

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LUIS ALBERTO PINHEIRO PEREIRA

**AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA
ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA**

**Bagé
2024**

LUIS ALBERTO PINHEIRO PEREIRA

**AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA
ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Sara dos Santos Mota

**Bagé
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
peio(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

P436p Pereira, Luis Alberto Pinheiro Pereira
As potencialidades das tecnologias digitais na
aprendizagem da oralidade em língua espanhola no contexto de
uma escola pública / Luis Alberto Pinheiro Pereira Pereira. 148
p.

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2024.

"Orientação: Camila Gonçalves do Santos do Canto Canto".

1. ensino de língua espanhola; 2. tecnologias digitais; 3.
oralidade. I. Título.

Luis Alberto Pinheiro Pereira

As potencialidades das tecnologias digitais na aprendizagem da oralidade em Língua Espanhola no contexto de uma Escola Pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 24 de junho de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Sara dos Santos Mota
Coorientadora
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa
(UFRR)

Prof.ª Dr.ª Clara Zeni Camargo Dornelles

(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 26/06/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SARA DOS SANTOS MOTA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 26/06/2024, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ALAN RICARDO COSTA, Usuário Externo**, em 27/06/2024, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/06/2024, às 08:03, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1469608** e o código CRC **0A98B194**.

RESUMO

Este estudo considera diversos fatores que podem comprometer o trabalho com a oralidade no que se refere à aprendizagem de espanhol, quer seja o número reduzido de horas-aula semanais, a qualidade dos materiais didáticos disponíveis, que privilegiam as atividades de leitura e escrita, ou a carência de propostas didáticas que foquem no trabalho com a oralidade em sala de aula, fazendo com que o aluno se distancie das habilidades necessárias para utilização dessa língua em situação real de uso. Já que o Rio Grande do Sul se situa em região fronteiriça com o Uruguai e Argentina, países onde se fala o espanhol, entende-se necessário que a população tenha conhecimentos do idioma, que influencia direta e indiretamente na vida dos gaúchos. Nesse sentido, a presente pesquisa, de natureza exploratória, pretende demonstrar o quão significativo se torna o aprendizado da língua espanhola quando potencializada por recursos tecnológicos que motivem o educando a novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas habilidades. Disserta-se sobre o tema amparando-se nos pressupostos teóricos de Dolz, Schneuwly (2004); Leffa (2012, 2009, 2007); Keller (1983); Marcuschi (2007, 2003, 2001); Moran (2015); Orlandi (2003); Pêcheux (1997), Schiites (2018), entre outros; e também, na análise da aplicação de um produto pedagógico, cujo objetivo foi o aprimoramento da oralidade em língua espanhola, com uso de diferentes recursos tecnológicos, para oportunizar aulas significativas, usando a linguagem dos alunos, considerando suas realidades e vivências e colocando o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, guiados pela metodologia de pesquisa-ação, os resultados obtidos demonstram relevância na oportunidade do aprendiz usar a tecnologia para aprender a se expressar oralmente, manifestando opiniões, de conhecer valores, sentimentos, de informar e se informar, interpretando e compreendendo sua própria cultura e a cultura estrangeira.

Palavras-chave: ensino de língua espanhola; tecnologias digitais; oralidade.

RESUMEN

Este estudio considera varios factores que pueden comprometer el trabajo con la oralidad a la hora de aprender español, ya sea el reducido número de horas de clase semanales, la calidad de los materiales didácticos disponibles, que priorizan las actividades de lectura y escritura, o la falta de recursos didácticos, o la ausencia de propuestas que se centran en trabajar la oralidad en el aula, provocando que el estudiante se desvíe de las destrezas necesarias para utilizar esta lengua en una situación real. Dado que *Río Grande do Sul* está ubicado en una región fronteriza con Uruguay y Argentina, países donde se habla español, es necesario que la población tenga conocimiento del idioma, lo que influye directa e indirectamente en la vida de los *riograndenses*. En este sentido, esta investigación, de carácter exploratorio, pretende demostrar lo cuán significativo se vuelve el aprendizaje de la lengua española cuando se potencia con recursos tecnológicos que motivan al estudiante a adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades. El tema se discute con base en los supuestos teóricos de Dolz, Schnewly (2004); Leffa (2012, 2009, 2007); Keller (1983); Marcuschi (2007, 2003, 2001); Morán (2015); Orlandi (2003); Pêcheux (1997), Schites (2018), entre otros; y también, en el análisis de la aplicación de un producto pedagógico, cuyo objetivo fue mejorar la oralidad en la lengua española, utilizando diferentes recursos tecnológicos, para brindar clases significativas, utilizando el lenguaje de los estudiantes, considerando sus realidades y experiencias y ubicando al docente como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, guiados por la metodología de investigación acción, los resultados obtenidos demuestran relevancia en la oportunidad del educando de utilizar la tecnología para aprender a expresarse oralmente, expresar opiniones, conocer valores, sentimientos, informar y ser informado, interpretar y comprender su propia cultura y la cultura extranjera.

Palabras clave: enseñanza de la lengua española; tecnologías digitales; oralidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da classificação da pesquisa.....	55
Figura 2 - Modelo motivacional de Keller.....	58
Figura 3 - Relação entre critérios e achados.....	80
Figura 4 - Delineamento metodológico da pesquisa.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acesso à <i>internet</i>	60
Gráfico 2 - Acesso a ferramentas tecnológicas.....	60
Gráfico 3 - Interesse em aprender espanhol, por meio de tecnologias digitais.....	61
Gráfico 4 - Interesse em aulas de espanhol com foco na oralidade.....	61
Gráfico 5 - Dificuldades na aula de espanhol.....	62
Gráfico 6 - Interesse no uso das TDICs no aprendizado de espanhol.....	104
Gráfico 7 - Facilidade na oralidade em língua espanhola.....	105
Gráfico 8 - Gosto por atividades com foco na oralidade em língua espanhola.....	106
Gráfico 9 - Contribuição da metodologia usada na aprendizagem da oralidade em língua espanhola.....	107
Gráfico 10 - Facilidade na realização das atividades propostas no MDA.....	109
Gráfico 11 - Dificuldade na realização das atividades propostas no MDA.....	110
Gráfico 12 - Ferramentas tecnológicas potencializam o aprendizado da oralidade em língua espanhola.....	111
Gráfico 13 - Perguntas e sugestões.....	113
Gráfico 14 - Posicionamento dos discentes em relação à atividade: <i>Pidiendo información</i>	115
Gráfico 15 - Posicionamento dos discentes em relação à atividade: <i>Saliendo a la calle</i>	115
Gráfico 16 - Posicionamento dos discentes em relação à atividade: <i>Charlando con Mafalda</i>	116
Gráfico 17 - Posicionamento dos discentes em relação à atividade: <i>Charlando con Mafalda II</i>	116
Gráfico 18 - Posicionamento dos discentes em relação à atividade: <i>Entrevista de empleo</i>	117
Gráfico 19 - Posicionamento dos discentes em relação à atividade: <i>Hablando con un vecino</i>	117
Gráfico 20 - Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: <i>Pidiendo Información</i>	121
Gráfico 21 - Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: <i>Saliendo a la calle</i>	122
Gráfico 22 - Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: <i>Charlando con Mafalda</i>	122

Gráfico 23 - Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: <i>Charlando con Mafalda II</i>	123
Gráfico 24 - Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: <i>Entrevista de empleo</i>	123
Gráfico 25 - Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: <i>Hablando con un vecino</i>	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópicos da proposta (MDA) pretendida.....	57
Quadro 2 - Sistematização do Modelo ARCS de Motivação de Keller.....	58
Quadro 3 - Relação dos subtemas trabalhados por aula com os objetivos a serem alcançados.....	82
Quadro 4 - Organização das atividades.....	114
Quadro 5 - Resumo das percepções dos alunos.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência Didática – Aula 01.....	67
Tabela 2 - Sequência Didática – Aula 02.....	68
Tabela 3 - Sequência Didática – Aula 03.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARCS	Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Código de Endereço Postal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Espanhola
LM	Língua Materna
L2	Língua Adicional
MDA	Material Didático Autoral
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Trajetória profissional e motivação para a pesquisa.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 Ensino da LE na escola pública.....	24
2.2 A importância de aprender o idioma espanhol.....	31
2.3 Motivação em sala de aula para aprendizagem de línguas.....	35
2.4 O trabalho com a oralidade na aula de LE.....	37
2.4.1 O pós-método.....	43
2.5 Tecnologias digitais e o ensino de línguas.....	44
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 Metodologia da pesquisa.....	53
3.1.1 Contexto da pesquisa.....	55
3.1.2 Atividade diagnóstica e os participantes da pesquisa.....	59
3.1.3 Diagnóstico inicial.....	62
3.1.4 Cuidados éticos.....	63
3.2 Metodologia da intervenção.....	64
3.2.1 Projeto Piloto.....	64
3.2.2 Análise dos resultados do questionário aplicados aos alunos, sobre o projeto piloto.....	70
3.2.3 Resultados da aplicação do projeto-piloto.....	77
3.3 O Material Didático Autoral.....	81
3.3.1 Descrição e discussão dos dados.....	83
3.3.2 Retomando a metodologia da pesquisa.....	83
3.3.3 Observação e discussão da implementação do MDA.....	86
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO MDA.....	103
4.1 Relação dos resultados obtidos como o Modelo Motivacional de Keller, em relação a cada uma das atividades realizadas.....	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE.....	137

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, com o avanço das tecnologias, a sala de aula de línguas passa por muitas modificações no que se refere à aprendizagem de uma Língua adicional. Promover o ensino de línguas exige dos docentes mais que a habilidade de conhecê-la, de dominar suas estruturas gramaticais, de saber ler ou saber falar. O ensino de uma Língua adicional exige do educador mais do que o uso do livro didático e da tradicional aula que utiliza quadro e giz, ainda mais quando o foco está na oralidade. Os tempos são outros, os alunos não são mais os mesmos, o contexto mudou e a exigência aumentou.

Despertar o interesse do educando da escola pública pela aprendizagem do espanhol, como foco na oralidade (já que se acredita na sua relevância), desenvolver a comunicação e promover a sociabilidade, requerem a elaboração de propostas didáticas visando à prática oral: “O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem” (Paiva, 2015, p. 14). Importante lembrar que tal prática deve ocorrer por meio de metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Acredito que a inovação nos métodos de ensino do espanhol, nos anos finais do Ensino Fundamental, auxiliada pela utilização de recursos tecnológicos, tornará mais fácil atingir os objetivos propostos para o ensino dessa língua, previstos até o término do Ensino Médio. Espero que exista melhor desenvolvimento do aprendizado do educando, com aproveitamento significativo em sala de aula, que se refletirá no futuro como uma base sólida.

Dando continuidade, se faz necessário mencionar a justificativa que levou à escolha do tema¹. Algo não muito difícil de dizer, pois sabemos o quanto o ensino de espanhol vem sendo depreciado nas escolas com o passar dos anos. Essa depreciação pode estar relacionada ao fato de que o espanhol, em comparação ao português e compartilhando da mesma raiz neolatina, parece um idioma fácil de compreender, algo que, de maneira errônea, é apontado pelos alunos como motivo para não ser preciso estudá-lo. Nesse sentido, observando-se a proximidade e a

¹ O texto utiliza a primeira pessoa do singular ("eu") para refletir sobre experiências e perspectivas individuais. A primeira pessoa do plural ("nós") é empregada para abordar temas e ações que dizem respeito à coletividade ou ao trabalho em grupo, enfatizando a dimensão colaborativa e comum do estudo.

semelhança, mas, principalmente, as diferenças, tornam-se ainda mais necessários o seu estudo e aprimoramento.

O presente trabalho se enquadra na linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas (materna e adicional) em contextos múltiplos e traz um olhar sobre a importância da oralidade no processo de construção dos conhecimentos do indivíduo para fins comunicativos.

Sendo a oralidade um fator determinante na interação social, pensei em quão importante seria organizar estratégias que possibilitassem ao indivíduo contemplar habilidades da produção oral em uma L2. Esses argumentos encontram respaldo nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007), tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula. Aqui vale elucidar que a utilização da sigla L2² faz referência à Língua adicional. Quando penso na nomenclatura utilizada para uma língua que vai ser ensinada para quem conhece pelo menos uma, preciso ter o entendimento de que a nova língua traz uma ideia de adição, de acréscimo. De acordo com Leffa e Irala (2014), considero que cada sujeito já possui uma língua materna, independente de qual for. Quando fazemos parte de um processo de aprendizagem de outro idioma, a língua a ser estudada pode não ser uma segunda língua, nem língua estrangeira, mas o que os autores definem como Língua adicional, isto é:

Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. (Leffa; Irala, 2014, p. 32).

Neste sentido, explica-se o motivo da escolha de tratarmos a L2 como Língua adicional.

Partindo da questão sobre a forma como as tecnologias digitais podem potencializar a aprendizagem da Língua espanhola com foco na oralidade, em uma turma de 8º ano de escola pública localizada na cidade de Candiota – RS, pensei na utilização de recursos tecnológicos como forma de estimular a prática da oralidade nesse idioma. Acredito que tornar a aula mais interessante, focando no desenvolvimento da oralidade, possibilitará uma aprendizagem mais significativa.

Por essa razão, mais adiante será proposto um projeto-piloto, base para

² Reconhecemos que a sigla L2 é tradicionalmente empregada na Linguística Aplicada para falar da língua segunda. No entanto, conforme esclarecido no texto, propomos a utilização da sigla para referirmo-nos à Língua adicional.

elaboração de um produto pedagógico, cuja proposta principal é contribuir para sanar as limitações dos alunos no aprimoramento da oralidade em Língua espanhola, usando recursos tecnológicos para oportunizar aulas mais interessantes e instigadoras.

Nessa tentativa de tornar significativo o aprendizado da Língua espanhola, faz-se necessário elucidar os objetivos que se pretende alcançar no decorrer e ao final da proposta apresentada. Assim sendo, temos como objetivo geral “analisar e discutir a utilização de recursos tecnológicos como aliados no processo de desenvolvimento da oralidade em Língua espanhola, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de escola pública”. Para melhor esclarecer onde se quer chegar com a proposta de pesquisa, abaixo são apresentados os objetivos específicos, que possuem estreita relação com o objetivo geral:

a) discutir a importância do processo de ensino-aprendizagem da oralidade em Língua espanhola, no contexto da escola pública;

b) apontar os principais desafios dos educandos no processo de construção da produção oral em uma L2;

c) demonstrar as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio da construção de um MDA - material didático autoral, no processo de ensino-aprendizagem da oralidade em Língua espanhola;

d) verificar, a partir do olhar dos educandos, as potencialidades de um MDA voltado ao trabalho com a oralidade da Língua espanhola no contexto da escola pública.

Ainda, pensando nas razões da escolha do tema, aponto questões como restrição de material e recursos didáticos adequados para o ensino do idioma, algo que faz o educador deter-se somente ao uso do livro didático, quitando, muitas vezes, as possibilidades de uma aula produtiva no que tange às questões relacionadas ao desenvolvimento da oralidade. Também pode ser apontada a restrita carga horária destinada para a disciplina, ou seja, tempo insuficiente para o aluno apropriar-se da língua em estudo, algo que faz o educador deter-se especificamente na compreensão da produção escrita e leitora. Como resultado das questões apontadas, o ensino de espanhol fica desassistido no que se refere ao trabalho com a oralidade, motivo que justifica a escolha do tema que menciona o ensino da oralidade em Língua espanhola mediado pelas tecnologias digitais.

Nesse sentido, a proposta deste estudo será mostrar formas, métodos e técnicas, apresentando dados que buscarão comprovar que a utilização de recursos tecnológicos pode contribuir para um aprendizado de qualidade de um idioma considerado fundamental na construção dos conhecimentos dos educandos, principalmente aos que fazem parte das séries finais do Ensino fundamental, etapa do desenvolvimento do discente na qual o aprendizado dá-se de forma potencializada, por meio de recursos inovadores, que possam despertar o interesse.

O mais importante neste estudo é verificar quais resultados podemos obter fazendo o uso das TIC -tecnologias de informação e comunicação- para aprimorar o ensino e aprendizado de Língua espanhola e facilitar a construção dos conhecimentos com foco na oralidade, buscando “falar” a mesma linguagem dos alunos; fazendo com que as aulas se tornem mais interessantes e os alunos mais envolvidos e motivados a aprender.

O trabalho está organizado de forma sequencial. Após o texto de introdução, a trajetória profissional, bem como a motivação, enquanto autor, para a realização da pesquisa; apresenta-se o referencial teórico, momento em que são abordados os conceitos de ensino da Língua espanhola-LE na escola pública, o trabalho com a oralidade na aula de LE, tecnologias digitais e o ensino de línguas. Também são apresentadas a metodologia do trabalho e, posteriormente, a análise de dados.

1.1 Trajetória profissional e motivação para a pesquisa

Tudo teve início quando fiz concurso para professor de séries iniciais em 2004 e passei a trabalhar com os anos iniciais do Ensino fundamental em uma escola localizada na zona rural. Minha caminhada na alfabetização de crianças do primeiro ao quinto ano se consolidou e faz parte, até hoje, da minha vida profissional. São momentos que contribuíram e contribuem para reflexão constante sobre o que ensinar e para que ensinar. Acredito que nós, educadores, não podemos pensar em uma forma única, uma receita a ser seguida. Muitos são os desafios que fazem parte do processo de construção de conhecimentos e a visão crítica e reflexiva do educador possibilita a construção de uma sociedade pensante e sabedora dos seus direitos e deveres. É durante esse processo que o papel de motivador é assumido pelo docente, introduzindo problemáticas, apresentando novas informações, utilizando-se de material

de apoio, incentivando debates e posicionamento críticos, bem como elaborações de estratégias para a transformação do aluno (Brasil, 1997).

Ciente de que parte da responsabilidade de contribuir com a formação discente é do educador, entendi que precisava continuar buscando minha realização profissional. Meu sonho era poder atuar na área que mais me fascinava e me identificava, ou seja, o ensino de espanhol e, para tanto, senti a necessidade de buscar qualificação. Em 2008, consegui iniciar e dar continuidade aos meus estudos no curso de Licenciatura em Física, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria. Em 2009, surgiu o vestibular para Licenciatura em espanhol, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas. Não pensei duas vezes e, depois de aprovado no vestibular, comecei a cursá-lo. Mas ainda que tivesse dois diplomas, um em Física, que, para mim, explica o funcionamento do mundo; e o outro em espanhol, um sonho realizado; sentia que precisava buscar um pouco mais de conhecimentos na área da educação. Foi nesse momento que me dediquei à formação continuada, voltando meu aprendizado para a formação e constituição da escrita, no curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, ofertado pela Universidade Cândido Mendes, cursado entre 2014 e 2015. Sentia a responsabilidade de entender o que realmente estava me propondo a fazer, pois alfabetizar é dar início, de forma consolidada, ao desenvolvimento das potencialidades do educando.

Em 2013, tornei-me professor de espanhol na Escola Estadual de Ensino médio localizada na Vila Residencial no município de Candiota, Rio Grande do Sul, onde há oito anos eu desenvolvo minha prática docente, exatamente na área que eu mais desejei atuar.

Atuando em uma escola pública estadual, percebia cada vez mais a necessidade de despertar nos educandos o gosto pela aprendizagem de espanhol, uma vez que sou um apaixonado pelo idioma e esperava um retorno à altura. Mas sabemos bem o quanto é difícil tornar atrativa nossa proposta de ensino, considerando a vasta gama de possibilidades no que se refere à utilização de ferramentas tecnológicas, que fazem parte da realidade cotidiana da grande maioria dos discentes. Um professor munido de quadro e giz precisa se readaptar e ir ao encontro dessas infinitas possibilidades que os alunos possuem, por exemplo, no que tange às tecnologias digitais.

Segundo Moran (2015, p. 16), “o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”. Pois bem! Eis que aí estava a solução! Pensar na integração entre espaços e tempos, bem como nos processos de ensinar e aprender acontecendo em ambientes físicos e digitais nortearia o desenvolvimento de uma proposta que iria ao encontro das palavras do autor.

Em acordo com a direção da escola, propus um projeto intitulado “Introdução da informática no aprendizado de espanhol”, cujo objetivo era aliar o aprendizado e o conhecimento de espanhol aos recursos de pesquisa orientada, organização estrutural de elaboração de trabalhos em ferramentas como Word, Paint, Excel, PowerPoint e todos os recursos que pudessem contribuir para tornar o aprendizado de espanhol mais atrativo e funcional. Segundo Moran (2015, p. 16), “essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”.

Não seria uma proposta impossível, pois a escola possuía um laboratório com trinta computadores, data show, quadro branco e ar-condicionado. Assim que recebi a autorização da direção da escola, comecei a pôr em prática o ensino do espanhol mediado pela tecnologia. A intenção era promover o uso pedagógico da informática na educação básica, integrando a informática educativa com a proposta de ensino da escola, a fim de desenvolver diversas habilidades, em especial as linguísticas, utilizando computadores, estimulando a aprendizagem e contribuindo com uma formação mais ampla do estudante.

Considerando os interesses e as exigências da sociedade atual e a necessidade de adequar o ensino às mudanças sociais, entendo que é preciso integrar a informática ao currículo escolar, pois os computadores fazem parte do nosso dia a dia e não podemos recuar diante dos possíveis imprevistos que, certamente, acontecem quando se adotam novas maneiras para potencializar a aprendizagem. Moran (2015), além de considerar que desafios e atividades possam ser medidos, pensados, acompanhados e avaliados, usando como suporte as tecnologias, cita também que os desafios bem articulados favorecem a mobilização das competências desejadas, sejam elas de ordem intelectual, pessoais ou comunicacionais. Ainda nas palavras do autor:

Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (Moran, 2015, p. 16).

Considerando as colocações do autor, no que tange às questões relacionadas a instigar o aluno a querer conhecer e saber mais, é que passei a entender o papel da escola como um espaço que não deve somente transmitir os conhecimentos, mas preparar o aluno para o futuro. Nesse sentido, o projeto, que tinha como foco inicial apenas alunos dos anos finais do Ensino fundamental, ganhou espaço no Ensino médio. Os resultados dessas atividades mostraram significativa relevância quando passamos a viver o momento pandêmico, que exigiu afastamento social para prevenir a transmissão do vírus Covid-19. Nesse momento, enquanto exercíamos nossa ação docente utilizando os variados recursos tecnológicos, o corpo discente fez uso dos recursos oferecidos pelas ferramentas digitais na consecução de suas tarefas, demonstrando grande familiaridade. Muitas vezes, nas aulas online, os alunos comentavam a respeito da contribuição dos conhecimentos adquiridos no projeto como facilitadores da aprendizagem no contexto do ensino remoto.

Foi no decorrer dessa caminhada ministrando aulas de espanhol, que percebi que muito do aprendizado era direcionado à prática da escrita e da leitura e que pouquíssimo do ensino nas aulas de espanhol era destinado à oralidade. Também pude perceber que direcionar o ensino para a aquisição da oralidade em Língua espanhola exige mais do que o uso do livro didático e do quadro e giz para garantir que as quatro habilidades linguísticas no ensino de uma nova língua sejam contempladas.

Com base no fato de que o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo e que o estado do Rio Grande do Sul se situa na região fronteira com a Argentina e o Uruguai, países onde se fala o espanhol, é necessário à população ter conhecimentos do idioma, já que este influencia direta e indiretamente na vida dos gaúchos.

De acordo com Orlandi (2003), a linguagem é um fator fundamental para o desenvolvimento mental, de forma a exercer uma função organizadora e planejadora do pensamento. Com base nesse conceito, observa-se que a ação de aprender uma língua tem função social e comunicativa e que um trabalho envolvendo aspectos

sociointerativos necessita de um aprofundamento e de um embasamento prático-teórico. Para a autora, a língua possui fundamentos de interação social, fazendo com que o indivíduo construa sua própria identidade. Nesse sentido, pensar a valorização do ensino de espanhol é pensar em metodologias que instiguem o aprendiz a querer saber, conhecer, entender e, acima de tudo, falar a nova língua, entendendo a importância da aquisição do idioma para sua formação como indivíduo atuante na sociedade, o que direciona para a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, que afirmam que o aluno tem aumentada a sua visão de mundo ao aprender uma língua estrangeira moderna, pois acessa diferentes culturas e informações, inclusive internacionais, fatores que colaboram para o seu desenvolvimento pleno como cidadão inserido na sociedade (Brasil, 1999).

O comprometimento com a valorização do ensino de espanhol, com aplicação de aulas que objetivam ressignificar o processo de aprender o idioma, utilizando atividades direcionadas à oralidade, com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, viabilizando um aprendizado interativo, favorecendo a construção do conhecimento por meio desses recursos tecnológicos, pode despertar o entusiasmo e a motivação do educando pelas aulas de espanhol.

Acredito que grande parte dos alunos que passam a estudar espanhol possuem significativo entusiasmo e interesse em aprender um idioma diferente, especialmente os alunos gaúchos. Portanto, é nosso papel, como educadores, manter desperto esse sentimento de interesse pela descoberta do novo. Ainda, é tarefa da escola auxiliar no desenvolvimento global do aluno, preparando-o não apenas para os desafios acadêmicos vindouros, mas para a vida.

Baseando-me no meu interesse pela tecnologia e pela percepção de suas potencialidades no ensino, bem como considerando a experiência prévia com o Projeto “Introdução da informática no aprendizado de espanhol”, entre outras vivências pedagógicas, enxergo no uso de recursos tecnológicos a possibilidade de resgatar o interesse dos alunos para o aprendizado de Língua espanhola, especialmente para o desenvolvimento da habilidade oral, bem como na formação humana e social. Liberali (2009) defende que o ensino deve basear-se em atividades sociais, ou seja, realizar conjuntos de ações com vistas ao alcance de um objetivo, a partir de unidades ou projetos didáticos. Nesse sentido, afirma-se a relevância de um planejamento didático

que inclua ações que contemplem diferentes habilidades durante o processo de construção dos conhecimentos de um indivíduo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo visa a apresentar uma revisão teórica sobre o tema em tela: utilização de recursos tecnológicos para o aprendizado de Língua espanhola. Inicialmente, apresentam-se aspectos do ensino da língua no âmbito das escolas públicas brasileiras, iniciando por um histórico de adversidades até o momento atual e as legislações implicadas. Na sequência, pretende-se demonstrar a relevância da aprendizagem do espanhol, especialmente neste contexto de fronteira com países falantes da língua. Em seguida, trata-se do tema da motivação discente para a aprendizagem de línguas. O item 2.4 busca fundamentação teórica para defender o ensino da oralidade nas aulas de L2 e o subitem 2.4.1 trata da incumbência do professor em ajudar o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade e sobre a forma como a linguagem atende interesses sociais.

2.1 Ensino da Língua Espanhola na escola pública brasileira: aspectos históricos, adversidades e legislação atual

Para tratar do ensino de Língua espanhola nas escolas públicas brasileiras, existe a necessidade de mencionar alguns pontos que nos permitem lembrar ou conhecer sua história nas escolas públicas no Brasil.

Chagas (1957) nos traz que o ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Para o autor, as línguas modernas ocupavam então, pela primeira vez, um lugar de destaque, se comparadas aos idiomas clássicos.

Por essa razão, vale mencionar que foi com a Reforma de Francisco de Campos, em 1831, que o ensino de Língua espanhola passou a figurar no ensino brasileiro. A referida reforma propunha grandes modificações em termos de metodologias, trazendo instruções para o uso do chamado método direto, que consistia no ensino da língua através da própria língua. Segundo Leffa (1999, p. 8), “a figura do professor Carneiro Leão foi o grande destaque da época, pois, dentro do espírito da reforma, fez a introdução dos métodos previstos no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro”. O feito marcou o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, com um método novo, mas que objetivava melhorar e dar sentido a tal

ação. O método estava baseado em 33 artigos. Destes, alguns são destacados por Leffa (1999, p. 8).

Consideramos que:

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país. (Leffa, 1999)

Partindo das considerações do autor, cabe salientar que não foram apenas essas instruções metodológicas que tinham por intuito potencializar o aprendizado de língua estrangeira na época: “também foram tomadas medidas como divisão de turmas, seleção de outros profissionais e renovação dos materiais de ensino” (Leffa, 1999, p. 9).

A contar de sua implantação, o processo de ensino de língua espanhola passou por inúmeras situações adversas (Fernández, 2000). Uma delas é que a Língua espanhola não era vista como prioridade nos Ensinos fundamental e médio. Sendo assim, não havia nenhum caráter legal e muitos estabelecimentos de ensino não tinham essa língua em suas grades, atualmente conhecidas como matrizes curriculares.

Foi somente em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira -LDB- Lei nº 9394/96, que se fez referência ao ensino de Língua adicional no nosso país, de forma legalizada. A LDB enfatiza que a implantação de uma língua estrangeira se faz obrigatória a contar da quinta série do Ensino Fundamental, hoje denominado sexto ano, deixando a critério das instituições de ensino decidir qual(is) língua(s) fará(ão) parte de suas matrizes, algo visto como uma situação preocupante pelos educadores que ensinam espanhol nas escolas públicas, sejam elas municipais ou estaduais. Tal debate deverá ser detalhado mais à frente, quando tratarei das questões relacionadas ao tema.

Com a LDB, o ensino, que era dividido em 1º Grau e 2º Grau, passa a ser dividido em Ensino fundamental e Ensino médio. Com a implantação da Lei, muitas mudanças foram feitas para tentar atender às necessidades de aprendizagem do educando, bem como as especificidades de cada instituição de ensino, respeitando

suas diferentes realidades locais. Foi nesse momento que considerações pertinentes ao aprendizado de uma Língua adicional passaram a contemplar os aprendizes de forma positiva no que se refere à construção de conhecimentos.

No Artigo 26, § 5º da LDB, são apresentadas as razões pelas quais se torna fundamental o ensino de Línguas adicionais nos anos finais do Ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira prevê a implantação de uma língua moderna, com caráter obrigatório. Esta língua deve ser escolhida pela comunidade escolar e, em caráter optativo, acrescentada uma outra, sempre respeitando as disponibilidades das instituições de ensino.

Pensando em promover qualidade ao ensino oferecido aos estudantes de Ensino fundamental e médio de toda nação brasileira, a LDB propõe um ensino ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996).

Conforme previsto no Art. 23 da LDB:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996)

O inciso IV, do Art. 24, acrescenta ainda: “poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares” (Brasil, 1996). Assim, temos uma demonstração de flexibilidade na proposta curricular, ou seja, educador e instituição, com base no conhecimento da realidade local e pensando nas necessidades de aprendizagem do corpo discente, podem montar estruturas e propostas de ensino que contemplem suas necessidades, de forma mais direcionada a possíveis defasagens que possam existir.

Conforme supracitado, não foram apenas mudanças no Ensino Fundamental que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira trouxe, mas também grandes mudanças que contribuíram muito com as propostas educacionais direcionadas ao Ensino médio, o antigo 2º Grau. Porém, não vamos nos deter a esta modalidade, já que meu foco de pesquisa é direcionado à investigação dos anos finais

do Ensino fundamental. Nesse sentido, menciono os complementos trazidos por outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à Lei nº 9.394/96.

Dourado e Obermark (2006) consideram que os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, elaborados pelo MEC e publicados em 1997, visam a dar uma contribuição na correção de falhas em nosso sistema educacional, procurando aportar uma melhoria na qualidade de ensino, já que estes são amplos em seus objetivos. Os PCN estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas adicionais e incorporando questões como a relação entre a escola e o jovem, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de diferentes tipos de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologias da comunicação, realidade social e ideologia, questões voltadas contra o racismo, direitos e deveres.

Para Leffa (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não trazem propostas de como ensinar um novo idioma para o aprendiz, porém apontam de forma positiva as propostas metodológicas que contemplam questões de interação social, com foco no desenvolvimento da leitura, indicando-as como necessárias e fundamentais para o aprendizado do educando, com atenção às condições de aprendizagem, fato que se reafirma nas considerações de Paiva: “O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem [...]” (Paiva, 2015, p. 14), por meio de metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram criados com o intuito de complementar a LDB, foram publicados outros documentos legais, que possuem a mesma finalidade, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e; por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este último documento foi aprovado em 2016 e trouxe mudanças no que tange às questões referentes ao ensino de espanhol nas escolas públicas. A Base Nacional Comum Curricular traz a obrigatoriedade, às instituições de ensino, de ofertarem, como língua estrangeira, a língua inglesa, além de deixar clara em seu texto, a ideia de ser opcional ao educando estudar o espanhol como língua estrangeira (Brasil, 2016). Segundo a BNCC (Brasil, 2016, p. 476), “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais”.

Ainda, o referido documento afirma que podem ser oferecidas outras línguas estrangeiras de forma opcional, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2016).

Como havia sido mencionado, a mudança trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colocou os professores de Língua espanhola em uma situação bastante desconfortável, pois, se antes estavam amparados pela obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas públicas, hoje dependem do educando querer (ou não) se matricular no referido componente e garantir que exista a necessidade da instituição de ensino manter o profissional que dedicou anos de sua vida para adquirir formação que contemple as necessidades de aprendizagem, geradas pelos discentes, durante o aprendizado do idioma espanhol.

Hoje, o que ainda garante alguma segurança para esses profissionais são algumas considerações existentes no Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Cabe salientar ainda, que a BNCC não tem a pretensão de eliminar as demais línguas estrangeiras, que podem ser inseridas enquanto língua adicional, competindo a cada estabelecimento de ensino, seja público ou privado, incluí-las de acordo com a realidade e desejo da comunidade escolar. Ressalta-se que, nesse processo, deve-se levar em consideração a diversidade linguística e cultural do Estado, além dos fenômenos migratórios. (Rio Grande do Sul, 2018, p. 154)

Com base nesse contexto, há uma preocupação com o ensino de língua estrangeira constar na matriz curricular, não só a contar do sexto ano do Ensino fundamental, mas já a partir das séries iniciais, pois se acredita que quanto maior o tempo de contato com o idioma a ser aprendido, melhor torna-se o aprendizado do educando. Isso, considerando a redução da carga horária no componente de língua estrangeira, mudança também trazida pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2016).

