

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

BRUNO BUFUMAN ALECRIM

DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA COM USO DE HISTÓRIAS DIGITAIS: UMA
PROPOSTA NA PERSPECTIVA DO ENSINO CRÍTICO

Manaus/AM

2023

BRUNO BUFUMAN ALECRIM

**DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA COM USO DE HISTÓRIAS DIGITAIS: UMA
PROPOSTA NA PERSPECTIVA DO ENSINO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Alternativas Mediadoras para a Eficácia do Ensino e Aprendizagem em Contextos Tecnológicos.

Manaus-AM
2023

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

A366d Alecrim, Bruno Bufuman.

Desenvolvimento da habilidade oral em língua espanhola com uso de histórias digitais: uma proposta na perspectiva do ensino crítico / Bruno Bufuman Alecrim. – Manaus, 2023.

117 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.

Orientadora: Prof. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

1. Ensino-aprendizagem – espanhol. 2 Habilidade de produção oral. 3. Língua espanhola. 4. Histórias digitais. I. Coelho, Iandra Maria Weirich daSilva. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

BRUNO BUFUMAN ALECRIM

DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA ESPAÑHOLA COM USO DE HISTÓRIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA DO ENSINO CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Aprovada em 26 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Iandra Maria
Weirich da
Silva Coelho
02605385906

Assinado digitalmente por Iandra Maria Weirich da Silva Coelho 02605385906
CN: CN=Iandra Maria Weirich da Silva Coelho/0005385906, OU=IFAM - Instituto Federal do Amazonas, O=CPSU, C=BR
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização: na localização de assinatura.pdf
Data: 2023.09.26 14:18:57-04'00"
Foxit Reader Versão: 10.1.0

Dr^a. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 CINARA CALVI ANIC CABRAL
Data: 27/09/2023 18:39:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr^a. Cinara Calvi Anic Cabral – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 WAGNER BARROS TEIXEIRA
Data: 26/09/2023 17:33:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Wagner Barros Teixeira – Membro Titular Externo (UNILA/PPGL-UFAM)

Aos meus pais, Odenice, Odair e minha tia Elsa que sempre fizeram todo o possível para que eu pudesse estudar, me incentivando, e com isso, me proporcionaram atingir objetivos que jamais imaginava serem possíveis de alcançar.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo primeiramente a Deus, uma vez que, sem a sua proteção e auxílio não teria conquistado esse objetivo acadêmico. Pois, como está escrito em 1 Samuel 7: 12, “até aqui nos ajudou o senhor”.

A minha família, em especial minha mãe Odenice, meu pai Odair e minha tia Elsa, por sempre terem me incentivado a estudar, minha irmã Fernanda, meus avós Sebastião, Alzira, Virtuosa (Vó Tototi) e, especialmente, as minhas meninas: Jaine, minha amada esposa que sempre esteve ao meu lado apoiando e incentivando nos momentos difíceis, Júlia minha primogênita, que muitas vezes, reclamava pelo papai ficar só no computador e a Cecília minha caçulinha, recém-chegada ao mundo.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, por toda sua dedicação, paciência, auxílio e apoio incondicional, dando a direção quando estava meio perdido. Sou eternamente grato pelo aprendizado durante esses quase três anos de orientação, que contribuiu muito para minha melhoria como professor e como pessoa. E por fim, por ser minha inspiração e por ter me proporcionado essa realização de ser seu orientando.

Aos meus amigos, em especial, meu irmão Márcio Araújo que me incentivou a ir atrás desse sonho e não desistir dele, e que também serve como inspiração como professor e principalmente, como ser humano que é. À professora Terezinha, que sempre estava pronta a ajudar em todos os momentos, da confecção do projeto à revisão da dissertação, enfim a todos os amigos que contribuíram para essa conquista.

Aos meus companheiros do PPGET da turma 2021, em especial, Rafaela, Silvia, Gabi, Tereza, Ildenete que compartilhamos sonhos, experiências, angústias, tristezas e não poderia faltar a minha *Irmã* de orientação Isabella, pois seguimos juntos desde o início, nas orientações, escrita de artigos, sempre me apoiando e auxiliando, graças a sua companhia, a caminhada, certamente foi mais tranquila. E, também, a Kamila, que passava horas no Meet ajudando na construção e correção do Produto Educacional.

Aos professores, João Cabral Neto pelas valiosas colaborações no Seminário de Projetos, Cinara Calvi Anic Cabral pelas valiosas contribuições no Seminário de Projetos, Qualificação e Defesa e Wagner Barros Teixeira pelas contribuições nos exames de Qualificação e Defesa.

Aos docentes do PPGET, que por meio de suas disciplinas, fizeram com que pudesse compreender o Ensino Tecnológico, a fim de que, por meio do ensino, possamos seguir em direção a uma educação humanizadora!

E não poderia deixar de agradecer aos meus alunos, pois, ao longo desses oito anos como professor, me motivaram a realizar essa pesquisa. Agradeço em especial, os meus alunos do terceiro ano, da turma de Vendas do IFAM, Campus Humaitá, pois, foram parte essencial dessa pesquisa, sempre motivados a participar, o meu muito obrigado a cada um de vocês.

*Podemos diseñar un mundo mejor
empezando por la escuela.
(Rosan Bosch)*

RESUMO

Esta pesquisa trata da criação de uma proposta didática para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, com foco no desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico, de maneira integrada. Posto isso, desenvolvemos uma proposta didática utilizando as Histórias Digitais como tecnologia educacional e tomando como base uma discussão sobre racismo e gênero, com o intuito de abordar os Temas Contemporâneos Transversais, especificamente, os tópicos Cidadania, Civismo e Multiculturalismo. A proposta está dividida em quatro fases: ambientação, problematização, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, adaptadas a partir dos Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) e na Linguística Aplicada Crítica, proposta por Pennycook (2001, 2006). Os procedimentos metodológicos adotados envolvem uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa de cunho descritivo, tendo como método, a pesquisa-ação estratégica (Franco, 2005). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a roda de conversa, gravação em áudio, a observação docente e o questionário. A análise dos dados teve como suporte, o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). A proposta foi aplicada e avaliada por 12 estudantes, do Curso Técnico de Nível Médio em Vendas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Humaitá, na disciplina de Língua Espanhola. Os resultados revelaram que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da habilidade oral no que tange aos critérios pronúncia e vocabulário, assim como outras habilidades linguísticas tais como leitura e compreensão auditiva. A proposta também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico tais como a reconstrução da visão de mundo, o respeito ao outro, o desenvolvimento da consciência crítica. Além dessas, os resultados demonstram a melhora no interesse pela disciplina e pela pesquisa, fomento à exposição de pensamentos, sentimentos, emoções e o despertar da curiosidade dos estudantes. Por meio dessa pesquisa, foi construído um Guia Didático como produto educacional, com orientações para professores de Espanhol da Educação Básica, para que possam trabalhar com temas do cotidiano dos estudantes de maneira integrada com o conteúdo programático da disciplina.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de espanhol; Ensino crítico; Histórias Digitais; Temas Contemporâneos Transversais; Habilidade oral.

ABSTRACT

This research deals with the creation of a didactic proposal for the teaching-learning process of the Spanish Language, focusing on the development of oral skills and critical thinking, in an integrated manner. That said, we developed we developed a didactic proposal using Digital Storytelling as an educational technology and based on a discussion about racism and gender, in an attempt to address Contemporary Cross-Cutting Topics, specifically, the themes of Citizenship, Civics and Multiculturalism. The proposal is divided into four phases: setting, questioning, knowledge organization and knowledge application, adapted from the Three Pedagogical Moments by Delizoicov, Angotti and Pernambuco (2011) and Critical Applied Linguistics, proposed by Pennycook (2001, 2006). The methodological procedures adopted involve research of an applied nature, with a qualitative approach of a descriptive nature, using strategic action research as a method (Franco, 2005). The instruments used for data collection were the conversation wheel, audio recording, teacher observation and questionnaire. Data analysis was supported by the content analysis method (Bardin, 2011). The proposal was applied and evaluated by 12 students, from the Medium Level Technical Course in Sales, from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas, Campus Humaitá, in the discipline of Spanish Language. The results reveal that the proposal contributed to the development of oral skills in terms of pronunciation and vocabulary, as well as other language skills such as reading and listening comprehension. The proposal also contributed to the development of critical thinking skills such as the reconstruction of the world view, respect for others, the development of critical awareness. In addition to these, the results demonstrate an improvement in interest in the discipline and in research, encouraging the exposure of thoughts, feelings, emotions and awakening students' curiosity. Through this research, a Didactic Guide was created as an educational product, with guidelines for Spanish teachers in basic education, so that they can work with students' everyday topics in an integrated way with the syllabus of the discipline.

Key-words: Spanish teaching-learning; Critical teaching; Digital Storytelling; Transversal Contemporary Themes; Oral skill.

RESUMEN

Esta investigación aborda la creación de una propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, enfocada al desarrollo de las habilidades orales y el pensamiento crítico, de manera integrada. Dicho esto, desarrollamos una propuesta didáctica utilizando las Narrativas Digitales como tecnología educativa y basada en una discusión sobre racismo y género, en un intento de abordar los Temas Transversales Contemporáneos, específicamente, los temas de Ciudadanía, Cívica y Multiculturalismo. La propuesta se divide en cuatro fases: establecimiento, cuestionamiento, organización del conocimiento y aplicación del conocimiento, adaptada de los Tres Momentos Pedagógicos de Delizoicov, Angotti y Pernambuco (2011) y Lingüística Crítica Aplicada, propuesta por Pennycook (2001, 2006). Los procedimientos metodológicos adoptados involucran investigaciones de carácter aplicado, con enfoque cualitativo de carácter descriptivo, utilizando como método la investigación acción estratégica (Franco, 2005). Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la rueda de conversación, la grabación de audio, la observación del docente y el cuestionario. El análisis de datos se apoyó en el método de análisis de contenido (Bardin, 2011). La propuesta fue aplicada y evaluada por 12 alumnos, del Curso Técnico de Nivel Medio en Ventas, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas, Campus Humaitá, en la disciplina de Lengua Española. Los resultados revelan que la propuesta contribuyó al desarrollo de habilidades orales en cuanto a pronunciación y vocabulario, así como otras habilidades lingüísticas como la comprensión lectora y auditiva. La propuesta también contribuyó al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como la reconstrucción de la cosmovisión, el respeto por los demás, el desarrollo de la conciencia crítica. Además de estos, los resultados demuestran una mejora en el interés por la disciplina y por la investigación, fomentando la exposición de pensamientos, sentimientos, emociones y despertando la curiosidad de los estudiantes. A través de esta investigación se elaboró como producto educativo una Guía Didáctica, con lineamientos para los docentes de español en educación básica, para que puedan trabajar los temas cotidianos de los estudiantes de manera integrada con el programa de estudios de la disciplina.

Palabras-claves: Enseñanza-aprendizaje del español; Enseñanza crítica; Temas Transversales Contemporáneos; Narrativas Digitales; Habilidad oral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da pesquisa-ação

Figura 2 – Esquema de avaliação da pesquisa

Figura 3 - Fases de aplicação da ação

Figura 4: Histórias digitais: ¿Qué fue el holocausto judío? e ¿Que fue el apartheid? Raza, racismo y discriminación racial

Figura 5 – Biografía de Martin Luther King

Figura 6 – Trailer do filme figuras ocultas

Figura 7 – Relações de gênero na história/ ¿Qué son los estereotipos y roles de género?

Figura 8 – Autoavaliação dos estudantes referente à habilidade oral

Figura 9 – Capa do produto educacional

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Competências e habilidades do Ensino Médio – BNCC
- Quadro 2 – Níveis de referência para produção oral MCER
- Quadro 3 – Critérios de avaliação do pensamento crítico
- Quadro 4 – Trabalhos relacionados
- Quadro 5 – Questionário Pré-teste e Pós-teste
- Quadro 6 – Rubrica de (auto)avaliação da habilidade oral
- Quadro 7 – Elaboração do planejamento da ação
- Quadro 8 – Objetivos da disciplina e ementa de ELE
- Quadro 9 – Materiais necessários para a aplicação
- Quadro 10 – Questionário Pré-teste da habilidade oral e problematização
- Quadro 11 - Questionário Pós-teste oral e aplicação do conhecimento
- Quadro 12 – Elementos evidenciados referentes ao pensamento crítico
- Quadro 13 – Contribuições do recurso didático construído

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADI - Associação Latino-Americana de Integração
ALEAM - Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
HDs – Histórias Digitais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Crítica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ELE – Espanhol Língua Estrangeira
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
OEA - Organização dos Estados Americanos
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OTCA - Organização do Tratado de Cooperação Amazônica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PLO - Projeto de Lei Ordinária
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
MCER – Marco Comum Europeu de Referências para línguas
TCTs – Temas Contemporâneos Transversais
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
UNASUL - União de Nações Sul-Americanas
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 24 |
| 1.1 O ensino de espanhol no Brasil..... | 24 |
| 1.2 Habilidades e competências da BNCC para linguagens e o Marco Comum Europeu de Referência para línguas – MCER..... | 29 |
| 1.3 Desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico | 31 |
| 1.4 O ensino de línguas e a Linguística Aplicada Crítica..... | 35 |
| 1.5 Temas Contemporâneos Transversais | 39 |
| 1.6 Histórias Digitais como alternativa didática no ensino de línguas..... | 40 |
| 1.7 Planejamento de ensino | 45 |
| 1.7.1 Os Três Momentos Pedagógicos | 45 |
| 1.7.2 Rubricas para avaliação | 46 |
| 1.8 Trabalhos relacionados ao uso das HDs no ensino de línguas e o ensino crítico..... | 47 |
| 2 METODOLOGIA..... | 50 |
| 2.1 Contexto da pesquisa e público-alvo | 55 |
| 3 PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO | 56 |
| 3.1 Planejamento da ação | 59 |
| 3.2 Aplicação da ação..... | 61 |
| 3.2.1 Ambientação..... | 62 |
| 3.2.2 Problematização inicial | 63 |
| 3.2.3 Organização do conhecimento | 63 |
| 3.3 Avaliação da ação..... | 66 |
| 3.3.1 Aplicação do conhecimento | 66 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 67 |
| 4.1 Em quais aspectos o uso das Histórias Digitais potencializou o desenvolvimento da habilidade oral em ELE? | 67 |
| 4.2 Quais aspectos são desvelados durante o ensino-aprendizagem de língua espanhola referentes ao desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso de Histórias Digitais?..... | 71 |
| 4.3 Quais são as limitações e contribuições da proposta didática utilizando as Histórias Digitais para o desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico de estudantes do ensino médio?..... | 80 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL | 85 |
| 5.1 Apresentação | 85 |
| 5.2 A estrutura do Guia Didático..... | 86 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |

| | |
|---|-----|
| 7 REFERÊNCIAS | 90 |
| APÊNDICE A - MOSAICO DAS HISTÓRIAS DIGITAIS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES | 90 |
| APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE | 105 |
| APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TALE.... | 109 |
| APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA..... | 113 |
| ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA..... | 114 |

INTRODUÇÃO

A Língua Espanhola é a segunda língua materna mais utilizada no mundo, com aproximadamente 498 milhões de falantes nativos, uma vez que o mandarim chinês possui cerca de 950 milhões de falantes nativos. Também é a segunda língua de comunicação internacional, ficando atrás apenas do inglês (Cervantes, 2022). Entre os países em que o espanhol é mais utilizado, o Brasil está na quinta posição, mostrando a grande importância desse idioma no contexto globalizado.

Além disso, o Brasil faz fronteira com vários países de fala hispânica e participa de várias Organizações Internacionais¹, evidenciando a importância do ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE).

A aquisição de ELE é muito significativa na vida profissional, escolar e social dos estudantes, uma vez que contribui para a aproximação de outras culturas, principalmente, as dos países hispânicos vizinhos ao Brasil, possibilitando que os estudantes desconstruam estereótipos, desenvolvam noções de cidadania e, com isso, contribuam para formação integral (Silva; Silva; Rodrigues, 2016).

Contudo, o ensino de ELE no país, nos últimos anos, perdeu espaço com as constantes mudanças impostas pela Presidência da República (executivo), por meio da MP 746/16 e, então, a despeito das múltiplas vozes contrárias, ratificada pelo Congresso Nacional (legislativo), por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Outra mudança ocorreu por meio da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que não apresenta esse componente curricular em seu texto, deixando apenas o inglês como única língua a ser ensinada no ensino fundamental e médio, demonstrando a intenção política em prol do monolingüismo funcional do país. Outras duas mudanças que podem ser somadas a essas fazem referência à saída do espanhol do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD e a tentativa de retirada do espanhol do Exame Nacional

¹ Tais como: a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), com Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, (em processo de adesão Nicarágua e Panamá), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), criado juntamente com Argentina, Uruguai e Paraguai, com posterior inclusão da Venezuela, que está atualmente suspensa do bloco, e tendo como países associados Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru, Guiana e Suriname, a União de Nações Sul-Americanas – UNASUL, que visa a fortalecer as relações comerciais de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela da América do Sul e conta com a observação de México e Panamá América Central, a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica – OTCA, entre outros, evidenciando a importância do ensino-aprendizagem da língua espanhola (Teixeira, 2022).

do Ensino Médio – ENEM a partir de 2024, porém pelo que percebemos nos movimentos políticos isso não será efetivado.

Com base nesse cenário, vale ressaltar as motivações para realização dessa pesquisa. A escolha pelo espanhol e pela temática de pesquisa aqui apresentada surgiu de questionamentos referentes ao ensino dessa língua uma vez que, desde 2016 ano em que iniciei minha trajetória docente foi possível notar, no contexto da prática pedagógica na escola Almirante Barroso, na cidade de Boca do Acre – AM e nos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Campus Presidente Figueiredo. Mais recentemente, pode-se incluir o Campus Humaitá, uma grande dificuldade dos estudantes no desenvolvimento da oralidade e com isso o desinteresse pela aprendizagem da língua. Soma-se a isso a disciplina escolhida para atuar profissionalmente e para pesquisar.

Nesse contexto, apesar da adoção de diferentes alternativas pedagógicas, não houve evolução das aprendizagens da língua dos discentes. Com a chegada da pandemia de COVID 19, a situação se agravou, pois, muitos alunos não entregavam as atividades e quando entregavam, o desempenho não era satisfatório.

Aspectos como o desinteresse são vistos como um dos principais problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isso ocorre, muitas vezes, porque os alunos não reconhecem a importância de aprender uma língua em um mundo globalizado, ou por pensar que em escola pública não se aprende uma língua Soares (2015), esse pensamento revela um discurso enraizado na sociedade brasileira fruto de estratégias históricas de políticas e de planejamento político em prol do monolinguismo funcional.

Em busca de alternativas que pudessem melhorar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, especialmente, o desenvolvimento da habilidade oral, alguns questionamentos surgiram com relação à prática docente, à formação crítica, cidadã e o interesse em desenvolver novas possibilidades para que os estudantes pudessem aprender uma língua, a partir de uma perspectiva crítica.

Além disso, o intuito de trabalhar com base nessa perspectiva pode potencializar a discussão de problemas sociodiscursivos ligados a estruturas globais, temas trabalhados em sala de aula que podem motivar os estudantes para a aprendizagem da língua.

Nesse contexto, considerando as dificuldades em ensinar uma língua, especialmente, em escola pública, faz-se necessário buscar novas propostas. Das sugestões que encontramos, citamos algumas tais como: a abordagem baseada em tarefas,

a abordagem lexical, aprendizagens móveis com o uso de redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, a abordagem comunicativa intercultural, entre outras (Rozeno, 2018). Entre essas, destacamos a necessidade de fomentar o ensino crítico com base em atividades que favoreçam o engajamento e a reflexão crítica dos estudantes, para agirem em prol da igualdade racial, de gênero, social, étnica, econômica e religiosa etc., a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, destacamos um processo de ensino de línguas que “[...] possibilite aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2018, p. 485). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem precisa permitir aos estudantes a possibilidade de expor suas ideias, respeitar as ideias contrárias, ampliar sua capacidade de argumentação e reflexão sobre diferentes temas e situações que acontecem na sociedade. Dessa forma, os estudantes podem, ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade oral, criar sua própria identidade e exercitar a cidadania.

Para tanto, destacamos a importância de se evidenciar, nas práticas docentes, o trabalho com temas que promovam a reflexão crítica tais como: racismo, raça/etnia, identidade, cidadania, gênero e diversidade cultural, temas contemporâneos da área de Ciências Sociais e Humanas (Ferreira, 2006; Fleuri; Okawati, 2021; Queiroz, 2020; Soares, 2015).

Alguns temas também já eram evidentes nas diretrizes dos PCNs (Brasil, 1996), tais como, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Na BNCC Ensino Fundamental (2017, p. 19-20) passaram de seis para quinze, denominados de Temas Contemporâneos Transversais (doravante TCTs), que cabem às escolas incorporá-los aos seus currículos de forma contextualizada. Esses temas são:

Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), **educação para o trânsito** (Lei nº 9.503/199717), **educação ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), **educação alimentar e nutricional** (Lei nº 11.947/200919), **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso** (Lei nº 10.741/200320), **educação em direitos humanos** (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), **bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Esses quinze temas estão distribuídos em seis macroáreas temáticas: meio ambiente, ciência e tecnologia, economia, saúde, cidadania e civismo e multiculturalismo. Dentre esses, abordamos racismo e gênero, com o intuito de abordar os Temas Contemporâneos Transversais, especificamente, os tópicos Cidadania, Civismo e Multiculturalismo durante as aulas de ELE. A escolha desses temas foi motivada, com base em dados disponibilizados pelo Fórum Econômico Mundial, apresentados em março de 2021. De acordo com esses dados, estima-se cerca de 68,9 anos para se conseguir a igualdade de gênero nos países da América Latina, mostrando que, apesar das recentes conquistas das mulheres, ainda estamos bem distantes de conseguir uma igualdade de gênero.

Segundo reportagem apresentada pelo Globo News São Paulo (G1 SP), no dia 06 de maio de 2022, janeiro e abril de 2022, superam em números de denúncias de racismo, as registradas em todo o ano de 2021 na cidade de São Paulo. Esse dado pode ser interpretado de duas formas, o primeiro como sendo o aumento dos casos de racismo e o segundo como aumento de denúncias contra atos racistas, que se dá por várias campanhas e movimentos que passaram a ser realizadas no combate ao racismo. Ambas as interpretações mostram a importância de se falar em racismo, principalmente, em sala de aula, atualmente. Com base no exposto, é possível observar que racismo e gênero estão de certa forma interligados, sendo necessária a discussão desses dois temas.

Outro dado importante foi trazido por Romeiro, Doyle e Brisola (2018), de que nos últimos anos, houve um grande aumento de pesquisas sobre gênero, mostrando a importância dessa temática na atualidade.

Para Soares (2015), é preciso trabalhar temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes e os temas contemporâneos podem cumprir essa demanda. Dessa forma, utilizá-los pode potencializar noções de cidadania, reflexão e criticidade, uma vez que os temas contemporâneos transversais estão ligados a uma educação para a vida, conforme aponta Yus (1998).

Outro ponto relevante para trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes é apontado por Scott (2015). Para o autor, o pensamento crítico é uma competência fundamental para a aprendizagem no século XXI. Davidson (1998), assim como Norton e Toohuey (2004) destacam que, nos últimos anos, o pensamento crítico tem sido trabalhado no ensino de línguas com mais frequência.

A oralidade contribui para que professores e estudantes se comuniquem, fazendo com que os estudantes possam expressar seus gostos e expor seus posicionamentos sobre

determinados temas. Sendo assim, para que a comunicação flua de maneira que estimule os estudantes a exercitar sua oralidade, é importante trabalhar temas e atividades ligados ao seu contexto como Freire (2007) sugere. Dessa forma, enfatizamos a importância de estimular a oralidade dos estudantes com pensamento crítico, considerando que se trata de uma habilidade fundamental nas relações humanas, e em sala de aula (Consolo, 2000).

