade e interação. As rodas de conversa favoreceram a comunicação espontânea em espanhol, e a presença das animações manteve o interesse durante os encontros. Contudo, foi necessário redirecionar a atenção dos alunos em alguns momentos para evitar dispersão. Esses resultados dialogam com Dib *et al.* (2024), que destacam a centralidade do aluno e o caráter motivador da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A combinação da ABP com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) reforçou o protagonismo estudantil e promoveu uma aprendizagem mais ativa e significativa. Conclui-se que o objetivo foi alcançado de forma satisfatória, evidenciada pelo engajamento e pela aprendizagem contextualizada.

O segundo objetivo específico consistiu em verificar o nível de envolvimento dos estudantes e analisar avanços linguísticos ao longo do processo. Os dados foram

obtidos por questionários inicial e final, anotações reflexivas e produções textuais. O questionário inicial indicou que sete dos nove alunos ingressaram no projeto por motivos pragmáticos, como o ENEM, enquanto dois demonstraram interesse pessoal em conteúdos hispânicos. Já o questionário final apontou aumento do interesse geral pelo idioma e percepção positiva da metodologia aplicada.

**Figura 8 – Gráfico do Questionário Inicial**

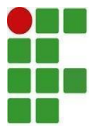


Dados retirados do questionário sobre motivações de participação. Fonte: Autora (2025).

Ao longo das aulas, o engajamento aumentou, especialmente nas atividades colaborativas com ferramentas digitais, como Canva e Google Forms. As produções escritas mostraram evolução gradual no vocabulário e no uso de estruturas básicas, embora erros ortográficos e interferências do português ainda estivessem presentes. Esses resultados corroboram Erickson (1993 *apud* ANDRÉ, 1995), ao evidenciar a importância de reduzir a distância entre pesquisador e pesquisado, promovendo trocas significativas. Assim, conclui-se que o objetivo foi parcialmente atingido: o envolvimento cresceu, mas o avanço linguístico permaneceu limitado por defasagens pré-existentes.

O terceiro objetivo específico teve como foco avaliar se os materiais audiovisuais atendiam às diferentes necessidades e níveis de compreensão dos alunos, garantindo acessibilidade sem comprometer a autenticidade linguística. Foram utilizados anotações docentes, registros das rodas de conversa e atividades de escrita. Observou-se que episódios curtos, com linguagem cotidiana e legendas, facilitaram a compreensão, mesmo para iniciantes.

A adaptação dos materiais foi gradual: iniciou-se com vocabulário simples e situações familiares, avançando para temas mais complexos, como gêneros textuais



e aspectos socioculturais. Pausas estratégicas, repetições e perguntas guiadas foram essenciais para a compreensão coletiva. Essa abordagem está alinhada à perspectiva interacional e comunicativa, que privilegia o uso da língua em contextos reais.

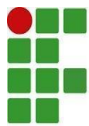
Segundo Costa e Valer (2023), o desenvolvimento linguístico deve caminhar junto à competência sociolinguística e discursiva. Portanto, o objetivo foi plenamente atingido, mostrando que o material audiovisual, quando bem mediado, atende a diferentes níveis de proficiência.

De forma geral, todos os objetivos foram alcançados parcial ou totalmente. As atividades com desenhos animados dublados mostraram-se eficazes para estimular engajamento e aprendizagem significativa, comprovando o potencial dos recursos audiovisuais na formação linguística e cultural dos estudantes. Os principais desafios permaneceram na escrita e na gramática, reflexo de lacunas pré-existentes, mas o uso das TDICs e da ABP criou um ambiente colaborativo, onde os alunos atuaram como protagonistas.

Os resultados indicam que o objetivo geral, o de investigar como o uso de desenhos animados dublados pode contribuir para o ensino-aprendizagem de espanhol, foi atingido com êxito. O estudo evidencia que a integração entre tecnologia, linguagem audiovisual e prática comunicativa é promissora para o ensino de línguas adicionais, especialmente em contextos *on-line* ou híbridos. As animações proporcionaram aulas mais participativas e dinâmicas, despertando curiosidade e facilitando a assimilação de conteúdos.

Os alunos relataram nas rodas de conversa e nos formulários finais que aprender com desenhos tornou as aulas “mais leves e divertidas”. Houve melhora gradual na compreensão auditiva e no vocabulário, embora dificuldades gramaticais persistissem. Esses achados corroboram Vieira e Arnoni (2018), que destacam o papel mediador dos desenhos animados, e Torquato (2022), que reconhece o potencial das tecnologias digitais para engajamento linguístico.

