

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

BIANCA JÁCOME BRITO

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

CURITIBA

2022

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

BIANCA JÁCOME BRITO

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA**

CURITIBA

2022

BIANCA JÁCOME BRITO

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Formação de Professores e Novas Tecnologias na Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima

CURITIBA

2022

B862u Brito, Bianca Jácome
O uso de metodologias ativas mediado por
tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem
da língua espanhola / Bianca Jácome Brito - Curitiba,
2022.
108 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Desiré Luciane Dominschek
Lima
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2.
Aprendizagem ativa. 3. Ensino e aprendizagem. 4.
Tecnologia educacional. 5. Inovações educacionais. I.
Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 013/2022

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 15 de junho de 2022, às 14h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Desiré Luciane Dominschek (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Solange Aparecida Zotti (Integrante Externo/ IFC); Leandro Sartori Goncalves (Integrante Externo/UERJ); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA", da mestranda Bianca Jácome Brito. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

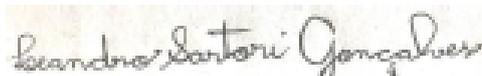
Recomendações: A mestranda deverá fazer todas as revisões solicitadas pela banca. O trabalho foi indicado para publicação.



Dra. Desiré Luclane Dominschek
Presidente da Banca



Dra. Solange Aparecida Zotti
Integrante Externo



Dr. Leandro Sartori Gonçalves
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular

Dra. Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Suplente



Bianca Jácome Brito
Mestranda

Dedico esta dissertação à minha querida filha
Giovana Jácome de Carvalho Sardinha, razão pela
qual me faz estar sempre em busca do melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por me permitir tantas conquistas e que na longa caminhada na realização desta dissertação não me permitiu desistir, me dando forças para superar as dificuldades.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima, pelas palavras de incentivo, apoio, acolhimento, paciência, orientação, competência, profissionalismo, organização e dedicação, que foram fundamentais para a realização desta dissertação.

À Prof.^a Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia que me selecionou para ingressar neste Programa. Ao Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, por compartilhar seus conhecimentos ao longo das aulas em sua disciplina do Mestrado, pelo apoio e orientação nos primeiros passos nesta pesquisa.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – Uninter, pela dedicação, competência, apoio e por todo conteúdo compartilhado no processo de construção do conhecimento para a conquista de ser Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Aos colegas do Mestrado, pela amizade, pelos trabalhos e disciplinas realizados em conjunto, pelas dúvidas sanadas em conversas informais e, principalmente, pelo incentivo, preocupação e apoio constantes.

À banca de qualificação, pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram este estudo.

À minha família, pelo apoio e compreensão constantes durante todo o período do Mestrado.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

*“Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional – Uninter, linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, investiga o uso de metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, tendo como produto desta pesquisa de Mestrado a construção de um portfólio de práticas pedagógicas. Diante da importância que o ensino de uma língua estrangeira apresenta em nossos dias, se faz necessário analisar o processo ensino-aprendizagem, com enfoque nas metodologias ativas para um aprendizado significativo para o estudante. O problema da pesquisa constitui-se em: quais práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica? Desta forma, o objetivo geral desta dissertação foi construir um portfólio de práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica. Os objetivos específicos foram: tecer reflexões teóricas, didáticas e metodológicas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil; apresentar conceitos e objetivos das metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem de idiomas; analisar as possibilidades, dificuldades e vantagens do uso de recursos/ferramentas digitais no processo ensino-aprendizagem de um idioma. A proposta metodológica desta dissertação foi realizar uma revisão sistemática da literatura, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, descritiva e com abordagem qualitativa. Para a pesquisa de campo foi aplicado um questionário *online*, por meio do *google forms*, disponibilizado via redes sociais e *whatsapp*, com questões fechadas e abertas sobre as metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais utilizadas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, envolvendo um grupo de professores de língua espanhola. Para a conclusão do Mestrado Profissional, o produto é um item obrigatório. Diante disso, a partir dos resultados da pesquisa bibliográfica e de campo, construímos 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. Deram suporte teórico para esta pesquisa: Sedycias (2009); Couto (2016); Erez Fernández (2010); Freire (2011); Imbernón (2011); Moran (2015); Berbel (2011); Coscarelli (2016); Arão, Silva e Lima (2018); Diesel, Baldez e Martins (2017); Severino (2013); dentre outros. Concluímos que os professores utilizam as metodologias ativas nas aulas de língua espanhola, porém encontram diversos obstáculos para colocar em prática o uso destas metodologias. As metodologias ativas que se destacaram na pesquisa foram: sala de aula invertida, ensino híbrido, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Metodologias Ativas. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of the Graduate Program Education and New Technologies, from Centro Universitário Internacional – Uninter, teacher training line and new technologies in Education, investigates the use of active methodologies mediated by technologies in the teaching-learning process of the Spanish language, having as product of this master's research the construction of a portfolio of pedagogical practices. Given the importance that teaching a foreign language presents in our days, it is necessary to analyze the process of teaching-learning, focusing on active methodologies for a meaningful learning to the student. The research problem is: which teachers' pedagogical practices in active methodologies mediated by digital technologies can be effective in the teaching-learning process of the Spanish language in basic education? In this way, the general objective of this dissertation was to build a portfolio of teachers' pedagogical practices in active methodologies mediated by digital technologies that can be effective in the teaching-learning process of the Spanish language in basic education. The specific objectives were to weave theoretical, didactic and methodologies on teaching the Spanish language in Brazil; to introduce concepts and objectives of active methodologies for the teaching-language learning; analyze the possibilities, difficulties, and advantages of the use of digital resources/tools in the teaching-learning process of a language. The methodological proposal of this dissertation was to carry out a systematic review of the literature, a bibliographic and field research, descriptive and with a qualitative approach. For the field research, an online questionnaire was applied through google forms, available via social networks and WhatsApp, with closed and open questions about the active methodologies mediated by digital technologies used in the process teaching and learning of the Spanish language, involving a group of Spanish language teachers. For the conclusion of this Professional Master, the product is a must-have item. In view of this, from the results of the research literature and field, we built a portfolio of pedagogical practices, that use active methodologies mediated by digital technologies to contribute to teacher training and enable a meaningful learning for the student. The theoretical support for this research involves Sedycias (2009); Couto (2016); Erez Fernández (2010); Freire (2011); Imbernón (2011); Moran (2015); Berbel (2011); Coscarelli (2016); Arão, Silva and Lima (2018); Diesel, Baldez and Martins (2017); Severino (2013); among others. We conclude that teachers use active methodologies in Spanish language classes, but they face several obstacles to put in practice the use of these methodologies. The active methodologies that highlighted in the research were: flipped classroom, blended learning, gamification, project-based and problems-based learning.

Keywords: Spanish language. Active Methodologies. Digital Technologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de recursos/ferramentas digitais que podem ser utilizadas no ensino de línguas.....	53
Quadro 2 – Número de trabalhos encontrados por ordem anual crescente, anos estes que correspondem à Defesa e na sequência os Títulos das Dissertações pesquisadas.....	60
Quadro 3 – Apresenta os nomes das autoras e as palavras-chave encontradas nas pesquisas.....	62
Quadro 4 – Descreve o tipo de metodologia, o programa envolvido, a região e a cidade na qual as dissertações foram desenvolvidas.....	62
Quadro 5 – Descrição de uma prática do professor aliando recurso/ferramenta digital com as Metodologias Ativas.....	72
Quadro 6 – Obstáculos que o (a) professor (a) encontra para utilizar as Metodologias Ativas.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária	65
Gráfico 2 – Rede de ensino na qual o (a) professor (a) trabalha	65
Gráfico 3 – Anos/séries escolares na qual o (a) professor (a) atua	66
Gráfico 4 – Nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas	67
Gráfico 5 – Utilização das Metodologias Ativas nas aulas de Língua Espanhola.....	67
Gráfico 6 – Metodologias Ativas que o (a) professor (a) considera que a aprendizagem se torna efetiva nas aulas de Língua Espanhola	69
Gráfico 7 – Recursos/ ferramentas digitais que os estudantes utilizam nas aulas de Língua espanhola	70

LISTA DE SIGLAS

ABP – Aprendizagem baseada em problemas
ALADI – Associação Latino-Americana da Interação
AM – Amazonas
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DF – Distrito Federal
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESABAM – Escola Superior Batista do Amazonas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MA – Maranhão
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MT – Mato Grosso
Ocem – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PBL – *Problem-based Learning*
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PI – Piauí
PR – Paraná
RJ – Rio de Janeiro
SC – Santa Catarina
TA – Tratado de Assunção
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2. ASPECTOS DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....	22
2.1 REFLEXÕES TEÓRICAS, DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS	26
2.2 HABILIDADES COMUNICATIVAS	33
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPAÑHOLA.....	35
3 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM.....	40
3.1 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	46
3.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	48
3.3 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS	51
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	57
4.2 APROXIMAÇÕES DO CONHECIMENTO.....	59
4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	63
4.4 RESULTADOS.....	75
5. PRODUTO DA PESQUISA – PORTFÓLIO.....	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	104

1 INTRODUÇÃO

As concepções metodológicas e técnicas de ensino sempre foram motivos de estudos e questionamentos no cenário educacional. Com as constantes mudanças na educação, novas compreensões e novas propostas de ensino, surgem as metodologias ativas, na qual o estudante assume uma postura mais ativa na sua aprendizagem, tornando-a mais significativa e buscando autonomia. (PAIVA *et al.*, 2016).

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem são conhecidas como estratégias que contribuem para que o estudante seja o protagonista do processo de aprender a aprender e aprender a fazer, pautando-se nos princípios de uma pedagogia dinâmica (SEBOLD *et al.*, 2010).

A principal finalidade do uso das metodologias ativas é incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. De acordo com Arão, Silva e Lima (2018) a aprendizagem é significativa e eficaz quando é vivenciada. Dessa forma, entendemos que a proposta deste modelo de ensino é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de seus conhecimentos, com a mediação do professor.

Segundo Berbel (2011) a metodologia ativa corresponde a um processo que apresenta o intuito de estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisa, reflexão e análise de possíveis situações para tomada de decisão, em que o professor é compreendido como facilitador desse processo.

As metodologias ativas compreendem a preparação de situações que desenvolvam a reflexão crítica do estudante, referentes à sua realidade e sobre situações diversas, aguçando a curiosidade e o desafiando, promovendo o desenvolvimento de processos de aprendizagem (MORAES; ANICÉZIO, 2019).

Sabemos que a informatização gerou diferentes modificações no modo como interagimos com o mundo, transformando aspectos como relações políticas, econômicas e sociais, constituindo-se como parte essencial para o funcionamento da sociedade. Dessa forma, com a informatização, a educação proporcionou amplo progresso no uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Nesse sentido, Arão, Silva e Lima (2018) afirmam que as metodologias ativas são importantes recursos para que no processo ensino-aprendizagem o estudante possa interagir, realizar hipóteses e construir o conhecimento de forma ativa, crítica e reflexiva ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor.

A prática docente é caracterizada pelo desafio constante em propor uma educação ativa, de forma a articular o processo ensino-aprendizagem aos métodos e objetivos pretendidos às ações educativas (MAZZIONI, 2013).

Frente ao exposto, esta pesquisa buscou a relação entre as metodologias ativas, com ênfase no uso de recursos informatizados, e o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o espanhol. Diante da importância que o ensino de uma língua estrangeira apresenta em nossos dias, se faz necessário analisar o processo ensino-aprendizagem, com enfoque nas metodologias ativas para um aprendizado significativo para o estudante, abrangendo o diagnóstico das mais importantes metodologias que orientam a prática pedagógica no ensino de língua espanhola, e suas contribuições para o ensino do idioma de forma significativa.

A opção por esta abordagem tem como primeira relação a minha formação e atuação profissional. Sou graduada em Letras-Espanhol e ministro aulas de língua espanhola há mais de 20 anos. Durante esse tempo tive experiências como professora em escolas de idiomas, ensino fundamental I e II, ensino médio e cursinhos de pré-vestibulares.

Como complementação, me graduei em Pedagogia e em Letras-Português. Cursei especializações em Língua Espanhola; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Inclusiva e Especial e em Coordenação e Gestão Pedagógica. Atualmente atuo como professora de língua portuguesa, bem como supervisora do ensino fundamental II.

Nessa trajetória como professora de língua espanhola sempre tive a preocupação em desenvolver aulas e atividades mais dinâmicas para que o processo ensino-aprendizagem fosse mais atrativo, através de metodologias diferenciadas que poderiam ser utilizadas nas aulas. Nesse sentido, tem origem a busca e a análise de novas metodologias de ensino para possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

Diante do exposto, propomos a pesquisa relacionada ao objeto “o uso de

metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola”, pois por meio da metodologia baseada na aprendizagem ativa, o estudante torna-se protagonista do seu próprio aprendizado. Para tal faz-se necessário, que o docente tenha um entendimento claro dos diferentes procedimentos de ensino que possam ser utilizados para a criação de um ambiente de aprendizagem fértil e significativo, sendo que, práticas docentes proativas constituem instrumentos basilares no processo de ensino e desenvolvimento das gerações e de cidadãos autônomos, criativos e participativos. Para tanto, os docentes necessitam de uma ferramenta em sala de aula que busque com que o estudante deixe de ser um receptor de informações e passe a construir o seu próprio aprendizado (ARÃO; SILVA; LIMA, 2018).

Diante da contextualização exposta, a pesquisa parte da seguinte problemática: quais as práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica?

Sendo assim, o estudo buscou responder a tal problemática, tendo em vista que, ao longo do seu desenvolvimento, outros questionamentos foram pontuados e conseqüentemente respondidos com base na pesquisa bibliográfica e de campo realizadas nesta dissertação.

Desta forma, o objetivo geral desta dissertação foi construir um portfólio de práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica. Para tal, os objetivos específicos foram:

- Tecer reflexões teóricas, didáticas e metodológicas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil.
- Apresentar conceitos e objetivos das metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem de idiomas.
- Analisar as possibilidades, dificuldades e vantagens do uso de recursos/ferramentas digitais no processo ensino-aprendizagem de um idioma.

Esta pesquisadora, ao propor o tema, acredita que o protagonismo do estudante vem ganhando espaço cada vez maior no cenário educacional, o que

leva a mudanças no ensino e na atenção às necessidades educacionais dos estudantes.

Para a conclusão do Mestrado Profissional, o produto é um item obrigatório. Diante disso, 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.

A proposta metodológica desta dissertação trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, descritiva e com abordagem qualitativa. Para a pesquisa bibliográfica foi realizado um levantamento de dissertações e teses relacionados ao tema em estudo para aproximações do conhecimento, tendo como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a pesquisa de campo foi aplicado um questionário *online*, por meio do *google forms*, disponibilizado via redes sociais e *whatsapp*. A distribuição do *link* do questionário foi realizada diretamente com professores conhecidos, por contato via *whatsapp*, por meio de mensagem do *facebook* ou pelo *direct* do *instagram*, bem como foi pedido para que estes professores compartilhassem o *link* com outros professores que eles conhecessem. Foram utilizadas questões abertas e fechadas sobre as metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais utilizadas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola. Como amostra foi utilizado um grupo de professores de língua espanhola da educação básica. A partir dos resultados da pesquisa bibliográfica e de campo, construímos 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.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em 6 capítulos:

O capítulo 1 é esta introdução, que traz o tema, justificativa, problema, objetivos geral e específicos, metodologia e descrição dos capítulos.

O capítulo 2 “Aspectos do ensino da língua espanhola no Brasil” trata da importância do ensino da língua espanhola; traz reflexões teóricas, didáticas e metodológicas, com uma breve explicação sobre os métodos de ensino do idioma; explica sobre as habilidades comunicativas, como sendo fundamental o

ensino das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e faz considerações sobre a formação continuada dos professores de língua espanhola, com reflexões sobre a prática docente, dificuldades e importância da formação continuada do professor. Deram suporte teórico para este capítulo: Sedycias (2009); Couto (2016); Jalil e Procailo (2009); Farias (2020); Erez Fernández (2010); Souza (2013); Freire (2011); Tumolo (2006); Imbernón (2011); dentre outros.

O capítulo 3 “As metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem” trabalha o conceito e objetivos das metodologias ativas, bem como o papel do professor e do estudante neste modelo de ensino; mostra a importância de trabalhar utilizando as metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem de uma língua, com alguns exemplos de metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino de um idioma. Também trata sobre os aspectos gerais das tecnologias digitais na educação, com reflexões sobre o uso das tecnologias digitais no dia a dia das pessoas e os impactos no ambiente escolar. Trata sobre recursos/ferramentas digitais no ensino de um idioma, com reflexões sobre a importância e dificuldades encontradas para a inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Deram suporte teórico para este capítulo: Zacharias (2016); Carvalho (2007); Coscarelli (2016); Berbel (2011); Moran (2015); Arão, Silva e Lima (2018); Diesel, Baldez e Martins (2017); Freire (2015); dentre outros.

O capítulo 4 “O percurso metodológico da pesquisa” inicia com um levantamento de dissertações e teses relacionados ao tema em estudo, tendo como base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também trata sobre a metodologia, coleta e análise de dados, bem como os resultados da pesquisa, respondendo a problemática desta dissertação. A base teórica para a construção metodológica se pautou no autor Severino (2013).

O capítulo 5 “Produto da pesquisa” apresenta o produto desenvolvido nesta dissertação, que é item obrigatório no Mestrado Profissional. O produto resultado desta pesquisa, foi a criação de um portfólio de práticas pedagógicas com metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais para professores de língua espanhola. Também traz os conceitos de produto de uma pesquisa em um Mestrado Profissional e de portfólio. Deram suporte teórico os autores: Fernandes (2005); Moreira e Nadir (2009).

No capítulo 6 estão as considerações finais, que traz o entendimento acerca dos apontamentos sobre a fundamentação teórica e os resultados da pesquisa, sua significância para a sociedade, assim como, discute, analisa conhecimentos necessários para a aplicação de novos conhecimentos dando base para aplicações de novos métodos e formas de ensino. Em seguida, as referências bibliográficas e o apêndice.

2 ASPECTOS DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Segundo Sedycias (2009), o espanhol é uma das línguas mundiais mais importantes da atualidade. É a língua oficial de 21 países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela). Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua de veículo de comunicação internacional, principalmente no comércio.

A língua espanhola é a terceira língua mais falada em número de falantes, que ultrapassa 300 milhões de pessoas. E esse número cresce a cada ano pela quantidade de pessoas que aprendem o idioma como língua estrangeira. O Brasil faz fronteira com sete países que têm como língua oficial o espanhol (Argentina, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai e Uruguai), fato importante no ponto de vista econômico, comercial e cultural (SEDYCIAS, 2009).

Nos Estados Unidos, que possui o maior mercado do mundo, grande parte da população fala espanhol como segunda língua, representando um gigantesco mercado de consumidores com um poder aquisitivo significativo. Frente a isso, em relação aos negócios, se os brasileiros quiserem participar desse enorme mercado, além de ter algum conhecimento em inglês, devem ter também o conhecimento do espanhol. Nos Estados Unidos e Canadá, o espanhol é a língua estrangeira mais popular, a mais ensinada nas universidades e nas escolas primárias e secundárias (SEDYCIAS, 2009).

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi criado pelo Tratado de Assunção assinado em 1991, que tem como objetivo principal propiciar um espaço comum que gere oportunidades comerciais e de investimentos por meio da integração competitiva das economias nacionais ao mercado internacional, com um processo aberto e dinâmico. É composto pelos países Estados Partes¹ - Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela² (que se encontra suspensa

1 Os Estados Partes são os países fundadores do MERCOSUL e signatários do Tratado de Assunção (TA) (MERCOSUL, 2021).

2 Encontra-se suspensa em conformidade ao Protocolo de Ushuaia sobre o Compromisso Democrático no MERCOSUL, subscrito em 24 de julho de 1998, a plena vigência das instituições democráticas é condição essencial para o desenvolvimento do processo de integração (MERCOSUL, 2021). Para saber mais: <<https://www.mercosur.int/pt-br/decisao-sobre-a-suspensao-da-republica-bolivariana-da-venezuela-no-mercosul/>>.

de todos os direitos e obrigações inerentes à sua condição de Estado Parte) e os países Estados Associados³ - Bolívia (em processo de adesão), Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname. Os idiomas oficiais do MERCOSUL são o espanhol e o português. O Brasil é o único país que possui como língua oficial - o português, o que mostra a importância da aprendizagem do espanhol para estreitar as relações comerciais internacionais. (MERCOSUL, 2021).