O ensino de línguas, já nos primeiros anos escolares, permite ao aluno maiores possibilidades de interação social, por meio de múltiplas perspectivas, possibilitando-lhe acessar diversas fontes de pesquisa; adentrar, posterior e qualificadamente, ao mundo dos negócios, que exige conhecimento e capacidade de comunicação recíproca em mais de um idioma, e atuar de forma produtiva em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Porém, pensando no cenário da educação básica brasileira, percebo que existe um enorme caminho a ser percorrido entre o que está no papel e a forma como os

educadores de Língua espanhola desenvolvem suas atividades nas aulas. Pode-se afirmar que existe um descompasso entre o que está previsto nas habilidades do componente curricular e o que de fato acontece na sala de aula, fazendo com que exista uma série de fatores que contribuem diretamente para o ensino deficiente da Língua espanhola nas escolas públicas.

Para Silva (2016), a deficiência no ensino de língua estrangeira possui relação com inúmeros fatores. Entre eles, o autor cita a questão relacionada às metodologias utilizadas, ao grande número de alunos em sala de aula, carga horária reduzida de aulas, desvalorização por parte da escola e dos alunos ao componente, visto como apenas mais um componente que serve para completar a carga horária das aulas. Com base nas considerações do autor, vale destacar a questão das metodologias utilizadas, pois elas são fundamentais para construção dos conhecimentos em uma Língua adicional. Em razão das inúmeras questões que contribuem de forma negativa nesse processo de aprendizagem, torna-se de fundamental importância a utilização de estratégias (metodologias) que potencializem a aprendizagem e instiguem o educando a querer aprender, em querer conhecer cada vez mais sobre o idioma que está sendo ensinado.

Assim, o professor deve pensar sobre como fazer para despertar o interesse do educando, possibilitando o desenvolvimento das quatro habilidades que envolvem a aprendizagem de uma Língua adicional, ou seja, escrever, ler, falar e compreender.

É possível que os professores tenham dificuldades maiores para trabalhar a oralidade em Língua espanhola, comparada à escrita, à leitura e à audição, pois essas três últimas competências encontram-se em um viés de “fácil aplicação” da proposta planejada pelo professor, na execução da metodologia que, por ele, foi pensada. Utilizando material impresso, livro didático, quadro e giz o professor consegue atingir as habilidades relacionadas à escrita, a leitura e audição, fazendo da habilidade oral, uma questão secundária dentro do aprendizado do idioma. Sabemos que todas as habilidades requerem criatividade para acompanhar as mudanças sociais e, especificamente, a oralidade exige uma metodologia com uso de recursos mais elaborados para que se possa atender sua especificidade: Leffa (1988) afirma que a utilização de novos recursos e técnicas de aprendizagem voltadas para a oralidade traz ganhos notáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Uma metodologia que atenda às necessidades de aprendizagem do educando ou que, pelo menos, estimule-

o, incentive-o a usar a L2 de forma oral, interagindo com colegas e professores e, se possível, com outros falantes, deve ser o pensamento de um professor de línguas estrangeiras.

A valorização da aprendizagem de um idioma deve ganhar incentivo por meio de metodologias que objetivam contribuir no desenvolvimento dos conhecimentos dos aprendizes, para que estes compreendam não só que podem aprender uma nova língua, mas que saibam valorizar tal aprendizado, considerando suas particularidades, conhecendo e respeitando a cultura dos países que têm por língua oficial um idioma diferente do seu.

O comprometimento com a valorização do ensino de espanhol, com aplicação de aulas que objetivam ressignificar o processo de aprender o idioma, utilizando atividades direcionadas à oralidade, com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, viabilizando um aprendizado interativo, favorecendo a construção do conhecimento por meio desses recursos tecnológicos, pode despertar o entusiasmo e a motivação do educando pelas aulas de espanhol, direcionando para uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, que propõe:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (Brasil, 1999)

Nesse sentido, acredito que os alunos que passam a estudar espanhol possuem significativo entusiasmo e interesse em aprender um idioma diferente, especialmente os gaúchos. Portanto, cabe aos educadores manter sempre desperto esse sentimento de interesse pela descoberta do novo. Ainda, é tarefa da escola auxiliar no desenvolvimento global do aluno, preparando-o não apenas para os desafios acadêmicos vindouros, mas para a vida e todos os seus desdobramentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aponta que o propósito da educação linguística no ensino de uma língua pretende oportunizar ao aluno ir “para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação”, para, assim, “poder redimensionar o que já conhece”, desenvolvendo seu senso crítico para promover mudanças” (Brasil, 2009, p. 133). Assim, convém trabalhar o aprendizado de uma Língua adicional de forma inter e transdisciplinar e aproveitar todas as ferramentas disponíveis, que possam contribuir e capacitar o aluno também

para o mundo do trabalho, que cada vez mais exige os conhecimentos na área de informática, tecnologia e comunicações.

2.2 Mas por que é importante aprender espanhol?

De forma ampla, é possível definir a importância do aprendizado de uma Língua adicional como construção de saberes e desenvolvimento integral do educando. Porém, para que melhor se possa entender a definição, existe a necessidade de pontuar questões que possam ser um diferencial significativo na vida escolar, social e profissional de cada aprendiz, possibilitando, com metodologias motivadoras, a contribuição no desenvolvimento integral dos discentes.

Nesse sentido, percebendo a importância do ensino da Língua espanhola enquanto elemento essencial na construção da formação integral do aluno, tenho a intenção de contextualizar sobre o real sentido de aprender uma Língua adicional. Sobretudo, o idioma espanhol, que há algum tempo apresenta depreciação se comparado aos demais componentes curriculares ofertados nas instituições de ensino.

Também, como forma de evidenciar os elementos norteadores no ensino deste componente curricular, bem como, para demonstrar que o ensino de Língua espanhola, além de ser uma necessidade recorrente do contexto atual e um grande potencializador na aprendizagem dos educandos, em virtude de fomentar e possibilitar o acesso a outras culturas, usarei como bases algumas determinações trazidas nos documentos legais, bem como em pesquisas realizadas por estudiosos como Leffa (1988, 2009, 2012), Marcuschi (2001, 2003, 2007) e Almeida Filho (2013).

Conforme já foi mencionado, o ensino de Língua espanhola sempre foi visto como algo sem relevância dentro das instituições de ensino e, muitas vezes, tratado da mesma forma pelos documentos legais. De forma resumida, até mesmo porque já foram feitas considerações em momentos anteriores, a seguir, com intuito de evidenciar os argumentos que aqui são apresentados, trago uma breve retrospectiva histórica do ensino de Língua adicional, dando ênfase ao ensino de espanhol na educação básica, bem como à importância do trabalho com a oralidade nas aulas do referido idioma. Segundo Marcuschi (2007), no decorrer da história da vida humana, o homem é capaz de ser caracterizado como um indivíduo que fala e não como um indivíduo que escreve. Nesse sentido, percebe-se a importância da oralidade por ser

um processo de comunicação e interação social, que surgiu como mecanismo comunicativo entre os indivíduos, antes da escrita.

De forma sucinta, o primeiro momento legal abarca desde o descobrimento do Brasil até a Reforma Capanema, que ocorreu em 1942, período no qual o ensino da Língua espanhola entra pela primeira vez nos programas oficiais de cursos científicos. Com o início das primeiras discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que foi decretada em 1961 e alcançou os anos 90, década em que foi instituído o Tratado do Mercado Comum do Sul (Mercosul), existiu um estreitamento nas relações políticas entre os países envolvidos, repercutindo na questão linguística, criando a necessidade de novas dinâmicas no que tange às questões referentes ao ordenamento linguístico regional. Os impactos dessas transformações abriram caminho para uma tomada de consciência acerca da diversidade linguística e para o reconhecimento da coexistência das línguas, não apenas no Brasil, mas em toda região (Leffa, 1999). Nessa época, o ensino do espanhol passou a ter significativa relevância, em razão do Tratado assinado. Também nos anos 1990, tivemos a LDB/96, que resgatou a importância que o ensino de Língua estrangeira moderna sempre buscou. Na sequência, o ensino de espanhol sofreu modificações como a da Lei nº. 11.161/2005. A referida lei discorre sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino médio das escolas brasileiras. E, finalmente, chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retira o espanhol de posição relevante e o passa a componente optativo (Brasil, 2016).

Embora sabendo da importância do ensino do espanhol como língua estrangeira moderna nas instituições de ensino do nosso país, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, que faz fronteira com países que possuem como língua oficial o espanhol, algo que poderia justificar a necessidade desse aprendizado pela comunidade escolar gaúcha, as políticas educacionais nunca demonstraram compromisso com a sua qualidade. Outro fator preocupante é, por parte de muitos educadores, a desvalorização do espanhol dentro das escolas. Muitos direcionam o aprendizado à prática da leitura e da escrita, deixando desassistida a habilidade da oralidade, ignorando o fato de que é por meio da fala que exteriorizamos nossos sentimentos e emoções, de forma significativamente clara e objetiva, fato que se revela no grande número de cursos particulares que oferecem estudos relacionados ao idioma, direcionando suas práticas metodológicas à prática da oralidade. Marcuschi (2001)

considera que a oralidade é classificada como sendo uma prática social interativa com finalidade de estabelecer comunicação, apresentando-se sob variadas formas, as quais possuem, como estrutura base, a realidade sonora, indo desde uma situação de comunicação mais formal a uma situação menos formal.

Nesse sentido, posso afirmar que é por meio da necessidade de comunicar-se para compreender que, ao promover o ensino de uma Língua adicional, em particular, o espanhol, observo o quão importante é essa aprendizagem na vida do aluno. Este, ao construir seus conhecimentos em uma nova língua, expande as oportunidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico e ao exercício da cidadania. Sobre esse aspecto, Leffa afirma que:

A aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim (Leffa, 2012, p. 403).

Com base nas considerações do autor, entende-se que é nesse processo que o aluno aprende a buscar informações, aprende a interpretá-las e posicionar-se usando de argumentos plausíveis ao discutir questões sociais e interagir socialmente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, “Fica estabelecido que a educação básica deva permitir aos alunos o acesso a conhecimentos que permitam seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 1996). Através do aprendizado da Língua espanhola, o educando poderá expandir as possibilidades de entrada em um universo cultural diferenciado, que aborda questões que ultrapassam as que está acostumado a vivenciar, passando a fazer uso de novas formas de se expressar oralmente, manifestando opiniões, conhecimento de valores, sentimentos, de informar e de se informar, interpretando e compreendendo sua própria cultura e a cultura estrangeira. Nas palavras de Leffa: “não se ensina para o passado nem para o presente, mas para uma possibilidade de uso mais adiante” (Leffa, 2012, p. 403), o que se evidenciam as possibilidades de comunicação do indivíduo, não só no seu idioma, mas também, em um idioma estrangeiro, em momento futuro.

Quando falo em estabelecer comunicação, me refiro à comunicação especialmente oral. Lógico que não se descartam as competências de escrita, audição e leitura, pois estas fazem parte para formar o todo, ou seja, constituem um conjunto de saberes que contemplam as necessidades básicas na formação integral do indivíduo, possibilitando-o a interação em um mundo multicultural e plurilíngue.

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2000), é a partir das interações sociais e da colaboração entre os pares que a aprendizagem ocorre.

Com base no que foi mencionado no parágrafo anterior, ao pensarmos no papel dos educadores enquanto formadores de opinião, podemos inferir que é dever destes criar possibilidades reais de promover o conhecimento dentro da sala de aula e não privar o discente de descobrir, conhecer e entender o diferente, podendo utilizar-se de comunicação clara e significativa no contato com pessoas de cultura diferente da sua. Almeida Filho (2013) explica que esse:

[...] não é o único cenário onde se deve dar o ensino comunicativo da nova língua, mas os procedimentos aí estabelecidos são chave para a construção de significado e ações nessa língua que, sem esse ambiente rico, só se constituiriam para o aprendiz com grande esforço e em condições afetivas especiais (Almeida Filho, 2013, p. 41).

Segundo o autor, criar situações que potencializam o aprendizado do espanhol dentro das instituições de ensino, fará com que o aluno, ao utilizá-lo fora da sala de aula, esteja melhor preparado para, quando precisar, estabelecer comunicação no idioma aprendido.

A oferta de um idioma deve estar pautada em uma comunicação real, isso porque, dessa forma: “(...) os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos, deixarão de ter lugar (...)” (Brasil, 2007, p. 31).

Em razão das justificativas apresentadas, o debate sobre o ensino da Língua espanhola nas instituições de ensino brasileiras torna-se de fundamental importância e de plausível relevância, ao se pensar em uma formação significativa, capaz de tornar os aprendizes bem mais preparados para a vida em sociedade. Isso me faz entender que o ensino do espanhol ultrapassa a simples questão de aprender um novo idioma por aprender, mas possibilita ao aluno o desenvolvimento de habilidades linguísticas, potencializando suas capacidades de compreender e estabelecer comunicação oral, ou seja, utilizar o novo idioma como instrumento de ação comunicativa, levando-o ao saber além da sala de aula.

2.3 Motivação em sala de aula: como motivar o aluno para aprender línguas?

Entre os fatores que podem estimular a aprendizagem escolar, está a motivação. Pensar a motivação como algo essencial para aprendizagem de línguas, exige, primeiramente, o entendimento de considerações sobre motivação. Para isso, recorreremos a Gardner (2007), que utiliza dois conceitos para tratar de motivação. O primeiro tem relação com as características que o sujeito aplica para toda e qualquer oportunidade de aprender a língua em questão. O segundo conceito compreende a motivação em sala de aula e nos afirma que professor, conteúdo do curso, ambiente, materiais, instalações e condições são importantes para o fator de motivação. (Gardner, 2007).

Neste trabalho, focarei na segunda motivação conceituada pelo autor, ou seja, a motivação em sala de aula, pois foram utilizados, nas aplicações do projeto, materiais que facilitam e podem ter influência no fator motivação.

Muitos profissionais e estudos da área da educação afirmam que a motivação é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, apresente eficiência. Conforme nos traz Callegari (2008), a motivação é um constructo que se compõe de fatores diferentes e sobrepostos, entre eles a curiosidade, o interesse e o desejo do sucesso. Segundo a autora, esses fatores podem variar de acordo com as circunstâncias, bem como podem ser influenciados por fatores externos, como o incentivo dos pais dos professores e a dinâmica das aulas. Assim, a motivação, especialmente no âmbito da sala de aula, é um conceito "complexo e que deve ser analisado sob diferentes perspectivas" (Callegari, 2008, p. 54).

Em acordo com o exposto por Callegari (2008) sobre motivação, temos a definição de Williams e Burden (1999), que definem motivação como uma decisão consciente de atuar, que envolve esforço intelectual ou físico na busca pela consecução de um objetivo ou meta, despertado por um estado ativo (cognitivo e emocional) e que pode ter origem em várias causas, tanto internas, como interesse pessoal; quanto externas, como o incentivo da família.

Ainda nesse sentido, Michelon (2004) explica o processo emocional, destacando que o indivíduo, já ao nascer, apresenta necessidades das quais se originam crenças e valores pessoais e sociais. A partir delas, o indivíduo realizará as suas escolhas e essas se tornarão os seus objetivos para os quais será necessário

agir no sentido da realização. O esforço para tanto vai acontecendo na medida em que o indivíduo percebe a possibilidade de satisfazer suas necessidades e atingir seus objetivos. Com o objetivo alcançado, o indivíduo experimenta a satisfação, fortalece sua autoconfiança e se motiva para atingir outros objetivos.

No que tange ao contexto escolar, Callegari (2008) apresenta que despertar o interesse dos alunos tem sido tarefa árdua por vários fatores, entre eles, o fato de que a configuração da escola não atende às necessidades da nova geração, que vive e recebe informações em ritmo acelerado. Nesse contexto, apesar de que a atuação do professor é limitada, uma vez que a motivação também decorre de fatores externos à escola, o professor permanece com o papel de destaque na motivação dos alunos.

Conforme Callegari (2008), dentre todos os contextos nos quais os alunos se encontram inseridos, o professor é o responsável por atuar diretamente em apenas um deles: o contexto da sala de aula, onde o aluno está exposto ao conteúdo e ao relacionamento com colegas e professores. Assim, é importante destacar o entendimento da autora no sentido de que o professor não pode ser percebido como o único responsável pela (des)motivação dos alunos, uma vez que outros fatores, internos ou externos, sem relação com a boa vontade e a atuação do profissional, são capazes de interferir de maneira positiva ou negativa na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Em se tratando especificamente da motivação para aprendizagem nas aulas de Língua adicional, Callegari (2008) considera que muitos professores acreditam que para motivar os alunos basta utilizar recursos diferenciados esporadicamente, como músicas e jogos. Contudo, a motivação vai além da abordagem do ensino: é preciso buscar meios de manter o interesse dos alunos durante o maior tempo possível. Para a autora, é preciso considerar e incluir no planejamento das aulas de língua estrangeira as estratégias ao nível da língua, ao nível do aluno, ao nível de cada situação de aprendizagem, ao nível do professor e ao nível do grupo. Para criar um ambiente motivador para essas aulas, é preciso ter em mente que a motivação é instável e que dificilmente todos os estudantes estarão motivados ao mesmo tempo e durante todo o tempo da aula. Assim, a tarefa de planejar as aulas de Língua adicional não é fácil e exige empenho do professor.

Para motivar os alunos à aprendizagem, Callegari (2008) sugere apresentar componentes socioculturais de comunidades que falam o idioma estudado durante as

aulas; trabalhar de forma contrastiva, ou seja, realizando comparações entre a língua-alvo e a língua materna, no que tange às estruturas, às regras e aos usos; buscar colocar os alunos em contato com falantes nativos do idioma; mostrar a importância da língua estudada no contexto mundial e seu papel na sociedade em que estão inseridos os alunos e apresentar mostras variadas da língua estudada. À lista de possibilidades de trabalho para motivação dos alunos, apresentada por Callegari, acrescento a utilização de tecnologias que é evidenciada neste estudo do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, e das quais tratarei a seguir.

2.4 Oralidade e aprendizagem da língua espanhola: potencialidades e fragilidades

Para tratarmos sobre o trabalho com a oralidade na aula de LE, inicialmente é importante delimitar alguns conceitos que permeiam o ensino de línguas. Para entender o conceito de Língua adicional, primeiramente é necessário entender o que os teóricos trazem como Língua materna ou LM. Para Ramos (2021), a língua materna é a primeira a ser adquirida pelo sujeito, no âmbito da família, desde a tenra infância, embora as famílias bilíngues ou multilíngues integrem, eventualmente, o bojo do debate. Da mesma forma, a autora não limita a Língua materna como aquela que é naturalmente adquirida, já que é necessário considerar, por exemplo, a aprendizagem formal das Libras.

Partindo desse entendimento, Ramos (2021) destaca que os conceitos de língua estrangeira, L2 e Língua adicional não estão claramente explicitados, mas se relacionam com as línguas que não desempenham o papel de LM. Corroborando seu entendimento, a autora cita Ellis (1994), que defende que a L2 se relaciona com a globalização via *web*, com o trabalho e comunicações via *internet*, que impõe o contato e a aprendizagem de outra língua.

Interessante também destacar que Ellis (1994) defende uma distinção entre L2 e língua estrangeira: A L2 seria a segunda (terceira, quarta) língua aprendida além da Língua materna, por imersão ou por instrução formal, enquanto que a estrangeira seria a língua não nativa e sem aplicação ou de aplicação secundária para o falante.

Já no que tange à língua adicional, Ramos (2021) cita a publicação de Savielle-Troike (2021), em que a autora relaciona Língua adicional com a L2 conceituada por

Ellis (1994), ou seja, Língua adicional seria a segunda (terceira, quarta, e assim por diante) língua adquirida pelo falante, independente da forma de aquisição ou do uso dessa língua.

Outros termos são utilizados para denominar a língua que não é a de origem do falante, segundo Ramos (2021). Temos assim língua de herança (aquela utilizada no âmbito das casas de famílias que residem em países que não o seu, e que ajuda a manter o sentimento de pertencimento e valorização da comunidade de origem), língua de acolhimento (um conceito relativamente novo, relacionado à ação humanitária); língua de vizinhança (relacionada ao critério geográfico, é a língua oficial falada por países vizinhos); entre outras.

Por fim, o conceito de Língua adicional- LA é abordado por Ramos (2021), que considera os aspectos do sujeito e do mundo, pressupondo “respeito na busca pela eliminação dos estereótipos que atribuímos à língua, à cultura daqueles que precisam ou querem se situar no novo local” (Ramos, 2021, p. 250). Para a autora, o conceito de LA é neutro e abrangente, deixando de lado uma suposta superioridade ou inferioridade das línguas envolvidas e desconsiderando outros aspectos como a classificação do parágrafo anterior. Assim, é possível delimitar a Língua adicional como uma língua diversa da LM, que pode ser utilizada em diversos contextos (leitura, trabalho, lazer), observando-se a possibilidade de trocas e de construção de espaços interculturais.

O estudo em pauta situa-se na área do ensino de espanhol, no qual se questionam os recursos utilizados para a aprendizagem do referido idioma e trata-se da importância das TIC como ferramentas para aprender. Considerando que o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo e que o estado do Rio Grande do Sul se situa em região fronteiriça com o Uruguai e Argentina, países onde se fala o espanhol, faz-se necessário à população ter conhecimentos do idioma, já que este influencia direta e indiretamente na vida dos gaúchos.

De acordo com Orlandi (2003), a linguagem é um fator fundamental para o desenvolvimento mental, de forma a exercer uma função organizadora e planejadora do pensamento. Com base nesse conceito, observa-se que a ação de aprender uma língua tem função social e comunicativa e que um trabalho envolvendo aspectos sociointerativos necessita de aprofundamento e embasamento prático-teórico. Para a autora, a língua possui fundamentos de interação social, fazendo com que o indivíduo

construa sua própria identidade, algo que também é reforçado pela Base Nacional Comum Curricular “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

É nesse viés que penso que o trabalho realizado com a oralidade transpassa a prática de habilidades que se referem unicamente à pronúncia de vocabulário (palavras soltas) em outro idioma. Para que se possa ir além, para que o aluno consiga usar o novo idioma de maneira comunicativa, estabelecendo o mínimo de diálogo para manter comunicação, se faz necessário oferecer atividades que favoreçam o desenvolvimento da capacidade do aluno perguntar, responder, expor, argumentar, debater, ou seja, utilizar-se de todos os aspectos que norteiam a oralidade, a fim de envolvê-lo para que ele consiga descobrir e progredir seu mecanismo comunicativo e social.

Segundo a BNCC (2016), as práticas de linguagem se dividem em quatro categorias: leitura/escuta; escrita; oralidade e análise linguística/semiótica. A oralidade, foco da dissertação em tela, já estava prevista nos PCN para as linguagens, reconhecendo as questões discursivas envolvidas na interação com o outro.

Com relação ao tema da oralidade, Hashiguti (2019) exemplifica situações discursivas em Língua inglesa que podem facilmente se adaptar às mesmas situações em Língua espanhola, ou seja, o temor do conhecimento insuficiente para interagir, com a possibilidade de rebaixamento, ridicularização ou correção por parte daquele que sabe mais; a questão da legitimidade da fala, estabelecida por questões sociais, culturais e de poder; entre outros que podem ser resultado das políticas colonialistas de apagamento linguístico (silenciamento ou descredibilidade das línguas indígenas faladas no Brasil), além da normatização do português, valorizando-se a variante linguística utilizada em Portugal, em detrimento da variante brasileira. Hashiguti (2019) reforça que embora longínqua temporalmente, essa política colonialista ainda influencia discursivamente na relação dos brasileiros com outras línguas.

Da mesma forma, Hashiguti (2019) cita a proibição do uso das línguas estrangeiras (japonesa, italiana, alemã) no Brasil, em decorrência das guerras mundiais e do preconceito social que os grupos de imigrantes sofriam nesses momentos históricos aqui no Brasil. Segundo a autora, as imposições legais públicas afetam as práticas linguísticas privadas e, por consequência, as do grande público.

Aliado a esses fatores, é importante lembrar outros aspectos do ensino de línguas que podem comprometer o trabalho com a oralidade, quer seja o número inferior de horas-aula semanais; a qualidade dos materiais didáticos disponíveis, que privilegiam as atividades de leitura e escrita e a carência de propostas didáticas que foquem no trabalho com a oralidade em sala de aula, fazendo com que o aluno se distancie das habilidades necessárias para utilização da Língua espanhola em situação real de uso desta.

Percebendo essa carência não só no trabalho realizado por outros colegas, mas também por mim, fator que motivou este estudo e uma autoanálise da minha prática, apresentou-se a proposta de um trabalho voltado à oralidade em sala de aula, por meio do qual os alunos sejam capazes de se comunicar oralmente no contexto de fronteira em que estão inseridos, em que muitas vezes é necessária a comunicação em espanhol para lazer, trabalho ou transações comerciais.

Estabelecer comunicação deve ser um dos principais focos nas aulas de Língua adicional. É por meio da oralidade que o educando desenvolve a organização de ideias para produção de diálogos presentes na comunicação. O educando vai conseguir dominar seu discurso e realizar argumentações sobre um ou vários pontos de vista, se estiver envolvido em situações reais da fala. Nas palavras de Porto (2009, p. 22), “o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos diferentes intenções”. Para a autora, é papel do docente disponibilizar para o discente as situações de aprendizagem que o incentivem a desenvolver a oralidade de forma pertinente, seja no contexto escolar ou fora dele, de forma a perceber as variações que a fala apresenta, bem como as especificidades que se apresentam, em consideração ao espaço geográfico onde se desenvolve. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de a escola focar em práticas que versem sobre o desenvolvimento da oralidade. Para os PCN’S (Brasil, 1997), a escola pode possibilitar atividades que auxiliam no desenvolvimento do discurso oral do aluno, por exemplo: participação de situações recíprocas que envolvam a oralidade, permitindo ouvir e organizar seu discurso de forma clara e coerente, sem fugir ao tema proposto.

Conforme nos traz Schiites (2018), o trabalho do docente que atua no ensino de línguas orienta-se, entre outras competências, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, diversos gêneros textuais e suportes são utilizados no processo. Entretanto, o autor afirma que o trabalho com gêneros escritos predomina nas práticas docentes no ensino básico, de forma que o manejo de gêneros orais ainda requer atenção e desenvolvimento.

Schiites (2018) aponta para a falta de clareza na metodologia e no programa de conteúdos voltados à oralidade, bem como para um possível conflito entre o trabalho com a fala e o trabalho com a escrita. Esse conflito pode estar relacionado com a natureza da fala, por sua produção dinâmica e imediatista que, diferente da escrita, facilita a realização de análises posteriores ao instante em que são produzidas.

Schiites (2018) aborda, como dificuldade para o processo de ensinar/aprender espanhol, a concepção sobre a semelhança com o português, dadas as raízes latinas comuns, a aproximação histórica e evolutiva e as semelhanças linguísticas. Segundo o autor, essa crença pode ser prejudicial no sentido em que desconsidera as variantes linguísticas dos dois idiomas, pressupondo que há apenas um modelo de cada um.

Para o autor, a crença sobre a suposta proximidade entre o português e o espanhol leva ao imaginário de um bom desempenho nesta língua pelos brasileiros. Porém, como nem sempre ocorre essa facilidade, os alunos podem ficar desmotivados. Assim, é imperioso que o professor de Língua espanhola, ou qualquer outra estrangeira, auxilie os alunos para que adquiram a consciência das diferenças entre idiomas, bem como das identidades dos sujeitos falantes e das variantes linguísticas delas decorrentes.

Rememorando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), Schiites (2018) relembra que o ensino de uma variante *standard* não condiz com a variedade de falantes e suas identidades, de forma que é necessário expor os alunos a essa multiplicidade, evitando a simplificação, a “standarização” da língua, o prestígio de determinadas variantes e, por conseguinte, o preconceito linguístico. Para o autor, a adoção desse viés teórico-metodológico associa o ensino de língua adicional à noção de alteridade e contempla o professor como um “fomentador cultural do exercício da cidadania e do respeito às diferenças” (Schiites, 2018, p. 70).

O pensamento de Schiites (2018) vem ao encontro do previsto na BNCC, no que diz respeito à necessidade de avaliação contínua e formativa. Observando e

avaliando os erros dos alunos, o professor tem a oportunidade de redirecionar seus ensinamentos, elaborando novas estratégias que possibilitem a adequação do discurso a várias situações linguísticas.

Pinto e Rebollo-Couto (2017) afirmam que a oralidade nas aulas de espanhol tem sido desconsiderada, especialmente em função do contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira (1998), que prestigiavam a competência leitora, embora a leitura em sala de aula ainda não disponha do espaço e do destaque necessários para despertar o interesse dos alunos, apesar da diversidade de suportes de leitura e possibilidades tecnológicas que, inclusive, podem reunir texto escrito, imagem e som.

Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007) tratam sobre como o educador deve mediar o trabalho com a oralidade na sala de aula, ou seja, como o professor deve fazer uso, perceber e direcionar para construção pensada do desenvolvimento da oralidade.

Um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral (Santos; Mendonça; Cavalcanti, 2007, p. 89).

No que se refere ao trabalho com a oralidade na escola, considerando o que foi mencionado anteriormente, entende-se que hoje está se deixando de fazer uso adequado de metodologias e práticas que possibilitem o aproveitamento da expressão oral do indivíduo. A todo instante, em sala de aula, exerce-se a oralidade com finalidade comunicativa e, por falta de orientação, deixa-se de utilizá-la de forma produtiva, sem aprimoramento, sem recomendações de como fazer uso da oralidade enquanto cidadão atuante no contexto social. É interessante apresentar agora as considerações feitas nos documentos oficiais sobre o ensino da oralidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998):

O trabalho com a língua oral na escola deve possibilitar o acesso ao uso da linguagem mais formal e convencional na sociedade, pois essa linguagem exige “controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 67).

No decorrer na citação anterior, fica evidente a preocupação de que a escola oportunize e fomente a utilização do uso de expressões orais que contribuam no ato de comunicação, permitindo que o sujeito se faça entender.

Para Marcuschi (2001, p. 25), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Para o autor, essa prática da oralidade vai desde uma realização mais informal até uma mais formal, nos mais variados contextos de uso.

Nesse sentido, podemos constatar que a oralidade possui flexibilidade para ser aperfeiçoada, ser desenvolvida de forma aprimorada, razões que nos permitem pensá-la como um instrumento de ensino, que desvencilhará o aprendiz das dificuldades que o impedem de cumprir certos “propósitos comunicativos” ao fazer uso da oralidade em Língua espanhola e o transportará para o lado da comunicação apropriada, durante a interação com outros.

Por essas razões, urge uma atenção especial quando se trata da intervenção por meio da oralidade em sala de aula, implementando uma metodologia que incentive os alunos a trabalhar e valorizar a linguagem em diferentes situações de comunicação, bem como em diferentes contextos, fazendo-se as necessárias adequações na utilização. Por essa razão, também é importante refletir sobre inúmeros debates que têm surgido sobre o(s) método(s) mais adequado(s) para trabalhar em sala de aula, neste caso, em específico, com ensino de línguas com foco na oralidade, pelo que, a seguir, abordaremos aspectos do Pós-método.

2.4.1. O pós-método

No que tange à utilização de métodos e abordagens na área da educação, desde a década de 1990, a aplicabilidade de um único método tem sido questionada. A partir daí, passou a debater-se o que se chama de pós-método. Kumaravadivelu (1994) explica que a condição pós-método engloba a redefinição da relação entre a teoria e a aplicação da prática. Sabemos que o ensino de línguas tem como foco ora o professor, ora o aluno, ora o processo, porém a tendência dominante antes do advento do pós-método era de que um grupo teorizava (pesquisadores) e o outro grupo aplicava as teorias (professores em sala de aula), criando-se um grande abismo entre a teoria e a prática (Araújo, 2023).

A concepção do pós-método fundamenta-se no conhecimento de vários métodos e abordagens e na consciência sobre os pensamentos, suposições, valores e crenças que estão por trás das ações realizadas na sala de aula. A partir de então, as

decisões passam a se basear nas reflexões e deixam de estar condicionadas às experiências pessoais desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de professores e alunos.

Kamaravadivelu (1994) a partir dos anos 2000 passou a chamar a atenção para a necessidade da promoção da autonomia do aprendiz, indicando que o professor pode auxiliar nesta tomada de responsabilidade e consciência do aluno sobre a sua aprendizagem. Conforme o autor, três figuras assumem papel fundamental no cenário do ensino-aprendizagem: os alunos, os professores e os formadores de professores.

Seguindo a perspectiva de Kamaravadivelu (1994), já não cabe ao professor apenas a simples seleção de conteúdo e escolha das técnicas, mas também a incumbência de ajudar o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade e sobre a forma como a linguagem atende interesses sociais. Ainda, os princípios do pós-método estimulam trabalhos em duplas e grupos, que ajudam o aluno a formar uma comunidade de conscientização, assumindo um caráter sociopolítico e instrumentalizando-o para a construção e a vivência da cidadania. Assim, a abordagem docente se faz a partir da observação de sua própria realidade, da realidade dos seus alunos, dos indícios e resultados das pesquisas realizadas, fazendo com que o professor se torne um pesquisador e se instrumentalize para encontrar alternativas e adaptações que possam ser úteis na sala de aula.