Eles também mostraram um maior interesse e envolvimento com aulas mais interativas, e foi notado que assimilavam a gramática com mais facilidade quando esta estava inserida em um contexto já conhecido, diferente daqueles que costumavam ver em livros didáticos, cujos cenários, muitas vezes, lhes são estranhos. Com a aplicação



de uma atividade baseada no desenho da Liga da Justiça, em que foi solicitado que produzissem uma página de história em quadrinhos em espanhol, para trabalhar simultaneamente o gênero textual narrativo e o idioma, obteve-se um retorno bem mais positivo quando comparado ao das outras atividades que vinham sendo desenvolvidas até o momento.

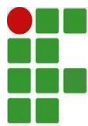
Por fim, a pesquisa-ação reafirma a importância do professor como mediador e pesquisador da própria prática, ajustando estratégias conforme o retorno dos alunos. O uso de desenhos animados dublados, aliado às ferramentas digitais, ampliou interesse e autonomia dos estudantes e fortaleceu a reflexão crítica sobre o ensino de línguas adicionais. A experiência evidencia que o sucesso pedagógico depende mais da contextualização e da empatia docente do que do recurso em si, demonstrando que metodologias criativas e interativas aproximam o ensino de espanhol das vivências reais dos alunos.

### **3.3. Análise dos resultados da pesquisa**

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

A análise dos resultados obtidos na implementação da pesquisa-ação apontou algumas mudanças na realidade linguística e pedagógica do grupo de estudantes investigado. O problema central que foi identificado anteriormente, o da falta de engajamento e interesse dos estudantes do ensino médio nas aulas de língua espanhola, bem como as dificuldades linguísticas decorrentes de um ensino tradicional e pouco adequado às suas vivências, foi, em parte, transformado pela aplicação da sequência didática.

O percurso de análise dos dados teve como base as abordagens metodológicas qualitativa e quantitativa, e foi feito a partir de um caráter interpretativo, alinhado aos princípios da pesquisa-ação. A abordagem qualitativa permitiu interpretar sentidos, percepções e experiências dos participantes, enquanto a quantitativa possibilitou identificar certas tendências e padrões na participação, interesse e avaliação. A análise ocorreu de forma contínua e abrangeu todo o período de aplicação da sequência didática até os *feedbacks* deixados posteriormente, o que



permitiu observar de perto as mudanças, os aspectos que se mantiveram e as limitações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que foi investigado.

Os dados foram organizados de acordo com os instrumentos de coleta utilizados e dispostos de modo que possibilitou uma maior visão do material empírico coletado, favorecendo a comparação entre eles durante os diferentes momentos da pesquisa (antes, durante e depois da intervenção). Todos os registros ficaram armazenados em plataformas digitais, como, por exemplo, o Google Docs, o que facilitou a organização e o acompanhamento do processo.

Baseado no método de triangulação de dados, o procedimento permitiu uma interpretação mais consistente dos resultados ao cruzar informações que vieram de diferentes instrumentos, considerando as percepções atribuídas pelos estudantes às atividades e ao processo de aprendizagem da língua espanhola.

Os questionários foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, considerando as respostas “fechadas” (como as da escala de proficiência) e “abertas” (expectativas, opiniões etc.). As produções escritas foram analisadas qualitativamente, observando o uso de vocabulário, das estruturas gramaticais e a evolução ao longo da sequência didática. As rodas de conversa foram transcritas e examinadas a partir dos temas, dos comentários espontâneos e das mudanças linguísticas e de posicionamento dos alunos. As anotações da professora serviram como registro para identificar comportamentos, níveis de engajamento e dificuldades que eram mais recorrentes do que outras.