Ainda sobre o MERCOSUL, o senador José Fogaça (1998 *apud* Sedycias, 2009, p. 19 - 20) reforça que:

É útil recordar que o processo de globalização da economia, que caracteriza o mundo contemporâneo, está exigindo dos países a adoção de medidas que favoreçam sua inserção, de forma positiva, no contexto internacional, na América Latina, o Acordo de Constituição de um Mercado Comum do Sul – Mercosul, marca um começo que anima a integração dos países, com o objetivo de conjugar os esforços e de conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional. O êxito do MERCOSUL, não obstante, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância.

Segundo Sedycias (2009), um brasileiro que faça uma viagem para um país de língua espanhola, fará uma grande diferença com um conhecimento razoável da língua, e assim, estabelecer amizades e relações mais formais, como intercâmbios. A indústria turística brasileira atrai hispânicos, na sua maioria, os argentinos, como ocorre em Florianópolis- SC, que é considerada o terceiro polo na recepção de turistas estrangeiros do país, atraídos pela proximidade e pelas atrações turísticas.

Não se pode pensar que o fato de conhecer o português se pode compreender o espanhol sem maiores problemas, pois há muitas situações de comunicação que não são compreendidas, por diversos motivos, pela semântica das palavras, estrutura nas construções gramaticais das frases, expressões idiomáticas, dentre outras (HENRIQUES, 2009).

O Brasil com a sua grandeza de território e sua heterogeneidade, com criação de empresas de origem espanhola, favorecendo a contratação de empregados brasileiros e com a influência da cultura hispânica, como a música,

³ Os Estados Associados são os membros da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) com os quais o MERCOSUL subscreve acordos de livre comércio, e que posteriormente solicitam ser considerados como tais. Os Estados Associados estão autorizados a participar nas reuniões de órgãos do MERCOSUL que tratam temas de interesse comum (MERCOSUL, 2021).

a dança, a literatura, dentre outros, são alguns dos motivos da importância de se aprender a língua espanhola (FERNÁNDEZ, 2009).

Conforme Sedycias (2009), a familiaridade existente entre o português e espanhol pelo fato de terem uma mesma origem, o latim vulgar, facilita a aprendizagem da língua espanhola por parte dos brasileiros.

Sobre a aprendizagem da língua espanhola por brasileiros, Sedycias (2009, p. 42) acrescenta:

Na realidade, é mais fácil para um brasileiro aprender o espanhol do que um falante de espanhol aprender português. Isso é, em parte, devido ao fato de o português, por um lado, ter mais sons vocálicos (12) do que o espanhol (apenas 5) e, por outro lado, na sua evolução linguística ter eliminado certos sons consonantais que ainda figuram no espanhol. Exemplos desses sons são o “n” e o “l” intervocálicos em palavras como “cor” e “ter” (“color” e “tener” respectivamente em espanhol).

É inegável a importância do ensino da língua espanhola no Brasil, diante das relações comerciais do MERCOSUL e da proximidade com as fronteiras de países que têm como língua oficial - o espanhol.

O governo brasileiro por meio da Lei nº 11.161 (Lei do Espanhol), de 05 de agosto de 2005, tornou obrigatória, em horário regular, a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras do ensino médio, e de caráter facultativo, nos currículos plenos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 2005).

A Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, foi revogada pela Lei nº 13.415 (Lei da Reforma do Ensino Médio), de 16 de fevereiro de 2017. Diante disso, altera a parte do currículo do ensino fundamental no que tange ao ensino de línguas: “Art. 26 § 5º - No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). A lei prevê somente a oferta da língua inglesa já no ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio:

Art. 35-A, § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

A retirada da obrigatoriedade confronta com os acordos estabelecidos no MERCOSUL, entre os quais está a difusão do ensino do português e espanhol como línguas estrangeiras dos estados-membros. Também retira dos estudantes a possibilidade de reflexão sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos dos diversos países da América Latina.

É importante enfatizar que a língua espanhola é fundamental para a integração dos povos da América Latina, como consta na Constituição, no parágrafo único dos princípios fundamentais, artigo 4º, que diz: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando a formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988).

Com a retirada da obrigatoriedade do espanhol, no ensino regular, nas escolas, afeta os estudantes em relação ao enriquecimento pessoal e profissional, bem como a escolha deles (que é a maioria) para a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Sessenta por cento dos candidatos escolhem o espanhol para responder as cinco questões de língua estrangeira no ENEM, informação fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (SANTOS, 2020).

Outros componentes que envolvem a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola também são afetados, por exemplo, as Universidades públicas e particulares que formam professores e pesquisadores na área da língua estrangeira, agora, com a mudança da lei, o mercado de trabalho está ameaçado.

O ensino de uma língua estrangeira na escola é diferente dos cursos livres. Na escola há uma preocupação com a construção da cidadania, o conhecimento e o reconhecimento do outro. Enquanto nos cursos livres, o ensino do idioma está voltado para obter fluidez no idioma por questões profissionais ou por motivo de viagens (BRASIL, 2006).

Em alguns estados brasileiros há um movimento chamado “Fica Espanhol”. Segundo Hidalgo (2020) é um movimento criado em 2016 em reação a Lei da Reforma do Ensino Médio. Foi encabeçado pelos docentes do Rio Grande do Sul. Este movimento defende a permanência da língua espanhola no ensino médio, bem como a formação de professores da língua nas Universidades Públicas Brasileiras.

No final do ano de 2018, após os movimentos e muito trabalho por parte dos integrantes do “Fica Espanhol”, a oferta da língua espanhola, no ensino fundamental II e ensino médio das escolas do estado passa a ser cláusula na constituição do Rio Grande do Sul. Este movimento serviu de incentivo a outros estados brasileiros (HIDALGO, 2020).

Diante disso, percebemos reflexões sobre a valorização e importância do ensino da língua espanhola no ensino fundamental II e ensino médio da educação básica. Dessa forma, a retirada da obrigatoriedade do ensino do espanhol deve ser repensada e reavaliada. Percebemos de acordo com o que foi exposto, que a ausência da língua espanhola nos currículos é incompatível com o cenário social, político, educacional e cultural atual do Brasil.

2.1 REFLEXÕES TEÓRICAS, DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS

Para que possamos compreender um pouco mais sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apresentamos a seguir um breve histórico dos principais métodos desde o século XIX. São apenas as linhas gerais do desenvolvimento e da aplicação desses métodos.

2.1.1 Método gramática e tradução

Segundo Farias (2020), o histórico no ensino de línguas no Brasil nos períodos imperial e republicano começa com o Método Gramática e Tradução

(período em torno de 1840 até 1940), que consistia no estudo de regras gramaticais e exercícios de tradução. O ensino de línguas neste método tinha como foco a leitura e escrita e estava voltado à compreensão de obras literárias.

Conforme Eres Fernández (2010), neste método os estudantes eram levados a fazer traduções diretas e inversas, memorizar regras gramaticais e adquirir vocabulário, e tudo isso, era avaliado por meio de provas para medir a quantidade de conteúdos que os alunos aprenderam.

Oliveira (2015) afirma que o professor era o único detentor do saber e da autoridade, postura essa, que comprometia a interação entre professor-estudante. Também a relação estudante-estudante praticamente não existia durante a aula de língua estrangeira.

Neste método o estudante teria que ser capaz de ler obras literárias escritas na língua estrangeira estudada, bem como, traduzir da língua estrangeira para a língua materna ou vice-versa (OLIVEIRA, 2015).

Ainda sobre o Método Gramática e Tradução, Jalil e Procailo (2009, p. 776) corroboram:

Como outro objetivo deste método é o de transmitir um conhecimento sobre a língua, a gramática assume um papel normativo, sendo ela um dos focos centrais da aula. Para que os alunos possam ganhar consciência das regras gramaticais, extensos trabalhos com a memorização são realizados na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam as regras por meio de exercícios gramaticais tradicionais.

Dessa forma, entendemos que o Método Gramática e Tradução é um método tradicional, no qual o professor é o centro da aula, pois é ele quem organiza, define, conduz, servindo de modelo para os alunos. É um método centrado em aulas expositivas, considerando a língua um conjunto de regras gramaticais. Também tinha o objetivo de formar tradutores de obras literárias.

2.1.2 Método Direto

Conforme Farias (2020), no Método Direto ainda havia o enfoque da gramática, mas esta deveria ser por meio da prática da língua estudada. O contexto da Segunda Guerra Mundial (1939 –1945) contribuiu para que o ensino de línguas fosse pensado mais no aspecto prático do que teórico, e assim, houve

a valorização das habilidades orais da língua, como a compreensão e expressão oral.

Sobre o Método Direto, Jalil e Procailo (2009, p. 776 - 777) afirmam que:

O 'pensar na língua estrangeira' é a norma, assim como a comunicação, em seu sentido mais amplo. A leitura segue sendo uma das habilidades privilegiadas, porém seu desenvolvimento caminha junto com a habilidade da fala e a aquisição de vocabulário por meio dos textos e das situações propostas. Para evitar a tradução e incentivar o uso da língua estrangeira, o professor usa imagens, demonstrações, pantomimas e realia (objetos e atividades provenientes de contexto real de uso da língua estrangeira). Inclusive, o currículo é baseado em situações e não em pontos gramaticais, e a pronúncia dos alunos é trabalhada desde o início dos estudos.

Conforme Oliveira (2015), este método destina-se a demonstrar ao estudante os aspectos mais importantes de outros povos por meio do conhecimento linguístico. O estudante também precisa expressar seu pensamento oral ou escrito na própria língua em estudo, sem interferência da língua materna. As regras gramaticais eram aprendidas sem formalismos. Chagas (1957) afirma que o método direto foi pouco utilizado, devido à falta de professores com formação adequada para tal prática.

Entendemos que este método prioriza a oralidade. Nas atividades se faz a escuta de enunciados sem o auxílio do escrito, assim, gerando uma maior atenção à pronúncia. As regras de funcionamento da língua são extraídas na observação das repetições. Visa o ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira.

2.1.3 Método Audiolingual

A partir de 1950, aparece o Método Audiolingual, método que ainda dialogava com o Método Gramática Tradução, mas tinha como foco a prática da oralidade, pois dentro do contexto histórico, pós-guerra, houve a necessidade de produzir falantes fluentes em várias línguas (FARIAS, 2020).

Eres Fernández (2010) afirma que, neste método os conteúdos eram estabelecidos de acordo com as situações do cotidiano. O foco da aprendizagem era o vocabulário básico, frases usuais do dia a dia e a aquisição de uma boa pronúncia. Dessa forma, deixando a gramática em segundo plano.

Sobre o Método Audiolingual, Martinez (2009, p. 56) corrobora:

Essa metodologia se caracteriza por uma abordagem contrastiva e uma prioridade reservada ao oral, com a ajuda do gravador e, logo depois, do laboratório de língua, exercícios estruturais intensivos e alheios a toda situação real, um vocabulário cuidadosamente restrito às necessidades imediatas da aula.

Percebemos que este método prioriza a expressão oral que, se aprende o vocabulário e estruturas por meio de diálogos elaborados para que o aluno possa visualizar um possível contexto. Neste método, o uso linguístico do professor serve como modelo para que o estudante aprenda por meio da imitação.

2.1.4 Método da Competência Comunicativa

De acordo com Jalil e Procailo (2009), por volta da década de 70, surge o Método da Competência Comunicativa, pois alguns professores e linguistas perceberam que os estudantes, muitas vezes, produziam sentenças gramaticalmente corretas, mas pouco as utilizavam de forma comunicativa em situações reais fora da sala de aula. A comunicação como um todo era necessário mais do que o conhecimento das regras.

Eres Fernández (2010) afirma que este método tem como enfoque a comunicação nos diferentes contextos comunicativos: gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e pragmática. Busca o desenvolvimento da consciência crítica, em contextos significativos relacionados ao dia a dia dos estudantes. Conforme Farias (2020), vem substituir o sistema de regras (estruturalista) pelo sistema de funções comunicativas (funcionalista).

Sendo assim, neste método ocorre uma abordagem humanista, que conforme Eres Fernández (2010), considera o professor como facilitador no processo ensino-aprendizagem e o estudante como o centro desse processo, sendo mais ativo e participativo.

Hymes (1970 *apud* JALIL E PROCAILO, 2009) afirma que, ser competente comunicativamente falando, vai além do conhecimento linguístico que o estudante pode ter. Abrange também outras competências:

- Competência cultural: trata-se do contexto sociocultural - países, população, tradições, costumes, hábitos, entre outros.

- Competência sociolinguística: dentre os diversos meios e registros de comunicação, é saber escolher o uso da linguagem adequada a uma determinada situação.
- Competência discursiva: é a capacidade de construir ou interpretar textos como um todo, nos aspectos de seleção, previsão, dedução e distinção de gêneros. O texto é priorizado sempre.
- Competência estratégica: é a capacidade de usar estratégias adequadas para compensar deficiências linguísticas e dificuldades na comunicação, visando favorecer uma efetiva comunicação.

Sobre o Método da Competência Comunicativa Martins (2007, p. 81) afirma que:

A gramática de base da metodologia comunicativa é a nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Um ato de fala é apresentado após o outro, volta-se ao primeiro para retomá-lo e completá-lo. A progressão é em espiral, os elementos não se agrupam, considera-se que há várias fases do trabalho e que, naturalmente, acontece uma ampliação e aprofundamento dos atos tratados. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

Tanto o Método Audiolingual quanto o Método da Competência Comunicativa já foram criticados. O Audiolingual por ter sua estratégia de ensino pautada na repetição e pouco investir na capacidade criativa do estudante, com o foco em conteúdos prefixados e exercícios fechados, sem possibilidade de mudanças. E o Método da Competência Comunicativa por focar em funções e usos da linguagem, promovendo uma visão utilitária no processo ensino-aprendizagem e por tratar de aspectos culturais tendeu a abordar mais os estereótipos (COUTO, 2016).

Os Métodos Audiolingual e Competência Comunicativa apesar das críticas continuam presentes no ensino de língua espanhola, sendo a Competência Comunicativa mais presente que a Audiolingual nas práticas docentes em escolas de idiomas. Já nas escolas públicas encontram-se muitas práticas relacionadas ao Método Audiolingual (COUTO, 2016).

Mesmo com as críticas a estes métodos, deve-se valorizar as suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem, pois com os tipos de exercícios do Método Audiolingual o professor pode avaliar o nível da

aprendizagem do estudante para aprender vocabulário ou regra. Enquanto a importância da Competência Comunicativa está na autonomia, interação e criatividade. No decorrer da história estes métodos se mostraram mais eficazes nos processos ensino-aprendizagem de idiomas.

Conforme o exposto, percebemos que é no Método da Competência Comunicativa, com uma abordagem humanista, que entram as metodologias ativas, que tornam o estudante mais autônomo, ativo e participativo, construindo seu próprio aprendizado, de forma crítica, colaborativa e significativa. O professor é aquele que instrui, orienta e mostra caminhos, com o papel de facilitador, mediador, favorecendo a aprendizagem.

Sobre a aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante (BRASIL, 2000, p. 23).

Os parâmetros curriculares para o Ensino Médio - PCNEM (2000) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ocem (2006) não determinaram qual o método ou abordagem seria o mais adequado para o ensino de um idioma (COUTO, 2016).

Couto (2016) afirma que, os PCNEM (2000) indicam pensar em competências no processo ensino-aprendizagem para evitar o estudo da gramática pela memorização de regras, enfatizando a habilidade da escrita descontextualizada da realidade.

As Ocem (2006, p. 153) consideram que “em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental consideram que com a aprendizagem de uma língua estrangeira há a possibilidade de aumentar a autopercepção do estudante como ser humano e como cidadão. Dessa forma, deve centrar-se na capacidade do estudante de engajar-se e engajar os outros do discurso para agir no mundo social (BRASIL, 1998).

Entendemos que tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio, o professor pode escolher o método ou abordagem que melhor se adeque aos objetivos da aprendizagem dos estudantes. No entanto, é importante que os docentes tenham uma escolha coerente ao contexto de ensino.

Ainda que, possamos considerar as variações e adequações nos métodos e nos processos de ensino-aprendizagem, Couto (2016) afirma que as aulas de ensino de língua espanhola possuem sete princípios pedagógico-didáticos, que são fundamentais para um ensino de qualidade. São eles:

- A aula ser totalmente ministrada no referido idioma, e assim, o estudante exercitará a compreensão auditiva e entrará em contato com as estruturas gramaticais, lexicais, expressões idiomáticas e pronúncias. Dessa forma, o estudante poderá ficar mais motivado.
- O estudante precisa construir o conhecimento a partir de interações com textos e produções textuais propostos pelo professor, pois o texto é a mola propulsora nos processos ensino-aprendizagem do idioma.
- O conhecimento construído precisa circular na escola ou em outros meios, pois a circulação do texto é uma das formas de quem produziu ter sua escrita valorizada.
- A concepção de língua precisa superar a visão estrutural ou comunicativa. É necessário que aulas de língua espanhola caminhem para uma perspectiva discursiva/dialógica, proporcionando aos processos de ensino-aprendizagem uma visão mais crítica da língua em que os estudantes possam interagir e se constituir por meio de textos. É importante que, nos momentos de compreensão leitora/auditiva e produção escrita/oral os estudantes percebam as vozes e as relações nos discursos nas construções textuais.
- Os estudantes precisam exercitar criticamente o que aprenderam, com uma prática mais significativa, contextualizada e refletida sobre o uso do idioma.
- A língua e cultura não podem ser dissociadas, pois estão conectadas. Dessa forma, o ensino da língua espanhola terá perspectivas cultural e intercultural, pois o estudante tendo essa

interação e diálogo entre culturas tem como objetivo superar preconceitos e estereótipos, tanto para o brasileiro quanto para o estrangeiro.

- Levar para a sala de aula a variedade linguística que compõem a língua espanhola, valorizando a amplidão de possibilidades no ensino da referida língua.

Acreditamos que o uso destes princípios didáticos nas aulas de língua espanhola conforme cada contexto escolar, pode contribuir positivamente para uma melhor qualidade no ensino do idioma.

2.2 HABILIDADES COMUNICATIVAS

No processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se faz necessário o uso das habilidades comunicativas, que são divididas em “quatro habilidades”. Este termo é adotado para referir-se ao desenvolvimento das aptidões linguísticas essenciais, que são ler, ouvir, falar e escrever. A prática dessas aptidões deve ser contínua durante a aprendizagem, pois segundo Wildgrube *et al.* (2008) para a aprendizagem da língua estrangeira é fundamental o ensino completo das quatro habilidades, fazendo com que uma habilidade remeta a outra.

Sobre as habilidades comunicativas, Tumolo (2006, p. 33) corrobora:

Desenvolver habilidades comunicativas requer delas fazer uso. Os modelos atuais baseados na abordagem comunicativa mencionam como fator de contribuição para ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras o uso integrado das quatro habilidades linguísticas: a fala, a audição, a escrita e a leitura. Mencionam também a necessidade de comunicação significativa e autêntica da língua, já que é para este uso que línguas são desenvolvidas.

Couto (2016) afirma que, por muito tempo, as habilidades foram divididas em duas linhas: habilidades passivas (leitura e escuta) e habilidades ativas (escrita e oralidade). No entanto, com o desenvolvimento de pesquisas e com o surgimento de novas abordagens e metodologias, evidenciou-se que todas as habilidades requerem a participação do estudante, sendo considerada a leitura e a escuta como parte da compreensão e a escrita e a oralidade o da expressão.

Segundo Cesteros (2006 *apud* COUTO, 2016), a escrita e a leitura tiveram destaques no ensino de línguas estrangeiras até o surgimento do Método Direto e do Audiolingual, que perduraram por um longo período na história do ensino de línguas estrangeiras. Com o surgimento do Método Audiolingual, a escuta e a oralidade começaram a ser mais valorizadas mantendo-se nos pilares da abordagem comunicativa. Com a importância de comunicar-se com o outro, houve a necessidade de se trabalhar mais com o escutar e o falar ao estudar uma língua estrangeira.

2.2.1 Leitura e Escrita

De acordo com a realidade de muitas escolas, no que se refere à organização que, geralmente têm salas com mais de trinta estudantes, grade curricular com uma ou duas aulas semanais de língua estrangeira, falta de equipamentos eletrônicos, falta de materiais didáticos, dentre outros, a leitura acaba sendo a habilidade que mais ganha destaque nos estudos formais (COUTO, 2016). Tendo em vista esse cenário, entendemos que a escrita acompanhada da leitura também ganha destaque no ensino da língua estrangeira. Segundo Martinez (2009), adquirir a dupla competência de ler e escrever sempre foi uma urgência desde o início do aprendizado.