Nesse cenário, o *Digital Storytelling*, termo em inglês para Contação de História Digital surge como possível alternativa para motivar os estudantes, fazendo com que possam produzir histórias orais, a partir de suas experiências, a fim de fomentar a autoestima, potencializar o interesse em estudar uma nova língua e promover o respeito mútuo às diferentes culturas.

Quando os estudantes utilizam a narração oral no processo de construção e gravação das Histórias Digitais (doravante HDs) podem potencializar o desenvolvimento da pronúncia que é “um dos subcomponentes da fala” (Lorenset; Tumulo; Bender, 2021, p. 736). Nesse sentido, ter uma pronúncia compreensível ao se expressar em outro idioma é fundamental para haver comunicação.

Outra justificativa para a pesquisa é que o uso das HDs tem a capacidade de potencializar a comunicação, mediar as ideias, compartilhar informações, aumentar o engajamento dos estudantes, além de permitir que os conteúdos estejam mais próximos da realidade dos estudantes, fazendo com que a aprendizagem seja mais prazerosa (Oliveira, 2018).

Tumolo (2015, 2018) evidencia como principais benefícios das HDs o desenvolvimento da leitura, compreensão auditiva, assim como a aquisição de vocabulário e gramática. Rocha e Tumolo (2020) destacam que a HD oportuniza ao professor fornecer *feedback* aos estudantes, além de ser um ótimo componente motivador para que os estudantes acatem os *feedbacks*, melhorando seus desempenhos na língua-alvo.

Yuskel, Robin, Mcneil (2011) destacam que as HDs propiciam aos aprendizes desenvolverem habilidades sociais como: senso de comunidade, empatia, assim como de colaboração, ademais melhoram na pronúncia, aquisição de vocabulário, além de habilidades artísticas.

Corroborando Trevisol e D’ely (2021) apontam que o uso das HDs tem sido amplamente investigado quanto aos seus benefícios em Educação e no processo de ensino-aprendizagem de línguas. As autoras pontuam, que as pesquisas em segunda

língua indicam que os estudantes podem melhorar tanto em aspectos linguísticos, quanto em aspectos do pensamento crítico.

Embora várias pesquisas tenham utilizado essa tecnologia educacional no processo de ensino-aprendizagem, incentivando seu uso como recurso pedagógico, ainda existe uma lacuna de estudos referente ao uso e suas vantagens na área de ELE, uma vez que a maioria das pesquisas realizadas se referem à língua inglesa (Delatorre; Trevisol, 2020; Lorenset; Tumulo; Bender, 2021; Trevisol, D'ely, 2021; Tumolo, 2015).

Dessa forma, adotamos as HDs como potencial tecnologia educacional, devido à necessidade de desenvolver novas alternativas didáticas no processo de ensino-aprendizagem de ELE que utilizem o contexto social dos estudantes. Com isso, propomos a discussão de temas que despertem o interesse e a reflexão, assim como a autonomia, noções de cidadania, uma formação crítica e reflexiva de forma integral, a fim de desenvolver o pensamento crítico e a habilidade oral dos estudantes de forma integrada, utilizando os TCTs.

Em se tratando de formação humana integral, cabe mencionar que o contexto de atuação e de estudo é a Educação Profissional e Tecnológica, que em suas bases visa a formação humana integral, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, considerado por Ramos (2008) como dimensões fundamentais da vida, estruturantes da prática social, que possibilitam uma formação omnilateral ou integral dos estudantes.

Mediante o exposto, apresentamos o problema de pesquisa a ser investigado: como potencializar o desenvolvimento da habilidade oral em ELE de forma articulada às habilidades do pensamento crítico, a partir das Histórias Digitais?

Com base no problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é elaborar e analisar uma proposta de ensino para o desenvolvimento da habilidade oral e o pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem de ELE, utilizando Histórias Digitais.

Com base no exposto acima, apresentamos as seguintes perguntas da pesquisa:

- I) Em quais aspectos o uso das Histórias Digitais pode potencializar o desenvolvimento da habilidade oral em Língua Espanhola?
- II) Quais aspectos são desvelados durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola referentes ao desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso de Histórias Digitais?

- III) Quais são as limitações e contribuições da proposta didática utilizando as Histórias Digitais para o desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico de estudantes do ensino médio?

Diante do exposto, adotamos como base teórica a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), pautada em Pennycook (2001, 2006), com foco em um ensino de línguas transgressivo e problematizador da realidade cultural dos estudantes, promotor do pensamento reflexivo, autônomo e crítico, menos colonialista. Essa teorização vai ao encontro com o apresentado por Freire e Macedo (1990), quando se referiam à descolonização das ex-colônias portuguesas na África, mostrando aos estudantes que é possível aprender uma língua e, ao mesmo tempo, discutir temas relevantes para a melhoria da sociedade.

Para o planejamento de ensino, adotamos a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos, propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Esse planejamento foi pensado a partir de duas dimensões: a linguística e a crítica, com ênfase nos temas contemporâneos transversais racismo e gênero, a fim de potencializar a habilidade oral e o pensamento crítico, por meio das HDs.

No que se refere à dimensão linguística, são avaliados os critérios pronúncia e vocabulário para verificar o desenvolvimento da habilidade oral. Esses dois critérios foram definidos com base na análise de frequência dos principais elementos avaliados no ensino de línguas realizada por Soares (2019). Por outro lado, para dimensão crítica, esse processo foi analisado a partir de diversas questões envolvendo as temáticas racismo e gênero.

Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa de cunho descritivo, tendo como método a pesquisa-ação, do tipo estratégica Franco (2005) e com adoção do ciclo proposto por Tripp (2005). Para a coleta de dados, adotamos a observação participante, questionário, e a roda de conversa e o recurso de gravações em áudios durante as aulas. A análise dos dados textuais coletados é feita por meio do método da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Os participantes da pesquisa são estudantes do 3º ano do Ensino Médio, do Curso Técnico de Vendas, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Humaitá, pois é o campus no qual atuo como professor atualmente.

O produto educacional oriundo dessa pesquisa é um guia didático direcionado aos professores de ELE, evidenciando uma proposta de ensino-aprendizagem com foco na

habilidade oral e no desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como base a Linguística Aplicada Crítica, os Três Momentos Pedagógicos e os Temas Contemporâneos Transversais, que podem ser trabalhados com uso das HDs.

A pesquisa está estruturada em 4 capítulos, com a seguinte sequência. O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica, com os principais autores que amparam o estudo. O segundo capítulo aborda a metodologia com os passos realizados para o planejamento, execução e avaliação. No terceiro capítulo, apresentamos as discussões dos resultados obtidos. No quarto capítulo, apresentamos o produto educacional desenvolvido, seguido das considerações finais da pesquisa com sugestões e encaminhamentos futuros, referências, apêndices e anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos as teorias e os conceitos que subsidiam esta pesquisa.

1.1 O ensino de espanhol no Brasil

A língua é tomada como herança cultural humana e serve para comunicação das pessoas em qualquer lugar do mundo. Por meio da língua, é possível buscar todo tipo de conhecimento, conhecer novas pessoas, falantes da mesma língua ou não, viajar para outros países etc.

O espanhol é uma das línguas mais importantes desde o período imperial. Juntamente com o inglês, são os dois idiomas mais utilizados pelas comunidades internacionais. No que se refere ao ensino de espanhol no Brasil, destacamos estudos realizados por Freitas (2011), Teixeira e Guerreiro (2022). De acordo com esses autores, em 1827, foi anunciado no *Jornal Commercio*, na cidade do Rio de Janeiro, o ensino de várias línguas, entre elas, o espanhol ofertado no *Collegio Inglez*. Ainda de acordo com Freitas (2011), há registros do ensino de ELE no Colégio Dom Pedro II em 1919, ofertada de forma optativa até 1925, quando foi extinta.

No ano de 1942, o ensino de ELE passou a vigorar no sistema educacional brasileiro, quando teve sua obrigatoriedade garantida pelo decreto ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, que fazia parte da Reforma Capanema, nome dado pelo então ministro da época, Gustavo Capanema. Comparado a outras línguas, como inglês, francês, e até mesmo o latim, sua carga horária era bem reduzida, não sendo algo muito diferente do cenário que temos atualmente para o ensino de espanhol.

Em 1961, esse decreto sofreu uma grande mudança com a nova legislação educacional brasileira, quando foi instaurada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB que não mencionava o ensino de línguas em seus artigos, mas abriu brecha para que fossem criados os Conselhos Estaduais de Educação que também passaram a tomar decisões quanto à organização curricular dos seus estados, escolhendo as disciplinas denominadas optativas que completariam a grade curricular essas constantes mudanças, configuraram um retrocesso no ensino de línguas no Brasil (Rodrigues, 2010).

Essa afirmação de retrocesso é reforçada por Teixeira (2014, p. 52), quando enfatiza que essa atitude do governo foi um ato Glotopolítico², que ocasionou “um retrocesso para o ensino de línguas no país, permitindo que cada Estado da Federação optasse pela inclusão (ou não) de línguas estrangeiras em seu currículo”.

Com a criação da nova LDB, em 1971, as línguas voltaram a figurar, ficando a critério dos Conselhos Estaduais inseri-las ou não no currículo. Por meio de uma Resolução, o Conselho Nacional de Educação, em 1976, criou uma emenda na LDB tornando obrigatório o ensino de línguas no ensino médio, que na época era 2º grau. Com isso, seriam ofertadas as línguas reconhecidas como modernas, deixando de lado as clássicas e abrindo espaço para as línguas “veiculares”, beneficiando, com isso, a língua inglesa (Rodrigues, 2010, p. 18).

Em 1991, foi fundado o Mercosul, tendo como sede o Uruguai, bloco econômico que o Brasil faz parte. Com a criação do bloco, o ELE passou a ter uma importância maior, assim como a sua procura para vários segmentos tais como “negócios, educativo, político e no discurso da imprensa” (Soares, 2019, p. 21). Mesmo com essa importância maior da língua no Brasil, a nova LDB de 1996 que alterou a Resolução de 1976, em seu artigo 36º, inciso III, trouxe a seguinte redação: “que seria incluído uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Assim, o inglês foi escolhido como língua obrigatória e o espanhol ficou como segunda opção, sendo utilizado apenas nas cidades fronteiriças ou nas comunidades de imigrantes, mostrando o caráter privilegiado que a língua inglesa teve em detrimento ao

² “Glotopolítica considera ações de agentes governamentais, representantes do Estado, e também ações de outros agentes, englobando, dessa forma, as ações de Política e de Planejamento Linguísticos no mesmo campo” (Teixeira; Guerreiro, 2022, p. 217).

ELE, e com isso, evidenciando como as políticas linguísticas do Brasil são alinhadas com a norte-americana (Teixeira; Guerreiro, 2022).

O ELE só passou a ter um destaque no cenário brasileiro, a partir de 2005, quando foi aprovada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.161/2005, também conhecida como Lei do Espanhol, que tornou obrigatória a oferta da língua no ensino fundamental da 5ª a 8ª série, em horário regular nas escolas públicas e privadas, com isso, foi possível uma nova reaproximação do Brasil com os seus vizinhos da América do Sul (Teixeira; Guerreiro, 2022).

Contudo, com as constantes mudanças políticas no Brasil, que iniciaram em 2016, em um ato Glotopolítico imposto, a lei do espanhol foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de dezembro de 2016 que, no ano seguinte deu lugar a Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo então Presidente da República, Michel Temer, tirando a obrigatoriedade de oferta de ELE nas escolas públicas brasileiras. A oferta passou a tornar-se optativa, tanto nas instituições públicas como privadas, modificando o artigo 36º da LDB de 1996, e passando a vigorar na formação geral básica da BNCC (2018, p. 476), em que deve ser ofertada a “língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, conforme a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”.

Com essas constantes imposições colocadas no ensino de línguas, principalmente, o ELE no Brasil, só aumentou com a promulgação da BNCC (2017-2018), que manteve obrigatoriamente apenas o inglês como língua estrangeira nos currículos de forma desterritorializada, sendo um retrocesso nas conquistas anteriores em relação ao ELE e novamente distanciando o Brasil dos países vizinhos.

Teixeira e Guerreiro (2022, p. 215) enfatizam que, com a BNCC foi instaurado o “monolinguismo funcional” como política pública no ensino de línguas no Brasil, uma vez que, com a sua promulgação passou a vigorar no país o ensino de uma única língua estrangeira, apesar das críticas e vários posicionamentos contrários por parte de professores e pesquisadores da área que defendem o multilinguismo.

Cabe mencionar que no ano de 2021, apesar das divergências dos deputados, foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara a CCJ, o Projeto de Lei, de autoria do deputado Felipe Carreras Nº 3849/2019 que altera a Lei Nº 9.394, de 1996 das diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de ELE nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Atualmente, tramita no Senado Federal outro Projeto, Nº 3036/2021, de autoria do Senador Flávio Arns, com o

mesmo seguimento para alterar a LDB e ser acrescentado na BNCC a obrigatoriedade do espanhol. Vale ressaltar que, atualmente, existe uma movimentação do executivo para mudar o Novo Ensino Médio, dentre essas mudanças propostas está a obrigatoriedade da oferta de ELE.

Trazendo para o contexto local, o ensino de espanhol tem uma grande relevância para o estado. O estado do Amazonas faz fronteira com três países de fala hispânica, sendo eles: Colômbia, Venezuela e Peru. Na região Norte do estado, a cidade de São Gabriel da Cachoeira faz fronteira com Colômbia e Venezuela. Da mesma forma, as cidades de Barcelos e Santo Izabel do Rio Negro fazem fronteira com a Venezuela.

Na região do Alto Solimões sudoeste do estado fica localizada a tríplice fronteira amazônica. A cidade de Tabatinga no Brasil faz fronteira com as cidades de Santa Rosa no Peru e Letícia localizada na Colômbia. Por sua vez, Benjamin Constant faz fronteira com a Islândia no Peru. Podemos destacar também o estado de Roraima que faz fronteira com a Venezuela, Rondônia com a Bolívia e o estado do Acre que faz fronteira com a Bolívia e Peru.

De acordo com Guerreiro (2017), a registros de 1997 do ensino de ELE na cidade de Benjamin Constant, localizado no Alto Solimões, na escola Imaculada Conceição, ofertada em duas turmas do 1º ano do 2º grau. Desde então, o ensino de ELE se expandiu no estado e foi ganhando força ao longo das décadas, mesmo diante de alguns contratempos que o processo de ensino-aprendizagem de ELE sofreu ao longo da história no Brasil.

No que se refere às legislações, o primeiro documento que regulamenta o ensino de ELE Amazonas foi a Resolução nº 89/2006 (Amazonas, 2006), do Conselho Estadual de Educação, tornando obrigatório a oferta no ensino médio (Teixeira, 2014; Castro-Heufemann, 2019), seguindo as recomendações da legislação nacional da época, a Lei do Espanhol Nº 11.165 (Brasil, 2005). Essa resolução foi revogada por meio da Resolução nº 201/2017 (CEE-AM, 2017).

Em 2011, dois PLO (Projeto de Lei Ordinária) foram propostos à Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas – ALEAM, pelo então Deputado Arthur Bisneto. O primeiro deles, foi o PLO de nº 124/11, propondo assegurar a obrigatoriedade de ELE no ensino médio, assim como, regulamentar a formação necessária que os docentes precisavam para ministrar esse componente curricular. O segundo, foi o PLO nº 285/2011, que tratava da opção do aluno em escolher cursar ou não essa disciplina no ato da matrícula (Castro-Heufemann, 2019; Teixeira, 2014).

Em 2013, o então Projeto de Lei Ordinária 124/11 foi aprovado, passando a Lei estadual nº 152/13 promulgada em 21 de maio de 2013, desde então essa Lei continua em vigor, mesmo após a revogação da Lei do Espanhol, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de dezembro de 2016 e depois pela Lei nº 13.415/2017 de 26 de fevereiro de 2017 (Castro-Heufemann, 2019; Teixeira, 2014).

Essas ações governamentais, que podemos chamar de ações Glotopolíticas, demonstram a importância de ELE no estado do Amazonas. Com elas, foi possível, ainda que de forma pouco expressiva, a abertura de vagas de emprego em concursos públicos estaduais e municipais, para professores efetivos ou temporários (Teixeira; Guerreiro, 2022). Falo isso como beneficiário, uma vez que, fui aprovado no concurso da SEDUC/AM em 2014 para professor de ELE 40 horas no município de Boca do Acre, onde atuei por nove meses em 2016 na Escola Almirante Barroso.

No ano de 2017, foi promulgada a BNCC do ensino fundamental e em 2018 a do ensino médio, cabendo então, a cada estado a reformulação dos Referenciais Curriculares, seguindo as novas determinações propostas pelo documento norteador. No Amazonas, coube à Comissão Estadual de Implementação, a organização de um novo *Referencial Curricular Amazonense*. Esse documento foi elaborado por professores das redes municipais e estaduais, a partir da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - SEDUC e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED (Castro-Heufemann, 2019; Amazonas, 2020).

Vale ressaltar aqui, que esse documento contou com outras instituições parceiras tais como: a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Universidade Estadual do Amazonas – UEA, Associação dos Professores de Espanhol do Amazonas – APEAM, Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus e o Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM (Castro-Heufemann, 2019; Amazonas, 2020).

Em se tratando do ensino de ELE, cabe uma crítica a nova BNCC por não contemplar esse componente curricular, mostrando como os legisladores agem em prol de um monolinguismo, demonstrando, muitas vezes, certo alinhamento das políticas públicas do Brasil ao imperialismo norte-americano. Apesar disso, a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional prevê a oferta de uma segunda língua, de preferência o espanhol por meio de Itinerários Formativos, obedecendo às necessidades dos arranjos curriculares locais.

Ainda que o Amazonas apresente uma pluralidade de línguas tais como as indígenas, francês, japonês, coreano, inglês, libras, crioulo haitiano, francês caribenho e espanhol, conforme aponta Teixeira (2014, 2018, 2020), o ELE, inicialmente, não seria contemplado no RCA amazonense. Sua oferta só foi possível após vários “embates na arena Glotopolítica estadual”, principalmente, com as intervenções da APEAM e UNDIME, o ELE foi contemplado no *Referencial Curricular Amazonense* com o inglês, apenas no ensino fundamental (Teixeira, 2022, p. 339), sendo uma grande conquista para o estado.

Em 2020, após aprovação do CEE/AM, foi lançado o *Referencial Curricular Amazonense*, referente ao ensino fundamental I e II, sendo obrigatória a sua utilização a partir de 2021. O referencial do ensino médio foi homologado no dia 29 de junho de 2021 pelo CEE/AM e consta como obrigatória a sua utilização, a partir de 2022. No entanto, não consta em seu texto o ELE, por não ser contemplada no eixo das linguagens da BNCC. Cabe mencionar que, atualmente, está sendo elaborado um novo documento pelo executivo para que seja votado como PL para alterar a BNCC. Caso seja aprovado, os Referenciais Curriculares terão de passar por alterações.

Na próxima seção, abordaremos as habilidades e competências da BNCC tratadas na pesquisa.

1.2 Habilidades e competências da BNCC para linguagens e o Marco Comum Europeu de Referência para línguas – MCER.

Nessa seção, apresentamos os dois documentos BNCC³ e MCER⁴, que tomamos como base para essa investigação. Cabe mencionar, que fizemos uma adaptação, uma vez que a BNCC não apresenta o ensino de ELE.

Apesar de a BNCC não mencionar o ELE, tomamos como embasamento as competências e habilidades para o campo das linguagens, especificamente, para o ensino da língua inglesa, português, artes e educação física, que devem ser levados em consideração na hora de elaborar conteúdos e servem como base para definir o que os

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento normativo para o sistema educacional brasileiro, que serve como referência para a elaboração dos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER - Volume complementar, 2020), é um documento que norteia a certificação de espanhol, definindo níveis de competências na língua, em escala de níveis que são definidos em A1-A2 Iniciante; B1 -B2 Intermediário; C1-C2 Avançado, e seus descritores.

estudantes vão fazer com aquele aprendizado ao término de um curso ou de um componente curricular. Embora não sejam específicas para o ensino de ELE, as diretrizes podem ser utilizadas para nortear a discussão nesta pesquisa.

Apresentamos, no Quadro 1, as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio para as linguagens e suas tecnologias no ensino médio que ampara a discussão referente ao desenvolvimento da habilidade oral e da criticidade dos estudantes.

Quadro 1: Competências e habilidades do Ensino Médio – BNCC.

| Competências | Habilidades |
|---|---|
| LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS | |
| Comp. 2. Compreender os processos identitários, atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo. | (EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. |
| Comp. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. | (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. |
| Comp. 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)-político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias. | (EM13LGG403) Fazer uso do espanhol como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. |
| Comp. 4. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. | (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. |

Fonte: Elaboração própria, a partir da BNCC (2018).

Nesta proposta, destaca-se a importância e levam em conta as habilidades apresentadas na BNCC e as diretrizes apontadas no MCER – Volume Complementário, a fim de avaliar o nível de proficiência inicial e final dos estudantes. Os descritores selecionados foram os níveis PRÉ-A1, A1 e A2, referentes à produção oral geral e

apresentações dirigidas ao público, uma vez que os estudantes participantes da pesquisa tiveram contato pela primeira vez com o ELE (Quadro 2).

Quadro 2: Níveis de referência para produção oral MCER.

| Nível | Produção oral geral |
|--------|---|
| A2 | Dar descrição ou apresentação simples de pessoas, condições de vida ou de trabalho, rotinas diárias. gosta /não gosta etc. como uma série curta de frases simples e sentenças ligadas em uma lista. |
| A1 | Produzir frases simples, principalmente isoladas sobre pessoas e lugares. |
| PRÉ-A1 | Produz frases simples para falar sobre si mesmo e fornecer informações pessoais básicas (por exemplo, nome, endereço, família, nacionalidade). |

Fonte: Elaboração própria, a partir do MCER (2023).

Diante do exposto, as atividades propostas e a avaliação são planejadas com base nesses documentos apresentados e em outros, uma vez que, o MCER é um dos documentos que embasam a BNCC.

1.3 Desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico

A BNCC do Ensino Fundamental (2017) apresenta em seu texto os eixos que integram as práticas de linguagem: leitura, escrita, análise linguística/semiótica e a produção oral. Todos esses eixos possuem a mesma importância na comunicação. O eixo da oralidade circunda todas as práticas do discurso oral, fala e escuta, seja presencial ou não. Essas práticas envolvem discursos orais por meio de discussões, debates, contação de história, seminário, debate, podcast, vídeos, músicas, entrevistas, web conferências e outros (BNCC, 2017).

Segundo Monteiro *et al.* (2013, p. 112), “o ato de comunicar é uma competência fundamental”. No entanto, as autoras alertam que a comunicação oral é muito complexa, que não se reduz apenas à fala, existem outras habilidades que devem ser desenvolvidas para melhorar a comunicação oral entre os enunciadores.

Ainda de acordo com Monteiro *et al.* (2013, p. 113), “a competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia”, mostrando a importância de uma habilidade oral coesa e organizada no discurso, para que o interlocutor possa compreender de forma clara aquilo que se pretende passar.

Mantha e Sivaramakrishna (2006, p. 35-36) trazem alguns critérios essenciais que devem ser desenvolvidos para se atingir uma boa comunicação:

- i) habilidade de adaptação (que se refere a mudar o comportamento, a fim de atender as necessidades da interação);
- ii) envolvimento conversacional (habilidade de se envolver na conversa, dando atenção ao interlocutor);
- iii) gerenciamento da conversação (habilidade de organização da conversa, esperando o outro falar não interrompendo);
- iv) empatia (habilidade de se conectar as pessoas, demonstrar carinho pelo o outro, ajuda a reduzir atitudes ruins em relação às pessoas, como o preconceito, além disso, faz com que as pessoas se aproximem produzindo amizade);
- v) eficácia (quando o diálogo entre ambas as partes é compreendido de forma efetiva, ao melhorar a habilidade da eficácia na comunicação no trabalho, por exemplo, pode melhorar a produtividade entre os pares);
- vi) adequação (é considerada uma das principais habilidades na competência comunicativa, faz referência ao comportamento verbal, também, ao não verbal na interação, como gestos, atitudes, entre outros).