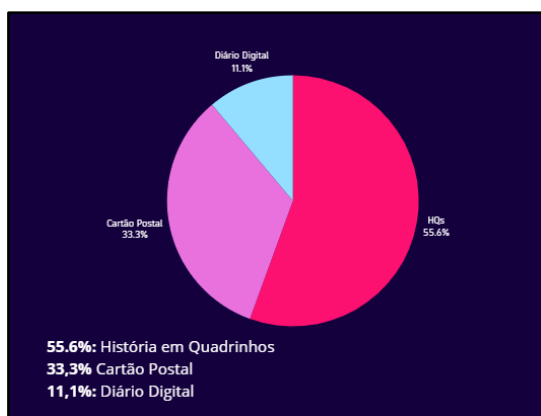
Ao utilizar recursos audiovisuais, aliados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para aumentar o interesse e promover maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, observou-se que, ao inserir o ensino de língua adicional em um contexto mais próximo da realidade e dos gostos dos participantes, houve uma redução da resistência inicial e uma maior interação por parte deles, tanto oralmente quanto por escrito. Embora o objetivo relacionado ao problema de desmotivação não tenha sido atingido, os dados apontam uma mudança perceptível na postura dos estudantes: passaram a demonstrar curiosidade sobre o idioma, buscar significados de palavras espontaneamente e participar com mais frequência nas rodas de conversa e nas produções colaborativas. O aumento do engajamento, a maior participação nas atividades interativas e a ampliação do

vocabulário em espanhol foram identificados a partir da convergência entre questionários, produções escritas e observações docentes.

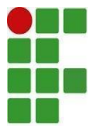
Houve um aumento do engajamento e da participação dos estudantes, conforme registrado nas anotações da professora ao comparar o comportamento e as reações da turma desde a primeira aula até a última. Observou-se também um maior interesse pelas atividades mediadas por desenhos animados e recursos digitais, uma conclusão feita a partir dos comentários realizados durante as rodas de conversa, onde, segundo o aluno F., “*pô, tá sendo divertido aprender pelos desenho do que ficar lendo aqueles livros todos*” (Aluno F., 2025), sendo os livros, nesse caso, os livros didáticos utilizados na escola.

A melhora na compreensão auditiva e a ampliação do vocabulário em espanhol ficaram mais evidentes na aula sobre falsos cognatos, quando cerca de 88,9% dos estudantes conseguiram identificar todas essas palavras que estavam presentes no episódio, associando-as aos seus significados, mesmo sem saber como escrevê-las. Como atividade para casa, ficou estipulado que enviassem um áudio utilizando um dos falsos cognatos apresentados na atividade, da maneira correta, e os próprios alunos, quando erravam, corrigiam a si mesmos durante os áudios. Nas primeiras aulas, como observado pela professora-pesquisadora em suas anotações, havia timidez e hesitação em falar no idioma, situação que foi gradualmente superada por meio das rodas de conversa. A partir de então, foi notada uma maior segurança por parte dos estudantes para interagir oralmente em espanhol, principalmente quando estavam relacionadas a algo mais humorístico.

**Figura 9 – Gráfico das Atividades**



Respostas dos alunos à pergunta “Qual foi sua atividade favorita?”. Fonte: Autora (2025).



As atividades criativas, como as de histórias em quadrinhos, e colaborativas, como as do cartão postal, tiveram boa receptividade, o que ficou evidente no feedback dos alunos, que demonstraram preferência por atividades em grupo em relação às individuais. Além disso, foi identificada uma mudança positiva na percepção dos alunos sobre o idioma espanhol, como pode ser visto no questionário, através do comentário do aluno V. ao escrever que *“eu achava que espanhol era ruim e chato, mas foi até que bastante legal”* (Aluno V., 2025).

Por outro lado, as dificuldades relacionadas à escrita e à gramática ficaram evidentes tanto nas produções dos alunos quanto nos relatos das rodas de conversa e nas anotações da professora, o que reforçou a necessidade de considerar lacunas prévias da língua materna. Os estudantes não sabiam, por exemplo, o que eram adjetivos, artigos e outras coisas consideradas básicas. Apesar dos avanços, persistiram dificuldades na produção escrita, com textos apresentando interferências do português, erros recorrentes e problemas de estruturação, conforme registrado no diário digital. Textos mais longos, inclusive na língua materna, demandavam muito tempo para serem produzidos e continham erros recorrentes.

Os resultados se mostraram, de certa maneira, intimamente relacionados ao perfil da comunidade e dos participantes. A turma era composta majoritariamente por alunos de escolas públicas da Baixada Fluminense, com pouca ou nenhuma experiência prévia com o espanhol. O contexto socioeconômico e a experiência escolar desses estudantes influenciaram diretamente o ritmo de aprendizagem e o engajamento, e eles se identificaram mais com animações cujos personagens mais se assemelhavam às suas próprias personalidades. Além disso, o formato de Educação Remota e o ambiente digital se mostraram facilitadores para a participação, visto que os alunos estavam familiarizados com ferramentas virtuais e se sentiam mais confortáveis para interagir nesse espaço, não precisando também se locomover para isso.