A leitura é um processo de comunicação no qual o leitor interage somente com o texto, e durante a leitura, o leitor constrói uma representação do texto fazendo uma interação do seu conhecimento linguístico no idioma com palavras cognatas à sua língua materna (WILDGRUB *et al*, 2008).

Segundo Souza, E. (2013), a produção escrita é a interação sem presença de um interlocutor, é comunicar-se por meio de um texto, transmitindo ao leitor uma mensagem, sem a necessidade da expressão oral.

O professor pode utilizar diversas ferramentas para desenvolver a leitura, como leitura de diferentes tipos e gêneros textuais (receitas de culinária, narrativas, cartazes, cartas, *e-mails*, panfletos, dentre outros), livros paradidáticos, *blogs*, *e-books*, jornais, revistas, dentre outros. Junto com a habilidade da leitura tem-se a escrita, em que o professor pode trabalhar a produção textual individual ou colaborativa de diferentes tipos e gêneros textuais, produção de *e-books*, participação em *chats*, *fóruns* e redes sociais por meio de

comentários, interagindo com pessoas de diferentes localidades.

2.2.2 Escuta e oralidade

Conforme Souza, E. (2013), a escuta é o ato de estar atento e entender a mensagem que o remetente diz ao destinatário. É a realização interacional, na qual o destinatário pode intervir de maneira direta. Muitas vezes os gestos auxiliam nesta compreensão. Na escuta em língua estrangeira o estudante tem que relacionar o que ouve com o que ele já sabe sobre o assunto, para facilitar a compreensão do que foi dito. É por isso que ouvir é tão complexo.

A oralidade se faz por meio do uso individual da língua. É o exercício da interação social. Com relação às línguas estrangeiras, a produção oral se dá de maneira um pouco diferente da produção oral em língua materna. Para que um estudante aprenda a se comunicar em uma língua estrangeira é necessário que ele seja regularmente exposto ao idioma estudado, que geralmente é o ambiente escolar ou nos cursos livres de idiomas, com apenas duas ou três horas semanais. A produção da oralidade na língua estrangeira é um processo mais lento do que na língua materna (SOUZA, E.,2013).

Dessa forma, entendemos que para alguns a oralidade é considerada a habilidade mais difícil, pois requer competência discursiva, fluência, pronúncia correta, o emprego correto de estruturas gramaticais e amplo vocabulário.

O professor pode trabalhar a escuta por meio da conversação, com atividades que possam ser utilizados vídeos, rádios, músicas, dentre outros. Na oralidade podem ser trabalhados as produções de *podcasts* e vídeos, dramatizações, seminários, leitura compartilhada de diversos tipos de textos, conversações, *webconferências*, dentre outros.

É fundamental que o professor de língua estrangeira trabalhe as habilidades de forma equilibrada e integrada, propondo atividades em que os estudantes possam utilizar o máximo de habilidades possível.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

A formação docente sempre foi alvo de estudos e pesquisas, sendo um

tema de grande importância e relevância na educação. A formação continuada é um dos momentos em que o professor pode refletir e analisar a sua prática em sala de aula. Com a reflexão, o professor pode transformar o seu conhecimento e construir novos saberes.

Sobre a prática de reflexão, Freire (2011, p. 7) afirma que:

[...] somente o homem, quando capaz de em sua reflexão-ação poder "distanciar-se" de sua realidade para com ela ficar capaz de observá-la para, objetivando-a, transformá-la e, transformando, ver-se transformado pela sua própria criação; o homem que é e está sendo no tempo, é em seu tempo um ser histórico, somente este pode comprometer-se.

Segundo Wengzynski e Tozetto (2012), a formação continuada contribui positivamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, facilitando a capacidade de reflexão sobre sua prática docente e permitindo uma aproximação ao desejo de mudanças no contexto escolar. A partir dessas reflexões pode-se elevar a uma consciência coletiva.

Segundo Imbernón (2011, p. 50 - 51), para a formação continuada deve-se levar em consideração cinco grandes eixos de atuação do professor, constituídos em:

1. Reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais pares a tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. Formações como estímulo crítico ante práticas profissionais como hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc., e a prática sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar à passagem da experiência de inovação (isolada e individual) a inovação institucional.

Levando em consideração estes eixos, percebemos que há diferentes formas do professor poder avaliar sua prática. Por meio da reflexão, da troca de experiências entre pares, da formação de projetos e trabalho em conjunto com o grupo escolar, possibilitam a construção de novos conhecimentos, tanto de forma individual quanto institucional.

Fernández (2009) afirma que o professor deve ser preparado para identificar as dificuldades, adaptando ações, que poderão tornar os estudantes conscientes e que encontrem estratégias para superar problemas, e assim,

construir o seu próprio conhecimento. Dessa forma, para que o professor possa realizar a mediação, ele deve fazer uma análise do que será proposto e dos processos mentais que serão envolvidos.

Ainda conforme Fernández (2009, p. 102):

Não é novidade que um dos grandes vazios, senão o maior, da formação de professores é a dificuldade de transferir, criar pontes, adequar, gerar práticas a partir das teorias estudadas, no caso do ensino do espanhol, a essas dificuldades se acrescentam as de domínio oral e escrito da língua e, em muitos lugares, a falta de interlocutores e acesso a cursos e atividades culturais que mantenham o professor em condições de aperfeiçoar-se e de seguir em formação continuada.

Um professor que procura atualizar-se por meio de uma formação continuada seja ela, por meios próprios ou pela oferta da escola onde atua, trará grandes benefícios, tanto para sua prática educativa quanto para o âmbito escolar. Percebemos que a constante formação melhora a qualidade do ensino e o desempenho do professor, tornando-o mais criativo, reflexivo, crítico e dinâmico.

Segundo Imbernón (2011), a formação permanente do professor deverá desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e qualidade de inovação educativa; desenvolver habilidades básicas relacionadas às metodologias, estratégias, planejamento e avaliação; proporcionar competências adaptadas ao contexto dos estudantes e comprometer-se com o meio social.

Ainda conforme Imbernón (2011, p. 73), a formação permanente deve estar fundamentada no futuro em diversos pilares ou princípios:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. Juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboradores e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Conforme Hashiguti (2013), um professor de língua estrangeira não pode

ser apenas um conhecedor de regras gramaticais implementando regras, técnicas e estratégias que foram aprendidos em um curso de formação. Ele deve ser um profissional com autonomia para tomar decisões e atuar de forma diferenciada em suas aulas.

Segundo Souza, K. (2017), o professor consegue tornar suas aulas mais interessantes e obter um resultado satisfatório na aprendizagem dos estudantes quando utiliza jogos, brincadeiras, dinâmicas, mídias digitais e artefatos. Dessa forma, atrai a atenção e proporciona aproximações da realidade dos estudantes.

É fundamental que o professor atue de forma diferenciada em suas aulas, para que os estudantes se sintam motivados, possam interagir e tenham uma aprendizagem significativa.

Ainda conforme Souza, K. (2017), é necessário enfatizar que a formação continuada dos professores se desenvolve na busca da ampliação de conhecimentos para aplicá-los no processo ensino-aprendizagem, inclusive de línguas estrangeiras, como é o caso do espanhol, de forma atualizada e condizente com as necessidades dos estudantes. A teoria deve estar aliada à prática.

Neste contexto, percebemos que a formação continuada de forma específica para os professores de língua espanhola, em relação a cursos complementares e atualizações pedagógicas relacionados ao idioma em questão, geralmente dar-se pelo próprio professor. A partir da reflexão sobre sua prática e dentro de suas possibilidades relacionadas ao tempo e ao financeiro, o professor procura atualizar-se em relação a conteúdos e metodologias.

Segundo Freire (1996, p. 43 - 44):

[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

De acordo com Vieira-Abrahão (2010) para ensinar línguas, não basta dominá-las. É necessário que o professor reflita sobre sua prática, pois não basta ter conhecimento sobre o idioma, deve ter consciência de que precisa aperfeiçoar suas habilidades.

Carreiro (2014) afirma que, mesmo que o curso de graduação em Letras-Espanhol (ou Letras Português/Espanhol) apresente lacunas, a formação

docente é um processo contínuo ao longo da profissão, pois o professor deve ter a consciência de que essa formação é inacabada. Nesse contexto, Couto (2016, p. 146) afirma que “a construção de uma identidade docente para o ensino da língua espanhola, na verdade, deverá ocorrer desde o início da graduação”.

Ainda conforme Carreiro (2014), a formação do professor de língua estrangeira, e de forma mais específica, de espanhol, tem sido uma problemática pelo fato de o espanhol ser considerado, na maioria das vezes, a língua optativa. E agora, mais recente, com a Reforma do Ensino Médio (2017) tornou-se somente optativa, o que contribui para uma restrição na formação dos professores, causando uma grande dificuldade ao longo da formação.

Com as constantes mudanças na educação, em relação às metodologias de ensino e tecnologias digitais, faz-se necessário a constante busca pelo professor sobre formas diferenciadas de ensino, de forma atrativa, atual e inovadora, e conseqüentemente, resultando em uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

Nesse sentido, Sena (2014) afirma que as capacitações são fundamentais para que os professores acompanhem as mudanças do mundo globalizado. Capacitações estas, que podem ocorrer por meio de pós-graduação, mestrado ou doutorado, cursos livres, congressos, atualizações pedagógicas, palestras e seminários, de forma que possam contribuir positivamente com as experiências profissionais.

Diante do exposto, percebemos a importância do ensino da língua espanhola no Brasil e que é fundamental a reflexão dos professores sobre seus métodos e práticas em sala de aula no ensino do idioma, para que suas aulas se tornem motivadoras, dinâmicas e atrativas.

Este capítulo teve o objetivo de contribuir para orientar estudantes e professores de língua espanhola sobre aspectos históricos da língua estrangeira, métodos e formação continuada.

3 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

De uma maneira geral, as metodologias de ensino sempre estão em discussão entre gestores, coordenadores e professores, no intuito de melhorar a qualidade no ensino, para buscar desenvolver a autonomia e uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Martins (1985, p. 184 *apud* NASCIMENTO, 2022) afirma que “A metodologia de ensino é o conjunto de métodos e técnicas que são utilizadas a fim de que o processo ensino-aprendizagem se realize com êxito”. Diante disso, entendemos que metodologia pode percorrer diversos caminhos a chegar em um mesmo fim, que é a aprendizagem com êxito do estudante.

De acordo com Moran (2019), foi na década de 1960 que surgiram as metodologias ativas. Foram desenvolvidas e aplicadas no ensino superior, na Universidade McMaster, no Canadá; em Maastricht, na Holanda; e em escolas de medicina. A primeira metodologia ativa a ser utilizada foi a Aprendizagem Baseada em Problemas. Aos poucos, estas metodologias foram ganhando espaço em outros níveis de ensino.

O conceito de metodologias ativas surgiu recentemente, mas a proposta de uma educação que ativa os estudantes é antiga. De acordo com Moran (2019), esta proposta é defendida por Dewey (1950), Bruner (1978), Ausubel (1980), Freire (1996), entre outros, pois há muito tempo enfatizam uma aprendizagem que dialoga, envolve e motiva os estudantes.

As metodologias ativas surgem com o objetivo de romper com o ensino tradicional, que tem como foco a transmissão de conteúdos centrada no professor e passa a propor aos estudantes uma atuação mais ativa e autônoma, tornando-o protagonista no processo ensino-aprendizagem.

Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que Dewey defendia a ideia da aprendizagem pela ação, colocando o estudante no centro no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem ocorre por meio da experiência dos estudantes com situações reais.

Nascimento (2022) afirma que, Bruner defendia que a transmissão de conhecimento não é objetivo da escola, pois os estudantes devem ser preparados para pensar e resolver problemas de forma autônoma.

Com relação à autonomia, Berbel (2011, p. 29) afirma que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos dos processos que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Ainda conforme Nascimento (2022), Ausubel defendia que a aprendizagem precisa fazer sentido, ser significativa e que deve estar relacionada com o conhecimento prévio do estudante.

Freire (1996, p. 52) nos demonstra que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições: um ser crítico e inquirido, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Diante disso, é necessário que o professor crie possibilidades para que o estudante possa construir seu próprio conhecimento. O professor deve estar aberto a questionamentos e curiosidades dos estudantes, e assim, mediar o conhecimento.

Segundo Moran (2019, p. 10):

O entendimento do que são metodologias ativas é bastante diversificado atualmente. Uns, de maneira reduzida, as definem como dominar um repertório de técnicas para envolver mais o aluno. Outros as veem como estratégias mais complexas centradas na participação efetiva dos estudantes e na mediação/mentoria dos docentes. Para outros educadores e gestores, as metodologias são um componente central do movimento da transformação da escola, focada em projetos e na participação ativa e efetiva de toda a comunidade.

Segundo Teodoro (2008), as metodologias utilizadas pelos professores devem ser construídas a partir da reflexão que fazem sobre seu próprio trabalho e nos projetos políticos pedagógicos.

Para Freire (2015) a aprendizagem ocorre pela interação entre os sujeitos, por meio de palavras, ações e reflexões. Dessa forma, entendemos que o conhecimento é construído de forma colaborativa.

De acordo com Borges *et al.* (1995, p. 53) “aprendizagem colaborativa é uma técnica com a qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objeto”.

Dessa forma, entendemos que as metodologias ativas são formas de inovação que contribuem para uma aprendizagem significativa e colaborativa. Tem o ensino baseado na problematização da realidade, valorizando o trabalho em equipe.

Conforme Moreira e Ribeiro (2016, p. 97), as metodologias ativas:

[...] envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem, trazem benefícios como o protagonismo estudantil, a apreensão das informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio avançadas, trabalho em equipe, motivação, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem.

As metodologias ativas trazem benefícios para o estudante, tornando-o protagonista de sua aprendizagem. Tais metodologias os motivam, envolvem e engajam de forma mais ativa. Enfatizam o trabalho em equipe e respeitam as várias formas de aprender.

De acordo com Moran (2019, p 8 - 9), as metodologias ativas:

procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer as coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo.

Arão, Silva e Lima (2018) afirmam que, aprender ativamente é ativar o pensamento, o entendimento, formular hipóteses e construir o conhecimento, aliando à prática para tornar o estudante mais crítico e motivado.

O estudante aprende quando coloca em prática o que se tem na teoria, assim, consegue ativar o entendimento sobre o objeto de estudo. Consegue estar motivado e desenvolve o pensamento crítico e reflexivo.

Sobre a definição de metodologia ativa, Pereira (2012) afirma que, é todo processo de estratégias didáticas que tira a exclusividade da ação intelectual do professor e coloca como centro do processo o estudante.

Diante disso, o professor passa a ter as funções de mediador, facilitador, orientador, ativador, incentivador, curador, dentre outros. Enquanto o estudante é mais ativo, participativo, autônomo, reflexivo, crítico, dentre outros.

Segundo Mitre *et al.* (2008), é fundamental que o professor, como mediador, desenvolva novas habilidades para permitir que o estudante seja mais

ativo na construção do seu conhecimento.

Para Bacich e Moran (2018), a combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais é uma estratégia para a inovação pedagógica. Desafios e atividades cada vez mais complexas, bem planejadas, acompanhadas, com objetivos pretendidos e com o apoio das tecnologias, contribuem para mobilizar competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais (Moran, 2015).

O professor ao propor desafios, atividades mais complexas, resoluções de problemas, aproximando o conteúdo à realidade do estudante, provoca continuamente novas aprendizagens. Dessa forma, desenvolve a reflexão crítica sobre as situações diárias, levando em conta o conhecimento que o estudante já possui.

Conforme Berbel (2011), o uso das metodologias ativas para trabalhar situações reais ou simuladas e a solução de problemas desenvolve a aprendizagem. Dessa maneira, quando a aprendizagem envolve a problematização da realidade o estudante está exercitando diversas habilidades como refletir, observar, comparar, tomar decisões, dentre outras.

Diante do exposto, Moraes e Anicézio (2019, p. 189) afirmam que:

[...] as metodologias ativas incluem desde a elaboração de situações de ensino que desenvolvam a reflexão crítica do aprendiz, concernente a sua realidade, à reflexão sobre situações diversas que aguçam sua curiosidade e o desafiam. Ao lado, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento de processos e a disponibilização de recursos para pesquisar problemas específicos, identificando e apontando caminhos consoantes no evento e contexto de pesquisa em foco.

Silva (2013) afirma que há diferentes maneiras de colocar em prática as metodologias ativas, mas depende do desempenho do professor em sala de aula para que essas práticas tenham sucesso.

Contudo, entendemos que, não depende somente do desempenho do professor, pois há outros fatores que dificultam colocar em prática as metodologias ativas na sala de aula, por exemplo: a falta de estrutura da escola, falta de formação adequada do professor, resistência por parte dos estudantes, dentre outros.

De acordo com Moran (2019, p. 16):

As escolas utilizam as metodologias ativas de acordo com a situação em que se encontram. Muitas escolas se encontram em um estágio inicial de transformação: utilizam as metodologias ativas de forma pontual, dependendo da iniciativa de alguns docentes e gestores, sem um projeto institucional. Muitas outras se encontram em fase de transformação mais ampla: trabalham de forma mais sistemática e integrada com projetos, investigação, desafios, problemas, aula invertida, experimentação, remodelação dos espaços e avaliação mais complexa.

Percebemos que as metodologias ativas são utilizadas de maneiras diferenciadas nas escolas, umas utilizam mais e outras menos, de acordo com a realidade e contexto de ensino de cada uma.

A seguir, apresentamos algumas metodologias ativas que são utilizadas no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental II e ensino médio da educação básica:

a) Sala de aula invertida

De acordo com Bacich e Moran (2018), na abordagem da sala de aula invertida o estudante estuda previamente os conteúdos e a sala de aula passa ser um local de aprendizagem ativa, com perguntas, discussões e, atividades práticas. A sala de aula invertida também é chamada de *flipped classroom* e consiste na inversão do modelo tradicional.

Entendemos que nesta metodologia o professor introduz brevemente o conteúdo e indica aos estudantes que pesquisem mais sobre o assunto em casa e em um outro momento levem o conteúdo aprendido à sala de aula para tirar dúvidas e proporcionar discussões.

b) Ensino híbrido

Para Horn e Staker (2015) o ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende em partes por meio do ensino *online*, de forma que o estudante passa a ter o controle sobre o tempo, lugar, caminho, dentre outros.

Entendemos que o ensino híbrido é a união do ensino presencial com o ensino a distância e a partir da utilização de tecnologias, permite que o estudante

busque mais informações *online*, complementando o que foi trabalhado em sala de aula.

c) Gamificação

Segundo Moran (2015), as aulas que possuem a linguagem de jogos estão cada vez mais presentes nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino no ambiente escolar, pois os jogos individuais e colaborativos possuem uma linguagem de desafios, recompensas, estratégias, competição e cooperação, e assim, tornam a aula mais inovadora, atrativa e interativa.

Concluimos que a gamificação é colocar a experiência dos jogos para dentro do ensino, para que os estudantes entrem em uma competição saudável, no intuito de estimular o pensamento, o raciocínio e a motivação.

d) Aprendizagem baseada em problemas (ABP)

A Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *Problem-based Learning* (PBL) “é uma abordagem que utiliza situações-problema como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.32).

Entendemos que a aprendizagem baseada em problemas consiste em utilizar problemas do mundo real para incentivar a aprendizagem por meio da interdisciplinaridade.

Concluimos que é uma metodologia focada na parte teórica da resolução de casos e na construção do conhecimento baseada em debates que objetivam o desenvolvimento de habilidades como: resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico.

e) Aprendizagem entre pares

É também chamada de *Peer Instruction*. A aprendizagem entre pares “possibilita que os alunos aprendam uns com os outros, exercendo o papel de instrutores ou professores” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 47).

Entendemos que consiste na formação de equipes para que o

aprendizado seja construído em conjunto, a partir do compartilhamento de ideias. Essa troca de conhecimento entre os estudantes pode ser realizada em duplas ou em grupos.

f) Aprendizagem baseada em projetos

É também conhecida por *project-based learning*. Na aprendizagem baseada em projetos “os estudantes são organizados em grupos para desenvolver um projeto em espaços presenciais, virtuais, no modelo híbrido ou *online*” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.39).

Entendemos que esta metodologia tem como objetivo fazer com que os estudantes resolvam desafios de maneira colaborativa. Dessa forma, o estudante precisa explorar as possíveis soluções dentro de um contexto específico.

g) Debates *online*

De acordo com Simonassi *et al.* (2017), os debates *online* favorecem a expressão de uma posição a favor ou contra (opinião) sobre determinado tema. Podem ser realizados por diversos meios como: *blogs*, *chats*, fóruns, murais interativos, dentre outros. Deve ser reservado um local específico para que os estudantes postem, respondam perguntas, troquem experiências e, dessa forma, possam aprender de forma colaborativa.