Enfim, o pós-método estimula o professor para que se aproprie do conhecimento disponibilizado pelos pesquisadores e o reproduza na sala de aula conforme as suas possibilidades e as possibilidades de seus alunos, a partir da reflexão sobre o seu contexto, utilizando a abordagem mais coerente com os objetivos propostos em favor não apenas da aprendizagem acadêmica, mas também da viabilidade de atuar em sociedade e exercer a sua cidadania.

2.5 Tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem de línguas

Quando o pensamento é a utilização da tecnologia digital para o ensino de uma Língua adicional, logo surge, ou deveria surgir, na hora de elaborar um planejamento de atividade, o questionamento sobre quais metodologias melhor contribuiriam para que o educando atinja os objetivos que se pretende alcançar. Mesmo que não se tenha definido o recurso tecnológico para contemplar a proposta, o simples fato de

querer utilizar tecnologia no ensino de línguas, por si só, já coloca os envolvidos no processo em uma aprendizagem mais ampla e colaborativa. Para Buzato (2006), pensar nas tecnologias de informação e comunicação - TIC - como oportunidades de melhorar o mundo é, obrigatoriamente, pensar em educação.

Conforme nos traz Menezes (2019), é inegável a relevância das tecnologias como ferramentas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, apesar de que não há um consenso entre professores: alguns as vêm com reserva, outros com entusiasmo. Atualmente, após os livros, fitas, videocassetes, DVD, tecnologias utilizadas a seu tempo, temos disponíveis computadores com acesso à *internet*, além de *tablets* e *smartphones* capazes de mediar nossos fazeres diários, buscar e armazenar informações, fotografias, vídeos, arquivos.

Contiero, Silva e Lima (2019) comentam que a evolução tecnológica cresce velozmente, da mesma maneira que as informações são atualizadas. Diariamente são criados e disponibilizados dispositivos digitais que conectam usuários entre si e abrem, para eles, um mundo de informações, entretenimento e comunicação. Isso impacta a sociedade como um todo, o que naturalmente, se reflete na área da educação.

Menezes (2019) cita como possibilidade para a sala de aula a utilização das redes sociais, como o *Facebook* e o X (antigo *Twitter*), cujas ferramentas, associadas aos recursos das máquinas, estimulam as pessoas a compartilhar o seu dia a dia em diversas atividades sociais e individuais. Nesse sentido, muitos profissionais, como os professores, empresas e, inclusive, editoras, revistas e periódicos científicos lançaram mão das redes para socializar informações e alcançar um público cada vez mais dinâmico e exigente. Assim, a variedade de dados e materiais de qualidade para acesso em aulas de línguas é uma crescente.

Corroborando com o entendimento de Menezes (2019), Contiero, Silva e Lima (2019) sobrelevam que é impossível, diante do contato com mídias interativas e redes sociais, deixar de aprender e utilizar outra língua. Assim, o papel dos professores da área se amplia, à medida que se requer, cada vez mais, um perfil transformador da realidade do ensino.

Menezes (2019) apresenta dados relevantes sobre a utilização da *internet* por crianças e adolescentes. Consoante a autora, o maior percentual de acesso se dá em função de pesquisas escolares. A seguir, empatados, os acessos a redes sociais e aplicativo de mensagens. Seguem-se os acessos a pesquisas por curiosidade, para

assistir programas ou séries *online*, para ouvir música *online*, baixar materiais, jogar *online*- conectados ou não com outros jogadores, usar mapas *online*, fazer chamadas de vídeo ou compras na *internet*. Para a autora, esses dados destacam a diversidade de possibilidades para a aprendizagem de línguas, muitas com boa usabilidade e fácil manipulação. Além disso, a percepção sobre a mudança no perfil de alunos ao longo das gerações, bem como as experiências de ensino observadas durante a aplicação do ensino remoto no Brasil no período da pandemia de Covid-19 podem evidenciar a aplicabilidade e necessidade de se incluir as tecnologias mais modernas nas aulas, em especial, as de Língua adicional.

Sabemos que fazer uso de recursos tecnológicos exige do professor uma reflexão sobre utilização adequada, para não tornar a aula um momento no qual o aluno possa se dispersar da proposta pensada pelo educador. Ao mesmo tempo, é papel do educador possibilitar, de forma orientada, que os aprendizes possam ter mais liberdade ao buscar novos conhecimentos sobre a temática abordada. Observaram Lima e Loureiro (2015) que o docente precisa modificar sua postura diante do uso das TICs em sala de aula, valorizando o protagonismo do discente em seu processo de aprendizagem. Por essa razão, pensar a utilização da tecnologia digital no ensino de línguas proporciona a garantia da construção dos conhecimentos do educando, de forma a contemplar suas necessidades de aprendizagem.

Papert (2008), ao referir-se à utilização das tecnologias digitais associadas às práticas docentes, afirma existirem duas polaridades no eixo do conhecimento e ensino. De um lado tem-se o instrucionismo, que, mesmo com todo o aparato proporcionado pelas tecnologias, detém-se na ideia de repasse do conhecimento. E por outro lado, encontra-se construcionismo, em que o aprendiz adquire suas experiências mediante a construção do conhecimento na relação estabelecida com o objeto de saber. Logo, o educando tem a oportunidade de interagir ativamente no processo de ensinar e aprender, de forma que o conhecimento seja construído significativamente, em vez de ser apenas repassado, sobretudo, quando se fala em utilização da tecnologia para aprender uma nova língua.

É com base no segundo eixo supracitado, que posso considerar que ensinar uma Língua adicional a um indivíduo não é simplesmente pensar que este venha a ter a habilidade de reproduzir sons que anteriormente foram produzidos. Ao ensinar um idioma, estamos possibilitando ao nosso aluno o aprendizado de novos saberes e

conhecimento de novas culturas. O aluno não é só um aluno, mas sim, um sujeito atuante na sociedade, que passa a conhecer contextos distintos do qual está inserido, bem como tudo o que deles faz parte, sobretudo questões tecnológicas, uma vez que, no mundo atual, a tecnologia está presente na maioria das atividades que os indivíduos possam vir a realizar. Sendo assim, o professor de Língua adicional precisa introduzir a tecnologia na sala de aula, como um potencializador no aprendizado do idioma. Frente a isso, Leffa (2012) considera que um professor de L2 precisa estar preparado para lidar com os impactos da tecnologia moderna sobre o processo de ensino e aprendizagem e buscar utilizar as ferramentas disponíveis para além do livro didático, como *sites*, *blogs*, celulares, redes sociais, etc.

Esse impacto, por mais difícil que possa parecer para alguns professores, poderá ser a motivação para que o educando consiga contemplar habilidades pretendidas pelo educador, bem como a “alavanca”, ou “gatilho”, que precisa existir nas aulas de ensino de Língua adicional, que, muitas vezes, tem sido visto, pelos alunos, como um aprendizado sem sentido. De forma bem sucinta, “é uma forma de ensinar mais de acordo com as tendências de modernização da sociedade.” (MEC-Portal, 2013).

Há algum tempo, a dificuldade de possuir ferramentas de acesso à *internet*, bem como o próprio sinal da rede, impediam que se pudesse pensar na utilização das tecnologias digitais como metodologia que contribuísse no aprendizado de uma Língua adicional. Porém, nos dias de hoje, a banalização do acesso à informação e a aquisição das ferramentas tecnológicas apropriadas para interação, pesquisa e produção, tornam viável a realização de propostas que objetivam contemplar, por exemplo, a habilidade de produção oral nos alunos. Mas para isso, existe a necessidade de o educador querer fazer.

Nesse mesmo sentido, Moran (2017) afirma que as tecnologias digitais modernas podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, devido às suas características de acessibilidade, pois podem ser acessadas a qualquer tempo e em qualquer lugar. Ainda, o teórico cita a necessidade de incluir os aplicativos na sala de aula, a fim de encantar os alunos. Isso torna o professor e sua aula interessantes.

Não basta, porém, possuir recursos e acesso a sinal de *internet*, é preciso entender e reconhecer as tecnologias como um recurso a mais no processo de

construção dos conhecimentos dos discentes e que é função do professor buscar a informação para fazer com que suas aulas sejam mais atrativas.

O que não podemos negar é que cada vez mais as tecnologias estão presentes na educação escolar e utilizá-las para o ensino de uma Língua adicional, só tem a acrescentar ao educando e a auxiliar o educador. Por tanto, pensamentos retrógrados iguais ao de ser substituído pela tecnologia não acrescentam em nada para a atuação docente.

Segundo Leffa (2006), recursos tecnológicos, como por exemplo, o computador, não substituem nem o professor, nem o livro. Ambos possuem características próprias, possuem grande potencialidade e muitas limitações, mas ambos devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, acrescentando-lhe as suas potencialidades. Assim, podemos inferir que o professor precisa conhecer e dominar as tecnologias para usá-las de modo adequado, como um componente que acrescenta na complexa atividade de ensinar e aprender uma língua. Para Demo (2002, p. 23), “o professor deveria ter, na verdade, uma função de motivação, de estímulo, de avaliação e de orientação”.

Nesse sentido, posso afirmar que o trabalho com o ensino de línguas pode ser mediado pelo computador, que serve como instrumento para auxiliar o professor no processo de ensino/aprendizagem, não havendo, em qualquer momento, a possibilidade de substituição da máquina pelo homem. Mesmo pensando no uso do computador como recurso metodológico para potencializar o aprendizado do educando, todas as atividades que serão realizadas, serão pensadas, planejadas pelo professor.

Alguns trabalhos comprovam que o uso das tecnologias nas aulas de Língua espanhola potencializa as práticas. Para exemplificar, posso citar o trabalho realizado por Oliveira (2016), descrevendo o desenvolvimento de uma atividade por meio das TICs, em que os alunos confeccionaram um folder que mostrava os pontos turísticos da região onde vivem, bem como a localização de suas respectivas residências, considerando questões relacionadas às características da paisagem local, focando na importância de se comunicar em espanhol, uma vez que a região é ponto turístico visitado por muitos turistas hispanofalantes. A referida proposta de atividade, nas palavras de Oliveira (2016, p. 38), “o fato de sair do tradicional, sair da sala de aula e

usar as tecnologias disponíveis para o ensino do espanhol, se mostrou mais eficiente e motivador para todos os envolvidos no projeto”.

Também podemos comprovar a importância das tecnologias como potencializadoras do aprendizado de espanhol citando a pesquisa realizada por Menezes (2018), que tinha por objetivo desenvolver uma proposta didática com o uso do aplicativo *WhatsApp*, para o aprimoramento da oralidade em Língua espanhola. Nessa perspectiva, a docente propôs uma atividade de posicionamento crítico, por parte dos discentes, sobre temas atuais, como homossexualidade e homofobia. Com o intuito de capacitar os alunos a escrever e falar em espanhol, desenvolvendo o senso crítico sobre as temáticas abordadas, a educadora solicitou que os discentes escrevessem mensagens, gravassem vídeos ou áudios (em Língua espanhola), se posicionando em relação a uma situação fictícia de homofobia. Para justificar a realização da proposta, a autora salientou que:

O fator do uso das tecnologias, ligado ao ensino comunicativo e ao letramento crítico, nesse caso, será de extrema importância, pois possibilitará ao aluno refletir sobre suas convicções e, também, sobre seu desempenho na produção da oralidade (Menezes, 2018, p. 05).

Neste sentido, evidencia-se que, ao se apostar na utilização de ferramentas tecnológicas como suporte ao desenvolvimento da prática oral de língua espanhola, contribui-se para a construção dos conhecimentos na aprendizagem de um novo idioma.

Ainda, na pretensão de exemplificar trabalhos realizados com a utilização das tecnologias que objetivam potencializar o ensino de espanhol, podemos citar Brito (2022). Nesse caso, apresenta-se um trabalho direcionado ao fazer pedagógico do docente, ou seja, contribuir com uma proposta de metodologia que visa a acrescentar na ação docente em sala de aula de LE, diferente dos outros dois exemplos, anteriormente citados, que eram direcionados especificamente ao aprendizado do educando. Aqui, é importante deixar claro que, mesmo que uma proposta possua suas atividades direcionadas para o educando ou tenha maior direcionamento na contribuição ao trabalho do educador, ambas configuram-se, apenas, como um instrumento de aprendizagem. Nas palavras de Leffa (2007), a produção de materiais de ensino compreende uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem que não se centra no professor, tampouco no aluno.

Com o objetivo de construir um portfólio de práticas pedagógicas para professores, fazendo uso das metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo de ensino-aprendizagem da Língua espanhola na educação básica, a autora fundamenta suas considerações, sustentando a metodologia aplicada em diversos trabalhos realizados sobre o tema: “[...] foi realizado um levantamento de dissertações e teses relacionadas ao tema em estudo para aproximações do conhecimento, tendo como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” (Brito, 2022, p. 19).

Em vista disso, entende-se a fundamentação da proposta da autora em outros estudos realizados anteriormente, agregando pertinência e configurando um trabalho que apresenta embasamentos que validam o produto desenvolvido. Brito (2022, p. 19) afirma que:

[...] com base nos estudos teóricos e nos resultados da pesquisa de campo, como produto, apresentamos um portfólio de práticas pedagógicas, que utilizam as metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais, a fim de contribuir para a formação docente no sentido de possibilitar uma aprendizagem significativa para o estudante (Brito, 2022, p. 19)

Brito (2022), além de considerar importante a formação de professores de Língua espanhola quanto às novas metodologias e tecnologias de ensino, conclui que, por meio de projetos e atividades práticas utilizando as metodologias ativas, o educando poderá participar de forma efetiva e significativa no que se refere à aprendizagem.

Somado a isso, a utilização de tecnologias digitais para ensino do espanhol pode favorecer uma prática pedagógica mais adequada à educação linguística. Bender (2022), em pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, também vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) da Unipampa, sustenta que educação linguística é entendida como um conjunto de fatores socioculturais que influenciam o uso e a compreensão das línguas na sociedade. De acordo com a autora, a educação linguística não se limita à gramática tradicional, antes foca na interação social e no estudo das línguas como fenômenos sociais.

Em sua dissertação, Bender (2022) salienta que, apesar das diretrizes e documentos legais que apresentam novas perspectivas linguísticas, muitas escolas ainda utilizam métodos tradicionais, o que requer uma formação adequada aos professores para a implementação dessas práticas, pois persistem dificuldades significativas para sua implantação, devido ao ensino tradicional focado na gramática.

Bagno (2002, *apud* Bender, 2022) menciona a necessidade de uma abordagem que considere a diversidade e a variabilidade das línguas, integrando a oralidade e os diferentes gêneros discursivos no ensino, o que vai ao encontro das ideias que tratam da utilização das tecnologias para o ensino de línguas, em particular, o espanhol.

A educação linguística deve ser entendida como um processo contínuo e transversal, que não se limita ao ambiente escolar, mas se estende à vida diária e à interação social, proporcionando uma formação que valorize a diversidade linguística e cultural, preparando o aluno para um engajamento mais crítico e participativo na sociedade (Bender, 2022). Nessa linha, a proposta de intervenção elaborada pela autora, voltada para o ensino de espanhol no contexto da Educação no Campo, buscou, entre outros objetivos, desenvolver a oralidade em espanhol através do regate de saberes tradicionais locais por meio da gravação de áudios no WhatsApp, resultando na unidade didática Saberes de tu hogar.

Esse exemplo de uso do aplicativo para trabalhar a oralidade em língua espanhola reforça a relevância de se integrar tecnologias no ensino de línguas nas escolas, pois as tecnologias são ferramentas fundamentais para aumentar e enriquecer a experiência linguística dos alunos fora do ambiente tradicional de sala de aula.

Além disso, o uso de tecnologias torna a aprendizagem mais fácil, permitindo que os alunos integrem o aprendizado de línguas em suas atividades diárias e interações sociais, o que está de acordo com a perspectiva de que a educação linguística deve refletir e se adaptar à vida cotidiana dos alunos.

Portanto, para corroborar com a ideia de que a utilização das tecnologias contribui no desenvolvimento da oralidade e da aprendizagem do espanhol, nas aulas de LE, proponho um material didático autoral (MDA), que, junto com propostas já existentes, possa acrescentar positivamente e ampliar o campo de sugestões que visam qualificar o ensino-aprendizagem de espanhol na Educação básica brasileira.

Utilizar tecnologias digitais para ensino de uma Língua adicional certamente é o que existe de mais vantajoso no campo das metodologias que podem contribuir significativamente na aprendizagem do idioma pretendido.

As tecnologias não param de oferecer inúmeros subsídios que o ensino tradicional³ não pode oferecer. A cada dia, novos aplicativos, novas plataformas e muitos outros recursos audiovisuais, apresentam-se à rede, sem falar nas informações que se acumulam a todo instante no banco de dados de fácil acesso para consultas e informações. Isso tudo, sem mencionar os programas que estimulam a criatividade, o conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades dos usuários.

Para Moran (2009), as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, ou seja, elas representam e mediam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, seja de uma maneira mais aberta ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela. Todas elas, combinadas e integradas, possibilitam uma melhor apresentação da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, considerando os diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Tantos recursos e vantagens exigem um mediador para orientar o aprendiz na construção dos conhecimentos, pois expostos a diferentes formas de representações da realidade, saindo do conhecimento apenas da sala de aula, o educando precisa de orientação para fazer uso de forma produtiva e responsável para potencializar suas competências no aprendizado de uma nova língua.

Conforme nos traz Pedro Demo (2008), o professor, ao concatenar sua prática educativa com as demandas educacionais da sociedade, destaca-se como um mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Segundo o teórico, o professor “continua sendo a melhor tecnologia da sala de aula” (Demo, 2008, p. 13). No que tange ao ensino de línguas, especialmente quando mediado por tecnologias, para que a aprendizagem seja significativa, entende-se a importância de que o professor esteja preparado para lidar com as novas tecnologias, saiba usar as redes sociais, que conheça os temas relevantes para seus alunos e, para além disso, que esteja disposto a analisar e flexibilizar sua prática quando necessário.

³ Conforme Saviani (1991), a escola tradicional surgiu em meados do século XIX e se consolidou no final do século XX, a partir de ideias que defendiam que a educação é direito de todos e dever do estado, construindo-se, assim, uma sociedade democrática. Na organização das escolas, era desejável que o professor razoavelmente bem preparado tomasse todas as iniciativas e que os alunos fossem rigidamente disciplinados, atentos às lições expostas pelos professores e realizassem séries de exercícios, com vistas ao aprendizado. Este molde de separação em classes e que coloca o professor como centro do processo educativo ainda é muito usual no Brasil.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo, apresentarei os métodos e instrumentos que foram utilizados para que esta pesquisa fosse desenvolvida. Para elucidar a disposição dos itens desse capítulo, cabe aqui salientar que inicio com a metodologia da pesquisa, momento de relatar o tipo de pesquisa que se pretende realizar e em qual contexto será realizada. Na sequência descrevo o perfil dos participantes, também abordo quantos encontros foram necessários para aplicação do projeto-piloto e quais instrumentos foram utilizados para gerar dados. Depois, será explicada a metodologia da intervenção, que está acompanhada de objetivos pedagógicos delimitados e com estreita relação com os objetivos de ensino. Com esse propósito, o estudo apresenta-se dividido em seções e subseções organizadas da seguinte forma: Metodologia da pesquisa (3.1), Contexto de pesquisa (3.1.1), Atividade diagnóstica (3.1.2), Diagnóstico inicial (3.1.3), Metodologia da intervenção (3.2) e o Projeto Piloto (3.2.1).

3.1 Metodologia da pesquisa

De maneira fundamental, é preciso identificar este estudo como uma pesquisa aplicada. Esse tipo de pesquisa se ocupa em gerar conhecimentos e soluções sobre problemas específicos. Bervian e Cervo (1996) explicam que a pesquisa aplicada ocorre quando o pesquisador busca decifrar e resolver problemas concretos.

Ainda, o estudo em tela classifica-se como uma pesquisa-ação, pois oportunizará a análise de minha própria prática ao longo da aplicação do projeto com MDA. Tripp conceitua pesquisa-ação como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, 2005, p. 443). Em complemento ao conceito de Tripp, temos o entendimento de Thiollent (1986), que classifica a pesquisa-ação como uma pesquisa social associada a uma ação ou problema coletivo específico, onde os pesquisadores e os participantes atuam em conjunto. Essa interação proporciona uma reflexão sobre o problema em questão, ajuda na determinação das prioridades e das soluções necessárias. Todos auxiliam na construção do estudo, que resulta em novos conhecimentos.

Pimenta (2005) amplia o entendimento sobre os sujeitos da pesquisa, destacando que cada um tem seu papel bem distinto e delimitado, embora os objetivos e metas comuns ao problema apresentado. Para o autor, a pesquisa-ação demanda

ao pesquisador a apresentação de uma base teórica ampla para o grupo que será pesquisado, proporcionando ao grupo a possibilidade de reflexão, compreensão e transformação. Sobre tanto, Thiollent (1986) ressalta o valor da pesquisa-ação para uma tomada de consciência dos sujeitos. Por isso é tão relevante a interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado e, no caso deste estudo, a interação entre o professor que avalia sua prática e o grupo a quem ela se destina. Aqui, os participantes não foram apenas observados, mas ativos, auxiliando no debate, na análise, na produção de conhecimento e na disseminação de informações.

Para alcançar o objetivo do estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de fontes como periódicos científicos, dissertações e teses que tratam dos temas aqui elencados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva (Gil, 2002). Exploratória porque consiste em um estudo que objetiva encontrar evidências relacionadas ao tema e descritiva uma vez que descreve as características do fenômeno observado no estudo. Da mesma forma, pode ser classificada como qualitativa. Já a pesquisa qualitativa é um estudo não estatístico que analisa dados de um problema específico e nela podem ser incluídos sentimentos, sensações e motivações para comportamentos humanos.

Sobre o cunho qualitativo, trazem Córdova e Silveira (2009, p. 31) que a pesquisa nessa abordagem “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”. Com base nas palavras do autor, não nos atentaremos a resultados quantificáveis, mas sim a resultados qualitativos. Nas palavras de Teixeira (2009), a pesquisa qualitativa tem uma maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados. De acordo com o autor, este tipo de pesquisa propicia a aproximação do pesquisador com os eventos, com o que de fato acontece.

Para Leffa (2006), a pesquisa qualitativa é marcada por estudos interdisciplinares:

A capacidade de contextualização permite ver o sujeito, não como um elemento solto no espaço, mas como parte integrante da comunidade em que atua. Muitas interações insuspeitas podem, assim, ser detectadas e investigadas, enriquecendo a pesquisa de uma maneira que não seria possível usando apenas procedimentos quantitativos. (Leffa, 2006, p. 32)

Assim, é possível sobrelevar que a pesquisa qualitativa é o instrumento ideal para esta análise porque possibilita que o pesquisador seja o condutor, mas também seja o objeto da pesquisa.

Para fins ilustrativos, com intuito de facilitar o percurso a ser seguido, sintetizo essas informações na figura 1, apresentada abaixo:

Figura 1: Classificação da pesquisa



Fonte: Adaptado de Mendes (2018).

3.1.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana, no Município de Candiota, onde, há onze anos, eu desenvolvo minha prática docente.

A escola em questão atua no âmbito urbano, possui 19 turmas, sendo 09 turmas do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e 10 turmas de Ensino médio. Existe na escola, apenas uma turma do 8º ano, na qual se realizou a aplicação do MDA. A Instituição possui 414 alunos matriculados em três turnos. Localiza-se no interior do Rio Grande do Sul, a cerca de 400 km da capital Porto Alegre e a 120 km de Aceguá, pequeno município brasileiro que limita com a localidade homônima Aceguá, no Uruguai, por meio de uma avenida internacional. Esse último dado reforça a justificativa para uma

pesquisa voltada ao ensino da Língua espanhola, pois pode-se considerar que a escola se localiza geograficamente em um contexto de fronteira, o que potencializa a necessidade desse saber.

A instituição de ensino, que passou por grande reforma em 2016, possui em suas dependências 10 salas de aulas, 04 salas administrativas, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 refeitório, 05 banheiros, 01 biblioteca; 01 laboratório de informática com 60 máquinas ligadas à *internet*, 01 laboratório de ciências, 01 sala de vídeo, 01 sala de AEE, 02 salas de depósitos/almojarifado, 02 quadras de esportes, 01 pracinha. É dotada de acessibilidade nos espaços em geral. O quadro de servidores se compõe de 10 técnicos, entre secretário/a, serviços gerais, 01 diretor, 03 vice-diretores, 03 supervisores, 02 orientadores educacionais, 02 professoras de AEE. O quadro docente é formado por 05 professores nas séries iniciais do Ensino fundamental, 10 professores das séries finais e 14 professores do Ensino médio.

Para a realização da pesquisa nessa escola, foram implementadas estratégias de investigação como: aplicação de questionários, levantamento de material bibliográfico e sua respectiva análise; bem como estratégias de pesquisas participativas, ou seja, de interferência do pesquisador, como grupos de discussões e desenvolvimento de projeto.

Como resultado da prática de pesquisa realizada no contexto descrito, ao longo do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, após a aplicação do projeto piloto e sua análise, elaborou-se um produto pedagógico, que constitui um material didático autoral (MDA) composto com sugestões de atividades para o educando e orientações para o educador, voltado para o desenvolvimento da oralidade da Língua espanhola no contexto da escola pública.

Conforme nos traz Leffa (2007), no tocante à elaboração de um material didático, há “dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas” (Leffa, 2002, p. 10). Assim, podemos dizer que o MDA é um instrumento criado pelo professor com a finalidade de auxiliar seu trabalho pedagógico e facilitar a aprendizagem do aluno.

Para fins esquemáticos do MDA proposto, apresento o resumo dos principais pontos da proposta implementada, por meio do quadro sintetizado abaixo:

Quadro 1: Tópicos da proposta (MDA) pretendida.

Título	Falando a língua dos nossos vizinhos
Objetivo	Demonstrar as potencialidades de um MDA voltado ao desenvolvimento da oralidade da língua espanhola, por meio das TDICs.
Objetivo linguístico	Desenvolver a oralidade em língua espanhola.
Ferramenta para elaboração	Canva
Público-alvo	Alunos do 8º Ano.
Contexto de aplicação	Escola pública, localizada em região de fronteira com país cuja língua tida como oficial, é o Espanhol.
Recursos utilizados	Celulares e computadores com acesso a <i>internet</i> , possibilitando o uso de aplicativos de mensagens gráficas, áudio e vídeo.
Base teórica	Modelo ARCS de Keller e Sequência didática de Dolz.

Fonte: Autor (2023).

A princípio, para ampliar o acesso de colegas interessados, o MDA deverá estar disponível em formato digital na *internet*, no repositório da Unipampa. Como base para as atividades, deverão ser incluídos temas de interesse dos jovens, a fim de tornar as atividades mais atraentes e que possam, também, contribuir para uma formação mais ampla, como riscos na *internet*, saúde, sexualidade, mundo do trabalho, entre outros que possam apresentar tal relevância. Para confeccionar esse material, foi utilizada a ferramenta de *design* gráfico Canva, que permite ao usuário a criação de apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

As sequências didáticas inseridas nos manuais foram construídas considerando Modelo Motivacional de Keller, criado por John Keller, em 1988, chamado Modelo ARCS. A sigla significa Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação e será esmiuçada mais à frente, assim como o conceito de sequência didática.

A figura a seguir, esquematiza a proposta do Modelo Motivacional de Keller (1983).

Figura 2: Modelo Motivacional de Keller



Fonte: Autor (2023).

Para fins ilustrativos, com intuito de melhorar o entendimento, de forma sintetizada, apresentamos a seguir um quadro descritivo do Modelo ARCS de Motivação de Keller (1983). Nesse quadro, constam as categorias, as definições e os processos e estratégias de manutenção das mesmas.

Quadro 2: Categorias, definições, processos e estratégias

Principais Categorias	Definições
Atenção	Obter o interesse dos aprendentes, estimular a curiosidade para aprender
Relevância	Conjugar interesses pessoais e objetivos do aprendente com a relevância do assunto ensinado.
Confiança	Ajudar os alunos a perceber e sentir que eles obterão sucesso com a aprendizagem e poderão construir este sucesso.
Satisfação	Reforçar a segurança dos alunos à medida que atingem os objetivos. Mostrar-lhes exemplos de recompensas e satisfação pessoal, como diplomas, empregos, melhoria de vida.

Fonte: Adaptado de *The Systematic Process of Motivational Design*. John Keller, nov/dec – 1987, p. 2.

3.1.2 Atividade diagnóstica e os participantes da pesquisa

Para melhor conhecer o público-alvo da pesquisa, é preciso conhecer a turma, bem como verificar a viabilidade da aplicação do projeto-piloto que amparou a intervenção por meio do Material Didático Autoral (MDA). Para isso, foi aplicada, no dia 06 de junho de 2022, a atividade diagnóstica em forma de questionário, com o objetivo de levantar informações acerca do acesso à *internet* pelos discentes, ferramentas que costumam utilizar, interesse em aprender espanhol por meio de tecnologias digitais, com foco na oralidade, bem como, detectar as facilidades e dificuldades dos discentes em relação à aprendizagem do espanhol, entre outros.

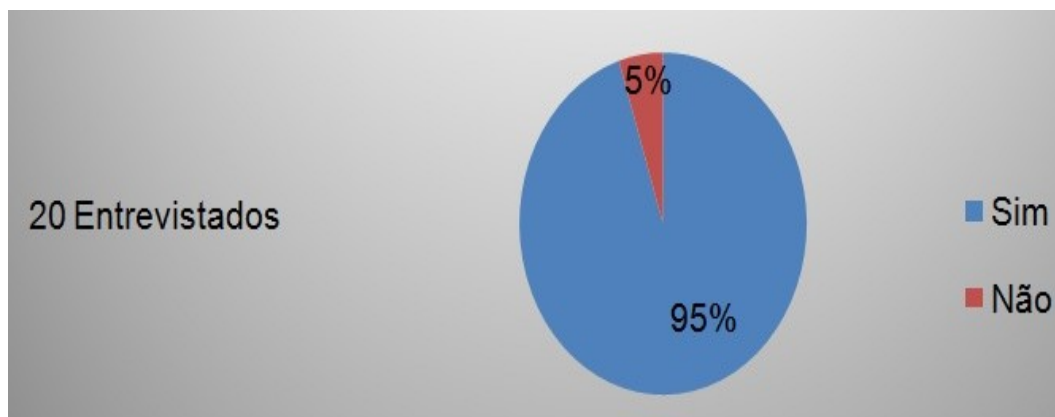
O público-alvo constitui-se alunos de uma turma de 8º ano, estudantes da rede pública estadual, pertencentes a uma instituição de ensino localizada no município de Candiota/RS. A turma era composta por 20 alunos, de classe média baixa, com idade entre 12 e 14 anos, sendo a maioria do sexo feminino, moradores de diferentes bairros, bastante participativos e muito comunicativos, motivações que me levaram a escolha por esse grupo de alunos. Também é importante salientar aqui, que trabalho com a turma, desde que ingressaram nos anos finais do Ensino fundamental e, por nos conhecermos bem, sei de suas inquietações em relação à conclusão do dessa etapa do ensino, algo que me inspirou à realização de um trabalho que supra suas necessidades de aprendizagem, preparando-os melhor para os desafios vindouros.

Com base nas informações contidas na atividade diagnóstica, pode-se constatar, conforme ilustram os gráficos abaixo, um percentual de respostas dos alunos entrevistados bastante significativo, que possibilitou a aplicação do Projeto Piloto, com pretensão à atividade de intervenção maior, ou seja, o Material Didático Autoral.

Cabe elucidar que foram destacadas 5 das 12 questões constantes no questionário, ou seja, apenas as perguntas de interesse para constatar a possibilidade de intervenção pedagógica.

Questão 1: Você tem acesso à *internet* na sua casa?

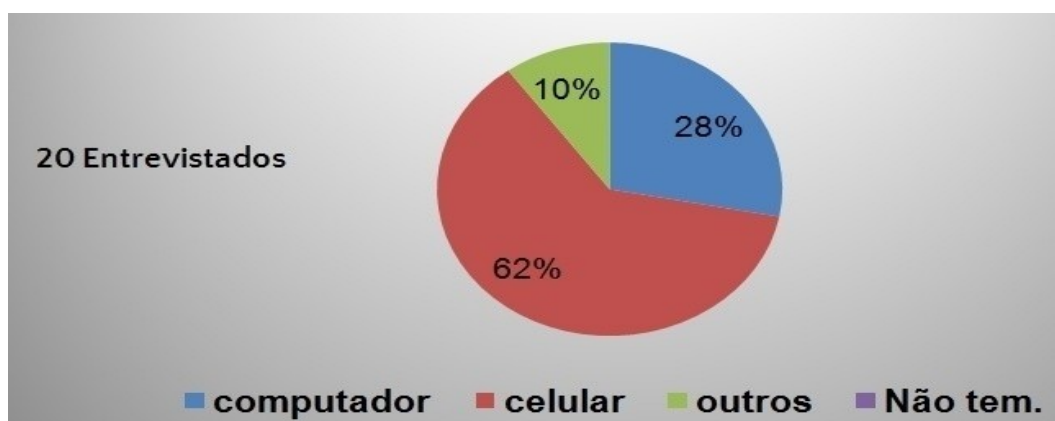
Gráfico 1: Questão sobre acesso à *internet*.



Fonte: Autor (2022).

Questão 02: A quais ferramentas tecnológicas você tem acesso?