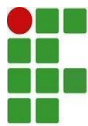
Quanto à relevância dos resultados, é possível apontar benefícios em diferentes níveis. Para a pesquisadora, o processo representou um ganho de conhecimento metodológico e teórico, ampliando a compreensão sobre como as TDICs e os recursos audiovisuais podem ser utilizados de maneira crítica e intencional no ensino de línguas adicionais. A experiência também proporcionou

autoconhecimento profissional, reforçando a importância da reflexão constante sobre a prática docente e seus impactos sobre os estudantes.

Para os participantes da pesquisa, os ganhos se manifestaram tanto no domínio linguístico quanto no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no debate sobre questões culturais e históricas relacionadas a língua espanhola aprendida. As rodas de conversa e produções coletivas estimularam o pensamento crítico e a colaboração, promovendo a valorização das identidades culturais e linguísticas. O aprendizado do espanhol deixou de ser visto apenas como uma exigência escolar e passou a ser percebido como um meio de expressão e acesso a novas culturas.

Para a instituição, o projeto oferece um modelo de prática pedagógica inovadora e replicável, que alia criatividade, tecnologia e conteúdos mais condizentes com a realidade estudantil. A experiência evidencia a possibilidade de desenvolver propostas de ensino-aprendizagem significativas, mesmo em ambientes virtuais e com recursos mais limitados. Para a sociedade e a comunidade acadêmica, os resultados reforçam o potencial das metodologias ativas e das TDICs para democratizar o acesso ao ensino de línguas, ampliando a inclusão digital e a participação crítica dos estudantes. O compartilhamento dos resultados e produtos dessa pesquisa contribui para o debate sobre o papel da tecnologia e da cultura midiática na educação linguística contemporânea, incentivando novas práticas e investigações.

No entanto, a pesquisa também enfrentou limitações que devem ser consideradas. O tempo reduzido de aplicação restringiu a profundidade da análise e o acompanhamento dos avanços individuais a longo prazo, e o número limitado de participantes (nove alunos), assim como a ausência de encontros presenciais, também limitaram as possibilidades de observação direta e de intervenções mais individualizadas em um contexto acadêmico comum (sala de aula). Além disso, a instabilidade de conexão durante algumas aulas *on-line* e a carga horária semanal de apenas 1h30 dificultaram um maior aprofundamento de certos conteúdos linguísticos, ainda mais por conta das problemáticas relacionadas ao déficit na gramática da língua portuguesa.



Outra limitação observada foi o desafio de equilibrar o caráter lúdico das animações com o rigor acadêmico necessário para consolidar o aprendizado formal. Em alguns momentos, o interesse dos estudantes se concentrava mais na narrativa dos episódios do que nos aspectos linguísticos a serem explorados, exigindo redirecionamentos constantes. Frequentemente, o tempo gasto para voltar a atenção para a proposta didática era maior do que o esperado.

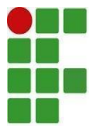
Apesar dessas limitações e outras problemáticas mencionadas, a pesquisa atingiu seus objetivos principais e gerou contribuições e percepções importantes. Os resultados confirmam que o ensino de espanhol mediado por recursos audiovisuais e digitais não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também promove aprendizagens linguísticas e culturais mais profundas, críticas e colaborativas. A pesquisa reafirma o papel do professor como agente transformador e reflexivo, capaz de ressignificar sua prática por meio da investigação e da adaptação criativa dos recursos à realidade dos seus alunos.

Como perspectivas para futuras pesquisas, espera-se investigar como a integração entre o ensino do espanhol e o reforço da língua portuguesa pode contribuir para superar as dificuldades gramaticais identificadas, criando pontes entre as duas línguas a partir de práticas interdisciplinares. Por fim, recomenda-se ampliar o estudo para contextos presenciais ou híbridos, com turmas maiores e maior diversidade sociocultural, a fim de validar e ampliar os resultados encontrados nesta pesquisa-ação.

### **3.4. Reflexões finais**

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

O meu “eu professor” transformou-se diversas vezes ao longo desta especialização e, por meio do projeto, o meu “como ensino” também mudou. Ao utilizar recursos e materiais mais próximos do universo juvenil da turma, como no caso desta pesquisa-ação, os desenhos animados, houve maior interesse e envolvimento por parte dos discentes. Essa mudança de foco reforça o que Lopes (1996) defende: o



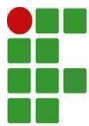
ensino de línguas é um processo social, no qual o sucesso depende da capacidade do professor de conectar o conteúdo ao contexto de vida do aluno.