Diante do exposto, podemos concluir que as metodologias ativas por meio de projetos e atividades práticas, o estudante participa de uma maneira mais intensa, resultando em uma aprendizagem individual ou colaborativa.

3.1 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Utilizar as metodologias ativas na aprendizagem de uma língua estrangeira é inovador e estimula diferentes formas de aprender, facilitando o processo ensino-aprendizagem.

Sobre as metodologias ativas, Berbel (2011, p. 28) afirma que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência dos estudos, entre outras.

Figueiredo (2019) destaca na aprendizagem colaborativa o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos no intuito da coconstrução do conhecimento. Conforme Swain (2002, p. 97, *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 64) é por meio do diálogo colaborativo que “o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer”.

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem ocorre pelo diálogo colaborativo, pois os estudantes precisam de oportunidades para utilizarem a língua de forma significativa. Usar o idioma em estudo em forma de diálogo leva o estudante a aprender e a se desenvolver.

A utilização de atividades que envolvam a resolução de problemas, fornece aos estudantes maior interação e esforço para entender uns aos outros na expressão de ideias. O esforço para se comunicar faz com que desenvolva nos estudantes a competência comunicativa por meio de diferentes funções discursivas (FIGUEIREDO, 2019).

Ao aprender uma nova língua é fundamental a interação uns com os outros, assim, os estudantes desenvolvem as habilidades comunicativas de diferentes formas, pois há um esforço em se comunicar, de entender e ser compreendido, seja por meio da fala, da escuta, da escrita ou da leitura.

A gamificação auxilia na aprendizagem de vocabulário, na consolidação de novos termos na memória a longo prazo, aperfeiçoando a aprendizagem de uma língua estrangeira. Como possui características de jogos a aprendizagem se torna divertida e interativa (SILVA; TOASSI; HARVEY, 2020). A aprendizagem por meio do jogo auxilia na consolidação do objeto de estudo. Os estudantes se sentem motivados e interessados, pois as aulas se tornam atrativas, facilitando o aprendizado.

Silva, Toassi e Harvey (2020) consideram que os recursos/ ferramentas digitais dialogam com as metodologias ativas aumentando o leque de estratégias

de ensino, o que possibilita novas práticas docentes no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao aliar as metodologias ativas com as tecnologias digitais podemos ampliar e diversificar as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos em estudo.

Segundo Franquet e Torquato (2018), os professores de línguas devem atualizar e melhorar suas práticas pedagógicas, utilizando as competências linguística e comunicativa, para mudar significativamente os resultados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que, o processo ensino-aprendizagem pode melhorar seu resultado quando buscamos diversificar as metodologias, pois desta forma, oportunizamos aos estudantes aprenderem de diferentes maneiras, e assim, atender as diversas formas de aprendizagem.

De acordo com Carotenuto e Pereira (2020), usar as metodologias ativas só por usar, sem entender seu significado e proposta ou montar um arsenal de recursos/ferramentas sem domínio e justificativa, pode levar o professor a aplicar o método ativo de forma ineficaz. É fundamental que o professor conheça seu aluno para aplicar uma metodologia de ensino.

Dessa forma, para que o professor tenha formas diferenciadas de atuar em suas aulas, é necessário que ele faça uma autoavaliação da sua prática pedagógica e busque unir a tecnologia digital com as metodologias ativas, e assim, ter um leque de novas práticas, tornando suas aulas mais dinâmicas e motivadoras.

3.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Segundo Zacharias (2016), a inserção das tecnologias digitais na sociedade tem gerado rápidas mudanças no dia a dia, nas formas de comunicação e interação entre as pessoas.

Ainda de acordo com Zacharias (2016, p. 23):

A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos. Várias tarefas do nosso cotidiano podem ser realizadas em dispositivos ligados à internet, tais como fazer transações bancárias, preencher formulários, realizar pesquisas de conteúdos diversos, localizar um endereço, dentre outras. Os textos são compartilhados simultaneamente e permitem a relação e

participação do usuário/leitor com o meio, com seus pares e com os emissores das mensagens. As ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados.

Cada vez mais o acesso e domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão, já podendo perceber os que conhecem e os que não conhecem a linguagem digital (COSCARELLI, 2016).

As constantes mudanças na educação ao longo do tempo vêm trazendo fortemente o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, auxiliando o processo ensino-aprendizagem. Tais mudanças exigem que os professores adequem suas práticas docentes dentro de cada novo contexto escolar.

Diante disso, é necessário que o tradicionalismo fique de lado, para dar lugar ao planejamento de diferentes métodos de ensino baseado em novas tecnologias. Metodologias estas, que exigem novas competências e habilidades por parte dos professores, que resulte em um domínio dessas tecnologias em sala de aula, visando a formação do estudante.

Sobre as práticas pedagógicas, Carvalho (2007, p. 2 – 3) corrobora:

considera-se um desafio problematizar e investigar as próprias práticas educacionais a fim de enriquecê-las a partir do planejamento da ação concreta, propondo, dessa maneira, práticas pedagógicas e, sempre que possível novo saber para professores que estarão investigando e refletindo sua ação docente, buscando, assim, estratégias de ensino para que o educando se aproprie de maneira significativa do conhecimento elaborado.

Integrar as tecnologias digitais no ambiente escolar vem sendo um grande desafio no que dizem respeito à igualdade de condições entre os estudantes; na estrutura e organização das escolas; e na falta de preparo dos professores.

De acordo com Cabero-Almenara (2001 *apud* SHERED; BRITO, 2020, p.3) a integração de tecnologias digitais no ambiente escolar passa por algumas dificuldades, como quantidade, qualidade, atualização e manutenção de equipamentos, bem como *softwares* adaptados a conteúdos curriculares e necessidades educativas.

Almeida e Valente (2011 *apud* SHERED; BRITO, 2020) apontam que uma das maiores dificuldades dos professores não é sobre os conhecimentos técnicos das tecnologias, mas sim como utilizá-las nas práticas pedagógicas.

Quanto ao desafio e à dificuldade de acesso a uma infraestrutura básica de tecnologia digital, Shered e Brito (2020, p. 4) afirmam que:

ainda há muito por investir nas escolas públicas de Educação Básica no Brasil. O que temos observado e acompanhado em muitas escolas que têm internet, é que o acesso é de baixa velocidade e não há rede *wi-fi*; os computadores disponíveis nas salas de informática – quando é o caso – por vezes estão obsoletos ou em manutenção.

Conforme Carvalho (2007, p.14), “o acesso às tecnologias de informação e comunicação, amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento”.

Ainda sobre as tecnologias de informação e comunicação, Carvalho (2007, p. 2) diz que:

à medida que as TCI (Tecnologia de Comunicação e Informação) ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer escolhas tendo como referencial algo mais que senso comum.

Segundo Belloni e Gomes (2008), o uso das TICs faz com que os estudantes desenvolvam novas habilidades cognitivas e novas maneiras de aprender, possibilitando maior interação entre professor e estudante, e assim, favorecendo a aprendizagem cooperativa.

À medida que as TICs vão ganhando espaço nas escolas é fundamental que tanto o professor quanto o estudante desenvolvam novas habilidades para mover-se diante do processo ensino-aprendizagem. Para isso, são necessários investimentos em equipamentos e formação continuada no ambiente escolar.

Conforme Coscarelli (2016), as TICs têm o papel significativo na construção do conhecimento como uma nova forma de educar, estimulando as múltiplas inteligências, para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para dinamizar esse processo a escola precisa apropriar-se de recursos tecnológicos para que o professor possa utilizá-los da melhor forma possível no seu planejamento, a fim de melhorar sua prática pedagógica.

3.3 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A internet possibilita a interação entre as pessoas, tornando possível a comunicação de diferentes culturas e países. As TICs possibilitam diversas opções de recursos e ferramentas para inovar a prática docente no geral e, especificadamente no ensino de línguas. Não se pode negar a importância que a escola tem em utilizar os recursos tecnológicos nas aulas para auxiliar na construção do conhecimento independente do ambiente de aprendizagem, pois é algo que já faz parte do dia a dia dos estudantes para a realização de diversos tipos de atividades.

Segundo Gregolin (2013, p. 68):

O uso de recursos tecnológicos, dentre eles a *Web*, instaura novas possibilidades comunicativas em diversos âmbitos sociais da atualidade e na sala de aula, traz à tona questionamentos relacionados à elaboração de cursos e materiais, aos novos papéis dos agentes e às novas formas de interação, que implicam uma nova reconfiguração de práticas de ensino-aprendizagem de línguas.

É fundamental que os professores saibam utilizar os recursos tecnológicos de forma adequada, conhecer novas formas de aprender, ensinar, produzir, comunicar e reconstruir conhecimento, e assim, sair do ensino tradicional, dando espaço para as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Trenchs Parera (2001) afirma que, a implementação das TICs favorece as aprendizagens construtiva e significativa, pois o estudante deve assumir um papel ativo, facilitando a interação social e a colaboração favorecendo uma aprendizagem cooperativa entre estudantes e professores. Conforme Coscarelli (2016), muitos professores ainda exploram pouco os ambientes digitais e não se sentem preparados para tais práticas.

Segundo Gregolin (2013, p. 70):

Pensar formas significativas de trabalho com a língua estrangeira é algo que tem sido perseguido por diversos professores em diferentes momentos metodológicos. A cada nova tecnologia/ferramenta que surge e, em seguida, com sua "assimilação" às práticas sociais, a escola acaba incorporando-a e enxergando nela novas formas de abordar o objeto língua. A integração de uma nova tecnologia às práticas dos professores depende de vários fatores e talvez o mais importante deles seja a constatação de que efetivamente aquela tecnologia possibilita fazer algo de uma forma melhor.

Segundo Roa (2013), a utilização das tecnologias para a aquisição de uma segunda língua não é algo novo. Sempre utilizaram a música, o cinema, as gravações com frases, textos, etc. O uso dessas tecnologias veio a somar com outras, que permitem a interação que antes não era possível. E assim, com a chegada das novas tecnologias é possível essa interação, tornando a aula mais dinâmica.

De acordo com Paz (2013), as habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e escutar) se concretizam por meio de uma variedade de gêneros discursivos, com isso, ocorrendo grandes modificações na cultura digital.

Diante disso, entendemos que diante da diversidade de textos e mensagens em rede, as habilidades linguísticas estão vinculadas aos recursos de várias mídias, que passam a exigir que o usuário compreenda a função dos *links*, identifique ícones e signos próprios de cada gênero, como por exemplo: enviar mensagens, curtir, comentar, selecionar, inserir imagens, enviar fotos, dentre outros.

Conforme Degache (2003), um estudante ao utilizar e interagir em situações diferenciadas de comunicação na aprendizagem de uma língua estrangeira, se converte em um usuário – aprendiz – autônomo durante toda a sua vida.

Na atualidade, o ensino de línguas deve auxiliar os estudantes a viverem numa realidade que envolve diferentes mídias e conhecer aspectos da cultura contemporânea marcadas pelas tecnologias digitais. Dessa forma, torna os estudantes mais participativos na construção do conhecimento, vivenciando descobertas, com foco em uma aprendizagem colaborativa e significativa.

De acordo com Paiva (2008), a introdução das novas tecnologias faz com que os professores modifiquem suas práticas docentes desenvolvendo diferentes formas de abordar o objeto de estudo na tentativa de melhorar a mediação entre o estudante e a língua estrangeira.

Nesse contexto, Barbosa-Paiva (2009, p. 237) afirma que:

O desafio que se coloca para o professor de ensino de línguas diante do cenário de novas tecnologias e gêneros discursivos é de explorá-las não só como ferramenta potencial para a educação, mas também no âmbito do estudo dos novos gêneros discursivos, da linguagem, observando seu estilo.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de recursos/ferramentas digitais que podem ser utilizadas no ensino de línguas:

Quadro 1 – Exemplos de recursos/ferramentas digitais que podem ser utilizadas no ensino de línguas.

<i>Chat</i>	Pode ser utilizado para conversação por meio da escrita com a realização de debates, discussões, tira dúvidas, dentre outros. De acordo com Feitosa <i>et al.</i> (2013), o <i>chat</i> é uma ferramenta importante para o ensino a distância, que possibilita o diálogo simultâneo entre os estudantes, além de esclarecer dúvidas e aprofundar o conteúdo em estudo.
<i>Blog</i>	É uma página <i>online</i> para produção textual, postagem de conteúdos sobre um assunto específico. Conforme Manhães (2016), o uso do <i>blog</i> no ambiente escolar é uma ferramenta que pode ser utilizada para dinamizar as aulas e provocar o interesse dos estudantes pelos conteúdos, no qual ele possa aprender, participar e elaborar o pensamento crítico.
Fórum	Pode ser utilizado para promover discussões, debates e/ou perguntas e respostas sobre um determinado tema. Para Tori (2010), o fórum é uma ferramenta assíncrona utilizada para promover debates por meio de mensagens publicadas sobre um tema.
<i>Canva</i>	Pode ser utilizada para a realização de <i>design</i> , como: apresentações, infográficos, <i>e-books/ e-books</i> interativos, cartazes, dentre outros. O Canva “é uma ferramenta de <i>design</i> que possibilita a criação de conteúdos em diversos formatos tais como infográficos, apresentações, <i>posts</i> para redes sociais, folhas de atividades,

	mapas mentais, cartões, convites, cartazes” (GUIMARÃES; BARIN, 2020, p.12).
<i>Podcast</i>	Pode ser utilizado para trabalhar a oralidade e escuta. Segundo Garofalo (2019), o <i>podcast</i> é uma ferramenta que resgata a oralidade, inspira criatividade e é usado cada vez mais por professores e estudantes, pois desenvolve habilidades cognitivas, além de acrescentar muito ao fazer pedagógico.
<i>Google drive</i>	Pode ser utilizado para realização de trabalhos colaborativos. Segundo Ribeiro, Costa e Guedes (2018), o <i>Google drive</i> é uma ferramenta tecnológica que permite ao estudante a criação, edição, armazenamento de textos, apresentações em <i>powerpoint</i> , planilhas, desenhos, formulários <i>online</i> , dentre outros. Permite a visualização e compartilhamento total ou parcial dos arquivos em tempo real, podendo haver a colaboração de outros estudantes.
<i>Padlet</i>	Pode ser utilizado para a construção de mural interativo em tempo real para promover debates, discussões, postagens de pesquisas, imagens, áudios, vídeos, <i>links</i> , dentre outros. Para Almeida (2021), o <i>Padlet</i> é uma ferramenta de colaboração que pode ser compartilhada. Pode ser usado na criação de murais que contenham vídeos, áudios, textos, <i>links</i> , dentre outros. Proporciona ao estudante atuar ativamente na construção do seu aprendizado.
Mapas Mentais/Conceituais	Pode ser utilizado para estruturar e organizar o conhecimento. Segundo Lima, Santos, Pereira

	(2020), os mapas mentais ⁴ /conceituais ⁵ são ferramentas que servem para representar de forma esquematizada o conteúdo em estudo. Permitem sintetizar, estruturar conhecimentos e demonstrar de forma rápida e clara as relações entre ideias, fatos e ações.
<i>E-book</i>	Além de ser utilizado para a produção textual, pode conter imagens, áudios, <i>links</i> , vídeos, dentre outros, e assim, ser um <i>e-book</i> interativo. Pinheiro (2011, p.14 <i>apud</i> REIS E ROZADOS, 2016) entende que o <i>e-book</i> [...] “designa uma publicação em formato digital que, para além de texto, pode incluir também imagens, vídeo e áudio. Outras designações são livro digital ou livro digitalizado.”
<i>Kahoot</i>	Pode ser utilizado para gamificar a aula sobre um conteúdo estudado. De acordo com Costa e Oliveira (2015), o <i>Kahoot</i> é uma ferramenta baseada em um jogo de perguntas de múltipla escolha que permite ao estudante investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos.
<i>Youtube</i>	Pode ser utilizado para a realização de escuta e visualização de filmes, documentários, clipes/músicas, postagens de vídeos criados pelos estudantes e realização de pesquisas. Segundo Moura e Freitas (2018), o <i>youtube</i> é uma ferramenta democrática que permite a

⁴ Conforme Alcantara (2020), o mapa mental foi desenvolvido por Tony Buzan. A organização é feita de forma a encadear o pensamento. A construção do mapa parte de uma ideia central, na qual se articulam as ideias conectadas, numa estrutura em árvore (raiz e galhos) ou semelhante a um neurônio. Organiza as informações por associação, ou seja, da mesma maneira que o nosso cérebro funciona. Em cada item do mapa, há apenas uma palavra, ou uma pequena frase. Disponível em: <http://revista.uqb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2106>.

⁵ De acordo com Alcantara (2020), o mapa conceitual foi desenvolvido pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak com base na teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel. Os conceitos são escritos dentro de figuras geométricas como o retângulo ou elipses e são desenhadas linhas conectando os conceitos e suas articulações e desdobramentos. Nas linhas são colocadas expressões de ligação para dar sentido às conexões pensadas. Disponível em: <http://revista.uqb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2106>.

qualquer pessoa publicar vídeos com os mais diversos conteúdos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

Dessa forma, percebemos que as metodologias ativas aliadas com recursos/ ferramentas digitais trazem novas forma de ensinar, aprender, discutir, produzir, comunicar e reconstruir conhecimento, e assim, podem enriquecer as práticas pedagógicas, tornando a aula de idioma mais dinâmica, atrativa e motivadora.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, iniciando com uma pesquisa bibliográfica que objetivou o levantamento de dissertações e teses relacionados ao tema em estudo, tendo como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também trata sobre a metodologia da pesquisa de campo: coleta, análise de dados e os resultados da pesquisa. A base teórica para a construção metodológica se pautou no autor Severino (2013).

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta metodológica da dissertação apresentou a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, buscou compreender o sentido de esclarecer a realidade interpretativa, na qual cabe um estudo mais revelador dos problemas a serem investigados. Dessa forma, entendemos que esse tipo de pesquisa contribui bastante para explicitar o conjunto de representações dos pesquisados que se desenvolveu no campo de pesquisa.

Quanto aos procedimentos de pesquisa optamos pelas pesquisas bibliográfica e de campo.

A investigação deu-se inicialmente pela pesquisa bibliográfica a partir de uma revisão sistemática de literatura, com a análise de conteúdo a partir da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal pesquisa teve como objetivo levantar as fontes já compartilhadas buscando conferir sobre o uso das metodologias ativas utilizadas no ensino da língua espanhola na educação básica; identificar métodos e recursos que são utilizados na prática pedagógica do ensino da língua espanhola como metodologias ativas.

Conforme propõe Severino (2013), a pesquisa bibliográfica é um tipo de investigação que se realiza a partir de pesquisas anteriores por meio de registros disponíveis, como livros, revistas, artigos, dissertações, teses e documentos impressos. Em relação à pesquisa de campo, como recurso técnico de coleta de dados, optamos pelo questionário, considerando que as perguntas são um conjunto de questões destinadas a levantar informações escritas dos sujeitos

pesquisados, com o intuito de conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo. A vantagem do questionário é que permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; permite o anonimato das respostas e a padronização das questões; permite uma interpretação mais uniforme dos respondentes, facilitando a compilação e comparação de respostas (SEVERINO, 2013).

Ainda conforme Severino (2013), a coleta de dados é realizada nas condições naturais em que o fenômeno ocorre, com a observação, sem manuseio e intervenção do pesquisador. Quanto ao objetivo a pesquisa é descritiva, pois expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza.

Esta pesquisa envolveu um grupo de professores de língua espanhola da educação básica. O instrumento utilizado constituiu-se em um questionário *online*, por meio do *google forms*, disponibilizado via redes sociais e *whatsapp*, com perguntas fechadas e abertas sobre o uso de metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola. A metodologia não expõe os sujeitos respondentes.

Destacamos que os riscos considerados da pesquisa são cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; constrangimento ao se expor durante a realização do mesmo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; receio de não saber responder ou de ser identificado; invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade, idade, o quanto estudou, dentre outros, questões pontuadas ao Comitê de Ética, ao qual o projeto foi submetido.⁶

E ressaltamos que toda pesquisa tem seus benefícios, e para esta investigação a contribuição é na formação de professores de língua espanhola, pois promove o conhecimento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola. O impacto direto deste benefício é a construção de um portfólio de práticas pedagógicas, que servirá como fonte de consulta para os professores, posicionando a realização de práticas pedagógicas inovadoras e com uso de tecnologias.