Seguindo essa linha das habilidades na competência comunicativa, recorreremos novamente à BNCC do Ensino Fundamental (2017, p.79-80) que traz oito habilidades referentes à oralidade que devem ser trabalhadas.

i. refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais; ii. conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram; iii. proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos; iv. produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas; v. identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis; vi. Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão; vii. oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece; viii. refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

A BNCC do Ensino Médio (2018) traz os campos de atuação social que devem ser trabalhados no ensino médio, os quais, estão o campo de atuação na vida pública, em que os estudantes devem atuar em defesa dos direitos, discutindo e debatendo ideias, avaliando argumentos com o intuito de buscar a paz social. Da mesma forma, no campo jornalístico, os estudantes precisam compreender e analisar diferentes pontos de vistas distintos, avaliar argumentos, debater questões polêmicas de relevância social, a fim de combater e denunciar discurso de ódio principalmente os que circulam nas redes em prol dos direitos humanos.

Dessa forma, com base no que apresenta a BNCC Ensino Médio (2018), é preciso pensar práticas no processo de ensino-aprendizagem de línguas que desenvolvam essas habilidades, fazendo com que os estudantes possam refletir e analisar diferentes textos orais que surgem em seu contexto social, principalmente, os digitais, além de se expressarem de forma coesa e organizada, tendo domínio da linguagem oral.

Os PCNs⁵ (1997, p. 15) afirmavam que “o domínio da língua oral é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

Na mesma direção, os PCN+⁶ (2002, p. 120) reforçaram que, ao “oferecer ajuda, agradecer, desculpar-se, solicitar informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos ocorridos, estabelecer diálogos, narrar uma história estão entre as muitas funções comunicativas”, são situações para ser colocadas como atividades, que podem fazer com que os estudantes, desenvolvam ainda que de forma parcial, a competência comunicativa em língua estrangeira, para uma maior interação social.

Outro ponto importante para o ensino de línguas é trazido por outro documento histórico, a OCEM⁷ (2006) esse documento, destacava o ensino de línguas para além das habilidades comunicativas, ou meramente de forma tecnicista, deve se preocupar também com a formação integral dos discentes, ensinando valores, atitudes, além da cidadania. Dessa forma, trabalhar a habilidade oral e o pensamento crítico em ELE é essencial nas

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram diretrizes que orientavam a educação nacional, e serviam como base para a montagem dos currículos.

⁶ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), trazia sugestões de organização de cursos e de aulas, além de múltiplas abordagens sobre os temas da disciplina.

⁷ Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento elaborado para auxiliar as escolas e professores na estruturação do currículo do ensino médio.

aulas de línguas estrangeiras, para desenvolver nos estudantes a reflexão e outras atitudes que contribuam para a melhora da sociedade.

Facione (1990) descreve o pensamento crítico como a maneira de pensar bem e envolve algumas habilidades assim como a oralidade que são: a interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação. Davies (2015) vai na mesma direção. Para o autor, o pensar criticamente envolve o desenvolvimento de habilidades, sendo que algumas dessas habilidades são a argumentação e a construção de julgamentos sólidos. Conforme o autor, o mercado de trabalho exige que os indivíduos tenham essas habilidades, além da disposição de pensar criticamente.

Desse modo, entende-se o pensamento crítico como um processo cognitivo que consiste em ter autocontrole de suas ações mentais, de refletir e analisar diferentes concepções para não tomar decisões por impulso (Fuad *et al.*, 2017).

Scott (2015) defende que os estudantes, atualmente, levam em conta algumas combinações necessárias para lidar com as demandas do século XXI que são: o pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação, além de competências pessoais e sociais.

Segundo Quimbayo (2020), é imprescindível, na atualidade, organizar um processo de ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico. Segundo a autora, ao pensar meios de desenvolver essas habilidades nos estudantes, faz com que a aquisição de conhecimento seja mais significativa.

Para Shirkhani e Fahim (2011), trabalhar o pensamento crítico nas aulas de línguas faz-se com que os aprendizes assumam o controle da sua própria aprendizagem, avaliando e monitorando maneiras, que propicie serem mais ativos, além disso, contribui para melhora da escrita, da comunicação oral e da proficiência na língua (Shirkhani; Fahim, 2011).

Para Luchesa (2013, p. 21), a capacidade de expressar oralmente é fundamental para o convívio social. Para a autora, “[...] o ser humano consegue formar, organizar e universalizar a linguagem através da língua que serve também como um instrumento para o desenvolvimento da inteligência”. Dessa forma, a habilidade oral contribui para a melhora do convívio social das pessoas, para pedir algo, melhorar o seu bem-estar e expressar sua opinião, assim como o desenvolvimento de suas capacidades cerebrais, como um raciocínio rápido.

Essa afirmação é corroborada por Pereira *et al.* (2017, p. 7), ao descreverem a oralidade como sendo “um dos elementos necessários para vivermos em sociedade, por

meio dela nos comunicamos, construímos conhecimentos, interagimos dentro da sociedade”. Os autores apresentam várias alternativas que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, entre elas, a contação de história que utilizamos como tecnologia educacional neste estudo, os relatos de experiências, os relatos de histórias, declamação de poemas, entre outros.

Díaz e Hernández (2004) enfatizam que o ensino de línguas deve ser estruturado para além da memorização de vocabulário e gramática. Dessa forma, é preciso proporcionar o processo de ensino-aprendizagem contextualizado com a realidade sociocultural dos estudantes. Assim, podem ter a oportunidade de desenvolver tantas habilidades de comunicação na língua-alvo, como do pensamento crítico, além de se sentirem motivados.

Sendo assim, o desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico estão de certa forma interligados, uma vez que, o pensador crítico faz uso da linguagem oral para defender seu ponto de vista, mas antes, reflete, interpreta e avalia possíveis alternativas para depois tomar decisões e fazer juízo sobre algo.

Com isso, pretendemos, nesta pesquisa, trabalhar de maneira integrada o desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico de estudantes do ensino médio, para terem uma aprendizagem efetiva em ELE.

1.4 O ensino de línguas e a Linguística Aplicada Crítica

O ensino de línguas passou por várias transformações ao longo do tempo. Traçando um contexto histórico das pedagogias, abordagens ou métodos que foram adotadas do século XIX até os dias atuais, muitas abordagens emergiram para o ensino de línguas.

Para Leffa (2016), a primeira a ser utilizada foi a abordagem da gramática e tradução voltadas à linguagem formal, aos códigos da língua, sem importar com a pronúncia. Após isso, veio o método direto ligado à oralidade, sendo o oposto da primeira. Com a abordagem utilizada no método direto, o ensino de línguas se dava com uso da língua-alvo e não da língua materna. No Brasil, essa abordagem foi introduzida pela primeira vez no colégio Pedro II, em 1932 (Leffa, p. 25, 2016).

Em seguida, surgiu o método da leitura, proposto pelos americanos e parecido com o método de gramática e tradução, embora utilizasse a oralidade em alguns momentos. Com a chegada da Segunda Guerra Mundial, o método da leitura não supriu as necessidades dos americanos, surgindo então o método áudio lingual, com a intenção

de promover uma boa comunicação em tempos de guerra. Esse método teve seu declínio no fim dos anos de 1970. Ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 surgiu a abordagem comunicativa que ainda é utilizada até hoje (Leffa, 2016).

Mattos (2018), em discussões sobre um ensino crítico de línguas, chama atenção para um ensino com base na linguística crítica. Para a autora, a linguística crítica tem uma perspectiva capaz de ver o mundo, tendo a capacidade de fazer com que professores reflitam sobre sua prática, se comprometam com a transformação, fazendo com que os estudantes vejam o que está além deles, vendo o mundo, sem deixar do local onde vivem.

A autora salienta que práticas pedagógicas para o ensino de línguas pensadas em torno da linguística crítica devem priorizar o “desenvolvimento da consciência crítica social” dos estudantes, com isso “poderão mudar a sua realidade” (Mattos, 2018, p. 31).

Nessa perspectiva, de acordo com a BNCC do Ensino Médio (2018, p. 485) aprender uma língua:

Possibilita aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, aprender uma língua, com base em uma perspectiva crítica pode possibilitar o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, da autonomia e da reflexão, sob uma perspectiva de mudança, uma vez que, por meio dela é possível expor suas ideias, argumentar sobre diferentes assuntos, além de participar de discussões que possam contribuir para melhora de sua comunidade.

Para contribuir com um ensino de ELE que seja capaz de promover mudanças sociais, desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipação dos estudantes, destacamos, nesta pesquisa, uma proposta de ensino pautada na Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), proposta por Pennycook (1998, 2001), uma teoria que está além do ensino da linguística aplicada tradicional, voltada ao ensino de elementos funcionais da língua, por meio de leitura, tradução, entre outros.

Antes de falar da LAC, é preciso contextualizá-la com a Linguística Aplicada (doravante LA). A LA surge no século XX com os avanços da linguística como ciência, focada em pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, mais precisamente a partir de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, visando melhorar a comunicação entre os soldados.

A LA sofreu constantes mudanças ao longo de sua história, assim como as metodologias utilizadas para ensinar línguas. A primeira mudança ocorreu ao final de 1970, com Widdowson. Para Moita Lopes (2009) a LA deveria se afastar da forma tradicional utilizada pelos linguistas, buscando ir além do modelo funcional do ensino de gramática. De acordo com Kleiman (1998), a LA versa sobre problemas sociais de comunicação, visando resolvê-los em seu contexto.

Para Moita Lopes (2009, p. 17-18) a segunda mudança ocorreu nos anos de 1990, quando a LA deixa de pesquisar apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas principalmente o inglês e abre um campo de possibilidades, atuando de forma interdisciplinar, como em “contextos institucionais como mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica”, visando então resolver problemas de uso da linguagem para além da sala de aula.

Com os avanços da tecnologia no final do século XX e início do século XXI, a sociedade passou por várias mudanças e a LA passou definitivamente a fazer parte do “campo das ciências sociais”, denominada por alguns autores como uma LA interdisciplinar, transgressiva, contemporânea e com um viés crítico (Moita Lopes, 2009, p. 18).

Partindo dessa primícia, Pennycook (2001), com a intenção de pensar uma nova Linguística Aplicada Contemporânea, preocupada com problemas sociais e culturais da sociedade, que propusesse pesquisas com a intenção promover uma mudança, que fosse crítica, também, transformadora. Com base nessa concepção surgiu a LAC (Pennycook, 1998).

Para Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006), a LAC acrescenta questões de cunho social no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que permitem problematizar situações, fomentar a discussão e abordar temas sociais, promovendo a reflexão nos estudantes. Tanto Pennycook e Hoolks (1994), como Urzêda-Freitas (2012) também descrevem a transgressão proposta pela LAC como um ato de resistência e empoderamento, enfatizando que é necessário

[...] abrir nossas mentes e corações para que possamos saber além do que é aceitável, para que nós possamos pensar e repensar, para que possamos criar

novas visões, ou celebrar o ensino que permite transgressões – um movimento contra e além das fronteiras (Hoolks, 1994, p. 12, tradução nossa)⁸.

Sendo assim, ao trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva da LAC, deve-se utilizar elementos culturais dos aprendizes, propiciar um intercâmbio cultural durante as aulas, promover a reflexão e posterior uma transformação social. Em se tratando do contexto Amazônico isso é de suma importância uma vez que, o estado faz fronteira com três países de fala hispânica: Colômbia, Venezuela e Peru. Manter um “contato social, cultural e linguístico com populações hispano-falantes, entre esses três países, possibilita os mais variados tipos de relação e distintos níveis de valorização e/ou atitudes em relação à(s) língua(s)” (Guerreiro, 2017, p. 28).

Dessa forma, acreditamos que o ensino de línguas de forma crítica tem a capacidade de fazer com que o estudante construa uma aprendizagem ativa e não um mero telespectador diante do professor, possa construir sua própria identidade, sendo um cidadão que possa contribuir para o bem coletivo, de forma crítica e reflexiva.

Ao trabalhar o ensino de línguas por meio da LAC, podemos potencializar a discussão de problemas sociodiscursivos, ligados a estruturas globais, temas que se tornam impulsionadores e motivadores para que os estudantes tenham interesse em aprender a língua, trabalhados em sala de aula.

Autores como Ferreira (2006, 2015), Urzêda-Freitas (2012) e Soares (2015) desenvolveram pesquisas com foco no ensino crítico de línguas adotando os pressupostos da LAC, com intuito de promover nos estudantes a reflexão e noções de cidadania.

Somam a esses, Soares e Irala (2017) que trabalharam a perspectiva crítica no ensino de ELE, por meio de temas transversais apontam, como principais contribuições, a aquisição de elementos linguísticos, tais como, a ampliação de vocabulário e o favorecimento de noções de cidadania, que incluem a compreensão da realidade, maior participação social e a preocupação com o meio ambiente. Além disso, também pode contribuir para a formação de um cidadão crítico, comprometido com o contexto em que vive e busca-se viver em harmonia com tudo à sua volta.

⁸ Urging all of us to open our minds and hearts so that we can know beyond the boundaries of what is acceptable, so that we can think and rethink, so that we can create new visions, I celebrate teaching that enables transgressions—a movement against and beyond boundaries.

1.5 Temas Contemporâneos Transversais

Para trabalhar a partir da perspectiva da LAC, Amorim (2019) sugere que os professores de línguas trabalhem temas de relevância social, tendo a língua como uma prática social. A autora reforça a ideia de trabalhar com os TCTs, uma vez que abordam temas vivenciados pela sociedade. São temas que não estão ligados diretamente com uma disciplina específica, mas podem ser articulados para serem trabalhados de forma interdisciplinar, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes. Amorim (2019) frisa que outros temas podem ser incluídos, podendo a escola e professores escolherem qual tema será trabalhado, consoante à realidade local.

Para Amorim (2019), a escola não resolve todos os problemas da sociedade, no entanto, o professor pode propor discussões em sala de aula voltadas a temas do cotidiano dos estudantes, fazendo com que reflitam e procurem tomar decisões e agir diante de problemas sociais existentes na sociedade, com isso, promove uma mudança de pensamento e o exercício da cidadania.

Os TCTs fazem parte do ambiente sociocultural dos estudantes, estimulam a percepção, reflexão e a opinião sobre as temáticas que podem ser evidenciadas a partir de histórias, com o intuito de desenvolver conjuntamente a habilidade de avaliação das próprias perspectivas e as de outras pessoas, bem como os interesses, motivações e atitudes (Hoyos, 2019).

Pennycook (2001) reforça a importância de se trabalhar aulas críticas, que promovam a reflexão dos estudantes em temas sociais, relacionados ao seu contexto. Nesse sentido, os TCTs aliados as HDs podem ser importantes para promoverem a reflexão e o desenvolvimento da cidadania dos estudantes.

Trabalhar o ensino crítico de ELE pode contribuir para aquisição de elementos linguísticos, assim como noções de cidadania, respeito, melhora a participação dos estudantes em questões que envolvem a sua comunidade, propicia a formação de um cidadão crítico, autônomo e que se preocupa com o local que está inserido (Soares; Irala, 2017).

Na prática transformadora, o ensino crítico tem a possibilidade de promover a aprendizagem baseada em situações do mundo real, faz com que os estudantes transfiram a sua aprendizagem de língua para um contexto diferente, aplicam os conhecimentos adquiridos para resolver problemas no contexto em que estão inseridos ou em outros, por meio de suas experiências (Gomes; Pinheiro, 2015).

Uma prática pedagógica crítica pode motivar os estudantes para a aprendizagem, uma vez que, ao utilizar situações reais que necessitam do seu posicionamento, faz com que o aluno vá além da reflexão, visando à promoção de ações e problematizando questões do contexto em que vivem, resultando em possível transformação social (Soares; Irala, 2017).

Frente ao grande embate causado por racismo e gênero nas práticas discursivas e digitais, é necessário problematizar esses assuntos nos componentes curriculares. Em se tratando do ensino de línguas, “tal postura se torna ainda mais urgente, dada a centralidade do papel da linguagem na formação de cidadãos críticos e reflexivos” (Costa; Rodrigues, 2021, p. 503).

Dessa forma, na intenção de promover a reflexão, proporcionar aos estudantes desenvolverem noções de cidadania e o pensamento crítico, selecionamos racismo e gênero, com o intuito de abordar os Temas Contemporâneos Transversais, especificamente, as microáreas Cidadania, Civismo e Multiculturalismo como sendo os temas norteadores para a organização do processo de ensino-aprendizagem neste estudo, com base na BNCC (2017-2018), Ferreira (2006; 2015), Urzeda-Freitas (2012), Pennycook (2001) e Queiroz (2020). Para tanto, utilizamos as HDs como tecnologia educacional motivadora para trabalhar essas duas temáticas. Liaw (2017) enfatiza que é primordial organizar o ensino por meio de temáticas e não nas funções e formas da língua, uma vez que é possível aproximar a língua ao contexto sociocultural dos discentes e, com isso, promover maior interesse pela aprendizagem.

Na próxima seção, tratamos sobre o uso das HDs como tecnologia educacional para o ensino de línguas.

1.6 Histórias Digitais como alternativa didática no ensino de línguas

Giordano (2013) afirma que a contação de história é a tradição da transmissão oral, mais primitiva de da humanidade. Sendo uma tradição que se perpetuou ao longo do tempo transmitindo ensinamento de forma oral.

Para Palácios e Terenzio (2016), ainda que essa arte seja antiga, ganhou mais notoriedade no mundo corporativo, nos últimos anos, iniciando em 2005 e ganhando ainda mais força, a partir do ano de 2014, graças à globalização e a o que os autores denominam de “hiperconsumismo” de produtos e serviços. Com essa necessidade de vender mais e chamar a atenção das pessoas, muitas empresas vêm usando várias

alternativas e investindo na contação de história, criando departamentos específicos para pensar em boas histórias para vender e sucessivamente ganhar mais dinheiro.

No ensino, o uso da contação de história é um pouco mais antigo. Segundo Palácios e Terenzzo (2016), o ensino pode ter sido a aplicação mais antiga da contação de história. Os autores citam os cinco principais benefícios da arte de contar história para o ensino:

- i) gerar uma comunicação mais próxima com o jovem;
- ii) conquistar o interesse de novos alunos;
- iii) transmitir o conhecimento de forma mais interessante;
- iv) garantir um aprendizado mais eficiente, por ser demonstrado na contextualização;
- v) permitir uma intertextualidade entre disciplinas, já que as histórias nunca são sobre um único assunto.

Para os autores, o uso da contação de história pode contribuir para solução ou amenizar o problema da falta de atenção e de compreensão dos estudantes, uma vez que, só aprende quem presta atenção e as histórias têm o poder de prender quem está escutando desde que, utilizadas de maneira correta (Palácios; Terenzzo, 2016).

Para Xavier (2015, p.20), “histórias dão sentido à vida”. Sustentam nossos valores básicos, as religiões, os costumes, as leis, os múltiplos aspectos culturais que nos cercam”. Nessa perspectiva, é possível notar que o ato de contar história está intrínseco nas pessoas, principalmente os jovens, pois são cheios de histórias e aventuras para contar, construindo assim sentido a aprendizagem e a vida também. Da mesma forma, Smith (2017) em suas pesquisas, destaca quatro formas para proporcionar sentido à vida, que estão interligados e ao alcance de todos, que são:

- i. o pertencimento vem com aquilo que somos valorizados por dentro, e aquilo que valorizamos nas pessoas, pelo amor, por pequenas coisas e momentos com as pessoas;
- ii. o propósito é aquilo que nós damos, aquilo que perseguimos, que nos impulsionam, que nos motiva como: ser um pai melhor para nossos filhos ou um bom companheiro, ou companheira;
- iii. a transcendência é sair das correrias do dia a dia e ir além, pode ser escrevendo ou lendo um livro, na igreja ou em outro lugar, onde a imaginação nos faz viajar;

- iv. a contação de história, em que as pessoas contam sobre si mesmas.

De acordo com Tumolo (2015), recentemente a contação de história passou a utilizar recursos tecnológicos digitais, que foram agregados, tornando-se HDs⁹.

Para Maddalena e Martins (2019, p. 3) as HDs

[...] consiste em criar um vídeo breve, de até uns 4 minutos de duração, no qual prima o conteúdo narrativo. No vídeo, o narrador compartilha em formato audiovisual aspectos da sua história ou temática de interesse, utilizando diversos recursos digitais, como fotografias, imagens, música, vídeos, sons etc. São pequenos vídeos com fotos, áudios, músicas, abordando histórias, fato, podendo ser até uma biografia.

Tumolo (2015, p. 102) vai na mesma direção, quando define as HDs como “a mistura de imagens digitais, texto, narração oral gravada, videoclipes, e/ou música, com duração entre 2 a 10 minutos, e tópicos”. Essas histórias podem ser pessoais, de eventos históricos, da vida de alguém da comunidade em que vive ou de outras pessoas ao redor do mundo. Lorensen, Tumolo e Bender (2021) afirmam que as HDs devem ser reproduzidas ou contadas por quem as construiu.

Para Castañeda (2013, p. 43), as HDs constituem a combinação de várias ferramentas tecnológicas, “como fotografias, texto, música, narração em áudio e videoclipes, para produzir uma história emocional e profunda. Os curtas-metragens embalados digitalmente variam de três a cinco minutos de duração”. Para a autora, os enredos das histórias podem incluir narrativas pessoais, memórias, além de preocupações com a comunidade.

As HDs promovem a alfabetização digital, a alfabetização escrita, a alfabetização oral, principalmente, o pensamento crítico e a integração de diferentes competências e habilidades e seu uso na educação é um ótimo componente motivacional (Herreros, 2012).

Corroborando essa afirmação, Pavón e Maddalena (2015, p. 264) enfatizam que o uso das HDs, além de promover a motivação e o engajamento, faz com que os estudantes

⁹ Um dos primeiros a utilizar as histórias digitais é Joe Lambert, fundador do San Francisco Digital Media Center em 1994, localizado atualmente em Berkeley, na Califórnia. Desde a sua criação em 1994 o centro já ofereceu vários workshops ao longo dos anos ao redor do mundo (LAMBERT, 2013). Desde 2015 passou a se chamar StoryCenter. Para conhecer mais sobre o StoryCenter: <https://www.storycenter.org/history>.

“desenvolvam destrezas, competências digitais e linguísticas, bem como o pensamento crítico e a capacidade de solução de problemas”.

Lorenset, Tumulo e Bender (2021, p. 738) corroboram ao dizer que, ao cumprir todos os passos para a criação ou a produção de uma HD, os estudantes desenvolvem várias habilidades que vão além da escrita e da pronúncia na língua, entre as quais destacam-se o pensamento crítico e a autonomia, tomada de decisões e a criatividade.

Em se tratando de promover o pensamento crítico por meio da contação de história, Roy (1999, p. 9 apud Bell, 2010, p. 14, tradução nossa) enfatiza que, “contar histórias é um ato político. Como retratamos o passado, nós mesmos e nossos companheiros podem defender ou contestar arranjos sociais”¹⁰.

Hoyos (2019, p. 1, tradução nossa) corrobora, quando descreve às HDs¹¹ como “uma estratégia poderosa para revelar diversas formas impostas de ser e de fazer, até mesmo formas que podem obscurecer a própria configuração e sentimentos dos alunos como colombianos em relação aos países dominantes”.

Jake (2009) apresenta seis passos para a construção de uma HD:

- i) a escrita, com a definição do tema que pode ser momentos de sua própria história ou de outras pessoas;
- ii) o roteiro que é a construção da história com todos seus elementos (durante o roteiro o professor fornece o *feedback*);
- iii) *storyboard* (onde acrescenta imagens ao texto escrito);
- iv) escolha dos recursos digitais que serão utilizados (aplicativos, celular ou computador para acrescentar a voz ao texto; a criação da história em formato vídeo;
- v) compartilhamento da história para o público.