O “por que ensino da forma que ensino” se justifica pela eficácia do engajamento. As metodologias e os recursos multimodais utilizados na pesquisa mostraram que a motivação não é um elemento complementar, mas uma condição essencial para a aprendizagem significativa em Língua Espanhola. Os dados quantitativos e qualitativos apresentados na Seção 3.2 evidenciam como a adequação e a contextualização temática aumentaram a participação e a satisfação dos alunos, confirmando que a relevância cultural e a ludicidade superaram abordagens tradicionais que focam apenas na gramática do espanhol, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes do idioma.

As limitações encontradas precisam ser encaradas como aprendizado para práticas futuras. Um achado importante desta pesquisa-ação foi perceber como as lacunas gramaticais dos alunos em Língua Portuguesa (L1) frequentemente esbarravam e dificultavam a produção escrita em Língua Espanhola (L2). Muitos estudantes, por não saberem se expressar plenamente em sua língua nativa, encontraram ainda mais obstáculos ao tentar fazê-lo em outro idioma, tanto na escrita quanto na fala.

Essa descoberta não invalida a proposta, mas aponta para um direcionamento essencial: futuramente, faz-se necessário oferecer uma formação mais sistemática, integrando, por exemplo, a discussão de gêneros textuais e estruturas gramaticais, funcionando como uma ponte entre as duas línguas. Dessa maneira, o planejamento pedagógico precisa não apenas se adaptar às vivências dos alunos, mas também incluir atividades de letramento que possam reduzir essas lacunas e dificuldades. Não adianta promover o ensino de línguas adicionais sem dedicar o mesmo cuidado à língua materna, sendo mais do que necessária uma maior articulação entre ambas as disciplinas na Educação Básica.

Por fim, esta reflexão conecta minhas vivências e aprendizados adquiridos ao longo desta caminhada à comunidade acadêmica. O sucesso da proposta com desenhos animados em modalidade remota indica que este portfólio, especialmente o plano de aula e a sequência didática, pode servir como base para reaplicações e para a formação continuada de professores. Ele evidencia que a integração de mídias



com intencionalidade e mediação pedagógica é viável no ensino remoto e eficaz como ferramenta pedagógica nas aulas do ensino médio, embora exija uma reconfiguração e maior formação do papel docente.

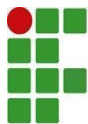
Em última análise, esta pesquisa-ação reafirma que o professor de língua adicional deve ser um agente crítico, capaz de adaptar teoria à realidade da sala de aula, seja ela física ou virtual, transformando experiências em dados e reflexões em novos caminhos pedagógicos, garantindo, assim, uma contribuição contínua para a evolução do ensino.

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

Neste capítulo, faço uma reflexão como pesquisador, levando em consideração a minha identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas, a pesquisa desenvolvida e analisada, buscando responder à pergunta “Como posso ensinar diferente?”, bem como indicar os benefícios, limitações e sugestões para melhorar o meu desenvolvimento como professor-pesquisador.

O curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica me proporcionou profundas reflexões sobre meu fazer pedagógico. Inicialmente, percebi que, mesmo acreditando ter superado certos padrões de ensino, ainda reproduzia concepções relacionadas à língua padrão e ao falante nativo. Com as discussões sobre diversidade linguística, ficou claro que é impossível dissociar o estudo de língua de seus aspectos culturais, pois uma língua é formada por seus falantes, que carregam história, costumes e pensamentos que estão constantemente a influenciando e modificando.

Essa compreensão fortaleceu minha perspectiva de um ensino crítico, que busca combater estereótipos e a ideia de que uma língua vale mais do que outra, consolidando minha identidade como professora-pesquisadora. Aprendi que meu papel não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve acolhimento, reflexão e constante monitoramento de práticas que podem reproduzir padrões tradicionalistas de forma inconsciente algo que percebi que ainda continuo fazendo muito.



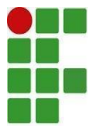
As atividades desenvolvidas ao longo do curso me levaram a repensar profundamente minha prática de ensino de língua adicional na Educação Básica. A abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos mostrou que tarefas contextualizadas e pautadas na comunicação e interação podem ser mais eficazes do que métodos tradicionais dependendo de sua aplicação e contexto, e quando associadas ao ensino de língua espanhola, tornam o ensino-aprendizagem mais dinâmico. Percebi que, ao aplicar projetos que conectam o aprendizado à realidade social dos estudantes, é possível tornar o ensino de línguas significativo, relevante e engajador, refletindo o “aqui e agora” da prática social de cada aluno, dentro e fora da escola.