Destacamos que nossa pesquisa considera a narrativa qualitativa dos

⁶ Código de aprovação do Comitê de Ética Uninter. Nº do parecer: 55945422.7.0000.5573

dados levantados e para tanto esta análise destaca informações constantes nos documentos coletados sob forma de discursos, pronunciados em diferentes linguagens, conforme aponta Severino (2013).

A partir do levantamento bibliográfico e da pesquisa de campo (com análise qualitativa) sobre as metodologias ativas aplicadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, elaboramos um portfólio de práticas pedagógicas com metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais para professores de língua espanhola.

4.2 APROXIMAÇÕES DO CONHECIMENTO

No intuito de conhecer o uso das metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, deu-se início a busca de dissertações e teses, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como referência. Foram utilizadas no portal de buscas, via internet, as seguintes palavras-chave: “metodologias ativas”; “tecnologias digitais” e “língua espanhola”, num período de 2016 a 2020. O recorte temporal deu-se pela proximidade da normatização da Base Nacional Comum Curricular nos últimos 5 anos.

Após análise na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), percebemos que é um assunto ainda pouco pesquisado, especificadamente, no ensino de língua espanhola, pois foi confirmado na busca no portal acadêmico da BDTD que 02 (duas) dissertações que investigaram assuntos conectados ao tema proposto por esta pesquisadora. Observamos que as dissertações analisadas não pesquisam, especificadamente, sobre o uso de metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, sendo assim, justificando a proposta de pesquisar e desenvolver o tema da presente Dissertação.

Dessa forma, diante da proposta de estudo desta dissertação e a partir da pesquisa na BDTD, foi realizada a análise de 02 (duas) dissertações com o intuito de averiguar os estudos que estão conectados ao tema em questão. As dissertações encontradas foram as seguintes:

Quadro 2 – Número de trabalhos encontrados por ordem anual crescente, anos estes que correspondem à Defesa e na sequência os Títulos das Dissertações pesquisadas.

Nº	ANO	TÍTULOS
1	2017	Formação continuada e uso das TICs para a produção de texto nas aulas de língua espanhola (DACOLTIVO, 2017).
2	2018	Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do Ensino Médio (COSTA, 2018).

Fonte: Dados obtidos por meio da BDTD.

A partir das dissertações pesquisadas foi possível fazer uma análise das contribuições de cada autora. Na pesquisa intitulada: Formação continuada e uso das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para a produção de texto nas aulas de língua espanhola (DACOLTIVO, 2017) propôs como problema: “como a formação continuada, com foco nas TICs, pode contribuir para o trabalho com a produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola?” (DACOLTIVO, 2017, p.14).

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como objetivo geral: “avaliar os desafios e as contribuições do processo de formação continuada, com foco nas TICs, para o encaminhamento da produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola” (DACOLTIVO, 2017, p.15).

Observamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais e como as TICs são utilizadas pelos professores quanto aos aspectos teórico-metodológicos no encaminhamento da produção de texto;
- Verificar quais elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação estão presentes nos enunciados propostos pelos professores;
- Propor curso de formação continuada para os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio do município de Santa Helena, possibilitando a utilização das TICs nas produções textuais;
- Verificar se a formação continuada contribuiu para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs no encaminhamento da produção de texto dos alunos. (DACOLTIVO, 2017, p.15)

Com relação à metodologia, a pesquisa está pautada na perspectiva teórica da linguística aplicada, do tipo qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico e de intervenção. “O *corpus* da pesquisa foi gerado por meio de aplicação de questionários, um para os professores e outro para os colégios que ofertam o ensino de língua espanhola, diário de campo e gravação em áudio da formação continuada e análise de planos de aula gerados antes e após as oficinas” (DACOLTIVO, 2017, p. 7). Nesta perspectiva:

A presente dissertação apresenta-se dividida em quatro partes. O capítulo primeiro trata do Percurso metodológico adotado para a composição dos dados analisados durante a pesquisa. Delineamos neste primeiro momento que esta pesquisa será pautada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa-interpretativa, de cunho etnográfico e de intervenção. Na sequência traçamos o perfil dos sujeitos participantes, assim como dos colégios em que atuam, e descrevemos os instrumentos utilizados para a geração dos dados. (DACOLTIVO, 2017, p. 16).

A dissertação teve como objetivo “refletir sobre a formação continuada para a produção de texto nas aulas de Língua Espanhola com o auxílio das TICs” (DACOLTIVO, 2017, p. 178).

Em relação aos resultados da pesquisa, a autora concluiu que:

Através dos dados gerados em nossa pesquisa, percebemos que os professores adotam em grande parte os encaminhamentos teórico-metodológicos que conduzem uma atividade de produção de texto para o interacionismo, principalmente no que diz respeito às atividades prévias, o maior problema encontra-se na circulação do material produzido pelos alunos. Após a aplicação da formação continuada, temos indícios, por meios dos materiais produzidos e das falas registradas pelos professores, de um avanço em relação a essa proposição de trabalhar com a língua aliada ao uso das tecnologias. (DACOLTIVO, 2017, p. 178)

A pesquisa “Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais: uma experiência com jovens do ensino médio (COSTA, 2018), foi pautada nas seguintes perguntas norteadoras:

- Que estratégias de uso autônomo de tecnologias digitais podem ser facilitadoras na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira?
- Quais potencialidades das tecnologias digitais podem ser relacionadas ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua espanhola?
- Qual é o papel do professor mediador na criação de um ambiente favorecedor do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas? (COSTA, 2018, p. 20)

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral: “avaliar as potencialidades das tecnologias no processo de construção da autonomia na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira” (COSTA, 2018, p.20).

Observamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as estratégias de uso autônomo de tecnologias digitais desenvolvidas pelos próprios alunos na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira;
- Explorar com os alunos as potencialidades das tecnologias digitais na construção da autonomia em aprendizagem da língua espanhola;
- Refletir sobre prática de professores de línguas como mediadores em uma experiência de aprendizagem autônoma. (COSTA, 2018, p.20)

Em relação à metodologia, trata-se de uma “pesquisa qualitativa, as etapas metodológicas da pesquisa-ação, os instrumentos para a coleta de dados, contexto da pesquisa e a descrição dos dados” (COSTA, 2018, p.21).

Nesta pesquisa, foram escolhidos para a coleta de registros o questionário diagnóstico, para identificar a situação inicial da pesquisa e a visão dos alunos sobre os eixos temáticos que seriam desenvolvidos, o questionário sobre aprendizagem autônoma, o diário de itinerância, que registra as impressões do pesquisador, o diário de bordo que registra a impressão dos alunos sobre as aulas, e o grupo focal, uma forma interativa de coleta de dados. (COSTA, 2018, p. 56)

Em relação aos resultados desta pesquisa:

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar as potencialidades das tecnologias no processo de construção na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. A partir dos dados gerados na pesquisa, foi possível perceber que as tecnologias digitais contribuíram para que os alunos pudessem experimentar diferentes maneiras de buscar o conhecimento em língua espanhola. (COSTA, 2018, p.131)

Sobre as autoras e as palavras-chave foi possível obter o seguinte quadro:

Quadro 3 – Apresenta os nomes das autoras e as palavras-chave encontradas nas pesquisas.

AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
DACOLTIVO, Fernanda (2017)	Formação continuada, TICs, produção de textos, interacionismo, Língua Espanhola.
COSTA, Elenice Delfino Borges (2018)	Autonomia. Ensino de Língua Espanhola. Tecnologias digitais.

Fonte: Dados obtidos por meio da BDTD.

A partir das palavras-chave e da leitura das dissertações pesquisadas, observamos que os trabalhos apresentam estudos relevantes em relação ao ensino da língua espanhola, bem como a formação de professores, as tecnologias digitais e a autonomia dos estudantes (que está relacionada com as metodologias ativas), sendo assim, os trabalhos estão conectados com o tema da dissertação desta pesquisadora.

Sobre o tipo da metodologia, o programa envolvido, o nível do curso *stricto sensu*, a região e o local que foi desenvolvida cada dissertação, serão citados no quadro abaixo.

Quadro 4 – Descreve o tipo de metodologia, o programa envolvido, a região e a cidade na qual as dissertações foram desenvolvidas.

METODOLOGIA	PROGRAMA	REGIÃO	LOCAL
Pesquisa de cunho etnográfico, do tipo qualitativa-	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em letras – nível de	Sul (Cascavel - PR)	UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do

interpretativista (DACOLTIVO, Fernanda, 2017).	mestrado e doutorado. Área de concentração em Linguagem e Sociedade		Paraná)
Pesquisa qualitativa de cunho interpretativista por meio da pesquisa-ação (COSTA, Elenice Delfino Borges, 2018).	Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA.	Centro-oeste (Brasília - DF)	UNB (Universidade de Brasília)

Fonte: Dados obtidos por meio da BDTD.

Após a análise do quadro 4, observamos que as dissertações foram desenvolvidas nas regiões sul e centro-oeste, mais especificadamente nas cidades de Cascavel, no Paraná e em Brasília, no Distrito Federal. O tipo de pesquisa escolhida para a investigação das duas dissertações foi a pesquisa qualitativa-interpretativista, uma de cunho etnográfico e a outra por meio da pesquisa-ação. Observamos também que os programas são de nível Mestrado e Doutorado, nas áreas de Letras, Linguagem, Sociedade e Linguística Aplicada.

As pesquisas responderam as problemáticas propostas, bem como aos objetivos geral e específicos no decorrer das dissertações. Notamos que há a necessidade de maior contribuição de pesquisas com os seguintes temas: estrutura e funcionamento dos laboratórios de informática, tecnologia, assim como a inserção dos alunos no mundo tecnológico, autonomia e ensino de línguas com práticas pedagógicas mais contextualizadas com a realidade dos alunos, bem como o uso de metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola. Diante das poucas pesquisas encontradas na BDTD, entendemos que é viável a realização da pesquisa proposta nesta dissertação.

Ao desenvolver uma pesquisa é fundamental realizar o diagnóstico inicial sobre o tema tratado, aspecto que leva o pesquisador a fazer um levantamento sobre os indicadores que poderão levar às novas pesquisas.

4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa envolveu um grupo de professores de língua espanhola da educação básica. Com formação em Letras-Espanhol ou Letras-Português/Espanhol.

A coleta de dados deu-se por meio de um questionário *online* utilizando a ferramenta *google forms*, disponibilizados por um *link*, via redes sociais e *whatsapp*. A distribuição do *link* do questionário foi realizada diretamente com professores conhecidos, por contato via *whatsapp*, por meio de mensagem do *facebook* ou pelo *direct* do *instagram*, bem como foi pedido para que estes professores compartilhassem o *link* com outros professores que eles conhecessem. Foram no total de 12 questões, 05 abertas e 07 fechadas. Obtivemos 12 respostas, com pelo menos uma resposta de cada região brasileira. Houve uma quantidade pequena de respostas por não responderem ao questionário ou por alguns professores não estarem atuando como professores de língua espanhola, e sim, de língua portuguesa. No processo da análise encontramos respostas significativas para atender as expectativas e objetivos da presente pesquisa.

Para as questões fechadas, apresentamos 07 gráficos fornecidos pelo próprio formulário do *google forms*, 03 utilizando o modelo pizza⁷ e 04 utilizando o modelo em barras⁸. Notamos que os gráficos possuem pontos positivos na explanação e apresentação das respostas.

Para as questões abertas, os professores tiveram a liberdade de responder de acordo com suas experiências o que foi solicitado nas questões. Para estas questões, as respostas estão identificadas como “Respondente 1”, “Respondente 2”, e assim, sucessivamente.

Em seguida, apresentamos a análise de dados quantitativos das perguntas fechadas respondidas pelos professores de língua espanhola, de acordo, com os respectivos gráficos.

4.3.1 Faixa etária

Na pergunta “Qual a sua faixa etária?”, foram dadas as seguintes opções: a) 20 a 30 anos / b) 31 a 40 anos / c) 41 a 50 anos / d) mais de 50 anos.

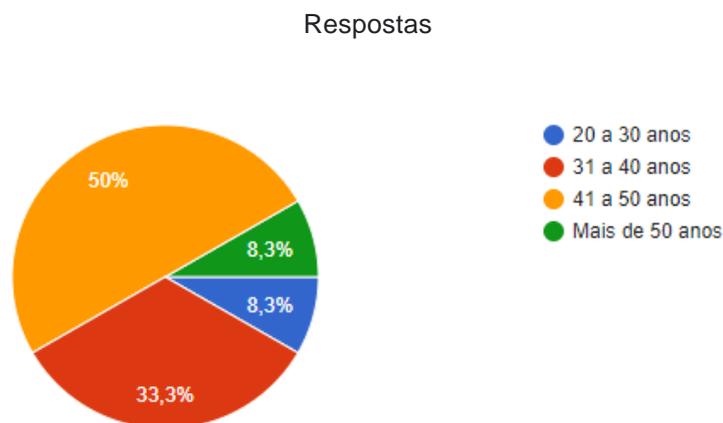
Observamos que 50% dos professores de língua espanhola possuem

7 De acordo com Bezerra (s.d), o modelo pizza é indicado para expressar uma relação de proporcionalidade, em que todos os dados somados compõem o todo de um dado aspecto da realidade. Disponível em: www.todamateria.com.br/tipos-de-graficos/.

8 Conforme Bezerra (s.d), o modelo em barras serve para comparar quantidades e demonstrar valores pontuais, pode ser na vertical ou horizontal. Disponível em: www.todamateria.com.br/tipos-de-graficos/.

idade entre 41 a 50 anos e 33,3% estão na faixa etária entre 31 a 40 anos.

Gráfico 1 - Faixa etária.



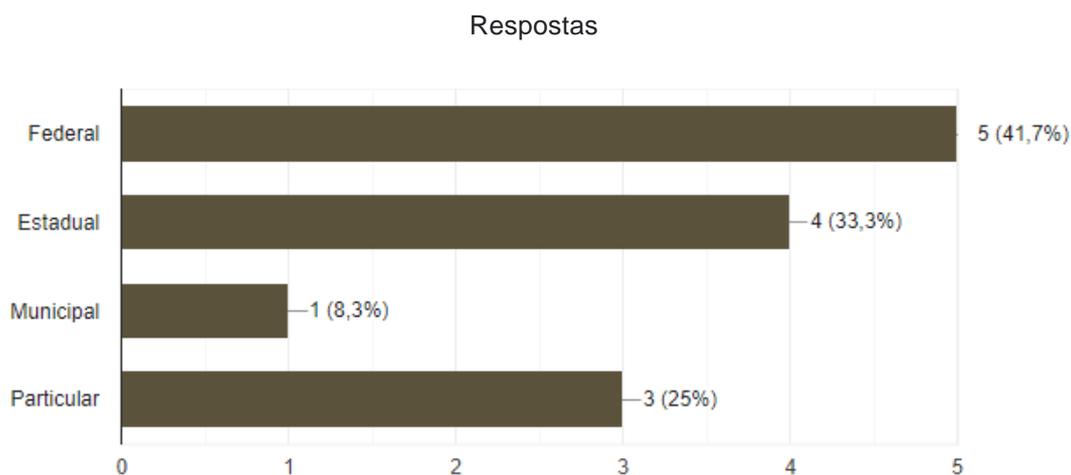
Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

4.3.2 Rede de Ensino na qual o (a) professor (a) trabalha

Na pergunta “De qual rede faz parte a escola em que você trabalha?”, foram dadas as opções: a) Federal / b) Estadual / c) Municipal / d) Particular.

Observamos que 41,7% dos respondentes trabalham na Rede Federal de Ensino e 33,3% trabalham na Rede Estadual de Ensino.

Gráfico 2 - Rede de Ensino na qual o (a) professor (a) trabalha



Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

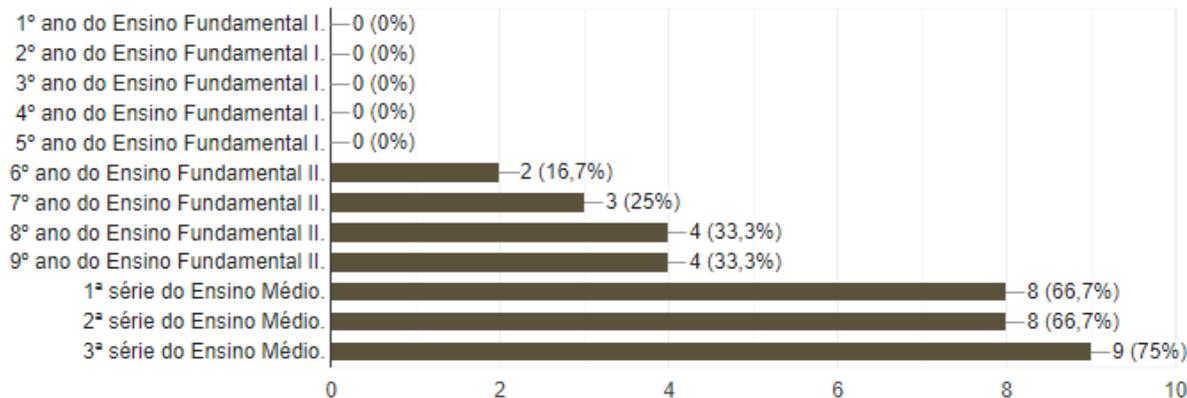
4.3.3 Anos/séries escolares na qual o (a) professor (a) atua

Na questão “Em qual (is) ano (s) / série (s) você atua como professor(a) de Língua Espanhola?”, foram dadas as opções: a) 1º ano do Ensino Fundamental I / b) 2º ano do Ensino Fundamental I / c) 3º ano do Ensino Fundamental I / d) 4º ano do Ensino Fundamental I / e) 5º ano do Ensino Fundamental I / f) 6º ano do Ensino Fundamental II / g) 7º ano do Ensino Fundamental II / h) 8º ano do Ensino Fundamental II / i) 9º ano do Ensino Fundamental II / j) 1ª série do Ensino Médio / k) 2ª série do Ensino Médio / l) 3ª série do Ensino Médio.

Obtivemos como resultado que 75% atuam na 3ª série do ensino médio. Observamos que a maioria atua no ensino médio. Pela pequena carga horária, geralmente, os professores atuam tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental II. Não houve respostas de atuação no Ensino Fundamental I.

Gráfico 3 - Anos/séries escolares na qual o (a) professor (a) atua

Respostas



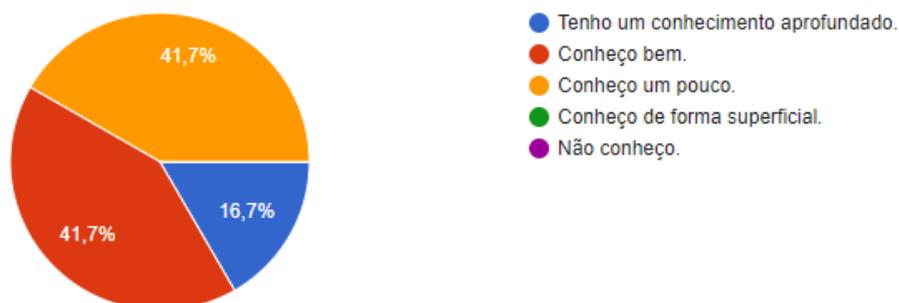
Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

4.3.4 Nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas

Na pergunta “Qual o seu nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas?”, foram dadas as opções: a) Tenho um conhecimento aprofundado / b) Conheço bem / c) Conheço um pouco / d) Conheço de forma superficial / e) Não conheço.

Nesta questão o resultado foi o mesmo entre “Conheço bem” e “Conheço um pouco”, com 41,7% das respostas.

Gráfico 4 – Nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas
Respostas



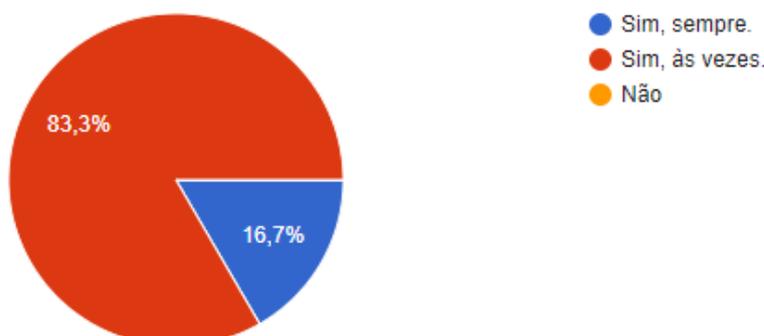
Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

4.3.5 Utilização das Metodologias Ativas nas aulas de Língua Espanhola

Na questão “Você utiliza Metodologias Ativas em suas aulas de Língua Espanhola?”, foram dadas as opções: a) Sim, sempre / b) Sim, às vezes / c) Não.