Lambert (2013) corrobora quando aponta que a prática das HDs envolve o planejamento, a escrita, a organização do roteiro, obtenção de feedback de colegas, revisa, projeta os *storyboards*, digitaliza os elementos da história e apresenta a história criada ou o produto ao público.

¹⁰ Storytelling is a political act. How we portray the past, ourselves and our fellows can defend or contest social arrangements.

¹¹ Powerful strategy to reveal varied imposed ways of being and doing, even ways that may obscure students' own set and feelings as Colombians in relation to dominant countries.

Nesse sentido, Castañeda (2013) chama atenção para aqueles que utilizam as HDs. Para a autora, o foco desse recurso deve ser as histórias produzidas, aquilo que emerge de quem vai contar as histórias, e não os recursos tecnológicos utilizados.

Kim (2014, p. 26, tradução nossa) enfatiza que:

Contar histórias pode servir para criar um discurso natural como uma tarefa narrativa quando os alunos de línguas produzem suas próprias ideias ou eventos, como método de aprendizagem, permite uma boa (auto)avaliação, bem como a construção de autoconfiança¹².

No que se refere ao ensino de línguas, as HDs proporcionam aos estudantes uma visão crítica e reflexiva do mundo, uma vez que com as histórias narradas podem se posicionar diante das situações apresentadas, expressando seus pensamentos, criando suas próprias construções da história (Gomes, 2008). Para o autor, o uso das HDs “traz possibilidades de formação de opinião e de escolha, da construção de um olhar crítico, da capacidade de relacionar fatos e acontecimentos e, principalmente, da construção da identidade” (Gomes, 2008, p. 7). Dessa forma, ao utilizar as HDs, os estudantes podem ter um olhar crítico sobre situações que ocorrem em seu dia a dia, assim como refletir sobre o uso de recursos tecnológicos que utilizam.

O uso das HDs contribui para a permanência de conhecimento a longo prazo, além de construir conexões cognitivas entre o conteúdo estudado e o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, podendo promover a capacidade de autonomia na atitude, uma aprendizagem pela empatia e a busca de soluções de problemas (Valença; Tostes, 2019).

Nota-se que contar história, por si só, permite que os estudantes criem suas próprias narrativas, fazendo com que percam o medo de se expressarem na aquisição de uma nova língua, promovendo um aprendizado mais agradável e prazeroso, em que podem aprender por meio de suas próprias histórias vividas e por outras pessoas ao redor do mundo. Além disso, ao usar as tecnologias digitais para construir suas histórias desenvolvem a competência digital.

Nas próximas seções, abordamos as teorias que amparam o planejamento de ensino da aplicação.

¹² Storytelling can serve to create natural discourse as a narrative task when language learners produce their own ideas or events, as a learning method, it enables good self-assessment as well as building self-confidence.

1.7 Planejamento de ensino

Como visamos planejar atividades que desenvolvam a habilidade oral e o pensamento crítico, de maneira organizada por meio das HDs, adotamos os Três Momentos Pedagógicos, como proposta de metodologia do ensino e o uso das rubricas para avaliar as atividades no processo de ensino-aprendizagem.

1.7.1 Os Três Momentos Pedagógicos

A dinâmica ou metodologia dos 3MPs começou a ser divulgada no final dos anos de 1980, desenvolvida com base nos pressupostos de uma educação dialógica Freireana, utilizada inicialmente para as áreas de física e ciência. Atualmente, é utilizada nas mais diversas áreas de ensino (Muechen; Delizoicov, 2014).

Com essa dinâmica, busca-se aproximar os conhecimentos teóricos da escola aos conhecimentos que os alunos já possuem do seu contexto social. Para isso, são utilizadas três fases: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (Muechen; Delizoicov, 2014).

A Problematização Inicial é o momento em que o professor apresenta situações reais, do cotidiano dos estudantes, visando com isso, identificar o que os estudantes já sabem sobre a temática que está sendo apresentada. Para isso, o professor problematiza essas situações por meio de questionamentos. Para Lopes, Silva e Morais (2019), o questionamento durante a problematização visa desafiar o pensamento prévio dos estudantes, além disso, promover as competências de raciocínio. Com isso, o professor pode diagnosticar os conhecimentos prévios sobre os assuntos discutidos.

A Organização do Conhecimento é o segundo momento dessa dinâmica. Nessa etapa, o professor, por meio de diversas atividades, apresenta aos estudantes o conhecimento científico sobre a temática discutida na problematização inicial.

O terceiro e último momento da dinâmica é a Aplicação do Conhecimento. Nessa etapa, os estudantes, já munidos do conhecimento científico, analisam, interpretam e compreendem, propondo soluções à situação problema apresentada inicialmente, tanto como outras que surjam que possam ser entendidas por meio dos conhecimentos adquiridos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011; Muechen; Delizoicov, 2014). Nesse momento, também é essencial propor atividades que possam desenvolver nos estudantes várias dimensões tais como: “sociais, ambientais, econômicas, políticas, culturais, entre outras, de um dado objeto de estudo, que na contemporaneidade se apresenta complexo” (Abreu; Ferreira; Freitas, 2017, p. 5).

Com base no exposto, escolhemos os 3MPs, por entendermos que eles podem contribuir para organizar um processo de ensino-aprendizagem que articule os conhecimentos prévios com o conhecimento científico. Com isso, promovem um novo conhecimento mais elaborado, que visa um estudante crítico, autônomo e atuante na sociedade.

Na próxima seção abordaremos as rubricas para avaliação.

1.7.2 Rubricas para avaliação

A rubrica é uma ferramenta de avaliação utilizada para propor a mudança no processo avaliativo, uma vez que, por meio da rubrica é possível fornecer feedback aos alunos de como estão evoluindo na aprendizagem, em que precisam melhorar e, principalmente, compreender o significado da nota. Quanto ao professor, é possível melhorar estratégias de ensino e centrar na aprendizagem do aluno (Mendonça; Coelho, 2018).

Para Coelho (2021, p. 526), o uso das rubricas “implica uma (re)definição dos papéis dos agentes em sala de aula e o reconhecimento de suas próprias condições e limitações. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão fundamental, que visa formar estudantes”. Com isso, propicia a formação de estudantes críticos e emancipados, conscientes de suas dificuldades, dialogando com o professor no processo de avaliação, a fim de melhorar o seu desempenho.

As rubricas permitem que os estudantes acompanhem o seu desempenho, identifiquem em que aspectos devem melhorar, criem estratégias de aprendizagem, participem ativamente do seu processo de avaliação, para que esse processo avaliativo não seja realizado apenas pelo professor. Dessa forma, eles participam de forma ativa e crítica nesse processo (Silva, 2004).

Ao construir uma rubrica, é preciso levar em conta três aspectos, “critérios, níveis de desempenho e descrições da qualidade do desempenho para cada nível de cada critério”, conforme, Mendonça e Coelho (2018, p. 3).

Para Ludke (2003), as rubricas iniciam por critérios estabelecidos, especificamente, para uma tarefa ou atividade a ser executada pelos estudantes, que serão avaliados, ou seja, as atividades devem ser pensadas com base nos objetivos a serem atingidos.

Dessa forma, foram levados em conta alguns critérios para a elaboração de um instrumento de (auto)avaliação, voltado para a dimensão linguística que são: pronúncia e

vocabulário, escolhidos com base na análise de frequência apresentada no trabalho de Soares (2019).

1.8 Trabalhos relacionados ao uso das HDs no ensino de línguas e o ensino crítico

Apresentamos, nesta seção, trabalhos relacionados ao objeto de estudo desta investigação, oriundos de uma revisão de literatura, principalmente, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, em uma perspectiva crítica e a utilização das Histórias Digitais no ensino de línguas.

A busca pelos trabalhos relacionados a pesquisa foi realizada por meio da seleção de bases e repositórios: Portal de Periódicos da Capes, *Google Scholar*, Dialnet, Latindex, Catálogo de Teses e Dissertações. Para a busca, foram utilizados operadores booleanos, com a seguinte string de busca: “ensino de línguas” AND “*Digital Storytelling* OR narrativa digital”. Foram selecionados trabalhos em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Sendo assim, também foram utilizados os termos em espanhol: “enseñanza de línguas” AND “narrativas digitales” e em inglês: “language teaching” AND “*Digital Storytelling*”.

Os critérios adotados para inclusão dos trabalhos nessa pesquisa foram: a data de publicação (2013-2022), o tipo de gênero que incluía artigos, dissertações e teses, idioma de publicação que incluiu trabalhos em português, espanhol e inglês, tendo como especificidade o tema da investigação. Excluímos desse corpus trabalhos duplicados e os que não tratavam da temática. Foram encontrados 29 trabalhos, sendo 14 artigos e 15 dissertações, desses selecionamos cinco para exposição (Quadro 4).

Quadro 4: Trabalhos relacionados.

| Tipo | Ano | Título | Autor (es) | Localização |
|--------------------|------------|--|-------------------------------------|----------------------------|
| Dissertação | 2016 | O Storytelling como estratégia na representação do conhecimento: estudo de caso das hipermídias do projeto E-tec idiomas | Débora Pires Tavares | IFSul-Riograndense |
| Dissertação | 2018 | A narrativa digital em língua espanhola: leitura e produção de sentidos | Lara Emanuella da Silva Oliveira | UFS |
| Tese | 2019 | Interações multimodais em contexto intercultural: uma proposta de ensino de língua espanhola. | Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa | UFAL |
| Artigo | 2020 | Digital Storytelling as a Communicative Language Teaching Based Method in EFL Classrooms | Haimfa Mohammed Al-amri | Arab World English Journal |

| | | | | |
|---------------|------|--|--|---------------------------------------|
| Artigo | 2021 | Efeitos da implementação de histórias digitais na produção oral de aprendizes de inglês: um estudo embasado em tarefas | Juliane Regina Trevisol e Raquel Carolina Ferraz D'ely | Alfa - Revista de Linguística – UNESP |
| Artigo | 2021 | Digital Storytelling Practice in Elementary Japanese A1.2 | Kikuchi Reiko | Universidade do Porto |

Fonte: Elaboração própria (2023).

O trabalho de Tavares (2016) trata sobre o *Storytelling* nas hipermídias do Projeto e-Tec Idiomas¹³. O método utilizado foi o estudo de caso para investigar como as hipermídias foram desenvolvidas para entender as necessidades dos estudantes na busca por conhecimento, buscando verificar as contribuições do *Storytelling* para a aprendizagem de línguas e se estão obedecendo aos critérios para o nível AI adotados pelo MCER.

Os resultados da pesquisa apontam que as narrativas do e-Tec Idiomas estão em parte de acordo com os objetivos propostos no MCER e tem um grande potencial de colaboração para auxiliar professores de línguas. A autora também pontua algumas limitações da pesquisa realizada, e sugere novas pesquisas com o *Storytelling*.

Barbosa (2019) traz em sua pesquisa de doutorado, o uso das narrativas digitais no ensino-aprendizagem de espanhol para trabalhar a intercultura, com estudantes dos cursos técnicos em hotelaria e turismo. do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió e do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Ponta Porã e estudantes da *Universidad Columbia* no Paraguai.

A autora visava o ensino de língua espanhola com foco no espanhol da América do Sul, uma vez que o estado de Alagoas é visitado por muitos turistas nesta região. No entanto, os materiais didáticos de espanhol para fins específicos apresentam o ensino de espanhol peninsular. Dessa forma, a autora buscou construir novos materiais que aproximasse os estudantes ao espanhol latino-americano, e, com isso, se sentissem motivados a estudar a língua.

Para isso, foi utilizada a produção de narrativas digitais que visavam propor reflexões sobre estereótipos que envolvem Brasil e Paraguai. A escolha pelo Paraguai se

¹³ O projeto e-Tec Idiomas tem por intuito oferecer cursos em inglês e espanhol para Servidores e estudantes dos Institutos Federais da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica e português para Instituições internacionais parceiras do governo brasileiro. O e-Tec Idiomas está ligado à rede e-Tec Brasil criada em 2011 por meio do Decreto nº 7.589 do Ministério da educação (BRASIL, 2011). Os cursos ofertados pelo projeto são a distância e os materiais e vídeos apresentados são em forma de *Storytelling*, que narram situações vividas por personagens.

deu, pela pesquisadora ser de Ponta Porã, cidade de Mato Grosso do Sul que faz fronteira com o Paraguai.

Os resultados da pesquisa demonstram que por meio das narrativas digitais produzidas, os estudantes puderam conhecer a realidade de cada estado e de cada país de maneira intercultural, pois conheceram elementos voltados à culinária, e a aplicação das leis. Com isso, contribuiu para o ensino de ELE e para a mudança de alguns estereótipos existentes referentes ao Paraguai.

Al-Amri (2020) retrata o uso das HDs como possível solução para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de inglês. A autora utilizou o estudo de caso como estratégia metodológica, e contou com 32 participantes mulheres da décima série¹⁴ de uma escola pública da Arábia Saudita. Desses, 27 eram sauditas e o restante de outros países como a Síria, o Iêmen e a Jordânia e o Estado da Palestina. A escolha pelo público-alvo se deu, devido à separação de gênero existente nas escolas da Arábia Saudita. A metodologia utilizada pela autora para a coleta de dados foi a observação participante e entrevistas semiestruturadas, além de utilizar os vídeos e os roteiros produzidos pelos estudantes para avaliação.

Os resultados mostraram que os alunos foram favoráveis ao uso das HDs, principalmente, pelas oportunidades que essa metodologia cria para comunicação. Quanto à competência comunicativa, o trabalho proporcionou a melhoria de aspectos como: fonéticos-fonológicos e aspectos morfossintáticos, além de promover a aprendizagem autônoma e cooperativa.

O trabalho de Trevisol e D'ely (2021) teve por objetivo investigar os efeitos do uso de um ciclo de tarefas de HDs para o desenvolvimento da oralidade no ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua, com foco nos critérios de precisão, fluência e densidade lexical. A pesquisa foi desenvolvida com 14 estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Para a coleta de dados foram utilizados um pré-teste, um pós-teste imediato e um pós-teste posterior, aplicado um mês após o término do projeto. Além desses, foram analisadas as HDs produzidas pelos participantes e sete questionários. Apesar do curto tempo de execução do projeto, as autoras destacam como principais resultados a melhora

¹⁴ O sistema Educacional da Arábia Saudita é dividido em três partes, a primária dura 6 anos, a média 3 e a secundária também três anos (HINES, 2021).

nos critérios precisão, fluência e densidade lexical, evidenciando as contribuições dessa ferramenta no ensino de línguas.

Kikuchi Reiko (2021), em pesquisa realizada com 16 graduandos da Universidade de Porto, utilizou o recurso da produção de HDs em um curso de Japonês como segunda língua. Os resultados da pesquisa demonstram o desenvolvimento de algumas habilidades como: autonomia, motivação, melhora na interação entre os participantes da pesquisa, assim como o sentimento de realização nos semblantes dos estudantes.

Diante do exposto acima, os resultados apresentados nas pesquisas mostram as HDs como um ótimo elemento para fomentar o ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo tanto para a melhora na parte funcional da língua quanto em aspectos atitudinais, como motivação e maior autonomia dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa de cunho descritivo. Para Ferreira *et al.* (2014, p. 3), as pesquisas de natureza aplicada procuram analisar os problemas que surgem das experiências do próprio pesquisador, do seu contexto, e de como os Mestrados Profissionais contribuem para tal. Os autores reforçam que as pesquisas realizadas contribuem para aprimorar as práticas dos profissionais, “sendo uma escola de intervenção aplicada”. Para Vercelli (2018, p. 234), as pesquisas de natureza aplicada “tendem à intervenção, à prática e à aplicabilidade”, no cotidiano escolar.

Dessa forma, esta pesquisa buscou intervir no contexto no qual o pesquisador atua como docente. Assim, com os sujeitos da pesquisa, procuramos desenvolver uma proposta que tenha potencial para amenizar os problemas referentes à habilidade oral em ELE e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Nessa perspectiva, “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Além disso, precisa estar atento às questões sociais da vida humana, do contexto no qual estão inseridos. Ainda que trate sobre política, religião, entre outros temas, precisa estar preocupado com a realidade do público investigado (Triviños, 1987).

Entre as técnicas para coleta de dados, foram adotados a observação participante, a roda de conversa, o questionário e o recurso da gravação em áudio das aulas. Os dados

foram organizados com base em uma aplicação de pré-teste e pós-teste. Para a criação e apresentação dos gráficos foram utilizados os programas *Word* e *Excel*.

De acordo com Minayo (2002, p. 59-60), a observação participante propicia ao pesquisador “captar situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. No que se refere à roda de conversa, Moura e Lima (2014) a descrevem como um instrumento que permite compartilhar experiências e desenvolver a reflexão por meio da interação entre as pessoas participantes, por meio de diálogos. A roda conversa permite uma construção coletiva e reflexiva.

A análise dos dados textuais das perguntas abertas do questionário foi realizada a partir da adoção do método de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011, p. 42) é um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse contexto, desenvolvemos, aplicamos e avaliamos uma proposta de ensino-aprendizagem de ELE tendo como tecnologia educacional as HDs, a fim de potencializar a habilidade oral e habilidades do pensamento crítico dos estudantes de Ensino Médio, tendo como intuito, abordar sobre temas que estão inseridos em sua realidade. Dessa forma, adotamos a pesquisa-ação como método, uma vez que, pretendemos realizar a ação com estudantes participantes da pesquisa. Outro motivo que nos levou a escolher a pesquisa-ação deve-se ao fato de que a pesquisa faz parte do próprio contexto do pesquisador.

Para Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação pode ser compreendida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a pesquisa-ação visa à transformação social, buscando resolver um problema de cunho coletivo, em que o pesquisador e os participantes trabalham juntos em prol do bem comum. Baldissera (2012) corrobora, afirmando que na pesquisa-ação, a estrutura montada entre pesquisador e o público investigado precisa ser participativa e coletiva.

A escolha da pesquisa-ação se justifica por termos a intenção de implementar uma ação que promova a mudança na habilidade oral e o desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico dos estudantes, propondo atividades que fizessem com que refletissem sobre suas atitudes na sociedade como cidadãos e, ao mesmo tempo, melhoram a sua comunicação na língua.

Franco (2005, p. 485-486) apresenta três tipos de pesquisa-ação mais utilizados em pesquisas no Brasil:

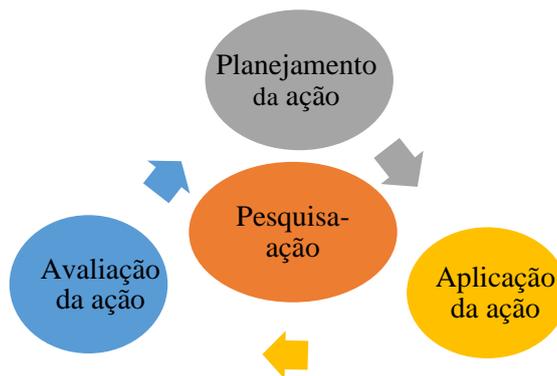
- (a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- (b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- (c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

Com base na exposição de Franco (2005), esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação estratégica, uma vez que, a primeira etapa de planejamento da ação de intervenção não contou com a participação dos estudantes, mas com a elaboração por parte do pesquisador. A participação do público-alvo ocorreu durante as outras etapas da pesquisa, a saber: aplicação e avaliação.

Para tanto, o planejamento das etapas da pesquisa pautou-se nas fases da pesquisa-ação apresentadas por Tripp (2005) que são:

- i) planejamento da ação: preocupa-se em planejar uma ação, a fim de resolver ou amenizar um problema identificado na prática do docente;
- ii) implementação da ação: momento de colocar em prática a melhora planejada;
- iii) avaliar a ação: momento de avaliar os resultados da ação executada, conforme Figura 1.

Figura 1: Fases da pesquisa-ação.



Fonte: Adaptado de Tripp (2005).

Antes de iniciar o planejamento, foi necessário fazer um diagnóstico da situação, visto que, foi a partir dessa etapa que surgiu o problema de pesquisa a ser investigado. No entanto, de acordo com Tripp (2005), necessariamente, não é preciso fazer um diagnóstico com o público envolvido na pesquisa, utilizando questionário ou outra forma, uma vez que, quando se realiza uma pesquisa-ação o pesquisador possui um reconhecimento situacional.

Quanto à análise, tomamos como base duas dimensões que são: a linguística (habilidade oral) e a crítica (aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento crítico). Também foram analisadas as contribuições e as limitações do uso do recurso didático construído.

O método selecionado foi a Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), contemplando três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Antes de realizar a primeira fase, as gravações obtidas durante a pesquisa foram transformadas em textos, com auxílio do *Microsoft Word*.

- I. A pré-análise contemplou, inicialmente, a leitura flutuante.
- II. Na segunda fase (exploração do material), foi realizada uma leitura minuciosa das respostas obtidas para determinar as unidades de registro e seleção dos eixos temáticos apresentados como dimensões linguística e crítica.

III. A última fase, inferência e interpretação, consistiu no fechamento dos resultados, denominada de categorização dos dados, organizados em categorias iniciais e finais¹⁵.

Para a avaliação da dimensão linguística foi utilizada uma rubrica no pré-teste e no pós-teste, também as atividades produzidas. Para a dimensão crítica, foram utilizadas perguntas 1, 2 e 3 do questionário (Apêndice D), a observação participante e a roda de conversa. Para avaliar as limitações e contribuições da proposta foram utilizadas as perguntas 4 e 5 do mesmo questionário. No Figura 2, apresentamos de forma detalhada o esquema de avaliação adotado na pesquisa.

Figura 2: Esquema de avaliação da pesquisa.



Fonte: Adaptado de Quimbaio (2020).

Para realizar a avaliação da habilidade oral e fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, adotamos um questionário (Quadro 5) para realizar o pré-teste e o pós-teste oral, com a intenção de verificar o nível de desempenho oral dos estudantes e para suscitar as discussões sobre as temáticas, antes e depois da aplicação do plano de ação. Para tal, foram utilizadas duas rodas de conversa, uma durante a fase de problematização e outra durante a fase de aplicação do conhecimento.

Quadro 5: Questionário pré-teste e pós-teste.

| Problematização inicial | Aplicação do conhecimento |
|--|--|
| 1. ¿Qué entiendes por racismo? 2. ¿Cómo ocurre el racismo en la sociedad y comunidad donde vives? | 1. ¿Cuál es su comprensión de los temas después de las discusiones, las historias digitales producidas y vistas? |

¹⁵ Vale ressaltar que para preservar o anonimato dos estudantes adotamos uma letra do alfabeto para apresentar as falas dos estudantes.

| | |
|---|--|
| 4. ¿Qué entiendes por género? 5. En tu opinión, ¿cuál es la visión que tiene la sociedad cuando hablamos de género? 6. ¿Crees que existe desigualdad entre hombres y mujeres? | 2. ¿Cuál es su percepción sobre el género y el racismo? 3. ¿Qué tipo de soluciones puedes proponer a los problemas relacionados con el racismo en nuestra sociedad y en la comunidad donde vives? 4. ¿Qué soluciones puedes proponer para combatir las desigualdades relacionadas con las cuestiones sociales de género? |
|---|--|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Para verificar o nível de desempenho na habilidade oral na língua, adotamos uma rubrica composta pelos critérios pronúncia e vocabulário, disponível no Quadro 6. Esses critérios foram selecionados com base em critérios apresentados por Soares (2019).

A (auto)avaliação foi feita em conjunto entre o professor pesquisador e os estudantes participantes da pesquisa. Os estudantes utilizaram as rubricas e o professor pesquisador por meio da rubrica e a observação participante.