Essa experiência me fez compreender que modificar o meu fazer pedagógico é necessário e contínuo, não uma coisa a se fazer apenas uma única vez para nunca mais. O ensinar e o aprender precisam de adaptações constantes, planejamentos reflexivos e avaliação crítica com cada prática implementada, permitindo integrar teoria e prática de maneira significativa e relevante.

A pesquisa aplicada ofereceu-me uma perspectiva inédita sobre o papel do professor-pesquisador e uma nova visão quanto aos estudantes e suas vivências e expectativas quanto ao ensino de línguas adicionais. A utilização dos métodos de coleta de dados e procedimentos técnicos da pesquisa-ação aprendidos ao longo do curso, principalmente, serviram para ampliar e aperfeiçoar o meu conhecimento sobre abordagens pedagógicas, metodologias e análise de resultados.

Essa experiência revelou as crenças, concepções e conhecimentos que fundamentam meu ensino, permitindo identificar limitações e pontos de melhoria. Além disso, evidenciou inspirações para novas estratégias e abordagens, contribuindo para decisões futuras em relação ao meu desenvolvimento profissional. Ao colocar estes pontos em perspectiva, deparei-me com “velhos esqueletos no meu armário”, sobre como eu via o ambiente escolar e professores e como eu vejo atualmente. Percebi que minha vivência como aluna estruturou a base do meu ensino, e que mesmo ao me afastar do modelo tradicional, devo monitorar constantemente práticas que podem inconscientemente reproduzir padrões obsoletos.

O projeto do curso, como mencionei antes, apresentou diversos pontos positivos:



- Materiais instrutivos, detalhados e bem organizados, facilitando a compreensão e assimilação do conteúdo;
- Professores solícitos, claros e motivadores, que enriqueceram o processo de aprendizagem;
- Estrutura do curso que favoreceu a integração entre teoria e prática, especialmente por meio das atividades aplicadas.

As limitações observadas referem-se principalmente à plataforma *on-line* do Moodle, em que disciplinas e conteúdos se misturavam, apresentando duplicidades e prazos inconsistentes, dificultando a organização das atividades e o cumprimento dos cronogramas. Embora o material e os professores fossem excelentes, o site tornou tudo mais estressante e confuso do que deveria ter sido. Sugiro, para futuras ofertas, uma revisão da interface do site, tornando as abas mais claras, com prazos consistentes e organização mais cuidadosa, o que potencializaria ainda mais a experiência de aprendizado.

No geral, o curso foi enriquecedor, ampliando meus conhecimentos teóricos e práticos, fortalecendo minha identidade como professora-pesquisadora e fornecendo subsídios sólidos para aprimorar minhas práticas pedagógicas.

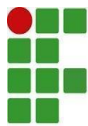
## 5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COSTA, Maria Rosa da Silva; VALER, Salete. Trabalho de conclusão de curso: possibilidades. 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. 377-408. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 20 set. 2025.

COUTO, Lígia Paula. **Didática da língua espanhola no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2016. 168 p.

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 maio 2025.

DIB, Aline Provedel *et al.* 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: 20 set. 2025.

INSTITUTO CRESCER. **Estudo mostra que 55% dos alunos confiam na qualidade do ensino.** Correio Braziliense, Brasília, out. 2021. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/10/4954319-estudo-mostra-que-55-dos-alunos-confiam-na-qualidade-do-ensino.html>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MACHADO, Fernanda Ramos *et al.* 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: 20 set. 2025.

MELO, Anita Tetslaff Torquato; SOUZA, Kellcia Rezende. A Implementação do Ensino Remoto em uma Rede Municipal de Ensino durante a Pandemia de COVID-19: Considerações a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 22, n. 01-31, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17168>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

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. E-book.

Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 20 set. 2025.

VIEIRA RIBEIRO, Patricia; ARNONI, Maria Eliza Brefere. A utilização do desenho animado como recurso tecnológico e pedagógico no ensino de conceitos científicos. In: **CIET:ENPED – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2018, São Carlos. Anais do CIET:ENPED 2018. São Carlos: [s. n.], maio 2018. p. 1–13. ISSN 2316-8722. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/297>. Acesso em: 20 set. 2025.