Obtivemos como resultado que 83,3% dos respondentes às vezes utilizam as metodologias ativas nas aulas. Observamos que não houve resposta “não”. Dessa forma, entendemos que os professores de alguma forma, em algum momento utilizam as metodologias ativas nas aulas de língua espanhola.

Gráfico 5 – Utilização das Metodologias Ativas nas aulas de Língua Espanhola
Respostas



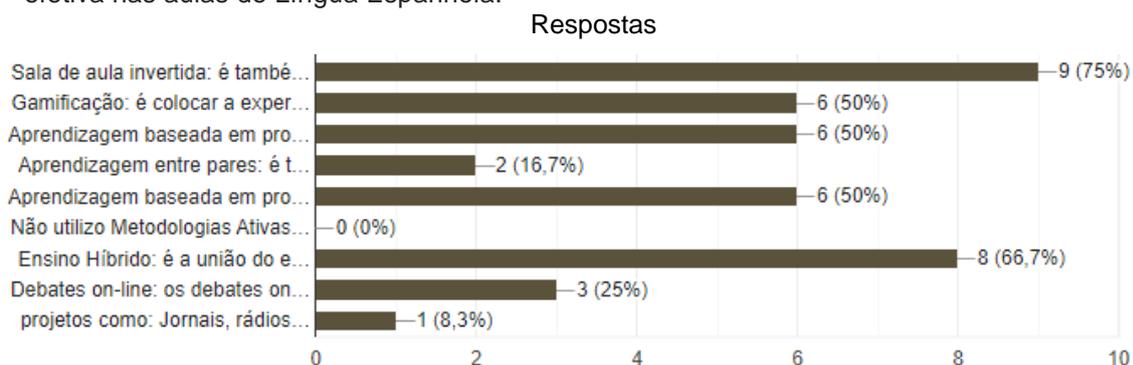
Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

4.3.6 Metodologias Ativas que o (a) professor (a) considera que a aprendizagem se torna efetiva nas aulas de Língua Espanhola

Na pergunta “Qual (is) Metodologia (s) Ativa (s) você utiliza em suas aulas que considera que a aprendizagem se torna efetiva na Língua Espanhola?”, foram dadas as opções: a) Sala de aula invertida: é também chamada de *flipped classroom*, consiste na inversão do modelo tradicional. O professor introduz brevemente o conteúdo e indica aos alunos que pesquisem sobre o assunto em casa. Em um outro momento os alunos levam o conteúdo aprendido à sala de aula apenas para tirar dúvidas. / b) Ensino Híbrido: é a união do ensino presencial com o ensino a distância. A partir da utilização de tecnologias, permite que o estudante busque mais informações *online*, complementando o que foi trabalhado em sala de aula. / c) Gamificação: é colocar a experiência dos jogos para dentro do ensino. O ponto principal dessa metodologia é fazer com que os estudantes entrem em uma competição saudável, estimulando o pensamento, o raciocínio e a motivação dos alunos. / d) Aprendizagem baseada em problemas: consiste em utilizar problemas complexos do mundo real para incentivar a aprendizagem por meio da interdisciplinaridade. Esta metodologia é focada na parte teórica da resolução de casos e a construção do conhecimento é baseada na geração de debates que objetivam o desenvolvimento de habilidades como: resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico. / e) Aprendizagem entre pares: é também chamada de *Peer Instruction*, consiste na formação de equipes para que o aprendizado seja construído em conjunto, a partir do compartilhamento de ideias. Essa troca de conhecimento entre os estudantes pode ser realizada em duplas ou em grupos. / f) Aprendizagem baseada em projetos: é também conhecida por *project-based learning*, tem como objetivo fazer com que os estudantes resolvam desafios de maneira colaborativa. Dessa forma, o aluno precisa explorar as possíveis soluções dentro de um contexto específico. / g) Debates *online*: os debates *online* podem ser realizados pelos *chats*, fóruns, murais interativos, etc. Deve ser reservado um local específico para que os estudantes postem, respondam perguntas, troquem experiências, e dessa forma, os estudantes podem aprender de forma colaborativa. / h) Não utilizo Metodologias Ativas em minhas aulas.

Obtivemos que 75% dos respondentes consideram que a aprendizagem se torna efetiva nas aulas de língua espanhola com a utilização da sala de aula invertida. Em seguida, aparece o Ensino híbrido com 66,7%, podendo-se observar que a Gamificação, Aprendizagem baseada em projetos e Aprendizagem baseada em problemas estão com o mesmo resultado, com 50%.

Gráfico 6 – Metodologias Ativas que o (a) professor (a) considera que a aprendizagem se torna efetiva nas aulas de Língua Espanhola.



Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

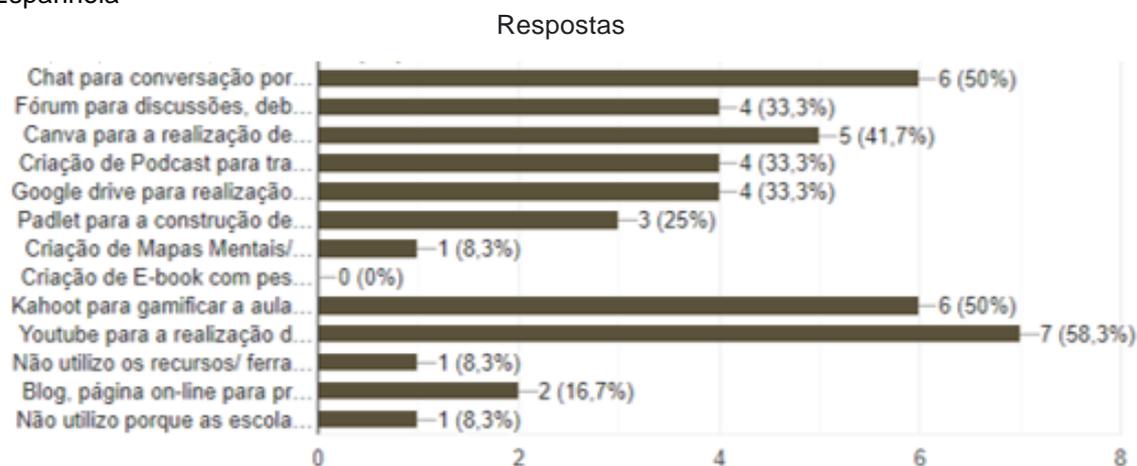
4.3.7 Recursos/ ferramentas digitais que os estudantes utilizam nas aulas de Língua Espanhola

Na questão “Para realizar a (s) Metodologia (s) Ativa (s) que você marcou na questão anterior, qual (is) recurso (s) / ferramenta (s) digital (is) seus alunos utilizam durante as aulas ou na realização de atividades solicitadas por você?”, foram dadas as opções: a) *Chat* para conversação por meio da escrita, podendo ser realizados debates, discussões, tira dúvidas, etc. / b) *Blog*, página *online* para produção textual, postagem de conteúdo sobre um assunto específico. / c) Fórum para discussões, debates e/ou perguntas e respostas sobre um determinado tema. / d) *Canva* para a realização de artes, como: apresentações, infográficos, *e-books*, cartazes, etc. / e) Criação de *Podcast* para trabalhar a oralidade e escuta. / f) *Google drive* para realização de trabalhos colaborativos. / g) *Padlet* para a construção de um mural interativo para debates, discussões, postagens de pesquisas, áudios e vídeos, etc. / h) Criação de Mapas Mentais/Conceituais para estruturar e organizar o conhecimento. / i) Criação de

E-book com pesquisas, produção textual, imagens, áudios, vídeos, etc. / j) *Kahoot* para gamificar a aula sobre um conteúdo estudado. / k) *Youtube* para a realização de escuta, postagens de vídeos criados pelos alunos, realização de pesquisas e músicas. / l) Não utilizo os recursos/ ferramentas digitais citadas anteriormente.

Observamos que 58,3% dos respondentes afirmam que os estudantes utilizam a ferramenta *Youtube* nas aulas de língua espanhola. Em seguida, aparecem as ferramentas *Chat* e *Kahoot* com o mesmo resultado, com 50% e com 41,7% aparece o *Canva*.

Gráfico 7 – Recursos/ ferramentas digitais que os estudantes utilizam nas aulas de Língua Espanhola



Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

Diante das respostas podemos observar que os professores de língua espanhola conhecem e utilizam as metodologias ativas de alguma forma, em algum momento nas suas aulas. As metodologias ativas que se destacaram foram: sala de aula invertida, ensino híbrido, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas. Os recursos/ferramentas digitais que se destacaram foram: *youtube*, *chat*, *kahoot* e *Canva*.

A seguir, apresentamos as respostas dos professores das questões abertas. As respostas estão relacionadas às questões sobre formação dos professores, Universidade, ano de conclusão; tempo de atuação como professor (a) de língua espanhola; cidade e estado onde residem/trabalham; descrição de prática dos professores aliando recurso/ferramenta digital com as metodologias

ativas e obstáculos que os professores encontram para utilizar metodologias ativas.

4.3.8 Formação do (a) professor (a) (Curso, Universidade e Ano de conclusão)

Na questão “Qual a sua formação? (Curso, Universidade e Ano de conclusão)”, nem todos colocaram todas as informações solicitadas na questão. Algumas respostas consideraram apenas a graduação ou formação atual. Dentre as respostas, observamos que os respondentes possuem formação em Letras- Espanhol ou Letras Português/Espanhol. Um escreveu que possui Especialização em Língua Espanhola e três possuem Mestrado em Linguística ou Linguística Aplicada. As Universidades que apareceram foram: UESPI (Universidade Estadual do Piauí), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UNB (Universidade de Brasília), ESBAM (Escola Superior Batista do Amazonas) e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

4.3.9 Tempo de atuação como professor (a) de Língua Espanhola

Na pergunta “Há quanto tempo você atua como professor (a) de Língua Espanhola?”, houve algumas respostas iguais com uma grande variação do tempo de atuação, variando de 7 a 21 anos. Diante das 12 respostas, obtivemos uma média de 8 anos de experiência, o que consideramos um bom tempo de experiência atuando em sala de aula com a língua espanhola.

4.3.10 Cidade e Estado onde residem/ trabalham

Na questão “Qual cidade e estado você reside? A escola em que você trabalha está localizada na mesma cidade onde reside?”. Houve pelo menos uma resposta de cada Região Brasileira (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste), tanto onde residem quanto onde trabalham. A maioria trabalha na mesma cidade onde reside; em outras quatro respostas os respondentes apresentaram que trabalham em cidades próximas de onde residem.

As cidades e estados brasileiros que apareceram nas respostas foram:

Manaus-AM, Vicente Pires-DF, Timon-MA, Cuiabá-MT, Curitiba-PR, Teresina-PI e Rio de Janeiro-RJ, havendo repetição de lugares entre as respostas.

4.3.11 Descrição de uma prática do professor aliando recurso/ferramenta digital com as Metodologias Ativas

Na questão “Descreva como geralmente você alia o (s) recurso (s) /ferramenta (s) digital (is) com a (s) Metodologia (s) Ativa (s) que considera que os alunos aprendem de forma efetiva a Língua Espanhola. Descreva pelo menos uma prática”. Nas respostas alguns descreveram pelo menos uma prática, como solicitada na questão, outros apenas citaram e não descreveram como realizaram a atividade e outros não responderam da forma como foi solicitada na questão.

A seguir, apresentamos um quadro com as respostas mais relevantes:

Quadro 5 - Descrição de uma prática do professor aliando recurso/ferramenta digital com as Metodologias Ativas.

Respondente 1	“Uma das práticas aplicadas nas aulas de Língua Espanhola é a sala de aula invertida. Os alunos têm liberdade para investigar os conteúdos, trazerem músicas que lhe agradam e poder compartilhar com os demais.”
Respondente 2	“Para o desenvolvimento da expressão oral, já propus um roteiro de perguntas sobre um determinado tema e os alunos, considerando as questões, tiveram que expressar sua opinião sobre o assunto, gravando um áudio no Ambiente Virtual de Aprendizagem. As diferentes opiniões foram, posteriormente, levadas à sala (presencial ou remota) para um debate mais amplo. Em outra atividade, os alunos assistiram a um vídeo e, antes de uma discussão mais ampla sobre o vídeo, tiveram que responder a um <i>quiz</i> no <i>kahoot</i> . Essas atividades, aliadas a outras até mais tradicionais, permitem ao aluno testar diferentes estratégias e ampliar seu repertório de aprendizagem.”
Respondente 3	“Jornal: um grupo de alunos pesquisa sobre determinado

	assunto, em seguida fazem a montagem da reportagem com fotos e fatos para em seguida expor para a comunidade escolar.”
Respondente 4	“Teatro na escola: um grupo de alunos estudam uma determinada literatura da língua espanhola e em seguida encena para a escola.”
Respondente 5	“Eles preferem e se envolvem mais quando se sentem parte do processo, quando podem opinar, quando se divertem... isso acontece quando usamos vídeos ou músicas que eles gostam e fazem parte da sua realidade, quando jogamos e brincamos <i>online</i> com jogos dinâmicos.”
Respondente 6	“ <i>Podcast</i> ”
Respondente 7	“Quando utilizo imagens (digitais ou não) e associo a imagem com o vocabulário; quando utilizo filmes ou histórias (como fábulas) com legendas em Espanhol; Quando faço gincanas divididas em equipes para eles competirem.”
Respondente 8	“Em casa, os alunos pesquisam em diversas fontes o tema proposto. Ao chegar na aula, seleciono alguns alunos para explicar o que entendeu do assunto, de modo que cada um contribui coletivamente para o aprendizado. Reforço o conteúdo discutido com atividades.”
Respondente 9	“Jogos interativos”
Respondente 10	“De maneira lúdica como o <i>kahoot</i> ”

Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

Diante das respostas apresentadas pelos professores, houve uma diversidade de práticas. Observamos em geral, que na descrição das práticas, houve destaque para as atividades que trabalham a escuta, oralidade, leitura e escrita, bem como para as atividades audiovisuais e que propõem o trabalho em equipe, a interatividade e os jogos.

4.3.12 Obstáculos que o (a) professor (a) encontra para utilizar as Metodologias Ativas

Na questão “Qual (is) o (s) maior (es) obstáculo (s) que você encontra em utilizar as Metodologias Ativas em suas aulas?”, houve diferentes respostas, resumindo-se nos seguintes obstáculos: internet ruim; falta de recursos; falta de capacitação dos professores; estrutura da escola; falta de internet, de celular e computador por parte dos estudantes; dificuldade em trabalhar com determinadas atividades, ferramentas e plataformas; resistência dos estudantes para atuarem de forma mais ativa na construção do próprio conhecimento.

A seguir, apresentamos um quadro com todas as respostas:

Quadro 6 - Obstáculos que o (a) professor (a) encontra para utilizar as Metodologias Ativas.

Respondente 1	“Trabalhar com gamificações.”
Respondente 2	“Há alunos que, até por uma questão cultural e por uma ideia cristalizada do que seja o processo de aprendizagem, são resistentes em engajar-se na construção do seu conhecimento. A comodidade de ser receptor e não protagonista, algumas vezes, impede que o sujeito se entregue as atividades mais dinâmicas.”
Respondente 3	“Recursos para a aplicação, pois os mesmos têm que sair do bolso do próprio professor.”
Respondente 4	“Internet às vezes ruim.”
Respondente 5	“O maior obstáculo é saber encontrar os materiais e plataformas adequadas para o uso.”
Respondente 6	“Estrutura da escola.”
Respondente 7	“Falta de recurso e internet ruim.”
Respondente 8	“Os alunos não terem acesso em casa de uma internet boa, muitos não têm celular nem computador, e as escolas não dispõem de recursos suficientes nem de uma internet de qualidade.”

Respondente 9	“Fazer com que o aluno tenha responsabilidade de pesquisar o conteúdo e aprender sozinho. Estão acostumados a receberem tudo pronto do professor.”
Respondente 10	“Conexão com internet por parte dos alunos.”
Respondente 11	“As ferramentas tecnológicas quando não funcionam.”
Respondente 12	“Não fomos capacitados, tivemos que aprender para o desenvolvimento de fazer uma aula mais atrativa para o nosso aluno, principalmente nesse momento de pandemia.”

Fonte: Questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola, elaborado pela pesquisadora Bianca Jácome Brito (2022).

Por meio das respostas fornecidas pelos professores, observamos que a maioria destaca a internet com conexão ruim ou a falta de internet. Entendemos que, em geral, os professores passam por dificuldades semelhantes, independente do lugar onde vivem e trabalham.

4.4 RESULTADOS

De acordo com os dados coletados, verificamos que os professores de língua espanhola possuem uma ampla experiência com o ensino da língua e conseguem utilizar as metodologias ativas em suas aulas, mesmo diante dos obstáculos apresentados como: problemas relacionados à internet, falta de equipamentos eletrônicos, falta de recursos, estrutura da escola, falta de capacitação dos professores e resistência por parte dos estudantes para atuarem de forma mais ativa na construção do próprio conhecimento.

Para responder o problema da pesquisa: - “quais as práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica?” - Discutimos algumas questões mais específicas a seguir.

Sobre quais metodologias ativas que o (a) professor (a) considera que a aprendizagem se torna efetiva nas aulas de língua espanhola, resultou que 75% dos respondentes consideram que a aprendizagem se torna efetiva nas aulas de língua espanhola com a utilização da Sala de aula invertida. Em seguida, aparece o Ensino híbrido com 66,7%, sendo também observado que

a Gamificação, Aprendizagem baseada em projetos e Aprendizagem baseada em problemas estão com o mesmo resultado, 50%.

Conforme Conserva e Costa (2020), na Sala de aula invertida os estudantes estudam o conteúdo previamente, para que em sala, as dúvidas sejam trabalhadas. Com esta metodologia os estudantes podem interagir com mais liberdade com o professor e demais estudantes.

O Ensino híbrido concilia o melhor dos dois mundos: presencial e *online*, e assim, podendo ser uma inovação na aula. É um programa formal de educação, na qual o estudante aprende, em parte *online*, controlando tempo, lugar e ritmo e em outra parte em local físico, supervisionado. (HORN; STAKER, 2015).

Conforme Ayres (2021), com a Gamificação a busca pelo conhecimento torna-se desafiadora e atraente. Há a promoção do diálogo, foco para solucionar problemas, estimulação da criatividade e autonomia. Auxilia no desenvolvimento do pensamento, na competitividade e socialização.

De acordo com Filatro e Cavalcanti (2018, p. 39), a aprendizagem baseada em projetos “geralmente tem como objetivo final a entrega de um produto que pode ser um relatório das atividades realizadas, um protótipo da solução concebida ou um plano de ação a ser implementado na comunidade local”.

Na Aprendizagem baseada em problemas, grupos de estudantes podem trabalhar de forma individual ou colaborativa para pensar na resolução de um problema estudado (Filatro e Cavalcanti, 2018).

Aprendemos de diferentes maneiras, com diversas técnicas e metodologias para conseguir os objetivos desejados. Em geral, as metodologias ativas dão a oportunidade de o estudante ter o contato com diferentes formas de aprender, a partir das experiências vivenciadas.

Sobre quais recursos/ ferramentas digitais que os estudantes utilizam nas aulas de língua espanhola, observamos que 58,3% dos respondentes afirmam que os estudantes utilizam a ferramenta *Youtube* nas aulas de língua espanhola. Em seguida, as ferramentas *Chat* e *Kahoot* aparecem com o mesmo resultado, com 50% e com 41,7% aparece o *Canva*.

Segundo Werneck e Cruz (2009), o *Youtube* é o *site* de vídeo mais popular e acessível a todos que queiram assistir e compartilhá-los. É um local

onde o internauta pode criar seu próprio canal de vídeos, e assim, permitindo uma maior interatividade entre os usuários.

Segundo Barbosa-Paiva (2010), o *chat* é uma conversação escrita mediada por um computador em tempo real, sendo um novo gênero que apresenta características próprias, que o singulariza e que está submetido à conexão em rede. Entendemos que o *chat* se caracteriza como um ambiente destinado à aprendizagem que permite a discussão e a reflexão sobre temas relacionados ao objeto de estudo.

De acordo com Ayres (2021), o *Kahoot* refere-se a uma plataforma *online* que possui elementos de gamificação para a criação de *quizzes*, pesquisas e questionários. É possível utilizar as questões do banco de perguntas, podendo combinar, misturar, editar ou personalizar os modelos existentes.