Quadro 6: Rubrica de (auto)avaliação da habilidade oral.

| Rubrica de (auto)avaliação da habilidade oral em ELE | | | |
|---|--|--|---|
| Crítérios | PRÉ-A1 | A1/ Básico iniciante | A2/ Básico intermediário |
| Vocabulário | [] Apresento um vocabulário reduzido expressado por frases curtas sobre dados pessoais. | [] Apresento excessivas interferências do português e repetições de vocabulário em uma velocidade mais lenta. | [] Mostro suficiente controle do vocabulário necessário para a comunicação, principalmente sobre assuntos conhecidos como trabalho ou tempo livre. |
| Pronúncia | [] Represento os sons em português. | [] Apresento uma pronúncia limitada, mas compreensível pelos interlocutores. | [] A pronúncia é entendível, mas apresento interferências de sons em português, com exceção de palavras conhecidas que a pronúncia é correta. |

Fonte: Adaptado de Soares e Coelho (2019) e MECR (2020).

Com relação à dimensão crítica, foi fomentada por meio das HDs e os TCTs. Essa avaliação foi feita por meio do questionário e da observação participante.

Para a avaliação das contribuições e limitações da proposta utilizamos o questionário disponível no Apêndice D.

2.1 Contexto da pesquisa e público-alvo

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Humaitá. A cidade de Humaitá fica ao sul do estado do Amazonas, distante da capital, Manaus, 696 quilômetros. Conforme o último censo realizado pelo IBGE em 2022, o município de Humaitá tem atualmente 57.473 mil pessoas.

O campus de Humaitá foi criado por meio da PORTARIA Nº 993, de 7 de

outubro de 2013, CNPJ. 10792928/0012-62, tendo início das atividades em janeiro de 2014, após a nomeação do primeiro diretor. Atualmente o *campus* Humaitá oferta os cursos técnicos na forma subsequente de Manutenção e Suporte de Informática, Recurso Pesqueiro, Informática para Internet, Floresta e Administração, o Proeja em Administração, na forma integrada os cursos de Agropecuária, Administração, Informática e Vendas.

O público-alvo dessa pesquisa foi composto por 12 estudantes, sendo 2 homens e 10 mulheres, com idade entre 16 e 19 anos, matriculados na turma no 3º ano do curso técnico de nível Médio em Vendas, na forma integrada, que cursam a disciplina de espanhol.

A disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol faz parte do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Técnico de nível médio em Vendas. A disciplina possui uma carga horária de 40 horas, uma aula semanal, sendo ofertada apenas ao 3º ano do ensino médio, de forma opcional.

Faz parte da pesquisa o cuidado ético. Portanto, a proposta foi apresentada aos estudantes e aos seus responsáveis. Aos estudantes que aceitaram participar, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e o Termo de Assentimento do Menor – TAM (Apêndice B). Vale ressaltar que o projeto foi submetido ao Comitê de ética em pesquisa– CEP/ IFAM, tendo sido aprovado e cadastrado por meio do número n.º 53119821.0.0000.8119 (ANEXO 1).

3 PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO

Nessa seção apresentamos alguns elementos que foram levados em conta para a elaboração do planejamento da ação. Apresentamos no Quadro 7 a elaboração do plano de ação conforme as fases da pesquisa-ação apresentadas por Tripp (2005).

Quadro 7: Elaboração do plano de ação.

| PLANEJAMENTO DA AÇÃO (FASE 1 PESQUISA-AÇÃO) |
|---|
| Leitura bibliográfica, seleção da turma, definição da metodologia de ensino, definição dos conteúdos, definição dos resultados de aprendizagem, formato, elaboração de atividades de ensino-aprendizagem e avaliação. |
| Disciplina: Língua estrangeira moderna espanhol |
| Público-alvo: Estudantes do terceiro ano do curso técnico em Vendas |
| Número de participantes: 12 alunos |
| Carga horária: 20 horas |
| Formato: 100% presencial durante as aulas regulares |
| Estratégias de ensino: Aula expositiva e dialogada |
| Metodologia de Ensino: Os Três Momentos Pedagógicos |

| | | | |
|--|---|---|--|
| Recursos: Data show; computador; material impresso; vídeos em formato de histórias digitais; slides e rubricas para avaliação. | | | |
| Resultados pretendidos de aprendizagem | | | |
| Dimensão linguística | | Dimensão crítica | |
| ¹⁶ Fazer o uso do espanhol como língua global (BNCC); ¹⁷ Descrever uma pessoa (MCER); ¹⁸ Fazer o uso do pretérito perfeito simples na biografia e autobiografia apresentada (PPC) Descrever ele próprio em espanhol. | | ¹⁹ Debater e refletir sobre questões polêmicas de relevância social (BNCC); ²⁰ Usar ferramentas digitais na confecção da biografia e autobiografia em formato de história digital (BNCC); ²¹ Defender e refletir sobre pontos de vista que respeitem o outro (BNCC); ²² Contrastar diferentes argumentos e opiniões, para formular e sustentar frente à análise de perspectivas distintas (BNCC); ²³ Atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo (BNCC); | |
| INTERVENÇÃO/ IMPLEMENTAÇÃO (FASE 2 PESQUISA-AÇÃO) | | | |
| Descrição da aplicação com a distribuição das temáticas junto com os conteúdos de língua espanhola, resultados de aprendizagem e atividades dos alunos. | | | |
| Aula | Tema da aula e Conteúdo da aula | Resultados de aprendizagem (Dimensão linguística e crítica) | Atividades |
| Ambientação | | | |
| 1 | Apresentação do planejamento, história digital e autobiografia. | Tirar dúvidas quanto ao planejamento, tirar dúvida sobre o que é uma história digital; Produzir o texto de uma história digital; Fazer o uso do espanhol para se apresentar. | Tirar dúvida sobre o planejamento e o que é uma história digital; produzir o texto de uma história digital; |
| Problematização | | | |
| 2 | Racismo e gênero | Explicar com as próprias palavras o que é racismo e gênero; Expressar seu ponto de vista sobre racismo e gênero; Contrastar diferentes argumentos e opiniões, para formular e sustentar frente à análise de perspectivas distintas. | Participar da discussão sobre racismo e gênero. |
| Organização do Conhecimento | | | |
| 3 | Racismo | Expressar seu ponto de vista sobre as histórias digitais assistidas. | Assistir três histórias digitais, uma sobre raça, racismo e preconceito racial, outra sobre o holocausto dos Judeus e outra sobre o Apartheid; |

¹⁶ Tem como base a habilidade (EM13LGG403) da BNCC (2018, p. 494).

¹⁷ Tem como base o descritor A1 de expressão oral MCER (2021, p. 74).

¹⁸ Tem como base o PPC do curso técnico em vendas do IFAM Campus Humaitá.

¹⁹ Tem como base a habilidade (EM13LGG303) da BNCC (2018, p. 493).

²⁰ Tem como base a habilidade (EM13LGG703) da BNCC (2018, p. 497).

²¹ Tem como base a competência 3 da BNCC (2018, p. 493).

²² Tem como base a habilidade (EM13LGG303) da BNCC (2018, p. 493).

²³ Tem como base a competência 2 da BNCC (2018, p. 492).

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | Observar com atenção as histórias digitais assistidas e o slide apresentado; |
| 4 | Racismo e pretérito perfeito simples | Explicar com as suas próprias palavras quem foi Martin Luther King; | Assistir a biografia em formato de história digital de Martin Luther King; Tirar dúvidas quanto às características de uma biografia em formato de história digital e do roteiro de aprendizagem; Identificar os verbos no pretérito perfeito simples na biografia apresentada. |
| 5 | Racismo | Fazer o uso do espanhol como língua global; Fazer o uso do pretérito perfeito simples; Descrever uma pessoa na apresentação da biografia; Expressar seu ponto de vista sobre as atividades do roteiro; Debater e refletir sobre questões polêmicas de relevância social; Usar ferramentas digitais na produção da biografia em formato de história digital. | Participar das discussões referente às atividades do roteiro de aprendizagem; Construir uma biografia em formato de história digital. |
| 6 | Racismo e gênero | Defender e refletir sobre pontos de vista que respeitem o outro; Identificar e explicar situações de racismo e desigualdade de gênero no filme; Propor soluções para o problema do racismo; Debater e refletir sobre questões polêmicas de relevância social Utilizar vocabulário apresentado no trailer; | Assistir o trailer do filme “figuras ocultas”; Participar das discussões referente a história do filme. |
| 7 | Gênero | Atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo (BNCC); Contrastar diferentes argumentos e opiniões, para formular e sustentar frente à análise de perspectivas distintas; | Assistir o vídeo “relações de gênero na história e o vídeo roles de gênero e Estereótipos y roles de gênero”; Observar com atenção o infográfico sobre as conquistas das mulheres brasileiras ao longo da história; Participar da discussão sobre os vídeos e da história das conquistas das mulheres brasileiras; Tirar dúvida quanto ao trabalho final. |
| AVALIAÇÃO DA AÇÃO (FASE 3 PESQUISA-AÇÃO) | | | |
| Aplicação do Conhecimento | | | |
| 8 | Gênero, racismo e vocabulário relacionado às atividades anteriores | Usar ferramentas digitais na produção da biografia em formato de história digital; Propor alternativas contra a desigualdade de gênero. Fazer o uso do espanhol como língua global; Apresentar o trabalho final em forma de campanha. | Construir e apresentar uma campanha em formato de história digital que promova a reflexão sobre o racismo ou a desigualdade de gênero. |

A avaliação será feita pelo professor e os estudantes, para isso, foi utilizada uma rubrica sobre a habilidade oral, questionário e as atividades produzidas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

3.1 Planejamento da ação

Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico para o levantamento teórico a respeito da temática, com análise de documentos que amparam esta pesquisa e a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem de ELE, com base em documentos como a BNCC e o MCER.

Outros indicadores também foram importantes e tomados na primeira fase, os conteúdos trabalhados na ementa do Curso Técnico em Nível Médio de Vendas do IFAM – Campus Humaitá. A disciplina de espanhol, no curso técnico de vendas, é ofertada de forma optativa e possui uma carga horária de 40 horas semanais. A ementa possui conteúdos variados que vão de elementos funcionais da língua a elementos socioculturais. No Quadro 5 apresentamos os objetivos da disciplina de ELE no curso e a ementa.

Quadro 8: Objetivos e ementa da disciplina de ELE.

| Objetivos | Ementa |
|--|---|
| <p>Objetivo geral Desenvolver as quatro habilidades para o conhecimento da língua espanhola – conversação, compreensão oral, leitura e escrita, em nível básico, introduzindo os aspectos histórico-culturais da língua espanhola no contexto mundial.</p> <p>Objetivos específicos Desenvolver práticas desta língua com exemplos de situações reais; Compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados simples, que visam satisfazer necessidades concretas; Capacitar o estudante para que possa fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem; Ler e compreender textos em língua espanhola, assim como torná-lo apto a lidar com situações comunicativas que exijam o domínio oral e instrumental da língua espanhola para o alcance de fins específicos no trabalho;</p> | <p>Expressões usuais na área de Secretariado, termos técnicos; tratamento formal e informal, presente do indicativo; Artigos; Numerais cardinais e ordinais; Sinais de pontuação; Substantivos; Pronomes Demonstrativos; Pronomes Possessivos; pretérito perfeito simples e composto; futuro perfeito do indicativo; Regras de acentuação; textos. Estratégias e técnicas de leitura; introdução à Literatura da Língua Espanhola; Leitura.</p> |

Fonte: PPC Curso Técnico em Vendas - IFAM/HUMAITÁ (2020).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, somam-se à ementa e os temas que são trabalhados que levam em conta: racismo e gênero (Adichie, 2015; BNCC, 2017, 2018; Pennycook, 2001; Ferreira, 2006; Queiroz, 2020; Urzêda-Freitas, 2012). Tomando como base o ementário da disciplina de ELE do curso técnico em vendas para a organização

das aulas, foi preciso fazer uma análise de quais conteúdos podem ser trabalhados em conjunto com as duas temáticas. Para tanto, antes de definir os conteúdos, foram realizadas pesquisas na internet, em *sites* conhecidos pelo professor pesquisador, como: UNICEF.es, Globo esporte.com, *YouTube*, aproveitando esses conhecimentos tecnológicos para coletar materiais que apresentavam histórias em vídeos e textos que poderiam ser adaptados, além do livro didático utilizado pelos estudantes do PNLD 2018-2020.

Com isso foi feito o planejamento da ação contendo os resultados de aprendizagem que desejamos alcançar na pesquisa. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a proposta tem como foco trabalhar duas temáticas principais: racismo e gênero (Adichie, 2015; BNCC, 2017, 2018; Pennycook, 2001; Ferreira, 2006; Queiroz, 2020; Urzêda-Freitas, 2012) e a ementa é atendida com base nesses temas, de tal forma que os conteúdos pudessem ser trabalhados em conjunto com as duas temáticas.

Com base nesse ementário e nas pesquisas realizadas, definimos os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) como metodologia de ensino, depois os resultados de aprendizagem que desejamos alcançar com as atividades desenvolvidas. Após isso, foram elaborados e adaptados pelo professor pesquisador alguns materiais didáticos utilizados na aplicação. No Quadro 9, apresentamos, de forma discriminada, os materiais utilizados para a implementação/ intervenção da pesquisa-ação.

Quadro 9: Materiais necessários para implementação/ intervenção da pesquisa-ação.

| Quantidade | Momentos | Item | Fonte | Descrição |
|-------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------------------|--|
| 1 | Organização do conhecimento | Roteiro de aprendizagem | Elaboração própria | Roteiro de aprendizagem para as atividades autônomas fora do ambiente escolar, com atividades vídeos e textos sobre racismo. |
| 1 | Organização do conhecimento | História Digital | Youtube – Canal do professor Iuri. | História digital intitulada “relações de gênero na história”, que trata sobre o significado da palavra gênero e suas implicações ao longo da história. |
| 1 | Organização do conhecimento | História Digital | Canal En minutos. | História digital sobre o apartheid. |
| 1 | Organização do conhecimento | Vídeo | Youtube | Trailer do filme Figuras ocultas, que conta a história de três mulheres negras que trabalham na NASA, e sofrem com racismo e a desigualdade de gênero nos EUA na década de 60. |

| | | | | |
|---|---|------------------|--------------------------------------|---|
| 1 | Organização do conhecimento | Vídeo | Youtube – Jornal da tarde TV Cultura | Vídeo que traz a reportagem de um garoto de doze anos que sofreu racismo no canal em que ele apresenta resenhas literárias. |
| 1 | Organização do conhecimento | História Digital | Youtube – Canal YoEstudio | História digital sobre o Holocausto dos Judeus. |
| 1 | Organização do conhecimento | História Digital | Youtube – Resumen animado | História digital que conta a biografia de Martin Luther King. |
| 1 | Organização do conhecimento | História Digital | Youtube – Canal CEDU Uninorte. | História digital que explica o que é raça, racismo e preconceito racial. |
| 1 | Organização do conhecimento | Infográfico | Elaboração própria | Infográfico sobre as conquistas das mulheres no Brasil ao longo da história, será trabalhado o pretérito perfeito composto. |
| 1 | Organização do conhecimento | Infográfico | Elaboração própria | Infográfico que conta de forma resumida quem foi Martin Luther King. |
| 1 | Organização do conhecimento | Slide | Elaboração própria | Slide sobre Histórias Digitais |
| 1 | Organização do conhecimento | Slide | Elaboração própria | Slide sobre Autobiografia Digital |
| 1 | Organização do conhecimento | Slide | Elaboração própria | Slide sobre Biografia Digital |
| 1 | Organização do conhecimento | História Digital | Elaboração própria | História Digital autobiográfica |
| 1 | Problematização e aplicação do conhecimento | Rubrica | Elaboração própria | Rubrica de avaliação da habilidade oral. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na próxima seção, apresentamos de forma detalhada, como ocorreu a aplicação da ação.

3.2 Aplicação da ação

As aulas de ELE são ofertadas uma vez por semana, com duração de cinquenta minutos. Nessa etapa, a aplicação ocorreu durante as aulas do professor-pesquisador. As aulas foram expositivas e dialogadas. Conforme aponta Freire (1987), por meio do diálogo surge a comunicação. Esse diálogo tem a capacidade de fazer com que os estudantes possam ver seu mundo de forma diferente, assim como possibilitar a formação de um sujeito crítico (Freire, 1987).

Sendo assim, os estudantes tiveram a oportunidade de expor suas opiniões, escutar opiniões distintas das suas, além de compartilhar histórias promovendo um fórum de debates, e com isso, melhorar o seu desempenho na língua e refletir sobre suas atitudes enquanto cidadãos.

Essa proposta foi adaptada dos Três Momento Pedagógicos, dessa forma conta com 1 momento a mais, totalizando 4 momentos, aplicada em 8 aulas, com duração de 50 a 60 minutos, contudo a quantidade de aulas para sua aplicação vai depender dos objetivos do professor e das habilidades da turma. Essa proposta compreende as seguintes fases de aplicação:

Figura 3: Fases de aplicação da ação.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nas próximas seções apresentamos como ocorreu cada fase durante a aplicação da intervenção.

3.2.1 Ambientação

A ambientação dos estudantes ocorreu durante uma aula. Na primeira etapa, foi apresentado aos estudantes o planejamento de execução das atividades, assim como orientações sobre a avaliação. A segunda etapa, foi destinada à explicação do que é uma história digital, também do que é uma autobiografia e como produzir uma em formato de história digital. A terceira etapa também foi expositiva, destinada à apresentação da autobiografia digital do professor pesquisador.

No quarto momento, foi proposto como atividade aos estudantes, a produção de uma autobiografia digital para ser apresentada na aula seguinte. Durante essa atividade, foi fornecido aos estudantes o *feedback* sobre a produção dos textos e pronúncia que posteriormente, foi gravado pelos estudantes com as imagens selecionadas por eles.

Os recursos usados nessa aula estão disponíveis no link:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1gLph-YGf3SqZIVt1ZxDdwwk46gH7fTW4>.

3.2.2 Problematização inicial

A Problematização inicial ocorreu durante uma aula, teve como intuito fazer um diagnóstico da turma dos conhecimentos sobre as temáticas. Para isso, foi utilizada a segunda aula. Na primeira etapa, a turma foi dividida em grupos de quatro estudantes. Em seguida, foram feitas seis perguntas (Quadro 10), para que discutissem nos grupos, fizessem anotações para discussão posterior com toda a turma. Durante as discussões foi fornecido o feedback, quando solicitado.

Quadro 10: Questionário Pré-teste da habilidade oral e problematização.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiendes por racismo? 2. ¿Cómo ocurre el racismo en la sociedad y comunidad donde vives? 4. ¿Qué entiendes por género? 5. En tu opinión, ¿cuál es la visión que tiene la sociedad cuando hablamos de género? 6. ¿Crees que existe desigualdad entre hombres y mujeres? |
|---|

Fonte: Elaboração própria (2023).

A segunda etapa foi destinada a à discussão com toda a turma, em que os alunos resgataram as anotações feitas nos pequenos grupos e apresentaram. A terceira e última etapa desta aula foi destinada à realização do pré-teste, no qual foi entregue a rubrica a (auto)avaliação da habilidade oral pelos estudantes, com o intuito de fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma sobre as temáticas.

3.2.3 Organização do conhecimento

O terceiro momento pedagógico ocorreu durante as aulas três, quatro, cinco, seis, sete, cujas atividades tiveram como foco as temáticas racismo e gênero e o pretérito perfeito simples.

Na terceira aula, a primeira etapa foi expositiva e contou com o recurso de três histórias digitais. A primeira tratou sobre o significado de raça, racismo e discriminação racial. A segunda evidenciou a história do *apartheid* e a terceira, o Holocausto dos Judeus, disponíveis no [link: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1GHOvIjjiqB7BdDDG7MUXDp9EVh0WQh2BE](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1GHOvIjjiqB7BdDDG7MUXDp9EVh0WQh2BE), conforme Figura 4.

Figura 4: Histórias digitais: ¿Qué fue el holocausto Judío? e ¿Que fue el apartheid? Raza, racismo y discriminación racial



Fonte: Canal YoEstudio/ Canal En minutos/ Canal CEDU Uninorte (2023).

Após a exposição do professor pesquisador, a última etapa foi destinada à discussão com os estudantes sobre o que compreenderam das histórias digitais. Para suscitar o diálogo, foram feitos dois questionamentos aos estudantes: **1) Según las historias digitales vistas, en su opinión, ¿cómo ocurre y se materializa el racismo? 2) ¿Qué más llamó su atención en las historias digitales vistas?**

Na aula quatro, a primeira etapa foi expositiva, sendo explicado aos estudantes como fazer uma biografia digital. A segunda etapa também foi expositiva, destinada à explicação do pretérito perfeito simples. Na terceira etapa, foi entregue aos estudantes um infográfico contendo a biografia resumida de Martin Luther King para que eles pudessem identificar e circular os verbos no pretérito perfeito simples. A quarta etapa também é expositiva, para isso, é passado a história digital da biografia de Martin Luther King (Figura 5), disponível no link: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1RhDsHbrhMYx98uQ6dp-nRcJt4uWS1lnQ>.

Figura 5: Biografia de Martin Luther King.



Fonte: Canal resumen animado (2023).

No quarto e último momento, foi entregue o roteiro de aprendizagem, disponível no link: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1RhDsHbrhMYx98uQ6dp->

[nRcJt4uWSllnQ](#), com as atividades que deveriam ser feitas para serem discutidas na aula seguinte.

A aula cinco foi toda expositiva dialogada, uma vez que, na primeira etapa os estudantes apresentaram as atividades realizadas no roteiro de aprendizagem. Entre essas, a biografia sobre um importante personagem na luta contra o racismo, escolhido pelos alunos. Durante a semana foi dado o *feedback* da produção das biografias em formato de história digital, assim como das outras atividades do roteiro. No Apêndice A, são apresentadas as biografias produzidas pelos estudantes. Nessa atividade, os estudantes trabalharam o pretérito perfeito simples, ao construir as biografias. Na segunda etapa, foi utilizado como recurso, o trailer do filme “Figuras Ocultas”, disponível no link: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1XpDr2ZKeJLUHYrLV4Z7_HTwMNssrISa8, que retrata a história de três mulheres negras que trabalharam na NASA e sofreram com discriminação de gênero e racismo, em 1964 nos EUA. A Figura 6 retrata um dos momentos em que uma das protagonistas vai ao banheiro para negros que fica a 1 km de distância do local que trabalha, diferente do banheiro dos brancos que fica no próprio local. A terceira etapa foi reservada para a discussão, a partir de dois questionamentos: **1) Según el tráiler que viste, ¿qué te llamó más la atención? 2) ¿Por qué crees que el nombre de la película en Brasil es estrellas más allá del tiempo, una vez que la traducción es *figuras ocultas*?**

Figura 6: Trailer do filme figuras ocultas.



Fonte: 20th Century Studios España (2023).

Na aula seis, a primeira etapa foi expositiva e contou com o recurso de duas histórias digitais, a primeira intitulada “relações de gênero na história” e a segunda intitulada “Estereótipos y roles de género” (Figura 7) disponíveis no link:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1IToX4mn0rdimV0fJNBowpQgthMpCsw> u.

Também foi utilizado como recurso um infográfico que mostra as conquistas das mulheres brasileiras ao longo da história, disponível no link: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1IToX4mn0rdimV0fJNBowpQgthMpCsw> u.

No segundo momento, foi realizada uma discussão sobre as histórias digitais assistidas e as informações contidas no infográfico, com base nos seguintes questionamentos: **1) Con base en las historias digitales asistidas, ¿qué es la desigualdad de género? 2) ¿Cómo se produce la desigualdad de género? 3) Qué más te llamó la atención en el infográfico?**

Figura 7: Relações de gênero na história/ ¿Qué son los estereotipos y roles de género?



Fonte: Canal Iuri Farias/ Canal Libre de Violência (2023).

Após esse momento, foi realizado a aplicação do conhecimento e a avaliação da ação, conforme descrito a seguir.

3.3 Avaliação da ação

3.3.1 Aplicação do conhecimento

Para aplicação do conhecimento, foram utilizadas as aulas sete e oito. Na sétima, foi realizada a apresentação das campanhas antirracista, produzidas pelos estudantes, com base no seu contexto em formato de história digital, aplicando os conhecimentos adquiridos durante os estudos sobre racismo e gênero, além do vocabulário aprendido durante as aulas. No Apêndice A, são apresentadas as campanhas produzidas.