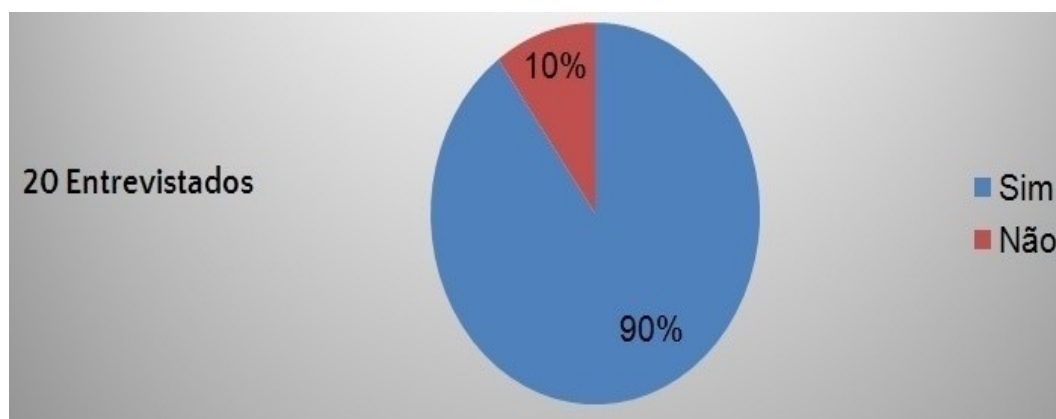
Gráfico 2: Questão sobre acesso às ferramentas tecnológicas.



Fonte: Autor (2022).

Questão 03: Gostaria de aprender a língua espanhola por meio das tecnologias digitais?

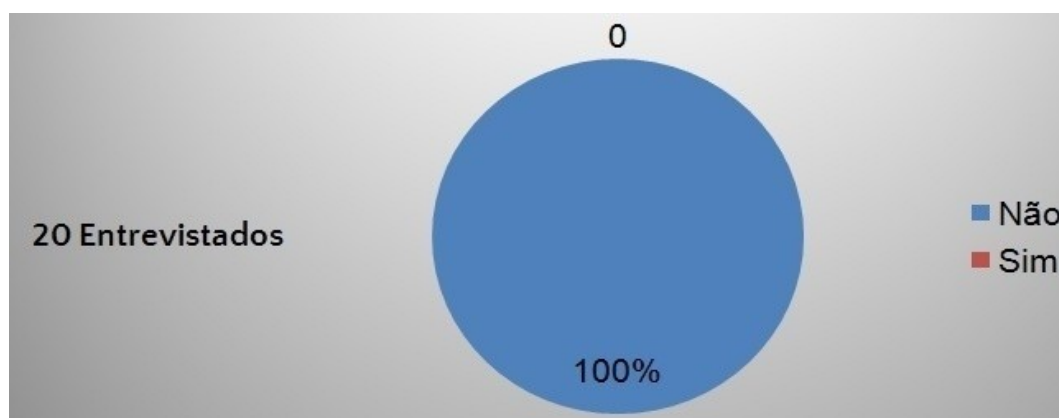
Gráfico 3: Questão sobre o interesse em aprender espanhol, por meio de tecnologias digitais.



Fonte: Autor (2022).

Questão 04: Gostaria de ter aula de língua espanhola, com foco na oralidade (fala)?

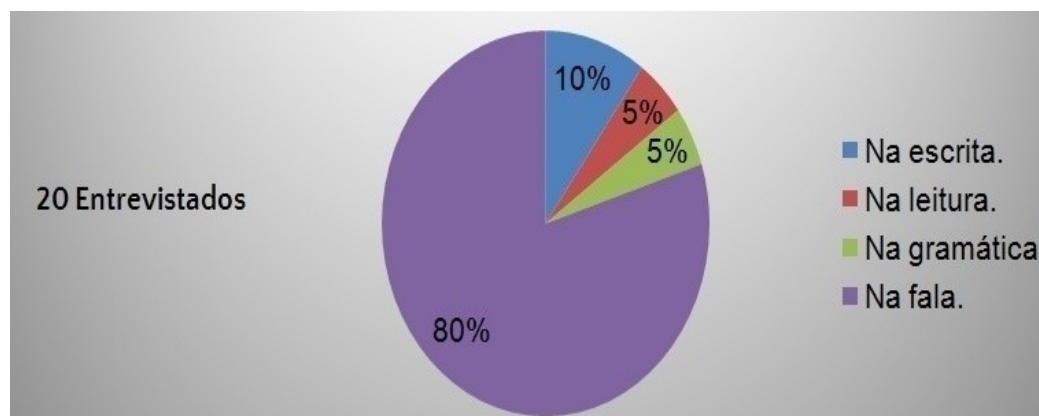
Gráfico 4: Interesse em aulas de espanhol com foco na oralidade.



Fonte: Autor (2022).

Questão 05: Nas aulas de Espanhol, no que você encontra mais dificuldade?

Gráfico 5: Dificuldades na aula de espanhol.



Fonte: Autor (2022).

3.1.3 Diagnóstico inicial

Os dados coletados demonstraram existência de resultados favoráveis à aplicação do Projeto Piloto, bem como do MDA, pois a porcentagem com respostas que possibilitam a intervenção pelas metodologias supracitadas, são em sua maioria, de educandos que possuem acesso à *internet*, que possuem ferramentas como celular ou computador, têm interesse em aprender espanhol por meio de recursos tecnológicos, demonstram 100% de interesse em desenvolver a habilidade oral no idioma, justificando ter, nessa competência, mais dificuldades no que se refere à aprendizagem de língua espanhola.

Para Marcuschi (2001, p. 25), a oralidade é uma prática social interativa cuja finalidade é estabelecer comunicação, seja em situações comunicativas mais ou menos formais, bem como nos diversos contextos de uso. É importante retomar as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar a habilidade da oralidade do idioma espanhol, comparada à escrita, à leitura e à audição. Em muitos casos, o profissional lança mão de material impresso, livro didático, quadro e giz e, assim, consegue atingir as habilidades relacionadas à escrita, à leitura e à audição, deixando a habilidade oral como secundária nas aulas. Pode-se inferir que, especificamente, a oralidade exige uma metodologia com uso de recursos mais elaborados para que se possa alcançar seus objetivos, mas desde o final dos anos 90, recursos e técnicas de

aprendizagem com ênfase na oralidade têm apresentado ganho significativo (Leffa, 2012).

Ainda através do mesmo instrumento, foram feitos questionamentos acerca de quanto tempo o aluno estuda espanhol; sobre o nível que considera estar, no que tange questões referentes aos conhecimentos de espanhol; sobre o tipo de atividade que gosta mais de fazer (as que envolvem a escrita, a leitura, ou a oralidade); se possui contato com o idioma espanhol, fora da escola; os tipos de metodologias usadas pelo professor, o que mais lhe agrada e se possui o hábito de utilizar a *internet* como recurso para estudar espanhol. Tais questionamentos se justificam, para além das intenções da pesquisa, nas assertivas de autores como Leffa:

A aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim (Leffa, 2012, p. 403).

Da mesma forma, é necessário alinhar os interesses dos alunos e a prática educativa à Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), que estabelece que a educação básica permita aos alunos o acesso a conhecimentos que embasem seu pleno desenvolvimento. Através do aprendizado da língua espanhola, o educando poderá expandir as possibilidades de entrada em um universo cultural diferenciado, que ultrapassa e complementa suas vivências. Nas palavras de Leffa: “Não se ensina para o passado nem para o presente, mas para uma possibilidade de uso mais adiante” (Leffa, 2012, p. 403).

Com base nos resultados obtidos, foi pensado o Projeto Piloto (apresentado no item 3.2.1), organizado em forma de sequência didática, com aplicação no segundo semestre de 2022.

3.1.4 Cuidados éticos

Considerando que os participantes da pesquisa são alunos menores de idade, foi necessário que os mesmos assinassem o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, e que os pais ou responsáveis por estes, assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os documentos supracitados nesse parágrafo são uma exigência do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, que é a base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema

CEP/Conep. Ambos os documentos possuem a finalidade de assegurar, proteger e garantir os direitos e a integridade física, moral e intelectual dos participantes da pesquisa, bem como a autorização do uso de imagens, áudios, escritas dos discentes. Os referidos termos encontram-se nos Apêndices A, B e C dessa pesquisa.

3.2 Metodologia da intervenção

Nesta seção, será apresentado o procedimento inicial, aplicado no primeiro momento do processo de intervenção, ou seja, o projeto-piloto.

3.2.1 Projeto Piloto

O projeto-piloto tem por objetivo, focando na aprendizagem de espanhol e usando metodologias para potencializar a oralidade nessa língua, medir o quão relevante é a proposta de intervenção pretendida, bem como a possibilidade de refletir, rever, reavaliar e reformular a pesquisa, a fim de adequar as necessidades existentes. Abordar este assunto se justifica pela importância de se discutir estratégias que auxiliem o pesquisador a refinar o delineamento da pesquisa, pois inconsistências metodológicas, teóricas ou analíticas tendem a comprometer todo o estudo (Creswell, 2014), algo que reforça a necessidade de reflexão do papel do Projeto Piloto na formulação da pesquisa.

Primeiramente, é relevante sobrelevar que como esta pesquisa envolverá sujeitos, de forma que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa- CEP da Unipampa, instaurado pela Portaria 728 de 09 de novembro de 2009. O órgão tem por finalidade observar os padrões éticos, defendendo a integridade e a dignidade dos participantes envolvidos. Assim, constará na Plataforma Brasil, sistema eletrônico sob a responsabilidade do Governo Federal, que sistematiza projetos submetidos aos comitês de ética das várias instituições no país.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, tenciona-se lançar mão do modelo ARCS ou Modelo Motivacional de Keller, pois o mesmo será utilizado na elaboração da sequência didática pensada. Esse modelo relaciona a motivação alunar no processo de aprendizagem com quatro grandes fatores motivacionais. É de grande relevância procurar entender tais fatores para o processo de ensino-aprendizagem da

língua espanhola. Keller (1983) identificou e classificou as seguintes categorias de fatores: atenção, relevância, segurança e satisfação. Mais tarde o modelo foi expandido e a ele foram acrescentadas a vontade e a autorregulação.

O primeiro princípio, que é a atenção, está ligado ao estímulo e à curiosidade dos alunos. Essa característica tem a virtude de buscar a atenção dos alunos por meio de recursos diferenciados e estimulantes, como gráficos, animações e outras técnicas. O segundo princípio, a relevância, está relacionado à percepção dos alunos sobre o conteúdo que aprendem e que deve ter significado para ser valorizado. O terceiro princípio, a segurança, traduz o incentivo aos alunos para um resultado de sucesso por meio de seus próprios esforços e investimentos. Por fim, a satisfação traduz o sentimento do aluno em relação ao que aprendeu.

A estes últimos somam-se o princípio da vontade, que diz respeito às atitudes com a finalidade de superar as dificuldades e atingir os objetivos propostos; e a autorregulação, que consiste no uso de estratégias para o aprendizado. Conforme nos traz Keller (1983), o modelo ARCS motiva o aprendente para a experiência de aprendizagem à medida que aumenta a sua atenção, proporciona a associação dos conhecimentos com a vida diária, aumenta a confiança dos alunos e revela a satisfação deles com o processo de aprendizagem.

Aqui, nos vale retomar o objetivo da pesquisa, que pretende analisar e discutir a utilização de recursos tecnológicos como aliados no processo de desenvolvimento da oralidade em língua espanhola, em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. O modelo ARCS estabelece relação direta com o objetivo do estudo piloto, já que ambos poderão auxiliar na compreensão da eficiência do uso de tecnologias para potencializar o ensino de espanhol, com foco na oralidade. Tudo isso considera os resultados obtidos na atividade diagnóstica, que foi aplicada na turma em que se desenvolveu a pesquisa. Os resultados coletados apresentaram viabilidade de aplicação do Projeto Piloto, bem como o MDA. A aplicação da Atividade diagnóstica mostrou que a maioria dos alunos possuem ferramentas como celular ou computador, têm interesse em aprender espanhol por meio de recursos tecnológicos, demonstram 100% de interesse em desenvolver a habilidade oral no idioma, justificando ter, nessa competência, mais dificuldades no que se refere ao aprendizado de língua espanhola, desde que iniciaram seus estudos no aprendizado de língua estrangeira.

Para o projeto-piloto escolheu-se a sequência didática. As sequências didáticas são descritas pelos teóricos como ferramentas voltadas aos gêneros textuais, inicialmente para um trabalho com produção escrita e posteriormente para a produção de gêneros orais. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) destacam que as sequências didáticas se organizam em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, o que contribui amplamente para o desenvolvimento das competências linguísticas, neste caso específico, a oralidade na língua espanhola.

Tal escolha se deu em função de que a sequência didática permite um planejamento voltado às questões de linguagem em tela neste estudo, direcionando a ação do professor para as situações comunicativas a serem executadas. A sequência didática é constituída de vários módulos que instrumentalizam o discente para o progresso das habilidades pretendidas. Assim, a proposta faz do aluno um protagonista e oportuniza ao professor um papel mais ajustado, de mediador, que a cada módulo vai ajustando as atividades e efetuando escolhas que ajudem no alcance dos objetivos.

Como suporte para a realização das atividades com foco no desenvolvimento da oralidade em língua espanhola, optou-se pela utilização das diversas ferramentas tecnológicas disponíveis, como computadores e celulares com acesso à *internet*. Essa determinação se ampara no referencial teórico selecionado para a pesquisa, podendo citar-se, aqui, o entendimento de Moran (2017) a respeito das tecnologias constituírem um recurso a mais no processo de construção dos conhecimentos dos discentes. Além disso, é inegável que cada vez mais as tecnologias estão presentes na educação escolar e utilizá-las para o ensino de uma língua adicional, só tem a acrescentar ao educando e a auxiliar o educador.

Ainda, cabe retomar a pesquisa realizada com alunos, que demonstra as possibilidades de trabalho com ferramentas tecnológicas e com a *internet*; e, principalmente, nos traz o interesse da turma-alvo em desenvolver a oralidade na Língua espanhola.

Como aliado às atividades propostas, temos o modelo ARCS ou modelo motivacional de Keller, supradescrito. A sigla ARCS significa Atenção; Relevância; Confiança; Satisfação, condições necessárias para criar e manter a motivação dos indivíduos, entendendo também que a motivação é o fator principal para uma aprendizagem significativa. Por meio desses fatores, é possível ampliar a atenção do

aluno, e manter seu interesse ao longo do trabalho; associar o conteúdo exposto com os objetivos dos estudantes; alcançar um bom nível de engajamento; demonstrar a importância do processo e os resultados que podem ser obtidos e, por fim, possibilitar recompensas intrínsecas ou extrínsecas aos discentes.

A sequência didática abaixo foi dividida em 3 aulas. Cada aula possui as habilidades a serem contempladas, sempre relacionadas com o objetivo geral da proposta de pesquisa. Apresenta, ainda, as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas, bem como relaciona as atividades ao modelo ARCS.

Tabela 01 – Sequência Didática – Aula 01

AULA 01					
Pesquisando e aprendendo					
DURAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	FERRAMENTAS TIC	MODELO ARCS
45min.	Pesquisa sobre as principais pronúncias e escrita de algumas letras/dígrafos (uso de ll e, também, do y no início de palavras no meio, no final de palavras e sozinho, uso do “w”, do “x” em alguns países que tem o espanhol como idioma oficial, utilizando textos e vídeos do Youtube em espanhol e que tratem do tema de interesse selecionado (riscos na <i>internet</i> , saúde, sexualidade, mundo do trabalho, etc), Tais textos serão base para a elaboração dos vídeos da aula 3.	Conhecer as principais diferenças, nas formas de pronunciar e escrever em espanhol, considerando a maneira que é usada, por exemplo: “ll”, em países que possuem o espanhol como língua oficial.	O professor deverá orientar os alunos para fazerem uso da ferramenta YouTube, para entender como são escritas e faladas algumas palavras, que possuem “ll”, “y”, “w” e “x”, em língua espanhola. Na sequência, será solicitado que os educandos considerem três sotaques distintos, ou seja, que identifiquem em vídeos no YouTube, formas de falar uma mesma palavra em três países distintos e que apresentem formas diferentes de falar uma mesma palavra, atentando para o sotaque.	Computadores ou celulares com acesso à <i>internet</i> ; Vídeos no Youtube.	Atenção: é sabido que as ferramentas tecnológicas contribuem para o interesse dos alunos. Relevância: o uso da <i>internet</i> vai ao encontro dos interesses e objetivos dos alunos, bem como contempla suas formas de aprender.
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA AULA 01: Nota de campo, observação.					

Tabela 02 – Sequência Didática – Aula 02

AULA 02					
Praticando a oralidade					
DURAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	FERRAMENTAS TIC	MODELO ARCS
45min.	Produção de mensagem de áudio, formas diferentes de falar uma mesma palavra em espanhol, em três países diferentes. (Uruguai, Espanha e México)	Analisar as diferentes pronúncias existentes, de um lugar para o outro, sobre uma mesma letra.	Com base nas explicações da aula anterior e nas pesquisas realizadas no YouTube, propor para os alunos, uma atividade em que eles terão que gravar mensagens de áudios, nas quais eles pronunciarão três palavras em espanhol, empregando as formas de pronúncia-las em três países diferentes (Uruguai, Espanha e México).	Celulares. Aplicativos de mensagens ou aplicativos de criação de áudios.	<p>Atenção: é sabido que as ferramentas tecnológicas contribuem para o interesse dos alunos.</p> <p>Relevância: o uso da <i>internet</i> vai ao encontro dos interesses e objetivos dos alunos, bem como contempla suas formas de aprender.</p> <p>Confiança: o trabalho prático poderá criar uma expectativa positiva nos alunos.</p> <p>Satisfação: os alunos, ao produzirem seus trabalhos oralmente, poderão se sentir recompensados pelo seu desempenho.</p>
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA AULA 02: Nota de campo, observação e vídeo.					

Tabela 03 – Sequência Didática – Aula 03

AULA 03					
Apresentação e avaliação da tarefa.					
DURAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	FERRAMENTAS TIC	MODELO ARCS
45min.	Produção de vídeo ou podcast de curta duração, com a finalidade de compor uma mostra escolar com os trabalhos dos alunos. Responder questões sobre o tipo de metodologia aplicada.	Estabelecer comunicação oral em Língua Espanhola, com um colega de sala. Identificar, por meio das opiniões dos alunos, os pontos positivos e negativos de utilizar recursos tecnológicos para aprender Espanhol.	Os alunos serão orientados a gravar um vídeo em duplas, no qual realizarão um diálogo, fazendo uso de algumas das estruturas aprendidas na aula anterior.	Celulares.	<p>Atenção: é sabido que as ferramentas tecnológicas contribuem para o interesse dos alunos.</p> <p>Relevância: o uso da <i>internet</i> vai ao encontro dos interesses e objetivos de dos alunos, bem como contempla suas formas de aprender.</p> <p>Confiança: o trabalho prático poderá criar uma expectativa positiva nos alunos.</p> <p>Satisfação: os alunos, ao produzirem seus trabalhos oralmente, poderão se sentir recompensados pelo seu desempenho.</p>
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA AULA 03: Nota de campo, observação e foto.					

Orientado pela atividade diagnóstica, a qual retrata a realidade dos sujeitos que participaram da pesquisa, a atividade piloto contribuiu positivamente, servindo de mecanismo fomentador, suprimindo lacunas que foram detectadas na análise da atividade realizada. Entende-se o estudo piloto como uma proposta que orientou e deu delineamento para a pesquisa. Em geral, o piloto é um ensaio de estudo utilizado para testar os métodos, procedimentos e materiais propostos para uma determinada pesquisa, visando ajustá-los (Mackey; Gass, 2005). Por essa razão, a aplicação da atividade piloto, é fundamentalmente importante no processo de pesquisa.

3.2.2 Análise dos resultados do questionário aplicados aos alunos, sobre o projeto-piloto

Com o intuito de testar a proposta do Material Didático Autoral que se pretendia desenvolver com os sujeitos da pesquisa, decidi realizar o projeto-piloto visando analisar as suas potencialidades para dar consistência ao delineamento do estudo, bem como fazer aprimoramentos, à medida que estes se mostrassem necessários.

Nesse sentido, foram realizados os seguintes questionamentos, para servirem de orientação:

1º) Considera interessante o uso de TDICs no aprendizado de espanhol?

(16)Sim

()Não

(04)Em partes

Ao serem questionados sobre o uso de TICs no aprendizado de espanhol, a maioria dos alunos (16 deles) disse que acha interessante e apenas 4 concordam que as TICs são relevantes, em partes, para as aulas.

Esta questão relaciona-se com o primeiro critério de análise do projeto-piloto, que é o ensino da oralidade em língua espanhola, cujos objetivos incluem conhecimentos das principais diferenças nas formas de pronunciar e escrever em espanhol; análise das diferentes pronúncias existentes de um lugar para o outro sobre uma mesma letra e estabelecimento da comunicação oral em Língua espanhola com um colega de sala.

Relaciona-se também com o uso de ferramentas tecnológicas no ensino da oralidade em língua espanhola, segundo critério adotado, com o objetivo de verificar as potencialidades do uso da tecnologia como metodologia e como recurso facilitador.

Nenhum aluno respondeu negativamente, o que nos leva a crer que utilizar as TIC nas aulas de espanhol pode auxiliar tanto no interesse, quanto no desenvolvimento da aprendizagem.

Por isso, é importante ter em conta as palavras de Lima e Loureiro (2015) para que os professores mudem o seu pensamento sobre o uso das TIC na sala de aula. Sabe-se que ainda existe alguma resistência por parte de professores, administradores e pais que não entendem o poder das ferramentas educacionais. Porém, entendemos o valor das ferramentas educacionais para aumentar o conhecimento e as habilidades prévias de trabalho dos alunos com essas ferramentas, favorecendo o modelo educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Além disso, as respostas fornecidas são todas positivas e confirmam as afirmações de Liberalli (2009) de que a educação deve ser baseada em atividades sociais. Portanto, entendemos que nossos planos de aula devem incluir uma variedade de competências e habilidades, incluindo dispositivos amplamente utilizados, como telefones celulares, câmeras e computadores, que aprimorarão o curso e permitirão a participação dos alunos, para que desenvolvam, além dos conhecimentos acadêmicos listados nos planos escolares, alguns conhecimentos relevantes para o mundo do trabalho, incluindo a utilização das TIC.

As respostas refletem, portanto, como a tecnologia digital pode ser usada como uma ferramenta importante e poderosa no ensino de línguas, para aumentar a motivação e melhorar o conhecimento dos alunos.

2º) Possui facilidade na pronúncia em língua espanhola?

(04)Sim

()Não

(16)Em partes

O segundo questionamento apresentado aos alunos diz respeito à facilidade da pronúncia em língua espanhola, que também se relaciona com o primeiro critério de análise do projeto-piloto- ensino da oralidade em língua espanhola.

Uma pequena parcela, apenas 4 alunos, respondeu que sim. A maioria, 16 alunos, respondeu que tem facilidade em partes. Mais uma vez, não obtivemos respostas negativas, o que traz à luz a questão do planejamento e das estratégias docentes para a potencialização da aprendizagem, assim como preconiza Moran (2015, p. 18), ao dizer que os desafios, quando bem planejados e voltados ao estímulo

das habilidades cognitivas, emocionais, interpessoais e de comunicação necessárias, contribuem amplamente para o percurso formativo dos alunos.

Importante refletir sobre o afirmado por Leffa (1998) de que a utilização de novos recursos e técnicas de aprendizagem voltadas para a oralidade traz ganhos notáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante que o professor busque e utilize uma metodologia capaz de atender as necessidades de aprendizagem do educando ou que, pelo menos, possa incentivá-lo a aprender a nova língua, de forma oral, por meio de interações em situações reais de uso, interagindo com colegas e professores e, se possível, com outros falantes.

3º) Gosta de atividades com foco na oralidade em língua espanhola?

(14) Sim

(02) Não

(04) Em partes

Esta questão também está relacionada ao primeiro critério de análise do projeto-piloto, já citado.

Questionados sobre seu gosto por atividades com foco na oralidade em língua espanhola, a maioria dos alunos respondeu que sim e 4 deles responderam que gostam em partes. Interessante destacar que para esta pergunta houve duas respostas negativas. Sobre esse aspecto, creio que teria sido importante investigar mais a fundo o motivo da negação. Sabe-se que a aprendizagem de línguas pode encontrar entraves que vão desde a timidez do aluno, passando pelo seu medo de errar, pelas práticas voltadas à leitura e à escrita, bem como às crenças sobre as línguas (por exemplo, quando alguém diz que o espanhol é quase igual ao português ou que a língua inglesa deve ter maior relevância, dada sua utilização no mundo globalizado)

Ao lembrar e enfatizar os aspectos gerais do ensino de línguas no Brasil, quer sejam a carga horária limitada, a falta de materiais didáticos adequados, a falta de conhecimento dos professores, os métodos tradicionais de ensino que dificultam o trabalho da fala, podemos apontar a fala de Paiva (2015) sobre a aquisição de uma língua estrangeira, que depende da participação do aluno nas atividades de gestão social da língua. Dessa forma, pode-se pensar ou interpretar que momentos de comunicação regular contribuirão para a opinião dos alunos que não gostam ou gostam em partes das atividades em língua espanhola com foco na oralidade.

4º) A forma de trabalho utilizada pelo professor, contribuiu para o aprendizado da oralidade em língua espanhola?

(18)Sim

()Não

(02)Em parte

Esta questão está relacionada ao primeiro critério de análise do projeto-piloto, que se associa aos aspectos da pronúncia em sala de aula.

Segundo os alunos entrevistados, a forma de trabalhar proposta contribuiu para a aprendizagem do espanhol. Houve 18 respostas positivas e 2 respostas “parciais”. Novamente, não houve reações negativas.

Estas respostas refletem o manifestado por Leffa (1998) sobre a utilidade dos novos recursos e tecnologias na aprendizagem de espanhol com foco na oralidade. Segundo o teórico, é imperioso encontrar metodologias que enriqueçam o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a metodologia proposta para esta aplicação utilizou diversos recursos que os alunos já conhecem e utilizam, e que apresentam grande potencial para a educação, pois permitem que os alunos pratiquem as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem do idioma: ler, escrever, ouvir e falar, bem como tornam o aprendizado mais lúdico e interessante.

Nesse sentido, observando-se o retorno dos alunos em conformidade com a percepção dos teóricos que amparam esta escrita, entendemos a importância de se utilizar

Nessa linha, observando o *feedback* dos alunos em consonância com as percepções dos teóricos que sustentam este estudo, compreende-se quão necessário para a aprendizagem da oralidade em língua espanhola é utilizar métodos que possam estimular e incentivar os estudantes.

5º) Das atividades propostas, qual ou quais, encontrou mais facilidade? Explique sua resposta:

1ª) Pesquisando e aprendendo – recurso tecnológico usado: *YouTube*

Tarefa 01: Realizar pesquisa no recurso tecnológico *YouTube* para entender como são escritas e faladas algumas palavras que possuem o uso de “ll”, “y”, “w” e “x”, seguindo as regras de pronúncia e escrita em língua espanhola, atentando para a questão do lugar onde é falado, isto é, Uruguai, Argentina e México. Na sequência, será solicitado

que os educandos considerem três sotaques distintos, ou seja, que identifiquem em vídeos no *YouTube*, formas de falar uma mesma palavra em três países diferentes e que apresentem variação fonético-fonológico diferentes na pronúncia de uma mesma letra, atentando para as diferenças na pronúncia.

Resultado: 05 alunos escolheram essa.

2ª) Praticando a oralidade – recurso tecnológico usado: *WhatsApp*

Tarefa 02: Gravar mensagens de áudios nas quais eles pronunciarão três palavras em espanhol na forma que é pronunciada em três países diferentes (Uruguai, Espanha e México).

Resultado:12 alunos escolheram essa.

3ª) Apresentação e avaliação da tarefa – ferramenta tecnológica usada: celular

Tarefa 03: Os alunos serão orientados a gravar um *podcast* em dupla, no qual realizarão um diálogo, fazendo uso de algumas das estruturas aprendidas na aula anterior.

Resultado:10 alunos escolheram essa.

Importante destacar aqui, que para essa questão, alguns alunos escolheram mais de uma tarefa.

O questionário apresentado aos alunos trouxe uma questão relacionada às atividades realizadas em sala de aula, que foram:

- a) Pesquisa no Youtube, em que o aluno deveria pesquisar formas de falar de três países diferentes e que apresentassem formas distintas de falar uma mesma palavra;
- b) Gravação de áudio no Whatsapp, em que os alunos deveriam pronunciar palavras em espanhol, da forma como se pronunciam em três países diferentes;
- c) Gravação de podcast, com o celular, de um diálogo fazendo uso das estruturas aprendidas nas aulas anteriores.

Esta questão está alinhada com o primeiro e o segundo critérios de análise do projeto-piloto, visando à percepção dos alunos sobre a oralidade e o uso de ferramentas tecnológicas várias para a realização das atividades.

Sobre essa questão, 05 alunos responderam que encontraram mais facilidade na primeira atividade, 12 na segunda e 10 na terceira atividade. Vale dizer que alguns alunos sinalizaram mais de uma tarefa como “facilidade”.

O retorno dos estudantes vai ao encontro do disposto por Leffa (2012) que considera que o professor deve estar preparado para os impactos da tecnologia sobre o processo de ensino e aprendizagem, utilizando ferramentas além do livro didático e que fazem parte do dia a dia dos alunos, como é o caso da *internet*, computadores, celulares, *tablets* e aplicativos de mensagens. Me parece que a facilidade expressa pelos estudantes (inclusive em mais de uma tarefa) se relaciona com o conhecimento e o domínio sobre as ferramentas utilizadas- *Youtube* e *Whatsapp*.

O diagnóstico inicial já demonstrava que os alunos tinham interesse em trabalhar a oralidade em Língua espanhola, uma vez que tinham maior dificuldade nesta habilidade. A maioria destes alunos afirmou ter acesso a ferramentas tecnológicas como celular ou computador, o que certamente facilitou a realização das tarefas propostas. Leffa (2012) ampara essa assertiva, dizendo que a aprendizagem da língua não se restringe ao domínio do código, mas engloba uma série de relações entre o aluno e seu contexto, a comunidade em que vive, sua cidadania, suas necessidades, entre outros aspectos.

6º) Das atividades propostas, qual ou quais, encontrou mais dificuldades? Explique sua resposta:

Tarefa 01: 02 alunos

Tarefa 02: 03 alunos

Tarefa 03: 10 alunos

Não encontrou dificuldades: 05 alunos

A questão 6 tinha como propósito analisar as dificuldades encontradas pelos alunos na execução das tarefas, assim se relacionando com os critérios avaliativos 1 e 2: aspectos da oralidade e uso das ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem.

Esta questão que visava a conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos apontou que a terceira tarefa foi considerada a mais difícil. A tarefa consistia em gravar um diálogo em *podcast*, aproveitando os conhecimentos adquiridos nas aulas programadas. Sobre a impressão dos alunos, temos o entendimento de Marcuschi (2001) de que é necessário revisitar os desafios enfrentados pelos professores ao abordar a dimensão oral do idioma espanhol, em comparação com as habilidades de

escrita, leitura e audição. Em diversas situações, os educadores recorrem a recursos impressos, como livros didáticos, quadro e giz, para desenvolver as competências associadas à escrita, leitura e audição, relegando à habilidade oral a um papel secundário durante as aulas.

Observando-se tais respostas, pode-se inferir que a eficácia no ensino da oralidade requer uma abordagem metodológica que empregue recursos mais sofisticados para alcançar seus propósitos, assim como foi proposto na aplicação realizada.

7º) Você acha que as ferramentas tecnológicas auxiliaram na aprendizagem da oralidade de língua espanhola? Explique sua resposta:

Sim: 19 acreditam que sim

Não: 01 acredita que não

A questão número 07 se relaciona especificamente com o segundo critério de análise, que trata da utilização das ferramentas tecnológicas para a aprendizagem de Língua espanhola, e questionou os alunos se essas ferramentas auxiliaram para a assimilação dos conhecimentos. De modo quase unânime (19 alunos) a resposta foi afirmativa, corroborando com o entendimento de Moran (2017). Para o teórico, a decisão de utilizar uma variedade de ferramentas tecnológicas acessíveis, como computadores conectados à *internet* e telefones celulares, contribui para a aprendizagem, uma vez que a tecnologia fornece recursos adicionais para desenvolver o conhecimento dos alunos.

Além disso, fica claro que a tecnologia está cada vez mais presente na educação escolar, e utilizá-la para ensinar outro idioma traz grandes benefícios para os atores do processo: professores e alunos.

8º) Espaço destinado a comentários, perguntas e sugestões.

Dos 20 alunos pesquisados, apenas dois não responderam a questão. Os outros 18 alunos demonstraram uma receptividade positiva e uma compreensão clara dos benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente o espanhol.

A maioria deles expressou o seu entusiasmo pela metodologia aplicada nas aulas de espanhol e as possibilidades de aprendizado da oralidade usando tecnologias. Isto sugere que a variedade de recursos tecnológicos disponíveis pode aumentar o envolvimento dos alunos, tornando o aprendizado mais atrativo e relevante para eles.

Os alunos perceberam as tecnologias da informação como facilitadoras do processo de aprendizagem. As respostas demonstram que a utilização delas pode tornar a aquisição do idioma mais fácil e eficiente. Isso pode estar relacionado à capacidade das tecnologias da informação de oferecer uma abordagem mais interativa e personalizada ao aprendizado.

A proposta dos alunos é que sejam incluídas mais atividades que envolvam o uso de recursos tecnológicos, como a gravação de clipes ou filmes em espanhol. Isto indica que os alunos se interessam por uma diversidade de atividades em sala de aula e reconhecem o potencial das tecnologias da informação para criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e envolventes.