Ferreira e Silva (2020), o *Canva* é uma ferramenta *online* utilizada com o intuito de desenvolver *design* autoral ou compartilhado. Permite que os estudantes, nas criações de seus projetos, compartilhem suas ideias e seus trabalhos. O estudante como autor principal pode permitir a escrita colaborativa em tempo real com outros estudantes, e em conjunto, discutir, comentar e alterar a proposta de construção.

Sobre como geralmente o (a) professor (a) alia o (s) recurso (s) /ferramenta (s) digital (is) com a (s) metodologia (s) ativa (s) que considera que os alunos aprendem de forma efetiva a língua espanhola, descrevendo pelo menos uma prática, têm-se diferentes práticas como: a investigação de conteúdos e seleção de música por parte dos estudantes para compartilhar com os colegas; criação de áudio com opiniões sobre um determinado tema e com postagem no ambiente virtual de aprendizagem e posterior debate mais amplo na aula; realização de *quiz* utilizando o *kahoot* após assistir a um vídeo e posterior discussão sobre o assunto em estudo; criação de reportagem com fatos/fotos e posterior exposição para a comunidade escolar; dramatização utilizando a literatura espanhola para posterior encenação na escola; filmes com legendas em língua espanhola; *podcast*; jogos interativos; associação de imagens e vocabulário e pesquisa antecipada sobre um tema proposto, para quando os estudantes chegarem na aula possam explicar o que entenderam sobre o assunto.

De acordo com Moran (1995), o vídeo também é uma forma de escrita.

Os textos, legendas e citações aparecem cada vez mais na tela, principalmente no que se refere a tradução (legendas de filmes). O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita, e assim, havendo um conjunto de linguagens que estão interligadas e interagem.

O *Podcast* é uma ferramenta que resgata a oralidade, inspira criatividade e é usado cada vez mais por professores e estudantes, pois desenvolve habilidades cognitivas, além de acrescentar muito ao fazer pedagógico (GAROFALO, 2019).

Miyatake e Almeida (2016) afirmam que a dramatização é uma forma de articular os conhecimentos da língua pelas situações vivenciadas no cotidiano, sendo construída a partir imagens, gestos, olhares, postura corporal, som, escrita, música, fala, dentre outros.

De acordo com as práticas descritas pelos professores, observamos que todas elas trabalham as quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, escuta e oralidade) em conjunto, fundamental para a aprendizagem de um idioma.

Na aprendizagem de um idioma, a fala e escuta ocorrem por meio da interação com o outro. A escrita ocorre por meio de produção de textos em diferentes gêneros. A leitura vai além do texto escrito, pode ser imagens estáticas (foto, pintura, desenho, etc.) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e som (áudios e música) que circulam em meios impressos ou digitais (BRASIL, 2018).

Para a construção do portfólio de práticas pedagógicas com metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais para professores de língua espanhola, adotamos como base a pesquisa bibliográfica e de campo. O portfólio foi construído a partir das leituras de materiais sobre os tipos de metodologias ativas e das respostas fornecidas pelos professores em relação a como articulam as metodologias ativas, recursos/ferramentas e com base na descrição de suas práticas pedagógicas.

5 PRODUTO DA PESQUISA: PORTFÓLIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM METODOLOGIAS ATIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo apresentamos o produto desenvolvido nesta dissertação, um portfólio de práticas pedagógicas com metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais para professores de língua espanhola. Inicialmente expomos os conceitos de produto de uma pesquisa e de portfólio. Deram suporte teórico: Fernandes (2005), Moreira e Nadir (2009).

Nos Mestrados Profissionais, o produto é um item obrigatório para a conclusão do curso, algo que difere do Mestrado Acadêmico. De acordo com Fernandes (2005), o produto é algo aplicável no cotidiano do estudante, no ambiente profissional, podendo ser apresentado de diferentes formas: dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso em que foi desenvolvido.

Nesse sentido, o produto a ser desenvolvido pelo Mestrado Profissional pode ser, por exemplo:

alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4).

Diante do exposto, a presente pesquisa apresenta como produto final um portfólio de práticas pedagógicas com metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais para professores de língua espanhola.

O portfólio é uma apresentação de práticas pedagógicas que serve como uma ferramenta que convida o professor de língua espanhola a desenvolver atividades relacionadas às metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Segundo Alvarenga e Araujo (2006), uma das maiores vantagens da utilização do portfólio é o desenvolvimento do pensamento reflexivo. O portfólio demonstra documentos ou outros materiais coletados em cenários reais, selecionados quanto aos conhecimentos previstos. (ALVARENGA; ARAUJO,

2006).

A seguir, apresentamos o portfólio de práticas pedagógicas com metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais para professores de língua espanhola.

**Portfólio de Práticas
Pedagógicas com
Metodologias Ativas
mediadas por Tecnologias
Digitais para Professores de
Língua Espanhola**

Autora: Bianca Jácome Brito

**Curitiba
2022**

APRESENTAÇÃO

O Portfólio de Práticas Pedagógicas com Metodologias Ativas mediadas por Tecnologias digitais para Professores de Língua Espanhola tem o intuito de contribuir para a formação docente, para promover o conhecimento e a reflexão sobre suas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem em relação às metodologias ativas. Servirá como fonte de consulta para os professores que queiram realizar práticas pedagógicas diferenciadas. O professor poderá escolher as melhores formas de trabalhar, superando as dificuldades e observando novas possibilidades de uma atuação com qualidade e contribuindo para que surjam novas pesquisas.

A elaboração deste portfólio foi baseada nos estudos teóricos e na análise das respostas dos professores em relação ao questionário *online*, que diante de suas experiências como professores da educação básica, puderam contribuir citando quais metodologias ativas, recursos/ferramentas e práticas pedagógicas consideram significativas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Este portfólio traz sugestões de onze atividades baseadas no uso de metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola e que podem ser aplicadas no ensino fundamental II e ensino médio da educação básica.

1. SALA DE AULA INVERTIDA

SEMINÁRIO

A turma será dividida em grupos. O (A) professor (a) fará o sorteio de um país hispânico para cada grupo. Em casa, utilizando a internet e com a indicação do (a) professor (a) de *sites* sobre os países em estudo, os grupos farão pesquisas sobre diversos aspectos de um país, previamente indicados pelo (a) professor (a), como: arquitetura, política, economia, literatura, história, geografia, gastronomia, música, personalidades, cultura, dentre outros. Cada grupo irá preparar-se para a apresentação de sua pesquisa para os demais colegas da turma utilizando a língua espanhola, podendo utilizar diversos

recursos para a apresentação (*slides*, vídeos, materiais impressos, músicas, imagens/ fotos, objetos para exposição, comidas típicas para degustação, dentre outros), ficando a critério de cada grupo. Durante a apresentação os estudantes e o professor podem interagir sanando dúvidas ou contribuindo para as apresentações. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

MÚSICA

A turma será dividida em grupos. O (A) professor (a) sorteará para cada grupo um conteúdo estudado, que pode ser em relação à gramática ou vocabulário. Os grupos pesquisarão a letra de uma música hispânica que tenha como destaque o conteúdo sorteado em aula. Após a pesquisa da música, os estudantes terão que elaborar uma atividade que será realizada com os demais colegas. A atividade terá como destaque o conteúdo determinado pelo sorteio, que pode ser: questionário, debate, *quiz*, gincana, dentre outras. Os grupos farão a apresentação da música, podendo utilizar o *youtube* para escuta e visualização ou apenas em forma de áudio. Em seguida, realizarão a atividade com os colegas. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

2. ENSINO HÍBRIDO

PODCAST

A turma será dividida em duplas. O (A) professor (a) pedirá para que as duplas criem um *podcast* com a leitura de um texto em língua espanhola, sobre qualquer tema, após a gravação da leitura (que pode ser realizada pelo celular), os estudantes elaborarão uma atividade ou dinâmica que esteja relacionado com o texto lido no *podcast*. Esta atividade ou dinâmica pode ser: questionário, debate, *quiz*, gincana, dentre outras. Em outro momento da aula,

cada dupla apresentará seu *podcast* para os demais colegas da turma, poderá fazer a repetição do áudio umas 3 vezes. Em seguida, realizar a atividade com os colegas para trabalhar a escuta em relação à língua espanhola. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

DISCUSSÃO

O (A) professor (a) indicará um filme ou documentário que trate de algum tema relacionado à unidade temática que esteja em estudo. Individualmente, em casa, os estudantes assistirão ao filme ou documentário, fazendo anotações sobre pontos que consideram importantes para o tema em estudo. Posteriormente, em um momento de aula, os estudantes levarão suas anotações para que seja realizada uma discussão sobre os pontos que os estudantes consideraram importantes. Ao longo da discussão serão observados os pontos em comum entre os estudantes e pontos que diferem. O (A) professor (a) poderá realizar um *quiz* no *kahoot* com questões relacionadas ao filme ou documentário. Todas as etapas do desenvolvimento da atividade deverão estar em língua espanhola: visualização e escuta do filme ou documentário, registros escritos, discussão e *quiz*. O (A) professor (a) mediará a discussão como forma de aprofundamento. Esta atividade pode ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola, podendo ser uma forma de avaliação somativa.

3. GAMIFICAÇÃO

KAHOOT

O (A) professor (a) poderá utilizar a ferramenta *Kahoot* para realizar um *quiz* em língua espanhola com questões relacionadas ao vocabulário ou conteúdos gramaticais em estudo. A atividade poderá ser realizada individual ou em grupo, ocasionando uma competição saudável, onde os estudantes revisarão o conteúdo estudado de forma mais dinâmica, divertida e atrativa. O professor

pode oferecer alguma premiação para aqueles estudantes ou grupos que ficarem em 1º, 2º e 3º lugares. O (A) professor (a) mediará a atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola.

GINCANA

A gincana é uma atividade lúdica que pode ser comparada a um jogo por causa da competitividade que gera. A sugestão é realizar um caça ao tesouro. A turma será dividida em grupos. O (A) professor (a) usará o ambiente escolar para realizar a atividade, primeiro identificará quantos e quais os locais da escola que estarão os envelopes com as perguntas e indicações do próximo ponto. Após, elaborará as questões em língua espanhola para serem colocadas nos envelopes. Podem ser uma forma de revisão dos conteúdos estudados, sobre vocabulário ou conteúdos gramaticais. Os envelopes serão distribuídos pelos locais escolhidos, dentro do envelope terá a questão e pode ter duas opções de resposta, ao lado de cada resposta terá a indicação do próximo ponto, se o grupo escolher a alternativa correta, irá para o próximo ponto correto e encontrará o envelope com uma questão, mas se o grupo escolher a alternativa incorreta, irá para um local errado, isso fará com que o grupo se atrase em relação aos outros. O grupo terá a chance de ir ao local correto. Cada grupo será numerado (grupo 1, grupo 2, etc.) e terá uma cor de envelope (grupo 1: azul, grupo 2: verde, etc.) para seguirem. A atividade inicia com uma história que pode ser criada pelo (a) professor (a) sobre o tesouro escondido (de como e por que o tesouro está escondido). Ao final ganhará o grupo que encontrar primeiro tesouro. O tesouro pode estar dentro de uma caixa ou baú, pode ser pequenos prêmios para o grupo e também ter junto a opção de prêmios para serem divididos com toda a turma. O (A) professor (a) mediará a atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola.

4. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

JORNAL

A turma poderá ser dividida em grupos para a criação de um jornal em língua espanhola com as seções que sejam mais interessantes para cada grupo e que estejam de acordo com a realidade da escola. Cada grupo deverá criar um nome para o jornal e desenvolver notícias, reportagens, entrevistas, registros fotográficos, dentre outros. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dos estudantes, dando o suporte necessário para a construção do jornal. Após a realização desta atividade poderá ser feita uma exposição para a comunidade escolar. Como sugestão, dentre as diversas ferramentas existentes, o jornal pode ser realizado no Canva e posteriormente ser divulgado o *link* ou ser impresso. No caso de o jornal ser divulgado em forma de *link*, poderá ser colocado vídeos e áudios no jornal. Esta atividade pode ser realizada em um bimestre ou trimestre, conforme a realidade da escola, podendo ser uma forma de avaliação somativa.

VÍDEO (CLÍPE)

A turma será dividida em grupos. Cada grupo irá escolher uma banda/ grupo musical hispânico e realizará uma releitura do clipe na criação um vídeo (um novo clipe) com a participação do próprio grupo, com legendas em língua espanhola, ou até mesmo aqueles estudantes que sabem tocar instrumentos musicais podem utilizar o próprio talento para a criação do clipe. Após a criação, farão a postagem no canal do *youtube*, para posteriormente apresentar para os demais colegas da turma. Dependendo do (a) professor (a) e dos estudantes poderão fazer a apresentação para a comunidade escolar. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

DRAMATIZAÇÃO (TEATRO)

A turma será dividida em grupos. O (A) professor (a) sorteará um texto/capítulo de um livro da literatura hispânica para cada grupo. Cada grupo ensaiará uma dramatização, podendo fazer adaptações no texto, de acordo com a necessidade, para posteriormente ser apresentada para os demais colegas da turma e, dependendo do (a) professor (a) e dos estudantes poderão apresentar para a comunidade escolar. Todas as etapas do desenvolvimento da atividade deverão estar em língua espanhola. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

5. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**ROTEIRO DE PERGUNTAS**

A partir de um roteiro de perguntas criado pelo (a) professor (a) sobre um determinado tema, como por exemplo “mercado de trabalho” que orientará o desenvolvimento de uma opinião e com pesquisas realizadas em *sites*, livros, revistas, dentre outros, os estudantes de forma individual terão que expressar suas opiniões por meio de um áudio postado no ambiente virtual de aprendizagem. Posteriormente, as opiniões serão levadas à aula (ou dependendo da aula, pode ser realizada pelo *chat*) para um debate mais amplo. Todas as etapas do desenvolvimento da atividade deverão estar em língua espanhola. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

RELATÓRIO

A turma será dividida em grupos. O professor apresentará um problema real ou hipotético, por exemplo, com o tema sobre o “meio ambiente”, utilizando alguma pergunta para gerar esse problema, por exemplo: como podemos preservar o meio ambiente? Em seguida, cada grupo elabora perguntas que precisam ser respondidas. As perguntas dos grupos podem estar relacionadas à preservação do meio ambiente, cuidados necessários, reciclagem, lixo, poluição, dentre outros. Os estudantes farão registros sobre o que sabem sobre o tema/ problema. Depois os grupos poderão fazer pesquisas em *sites*, livros, revistas sobre o tema/problema. O papel do (a) professor (a) é conduzir os estudantes a encontrarem respostas para o problema. Depois de encontrarem as respostas, será realizado um debate mediado pelo (a) professor (a) sobre o que pesquisaram, estimulando a discussão como forma de aprofundamento. Finalmente, cada grupo realizará e apresentará um relatório como uma forma de reflexão sobre aquilo que aprenderam. Os estudantes deverão utilizar a língua espanhola em todas as etapas: registros escritos no levantamento de perguntas, no debate e na realização do relatório final. O (A) professor (a) será o (a) orientador (a) em todas as etapas, dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento da atividade, podendo ser realizada em um bimestre ou trimestre, de acordo com a realidade da escola. Esta atividade pode ser uma forma de avaliação somativa.

Todas as atividades descritas neste portfólio podem ser adaptadas de acordo com os conteúdos, carga horária e necessidades do professor, bem como a realidade escolar.

Podemos observar que as atividades trabalham as quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, oralidade e escuta), que são fundamentais na aprendizagem de um idioma.

Também apresentam destaques para o trabalho em equipe, valorizando as trocas de experiências e respeitando às opiniões; contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico; estimulam a análise, avaliação e resolução de problemas; traz mais autonomia e independência, pois o estudante está envolvido mais ativa e diretamente na construção do seu conhecimento.

Na realização destas atividades, o professor é o orientador, direcionando caminhos a serem percorridos para atingir os objetivos propostos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da minha experiência como professora de língua espanhola, pois sempre tive a preocupação em desenvolver aulas e atividades mais atrativas e dinâmicas no processo ensino-aprendizagem da língua. A busca de metodologias diferenciadas que poderiam ser utilizadas nas aulas e no intuito da aprendizagem ser mais significativa para os estudantes também eram uma preocupação.

Com a importância que o ensino de uma língua estrangeira apresenta em nossos dias, se fez necessário analisar o processo ensino-aprendizagem com enfoque na importância das metodologias ativas para um aprendizado significativo para o estudante. Nesse sentido, faz-se necessário o conhecimento pelo professor das mais importantes metodologias que orientam a prática pedagógica no ensino de língua espanhola, e suas contribuições para o ensino do idioma de forma significativa.

A informatização e a internet geraram diferentes modificações no modo em que as pessoas interagem com o mundo, transformando aspectos como as relações políticas, econômicas, sociais e educacionais. Possibilita a interação entre as pessoas e facilita a comunicação de diferentes culturas e países. Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais auxilia o processo ensino-aprendizagem das línguas, tendo em vista um estudante mais participativo na construção do seu conhecimento, vivenciando descobertas, com foco em uma aprendizagem colaborativa e significativa.

As concepções metodológicas e técnicas de ensino sempre foram motivos de estudos e questionamentos no cenário educacional. Com as constantes mudanças e novas propostas de ensino, as metodologias ativas tem como principal finalidade incentivar os estudantes a aprenderem de forma mais ativa, autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais.

Diante do exposto, o objetivo desta dissertação foi construir um portfólio de práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica.

Ao longo desta dissertação nos referenciais teóricos tratamos sobre os aspectos do ensino da língua espanhola no Brasil, com reflexões teóricas,

didáticas e metodológicas, explicando sobre as habilidades comunicativas, bem como a formação continuada dos professores de língua espanhola. Discutimos sobre as metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem de línguas, trazendo também contribuições sobre as tecnologias digitais na educação e sobre os recursos tecnológicos no ensino de línguas.

Ao fim desta pesquisa sobre o uso das metodologias ativas mediado por tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, foi possível comprovar por meio dos autores como Moran (2015), Berbel (2011), Freire (1996), entre outros autores citados ao longo desta dissertação, que as metodologias ativas têm uma função muito importante na prática educativa.

Segundo Moran (2019), as metodologias ativas são importantes porque exigem dos estudantes formas diferentes de movimentação interna e externa, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação e motivação. Também envolvem os estudantes em relação ao sensorial visual, auditivo, espacial e corporal.

Para a conclusão do Mestrado Profissional, o produto é um item obrigatório. Diante disso, os estudos teóricos e a análise das respostas serviram como base para desenvolver 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 nos níveis do ensino fundamental II e ensino médio da educação básica.

A partir da coleta e análise de dados do questionário respondido por professores de língua espanhola da educação básica, puderam fornecer informações sobre quais metodologias ativas, recursos/ferramentas digitais e práticas pedagógicas que utilizam que consideram significativas no processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto e dos resultados obtidos, concluímos que as metodologias ativas por meio de projetos e atividades práticas o estudante participa de uma maneira mais intensa, resultando em uma aprendizagem individual ou colaborativa mais significativa.

Nesta pesquisa ressaltamos também a importância da formação continuada para os professores de língua espanhola quanto às novas metodologias e tecnologias de ensino. A escassez de publicações nacionais

acerca do uso de metodologias ativas nas aulas de língua espanhola indica a necessidade de formação profissional nessa perspectiva.

Entendemos que deve haver uma mudança cultural em relação ao uso das metodologias ativas. Não é simples o professor sair da posição central para a de mediador. A escola precisa investir em formação, experimentação, planejamento, equipamentos, ter uma maior participação dos estudantes e maior domínio das tecnologias digitais por parte dos professores e estudantes.

As metodologias ativas devem dialogar com o conteúdo em estudo. Cada professor avalia como podem ser utilizadas e colocadas em prática o desenvolvimento das atividades propostas dentro de sua realidade escolar.

Com este estudo, os professores poderão se beneficiar através da obtenção de informações que forneçam maior segurança quanto a utilização de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem; contribuir para a formação de professores de língua espanhola; promover o conhecimento e a reflexão sobre suas práticas pedagógicas; servir como fonte de consulta para os professores que queiram realizar práticas pedagógicas diferenciadas, a fim de que possam selecionar as melhores formas para superar as dificuldades e observar novas possibilidades para uma atuação com qualidade.

Sugerimos que sejam produzidas novas investigações, de carácter prático e exploratório, com a finalidade de proporcionar aos docentes de língua espanhola a reflexão e a condução das práticas pedagógicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. MAPA CONCEITUAL E MAPA MENTAL. **Simpósio**, [S.l.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2106>> Acesso em: 29 jun. 2022.