Na oitava e última aula foi realizada uma roda de conversa para aplicar o pós-teste para verificar se houve mudança na habilidade oral, após a organização do conhecimento sobre as temáticas, esse pós-teste foi feito utilizando o questionário disponível no Quadro 11.

Quadro 11: Questionário Pós-teste oral e aplicação do conhecimento.

1. ¿Cuál es tu comprensión de los temas después de las discusiones, las historias digitales producidas y vistas?
2. ¿Cuál es tu percepción del género?
3. ¿Cuál es tu percepción del racismo?
4. ¿Qué tipo de soluciones puedes proponer a los problemas relacionados con el racismo en nuestra sociedad y en la comunidad en la que vives?
5. ¿Qué soluciones puedes proponer para combatir las desigualdades relacionadas con las cuestiones sociales de género?

Fonte: Elaboração própria (2023).

Essa aula foi utilizada para a avaliação da ação pelos estudantes, com uso do questionário disponível no Apêndice D.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do objetivo desta pesquisa, apresentamos, neste capítulo, os resultados oriundos dos dados coletados por meio de um pré-teste e pós-teste, com base na (auto)avaliação de doze (12) participantes e do professor pesquisador, tendo as rubricas como instrumentos avaliativos. Somam-se a esses, os dados de um questionário respondido pelos estudantes sobre a aplicação da proposta didática.

A análise toma como base duas dimensões que são: a linguística (habilidade oral) e a crítica (elementos relacionados ao desenvolvimento do pensamento crítico). Também foram analisadas as contribuições e as limitações do uso da proposta didática construída.

No próximo tópico, apresentamos os resultados referentes à dimensão linguística.

4.1 Em quais aspectos o uso das Histórias Digitais potencializou o desenvolvimento da habilidade oral em ELE?

Com relação a essa questão norteadora, inicialmente, realizamos um pré-teste referente à habilidade oral, com o intuito de identificar o nível inicial dos estudantes em ELE. Tendo em vista que haviam concluído apenas um bimestre, de forma remota na disciplina, apresentaram um vocabulário reduzido expressado apenas por frases curtas sobre dados pessoais.

Para a realização do pré-teste da habilidade oral, utilizamos uma rubrica composta por dois critérios: vocabulário e pronúncia. Esses dois parâmetros buscavam identificar os níveis inicial e final, após a aplicação da proposta didática. Os níveis adotados foram PRÉ-A1, A1 iniciante e A2 Básico²⁴.

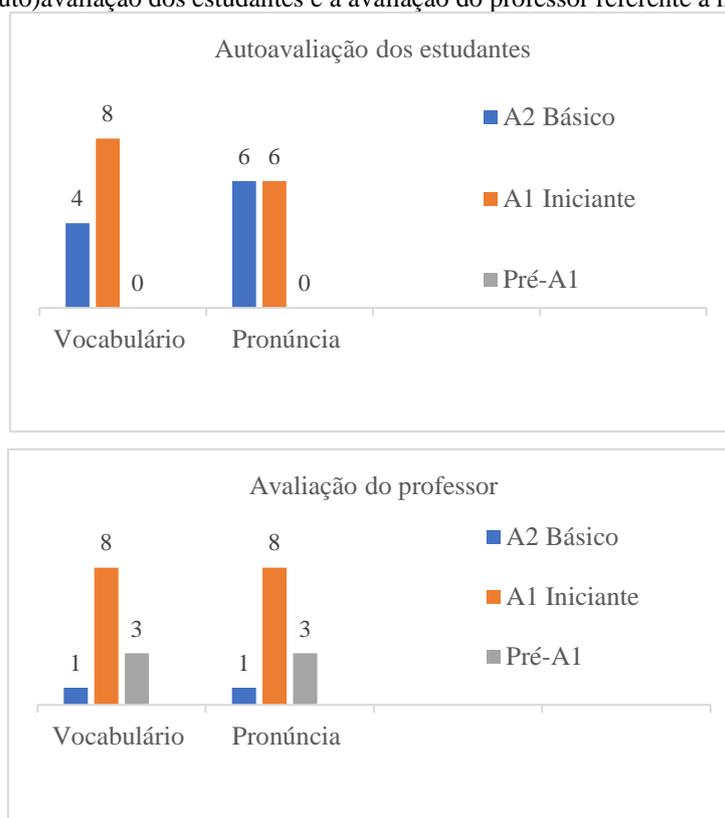
Vale esclarecer que durante o pré-teste, as perguntas foram respondidas em português pelos estudantes. Portanto, consideramos, neste estudo, que os estudantes

²⁴ Para criar essa denominação tomamos como parâmetro a Qualificação Cambridge.

partiram do nível Pré A1, estudantes que estão iniciando seu processo de aprendizagem da língua e os dados não serão considerados para comparação, já que foram respondidos na língua materna.

Na Figura 8, apresentamos os resultados obtidos com base no uso da rubrica do pós-teste, realizado pelos estudantes e o professor referentes à habilidade oral.

Figura 8: (Auto)avaliação dos estudantes e a avaliação do professor referente à habilidade oral.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Com relação ao vocabulário, percebe-se que a (auto)avaliação dos estudantes aponta para o nível A1 iniciante, assim como na avaliação docente. No nível A1 iniciante, o aprendiz consegue compreender a língua, contudo, ainda não lhe é possível utilizá-la para dar as respostas, ou ainda, usar expressões cotidianas que exijam uma troca de informações de maneira rápida e fácil.

Com base nisso, os estudantes demonstraram que conseguiram avançar com relação ao desenvolvimento da habilidade oral, pois no pré-teste, nenhum deles havia feito uso de ELE. Já no pós-teste, nove estudantes responderam aos questionamentos em ELE, um participante respondeu todos os questionamentos em português e outros dois não responderam nenhuma das questões, ficando em silêncio. Sendo assim esses estudantes

apresentaram em seus discursos algumas interferências do português e a pronúncia um pouco limitada.

Ainda com o intuito de avaliar o desenvolvimento da habilidade oral em ELE, foi aplicado um questionário, a fim de identificar o potencial uso das HDs com os TCTs. As categorias apontadas pelos estudantes foram construídas seguindo a análise de conteúdo de Bardin (2011), e fazem referência à melhora do desenvolvimento na pronúncia, aquisição de novo vocabulário e ampliação da compreensão audiovisual, considerando a conexão entre a linguagem oral e imagética.

A pronúncia é um elemento já mencionado em outros trabalhos, sendo um elemento essencial para a comunicação oral (Soares, 2019). Para Vergara (2015), a pronúncia é a chave do desenvolvimento oral na aprendizagem de ELE. Dessa forma, é essencial proporcionar o seu desenvolvimento para melhorar a compreensão na comunicação da língua alvo.

Assim, com base no exposto, apresentamos os excertos i, ii e iii que corroboram a avaliação realizada pelos estudantes.

- i) A história digital ajudou na maneira de pronunciar as palavras (H);
- ii) A contação de história digital me ajudou no desenvolvimento da pronúncia de palavras na língua espanhola que eu tinha muita dificuldade no começo (A);
- iii) Um dos aspectos mais interessantes para mim foi a pronúncia das palavras na língua espanhola. Muitas palavras que tinha dificuldade de pronunciar, através da prática durante a contação de história digital, melhorou (B).

Segundo os estudantes, as HDs proporcionaram melhor desempenho na pronúncia. Para Soares (2019, p. 82), essa tomada de percepção de melhora da pronúncia é automática, pois “é a materialização da linguagem oral” e isso foi proporcionado pela exposição real do uso da língua nas Histórias Digitais.

Essa contribuição das HDs para melhora da pronúncia também é reforçada por Lorenset, Tumolo e Bender (2021), ao afirmarem que quando os estudantes produzem as suas histórias digitais, ouvem a sua própria voz, com isso, identificam possíveis erros na pronúncia, fazendo com que repitam o processo de gravação da voz várias vezes, até se sentirem contentes com o resultado de suas produções.

A aquisição de vocabulário foi outra categoria mencionada. Para Souza (2005) o vocabulário é um subconjunto de palavras, dessa forma podemos dizer que os estudantes aprenderam novas palavras relacionadas às temáticas: racismo e gênero, conforme excertos:

- iv) Aprendi muitas palavras que eu não sabia o significado (F);
- v) Aprendi palavras com a tradução que achei diferente do português brasileiro, as palavras novas aprendidas foram um pouco difíceis, porém bastante legal de se aprender (V);
- vi) Fui praticando mais a habilidade, fui aprendendo palavras novas (C).

Com as HDs foi possível adquirir novo vocabulário e ampliar o repertório linguístico, fomentando o desenvolvimento da habilidade oral e conhecimento de novas palavras, indo ao encontro dos principais benefícios dessa ferramenta que são: desenvolvimento da leitura, audição, a aquisição de vocabulário e gramática, corroborados por Tumolo (2015; 2018).

A aquisição de vocabulário também pode ser destacada como principal benefício nos estudos de Al-Amri (2020) e Sanches (2017) que tinham como foco utilizar as HDs para a ampliação das quatro competências linguísticas no ensino de línguas. As autoras apontam a aquisição de vocabulário como um dos principais resultados obtidos em sua pesquisa.

A próxima categoria trata da ampliação da compreensão audiovisual. A cada dia que passa, surgem novos exemplos de textos que utilizam de várias semioses, como imagens, sons, cores e palavras, trazendo novos sentidos para passar suas mensagens, dado o grande acesso que a tecnologia proporcionou às pessoas. Para Fernández e Santos (2007), a imagem é a forma pelo qual o homem expressa os seus pensamentos e só expressamos nossa fala oral após a formação da imagem mental.

Assim sendo, essa exposição dos estudantes a essas novas formas de comunicação que utilizam das imagens e vídeos possibilitam novos horizontes no ensino, favorecendo a aprendizagem, além disso, proporciona a eles a possibilidade de analisar e atuar de forma crítica na sociedade (Kalçoviski; Kalva, 2013).

Dessa forma, quando os estudantes foram expostos às HDs, a aprendizagem aconteceu por dois meios, o visual e o verbal, conforme apresenta Mayer (2005). O visual é proporcionado pelas imagens ilustradas nas histórias digitais e o verbal o texto narrado escutado pelos estudantes.

Posto isto, os excertos a seguir demonstram como essa leitura imagética proporcionada pelas HDs, foi essencial para o desenvolvimento da habilidade oral de ELE, de modo que as aulas fossem mais atrativas e interativas.

Nos fragmentos vii e viii é observável essa compreensão audiovisual.

- vii) As histórias digitais fizeram com que o entendimento através da leitura imagética juntamente com a oral ficasse muito mais fácil, melhorando o entendimento entre essas relações (R);
- viii) A aprendizagem de outras línguas é perceptível a muitos como algo difícil, chato e não

muito interativo já que há um processo lento até ter uma comunicação básica em outra língua. A contação de história digital na língua espanhola me estimulou como estudante conectar a linguagem oral com a imagética e ter uma melhor interpretação da mensagem passada, mesmo quando desconheço alguma palavra em outras línguas (B).

Essas afirmações demonstraram que com as HDs, os estudantes podem criar um modelo mental sobre as informações que receberam, por meio das imagens dos vídeos assistidos. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem de ELE pode ser estimulado e ter uma maior durabilidade (Almeida *et al.*, 2014).

Reforçando, Mayer (2005) e Lorenset, Tumulo e Bender (2021), ao discorrerem sobre a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia, enfatizam que utilizar recursos multimídias que utilizam das imagens faz com que a aprendizagem se estenda a longo prazo, pois os estudantes fazem construções mentais daquilo que visualizam.

Além disso, segundo Lorenset, Tumulo e Bender (2021), o uso das HDs pode contribuir para o compartilhamento de informações do que fora estudado por meio das mídias sociais, além de fomentar a motivação e o interesse no ensino-aprendizagem, demonstrando a importância de se utilizar as imagens no ensino de ELE.

A próxima seção consiste na apresentação dos resultados referentes ao desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico (dimensão crítica).

4.2 Quais aspectos são desvelados durante o ensino-aprendizagem de língua espanhola referentes ao desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso de Histórias Digitais?

Nesta seção, vamos tratar sobre a dimensão crítica, apresentando os aspectos revelados referentes ao pensamento crítico, que foram desenvolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem de ELE, por meio do uso das HDs em conjunto com as temáticas racismo e gênero.

Vale ressaltar que o pensamento crítico é considerado “uma das mais importantes metas a serem desenvolvidas em escolas e universidades” (Guzzo; Lima, 2018, p. 335). O objetivo do processo educativo, portanto, “é o de ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa” (Lipman, 2008, p. 34 apud Guzzo; Lima, 2018, p. 335).

Para Lopes *et al.* (2019), é imprescindível desenvolver competências do pensamento crítico, para que se possa lidar com as tomadas de decisões, avaliar informações sobre o que é certo ou errado, além disso, lidar com as fake News (notícias falsas) que vem ganhando notoriedade nos últimos anos.

Nessa discussão, o pensamento crítico é caracterizado como a “capacidade e a disposição de avaliar proposições e de ser movido por boas razões” (Guzzo; Lima, 2018, p. 334), funcionando assim como um processo racional formado por um conjunto de habilidades cognitivas e relativas à atitude. Com isso, para desenvolver o pensamento crítico, foram propostas atividades que envolvem a discussão das temáticas racismo e gênero, com apresentação e elaboração de histórias digitais que propiciaram o estímulo ao senso argumentativo.

Posto isto, no Quadro 12, apresentamos as categorias construídas seguindo a análise de conteúdo de Bardin (2011), considerando a aplicação do questionário e a roda de conversa realizada no pós-teste, apresentando alguns aspectos evidenciados referente ao pensamento crítico. A construção das categorias tomou como base autores que tratam sobre as temáticas referentes ao racismo (Ferreira, 2006; Queiroz, 2020; Urzêda-Freitas, 2012), ao gênero (Adichie, 2015; Queiroz, 2020; Urzêda-Freitas, 2012), além de autores que dissertam sobre o pensamento crítico (Facione, 1990; 2011; Freire, 1987; Fuad, et al. 2017; Lopes; Silva; Morais, 2019), com o intuito de potencializar um letramento crítico do mundo, do contexto em que os estudantes estão inseridos, promovendo mudanças sociais.

Quadro 12: Elementos evidenciados referentes ao pensamento crítico.

| Categorias iniciais | Categorias finais |
|---|--|
| Percepções de ser mulher | Compreensão das relações de gênero |
| Cidadania feminina e masculina | |
| Gênero tomado como construção social atribuída ao sexo ao longo da história | |
| Comportamento que se espera de uma pessoa em razão do sexo biológico | |
| Estruturação do racismo na desigualdade social e na pobreza | Compreensão da discriminação social e do racismo |
| Desigualdade racial | |
| Racismo velado | |
| Desigualdade social | |
| Formação de opinião crítica | Desenvolvimento da consciência crítica |
| Revisão de ações | |
| Nova forma de pensamento e atuação sobre racismo e gênero | |
| Mudança de pensamento e atuação sobre racismo e gênero | |
| Respeito ao outro de maneira empática | Desenvolvimento da empatia |
| Empatia com o sofrimento dos outros | |
| Necessidade de se colocar no lugar da outra pessoa | |
| Predisposição para se colocar no lugar dos personagens que foram estudados | |
| Compaixão para sentir a dor das outras pessoas | |
| Discussões frequentes sobre gênero na escola | |

| | |
|---|--------------------------------|
| Escola como formadora do ser humano | Formação integral |
| Reconstrução do ponto de vista e visão de mundo | Reconstrução da visão de mundo |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por meio da roda de conversa e dos dados obtidos, foi possível perceber que os estudantes apresentam um olhar crítico ao analisar fatos e acontecimentos ocorridos apresentados nas HDs durante as discussões. Isso também ocorreu no trabalho de Gomes (2008), pois conforme o autor o uso dessa estratégia contribui para a construção de um olhar crítico, ao analisar fatos e acontecimentos ocorridos por meio dela.

Diante disso, a primeira categoria a ser discutida é a compreensão das relações de gênero, acerca dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Essa categoria está diretamente ligada ao significado de gênero, pois esses papéis de gênero são traçados por meio de um conjunto de regras e expectativas que se manifestam conforme o sexo a qual pertence (Menezes, 2013). Essas atribuições, para o autor, são sempre baseadas na desigualdade entre homens e mulheres. No entanto, cabe destacar uma evolução nos últimos dois séculos, com a implantação de políticas que contribuem para a cidadania feminina.

Em se tratando do Brasil, destacam-se algumas mudanças implantadas, tais como o direito de estudar em escolas, com a Lei geral de 1827, o acesso à universidade a partir de 1879, o direito de trabalhar entre 1889 e 1930, apesar dos salários desiguais em relação aos homens, a criação do sufrágio feminino em 1932 que permitiram o direito ao voto, o direito a trabalhar sem a permissão do marido na criação da Lei no 4.212/1962 e a principal medida implantada que favoreceu as mulheres com a constituição de 1988, que permitiu os mesmos direitos e deveres dos homens.

Com base nisso, nos excertos ix e x, apontamos uma análise das percepções acerca do que é ser mulher, da cidadania feminina e masculina que são construídas ao longo da história pela sociedade, apresentadas pelos estudantes.

- ix) Diante do apresentado pode se perceber que a percepção de ser mulher aponta que a cidadania feminina e também as dos homens, incorpora os comportamentos que foram e são traçados ao longo da história da humanidade e responsáveis pela sociedade família. (C).
- x) Na minha opinião, gênero, portanto, refere-se a tudo o que foi definido ao longo do tempo e que nossa sociedade entendeu como a função, o comportamento que se espera de uma pessoa com base em seu sexo biológico. Muitas pessoas confundem gênero com sexualidade, pois não sabem o conceito correto de cada um, novamente gênero é a construção social que se atribui ao sexo. Muitas vezes ouvimos frases como: cuidar da casa é coisa de mulher, o que está por trás de frases desse tipo é justamente a construção do gênero, caracteriza-se por ser mulher, são simplesmente características biológicas e anatômicas, não havia razão para alguém atribuir uma atividade especificamente para mulheres. Afinal, os órgãos genitais de uma pessoa não os possuem, não há diferença na

hora de limpar a casa, isso mostra que você tem um certo significado mais atribuído a ser mulher, algo que vai além do sexo biológico, aquele algo a mais. existe precisamente o gênero (R).

Essas duas falas demonstram um olhar crítico sobre os papéis que são atribuídos a homens e mulheres ao longo da história, devido ao sexo biológico tais como: cozinhar, limpar casa e cuidar das crianças como sendo atividades das mulheres (Adichie, 2015). No excerto x, R traz uma reflexão crítica destacando a falta de conhecimento acerca das diferenças entre os termos gênero e sexualidade, reforçando a construção social das atribuições do que homens e mulheres devem fazer devido ao seu sexo biológico. Ao apresentar esta explicação do termo gênero, o estudante apresenta o resultado do seu próprio entendimento, com argumentos coerentes (Lopes, Silva e Morais, 2019) que evidenciam a construção de conhecimento sobre gênero.

No fragmento xi, estudante B apresenta várias reflexões sobre gênero, no entanto, indo de encontro com os posicionamentos apresentados pelos estudantes nos excertos anteriores, mas que reforça a ideia de construção social ao longo do tempo, em relação ao que se espera do sexo biológico (Menezes, 2014).

- xi) Entendo que há uma marca biológica de diferença entre homens e mulheres, também entendo que independentemente do local ou pessoa todos devem diante da lei ter os mesmos direitos e deveres. Assim, elaboro meu pensamento crítico em relação a desigualdade de gênero expondo que para mim a divisão de papéis na sociedade não é uma imposição como muitos acreditam ser. Cuidar de filhos, cuidar do lar, trabalhar, estudar, empreender pode ser para aquele que o quiser, mas nunca acreditarei que homens e mulheres precisem rejeitar sua essência ou cultura para adequar - se ao padrão atual. Esse também é um ponto de discordância, em uma das histórias digitais a esposa aparece como aquela que está apagada dentro do lar, cuidando dos filhos, fazendo comida e o marido como aquele que tem sucesso nos negócios e que se impõe sobre a esposa por esse fator. Por que não valorizar a diferença dos gêneros enquanto a livre escolha? A mulher para mim é a que apresenta o maior sucesso nesta história, mesmo que não seja demonstrado assim. Ela será uma das principais colaboradoras da formação de um ser humano decente, ela será bem-sucedida porque será através dela que toda a sua casa irá bem. Em outra parte da história digital a mulher aparece bem-sucedida financeiramente, no trabalho, indo bem nos negócios; considero esse um sucesso também, mas me desvinculo de um pensamento que rejeita o trabalho duro da mulher dentro do lar, da importância da maternidade, da beleza que há no priorizar a vida de outros, e do trabalho de protetor e provedor que há sobre o homem (B).

O fragmento, reforça o que Menezes (2014) denomina de visão internalizada da maternagem, que para o autor é um comportamento construído ao longo da história, todavia diferentemente do apresentado das adolescentes entrevistadas no trabalho de Menezes (2014) que não vislumbravam outros caminhos. No excerto, B apresenta uma reflexão do ser mulher para além da maternidade, destacando a importância de valorizar

a livre escolha de cada um. No entanto, sua fala reforça estereótipos consagrados historicamente na sociedade brasileira.

Esses estudantes demonstram que por meio das discussões das temáticas e racismo e gênero, o uso das HDs no processo de ensino-aprendizagem de ELE pode ser usado para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas. Isso é reforçado no trabalho de Lorensen, Tumulo e Bender (2021), visto que segundo os autores, as HDs contribuem para a aprendizagem de outras habilidades além das linguísticas, como noções de cidadania.

Dessa forma, por meio das discussões e apresentação das HDs, os estudantes identificaram formas impostas dentro da sociedade que promovem a exclusão, que contribuem para perpetuação do racismo e da desigualdade de gênero (Roy, 1999 apud Bell, 2010).

A segunda categoria apresentada é a compreensão da discriminação racial. O dia 21 de março foi constituído pela ONU como o dia internacional da discriminação racial, em 1966, em alusão ao assassinato de 69 pessoas negras pelo exército no bairro Shaperville, na cidade de Joanesburgo, na África do Sul, que protestavam pacificamente contra a lei de passe que os impedia de circular em alguns locais da cidade destinados a brancos. Essa lei fazia parte do conjunto de regras estabelecidas pelo *apartheid*, regime de segregação racial que vigorou na África do Sul de 1948 a 1994.

Apesar da data de referência e do tempo transcorrido de mais de cinquenta anos, o Brasil ainda apresenta vários pontos negativos que reforçam o abismo entre negros e brancos, estruturados na desigualdade social e na pobreza, conseqüentemente resultam na e da discriminação racial. Para Urzeda-Freitas (2012), antes de promover mudanças sociais é essencial trabalhar as diversas formas de preconceito e discriminação existentes, que promovem a exclusão dos mais vulneráveis na sociedade, podendo ser observada no fragmento xii a seguir.

- xii) A desigualdade racial são eixos estruturante da matriz da desigualdade social no Brasil, que por sua vez, está na raiz permanente e nas produções de pobreza e exclusão (C).

Essa forma de desigualdade racial, apontada como permanente por meio da pobreza e da exclusão, pode ser observada no Brasil na distribuição de renda, em que 32,9% dos pretos e pardos estão em pobreza e pobreza extrema, nas taxas de analfabetismo, que refletem nos casos de violências. Os assassinatos de pessoas negras ou pardas

correspondem a 75,5% do total, e quando comparamos os casos de feminicídios as mulheres negras correspondem 61% dos registros (Afonso, 2019).