Ao demonstrarem interesse em usar a tecnologia para aprender mais sobre o idioma de forma autônoma, os alunos demonstram uma disposição de assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Isso significa que as tecnologias da Informação não somente facilitam a instrução em sala de aula, como também podem promover a autonomia e a autoaprendizagem.

Em geral, as respostas dos alunos demonstram uma percepção positiva das Tecnologias da Informação como ferramentas que podem aprimorar significativamente o aprendizado de línguas estrangeiras, oferecendo oportunidades para aumentar a motivação, o engajamento, a facilidade de aprendizado e a autonomia. A integração dessas tecnologias de forma eficaz na sala de aula pode, dessa forma, beneficiar tanto os alunos quanto os professores no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.3 Resultados da aplicação do projeto-piloto

Os dados para análise foram coletados observando-se quatro critérios fundamentais, que possuem estreita relação com os objetivos propostos no projeto-piloto. Dentre eles, pontua-se primeiro, questões relacionadas ao ensino da oralidade em Língua espanhola. Com os objetivos de conhecer as principais diferenças nas

formas de pronunciar e escrever em espanhol, palavras que possuem “ll”, “y”, “w” e “x”, uma vez que estas causam bastante confusão no que tange questões da oralidade aos aprendizes da língua espanhola, ao analisar as diferentes pronúncias existentes de um lugar para o outro (países com pronúncias diferentes em palavras com as letras supracitadas) sobre uma mesma estrutura e estabelecer comunicação oral em Língua espanhola com um colega de sala, percebi que muitos alunos apresentavam dúvidas em relação à pronúncia no espanhol bem como o entendimento de expressões e vocabulário da Língua adicional, sobre tudo, se as expressões que eram escritas com LL ou com Y antes de vogais.

No que diz respeito ao uso das ferramentas tecnológicas no ensino da oralidade em Língua espanhola, segundo critério adotado, com o objetivo de usá-las para realizar as atividades propostas, percebi que a organização das estratégias e a escolha da temática ajudaram na construção dos conhecimentos dos estudantes, pois usar a tecnologia como metodologia, além de ser um recurso facilitador nos momentos de pesquisa, serviu como motivação para instigar o educando a querer aprender. Esses achados dialogam com Moran (2015, p. 18), “Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais.” Pois bem se sabe, é papel do docente pensar em estratégias de ensino que potencializem o aprendizado dos seus alunos.

Porém, não posso deixar de mencionar questões relacionadas aos desafios encontrados. Mesmo com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), o fator sinal da *internet*, em algumas localidades, ainda apresenta deficiência na sua qualidade. Segundo Moran (2015, p. 19), “Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias.” Algumas limitações relacionadas a essa questão foram algo que causou atraso para cumprir com o cronograma planejado. Tais desafios foram repensados na elaboração do produto educacional aplicado posteriormente.

No que diz respeito à proposta de trabalhar com a temática *Fake News*, terceiro critério observado e que objetivava o entendimento do cuidado que devemos ter com as notícias na *internet*, durante a aplicação e desenvolvimento das atividades que tratavam sobre problemas gerados pelas *Fake News*, foi possível observar que muitos alunos possuíam restrições para argumentar sobre estas, evidenciando pouco

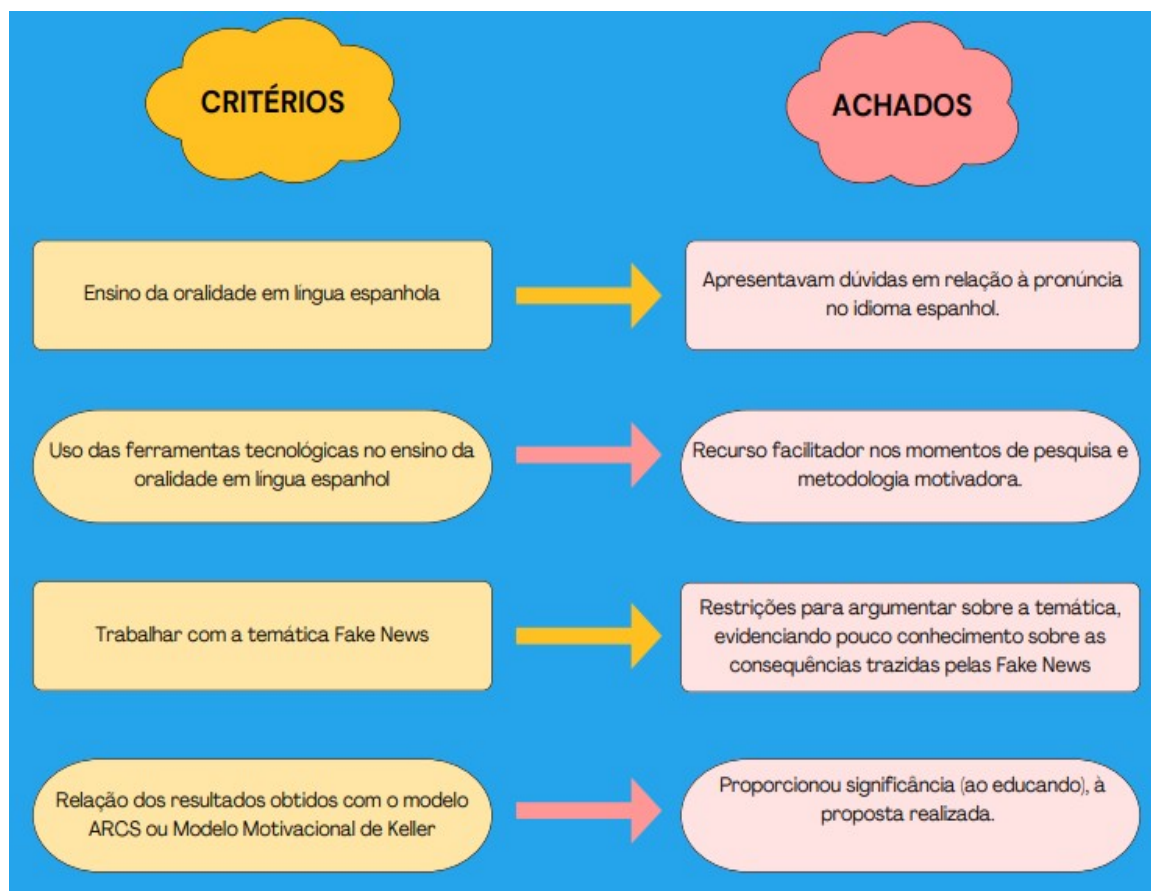
conhecimento sobre as consequências trazidas pelas falsas notícias, demonstrando, somente, conhecer o significado da expressão, sendo incapazes de relacioná-la com fatos que acontecem no dia a dia, ou seja, necessitavam de apropriação dos problemas trazidos pelas *Fake News* e de como essa questão é tratada nos países *hispanohablantes*.

Ainda, na realização da proposta de trabalho com a temática supracitada, verificou-se o entendimento dos educandos, sobre as formas diferentes de pronunciar palavras escritas com LL e uso do Y antes de vogais. Nesse momento, pude observar que alguns alunos, finalmente, conseguiram entender que existe a necessidade de adotar uma forma de pronunciar certas letras na Língua espanhola, evitando falarem um espanhol que mescla variantes características de variedades de distintos lugares, pois muitos alunos, ainda que conseguissem entender o que era pronunciado na Língua adicional, encontravam dificuldades para assumir um posicionamento, isto é, decidir por uma forma de realizar a pronúncia das letras supracitadas acima, sem que ficassem, a cada palavra alternando a maneira de pronunciar uma mesma palavra, em razão dessa ser dita de forma diferente, dependendo do país *hispanohablante*.

Com o objetivo de despertar a atenção para a temática proposta, de tornar relevante o aprendizado construído, de gerar confiança, acreditando (os discentes) serem capazes de atingirem objetivos e despertar sentimento de satisfação, ao constatarem o que foram capazes de fazer, o quarto critério observado, relacionou os resultados obtidos com o modelo ARCS ou Modelo Motivacional de Keller, que proporcionou relevância (ao educando), à proposta realizada. Tais resultados, são constatados na realização da proposta didática final (*podcast*), momento em que os aprendizes relatam o que aprenderam sobre a forma de falar algumas estruturas da língua espanhola, supracitadas, e o que aprenderam sobre a temática *Fake News*.

A proposta de usar as tecnologias digitais no aprendizado da oralidade, bem como sua utilização na busca da informação, como metodologia motivacional, fez com que os alunos se apropriassem, facilmente, da temática e conseguissem atingir os objetivos propostos. Para melhor elucidar a discussão trazida, no que se refere à relação entre os critérios pensados com os achados em relação a estes, trago, de forma sintetizada, na imagem abaixo:

Figura 3: Relação entre critérios e achados



Fonte: Autor (2024).

Por essa razão, ao aplicar o projeto-piloto, pensando na realização de uma intervenção maior, refleti sobre os critérios apontados acima, bem como os achados na aplicação destes. Assim, foi possível, partindo de um diagnóstico inicial, a elaboração de estratégias (Material Didático Autoral) que possibilitaram o estudo de questões que deveriam ser melhor analisadas, como por exemplo: as dúvidas que os alunos apresentam em relação à forma de pronunciar algumas estruturas em língua espanhola (uso dos LL e o do Y antes de vogais), a limitação para realizar certas propostas didáticas, em consequência da qualidade do sinal da *internet*, algo que nos remete a pensar em estratégias para elaboração de propostas didáticas com trabalho, não apenas *on-line*, mas também *offline*. Por último, propor atividades que oportunizem ao aprendiz relacionar questões teóricas com a prática diária, fazendo com que o ensino da oralidade em Língua espanhola, seja visto por ele como algo útil, isto é, que o discente consiga fazer uso do aprendizado fora da sala de aula, em um contexto real, já que este vive em um contexto de fronteira com países que falam o

espanhol.

Ao se estabelecer relação entre os critérios, levando em consideração os objetivos do projeto-piloto e os resultados apresentados pelos discentes, considero a proposta de intervenção significativa e capaz de contribuir no processo de construção dos conhecimentos do aprendiz. Durante o desenvolvimento da proposta, os aprendizes se mostraram interessados em participar, demonstrando curiosidade e comprometimento com as atividades propostas.

3.3 O Material Didático Autoral

As atividades de intervenção dessa pesquisa foram propostas a partir da formulação de um Material Didático Autoral (MDA), pensado a partir dos dados coletados através da aplicação do projeto-piloto. Importante mencionar aqui que o projeto-piloto tinha, especificamente, a finalidade de coletar dados que assegurassem a viabilidade da aplicação desta. Este material propõe a implementação de uma proposta didática utilizando-se de diferentes recursos tecnológicos, para apontar possibilidades de trabalhar a oralidade em língua espanhola, focando na preparação do educando para utilização em situações reais do uso da língua. O pensar em estratégias que contemplem essa possibilidade deu-se em razão da restrição do trabalho com foco na oralidade existente nas escolas públicas.

Confecionado no recurso tecnológico Canva, busquei instigar o educando, através do uso de recursos tecnológicos, para aprender a estabelecer comunicação oral em espanhol, haja vista a questão supracitada anteriormente, ou seja, por se tratar de um contexto de região de fronteira com países que tem como língua oficial o espanhol e para tentar suprir a pouca valorização dada ao aprendizado do idioma.

Organizado em seis propostas de intervenção que possuem, individualmente, a utilização de um recurso tecnológico diferente com a intenção de potencializar o desenvolvimento da oralidade em Língua espanhola, o material didático autoral foi pensado com o intuito de ser desenvolvido em 12 aulas de 45 minutos, isto é, seriam necessárias duas horas-aula para a realização de cada proposta de intervenção. Antes de cada aula planejada, o educador poderá contar com orientações acerca da finalidade da proposta, sua relevância social, sua relação como modelo motivacional de Keller, orientações sobre como usar todos os recursos tecnológicos, *hiperlinks* que

darão acesso a informações complementares, bem como os objetivos de cada aula, procedimentos pedagógicos e dicas especiais que aproximam o educador da atividade a ser desenvolvida. Cada aula recebeu um título, que tem como intenção orientar o professor para saber quais etapas terão de passar, na tentativa de atingir os objetivos pensados, ao término do percurso a ser feito, conforme apresentado de forma esquemática a seguir:

Quadro 3: Relação dos subtemas trabalhados por aula com os objetivos a serem alcançados.

AULA	TÍTULO	OBJETIVOS
01	<i>Pidiendo información</i>	Aprender a usar o recurso tecnológico Google Tradutor; Conhecer os nomes dos estabelecimentos comerciais em língua espanhola; Saber como pedir informação em língua espanhola; Praticar a pronúncia em língua espanhola.
02	<i>Saliendo a la calle</i>	Aprender a usar o recurso tecnológico Falou; Praticar a pronúncia em espanhol; Aprender os nomes das profissões em espanhol; Relacionar a profissão com o local de trabalho; Desenvolver a oralidade em língua espanhola; Realizar trabalho em dupla.
03	<i>Charlando con Mafalda</i>	Fazer pesquisas no recurso tecnológico Youtube; Praticar a pronúncia em espanhol; Responder oralmente em espanhol; Utilizar diferentes acentos para uma mesma estrutura; Desenvolver a oralidade em língua espanhola.
04	<i>Charlando con Mafalda II</i>	Aprender a utilizar o recurso tecnológico Canva; Desenvolver a oralidade em língua espanhola; Praticar a escrita em língua espanhola; Desenvolver a leitura em língua espanhola; Encenar diálogo realizado por personagens pesquisados; Aprender a interagir em grupo.
05	<i>Entrevista de empleo</i>	Utilizar o recurso tecnológico <i>WhatsApp</i> ; Desenvolver a oralidade em língua espanhola; Praticar a escrita em língua espanhola; Desenvolver a leitura em língua espanhola; Aprender a interagir em grupo.
06	<i>Hablando con un vecino</i>	Utilizar o recurso tecnológico Google Meet; Praticar a pronúncia em língua espanhola; Estabelecer comunicação com falante nativo no idioma espanhol; Estabelecer comunicação em língua espanhola.

Fonte: Autor (2023).

Com base no que foi apresentado no quadro acima, podemos perceber que em cada aula foram realizadas propostas que objetivavam a interação do aluno em situações de interação, nas quais o educando precisasse estabelecer comunicação oral na língua espanhola. Importante mencionar que todas as atividades previstas foram desenvolvidas na ordem apresentada, pois o planejamento da aplicação das propostas em sequência levaria a realização de uma proposta maior de culminância, na qual os discentes testariam os conhecimentos construídos, em uma situação real de uso da língua, ou seja, estabelecer comunicação oral com um falante nativo do idioma que estavam aprendendo.

Após a elaboração e aplicação das atividades propostas no material, foi possível a análise e conclusão da construção da proposta de intervenção, conforme apresento no capítulo a seguir.

3.3.1 Descrição e discussão dos dados

A descrição e análise de dados estão divididas em três etapas distintas: 1º Observação e discussão da implementação do MDA, 2º Análise do questionário após implementação, 3º Análise das tabelas. Para facilitar o entendimento do leitor, retomaremos, na seção seguinte, a metodologia da pesquisa, bem como os objetivos traçados.

3.3.2 Retomando a metodologia da pesquisa

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e descritivo, pois busca a compreensão de um problema localizado em contexto e grupo social específico (Richardson, 1999), cujo objetivo geral é analisar e discutir a utilização de recursos tecnológicos como aliados no processo de desenvolvimento da oralidade em Língua espanhola, em uma turma de 8º ano do Ensino fundamental em escola pública. Em consonância com este objetivo maior, delimitamos os objetivos específicos desta pesquisa: a) discutir a importância do processo de ensino-aprendizagem da oralidade em LE, no contexto da escola pública; b) apontar os principais desafios dos educandos no processo de construção da produção oral em uma LE; c) demonstrar as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio da

construção de um material didático autoral (MDA), no processo de ensino-aprendizagem da oralidade em língua espanhola; d) verificar a partir do olhar dos educandos as potencialidades de um MDA voltado ao ensino da pronúncia da língua espanhola no contexto da escola pública.

Por fim, cumpre reforçar que se trata de uma pesquisa-ação, conforme Tripp: “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, 2005, p. 443). Para fundamentar esta pesquisa-ação, realizou-se a aplicação do projeto-piloto na escola escolhida, conforme descrita na seção 3.2.1.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados utilizados é possível estabelecer uma relação entre esses e os critérios de análise de dados.

Os primeiros instrumentos utilizados durante a implementação do MDA foram as notas de campo e as observações. Os dados obtidos por meio desses instrumentos auxiliarão no entendimento das questões afetas ao ensino da oralidade em Língua espanhola, que é o primeiro critério de análise. Da mesma forma, este instrumento permitiu a análise sobre as potencialidades da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino da Língua espanhola, em situação real de uso e as potencialidades de aplicação do MDA no contexto escolhido, seguindo a perspectiva de Kamaravadivelu (1994). Assim, o docente se instrumentaliza para avaliar e readaptar sua prática conforme o resultado da observação de sua realidade e da realidade de seus alunos.

Após, foi disponibilizado ao público-alvo o questionário com questões abertas e fechadas. Esse instrumento tinha o objetivo de levantar informações acerca do acesso à *internet* pelos discentes, ferramentas que costumam utilizar, interesse em aprender espanhol por meio de tecnologias digitais, com foco na oralidade, bem como, detectar as facilidades e dificuldades dos discentes em relação ao aprendizado do espanhol, entre outros. Nesse sentido, o instrumento relaciona-se com os critérios de análise de dados deste estudo, quais sejam: ensino da oralidade em Língua espanhola e potencialidades das tecnologias digitais no processo de aprendizagem para este fim.

Por fim, foram utilizadas as tabelas que nortearam a sequência didática aplicada na implementação do projeto-piloto. Tais tabelas, para além das orientações para a realização das atividades (objetos de conhecimento, habilidades e procedimentos pedagógicos) apresentam informações sobre as ferramentas de tecnologia e informação a serem utilizadas, bem como os fatores motivacionais relacionados ao

modelo ARCS, envolvidos em cada atividade. Dessa forma, as tabelas estão conectadas aos critérios que tratam da compreensão da eficiência do uso de tecnologias para potencializar o ensino de espanhol, com foco na oralidade, e, logicamente, aos resultados obtidos a partir do Modelo. Abaixo, apresentamos ao leitor uma figura ilustrativa do delineamento metodológico da pesquisa e sua relação com a posterior análise de dados, bem como da organização dos critérios de análise de dados.

Figura 4: Delineamento metodológico da pesquisa



Fonte: Autor (2024).

Passarei agora, ao detalhamento de como se deu a aplicação das propostas que constituem o material didático autoral.

Em razão de ter acontecido um rompimento na estrada que liga os municípios de Bagé e Candiota, muitos dos professores que trabalham na escola alvo da aplicação do produto pedagógico ficaram impedidos de chegar até a Instituição de ensino, fato que poderia ter feito com que muitos alunos ficassem sem aulas.

Para atender a demanda citada no parágrafo anterior, a equipe diretiva solicitou aos professores que conseguissem chegar até a escola que assumissem mais horas-aula para não precisar dispensar os alunos antes do horário previsto. Por ser um dos poucos docentes que conseguia chegar até a escola, assumi horas/aula a mais e consegui desenvolver as atividades previstas no material didático autoral, usando de 2 a 4 horas/aula por semana, algo que contribuiu para que eu pudesse desenvolver as atividades planejadas, com aproveitamento de tempo, para explorar bem, cada resultado apresentado pelos discentes. Conforme previsto no produto pedagógico, eu precisaria de 2 aulas de 45 min, para desenvolver cada uma das seis atividades pensadas. Considerando que a matriz curricular prevê uma hora-aula por semana, a possibilidade de trabalhar mais horas no período de realização da implementação da proposta contribuiu no aproveitamento do aprendizado, por parte dos alunos e, na possibilidade de explorara e analisar com calma, cada atividade desenvolvida.

3.3.3 Observação e discussão da implementação do MDA

Instrumentos relacionados: observações e notas de campo

Critérios de análise de dados: 1, 2 e 3

Iniciei a intervenção, por meio de um diálogo para familiarizar os alunos sobre o que iríamos fazer e quais objetivos pretendia alcançar.

Iniciei a primeira proposta de aula, intitulada, *Pidiendo Información*, na qual utilizamos o recurso tecnológico Google Tradutor. Para aplicação dessa atividade, foram necessárias, 2 aulas de 45 min. Conforme previsto no material, iniciei o trabalho, questionando-os sobre o que eles achavam de darmos continuidade no aprendizado da oralidade em língua espanhola, utilizando recursos tecnológicos. A resposta foi positiva e unânime, pois como bem relatei nos resultados da aplicação do projeto-

piloto, aprender espanhol, utilizando recursos tecnológicos para potencializar o aprendizado da oralidade, torna atrativo o ato de aprender.

Iniciei um diálogo sobre a importância de estabelecer comunicação oral em uma situação real do uso da Língua espanhola. Pedi para que eles relatassem como fariam para pedir informação sobre algum lugar que gostariam de ir, caso estivessem em um país onde o idioma falado fosse o espanhol. Todos responderam que, certamente, buscariam na *internet* o nome do estabelecimento comercial ou lugar que precisariam ir. Porém, admitiram ter dificuldades de estabelecer um diálogo que possibilitasse uma abordagem amistosa, com situações simpáticas de aproximação com alguém desconhecido. Nesse momento, perguntei se poderiam exemplificar o que estavam dizendo. A maioria das respostas versou sobre as seguintes questões, ou seja, que teriam vergonha de se aproximar de uma pessoa que fale espanhol, por não conseguir manter uma conversa com começo, meio e fim, dificuldade em saber dizer aonde gostariam de ir, se enrolar e falar algo errado, entender errado e ir parar em outro lugar, sem falar que a pessoa poderá dizer o nome de outros lugares, para usar como ponto de referência e não saberem o que ela está dizendo.

Falei então, que iríamos fazer uma atividade que possibilitaria que eles praticassem a oralidade no idioma espanhol, com o auxílio do *Google Tradutor*. Como previsto no MDA, falei sobre como usar o *Google Tradutor*, da importância de saber pronunciar corretamente palavras em espanhol, porque temos que conhecer os nomes de estabelecimentos comerciais em espanhol e saber pedir informação em espanhol, quando precisarmos saber onde ficam determinados lugares, pontos comerciais, referências de um lugar, etc.

Os alunos gostaram muito da ideia e, já de imediato, perguntaram qual ferramenta tecnológica iriam utilizar. Deixei-os escolherem entre usar o celular deles ou fazer uso dos *Chromebooks* fornecidos pela escola. A maioria optou por usar o celular, por já conhecerem a ferramenta e os outros, por acreditarem que com a tela maior, seria mais fácil manusear, escolheram o computador.

O interesse expressado pelos alunos encontra concordância com os argumentos de Leffa (1998) sobre que a incorporação dos novos métodos e técnicas de ensino focados na expressão oral. A tecnologia, segundo o teórico, é benéfica ao processo educacional. Para Leffa (1998) a promoção de um novo idioma deve estar aberta às novas abordagens, capazes de enriquecer o conhecimento dos alunos não

apenas para o aprendizado da língua, mas para apreciação das particularidades e o respeito às culturas dos países que utilizam a língua-alvo.

Pode-se inferir que a valorização do ensino do espanhol inclui um compromisso com a implementação de aulas onde o aluno tenha condições de resgatar o significado do aprendizado do idioma, por meio de atividades que sejam atraentes, como é o caso da integração das tecnologias de informação e comunicação que possibilitam uma aprendizagem mais interativa e favorecem a construção dos conhecimentos pela prática usual dos alunos com os recursos tecnológicos.

A satisfação dos alunos em aprender espanhol com as atividades voltadas à oralidade também podem se relacionar com o preconizado por Marcuschi (2007), que trata da notada importância da oralidade como um processo comunicativo e de interação social, anterior à escrita.

Solicitei que fizessem uma pesquisa sobre nome de estabelecimentos comerciais em espanhol. Depois, organizados em duplas, fizeram uma lista, com, no mínimo, dez nomes de estabelecimentos comerciais mais conhecidos, em espanhol. Na sequência, orientei para organizar um diálogo com estruturas básicas para abordar uma pessoa desconhecida e pedir a informação.

Enquanto estávamos fazendo a atividade, alguns alunos encontraram dificuldades para se conectar à *internet*, dentro do laboratório de informática, pois conforme já mencionei, na análise da aplicação do projeto-piloto, existe a necessidade de melhorias no que se refere à qualidade do sinal da *internet*, sobretudo, as instituições de ensino que demandam *internet* de qualidade para possibilitar práticas pedagógicas que acompanhem a modernização que estamos vivendo. Nesse sentido, como conhecedor da “questão problema”, antes de iniciar a aula, busquei informação sobre quais outras salas estariam disponíveis e qual a qualidade do sinal nestas. Por essa razão, orientei aos alunos que fossem para outra sala, acessar, salvar o material pesquisado e voltar para realizar a atividade. Os alunos fizeram, parte da atividade, de forma *on-line* e outra parte, de forma *offline*. Esse uso *on* e *off* dos alunos para executar as tarefas, está atrelado ao *Blended learning*. Conforme Roza, Veiga, Roza (2019), essa metodologia de ensino híbrido se denomina *Blended Learning-BL* e utiliza as experiências recursos e possibilidades das tecnologias de informação e comunicação, mesclando-se entre o ensino presencial e online sem romper com as estratégias de ensino tradicionais, porém integrando as tecnologias digitais na

educação, levando a uma prática pedagógica mais efetiva e capaz de formar o aluno da sua totalidade.

Nessa aula, não tivemos tempo de colocar em prática a apresentação das duplas, fazendo ambos os papéis, isto é, informante e informado. Combinei que, na aula seguinte, iríamos partir do ponto em que havíamos parado.

Retomando a atividade na aula do dia seguinte, inicialmente, revisei suas produções escritas, e deixei livre para que manifestassem sobre dúvidas que tivessem sobre a atividade. Depois, os alunos, organizados em grupos, fizeram a apresentação do diálogo produzido. Momento em que eles colocaram em prática o uso da língua espanhola em uma suposta situação real. Pois conforme solicitado na atividade, um membro da dupla teria que pedir informação sobre onde ficaria um determinado estabelecimento comercial e o outro, daria a informação.

Foi possível constatar que não encontraram grandes dificuldades em utilizar o idioma espanhol, pois o uso da ferramenta *Google Tradutor* facilitou para que os educandos conseguissem organizar corretamente e pronunciar o que haviam realizado na produção escrita (diálogos), feita por eles.

Neste sentido, rememoramos a fala de Menezes (2019) que destaca a inegável relevância das tecnologias como ferramentas potencializadoras do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Opções como computadores, *tablets*, *smartphones* capazes de conectar-nos à *internet*, bem como mediar nossos fazeres diários e armazenar dados e arquivos, devem certamente ser consideradas no âmbito da sala de aula, uma vez que despertam a curiosidade e motiva um aluno para o aprendizado.

Menezes (2019) defende a utilização das redes sociais nas aulas de língua estrangeira, mas outras ferramentas disponíveis na *internet*, como é o caso do *Google Tradutor*, podem ser perfeitamente utilizadas para auxiliar em questões mais específicas como a atividade descrita, em que os alunos ouvem a pronúncia e depois realizam a sua própria pronúncia. Assim, temos que o resultado da atividade vem ao encontro do preconizado pelos teóricos que sustentam esta escrita e que defendem a utilização de TICs como potente ferramenta para aprendizagem de línguas.

No nosso segundo encontro, partimos para a realização da 2ª proposta intitulada, *Saliendo a la calle*, na qual utilizamos o recurso tecnológico Falou. Para aplicação dessa atividade, foram necessárias, 2 horas-aula de 45 minutos. Nesse dia,

inicie a aula, perguntando se eles conheciam o recurso tecnológico Falou? Ninguém na turma tinha conhecimento sobre o recurso. Este fato, não me fez sentir que seria um problema para dar continuidade na proposta. Pelo contrário! Enxerguei a chance de apresentar algo novo (recurso tecnológico), que era desconhecido deles e que seria uma oportunidade de todos descobrirem juntos os diferentes mecanismos dentro do recurso tecnológico supracitado.

Dei início à aula apresentando o aplicativo **Falou**. Conforme já mencionado nesse trabalho, os nossos alunos vivem imersos no mundo tecnológico, fato que contribuiu para que muitos deles não encontrassem dificuldades para usar o recurso sugerido. Pois, como também já tratei aqui, eles se apropriam com maestria quando o assunto é tecnologia, o que eles precisam é de orientação para fazerem seu uso de forma produtiva.

Mais uma vez, é possível relacionar o resultado desta atividade com o exposto por Menezes (2019), que trata da relevância das tecnologias para as aulas de língua espanhola, uma vez que os alunos, já imersos na tecnologia utilizada cotidianamente, apresentam facilidades e são capazes de produzir resultados satisfatórios quando utilizam esses recursos. A autora destaca, ainda, a diversidade de ferramentas disponíveis para aprendizagem de línguas, com bastante usabilidade e fácil manipulação. Destaca também a necessidade de se considerar a mudança do perfil dos alunos ao longo das gerações e as experiências vivenciadas pelos estudantes desta geração, em que a maioria já nasceu em um mundo quase que completamente conectado por redes sociais, aplicativos de mensagens e páginas variadas onde se pode acessar todo tipo de informação.

Logo após baixarem o aplicativo e testarem algumas de suas funções, solicitei que eles pesquisassem no *Google* como eram chamadas as profissões relacionadas à primeira lista que eles tinham feito para realizar a atividade anterior, ou seja, nomes de estabelecimentos comerciais em espanhol.

Muitos alunos fizeram a pesquisa com facilidade. Relacionaram cada profissão com os estabelecimentos comerciais pesquisados e já começaram a testar o aplicativo, para aprender a forma correta de pronunciar o nome das profissões, bem como o nome dos estabelecimentos em espanhol. Em razão do aplicativo possuir uma função de prática de diálogo, no qual o usuário não precisa de outra pessoa para realizar uma conversa, ou seja, o próprio estabelece a função resposta na

conversação, os alunos aproveitaram para saber as possíveis respostas que poderiam dar, diante de determinadas perguntas que, possivelmente, poderiam ser feitas em uma conversa. Algo que contribuiu e os instigou a querer fazer uso da ferramenta.

O interesse dos alunos na utilização da ferramenta proposta pode estar relacionado a aspectos como a timidez e o medo de cometer erros diante dos demais colegas. Dessa forma, o aplicativo que não demanda a participação de outra pessoa na realização do diálogo pode ser um bom aliado para capacitar os alunos na oralidade. Ainda, é importante dizer que esta independência dos alunos pode demonstrar que a prática docente se aproxima mais do construcionismo explicitado por Papert (2008), uma vez que possibilita ao aprendiz adquirir suas próprias experiências de construção de conhecimento interagindo ativamente no seu processo e construindo seus saberes de maneira significativa, por meio da tecnologia.

Depois, solicitei que eles, em duplas, organizassem um diálogo em que um seria o atendente de um determinado estabelecimento comercial e outro seria um cliente em busca do serviço oferecido. Após escreverem o texto correspondente sobre o que seriam suas falas, eles praticaram a pronúncia, usando o recurso tecnológico indicado.

Para finalizar, percebi que os alunos que apresentaram algumas dificuldades, foram aqueles que não possuem por hábito usar recurso tecnológico com fins produtivos. Tal observação encontra amparo no entendimento de Moran (2017), de que possuir recursos e acesso à *internet* não é suficiente se o aluno não entender e não reconhecer as tecnologias como ferramenta para seu processo de construção de conhecimento. O aluno precisa perceber que as tecnologias digitais, *sites*, aplicativos e redes sociais têm potencial de auxiliar na aprendizagem de Língua adicional. Ainda, Moran (2009) defende que combinar e integrar as tecnologias possibilita o melhor desenvolvimento das potencialidades do educando, considerando seu tipo de inteligência habilidades e atitudes. Neste caso, entende-se e valoriza-se a figura do professor como mediador do processo de aprendizagem dos alunos.

Cabe aqui também registrar, que nesse dia tivemos facilidade de acesso à *internet*, pois, em razão de não estarem todas as turmas na escola, o sinal estava de melhor qualidade.

Após realizar duas atividades em dois encontros, demos início na 3ª atividade, prevista no material didático autoral, chamada *Charlando con Mafalda*, na qual

utilizamos o recurso tecnológico *Youtube*. Para realização dessa proposta de atividade, foram necessárias 3 horas-aula de 45 minutos, cada.

Iniciei a aula perguntando se os alunos já tinham ouvido falar sobre alguns dos personagens criado pelo cartunista e humorista argentino, Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino. A resposta de toda turma foi a de que ninguém tinha escutado falar sobre. Então mudei a pergunta. Perguntei se eles já tinham escutado falar sobre a personagem Mafalda. Dos 20 alunos da turma, quinze conheciam a Mafalda. E se mostraram bastantes conhecedores de todos os personagens criados por Quino. Momento que eles associaram ao autor. Pois muitos lembraram que conheciam o autor da Mafalda somente pelo seu apelido, ou seja, Quino.

Na sequência, perguntei aos discentes quais as familiaridades deles com o recurso tecnológico *Youtube*. Responderam-me que conheciam e usavam-no. Então perguntei para que fins eles usavam. E, a maioria das respostas eram de que usavam para pesquisar vídeos de músicas, filmes e aprender sobre jogos.

Então, falei que tinha uma nova proposta para eles e que dessa vez, iríamos contar com a ajuda da personagem Mafalda. Todos se mostraram bastante curiosos. Também comentei que iríamos fazer uso do recurso tecnológico *Youtube*, algo que me pareceu ter tido boa aceitação, pois muitos demonstraram entusiasmo. Acredito por ser um recurso bem conhecido por eles e por tratarmos sobre um personagem que a maioria conhecia e gostava.