ALMEIDA, Audenora Dutra de. **Padlet**: uma ferramenta interativa para a aprendizagem matemática durante o ensino remoto. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Curso de Especialização em ensino de Ciências e Matemática. Patos-PB. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1669/2/PADLET%20UMA%20FERRAMENTA%20INTERATIVA%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM%20MATEM%C3%81TICA%20DURANTE%20O%20ENSINO%20REMOTO_Audenora%20Dutra.pdf>. Acesso em: 07 maio 2022.

ALVARENGA, G. M., & ARAUJO, Z. R. (2006). **Portfólio**: conceitos básicos e indicações para utilização. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 17(33), 137–148. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2131/2088>> Acesso em: 23 maio 2022.

ARÃO, M.S.R.; SILVA, A.M.F.S.; LIMA, I.A. A metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **V Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID7934_03092018225642.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

AYRES, B. E. (2021). Gamificação no ensino de línguas: transformando a aprendizagem em um jogo. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)**, 2(2), e20/01–17. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/66042>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA- PAIVA, Crisciene Lara. **Uso do chat na sala de aula de língua espanhola**: uma proposta a partir da análise do gênero. *In.*: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs. Linguagem, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85-7983-017-4. Disponível: <<https://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-13.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BARBOSA-PAIVA, Crisciene Lara. **Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira**. 238 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Orientadora: Profª. Drª. Ucy Soto, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93940/paiva_clb_me_araf_cl.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 out. 2021.

BELLONI, M. L.; GOMES, N.G (2008). Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educ. Soc. [on-line]**, v. 29, n. 104, p. 717-746.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5437015/mod_resource/content/1/As%20metodologias%20ativas%20e%20a%20promoc%CC%A7a%CC%83o%20da%20autonomia%20de%20estudantes%20-%20Berbel.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BEZERRA, Juliana. Tudo sobre gráficos. Toda Matéria. (s.d). Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/tipos-de-graficos/>> Acesso em: 22 maio 2022.

BORGES, M.; CAMPOS, M. L; CAVALCANTI, M. C. R. Suporte por computador ao trabalho cooperativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 15, e JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA, 14., Canela, 1995. **Anais [...]**. Canela: [s. n.], 1995. p. 51-68.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Presidência da República. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – linguagens e códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília:

Presidência da República, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o Ensino de Língua Espanhola. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre Alterações no Ensino Médio. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22> Acesso em: 02 jun. 2021.

CAROTENUTO, Felipo Maluf; PEREIRA, Otaviano José. **Professores, metodologias ativas e a EAD:** Uma proposta prática da inversão da sala de aula utilizando a pirâmide de William Glasser. Setor Educacional: Educação Média e Tecnológica, Educação Superior. Tipo: Investigação científica (IC). Natureza: Planejamento de pesquisa. Categoria: Conteúdos e Habilidades. Uberaba/MG. Novembro/2020. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/52112.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CARREIRO, J. C. de S. **Reflexões sobre a formação do futuro professor de espanhol na Universidade Federal da Paraíba.** 2014. 67 p. Monografia (Licenciatura em Letras – Espanhol) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://silo.tips/download/reflexoes-sobre-a-formacao-do-futuro-professor-de-espanhol-na-universidade-federa>> Acesso em: 24 maio 2022.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar:** possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHAGAS, R. Valmir C.. **Didática Especial de Línguas Modernas.** São Paulo: Ed. Nacional, 1957.

CONSERVA, D. P.; COSTA, M. A. M. O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: um relato de experiência didática. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 234–252, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653788>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 196 p.

COSTA, Elenice Delfino Borges. **Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais:** uma experiência com jovens do Ensino Médio. 2018. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34181/1/2018_EleniceDelfinoBorgesCosta.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

COSTA, G. S. OLIVEIRA, S. M. B. C. Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. In: 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional De Educação Com Tecnologias, n. 6., 2015. **Anais 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias**. Recife: Ed. UFPE, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://www.academia.edu/27222315/Kahoot_a_aplicabilidade_de_uma_ferramenta_aberta_em_sala_de_l%C3%Adnqua_inglesa_como_l%C3%Adnqua_estrangeira_num_contexto_inclusivo> Acesso em: 07 de maio 2022.

COUTO, Lúgia de Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez Editora. 2016

DACOLTIVO, Fernanda. **Formação continuada e uso das TICs para a produção de texto nas aulas de Língua Espanhola**. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3469/5/Fernanda_Dacoltivo2017.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DEGACHE, C. Entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas. In: LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A. (Ed.). **Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos**. Madri: Biblioteca Nueva, 2003.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v.14, n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>> Acesso em: 14 out. 2021.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in) coherentes en la enseñanza del español lengua extranjera**. In: Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>> Acesso em: 01 jun. 2021.

FARIAS, Aline Carolina Ferreira. **Aprendizagem de língua espanhola através de metodologias ativas offlines**. Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73893>> Acesso em: 31 maio 2021.

FEITOSA, José Ailton Forte; LIMA, Ivoneide Pinheiro de; VASCONCELOS, Francisco Lima Hebert. **A ferramenta chat como recurso pedagógico no ensino de Física**. Fundação Cecierj - Vol. 3 nº 1 - Rio de Janeiro - Dezembro

2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/144-Texto%20do%20artigo-647-1-10-20140214.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

FERNANDES, A. Mestrado profissional – algumas reflexões. **Oculum ensaios: revista de arquitetura e urbanismo** - n. 4, pp. 106-109, ISSN 2318-0919, 2005.

FERNÁNDEZ, Sonia Inez G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. *In*: SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, LFS; SILVA, VMCB O uso do aplicativo Canva Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem em Educação Online. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 8, pág. e707986030, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.6030. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6030>>. Acesso em: 7 maio 2022.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensin/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FRANQUET, L.H.; TORQUATO, S.G. O uso das metodologias ativas nas aulas de Espanhol no nível fundamental: uma revisão integrativa. **Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Recife, Setembro/2018. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/comunicacao-oral/O%20USO%20DAS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NAS%20AULA%20S%20DE%20ESPANHOL%20NO%20N%20C3%8DVEL%20FUNDAMENTAL%20UMA%20REVIS%20C3%83O%20INTEGRATIVA.pdf>> Acesso em: 14 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GAROFALO, Débora. Chegou hora de inserir no podcast na sua aula. **Nova Escola**. 24 de setembro. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>> Acesso em: 03 mar. 2022.

GREGOLIN, Isadora Valencise. Práticas de ensino de língua espanhola na web: tecnologias dentro (e fora) da sala de aula. *In*: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (orgs.) **Espanhol como língua estrangeira: reflexões**

teóricas e propostas didáticas. Campinas: Mercado das Letras, 2013. (Coleção AS Faces da Linguística Aplicada).

GUIMARÃES, Elvadir Guedes Guimarães; BARIN, Cláudia Smaniotto. Canva e Quizlet: ferramentas viáveis para o ensino de Inglês em tempos de pandemia. **REDIN**. Revista educacional interdisciplinar. Taquara/RS, FACCAT, v.9, n.1, p.152-174, 2020 (ISSN: 2594-4576). Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1873>> Acesso em: 03 mar. 2022.

HASHIGUTI, Simone T. **Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. *In*: SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIDALGO, L. da S. **Por que espanhol?** O imaginário de língua espanhola no discurso de alunos e professores de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS. Orientadora: Luciana Iost Vinhas. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7459/1/Dissertacao_Luisa_Hidalgo.pdf> Acesso em: 14 maio 2022.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Eixo Temático: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. 26 a 29 de Outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

LIMA, Ana Carolina Bezerra de; SANTOS, Danielle Christine Moura dos; PEREIRA, Alanne Paula dos Santos. **Mapas mentais e conceituais como ferramentas para a aprendizagem significativa no ensino remoto**. Educação e Tecnologias Digitais em cenários de transição. Múltiplos olhares para a aprendizagem. Campo Grande-MS. Integra EaD 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/11785-Texto%20do%20artigo-44481-1-10-20201218.pdf>>. Acesso em: 07 de maio 2022.

MANHÃES, Ana Cláudia Tavares da Silva. O uso do blog como facilitador da aprendizagem. **Revista Valore**. Faculdade Sul Fluminense, Volta Redonda-RJ, 1 (1): 111-130., Dez. /2016. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Dell/Downloads/28-88-1-PB.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2022.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Selma Alas. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autônoma de Barcelona**. 41 set-dez 2017. p. 75-88. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MAZZIONI S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo** [Internet]. 2013; 2(1):93-109. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MERCOSUL (2021). Disponível em: <<https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>>. Acesso em 02 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHqMxWTZXScRKS/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 14 out. 2021.

MIYATAKE, Luiza Yooko Hirai; ALMEIDA, Raquel Silvano. A Dramatização como estratégia metodológica para o trabalho com a oralidade em língua inglesa no ensino fundamental. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Artigos. 2016. Volume I. Versão online. Governo do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_unespar-apucarana_luizayookohirai.pdf> Acesso em: 05 mar. 2022.

MORAES, E.M.A.; ANICÉZIO, G.F.C. Metodologias ativas para o ensino de inglês e espanhol no ensino médio profissionalizante. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v.1, n.1, 2019. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riel/article/view/1143/854>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MORAN, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, (2), 27-35. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:

aproximações jovens. Vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda [livro eletrônico]. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOREIRA, J; RIBEIRO, B. **Prática pedagógica baseada em metodologia ativa**: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, 2016, página 93-114. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MOREIRA, M. A., NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia** – v.2, n.3, p. 1- 9, set./dez. ISSN - 1982-873, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134425>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MOURA, Gabriela Beatriz Ferraz de; FREITAS, Lúcia Gonçalves de. **O youtube como ferramenta de aprendizagem**. REVELLI v.10 n.3. Set. /2018. p. 259- 272. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais. Disponível em: <[file:///C:/Users/Dell/Downloads/7946-Texto%20do%20artigo-29599-1-10-20180904%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/7946-Texto%20do%20artigo-29599-1-10-20180904%20(2).pdf)> Acesso em: 23 maio 2022.

NASCIMENTO, Thiago Jovane. **Metodologias Ativas na Educação Básica**: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental – um estado do conhecimento. IFC: Camboriú, 2022.

OLIVEIRA, R. S. (2015). **Linha do tempo da didática das Línguas Estrangeiras no Brasil**. *Non Plus*, 4(7), 27-38. Disponível em: <[file:///C:/Users/Dell/Downloads/80013-Texto%20do%20artigo-193572-1-10-20151214%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/80013-Texto%20do%20artigo-193572-1-10-20151214%20(1).pdf)> Acesso em: 21 abr. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. (2008). **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2021.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare Sobral**, v.15, n. 02, p.145-153, Jun./Dez., 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PAZ, J. **Género, comunidad y estrategia**: conceptos operativos paracaracterizar el discurso digital. Belo Horizonte: UFMG. (2013).

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. *In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/pdf/46.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

REIS, Juliani Menezes dos; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. **O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens**. XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias-SNBU. 2016. Biblioteca universitária como agente de sustentabilidade institucional. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/001009111.pdf?sequen>>. Acesso em: 07 de maio 2022.

RIBEIRO, Gabriela Carvalho; COSTA, Bárbara Dayane Silva; GUEDES, Albertina Marília Alves. **Uso do Google Drive como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET). Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED). 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/606-16-4299-1-10-20180606.pdf>> Acesso em: 07 de maio 2022.

ROA, Juan de Dios Villanueva. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Rhec*. v. 16. n. 16, enero-diciembre 2013. pp. 323-342.

SANTOS, Géssica. Espanhol no Enem é a melhor opção de língua estrangeira? **Educa mais Brasil**. 20 de nov. de 2020. ENEM. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/espanhol-no-enem-e-a-melhor-opcao-de-lingua-estrangeira>> Acesso em: 20 fev. 2022.

SCHERER, S.; BRITO, G. da. S. **Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e76252, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 maio 2022.

SEBOLD LF; MARTINS DA; ROSA R; CARRARO TE; MARTINI JG; KEMPFER SS. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. **Cogitare enferm**. 2010; 15(4):753-6. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/20381/13551>> Acesso em: 28 ago. 2021.

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SENA, A. D. dos S. **Formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional de professores**. 2014. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/formacao-continuada-processo-desenvolvimento-profissional.htm>> Acesso em: 14 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, S. (2013). Conheça as metodologias que prometem revolucionar a forma de aprender e ensinar, tornando o aprendizado mais dinâmico e as aulas mais interessantes para os alunos. **Revista Educação**. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagem-ativa/>>. Acesso em: 03 nov. 2021

SILVA, Mirella Mota Cavalcante da; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; HARVEY, Myrcea Santiago dos Santos. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 227 - 247. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3732/3464>> Acesso em: 30 nov. 2021.

SIMONASSI, R., FERNEDA, E., DO PRADO, H. A., ALONSO, L. B. N., & Mariz, R. S. (2017). **DEBATES ONLINE E SEU PAPEL DEMOCRÁTICO**: uma análise das principais características e ferramentas. *Revista Mídia E Cotidiano*, 11(2), 178-194. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9834/6964>>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SOUZA, Emilene Corrêa. Múltiplas Linguagens x habilidades comunicativas: o ensino de língua estrangeira no ambiente escolar. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**. Canoas. V. 18. N.1. jan./jun. 2013. Unilasalle Editora. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/941/873>> Acesso em 01 jun. 2021.

SOUZA, Katiane Ribeiro. **Formação continuada de professores de língua espanhola: uma análise de um curso de atualização**. Dissertação. Universidade Federal de Lavras (UFLA). 2017. Lavras –MG. Disponível em: <<https://xdocs.com.br/doc/formaao-continuada-de-professores-de-lingua-espanholauma-analise-de-um-curso-de-atualizaao-xn4kx517zqoj>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

TEODORO, Nilce Mara. **Metodologia de ensino**: uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-6.pdf>> Acesso em: 24 maio 2022.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

TRENCHS PARERA, M. **Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas**. In: TRENCHS PARERA, M. T. (Ed.). *Nuevas*

tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas. Lleida: Milenio, 2001.

TUMOLO, C. H. Ensino a distância: horizontes para o ensino de línguas estrangeiras. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 30, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8202/7569>. Acesso em: 20 maio 2021.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: parceria Universidade e Escola Pública. Universidade de Brasília. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.D. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília: UnB/FINATEC; São Paulo: Ponte Editores, 2010.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência IX ANPED SUL. **Seminário de pesquisa em educação na região sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>> Acesso em: 09 jun. 2021.

WERNECK, C. L. L.; CRUZ, E. P. O uso do youtube como ferramenta de marketing: estudo de caso da imobiliária tecnisa. **Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11075>> Acesso em: 03 mar. 2022.

WILDGRUBE, Rosielen. DREHER, Gleici Mara. SOUZA, Magali Aparecida de. NARDI, Nádia Lúcia. O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. **Revista Voz das Letras**, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, n. 10, II Semestre de 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Inglês/Wildgrube.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO *ONLINE* POR MEIO DO *GOOGLE FORMS*

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Prezados professores,

Este questionário é anônimo e está destinado aos professores de Língua Espanhola da Educação Básica.

Esta é uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional – UNINTER, da pesquisadora: Bianca Jácome Brito, sob a orientação da Prof.^a Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima.

Este estudo tem como objetivo construir um portfólio de práticas pedagógicas dos professores nas metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais que podem ser efetivas no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola na educação básica, servindo como fonte de consulta para os professores que queiram realizar práticas diferenciadas.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecemos desde já seu empenho e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos.

Bianca Jácome Brito
bianca.jacome@gmail.com

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua formação? (Curso, Universidade e Ano de conclusão)
2. Qual a sua faixa etária?
 - () 20 a 30 anos
 - () 31 a 40 anos
 - () 41 a 50 anos
 - () mais de 50 anos

3. Há quanto tempo você atua como professor (a) de Língua Espanhola?
4. De qual rede faz parte a escola em que você trabalha?
- Federal
 - Estadual
 - Municipal
 - Particular
5. Em qual (is) ano (s) / série (s) você atua como professor(a) de Língua Espanhola?
- 1º ano do Ensino Fundamental I.
 - 2º ano do Ensino Fundamental I.
 - 3º ano do Ensino Fundamental I.
 - 4º ano do Ensino Fundamental I.
 - 5º ano do Ensino Fundamental I.
 - 6º ano do Ensino Fundamental II.
 - 7º ano do Ensino Fundamental II.
 - 8º ano do Ensino Fundamental II.
 - 9º ano do Ensino Fundamental II.
 - 1ª série do Ensino Médio.
 - 2ª série do Ensino Médio.
 - 3ª série do Ensino Médio.
6. Qual cidade e estado você reside? A escola em que você trabalha está localizada na mesma cidade onde reside?
7. Qual o seu nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas?
- Tenho um conhecimento aprofundado.
 - Conheço bem.
 - Conheço um pouco.
 - Conheço de forma superficial.
 - Não conheço.
8. Você utiliza Metodologias Ativas em suas aulas de Língua Espanhola?
- Sim, sempre.
 - Sim, às vezes..
 - Não
9. Qual (is) Metodologia (s) Ativa(s) você utiliza em suas aulas que considera que a aprendizagem se torna efetiva na Língua Espanhola?
- Sala de aula invertida: é também chamada de *flipped classroom*, consiste na inversão do modelo tradicional. O professor introduz brevemente o conteúdo e indica aos alunos que pesquisem sobre o assunto em casa. Em um outro momento os alunos levam o conteúdo aprendido à sala de aula apenas para tirar dúvidas.
 - Ensino Híbrido: é a união do ensino presencial com o ensino a distância. A partir da utilização de tecnologias, permite que o

estudante busque mais informações *online*, complementando o que foi trabalhado em sala de aula.

- () Gamificação: é colocar a experiência dos jogos para dentro do ensino. O ponto principal dessa metodologia é fazer com que os estudantes entrem em uma competição saudável, estimulando o pensamento, o raciocínio, a motivação dos alunos.
- () Aprendizagem baseada em problemas: consiste em utilizar problemas complexos do mundo real para incentivar a aprendizagem por meio da interdisciplinaridade. Esta metodologia é focada na parte teórica da resolução de casos e a construção do conhecimento é baseada na geração de debates que objetivam o desenvolvimento de habilidades como: resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico.
- () Aprendizagem entre pares: é também chamada de *Peer Instruction*, consiste na formação de equipes para que o aprendizado seja construído em conjunto, a partir do compartilhamento de ideias. Essa troca de conhecimento entre os estudantes pode ser realizada em duplas ou em grupos.
- () Aprendizagem baseada em projetos: é também conhecida por *project-based learning*, tem como objetivo fazer com que os estudantes resolvam desafios de maneira colaborativa. Dessa forma, o aluno precisa explorar as possíveis soluções dentro de um contexto específico.
- () Debates *online*: os debates *online* podem ser realizados pelos chats, fóruns, murais interativos, etc. Deve ser reservado um local específico para que os estudantes postem, respondam perguntas, troquem experiências, e dessa forma, os estudantes podem aprender de forma colaborativa.
- () Não utilizo Metodologias Ativas em minhas aulas.

10. Para realizar a(s) Metodologia(s) Ativa(s) que você marcou na questão anterior, qual (is) recurso(s) / ferramenta(s) digital (is) seus alunos utilizam durante as aulas ou na realização de atividades solicitadas por você?

- () *Chat* para conversação por meio da escrita, podendo ser realizados debates, discussões, tira dúvidas, etc.
- () *Blog*, página *online* para produção textual, postagem de conteúdo sobre um assunto específico.
- () Fórum para discussões, debates e/ou perguntas e respostas sobre um determinado tema.
- () Canva para a realização de artes, como: apresentações, infográficos, *e-books*, cartazes, etc.
- () Criação de *Podcast* para trabalhar a oralidade e escuta.
- () *Google drive* para realização de trabalhos colaborativos.
- () *Padlet* para a construção de um mural interativo para debates, discussões, postagens de pesquisas, áudios e vídeos, etc.
- () Criação de Mapas Mentais/Conceituais para estruturar e organizar o conhecimento.
- () Criação de *E-book* com pesquisas, produção textual, imagens, áudios, vídeos, etc.
- () *Kahoot* para gamificar a aula sobre um conteúdo estudado.
- () *Youtube* para a realização de escuta, postagens de vídeos criados

pelos alunos, realização de pesquisas e músicas.

() Não utilizo os recursos/ ferramentas digitais citadas anteriormente.

11. Descreva como geralmente você alia o(s) recurso(s)/ferramenta(s) digital(is) com a(s) Metodologia(s) Ativa(s) que considera que os alunos aprendem de forma efetiva a Língua Espanhola. Descreva pelo menos uma prática.
12. Qual (is) o(s) maior(es) obstáculo(s) que você encontra em utilizar as Metodologias Ativas em suas aulas?