Entre as categorias, evidenciamos também o desenvolvimento da consciência crítica que propicia aos estudantes repensarem o mundo e com isso, promover a mudança social (Freire 1987; Ferreira, 2006); Fuad *et al.* (2017). Nesse sentido, destacamos o pensamento crítico como um processo cognitivo que se baseia em algumas etapas tais como: analisar, examinar, avaliar argumentos e fazer reflexão antes de tomar uma decisão. Dessa forma, o aprendiz analisa, faz observações, examina e reflete sobre o que está sendo discutido para promover novas ações de transformação social.

Sendo assim, ao desenvolver a opinião crítica, o estudante passa por um processo de pensamento que une a reflexão e a ação conforme aponta Freire (1987), para então, ter uma nova visão crítica sobre algo, evitando juízo precipitado, revisando suas ações, refletindo antes de tomar ou expor sua decisão, desenvolvendo a sua consciência crítica, como apresentado a seguir.

- xiii) Maior embasamento de informações, utilizando um vocábulo claro fazendo com que o entendimento fosse mais rápido, contribuindo para o despertar da formação de opinião crítica. Todo o processo de discussão, teorias, ensino sobre tais temas, que faz a mente produzir o que se pensa, o que se pratica, para absorver todo esse conhecimento, para aprender a rever as ações (R).

Com base nessas exposições e levando em conta que o desenvolvimento da consciência crítica faz parte do desenvolvimento cognitivo, podemos inferir que, por meio da exposição as HDs e do diálogo em sala, foi possível melhorar o entendimento das temáticas e, com isso, contribuir para romper com discursos hegemônicos, rever e reconsiderar as suas decisões de forma reflexiva, conseqüentemente expor as opiniões com mais embasamento e de forma crítica, utilizando a língua-alvo (Queiroz, 2020).

Outra categoria elucidada foi o desenvolvimento da empatia. De acordo com Vieira (2017), a empatia é a nossa capacidade de nos colocarmos no lugar das outras pessoas, de buscar entender o seu sofrimento sem mesmo saber o motivo de sua dor.

Na mesma direção, Goleman (2011) caracteriza a empatia como sendo uma competência emocional essencial nas relações sociais humanas, pois possui duas facetas primordiais na visão do autor, a qual é a empatia de se preocupar, de sentir a dor do outro ou a antipatia de não dar a mínima para o sofrimento das outras pessoas.

Dessa forma, proporcionar o desenvolvimento da empatia durante as aulas é algo essencial para a formação humana, para uma sociedade mais justa e menos violenta. Outro ponto importante é que a empatia faz parte dos cinco pilares da inteligência emocional

junto com autoconsciência, controle de impulsos, habilidade social e automotivação (Goleman, 2011). Sendo assim, proporcionar o desenvolvimento da empatia é importante para a formação crítica dos estudantes.

Com base nisso, a empatia foi um dos elementos mais evidenciados durante a pesquisa.

- xiv) Pude me colocar no lugar dos personagens que foram estudados, o que me fez ter um pensamento diferente sobre o que eu considerava ser empatia, e descobri o real significado (E);
- xv) Empatia com outras pessoas (A);
- xvi) Utilizando a história digital eu consegui sentir a emoção do ocorrido e quão ruim é, assim eu consegui me por naquela situação e saber como é ruim passar por tais preconceitos (L).

As respostas dos estudantes mostram que, de maneira geral, assistir e construir HDs permitiram que eles se colocassem no lugar das outras pessoas de maneira empática, sentindo o sofrimento, conforme apresentado por Goleman (2011) e Vieira (2017). Também, por meio da empatia é possível desenvolver uma visão de transformação social.

A empatia também é evidenciada quando o estudante T se refere ao sofrimento que os negros passaram.

- xvii) A gente sabe que houve sofrimento dos negros, mas com a contação de história realmente percebe-se o tamanho do sofrimento que a sociedade persistir em esquecer (T).

Outra categoria apresentada foi o desenvolvimento do respeito, visto como uma habilidade primordial do pensamento crítico, capaz de propiciar uma boa convivência entre as pessoas e a educação tem a possibilidade de propiciar a promoção do respeito, pois a educação ocorre nos espaços de relação sociais, entre as pessoas com diferentes interesses e necessidades de cada um (Fernandes, 2010).

Nos trechos, a seguir, é apresentada a questão do respeito.

- xviii) É preciso construir argumentos com informações reais, para ter um posicionamento correto, mas que nunca falte com respeito ao próximo (E).
- xix) Eu acho que as pessoas confundem muito, é ter uma opinião e dar uma opinião por falta de respeito, de ética ou de educação mesmo. Muitas pessoas usam disso, né, para difamar uma pessoa, e usar isso como uma opinião dela. A questão da V a ter falado do cabelo, da pessoa chegar, nossa seu cabelo é tão isso, mas isso é só minha opinião mesmo, sabe. Acho que muita gente usa essa desculpa né, desse tipo de opinião para praticar isso (R).

Com base nos excertos, é possível observar que os estudantes destacam a importância do respeito ao outro. Assim sendo, ao pensar uma educação humanizadora, trabalhar o respeito ao outro é essencial para uma formação de estudante crítico e

solidário. Isso ocorre por meio das interações entre as pessoas e a sala de aula, pois é um ótimo ambiente social para tal. Dessa forma, ao trazer as histórias, faz com que os estudantes desenvolvam uma visão ética e cultural na sociedade. Em se tratando de uma educação humanizadora, com foco na formação de um estudante crítico, Zluhan e Raitz (2014, p. 33) enfatizam que, é preciso:

desenvolver o respeito às características e às diferenças individuais, ampliando a habilidade das relações interpessoais, de modo a se tornarem mais humanas e solidárias, possibilitando o trabalho cooperativo em função dos interesses e das necessidades dos alunos.

Da mesma forma, de acordo com Freire (1987, p. 6), por meio do diálogo é possível recriar o mundo, a aprendizagem ocorre por meio da “reciprocidade de consciências”, ou seja, ao dialogar desenvolveu a noção de reciprocidade, colocando seu posicionamento, mas sempre respeitando o outro e sendo solidária.

Isso reforça a necessidade de dialogar e produzir respeito mútuo, pautado nos princípios da democracia e nos direitos humanos, ou seja, por meio do respeito, assim podemos dizer que desenvolveu essa habilidade (Brasil, 2018).

A última categoria construída foi a formação integral. A escola tem o papel de, por meio de suas práticas, contribuir para que a formação dos estudantes possa ir além dos conteúdos pré-estabelecidos, principalmente, na sociedade tecnológica posta diante de nós. Sendo assim, precisa focar na formação da cidadania, de estudantes autônomos, crítico-reflexivos, além de éticos, ou seja, formados integralmente.

Partindo desse ponto, Ciavatta (2014) define a formação integral como sendo uma forma de articular o ensino médio com a educação profissional, com vista a contribuir para acabar com a dualidade existente na sociedade brasileira. Dessa forma, a formação integral está constituída em um processo de formação que integre todas as dimensões de do ser humano.

A formação integral deve ser mais focada na compreensão do mundo do que propriamente “na ênfase da formação para ofícios”, assim envolve uma formação para além do mercado de trabalho, com vista à emancipação humana (Pacheco, 2011, p. 15).

Com base nisso, podemos observar essa visão da escola como formadora de um cidadão crítico e integral no excerto seguinte.

- xx) As discussões relacionadas com o gênero, deveriam ser frequentes nas práticas escolares, principalmente devido a escola contribuir para a formação dos estudantes por um longo período de tempo e levar a sala temas tão atuais de maneira inteligente para debater dentro da aula com jovens cheios de opiniões divergentes, digo que é efetiva a compreensão (R).

Esse comentário reforça a importância de a escola proporcionar o desenvolvimento de habilidades que contribuam para formar um estudante em todas as suas dimensões, de forma integral. Assim, de maneira gradativa, buscamos avançar para uma sociedade mais ética, justa e igualitária, pautada no respeito às diferenças e na formação de sujeitos solidários.

Outra categoria evidenciada foi a reconstrução da visão de mundo. Para a construção de um indivíduo autônomo, senhor do seu progresso, inquiridor diante do mundo, é preciso fazer com que superem a percepção inicial para uma reconstrução crítica da visão do mundo e isso é possível por meio da dialogicidade (Freire, 1987; Nunes; Kramer, 2011; Pena; Nunes; Kramer, 2018).

Dessa forma, isso pode ser observado nos próximos fragmentos.

- xxi) Com a contação de história, pude analisar comentários e situações com um olhar diferente do que eu tinha (E);
- xxii) Tive uma ideia mais aberta sobre os assuntos abordados (C);
- xxiii) Mudou muitas opiniões que eu tinha (H);
- xxiv) Com a contação de história, pude analisar comentários e situações com um olhar diferente do que eu tinha (E).

Com base nesses fragmentos, os estudantes passaram de suas percepções iniciais, de saída e moveram-se para novas percepções sobre essas temáticas. Além disso, juntos, foi proporcionada uma prática em que se possibilitou compreender, de maneira crítica os seus mundos, perceber a sua realidade histórica, aprofundar a consciência sobre as temáticas, e o papel de transformação que eles têm (Freire, 1987).

Nunes e Kramer (2011) afirmam que por meio da linguagem, do diálogo e da exposição, os estudantes constroem a sua cidadania, desvelam as contradições existentes, e passam a ser sujeitos históricos que são capazes de construir a história. Com isso superam a percepção inicial, construindo novas percepções e reconstruindo as suas visões de mundo. Nesse processo educativo podem se transformar e transformar o seu contexto (Pena; Nunes e Kramer, 2018), uma vez que, ao serem expostos às temáticas racismo e gênero, puderam dialogar e interagir visando ressignificar as suas percepções e a visão do mundo e com isso transformar o seu contexto social.

Por fim, com relação às categorias construídas, foi possível observar a percepção dos estudantes em relação às temáticas e a outros aspectos, no qual destacamos a escola como sendo um local de formação integral que deve proporcionar a discussão de

temáticas de relevância social, proporcionado o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas para formar cidadãos autônomos e críticos.

Na próxima seção, apresentamos os resultados e discussões referentes à terceira e última pergunta de pesquisa.

4.3 Quais são as limitações e contribuições da proposta didática utilizando as Histórias Digitais para o desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico de estudantes do ensino médio??

Por fim, apresentamos as categorias construídas seguindo a análise de conteúdo de Bardin (2011), referente à pergunta de pesquisa que estão voltadas para as principais contribuições e limitações da proposta didática. Após as leituras e a exploração do material (respostas do questionário e das observações durante as rodas de conversas), apresentamos no Quadro 13, as categorias construídas.

Quadro 13: Contribuições das histórias digitais

| Categorias iniciais | Categorias finais |
|--|---|
| Maior participação | Aumento do interesse nas aulas e nas pesquisas |
| Interesse durante a aula | |
| Interesse em conhecer mais sobre as temáticas abordadas | |
| Incentivo à pesquisa sobre as temáticas | |
| Conhecimento de novos personagens importantes na luta antirracista | |
| Fomento à vontade de expressar pensamentos e sentimentos | Exposição de pensamentos, sentimentos e emoções |
| Estímulo à imaginação | |
| Desenvolvimento de emoções e sentimentos | |
| Curiosidade em conhecer outra língua e cultura | Potencial curiosidade para conhecer outra língua e culturas |

Fonte: Elaboração própria (2023).

A primeira categoria a ser discutida é o aumento do interesse nas aulas e nas pesquisas. Com base nas falas dos estudantes, com o uso das HDs durante as aulas, eles se sentiram mais interessados na disciplina, além disso, passaram a buscar sobre as temáticas fora da sala de aula.

xxv) É mais compreensível e interessante (C);

xxvi) Melhorou bastante, tanto em aspectos de interesse por conhecer mais o tema quanto de percepções próprias sobre eles (B).

Esses dados corroboram o estudo Sánchez (2017), que aponta o desenvolvimento do interesse como uma das contribuições para aproximar os estudantes da língua-alvo. Com isso, a exposição às HDs serve como fagulha para despertar o interesse e motivar os

estudantes, possibilitando a aprendizagem e memorização de um novo vocabulário em ELE, assim como novos conhecimentos sobre as temáticas, racismo e gênero.

Além disso, de acordo com Santa Anna (2018), é imprescindível que com o intuito de formar cidadãos transformadores, críticos, reflexivos e autônomos, se incentive e desenvolva nos estudantes o hábito de pesquisar, pois assim se desenvolvem, passam a ser indivíduos inovadores e inquietos e participam do seu processo de formação.

- xxvii) Com a gama de informação recebida através destas histórias, resultou em uma contribuição maior para o aprendizado e formação de opinião sobre os temas. Despertando o interesse em pesquisar e saber mais para assim discutir com os colegas mais a fundo (R).

O campo das práticas de estudo e pesquisa também é evidenciado na BNCC ensino médio (2018), com a seção das práticas de linguagem no Ensino Médio. Com isso, busca-se fomentar a curiosidade, a autonomia dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa sobre suas comunidades, os seus contextos culturais.

Freire (1987) reforça que o processo de aprendizagem é uma constante busca, portanto, é preciso sempre estar pesquisando novos conhecimentos. Para o autor, o saber deve ser construído por meio da busca, da pesquisa. É preciso problematizar, despertar a inquietação, desenvolver o interesse pela pesquisa, potencializar a formação de sujeitos ativos em sua aprendizagem e não passivos. Essa construção de conhecimento por meio da busca é observada a seguir.

- xxviii) Ao discutir, ouvir, pesquisar sobre e trazer esses temas em História Digital, me levou a um nível de conhecimento sobre essas temáticas que quase não se discute dessa forma. Então você adquire mais conhecimentos sobre os assuntos e assim consegue se desenvolver melhor ao falar deles (V).
- xxix) Dentro de sala de aula, durante todos os anos que estudei pouco se é falado dessas pessoas. A única figura que eu conheci dentro de sala que é celebrada pela luta no Brasil, é o Zumbi dos Palmares e o único que no início da Contação de História eu poderia citar. Mas através das atividades comecei a pesquisar e percebi que há muitos e muitos, esquecidos pelo movimento negro atual e pela sociedade, simplesmente porque não se adequam a figura de " herói " estabelecida aqui. Gostaria que as próximas gerações pudessem conhecer essas pessoas e observar suas atitudes no combate ao racismo (B).

Com base no exposto, a pesquisa contribuiu para que problematizassem as suas realidades, pois, observaram que, até então, a escola não proporcionou momentos para discussão sobre esses temas, nem proporcionou conhecer outros personagens e que motivadas pelas apresentações das HDs, pesquisaram e conheceram novos personagens importantes na luta antirracista. Além disso, sugeriu que as próximas gerações pudessem conhecer mais sobre essas pessoas e a importância que possuem.

A pesquisa é importante no processo de aquisição de conhecimento pelo estudante, uma vez que problematiza o objeto estudado desperta a curiosidade, contribuindo para buscar novos conhecimentos e significados, com isso se desenvolve por completo (Freire, 1987; Cruz; Battestin; Ghiggi, 2013).

Para Freire (1987, p. 33), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. Na visão do autor, não existe transformação sem a busca, ou seja, sem pesquisa, com a qual se refaz o mundo dos homens, cujos alunos demonstraram que reconstruíram o seu pensamento, em outras palavras o seu mundo.

Com base nisso, ao assistirem as HDs os estudantes observaram que precisavam buscar mais informações sobre os assuntos abordados e ao pesquisarem para produzirem as suas HDs, foi possível adquirir novos conhecimentos, além do que foi produzido em sala de aula, reforçando a importância da pesquisa.

Seguindo com as discussões, outra categoria elucidada foi a exposição de pensamento, sentimentos e emoções, como no excerto “Aumentou a vontade das pessoas de expressar e comunicar seus pensamentos e sentimentos” (S).

Os sentimentos²⁵ fazem referência a algo profundo, ligado a aspectos cognitivos, percepções, pensamentos, enquanto a emoção²⁶ se refere a um estímulo passageiro (Possebon, 2020).

No entanto, sentimentos e emoções estão interligados, pois, para o neurocientista Mora (2017), o sentimento é forma consciente de uma emoção e a curiosidade é um ingrediente da emoção. Sendo assim, tanto sentimento como emoção fazem parte do processo cognitivo.

Recorrendo novamente a Mora (2017), para se aprender é necessária a curiosidade, pois vem com a emoção e prende a atenção dos estudantes, causando um prazer duradouro, fazendo com que se sintam motivados durante as aulas. Assim, sem curiosidade não há atenção, motivação e nem conhecimento. Seguem alguns excertos para ilustrar tal questão.

xxx) Ouvir histórias estimula a imaginação, as emoções e desenvolve habilidades (S);

²⁵ Um exemplo disso seriam as percepções afetivas, o amor pelos filhos, esposo, esposa, pais, namorada, namorado etc. (Possebon, 2020).

²⁶ A emoção é um estímulo imediato, um exemplo seria receber uma notícia boa ou uma ruim, sentimos aquela emoção, mas logo passa, isso, quando ligados a elementos psicofisiológicos. Já em relação a elementos endocrinológicos pode permanecer por mais tempo (Possebon, 2020).

xxx1) Uma curiosidade em relação a outras línguas super diferentes da minha língua nativa (B).

Com base nessas respostas e nos pressupostos de Possebon (2020) e Mora (2017), os estudantes, além da menção relacionada à emoção com as histórias digitais, também puderam expor seus sentimentos, o que pensavam, mostrando ligações cognitivas mais complexas, construindo sentimentos sobre as temáticas discutidas, além de ter a oportunidade e liberdade de expor aquilo que pensam. Também foi possível despertar a curiosidade em aprender a LE, com isso permaneceram atentos e motivados aos assuntos abordados (Nunes; Viana, 2019).

Essa curiosidade e motivação em aprender a língua e discutir sobre as temáticas foi proporcionada pelo uso das HDs, tendo em vista a grande capacidade de multiformatos que pode estimular os estudantes, mantendo-os atentos (Hurtado-Mazeyra *et al.*, 2023).

Com base no exposto, o aumento da curiosidade e o interesse em expor seus pensamentos foram evidenciados em dois momentos durante a aplicação. O primeiro quando os estudantes compartilharam as suas histórias (fragmentos xxxii-xxxvii), trazendo situações preconceituosas que os próprios vivenciaram em seu contexto cultural, durante da roda de conversa da problematização inicial e segundo, quando responderam o questionário (fragmento xxxviii) trazendo uma nova perspectiva diferente do que se é falado atualmente, inclusive discordando com algumas cenas das histórias digitais assistidas.

- xxxii) Eu já presenciei por conta do meu cabelo ser diferente, em chamar, referir de alguma forma que eu sei que me dói, mas eu sei que a sociedade sabe. Mas por conta dele ser meio crespo, e as pessoas chamarem ele de algo né (V).
- xxxiii) Bombril, né (L)
- xxxiv) É bombril, então. Ano passado eu presenciei uma situação familiar, não minha, kkkkkk, mais de outras pessoas que eu tive de ficar quieta, por conta que eu não queria trazer essa situação para as pessoas, mostrar como aquilo me feriu. Mas só que, eu fiquei sentida por muitos dias com esse tipo de comentário. Eu sempre escutei, desde que eu comecei aceitar meu cabelo da forma que ele é, aprendi a ser forte, persistir, curtir, porque esse tipo de situação acontece né (V).
- xxxv) É porque existem várias formas de se referir, não falar como se você estivesse querendo arrumar briga ou tipo assim. você falando crespo, crespo né se refere da forma certa. Acho que se referindo da forma certa, se a sociedade soubesse, é uma coisa de educação sabe. Então se a sociedade soubesse como se tratar da forma certa, eu acho que evitaria muita e a gente vê que acontece toda vez (V).
- xxxvi) Sobre isso, da coisa do cabelo crespo e enrolado e tal, fala olha o cabelo dele, só tirando piadinha com o cabelo sabe, tipo bombril, mais quem tem o cabelo meio cheio ou grande, escuta isso sobre o cabelo acaba mudando o cabelo sabe, mas é algo se for parar para pensar no outro lado, ela fica ofendida e machucada, é mais por falta de conhecimento mesmo (L).
- xxxvii) Sobre o que o (L) disse da questão da pessoa querer mudar o cabelo, eu tenho uma situação, que minha irmã tem o cabelo bem enroladinho, e as pontas dela são loiro natural e aí, na escola ela desde os 3 anos dela ela tem ela começa com a história que quer alisar

o cabelo, Foi quando ela iniciou na escola a gente percebeu que ela veio com esses pensamentos da escola, Os amiguinhos dela fala olha seu cabelo parece isso aqui, e ela chega em casa e fala mãe eu quero alisar o meu cabelo, quero fazer igual minha irmã, porque a minha outra irmã ela alisou o cabelo, ai a gente fala não, seu cabelo é tão bonito, mas mãe eu quero alisar o cabelo. Então a mãe fala, tá bom, quando tu for maior você decide, se vai querer ou não. Seu cabelo é tão bonito, não deixe que as pessoas falem do seu cabelo, quando você tiver a idade adequada a gente alisa seu cabelo, fora isso você vai ficar com seu cabelo, risos (T).

- xxxviii) Entendo que há uma marca biológica de diferença entre homens e mulheres, também entendo que independentemente do local ou pessoa todos devem diante da lei ter os mesmos direitos e deveres. Assim, elaboro meu pensamento crítico em relação a desigualdade de gênero expondo que para mim a divisão de papéis na sociedade não é uma imposição como muitos acreditam ser. Cuidar de filhos, cuidar do lar, trabalhar, estudar, empreender pode ser para aquele que o quiser, mas nunca acreditarei que homens e mulheres precisem rejeitar sua essência ou cultura para adequar - se ao padrão atual. Esse também é um ponto de discordância, em uma das histórias digitais a esposa aparece como aquela que está apagada dentro do lar, cuidando dos filhos, fazendo comida e o marido como aquele que tem sucesso nos negócios e que se impõe sobre a esposa por esse fator. Por que não valorizar a diferença dos gêneros enquanto a livre escolha? A mulher para mim é a que apresenta o maior sucesso nesta história, mesmo que não seja demonstrado assim. Ela será uma das principais colaboradoras da formação de um ser humano decente, ela será bem-sucedida porque será através dela que toda a sua casa irá bem. Em outra parte da história digital a mulher aparece bem-sucedida financeiramente, no trabalho, indo bem nos negócios; considero esse um sucesso também, mas me desvinculo de um pensamento que rejeita o trabalho duro da mulher dentro do lar, da importância da maternidade, da beleza que há no priorizar a vida de outros, e do trabalho de protetor e provedor que há sobre o homem (B).

Nesses momentos, as histórias reveladas, contadas pelos estudantes, constituíram um espaço de diálogo em que foram permitidas ligações cognitivas entre as temáticas e os seus contextos socioculturais, com possível aprendizagem por meio da empatia, uma aprendizagem duradoura e prazerosa, em que os estudantes se sentiram mais seguros para expor seus sentimentos e pensamentos demonstrando que a compreensão foi efetiva (Valença; Tostes, 2019).

Considerando que, de maneira geral, houve um equilíbrio entre as habilidades desenvolvidas, envolvendo a fala, a compreensão e, especialmente, a leitura que compreendeu as etapas de pesquisa, também surgiu um comentário a respeito do desenvolvimento da melhora na compreensão auditiva em ELE. Isso foi possível porque a compreensão auditiva se refere ao entendimento da comunicação por meio de diferentes formas tais como: audiovisual, áudio vocal e a presencial (MCER, 2020).

Dessa forma, ao assistirem e produzirem as HDs, os estudantes utilizaram vários recursos tais como: o audiovisual e o áudio vocal. Isso também proporcionou o desenvolvimento da compreensão auditiva por se tratar de um recurso dinâmico, capaz de articular várias ferramentas tecnológicas (Castañeda, 2013).

Quanto às limitações encontradas, citamos, principalmente, as tecnológicas, que foram apontadas por três estudantes. Cabe mencionar, que os aplicativos utilizados nas

produções das HDs, foram: *Wevideo*, *Inshot*, *Cacpcut* e *PowerDirector*. Apresentamos nos excertos a seguir algumas limitações tecnológicas ao usarem esses aplicativos.