Na sequência, solicitei que os alunos usassem o recurso tecnológico *Youtube* para pesquisar vídeos da Mafalda, que tratassem, sobre profissões, emprego e estabelecimento comercial. Depois de organizar um tempo para que os alunos pesquisassem sobre as temáticas propostas, pedi para que os discentes escolhessem uma das tirinhas que mais lhes agradasse. Feito isso, com os alunos organizados em duplas, fiz perguntas para os estudantes, tais como:

- 1ª) Por que escolheram determinada tirinha?
- 2ª) Quantos e quais personagens apareciam na tirinha?
- 3ª) Qual assunto era discutido na tirinha?
- 4ª) Como terminava a discussão sobre o assunto em pauta na tirinha?
- 5ª) Se a temática abordada na tirinha trazia uma lição de aprendizado ou alguma reflexão para o leitor?

6ª) Com relação a orientação de delimitação de pesquisa, com qual a tirinha pesquisada e escolhida tinha relação (profissões, emprego ou estabelecimento comercial)?

7ª) Se existiu alguma expressão, no idioma espanhol, que eles tiveram dificuldade de entender?

8ª) Qual palavra, em espanhol, eles perceberam que tinha uma pronúncia diferente do que estavam acostumados a ouvir e ser falada nas aulas de espanhol?

Dando continuidade às perguntas, depois de realizar a interpretação da tirinha escolhida por eles, de forma oral, realizei perguntas em espanhol e solicitei que eles respondessem, também, em espanhol. Nessa hora, as perguntas foram relacionadas às ações realizadas pelos personagens, ou seja, fiz interpretação em forma de diálogo com os alunos. Alguns alunos relataram que, palavras como: *pollo*, *joyería* e *calle* tinham pronúncia diferente da que eles estavam acostumados a ouvir e falar. Outra questão trazida pelos alunos, foi estranheza em formas diferentes de se referir a certos objetos, ou seja, na tirinha, os personagens falavam em *championnes*, *colectivo/bondi*, para se referir a tênis, ônibus e os alunos conheciam *zapatillas*, *ómnibus*.

Conforme ocorreu no projeto-piloto, os alunos se interessam muito em querer saber essas diferenças na pronúncia e na forma diferente de falar alguns substantivos. Assim, podemos lembrar Moran (2015, p. 18), ao dizer que “Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais.”

Rememorando e destacando os aspectos comuns do ensino de línguas no Brasil, poucas horas-aula, falta de materiais adequados, despreparo do professor, práticas tradicionais de ensino que desprivilegiam as práticas orais e podemos apontar para a fala de Paiva, quando diz que “O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem” (Paiva, 2015, p. 14). Dessa forma, podemos pensar ou inferir que uma prática oral mais assídua, bem como o acesso frequente a essas diferentes formas e pronúncias, por meio das variadas ferramentas, poderia contribuir para melhorar a visão dos alunos que não gostam ou gostam em partes das atividades orais de espanhol.

Em poucas intervenções realizadas, é notório o importante papel das tecnologias digitais no aprendizado da oralidade em língua espanhola, favorecendo o saber do uso da língua em “situação real”.

A desvalorização do ensino de espanhol, especialmente nas escolas gaúchas, considerando que o Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com países que possuem como língua oficial o espanhol, é um fator preocupante. Preocupa ainda mais porque o ensino de espanhol muitas vezes se direciona para a leitura e a escrita, deixando de desenvolver a habilidade oral e desconsiderando o fato de que a fala traduz mais fielmente nossos sentimentos e emoções.

Marcuschi (2001) classifica a fala como uma prática social capaz de estabelecer comunicação em várias formas e que se estrutura na realidade sonora, variando conforme a situação comunicativa. Ao refletirmos sobre estas assertivas e ao observarmos os bons resultados obtidos nesta aplicação, no que diz respeito à prática da oralidade, podemos reafirmar o entendimento de que as tecnologias digitais possuem grande potencialidade de apoiar e qualificar os processos de ensino e aprendizagem da Língua espanhola, mais especificamente para estas situações reais de uso.

Já na aula seguinte, demos início à 4ª atividade, prevista no material didático autoral, intitulada *Charlando con Mafalda II*, na qual utilizamos o recurso tecnológico Canva. Para realização dessa proposta de atividade, foram necessárias 4 horas-aula de 45 minutos, cada.

Nas aulas dessa semana, propus uma atividade que teve como base o que foi discutido na aula anterior, ou seja, profissões e estabelecimento comerciais, como tema gerador para possibilidade de prática da oralidade em espanhol em situação real de uso da língua.

Em razão de ser uma atividade um pouco mais complexa, que exigiu mais pesquisa para que os educandos ficassem familiarizados com o recurso tecnológico, se apropriassem do que foi solicitado, bem como superar dificuldades encontradas em relação ao acesso à *internet*, essa atividade foi realizada em quatro aulas, ou seja, tivemos dois dias com aula e em cada dia, 2 horas-aula.

Mais uma vez, utilizei a personagem Mafalda para servir de inspiração e motivação aos alunos. Nessa aula, o recurso tecnológico foi o Canva. Iniciei falando sobre o Canva e perguntei qual era a familiaridade deles com o recurso tecnológico.

Muitos alunos já tinham ouvido falar, mas, a maioria, nunca tinha usado. Apenas 5 alunos, de uma turma de 20, tinham usado. Como estratégia, organizei-os, em um primeiro momento, em grupos maiores e em cada grupo, coloquei um dos alunos que já tinha algum conhecimento no recurso tecnológico a ser utilizado. Depois de familiarizados com o recurso tecnológico Canva, solicitei que se organizassem em duplas para que melhor pudessem trabalhar.

Inicialmente, apresentei o recurso Canva e algumas de suas funções. Os alunos ficaram maravilhados com tantas possibilidades de uso. No momento de usar o recurso tecnológico escolhido para essa proposta didática, os educandos encontraram certas dificuldades. Dificuldades estas que foram sendo superadas, em razão da curiosidade e da facilidade que os jovens têm para lidar com a tecnologia.

Também tivemos dificuldades de acesso à *internet*. Mas, como a dificuldade com o trabalho *on-line* é algo possível de acontecer, em razão da escola não possuir um sinal de *internet* que atenda a demanda da comunidade escolar, sugeri aos alunos que realizassem, inicialmente, a pesquisa dos vídeos da personagem Mafalda que tratassem de discussões envolvendo profissões ou locais de trabalho. Em razão do sinal da *internet* estar ruim, fazer a busca pelos vídeos certamente possibilitaria que o trabalho tivesse continuidade, pois muitos dos alunos, ao realizar a atividade da aula anterior, tinham salvado os vídeos com a temática proposta. Nesse sentido, eles realizaram boa parte do trabalho de forma *offline*.

Algo que considero importante anotar é a estratégia de realizar atividades em grupos. Isso ajuda a construção colaborativa dos conhecimentos e facilita quando necessitam usar o sinal da *internet*. Pois reunidos em grupos, o número de ferramentas tecnológicas acessando a *internet* reduz e, conseqüentemente, torna-se melhor a qualidade do sinal da *internet*.

Os aspectos relacionados à má qualidade do sinal de *internet* na escola podem inicialmente aparentar algo negativo. Entretanto, se observarmos a perspectiva de Kamaravadivelu (1994), temos que o estímulo ao trabalho em duplas e grupos, conforme preconizado no pós-método, auxilia a formação de uma comunidade de conscientização e instrumentaliza o aluno para a vivência da cidadania. Dessa forma, as atividades propostas e realizadas em grupos, no que tange ao aprendizado da Língua espanhola, não encontram apenas o objetivo da aprendizagem acadêmica,

mas se voltam para a viabilidade da atuação do aluno na sociedade, de maneira cidadã.

Relembramos também que este estudo se classifica como uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em que há grande relevância na interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado, uma vez que esses participantes não são apenas observados, mas atuam ativamente no objeto da pesquisa bem como auxiliam nos debates, análises, na produção de conhecimento e na disseminação das informações. Assim, temos que embora a má qualidade do sinal da *internet*, embora possa prejudicar a utilização das ferramentas disponíveis, não prejudica tanto as atividades já que os alunos podem desenvolver competências e habilidades além da oralidade em Língua espanhola.

Eles assistiram aos vídeos da Mafalda, escolheram qual vídeo iriam usar para montar as tirinhas da Mafalda no Canva. Bem no início, muitos alunos pediram ajuda para utilizar imagens prontas da Mafalda, tiradas da *internet* e para usar alguns recursos fora do recurso tecnológico Canva, como por exemplo, o removedor de fundo de imagens baixadas da *internet*. Dei algumas orientações e em pouco tempo, eles estavam familiarizados e produzindo com bastante criatividade.

Conforme solicitado na atividade, os alunos transformaram o vídeo em tirinha e, na sequência, fizeram a dramatização da tirinha, para os colegas. Nesse momento, os alunos não fizeram leitura do que escreveram. Eles interpretaram os personagens, reproduzindo suas falas e, em alguns casos, acrescentaram falas de sua autoria para complementar a sequência do diálogo.

Depois de concluída a atividade, eles fizeram a apresentação para os demais colegas, usando a ferramenta *datashow*.

Realizando parte do trabalho no formato *offline* e parte *on-line*, os alunos conseguiram realizar a atividade proposta e demonstraram muita satisfação com os resultados obtidos, percebendo a importância de saber um novo idioma e conseguir se comunicar no idioma espanhol, que tão próximo é do contexto do qual eles fazem parte.

A escola onde aconteceu a aplicação da pesquisa-ação se localiza em um contexto de fronteira, ou seja, um contexto em que é possível a utilização do idioma espanhol para comunicação em situações diversas: lazer, trabalho transações comerciais... Dessa forma, justifica-se a necessidade de desenvolver a oralidade em espanhol, lembrando das palavras de Porto (2009), que defende a promoção, pelo

professor, de situações em que os alunos sejam incentivados a falar, expor e debater ideias, seja no contexto escolar ou fora dele, de maneira a perceber as variações apresentadas na fala e suas especificidades conforme o espaço geográfico onde se desenvolve.

Ainda, em se tratando da comunicação em língua espanhola, destacamos a aproximação com o entendimento de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a evidente necessidade das práticas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, em concordância com o preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que prevê atividades que auxiliem o desenvolvimento do discurso oral do aluno.

No quinto encontro, demos início à 5ª atividade, prevista no material didático autoral, intitulada *Entrevista de Empleo*, na qual utilizamos o recurso tecnológico WhatsApp. Para realização dessa proposta de atividade, foram necessárias 2 horas-aula de 45 minutos, cada.

Por estarem mais familiarizados com a proposta de trabalho que vinha sendo realizada, os alunos apresentaram muita facilidade para execução da atividade. Organizados em duplas, depois de esclarecidos pelo professor quais os objetivos da proposta, bem como o recurso tecnológico a ser utilizado, os alunos iniciaram com a elaboração de possíveis perguntas que poderiam ser feitas em uma entrevista de emprego.

Depois de escreverem as perguntas, eles tiveram a orientação do professor para correção de possíveis erros na escrita no idioma espanhol.

Correções feitas, empolgados em gravar os áudios, eles praticaram a pronúncia em palavras que encontravam dificuldades de pronunciar. Dificuldades de pronúncia resolvida, eles partiram para gravar os áudios que teriam que colocar no grupo de *WhatsApp* da turma.

Após a gravação dos áudios, o professor reuniu os alunos em um grande grupo, para escutarem juntos, as entrevistas de emprego feitas pelas duplas. Nesse momento, entre outras questões, os alunos relataram estarem satisfeitos com o que tinham conseguido realizar, percebendo o quão importante é saber se comunicar no novo idioma, bem como a importância da utilização de recursos tecnológicos, reconhecendo-o como um fomentador do aprendizado.

Por isso, é importante lembrar o preconizado por Lima e Loureiro (2015), quando afirmam que o docente precisa modificar sua postura diante do uso das TICs

em sala de aula. Sabe-se que ainda há alguma resistência por parte de professores, gestores e pais que não compreendem o potencial das ferramentas para a educação, mas entendo que dessa forma, aproveitando o conhecimento prévio e a prática dos alunos com tais ferramentas, valoriza-se o protagonismo do discente em seu processo de aprendizagem.

Ainda, as respostas afirmativas dos alunos corroboram com o exposto por Liberalli (2009), que nos diz que o ensino deve se basear em atividades sociais. Assim, entendemos que o planejamento docente deve contemplar variadas competências e habilidades, bem como utilizar ferramentas de ampla utilização, como os aparelhos de celular, câmeras, computadores, não apenas para tornar as aulas mais interessantes, mas para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver saberes relacionados ao mundo do trabalho, como é o caso da utilização das TIC, bem como desenvolver habilidades para a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

Por essa razão, as respostas dos alunos nos convidam a pensar que a tecnologia digital pode ser uma importante e robusta ferramenta no ensino de línguas, na construção dos conhecimentos do educando, auxiliando nas suas necessidades de aprendizagem e despertando a motivação para a aprendizagem de uma língua adicional.

Aqui, vale destacar algumas das questões trazidas pelos alunos, após finalizarem a atividade:

- 1º) Necessidade de aprender o idioma espanhol (região de fronteira, possibilidade de trabalho, saber pedir informação, dar informação);
- 2º) Consideram obrigação, conhecer a cultura (hábitos e costumes) da população vizinha;
- 3º) Saber fazer uso correto da pronúncia do idioma espanhol;
- 4º) Reconhecimento da forma como o uso de recursos tecnológicos potencializa a aprendizagem de uma nova língua.

Sobre o entendimento dos alunos a respeito da importância de se aprender o espanhol, podemos lembrar o exposto por Orlandi (2003) quando defende que a ação de aprender uma nova língua tem função social e comunicativa e ajuda o estudante a construir sua própria identidade. A opinião dos alunos pode estar relacionada à percepção da necessidade de aprender a língua considerando fatores diversos como a nossa origem, a proximidade geográfica com países falantes, bem como a proximidade

cultural e as relações comerciais existentes. A construção da identidade também é citada pela Base Nacional Comum Curricular, possibilitando “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade” (Brasil, 2017, p. 65-66).

O exposto pelos alunos se relaciona com a fala de Porto (2009), quando explica que o papel do professor inclui proporcionar situações de aprendizagem que estimulem o aluno a desenvolver corretamente suas habilidades de comunicação, dentro e fora da escola, para que compreendam a diferença entre a singularidade da fala e sejam capazes de refletir sobre a área geográfica onde se desenvolve a língua em estudo, seu povo, sua cultura, seus modos de ser e viver.

Ao final dessa aula, foi possível constatar que muitos alunos se sentiam seguros para trabalhar utilizando os recursos tecnológicos, desenvolviam com facilidade as atividades propostas, alcançando os objetivos pretendidos.

No sexto encontro, demos início à 6ª atividade (última proposta didática), prevista no material didático autoral, intitulada *Hablando con un Vecino*, na qual utilizamos o recurso tecnológico Google Meet. Para realização dessa proposta de atividade, foram necessárias 2 horas-aula de 45 minutos, cada.

Nessa aula, após esclarecimento do recurso tecnológico a ser usado (*Google Meet*), falei dos objetivos da atividade, fato que motivou muito os alunos e criou grandes expectativas para o que teriam que fazer, os alunos organizados em duplas, foram orientados a elaborarem duas perguntas no idioma espanhol, para fazerem a um convidado muito especial. Também esclareci quem era o nosso entrevistado e qual era a profissão do nosso convidado.

Para o fechamento das atividades pensadas no Material Didático Autoral (MDA), propus a entrevista a um falante nativo de espanhol e os alunos deveriam pensar em perguntas relacionadas à profissão do entrevistado.

Em razão de termos apenas uma única hora-aula, conforme previsto na matriz curricular da instituição de ensino, salvo casos em que faltam professores e nos é solicitado pela equipe diretiva substituir os colegas ausentes para o preenchimento do horário, tivemos tempo apenas para elaborar as perguntas que seriam feitas no próximo encontro.

Observei que os alunos não tiveram dificuldades em usar o recurso *Google Meet*. Isso se deu, em razão de ser um recurso que muitos deles se apropriaram durante o isolamento social por motivo da Covid-19.

Abaixo deixo algumas das perguntas elaboradas pelos alunos, para serem feitas a pessoa que seria entrevistada no próximo dia de aula de espanhol:

- 1) Qual a sua profissão?
- 2) Entrou na área por acaso ou foi algo pensado?
- 3) Há quanto tempo exerce a profissão?
- 4) Quais os pontos positivos e quais os negativos do seu trabalho?
- 5) O que mais fascina em exercer a profissão escolhida?
- 6) Qual fator desmotivador em atuar na profissão que escolheu?
- 7) Usa recursos tecnológicos para realizar seu trabalho? Se sim, quais os recursos e quais os pontos positivos e quais os pontos negativos?
- 8) De quais recursos tecnológicos costuma fazer uso?
- 9) Estamos aprendendo a falar espanhol com a ajuda de recursos tecnológicos. Você acredita que isso é importante, por morarmos em região de fronteira com o seu país, que tem o espanhol como língua oficial?

Na aula seguinte, demos continuidade à realização da atividade da aula 06 (*Hablando con un vecino*). Última atividade prevista na sequência didática. Nessa aula, relembrei os alunos sobre o recurso tecnológico a ser usado (*Google Meet*) e mais uma vez, mencionei os objetivos da atividade.

Como já tinham elaborado na aula anterior as perguntas que eles fariam à pessoa entrevistada, tivemos tempo de fazer a entrevista dentro do período que tínhamos disponível, ou seja, 1 hora/aula.

Para que os alunos pudessem estabelecer comunicação em espanhol, fazendo uso em contexto real do idioma, convidei a professora, especialista em Libras, mestranda em Ensino de Línguas, Patrícia Cristina de Frutos Ramírez, nascida no município de Rocha, no Uruguai.

Dei início apresentando a nossa entrevistada para os alunos. Ainda que fale e entenda o nosso idioma, pedi a Patrícia que se comunicasse todo o tempo no idioma materno dela, ou seja, o espanhol. Pois dessa forma, pude avaliar o quanto os alunos

compreendiam o que era falado por um falante nativo do idioma espanhol, bem como suas facilidades e dificuldades na hora de falar no idioma aprendido.

Os alunos encontraram facilidade em se comunicar na língua espanhola. Alguns apresentaram algumas dificuldades na pronúncia de algumas palavras. Algo que não impediu que fossem compreendidos pela nossa convidada. Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007) nos afirmam que o trabalho com a oralidade na sala de aula não significa apenas ensinar aos alunos o vocabulário e frases prontas, nem é suficiente que os alunos conversem com seus colegas sobre um tópico. Trata-se de identificar, refletir e utilizar os ricos e variados usos da linguagem nas suas formas comunicativas. Tal entendimento vai ao encontro do previsto nos PCN (Brasil, 1998), de que ao se utilizar a linguagem oral na escola, deve ser permitido tanto o uso da linguagem formal quanto o uso da linguagem mais popular e tradicional.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a linguagem oral é usada com frequência nas salas de aula, em leituras, exercícios e outras atividades, afirma-se que ela não é ensinada. Nesse sentido convém ampliar as possibilidades de utilização da linguagem oral, mais especificamente em atividades que aproximem os alunos das situações reais de uso.

Percebi que os educandos sentiram segurança ao se comunicarem com a nossa entrevistada. Algo que, após a entrevista, relataram e admitiram que não o teriam feito da mesma forma se esta fosse uma das primeiras atividades propostas.

Posso dizer que era visível a satisfação dos alunos em realizar a atividade. Ficou evidente que eles tinham propriedade no que perguntavam ao se dirigirem a entrevistada.

Quando fizeram a pergunta sobre estarem aprendendo a falar o idioma espanhol com a ajuda de recursos tecnológicos para facilitar o aprendizado e sobre ser ou não importante, considerando a região em que vivem, Patrícia respondeu algo que atribuiu sentido e relevância à proposta deste MDA. Nas palavras da entrevistada, a ideia de trabalhar o aprendizado de um novo idioma, seja ele qual for, mas em específico o espanhol, idioma que estavam aprendendo, com a utilização de recursos tecnológicos para potencializar o aprendizado, Patrícia argumentou que, o que estávamos fazendo naquele momento, já respondia a pergunta. Falou para os alunos prestarem atenção no que estava acontecendo, ou seja, se eles estavam conseguindo manter comunicação com ela, que estava falando em um idioma diferente do deles,

certamente que a resposta era de que as tecnologias contribuem significativamente para a aprendizagem de um novo idioma e que, certamente, aprender espanhol, além da questão fronteiriça, seria um aprendizado que iria além de saber falar, compreender, ler ou escrever, seriam um aprendizado para a vida. Segundo nossa convidada, a aprendizagem de uma nova língua nos possibilita o conhecimento da cultura do outro, garantido o respeito e empatia com que é novo, com o que é diferente.

Neste sentido, usando a tecnologia como potencializadora do aprendizado de uma nova língua, pude constatar que os alunos alcançaram os objetivos propostos, conseguindo fazer uso em situação real da língua espanhola, atribuindo relevância ao aprendizado que estavam tendo.

Os alunos manifestaram que a forma de trabalho proposta contribuiu para o aprendizado da oralidade em espanhol, fato que afirma o pensamento de Leffa (1998), quando trata da utilização de novos recursos e técnicas de aprendizagem voltadas para a oralidade. Para o estudioso, é preciso encontrar uma metodologia capaz de agregar ganhos ao processo de ensino e aprendizagem. A metodologia proposta para a aplicação lançou mão de vários recursos já conhecidos e utilizados pelos alunos, recursos esses com grande potencial educacional, pois, por meio deles, os alunos puderam exercitar não apenas a oralidade, mas todas as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem de línguas.

A decisão de utilizar uma variedade de ferramentas tecnológicas acessíveis, como computadores e celulares conectados à *internet* contribuiu para a aprendizagem e corroborou o entendimento de Moran (2017), sobre que as tecnologias representam um recurso adicional no desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Além disso, é evidente que as tecnologias estão se tornando cada vez mais presentes na educação escolar e empregá-las no ensino de uma língua adicional oferece benefícios significativos tanto para os alunos quanto para os educadores.

Nesse sentido, observando-se o retorno dos alunos em conformidade com a percepção dos teóricos que amparam esta escrita, entendemos a importância de se utilizar metodologias capazes de estimular, incentivar o aluno a aprender a nova língua por meio das atividades orais, interagindo com colegas e professores e, se possível, com outros falantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO MDA

Após a elaboração e aplicação das atividades propostas no material didático autoral, foi possível a análise dos dados que foram gerados ao longo de todo esse processo de intervenção. Nesse sentido, primeiramente, apresento a análise do questionário que previa registrar as observações e considerações acerca da aplicação do produto pedagógico, por parte dos alunos, depois passo para análise da tabela que representa a avaliação feita pelos participantes da pesquisa, após cada atividade ser aplicada e, por último, é feita a análise da tabela que aponta a relação dos resultados obtidos como o Modelo Motivacional de Keller, em relação a cada uma das atividades realizadas.

Início com a análise do questionário respondido pelos discentes, o qual foi aplicado logo após a implementação do MDA.

O questionário é composto por oito questões. Destas, quatro questões eram de marcar e quatro eram dissertativas.

Na aplicação do questionário, obtive 100% de retorno dos discentes, isto é, dos vinte alunos que compunham o número de alunos existente na turma, vinte responderam o questionário.

Apresento a seguir, as questões investigativas que fizeram parte do questionário, bem como os resultados obtidos com as respostas dos alunos.

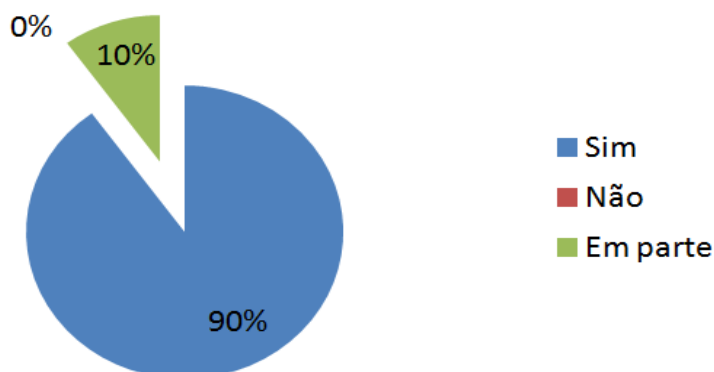
Para melhor organizar a leitura desse relato, os resultados dados pelos alunos, serão apresentados por meio de gráficos.

Questão 01

Considera interessante o uso de TDICs no aprendizado de espanhol?

20 respostas obtidas

Gráfico 6



Fonte: Autor (2024).

O primeiro gráfico faz referência à questão de o aluno achar interessante, ou não, o uso das TDCs no aprendizado de espanhol. Uma vez que os educandos tenham participado da pesquisa, que tinha como intuito verificar as possibilidades das tecnologias digitais servirem como potencializadoras no processo de aprendizagem da oralidade em língua espanhola, constatou-se que a maioria dos alunos pensa ser interessante aprender espanhol, por meio de recursos tecnológicos. Esta questão se relaciona com o segundo critério de avaliação, “As potencialidades das tecnologias digitais no processo da aprendizagem da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua”.

Tem-se como resultado desta questão que uma pequena parte dos alunos, apenas 10% considera que a aprendizagem de língua espanhola mediada por TDIC é interessante em parte. Esse ato dialoga com o entendimento de Menezes (2019), de que apesar da potencialidade das ferramentas, algumas pessoas (em especial, os professores) as veem com reservas e de que o instrucionismo (Papert, 2008), detido pela ideia do simples repasse de conhecimentos, pode prejudicar o desenvolvimento do aluno como construtor do seu próprio conhecimento.

Neste contexto, é preciso considerar o papel de mediador e de transformador do ensino que o professor traz, segundo nos dizem Contiero; Silva; Lima (2019). É por isso que Lima e Loureiro (2015) defendem que o docente precisa modificar sua

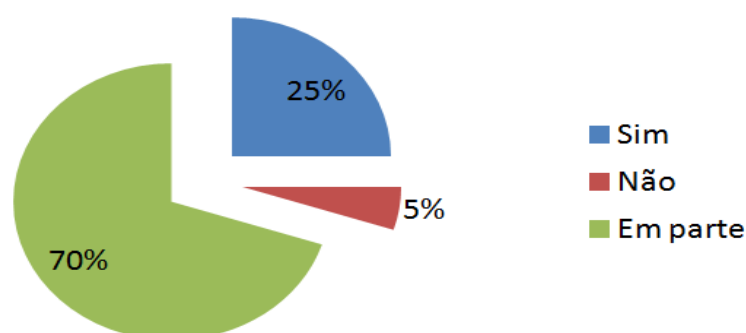
postura diante do uso das TICs em sala de aula, valorizando o protagonismo do discente em seu processo de aprendizagem.

Questão 02

Possui facilidade na pronúncia em língua espanhola?

20 respostas obtidas

Gráfico 7



Fonte: Autor (2024).

O segundo gráfico refere-se ao participante da pesquisa possuir facilidade na pronúncia em língua espanhola, para constatar posterior evolução, após a aplicação da pesquisa. Esta questão está relacionada ao primeiro eixo avaliativo, que é o “ensino da oralidade em língua espanhola”. Como se pode ver, a maioria dos alunos apresentou imprecisão quando o assunto é o uso da oralidade referente ao aprendizado de um idioma adicional. Também ficou constatado que uma pequena parte respondeu que possui facilidade e uma parte menor ainda respondeu que não possui facilidade na pronúncia.

Essa imprecisão, ou incerteza, pode estar associada a muitas dificuldades que se encontram no processo de ensino e aprendizagem de Língua espanhola e, especialmente, para o desenvolvimento do eixo da oralidade: a (pequena) quantidade de docentes, sua capacitação, infraestrutura e recursos tecnológicos para que o professor possa praticar oralidade com os alunos, o número excessivo de alunos em sala e a quantidade reduzida de aulas semanais, más condições de monitoramento dos alunos e má qualidade do feedback. Considerando o foco dos PCN na habilidade da leitura, Silva, Martins e Pinho (2022) citam também uma acomodação quanto ao

desenvolvimento das atividades orais, de forma que se entende que os aprendizes não precisam nem ouvir, nem falar apenas, ler e escrever. Dessa forma, para um melhor entendimento, esta questão poderá ser desmembrada em pesquisas posteriores onde serão apontados os aspectos que podem impactar na percepção do aluno sobre sua competência oral.

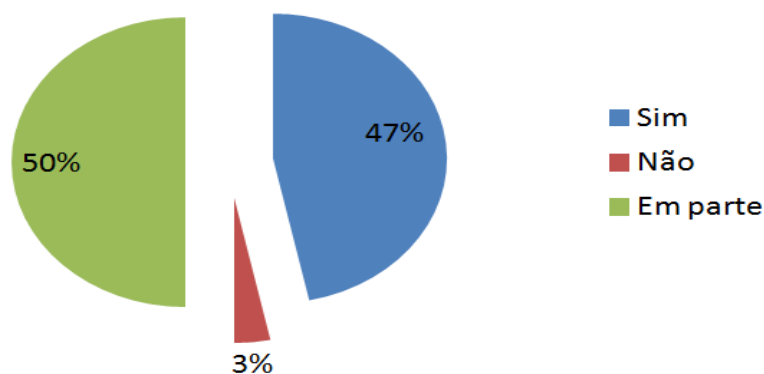
Observando-se as respostas dos alunos, entre as quais, poucas afirmativas, podemos inferir que é necessário alinhar os interesses dos alunos e a prática educativa às normativas legais como os PCN e a LDB (Lei n° 9.394/96), que estabelecem a utilização de diferentes formas de representações da realidade, saindo do conhecimento apenas da sala de aula, potencializando as competências para a aprendizagem de uma nova língua, neste caso, o melhor desenvolvimento da pronúncia, e por consequência, da oralidade.

Questão 03

Gosta de atividades com foco na oralidade em língua espanhola?

20 respostas obtidas

Gráfico 8



Fonte: Autor (2024).

No que se refere à questão de ter atividades com foco na oralidade em língua espanhola, questão base para resultados no gráfico três, constatou-se que um número bem expressivo de alunos respondeu que sim, ou seja, que gostam de atividades que foquem na oralidade no aprendizado de língua adicional.

Esta questão, assim como a anterior, se relaciona com o primeiro eixo avaliativo “ensino da oralidade em língua espanhola” e as respostas negativas ou parciais dos alunos, que somam 53%, podem estar associadas à sua insegurança ou à falta de desenvolvimento da oralidade em Língua espanhola.

Também podemos considerar o entendimento de Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007), que tratam sobre como o educador deve mediar o trabalho com a oralidade na sala de aula, fazendo uso, percebendo e direcionando para seu desenvolvimento. Para tanto, defendem os autores que na maior parte do tempo, em sala de aula, exerce-se a oralidade com finalidade apenas comunicativa, deixando de lado as recomendações de como fazer uso da oralidade enquanto cidadão atuante no contexto social. Ou seja, os alunos podem não entender a aplicabilidade do conhecimento da língua espanhola e, assim, relatam não apreciar as atividades com foco na oralidade.

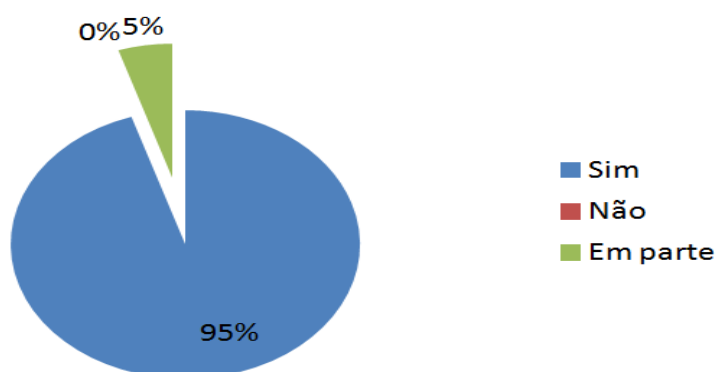
A partir desta resposta, podemos rememorar o exposto por Kamaravadivelu (1994), sobre a incumbência do professor em ajudar o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade e sobre a forma como a linguagem atende interesses sociais, instrumentalizando o aluno para a construção e a vivência da cidadania.

Questão 04

A forma de trabalho utilizada pelo professor contribuiu para o aprendizado da oralidade em língua espanhola?

20 respostas obtidas

Gráfico 9



A questão 4 está relacionada aos critérios de avaliação 2 “As potencialidades das tecnologias digitais no processo da aprendizagem da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua;” 3 “as potencialidades de um MDA voltado ao ensino da pronúncia da língua espanhola no contexto da escola pública, a partir do olhar dos educandos” e 4 “Relação dos resultados obtidos, com o modelo ARCS ou Modelo Motivacional de Keller”.

Observa-se no gráfico relacionado a questão quatro que, ao serem questionados sobre a forma de trabalho utilizada pelo professor, grande parte dos alunos, consideraram relevante a forma de aprender espanhol, utilizando recursos tecnológicos para potencializar o aprendizado no novo idioma.

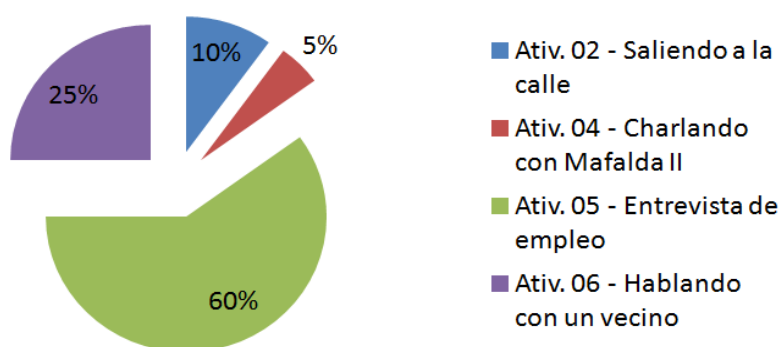
Ao analisarmos as respostas dadas, podemos relacionar com o entendimento de Lima e Loureiro (2015) de que o docente precisa modificar sua postura diante do uso das TICs em sala de aula, valorizando o protagonismo do discente em seu processo de aprendizagem. Utilizar a tecnologia digital no ensino de línguas pode garantir a construção dos conhecimentos do educando, contemplando suas necessidades de aprendizagem e motivando-o a ampliar seu conhecimento e seus usos. Também Leffa (2012) considera que um professor de L2 precisa estar preparado para lidar com os impactos da tecnologia moderna sobre o processo de ensino e aprendizagem e buscar utilizar as ferramentas disponíveis para além do livro didático, como sites, blogs, celulares, redes sociais, etc. Entende-se, portanto, que a utilização da tecnologia, bem como o direcionamento para atividades criativas onde os alunos puderam protagonizar a construção de seu próprio conhecimento, proporcionaram significância para os alunos, colaboraram para a satisfação com a metodologia apresentada e os motivaram a aprender (Keller, 1983)

Questão 05

Das atividades propostas, em qual ou quais encontrou mais facilidade? Explique sua resposta:

20 respostas obtidas

Gráfico 10



Fonte: Autor (2024).

O quinto gráfico revela em qual atividade proposta os participantes da pesquisa encontraram mais facilidade. Esta questão está relacionada com os critérios de análise 2 “As potencialidades das tecnologias digitais no processo da aprendizagem da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua”.

O resultado em destaque mostra que, a maioria dos alunos, encontrou mais facilidade na atividade que contava com o uso do *Whatsapp*. Podemos constatar dois pontos importantes aqui: o primeiro é que o *Whatsapp*, recurso tecnológico tão simples e conhecido por todos, é um recurso potencializador da aprendizagem e o segundo, é que os alunos participantes da pesquisa revelam carência no conhecimento de muitos outros recursos tecnológicos.

A satisfação dos alunos com a utilização do *Whatsapp* também corrobora com o entendimento de Demo (2008), sobre a importância de que o professor esteja preparado para lidar e utilizar as novas tecnologias, saiba usar as redes sociais, que conheça os temas relevantes para seus alunos e, para além disso, que esteja disposto a analisar e flexibilizar sua prática quando necessário.

Também, para Moran (2009), as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, ou seja, elas representam e mediam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, seja de uma maneira mais aberta ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela. Todas elas, combinadas e integradas, possibilitam uma melhor apresentação da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, considerando os diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. Ainda, *Whatsapp*, por sua presença e utilidade cotidiana, dados seus recursos vários de utilização de escrita, de áudio, de imagens e vídeos demonstrou ser uma ferramenta muito prática e efetiva para a aplicação das atividades propostas, o que foi confirmado pela resposta dos alunos.

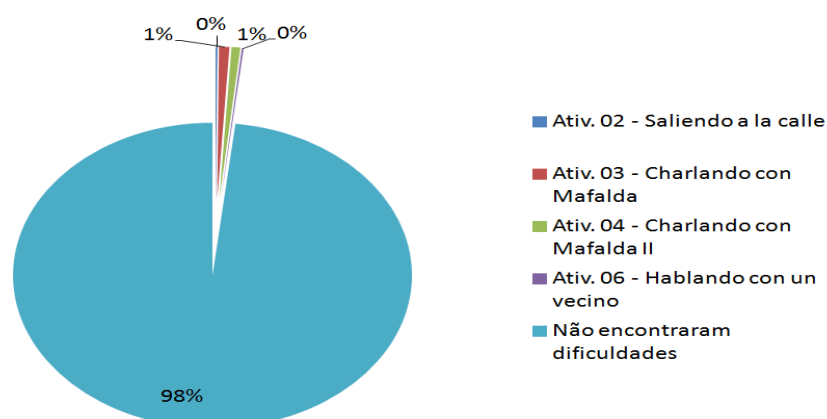
Outrossim, percebe-se que muitos jovens de hoje têm certa resistência quando precisam se expôr sem a interface da internet, como, por exemplo, no contexto escolar. Dessa forma, o uso do *Whatsapp* favoreceu a desinibição e a condução de um trabalho mais alinhado à proposta, da mesma forma que os demais resultados apontados, como o *Google Meet*, *Google* tradutor e *Youtube*.

Questão 06

Das atividades propostas, em qual ou quais encontrou mais dificuldades?
Explique sua resposta:

20 respostas obtidas

Gráfico 11



Fonte: Autor (2024).

Esta questão está relacionada com os critérios de análise 2 “As potencialidades das tecnologias digitais no processo da aprendizagem da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua”. Alguns alunos relataram ter encontrado mais dificuldade na atividade 04. Intitulada *Charlando con Mafalda II*, a atividade consistia em procurar no YouTube tirinhas da Mafalda e, logo utilizar a ferramenta Canva para reescrever as falas que reproduziriam em uma encenação da tirinha escolhida por eles. Acredito que um dos fatores que fizeram com que essa atividade fosse “votada” como a mais difícil tenha relação com a parte de terem que fazer a encenação da tirinha. Pois, como bem sabemos, os jovens de hoje apresentam certa resistência quando precisam se expor.

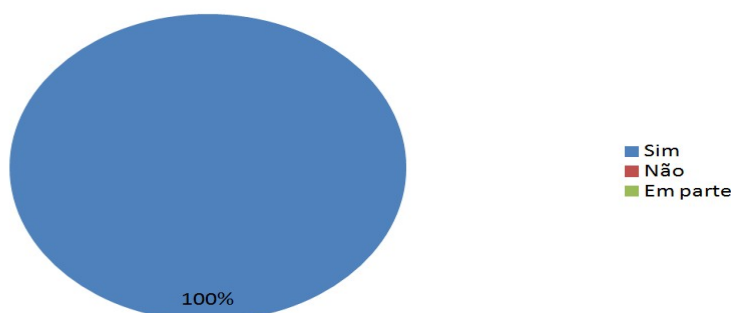
Contudo, a maioria respondeu que não encontraram dificuldades na realização das atividades que foram propostas. A quase totalidade de respostas positivas nos faz refletir sobre os pressupostos teóricos que defendem a utilização das tecnologias como potencializadoras para o ensino e a aprendizagem, como é o caso de Moran (2009), que acredita que as tecnologias combinadas e integradas possibilitam uma melhor apresentação da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, considerando os diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Questão 07

Você acha que as ferramentas tecnológicas auxiliaram na aprendizagem da oralidade de língua espanhola? Explique sua resposta:

20 respostas obtidas

Gráfico 12



Fonte: Autor (2024).

Essa questão se relaciona com os critérios de análise 1 “Ensino da oralidade em língua espanhola”; 2 “As potencialidades das tecnologias digitais no processo da aprendizagem da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua”; 3 “As potencialidades de um MDA voltado ao ensino da pronúncia da língua espanhola no contexto da escola pública, a partir do olhar dos educandos.”

Como é possível observar o gráfico acima, é unânime o pensamento de que as ferramentas tecnológicas auxiliaram na aprendizagem da oralidade de língua espanhola. Esta percepção dos alunos vai ao encontro do que preconiza Menezes (2018) ao defender que o uso das tecnologias, ligado ao ensino comunicativo e ao letramento crítico, servirão para que o aluno possa refletir sobre suas convicções e, também, sobre seu desempenho na produção da oralidade.

Ainda, para Dolz e Schneuwly (2004), a linguagem falada é bastante comum nas salas de aula (em atividades diárias, instruções de leitura, tarefas corretivas, etc.), mas muitas vezes nota-se que não é ensinada, exceto em momentos aleatórios e mal geridos. Nesse sentido, e também considerando a satisfação expressa pelos alunos, resta óbvio que as escolas devem apostar em mais práticas que visem ao desenvolvimento da oralidade, nesse caso, em especial, na língua espanhola.

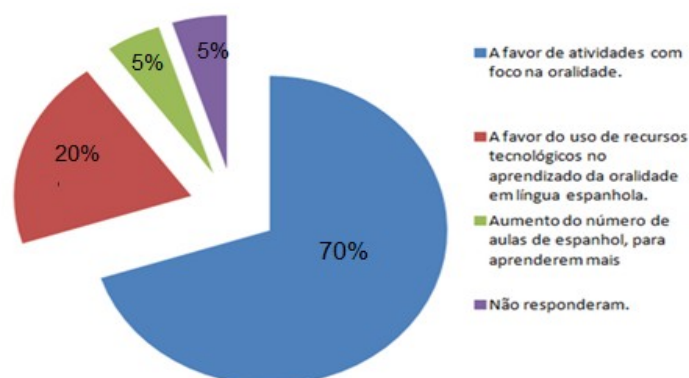
Durante a realização das atividades, muitos alunos, demonstravam estar satisfeitos e instigados, ao mesmo tempo em que expressavam estar desafiados a cada proposta que lhes era apresentada. E nesse sentido, embora não tenha sido considerado na concepção da pergunta, o critério 4 “Relação dos resultados obtidos, com o modelo ARCS ou Modelo Motivacional de Keller” também pode ser avaliado por meio das respostas obtidas. Percebe-se tanto pelas respostas obtidas quanto pelas observações realizadas que as atividades propostas alcançaram a atenção dos alunos e mostraram-se relevantes. Assim, em consequência, os alunos sentiram-se confiantes em construir sua aprendizagem e entenderam que podem ter sucesso com estas atividades e com o aprendizado da língua; bem como se sentiram satisfeitos com os resultados obtidos.

Questão 08

Espaço destinado a comentários, perguntas e sugestões.

20 respostas obtidas

Gráfico 13



Fonte: Autor (2024).

Nessa última questão, foi possível constatar que os aprendizes se manifestaram, exclusivamente, sobre os quatro tópicos apontados acima, na legenda do gráfico. O gráfico comprova que todos os estudantes acreditam ter aprendido mais a respeito do novo idioma depois da implementação do MDA.

Logo, é inevitável a percepção da evolução na aprendizagem do idioma. Conhecer o que os alunos pensam sobre as atividades que desenvolveram, durante a realização da pesquisa, possibilitou que o pesquisador refletisse sobre as abordagens pensadas, seus efeitos na construção dos conhecimentos dos pesquisados, bem como a relevância das atividades para contribuição da pesquisa.

No intuito de obter um detalhamento mais preciso dos efeitos da aplicação do material didático autoral, trago um quadro organizacional que sintetiza o posicionamento dos educandos, com relação a cada uma das atividades que fizeram parte da intervenção e que foram realizadas por eles.

Conforme mostra o quadro abaixo, sua organização foi esquematizada em oito colunas. Na primeira coluna foi colocado o título das atividades que foram aplicadas e, nas de mais colunas, foram colocadas tópicos que serviram de orientação para o aluno e de suporte para análise do pesquisador. Vale ressaltar aqui, que os alunos foram orientados a fazer o preenchimento de cada linha da tabela, referindo-se sempre a

atividade que acabara de realizar. A ideia desse tipo de registro possibilita que o educando consiga manifestar com maior precisão, suas impressões a cerca da atividade realizada.

Quadro 4: Organização das atividades

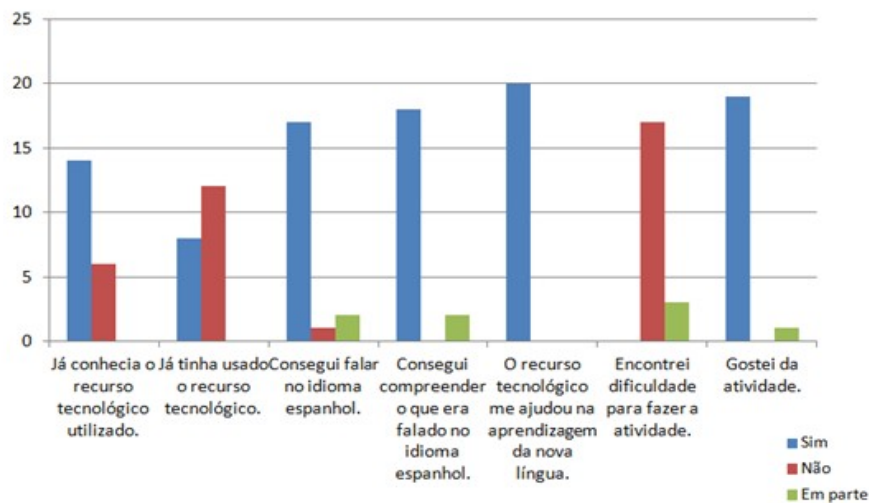
Título da atividade	Já conhecia o recurso tecnológico utilizado.	Já tinha usado o recurso tecnológico.	Consegui falar no idioma espanhol.	Consegui compreender o que era falado no idioma espanhol.	O recurso tecnológico me ajudou na aprendizagem da nova língua.	Encontrei dificuldade para fazer a atividade.	Gostei da atividade.
<i>Pidiendo información</i>	(14) Sim (06) Não () Em partes	(08) Sim (12) Não () Em partes	(17) Sim (01) Não (02) Em partes	(18) Sim () Não (02) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	() Sim (17) Não (03) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes
<i>Saliendo a la calle</i>	() Sim (18) Não (02) Em partes	() Sim (20) Não () Em partes	(18) Sim () Não (02) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(01) Sim (18) Não (01) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes
<i>Charlando con Mafalda</i>	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	() Sim (20) Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes
<i>Charlando con Mafalda II</i>	(20) Sim () Não () Em partes	(09) Sim (11) Não () Em partes	(17) Sim (01) Não (02) Em partes	(18) Sim () Não (02) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	() Sim (20) Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes
<i>Entrevista de empleo</i>	(02) Sim (17) Não (01) Em partes	(01) Sim (19) Não () Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	() Sim (19) Não (01) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes
<i>Hablando con un vecino</i>	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	() Sim (20) Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes

Fonte: Autor (2024).

Na sequência, apresento em forma de gráfico, os resultados obtidos sobre o posicionamento dos discentes com relação cada uma das atividades propostas.

Gráfico 14

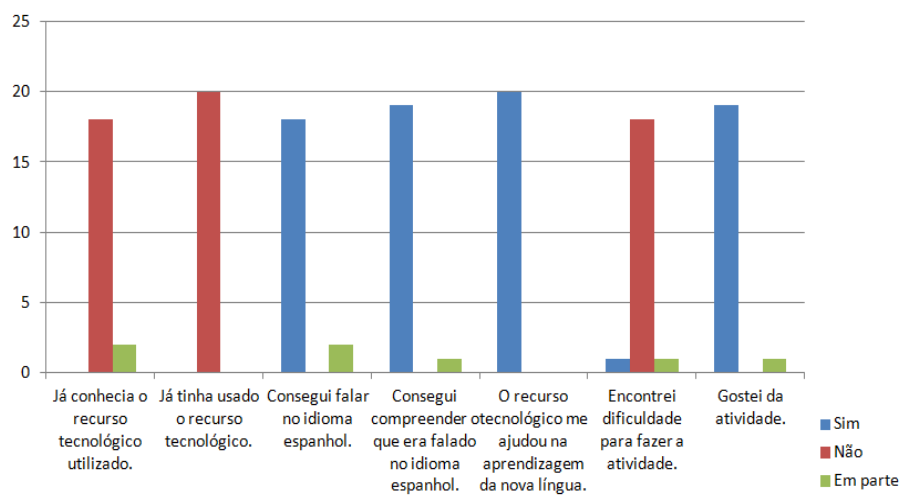
Atividade 01: Posicionamento dos discentes à atividade: *Pidiendo Información*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 15

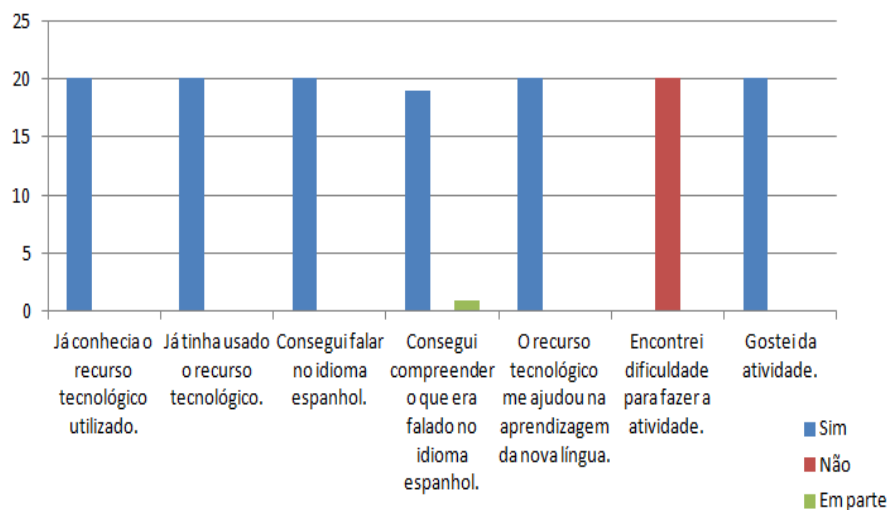
Atividade 02: Posicionamento dos discentes em relação a atividade: *Saliendo a la calle*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 16

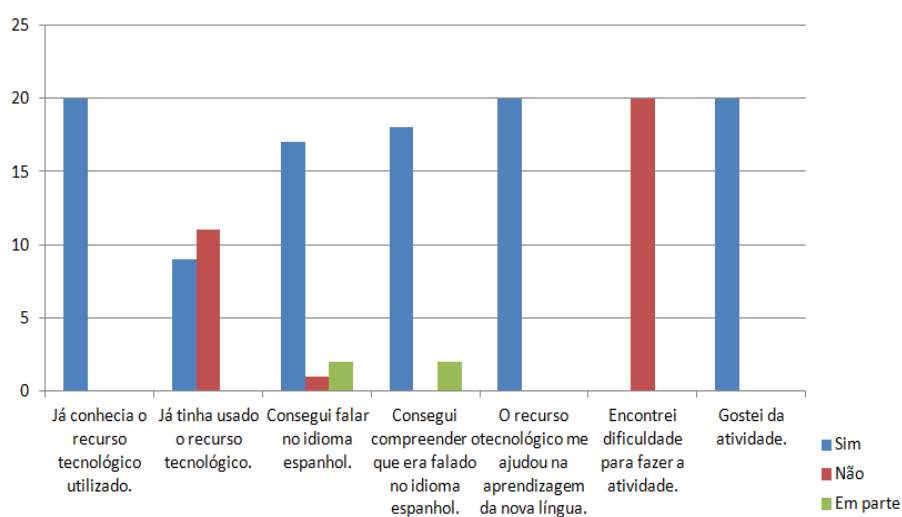
Atividade 03: Posicionamento dos discentes em relação a atividade: *Charlando con Mafalda*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 17

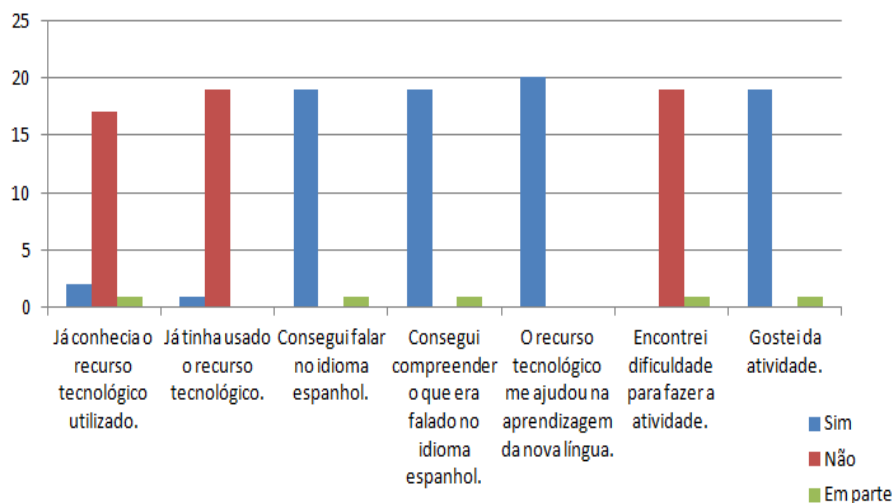
Atividade 04: Posicionamento dos discentes em relação a atividade: *Charlando con Mafalda II*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 18

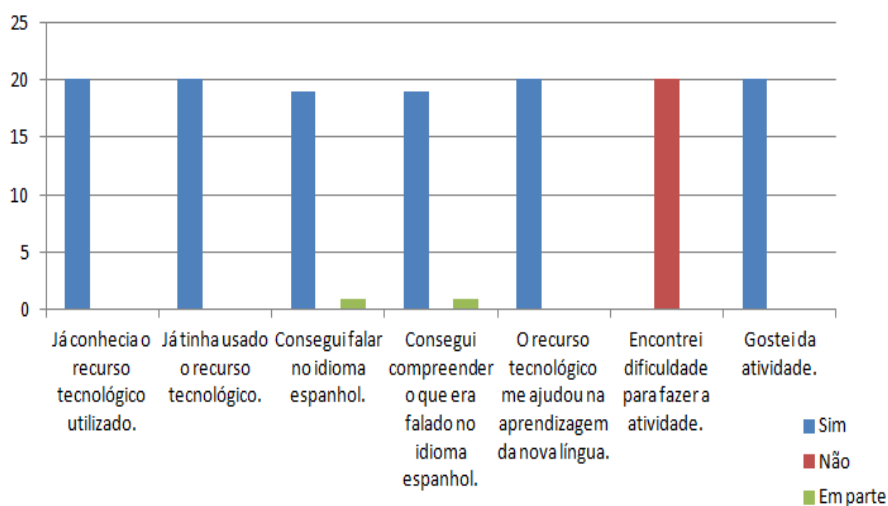
Atividade 05: Posicionamento dos discentes em relação a atividade: *Entrevista de empleo*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 19

Atividade 06: Posicionamento dos discentes em relação a atividade: *Hablando con un vecino*



Fonte: Autor (2024).

Após a tabulação das respostas emitidas pelos alunos, dou início a uma análise dos resultados, de forma conjunta. Sendo assim, durante a comparação dos diferentes

resultados, procurei estabelecer parâmetros que possibilitassem a relação com três dos quatro critérios adotados para análise da aplicação do material didático autoral, ou seja, o ensino da oralidade em língua espanhola, as potencialidades das tecnologias digitais no processo da aprendizagem da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua e as potencialidades de um MDA voltado ao ensino da pronúncia da língua espanhola no contexto da escola pública, a partir do olhar dos educandos.

Meu objetivo nessa etapa foi o de verificar quais atividades poderiam ser consideradas motivadoras e/ou mais ou menos capazes de contribuir com a aprendizagem da língua espanhola, em uma turma de 8º ano de uma escola pública.

Pelo que podemos constatar, nos gráficos que registram as opiniões dos alunos sobre as tarefas que realizavam, os pontos positivos se sobressaem aos pontos, mais ou menos, considerados negativos. Quando se faz a análise sobre a questão de conhecer ou não o recurso tecnológico que potencializaria o aprendizado das atividades propostas, apenas em duas das seis atividades (atividade 2 - *Saliendo a la calle* e atividade 5 - *Entrevista de empleo*), foram apresentados resultados, que mesmo sendo negativos, não podem ser considerados desfavoráveis. Pois o fato de não conhecerem o recurso tecnológico a ser utilizado, não impediria os alunos de realizarem a proposta.

No que se refere a ter experiência de uso do recurso tecnológico, segundo tópico que serviu de orientação para o aluno, na reflexão sobre as atividades feitas por ele, constatou-se que quatro das seis questões, apresentaram resposta negativa (1, 2, 4 e 5). Algo que poderia nos parecer preocupante, se não tivesse sido previsto pelo pesquisador, momentos de explicação de como funcionava cada um dos recursos. Também é importante destacar que o primeiro tópico e o segundo tópico, apesar de parecerem iguais, possuem sentidos bem diferentes. Pois quando o discente diz conhecer, não significa necessariamente, que já tenha feito uso do recurso tecnológico. E isso não impede o aluno de conhecer e aprender a usar o novo recurso, pois como já foi mencionado acima, foram pensados pelo pesquisador, momentos de elucidar a forma de utilizar cada um dos recursos que seriam usados para potencializar o aprendizado dos alunos.

Observando o terceiro item, o que se refere sobre o aluno conseguir falar em espanhol, durante a realização da atividade, percebi que os resultados foram bastante

favoráveis. A maioria dos alunos conseguiu falar na nova língua, espanhol, em todas as atividades propostas. Apenas nas atividades 1 e 4, dois dos vinte alunos participantes da pesquisa não conseguiram falar no idioma espanhol. Os resultados marcados no item “em partes” são considerados positivos. Pois selecionar o item (em parte), não significa que o aluno não tenha conseguido falar nada em espanhol. Mesmo que tenha encontrado alguma dificuldade, alguma coisa, ele conseguiu falar no novo idioma que estava aprendendo.

Algo muito importante ao estudar uma língua adicional, além de aprender a falar na nova língua, certamente, é a capacidade de entender o que é falado na língua adicional, por outras pessoas. O quarto item respondido, faz referência à capacidade de compreensão do aprendiz em uma nova LA e, analisando os resultados obtidos, identificamos que, em todas as atividades, os resultados se mostram bastante favoráveis, ou seja, a capacidade de desenvolvimento oral caminha junto com a capacidade auditiva, quando o assunto é o aprendizado de língua adicional.

O quinto tópico que o aluno precisava responder, trata diretamente sobre o segundo critério de análise que aborda a questão do uso dos recursos tecnológicos como potencializadores da oralidade em língua espanhola, em um contexto de situação de uso real da língua. O que se pode observar, é que todos os alunos, responderam sim, isto é, os recursos tecnológicos os ajudaram na aprendizagem da nova língua, possibilitando aos estudantes mais facilidade na compreensão de como falar, ler, escrever e entender o que ouviam.

Um dado bastante importante está nas respostas obtidas no tópico seis que investiga se os alunos tiveram dificuldades para realizar as atividades que foram propostas.

Em análise aos resultados tabulados, percebemos que os alunos, praticamente, não encontraram dificuldades na realização das atividades propostas. Podemos citar a exceção percebida na atividade 2. Esse dado registra a resposta de, apenas, um aluno que encontrou dificuldade em apenas uma única atividade. Informação que sustenta a afirmação de que os recursos tecnológicos os ajudaram a aprender a nova língua e contribuíram para que os discentes conseguissem realizar as atividades.

Outro ponto importante e que deve ser tratado nessa seção é que, as respostas (em parte) nas quais os alunos responderam que encontraram certa dificuldade na realização das atividades, mas que também encontram facilidade (atividades 1, 2 e 5,

tópico 5), conforme resultados apresentados nos gráficos acima, são consideradas de pouca relevância, considerando que não são interpretadas como um resultado negativo, primeiro por ser expressa por um grupo considerável bastante pequeno de alunos e segundo, que a expressão “em parte”, não aponta uma totalidade, mas sim, uma porcentagem do todo. Neste caso específico, algo que não compromete essa pesquisa por significar que mesmo que tenha encontrado dificuldade, não deixou de ter achado fácil.

Por último analisamos os resultados obtidos no item cinco, em relação a todos as atividades propostas no material didático autoral. Esse item apresenta resultados positivos e considerados de significativa relevância para o estudo em questão. Pois se um aluno gosta de uma proposta, significa que ele entendeu, chamou sua atenção, foi relevante, sentiu confiança em sua realização e sentiu-se satisfeito com os resultados que atingiu. Interpretação que nos aproxima da modelo motivacional de Keller.

Na tentativa de melhor me fazer entender, na seção a seguir, relaciono os resultados encontrados com os pressupostos do modelo ARCS.

4.1 Relação dos resultados obtidos como o Modelo Motivacional de Keller, em relação a cada uma das atividades realizadas

Relacionando com a tabela dos critérios, pensando no Modelo Motivacional de Keller, objetivando, despertar a atenção para a temática proposta, de tornar relevante o aprendizado construído, de gerar confiança, acreditando (os discentes) serem capazes de atingirem objetivos e despertar sentimento de satisfação, ao constatarem o que foram capazes de fazer, apresento um quadro exibindo um resumo das percepções dos 20 alunos que fizeram parte da pesquisa.

O quadro supracitado está organizada em cinco colunas. Na primeira coluna, temos os títulos das atividades e as demais colunas trazem tópicos que aproximam os resultados do modelo motivacional de John Keller (Modelo ARCS). A seguir, vejam o quadro abaixo:

Quadro 5: Resumo das percepções dos alunos

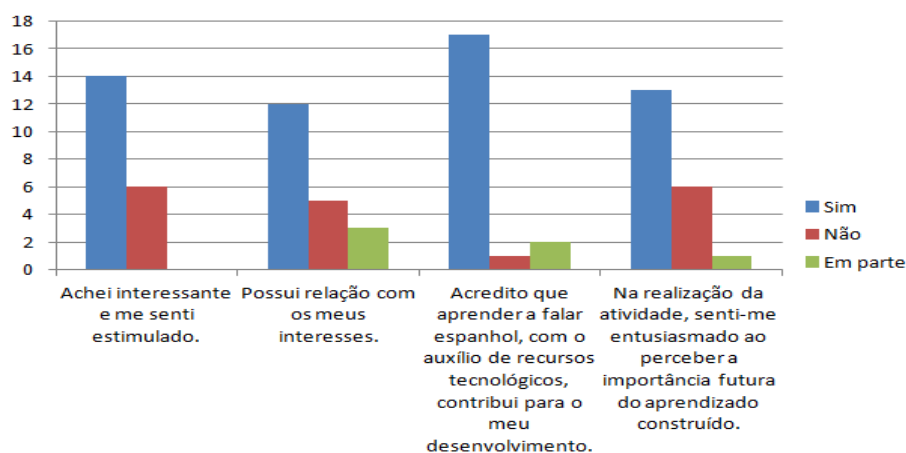
Título da atividade	Achei interessante e me senti estimulado.	Possui relação com os meus interesses.	Acredito que aprender a falar espanhol, com o auxílio de recursos tecnológicos, contribui para o meu desenvolvimento.	Na realização da atividade, senti-me entusiasmado ao perceber a importância futura do aprendizado construído.
<i>Pidiendo Información</i>	(14) Sim (06) Não () Em partes	(12) Sim (05) Não (03) Em partes	(17) Sim (01) Não (02) Em partes	(13) Sim (06) Não (01) Em partes
<i>Saliendo a la calle</i>	(08) Sim (04) Não (06) Em partes	(15) Sim (05) Não () Em partes	(18) Sim () Não (02) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes
<i>Charlando con Mafalda</i>	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(18) Sim () Não (02) Em partes
<i>Charlando con Mafalda II</i>	(20) Sim () Não () Em partes	(09) Sim (03) Não (08) Em partes	(17) Sim (01) Não (02) Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes
<i>Entrevista de empleo</i>	(11) Sim (01) Não (08) Em partes	(19) Sim (01) Não () Em partes	(19) Sim () Não (01) Em partes	(20) Sim () Não () Em partes
<i>Hablando con un vecino</i>	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes	(20) Sim () Não () Em partes

Fonte: Autor (2024).

Os mesmos resultados do quadro anterior são interpretados e apresentados por meio de gráficos, para uma melhor visualização.

Gráfico 20

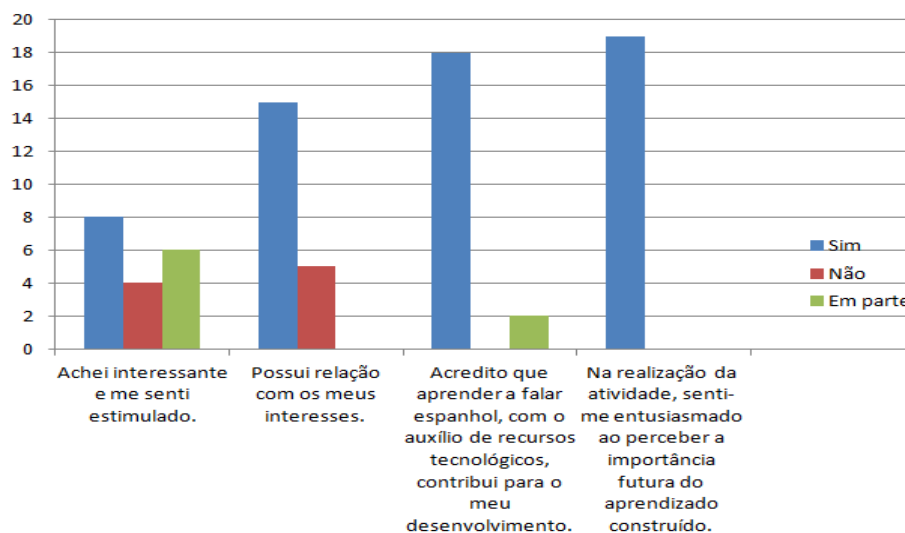
Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: *Pidiendo Información*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 21

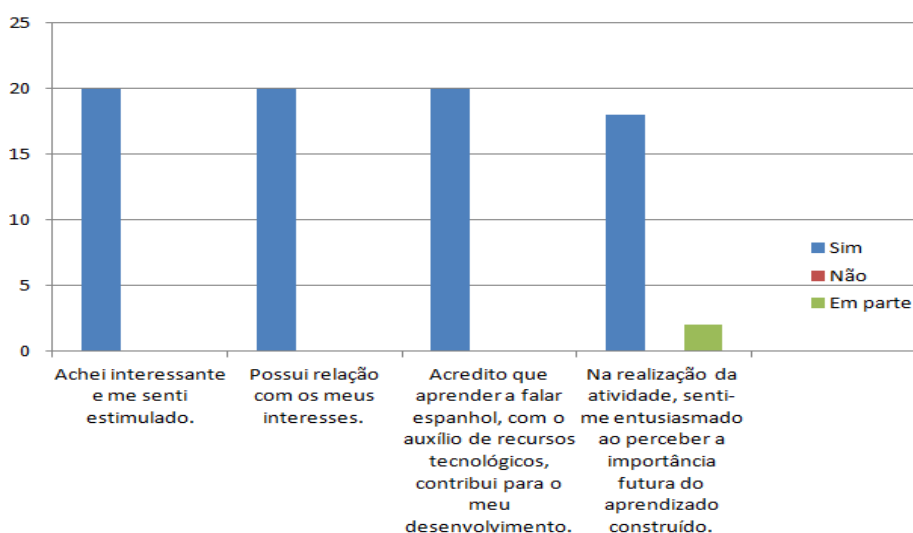
Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: *Saliendo a la calle*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 22

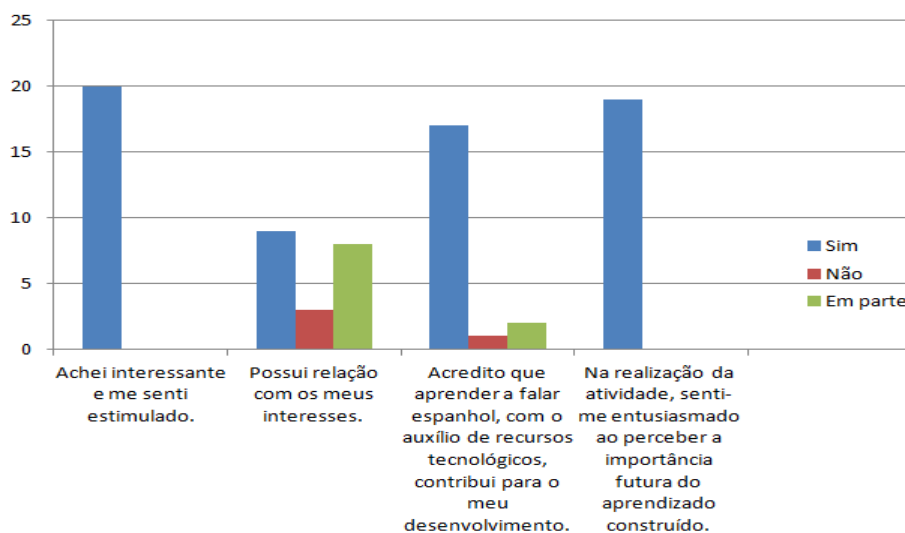
Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: *Charlando con Mafalda*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 23

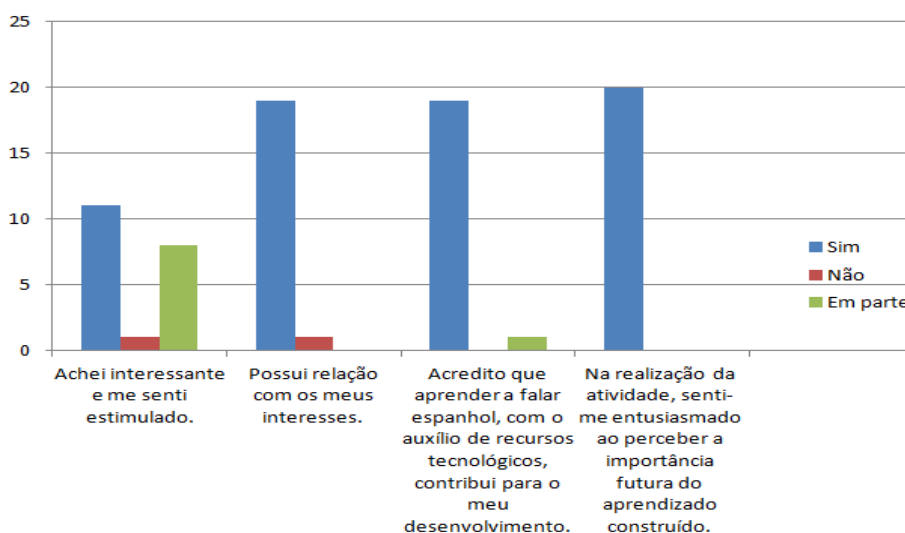
Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: *Charlando con Mafalda II*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 24

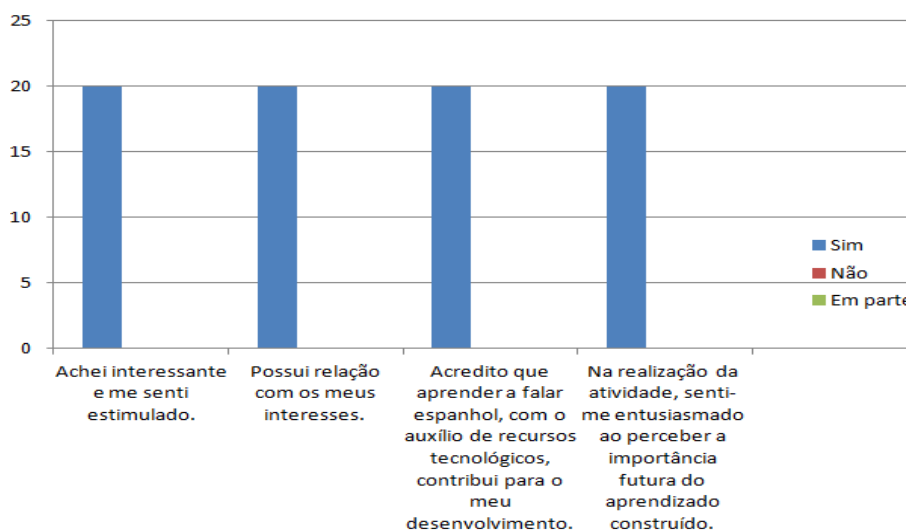
Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: *Entrevista de empleo*



Fonte: Autor (2024).

Gráfico 25

Relação do posicionamento do aluno com o modelo motivacional de John Keller, em relação à atividade: *Hablando con un vecino*



Fonte: Autor (2024).

Mais uma vez de forma conjunta, passo a discorrer sobre os resultados apresentados nos gráficos dessa seção.

A análise a seguir relaciona os resultados de cada gráfico, construído a partir das respostas de cada aluno da turma, referente a cada atividade realizada por cada discente, associando os resultados encontrados com o modelo ARCS.

É importante frisar, que essa análise relaciona-se ao quarto critério de análise adotado para este estudo e que a realização da verificação dos resultados obtidos, de forma separada dos de mais critérios, foi feita no intuito de relacionar as motivações dos educandos, ao final de cada atividade realizada, com os quatro elementos-chaves de motivação de Keller, ou seja, atenção, relevância, confiança e satisfação.

Com base nos resultados encontrados sobre o aluno achar interessante e se sentir estimulado, constata-se, a partir dos resultados dos gráficos, que a maioria dos alunos, em todas as atividades, demonstrou ter interesse pelo que faziam. O fato de demonstrar interesse nos direciona ao primeiro passo para promover e sustentar a motivação no processo de aprendizagem, ou seja, a atenção. Atividades diferentes, com metodologias que fogem dos padrões que o aluno está acostumado, que possibilitam a participação ativa do educando e que trazem variabilidade para instigar o aluno a querer saber, querer fazer, querer conhecer. Pois a partir do momento que o aprendiz se interessa em uma atividade, é que algo lhe chamou a atenção.

O segundo tópico está relacionado com a relevância. Ainda que em algumas atividades aparecerem resultados negativos ou de pouca certeza, podemos constatar que, de forma geral, em todas as atividades, a maioria dos alunos considerou relevante o que estava realizando.

Ao analisar o terceiro tópico, entendemos que os alunos conseguiram perceber que tinham construído algo. Quando a maioria demonstrou ter percebido que, com o auxílio dos recursos tecnológicos, tinham conseguido aprender mais e melhor o espanhol, quando perceberam suas possibilidades de sucesso, constatou-se a relação das propostas com o terceiro passo para promover e sustentar a motivação no processo de aprendizagem, isto é, a confiança.

É importante considerar todos os passos para a motivação da aprendizagem do modelo ARCS. Nesse sentido, trataremos agora do último tópico na análise dos gráficos acima.

Ao responder se na realização da atividade, o educando tinha se sentido estimulado ao perceber a importância futura do aprendizado construído durante todas as atividades que ele realizou, foi possível identificar, por meio dos resultados obtidos, que a maior parte dos alunos, na maioria das atividades, responderam que sim. Com base no maior percentual encontrado nos gráficos, percebemos que eles se envolveram nas propostas, percebendo as atividades como recompensatórias e satisfatórias, entendendo o quanto eram úteis para utilização do novo conhecimento adquirido e construído, em situação de uso real, em contexto autêntico.

Nesse último parágrafo percebemos o quarto passo para promover e sustentar a motivação no processo de aprendizagem do modelo motivacional de Keller.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movido pela vontade de tornar atrativo o ensino de língua espanhola e saber quais recursos utilizar para despertar nos educandos o gosto pelo aprendizado dessa língua adicional, focando na oralidade, a fim de que pudessem fazer uso dos conhecimentos adquiridos em contextos reais de fala, dei início a esse estudo me questionando de que forma as tecnologias poderiam potencializar o aprendizado da língua espanhola, com foco na oralidade, no contexto da escola pública.

Esse interesse nasceu da observação realizada ao longo do desenvolvimento da minha prática docente, quando comecei a perceber que muitos dos meus alunos não conseguiam estabelecer comunicação oral por meio da língua adicional aprendida. Inicialmente, atribui esse entrave a um fator que considerava importantíssimo: a questão da carga horária reduzida para o aprendizado de um novo idioma nas escolas públicas. Eu não poderia imaginar outra questão, se não essa, já que os discentes, em sua maioria, sempre se mostravam curiosos, cheios de expectativas e se interessavam por querer aprender um novo idioma. E daí vinha outro questionamento: o que impedia os alunos de desenvolver a habilidade oral, já que gostavam tanto e demonstravam interesse em aprender espanhol?

Minhas reflexões sobre as possibilidades de sanar ou reduzir a problemática do ensino da oralidade em um novo idioma me levaram a perceber a necessidade de rever minhas práticas pedagógicas, me fazendo buscar novos conhecimentos que pudessem contribuir na minha ação docente. Assim, iniciar os estudos em nível de mestrado se tornou crucial para que essa melhoria se tornasse possível.

Sempre pensei que fazer mestrado seria algo praticamente impossível, em razão de trabalhar 40 horas por semana e por precisar me deslocar muitos quilômetros para poder realizar meu trabalho nas escolas onde sou professor. Mas movido pela vontade de querer saber mais, de entender o porquê de muitas indagações que versam sobre a aprendizagem da oralidade em contexto de escola pública, em região de fronteira com países em que se fala o idioma espanhol e que, mesmo com esses fatores positivos, grande parte dos alunos que terminam o ensino médio apresentam grandes dificuldades de estabelecer comunicação oral no novo idioma aprendido, depois de fracassar em duas tentativas para ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, decidi tentar uma última vez. Foi nessa última

tentativa que consegui aprovação no processo seletivo e dei início ao curso que acreditava que seria fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Hoje, escrevendo minhas considerações finais sobre este estudo realizado, lembro-me das dificuldades que tive lá no começo. Lembro-me de não entender direito a proposta de um estudo de mestrado, das dificuldades de acompanhar o ritmo dos meus colegas de classe, de ter em mente a vontade de resolver a questão-problema que me motivou a buscar novos conhecimentos e de não saber externar meu objetivo em relação ao aprendizado da oralidade em língua adicional, no contexto de uma escola pública, por meio do uso de tecnologias. E assim, neste momento final considerando o percurso percorrido para alcançar os objetivos delimitados para esta pesquisa, posso afirmar que meu crescimento acadêmico foi significativamente relevante.

No que concerne a este estudo, considero importante retomar os objetivos pensados no transcorrer, tanto o geral, quanto os específicos e, de forma sintética, comentá-los a fim de explicitar minhas perspectivas em relação a cada um.

Com o intuito de ir além de objetivos que ultrapassam a mera aprendizagem de uma língua adicional, mas pensando em tornar um aprendizado significativo, com perspectivas de um conhecimento para a vida, o objetivo geral era: “Analisar e discutir a utilização de recursos tecnológicos como aliados no processo de desenvolvimento da oralidade, com foco na pronúncia em língua espanhola, em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública.” Para responder a tal objetivo, a análise de dados me permitiu concluir que a utilização dos recursos tecnológicos, independente da ferramenta utilizada, contribuiu no aprendizado da construção dos conhecimentos em língua adicional, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem da oralidade em língua espanhola.

No tocante ao primeiro objetivo específico, ou seja, “Discutir a importância do processo de ensino-aprendizagem da oralidade em LE, no contexto da escola pública.”, penso que me cumpre destacar o fato de que, inicialmente, o meu interesse se fundamentava em uma limitada geografia: enquanto gaúcho e morador de área de fronteira com o Uruguai, observava a necessidade de um contato mais apropriado com os uruguaios. No entanto, no decorrer da análise e nos momentos finais desse curso de mestrado, entendi que o ensino de língua adicional com foco na oralidade, capacitando o aluno a interagir em contextos reais de comunicação, é importante não

apenas para o desenvolvimento linguístico, mas para sua motivação em aprender, para seu empoderamento enquanto cidadão, para sua inclusão social e para seu futuro. Então, as fronteiras se expandiram e me dei conta que outras (tantas) situações podem e devem ser consideradas para a plena prática do espanhol no âmbito das escolas, uma vez que toda a fronteira do Brasil é formada por países falantes de espanhol⁴. Um caso de relevância atual acontece no estado de Roraima, que desde 2015 serve de porta de entrada para os refugiados venezuelanos⁵. Retomando o objetivo supracitado, e corroborando com a percepção da necessidade de ensinar e aprender espanhol no Brasil, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, com suas aplicações, os alunos manifestaram satisfação em aprender espanhol, utilizando atividades voltadas à oralidade, o que nos remete ao preconizado por Marcuschi (2007), quando aborda a importância da oralidade enquanto processo comunicativo voltado à interação social e anterior à escrita.

Em relação ao segundo objetivo específico, isto é, “Apontar os principais desafios dos educandos, no processo de construção da produção oral em uma LE”, entendi que minhas impressões anteriores não estavam erradas e que muitos são os fatores que interferem nas dificuldades dos alunos em produzir interações orais, especialmente em espanhol, entre eles, o reduzido número de aulas, as questões histórico-culturais afetas às línguas no Brasil (Hashiguti, 2019) o trabalho predominante com gêneros escritos nas práticas docentes no ensino básico, a falta de conteúdos voltados à oralidade (Shiites, 2018), além das características do público atendido, como a timidez, a vergonha de se expor ou de “errar” na frente dos demais.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico; “Demonstrar as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio da construção de um material didático autoral (MDA), no processo de ensino-aprendizagem da oralidade em língua espanhola”, a observação das atividades realizadas com o grupo de alunos e suas manifestações, levaram à conclusão que as atividades planejadas aliadas às tecnologias, já tão conhecidas e utilizadas pelos

4 O Brasil compartilha fronteiras terrestres com dez países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana Francesa, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Estes países, em sua maioria, possuem o espanhol como língua oficial e incluem outras línguas de origem europeia, indígena e crioula.
5 O número de venezuelanos que atravessaram a fronteira para chegar ao Brasil tem crescido desde 2015, tornando-os a terceira maior comunidade estrangeira no país, atrás apenas de bolivianos e haitianos. A cidade de Pacaraima, situada na fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén, no norte do país, recebe pessoas vindas da Venezuela diariamente, motivadas pelo agravamento da crise econômica e social naquele país.

alunos fora de sala de aula, potencializam a motivação, o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem. Dessa forma, cumpre ao professor buscar estratégias de complementação de materiais disponíveis e de utilização de tecnologias como suporte, conforme sugere Moran (2015), quando afirma que os desafios bem planejados apresentados aos alunos, servem para estimular habilidades cognitivas, emocionais, interpessoais e de comunicação.

Já no que concerne ao quarto e último objetivo específico, assim dizendo, “Verificar a partir do olhar dos educandos as potencialidades de um MDA voltado ao ensino da pronúncia da língua espanhola no contexto da escola pública”, pode-se destacar as impressões registradas pelos alunos nos questionários aplicados para avaliação das atividades realizadas, quando manifestaram entusiasmo por poder aprender a falar utilizando os métodos e técnicas utilizadas nas aulas realizadas. Isso leva a crer que os diversos recursos tecnológicos disponíveis podem aumentar o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz e relevante.

Os alunos identificaram a tecnologia da informação como facilitadora da aprendizagem. Suas respostas demonstraram que o uso do MDA, com atividades diferenciadas e atraentes, que utilizam recursos tecnológicos facilita e melhora a aquisição da linguagem. É importante, ainda, destacar que o MDA estará disponível no Repositório da Unipampa, junto a esta dissertação.

Além disso, está disponível em drive público no endereço: https://drive.google.com/drive/folders/1MsLw2Uyaj1dP9TS8NPSZjqwPcN84QXhx?usp=drive_link ou acessando o seguinte QR Code:



Podemos, assim, relacionar estes resultados ao Modelo ARCS, ou Modelo Motivacional de Keller, pois a utilização do MDA com atividades realizadas por meio de recursos tecnológicos despertou a atenção, estimulando a vontade de aprender; levou ao entendimento dos alunos sobre a relevância da aquisição desse conhecimento; auxiliou na percepção dos alunos sobre suas possibilidades de sucesso nas interações orais em espanhol, despertando a confiança e; levou à satisfação dos alunos, cuja segurança foi reforçada à medida que os alunos atingiam os objetivos propostos.

Observa-se, a partir desses resultados, o quão importante e necessária é a ampliação da carga horária de ensino do espanhol, não apenas para o desenvolvimento da oralidade no idioma, mas também pode permitir a realização de projetos interdisciplinares que envolvam a língua espanhola e combinem com temas da história, geografia, artes e até mesmo matemática. Isso não apenas facilita o aprendizado da língua, como também permite uma melhor compreensão de outras disciplinas, mostrando aos alunos como o espanhol pode ser uma ferramenta útil em diversos contextos acadêmicos e profissionais.

Os temas transversais, como meio ambiente, direitos humanos e diversidade cultural, podem ser explorados de forma mais eficaz com uma carga horária ampliada. O espanhol permite que os estudantes analisem a forma como diferentes culturas lidam com esses temas, realizando pesquisas e discussões que ampliam a sua perspectiva de mundo e compreensão global. A linguagem torna-se uma forma de abordar e refletir sobre questões relevantes para a sociedade. Ao se dedicar mais tempo à aprendizagem de espanhol, os espaços de aprendizagem tornam-se mais diversificados. Além das aulas tradicionais, é possível criar clubes de língua, eventos culturais e intercâmbios virtuais com escolas de outros países de língua espanhola. Estes espaços adicionais enriquecem a experiência educacional e oferecem mais oportunidades para a prática do idioma fora do ambiente de sala de aula.

Ainda, em se tratando de um tema central deste estudo, percebe-se que períodos adicionais de aula potencializariam a integração de novas tecnologias no ensino de espanhol. Isso pode envolver o uso de plataformas digitais para a comunicação, aplicativos de aprendizado e recursos audiovisuais. A utilização de tecnologias como a realidade aumentada e jogos educacionais podem tornar o aprendizado mais envolvente e interativo, auxiliando os estudantes a praticarem o idioma de forma moderna e relevante.

Portanto, asseverado por uma atenta revisão bibliográfica e pela análise de dados obtidos na pesquisa, permito-me concluir que a utilização dos recursos tecnológicos, independente da ferramenta utilizada, contribuiu no aprendizado da construção dos conhecimentos em língua adicional, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem da oralidade em língua espanhola. Portanto, compreender e entender a tecnologia como um recurso complementar no processo de construção do conhecimento em línguas adicionais é fundamental para promover uma educação de alta qualidade e preparar os alunos para o sucesso em um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição Comemorativa - 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BENDER, G.C.M. **Educação linguística nas aulas de espanhol: a autoetnografia de uma virada em um processo formativo**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ensino de Línguas, Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2022.
- BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC-SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Blogue mostra que aprender espanhol pode ser agradável**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18462:blogue-mostra-que-aprender-espanhol-pode-ser-agradavel&catid=222.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação, Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.
- CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis**. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. SP, 2008, p. 10.
- CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DEMO, P. **Habilidades do século XXI**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 4-15, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, Michèle. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, M. R.; OBERMARK, G. M. Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. *In*: LEFFA, V. (org) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 411-418

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press. 1994.

FERNÁNDEZ, I. G. Profesores y autores: La doble función de muchos hispanistas brasileños. **Actas** del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo, 28 de octubre de 2000.

GARDNER, R. C. **Motivation and Second Language Acquisition**. PORTA LINGUARUM 8, Jun. 2007, pp. 9-20. Disponível em: http://www.ugr.es/~portatilin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20GARDNER.pdf
Acesso em: 12 set. 2022.

HASHIGUTI, S.T. Prática de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de Letras a distância. *In*: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. **Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 33-58.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)mergingstrategies for second/foreignlanguagegeteaching. *In*: **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999.

LEFFA, V. J. **Produção de Materiais de Ensino**: Teoria e Prática. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, V. J. **Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo**. Unisinos, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

KELLER, J. M. (1983). Motivational design of instruction. *In*: C. M. Reigeluth (Ed.), **Instructional-design theories and models: an overview of their current status**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MACKEY, A.; GAS, S. **Second language research: methodology and design**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada**. Rio de Janeiro: Lucena, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Edição 1 – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A., DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. *In*: MARCUSCHI, L., DIONISIO, A. P. (org.) **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MENDES, D. S. **A metodologia webquest como estratégia de ensino motivadora da aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação básica. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 298 p. 2018.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 29 set. 2022.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da Língua Inglesa. *In*: ROTTAVA, L.; LIMA, M. **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Fontes, 2003.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. Orlandi. *In*: GADET, Françoise. HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PINTO, F. e REBOLLO-COUTO, L. **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18327
Acessado em: 27 de setembro de 2022.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Abr. 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/359645433_Lingua_adicional_um_conceito_guardachuva#:~:text=Com%20base%20em%20fundamento%20sociocognitivo%2C%20revisita-se%20o%20conceito,conceito%20%E2%80%9Cguarda-chuva%E2%80%9D%2C%20portanto%2C%20apropriado%20para%20todas%20as%20situa%C3%A7%C3%B5es%2C Acesso em: 20 mar. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular Gaúcho**: Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1ed. 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991

SAVILLE-TROIKE, M. **Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.

SCHIITES, R. Oralidade, Orientações curriculares e Língua Espanhola: o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino da língua falada em sala de aula? **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 10 - 2018 pp 63-73.

SILVA, G. A. A Era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, S. B. MARTINS, L. S. O. Avaliação das habilidades orais. *In.*: PINHO. José Ricardo (org). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola. 2022.

SILVA, S. **A oralidade em aulas de Línguas Espanhola no Ensino Médio**. 2016.68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2016.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WILLIAMS, M.; BURDEN, P. **Psicología para profesores de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

VYGOTSKY, L.S. (1999). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Editora Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título do projeto: AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APRENDIZADO DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador responsável: Luis Alberto Pinheiro Pereira

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 997020665

Prezada(o) aluna(o), você está sendo convidada(o) para participar, como voluntária(o), de um estudo que tem como objetivo analisar e discutir a utilização de recursos tecnológicos como aliados no processo de desenvolvimento da oralidade, com foco na pronúncia em língua espanhola, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em escola pública, a partir das percepções do professor titular no componente língua espanhola, que conduzirá as atividades. Este estudo está associado às atividades prevista no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) que será desenvolvido com a sua turma de Língua Espanhola, pelo acadêmico do curso, Professor Luis Alberto Pinheiro Pereira, sob a orientação da Professora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da proposta de intervenção pedagógica, intitulada Conhecendo os Nossos Vizinhos, por meio de um Material Didático Autoral (MDA), em uma sequência didática prevista para seis encontros, tendo como local de desenvolvimento, o laboratório de informática da escola. A realização do estudo é importante para verificar o quão relevante é a utilização de recursos tecnológicos para potencializar o aprendizado da oralidade em língua espanhola em um contexto de escola pública, localizada em uma região de fronteira, com um país que tem como língua materna o idioma espanhol e propor aos educadores da área, a utilização desse material, como recurso que possa contribuir na proposta das aulas de língua adicional. O estudo será orientado pela professora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto, professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Sua participação no estudo será relacionada em relatar quais foram suas impressões sobre a inserção de recursos tecnológicos para potencializar seu aprendizado da oralidade em Língua Adicional Espanhola. Todas as informações coletadas serão utilizadas

exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, ao final de todas as atividades proposta pelo professor pesquisador, lhe será solicitado, responder questões que versaram sobre seu ponto de vista a cerca do que você participou. Estas perguntas serão recolhidas pelo pesquisador para, posteriormente, suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhada(o) ou sem jeito para escrever sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar de responder as questões sobre a proposta, da qual você participou. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de seus colegas, que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (questionário de perguntas) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade do pesquisador. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do orientador da pesquisa (53) 98123-4703 e para o número do pesquisador (53) 997020665. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo o pesquisador entregará, para todos os alunos que participaram das aulas da proposta de intervenção, um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disto, também será entregue um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações do estudo. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução e acompanhamento das aulas de língua espanholas, com foco no ensino da oralidade. Além disto, o pesquisador ficará a disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APRENDIZADO DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA

PÚBLICA”, a ser realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveirado, localizada no município de Candiota - RS”, assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

Nome do pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador responsável:

Bagé, _____ de _____ de 2023.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592,
Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911
0200 – Ramal: 8025, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE B



Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289,
(55) 3911 0202.
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As Potencialidades das Tecnologias Digitais no Aprendizado da Oralidade em Língua Espanhola no Contexto de uma Escola Pública

Pesquisador responsável: Luis Alberto Pinheiro Pereira / N° Matrícula 2210100925

Professor (a) orientador (a): Professora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto / N° CIAPE 2142999

Campus/Curso: Universidade Federal do Pampa – Bagé / Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

Telefone para contato: (53) 997020665

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados, por meio de fotos, vídeos, áudios, observações, notas de campo e produções autorais dos pesquisados envolvidos durante a aplicação do presente projeto de pesquisa da Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof. Pesquisador Luis Alberto Pinheiro Pereira, matrícula N° 2210100925 e da Professora orientadora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto N° CIAPE 2142999, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bagé, 14 de agosto de 2023.

Pesquisador responsável

Professor(a) orientador(a)

APÊNDICE C



Universidade Federal do Pampa

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289,
(55) 3911 0202.
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As Potencialidades das Tecnologias Digitais no Aprendizado da Oralidade em Língua Espanhola no Contexto de uma Escola Pública

Pesquisador responsável: Luis Alberto Pinheiro Pereira / Nº Matrícula 2210100925

Professor (a) orientador (a): Professora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto / Nº CIAPE 2142999

Campus/Curso: Universidade Federal do Pampa – Bagé / Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

Telefone para contato: (53) 997020665

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados, por meio de fotos, vídeos, áudios, observações, notas de campo e produções autorais dos pesquisados envolvidos durante a aplicação do presente projeto de pesquisa da Escola Estadual de Ensino Médio Jerônimo Mércio da Silveira. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof. Pesquisador Luis Alberto Pinheiro Pereira, matrícula Nº 2210100925 e da Professora orientadora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto Nº CIAPE 2142999, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bagé, 14 de agosto de 2023.

Pesquisador responsável

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO
Data: 14/08/2023 19:56:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professor(a) orientador(a)

APÊNDICE D



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO PRÉVIO

ESCOLA:	
NOME:	TURMA:
ANO:	

Questões que ajudarão entender melhor seus conhecimentos em espanhol, dificuldades encontradas, bem como sua opinião sobre a utilização de recursos tecnológicos no aprendizado do idioma.

1- Há quanto tempo que você estuda Espanhol?

2- Em qual nível, você considera seu conhecimento em Espanhol?		
Avançado ()	Intermediário ()	Básico ()

3- Nas aulas de Espanhol, no que você encontra mais dificuldade?			
Na fala ()	Na escrita ()	Na leitura ()	Na gramática ()
4 - Nas aulas de Espanhol, quais atividades você gosta mais de fazer?			
Atividades de produção escrita. ()	Atividades de prática de leitura. ()	Atividades de pronúncia. ()	

5- Você possui contato com a Língua Espanhola, fora de escola?	
Sim ()	Não ()

6- Se você marcou SIM, na questão anterior, marque as alternativas que exemplificam as forma de contato com o idioma Espanhol, que você tem fora do ambiente escola:				
Filmes ()	Músicas ()	Sites da internet ()	Redes sociais ()	Outros ()

7- Quais aulas que você considera mais interessante?	
As que o professor desenvolve utilizando o quadro e o giz. ()	
As que o professor faz a utilização do livro didático. ()	
As que o professor faz uso de algum recurso tecnológico. ()	
Todas as anteriores. ()	

8 - Você tem acesso à internet na sua casa?	
Sim ()	Não ()

APÊNDICE E



ANÁLISE DO PROJETO PILOTO OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APLICAÇÃO DO PROJETO PILOTO

Escola: _____
 Município: _____ Localidade: _____
 Professor: _____ Data: ____ / ____ / ____
 Nº total de alunos: _____

Com o intuito de testar a proposta do Material Didático Autoral que pretendo desenvolver com os sujeitos da pesquisa, decidi realizar o projeto piloto visando analisar as suas potencialidades para dar consistência ao delineamento do estudo, bem como fazer aprimoramentos, à medida que estes se mostrassem necessários.

Nesse sentido, foram realizados os seguintes critérios de análises para servirem de orientação:

1º) Considera interessante o uso de TCICs no aprendizado de espanhol?
 Sim Não Em partes

2º) Possui facilidade na pronúncia em língua espanhola?
 Sim Não Em partes

3º) Gosta de atividades com foco na oralidade em língua espanhola?
 Sim Não Em partes

4º) A forma de trabalho utilizada pelo professor, contribuiu para o aprendizado da oralidade em língua espanhola?
 Sim Não Em parte

5º) Das atividades propostas, qual ou quais, encontrou mais facilidade? Explique sua resposta:

6º) Das atividades propostas, qual ou quais, encontrou mais dificuldades? Explique sua resposta:

7º) Você acha que as ferramentas tecnológicas auxiliaram na aprendizagem da oralidade de língua espanhola? Explique sua resposta:

8º) Espaço destinado a comentários, perguntas e sugestões.

APÊNDICE F



ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL (MDA) OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APLICAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Escola: _____
 Município: _____ Localidade: _____
 Professor: _____ Data: ____/____/____
 Nº total de alunos: _____

Visando compreender a relevância, bem como, analisar as potencialidades dos recursos tecnológicos, no aprendizado da oralidade em língua espanhol, no uso de situação real do idioma espanhol, com alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, dando consistência ao delineamento do estudo, verificou-se, a partir desse instrumento, considerando o ponto de vista dos aprendizes, quais foram os aspectos positivos e, se existiram, quais foram os aspectos negativos.

Nesse sentido, foram realizados os seguintes critérios de análises para servirem de orientação:

1º) Considera interessante o uso de TCICs no aprendizado de espanhol?
 Sim Não Em partes

2º) Possui facilidade na pronúncia em língua espanhola?
 Sim Não Em partes

3º) Gosta de atividades com foco na oralidade em língua espanhola?
 Sim Não Em partes

4º) A forma de trabalho utilizada pelo professor, contribuiu para o aprendizado da oralidade em língua espanhola?
 Sim Não Em parteS

5º) Das atividades propostas, qual ou quais, encontrou mais facilidade? Explique sua resposta:

6º) Das atividades propostas, qual ou quais, encontrou mais dificuldades? Explique sua resposta:

7º) Você acha que as ferramentas tecnológicas auxiliaram na aprendizagem da oralidade de língua espanhola? Explique sua resposta:

8º) Espaço destinado a comentários, perguntas e sugestões.

APÊNDICE G



QUADRO DE ANÁLISE DE DESEMPENHO PESSOAL

Nome (opcional):.....

Registre no quadro abaixo o seu desempenho, com relação à atividade realizada: (Registro do aluno, após cada atividade realizada na aplicação do MDA)

Título da atividade	Já conhecia o recurso tecnológico utilizado.	Já tinha usado o recurso tecnológico.	Consegui falar no idioma espanhol.	Consegui compreender o que era falado no idioma espanhol.	O recurso tecnológico me ajudou na aprendizagem da nova língua.	Encontrei dificuldade para fazer a atividade.	Gostei da atividade.
Pidiendo Información	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Saliendo a la calle	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Charlando con Mafalda	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Charlando con Mafalda II	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Entrevista de empleo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Hablando con un vecino	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes

Aprofundando minhas percepções: (Relação com a proposta de Keller)

Título da atividade	Achei interessante e me senti estimulado.	Possui relação com os meus interesses.	Acredito que aprender a falar espanhol, com o auxílio de recursos tecnológicos, contribui para o meu desenvolvimento.	Na realização da atividade, senti-me entusiasmado ao perceber a importância futura do aprendizado construído.
Pidiendo Información	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Saliendo a la calle	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Charlando con Mafalda	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Charlando con Mafalda II	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Entrevista de empleo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
Hablando con un vecino	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Sim

	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em partes
--	--	--	--	--