- xxxix) Uma das maiores dificuldades em utilizar desta ferramenta é a formatação da história no meio tecnológico, editando o vídeo (R).
- xl) Tive dificuldade só nas partes de gravação dos áudios e nas partes de fazer edição na história digital (B).
- xli) As limitações foram as tecnologias, pela pouca assistência ofertada pelos aplicativos encontrados para elaboração das histórias digitais (E).

Essas limitações também envolveram a dificuldade em: busca de imagens que retratavam os temas abordados, gravação e edição das histórias digitais. Outras, essas identificadas pelo professor pesquisador, foram: problemas com a caixa de som ao passar as histórias digitais e falta de luz durante a aplicação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Apresentação

O produto educacional intitulado “Histórias Digitais e Ensino Crítico: Orientações didáticas para professores de língua espanhola” é oriundo da pesquisa, “Desenvolvimento da habilidade oral em língua espanhola com uso de Histórias Digitais: uma proposta na perspectiva do ensino crítico”, realizado no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (PPGET), do IFAM, Campus Manaus Centro.

A motivação para o estudo foi o desinteresse de muitos alunos em participar das aulas da disciplina de ELE, além da retirada desse componente curricular dos currículos escolares do ensino fundamental e médio por meio da BNCC. Dessa forma, com a criação desse produto, buscou-se contribuir para melhorar o interesse dos estudantes e ser uma nova alternativa para os professores, diante das constantes políticas de desvalorização de ELE.

Essa disciplina tem sido constantemente atacada por ações glotopolíticas, com isso, diminuindo drasticamente a quantidade de aulas, e em alguns casos como da BNCC excluindo completamente dos currículos. Isso, muitas vezes, faz com que os estudantes não tenham interesse em aprender a língua. Diante disso e com os avanços tecnológicos, faz se necessário, buscar alternativas para estimular a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva, destacamos as HDs como um potencial tecnologia educacional que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de ELE para além da aprendizagem de elementos linguísticos, sendo possível potencializar o desenvolvimento

do pensamento crítico. Autores como Gomes (2008), Herreros, (2012); Lorenset; Tumulo; Bender (2021); Pavón; Maddalena, (2015); Rocha; Tumulo (2020); Tumulo, (2015, 2018) destacam algumas contribuições das HDs tais como: melhora na pronúncia, na escrita, desenvolvimento da leitura, audição, autonomia, motivação, tomada de decisões, criatividade e construção de identidade.

Sendo assim, com base nesses estudos que apontam a eficácia da utilização das HDs nas aulas de línguas, tivemos a ideia de utilizá-la com os TCTS sugeridos na BNCC para trabalhar de maneira integrada o desenvolvimento da habilidade oral e de habilidades do pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem de ELE, oportunizando a criação de uma Guia Didático.

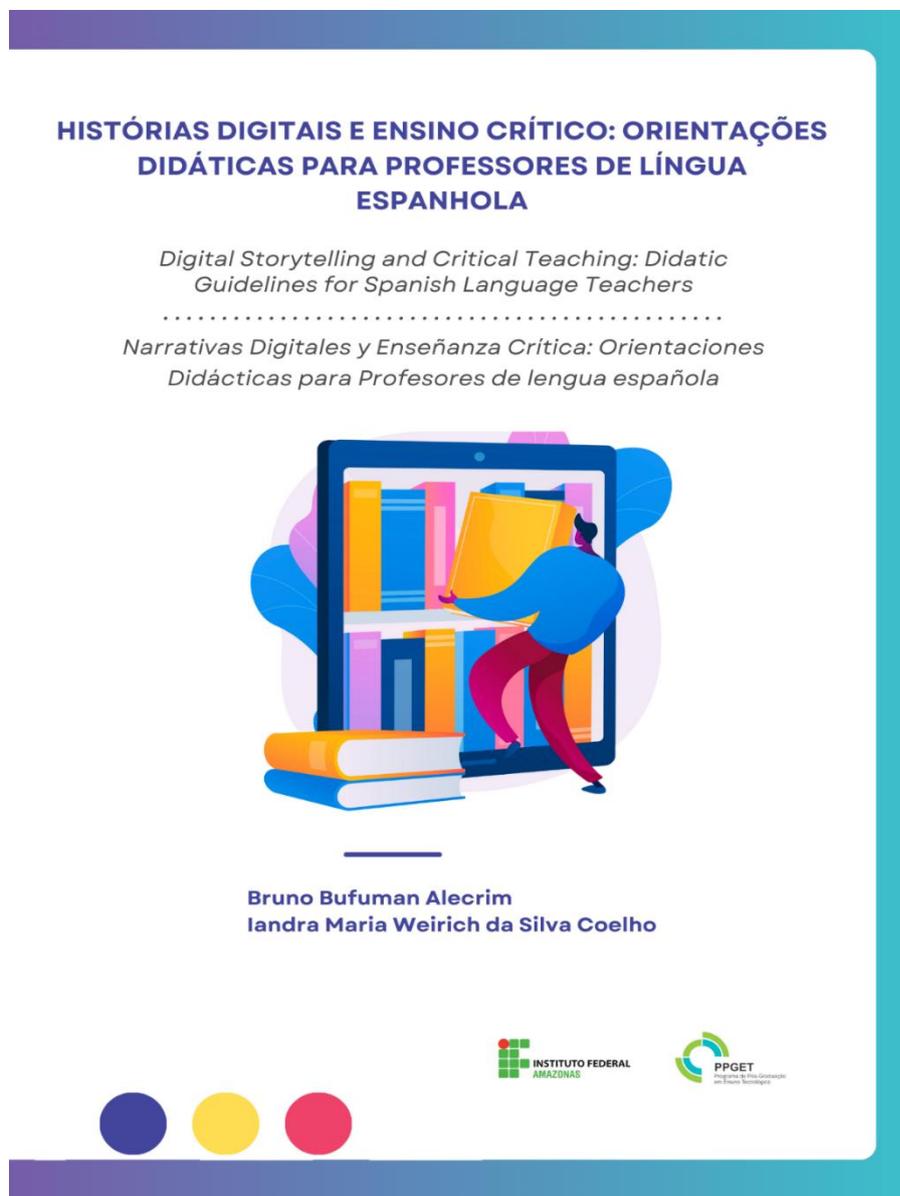
A proposta foi aplicada a 12 estudantes concluintes do Curso Técnico de Vendas, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Humaitá. Com base na validação, destacamos entre suas contribuições, aspectos voltados para o desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico e, conseqüentemente, melhora do processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Dessa forma, a problemática levantada não é exclusiva desse pesquisador ou de seus estudantes, não se restringe apenas à realidade local do IFAM, *Campus Humaitá*. O Guia Didático apresenta-se como uma alternativa para professores do ensino médio das escolas públicas estaduais e professores que atuam no ensino médio integrado, que queiram fomentar o desenvolvimento da habilidade oral e do pensamento crítico de maneira integrada, no ensino de ELE, utilizando as HDs e os TCTs.

5.2 A estrutura do Guia Didático

Inicialmente, pensamos na criação das atividades do Guia Didático, para isso foi realizado pesquisas em *Sites*, *YouTube* de Histórias Digitais que tivessem relação com as temáticas racismo e gênero e em livros que pudessem ser utilizados no produto. Em seguida, construímos o planejamento de ensino, contendo a metodologia adotada, os resultados de aprendizagem almejados e as formas de avaliação. Depois disso, construímos as atividades de ensino que são: o roteiro de aprendizagem, a história digital utilizada, os *slides* e por fim, as rubricas de avaliação. Dessa forma, o Produto Educacional está organizado para ser executado em 08 aulas com duração de 50 a 60 minutos, dividido da seguinte forma: ambientação, Problematização Inicial, Organização do Conhecimento, aplicação do conhecimento e avaliação. Na Figura 9, apresentamos a capa do Produto Educacional.

Figura 9 - Layout da capa do Guia Didático



Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao fim dessa exposição, ressaltamos que o Produto Educacional pode ser utilizado e adaptado conforme a realidade de cada professor. Os temas podem ser trabalhados individualmente ou em conjunto. Também serve como base para trabalhar outros temas de relevância social nas aulas de ELE utilizando as HDs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as constantes mudanças impostas colocadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de ELE no Brasil nos últimos anos, principalmente, após a BNCC, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem para ser aplicada na Educação Básica, com estudantes do ensino médio, com foco para o desenvolvimento da habilidade oral de forma articulada às habilidades do pensamento crítico por meio das HDs como tecnologia educacional.

Essa proposta foi pensada para trabalhar os temas racismo e gênero, com isso foi possível trabalhar duas macroáreas dos TCTs cidadania, civismo e multiculturalismo, no entanto, os materiais construídos podem ser adaptados a outros temas, obedecendo às necessidades locais dos estudantes.

Para a validação desta proposta, foi realizada uma pesquisa-ação do tipo estratégica (Franco, 2005), com 12 estudantes do Curso Técnico em Vendas, do IFAM, Campus Humaitá, que tinham a disciplina de ELE no seu currículo. Neste estudo, avaliamos duas dimensões. A primeira foi a linguística referente à habilidade oral, com base nos critérios: pronúncia e vocabulário. A segunda faz referência à dimensão crítica, voltada a diversas questões envolvendo as temáticas racismo e gênero.

Os resultados obtidos demonstram que foi possível trabalhar a habilidade oral e o pensamento crítico de forma integrada, contribuindo para que os estudantes desenvolvessem tanto aspectos linguísticos como do pensamento crítico.

No que se refere à dimensão linguística, os resultados evidenciam o desenvolvimento da pronúncia, a aquisição de vocabulário, ampliação da compreensão audiovisual propiciada pela conexão entre a linguagem oral e imagética.

Quanto à dimensão crítica, os resultados demonstram o desenvolvimento de habilidades como: compreensão das relações de gênero, compreensão da discriminação social e do racismo, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento da empatia, formação integral e reconstrução da visão de mundo.

Com relação às contribuições e limitações, os resultados apontam entre as principais contribuições o aumento do interesse nas aulas e nas pesquisas, favoreceu a exposição de pensamento, sentimentos e emoções, potencializou a curiosidade para conhecer outra língua e outras culturas, além disso contribuiu para valorização de ELE, como componente curricular, mesmo que não obrigatória, da área de Linguagens.

Já as limitações evidenciadas foram as dificuldades na formatação da história no meio tecnológico, dificuldade em encontrar imagens que retratavam os temas abordados, gravação e edição das HDs nos aplicativos *Wevideo*, *Inshot*, *Cacpcut* e *PowerDirector*, escolhidos pelo professor pesquisador e os estudantes participantes da pesquisa, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de potencializar oficinas ou outras práticas que possam auxiliar os estudantes na produção de uma HD.

De forma geral, os resultados obtidos da aplicação da proposta, demonstram sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem de ELE contribuindo para que os professores da educação básica possam utilizá-la em suas aulas, visando ao desenvolvimento linguístico e crítico, com foco na formação de um estudante autônomo, preocupado com o seu meio social, atuando de maneira empática e reflexiva perante os desafios da sociedade.

Por fim, reforçamos a necessidade de aprofundar estudos que visam ao trabalho com outras habilidades do pensamento crítico e estudos com outros aplicativos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de línguas utilizando as HDs como tecnologia educacional, assim como o trabalho com outras macroáreas temáticas envolvendo os TCTs.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, J. B.; FERREIRA, D. T.; FREITAS, N. M. S. Os Três Momentos Pedagógicos como possibilidade para inovação didática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis: Abrapec, 2017. **Anais Eletrônicos** [...] Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ADICHIE, N. C. **Sejamos todos feministas**. 1º ed., São Paulo: Campanha das letras, 2015.

AFONSO, N. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **Uol Lupa**, Rio de Janeiro, 20 de nov. 2019. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil>. Acesso em: 06 maio. 2023.

AL-MARI, H. M. Digital storytelling as a communicative language Teaching Based Method in EFL Classrooms. **Arab World English Journal (AWEJ)**, Kuala Lumpur, v. 11. n° 1, mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3582323>. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3582323. Acesso em: 22 abr. 2023.

ALMEIDA, R. R. CHAVES, A. C. L, COUTINHO, F. A., JÚNIOR, C. F. de A. Avaliação de objetos de aprendizagem sobre o sistema digestório com base nos princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **SciELO**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 1003-1017, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000400015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8mg7kSYwN7Ls7Nq7bNdkWQr/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução n° 89**. Manaus, AM: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2006.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução N.º 201**. Manaus, AM: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2017.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus, AM: Secretaria de Estado de Educação, 2020.

AMAZONAS. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. **Lei n° 152/2013**. Manaus, AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2013.

AMORIM, É. K. N. **Os temas transversais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7341/2/Disserta%20a7%20a3o_%2089rica%20Amorim_PPGL.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

ARCOVERDE, L.; PAULUZE, T. Denúncias de racismo de janeiro a abril de 2022 em SP superam casos registrados em todo o ano de 2021. **Globo News São Paulo**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/05/06/denuncias->

de-racismo-de-janeiro-a-abril-de-2022-em-sp-superam-casos-registrados-em-todo-o-ano-de-2021.ghtml. Acesso em: 08 de mar. 2023.

BAGNO, M. **O preconceito linguístico o que é, como se faz.** 55° ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 02, p. 5-25, ago. 2012. DOI: oai:www.rle.ucpel.tche.br:article/570. Disponível em <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570A>. Acesso em: 22 de set. 2023.

BARBOSA, F. K. L. D. **Interações multimodais em contexto intercultural:** uma proposta de ensino de língua espanhola. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal Alagoas, Alagoas, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/5332>. Acesso em: jun. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BELL, L. A. Telling Tales: what stories can teach us about racism. **Race Ethnicity and Education**, Londres, v. 6, n.1, p. 3-28, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/1361332032000044567>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1361332032000044567>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BENEDINI, L. C. A. O.; GREGOLIN, I. V. Letramento crítico: uma proposta de abordagem para o ensino de língua espanhola. **Revista ECOS**, Cáceres, v.23, n. 2, p. 197-214, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/2687/2197>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei que Estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da educação, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei N° 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Lei que dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2006.

BRASIL. **Decreto Nº 7. 589, de 26 de outubro 2011.** Dispõe sobre a criação da E-Tec Brasil. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017.** Lei que Revoga a Obrigatoriedade do Espanhol. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.849, de 05 de julho de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.036, de 03 de setembro de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149653>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CASTAÑEDA, M. “I am proud that I did it and it’s a piece of me”. Digital Storytelling in the foreign language classroom. **Calico Journal**, Miami, v. 30 n. 1, p. 44-62, 2013. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/calicojournal.30.1.44>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CASTRO-HEUFEMANN, F. M. **Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz glotopolítica.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7537>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CERVANTES. Dicionario de términos clave de ELE. **Expresión Oral.** 1997-2022. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a Politécnica e a educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 23 abr. 2023.

COELHO, I. M. W. S. Aplicabilidade e contribuições das rubricas na avaliação da competência comunicativa em línguas: reflexões à luz da perspectiva crítica e emancipatória. **Meta Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 40, set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i40.3539>. Disponível:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3539/pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 59-68 out. 2000. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665>. Acesso em: 2 set. 2023.

COSTA, P. H. S.; RODRIGUES, R. A. Crítico “pero no mucho”: problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o ensino médio. **SciELO**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 500-517, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813962081620210311>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tla/a/P5Bfbw94hsWdD5zKHvNHhHj/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CRUZ, C R; BATTESTIN, C; GHIGGI, G. A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica Freireana. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 3, p. 986-997, dez. 2013. DOI: [doi: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p986-997](http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p986-997). Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3108>. Acesso em: 05 out. 2023.

DAVIDSON, B. Comments on Dwight Atkinson’s “A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL”: A Case for Critical Thinking in the English Language Classroom. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 1, 119–123, 1998. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587906>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587906>. Acesso em: 24 mar. 2023.

DAVIES, M. Critical thinking and the disciplines reconsidered. **Higher Education Research & Development**, v. 32, n. 4, p. 529-544, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.697878>. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/DAVAMO-8.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. 4º Ed, São Paulo: Cortez, 2011.

DELATORRE, F., TREVISOL, J. R. Brazilian learners of English perceptions about oral production on a digital storytelling task cycle. Porto Alegre: **Organon**, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.100710>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100710>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DÍAZ, F. B.; HERNÁNDEZ, G. R. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Ciudad de México: Mc Graw- Hill Interamericana, 2004.

FACIONE, P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. **Insight Assessment**, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction/citations. Acesso em: 20 fev. 2023.

FACIONE, P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. **Insight Assessment**, 2011. Disponível em: https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/CriticalThinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

FARIAS, I. Relações de gênero na história. [S. I.: s. n]. 1 vídeo (3:58 min). Disponível no canal Iuri Farias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O-2n860J36E&t=8s>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERNANDES, I. **Cooperação e respeito mútuo**: aprendendo com o outro na sala de aula. Orientador: Me. Paulo Francisco Slomp. 2010. 33 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71911>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FERNÁNDEZ, K. F. S. SANTOS, L. S. A formação do leitor pela leitura imagética do texto literário. **Revista contemporânea de educação**, v. 2. n. 4. 2007. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v2i4.1525>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1525>. Acesso em: 13 out. 2023.

FERREIRA, A. F.; VIANA, G. C.; CORREIA, S. L. C. P.; SANTOS, T. C. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de salvador/ba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande: Realize, 2014. **Anais Eletrônicos** [...] Campina Grande, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6824>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores Raça/ Etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel: coluna do saber, 2006.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2015.

FIGURAS ocultas. [S. I.: s. n], 2016. 1 vídeo (2:35 min). Disponível no canal 20th Century Studios Espanha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PvCA9NGEwpI>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FLEURI, R. M.; OKAWATI, J. A. A. **Pedagogias e narrativas decoloniais**. CRV, 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt&format=pdfA>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. 3º ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1990.

FREITAS, L. M. A. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. *In: Hispanista*, v. 12.n. 46, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11010311-Entre-lembrancas-e-esquecimentos-relato-memoristico-sobre-o-ensino-de-espanhol-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FUAD, N. M.; ZUBAIDAH, S.; MAHANAL, S.; SUARSIN, E. Improving creative thinking skills of students through Differentiated Science Inquiry integrated with mind map. *International Journal of Instruction*, v.10, nº.1, p. 77-91, jan. 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125163.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GAROTO de doze anos é vítima de racismo. [S.I.: s. n], 2020. 1 vídeo (2:18 min). Publicado pelo canal Jornalismo TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Cq-qRt-noA&t=3s>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GIORDANO, A. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. *Construções Psicopedagógicas*, São Paulo, n. 21, v 22, p. 26 – 45, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542013000100004. Acesso em: 27 fev. 2023.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOMES, C.; PINHEIRO, P. A. Multi/Novos letramentos em ambiente digital: uma análise do Google Search Education. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-0920-8866>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/406>. Acesso em: 27 set. 2022.

GOMES, H. O. Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência de Educação**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2008. (Cadernos PDE).

GUERREIRO, S. S. **A Língua Espanhola na fronteira Brasil-Peru: ações políticas no ensino de línguas**. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6394#preview-link0>. Acesso em: 2 jun. 2023.

GUZZO, G. B.; LIMA, V. M. R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? *Educação Unisinos*, v. 22, n. 4, p. 334-343, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.13196>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.11/60746614>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

HERREROS, M. The educative use of personal digital storytelling as tool for thinking on my-Self. *Digital Education Review*, Barcelona, n. 22., p. 68-79, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4195408>. Acesso em: 23 maio 2023.

HINES, S. Que tipo de sistema educacional a Arábia Saudita tem. *Ripleybelieves*, 2021. Disponível em: <https://pt.ripleybelieves.com/what-type-of-education-system-does-saudi-arabia-have-6241>. Acesso em: 7 out. 2023.

HOOLKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994.

HOYOS, M. A. d. Experiencing forms of decoloniality in cultural awareness through storytelling in a public school. **Retrieved from,** 2021. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/849. Acesso em: 12 jan. 2023.

HURTADO-MAZEYRA, A.; ALEJANDRO-OVIEDO, O. M.; NÚÑEZ-PACHECO, R.; ALMENARA, J. C. El Digital Storytelling en la modalidad 2D y con realidad aumentada para el desarrollo de la creatividad en la educación infantil. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, v. 23, n. 73, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.536641>. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/536641>. Acesso em: 29 mar. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais de mulheres no brasil 2º edição.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativa da população residente no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 28 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Por que desenvolver pensamento crítico e criatividade é fundamental no século 21. São Paulo, 26 de fev. 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/estante-do-educador/por-que-desenvolver-pensamento-critico-e-criatividade-e-fundamental.html#>. Acesso em: 06 mar. 2023.

JAKE, D. Capturing stories, capturing lives: An introduction to Digital Stories. **Illinois**, 2009. Disponível em: http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

KALÇOVISKI, G. F.; KALVA, J. M. A oralidade através da leitura imagética e midiática (gênero textual folder) como instrumento didático no ensino aprendizagem de inglês. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE artigos**, v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2013. (Cadernos PDE).

KIM, S. Developing autonomous learnig for oral proficiency using digital storytelling. *Manoa*, v, 18. N° 2, Jun. 2014. **Language Learning and Technology**. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/2850>. Acesso em: 21 abr. 2023.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade questões e perspectivas**. Campinas – SP: Mercado de letras, 1998.

KU Centro para la Salud y Desarrollo Comunitario. Estrategias y actividades para reducir los prejuicios racistas y el racismo. **Caja de Herramientas**. Disponível em: <https://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/cultura/competencia-cultural/reducirprejuicios-y-racismo/principal>. Acesso em: 9 jan. 2023.

LAMBERT, J. **Digital storytelling: capturing lives, creating Community**. 4^o ed. Nova York: Routledge, 2013.

LEFFA, V. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Eucat, 2016.

LIAW, Meei-Ling. Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context. **English Teaching & Learning**. 45-87, 2007. Disponível em: <http://www.ntcu.edu.tw/meeilingliaw/vitae/20070827185727.pdf>. Acesso em 7 fev. 2023.

LOPES, J.; SILVA, H.; MORAIS, E. Teste do Pensamento Crítico e Criativo para estudantes do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, 44, p. 173-189, 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/741>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LOPES, J. P.; SILVA, H. S.; DOMINGUEZ, C.; NASCIMENTO, M. M. **Educando para o pensamento crítico na sala de aula**. Pactor, 2019.

LORENSET, C. C., TUMOLO, C. H.S., BENDER, M. C. O uso de vídeos e histórias digitais como recursos digitais na sala de aula de inglês como língua estrangeira. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 728-741, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79513>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79513/43906>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LUCHESA, M. M. **Aquisição da habilidade oral em segunda língua através de práticas refletidas a partir da aquisição da língua materna**. 2013, 47 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Curitiba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/18997>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J. F. (org.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

MADDALENA, T. L.; MARTINS, V. S. Criar histórias, narrar a vida e produzir audiovisualidades: Digital Storytelling na formação docente. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, vol. 10, n. 1. p. 1-17, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.36397/emteia.v10i1.240024>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240024>. Acesso em: 21 maio 2023.

MANTHA, S.; SIVARAMAKRISHNA, M. **Handbook of communication skills: Soft skills for public managers**. India, Center for Good Governance, Knowledge, Technology, People, 2006.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R. et. al. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 25-38.

MAYER, R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: MAYER, Richard. (org.). **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. New York, USA: Cambridge University, 2005, p. 31- 48.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. S. Rubrica e suas contribuições para avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, Ana, c. r, de. et al. (org). **Formação de professores e estratégias de ensino: perspectivas teórico-práticas**. 1a. ed. Curitiba: Appris, 2018.

MENEZES, W. N. O contexto de gênero, família e a percepção sobre ser mulher. **PerCursos**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 116 - 153, 2014. DOI: 10.5965/1984724614272013116. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724614272013116>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, Contexto: 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, C.; VIANA, F.; MOREIRA, E.; BASTOS, A. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 26, núm. 2, p. 111-138, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MORA, F. **Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama**. Madrid: Alianza Editorial S. A., 2017.

MOURA, A. F. LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUECHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciência e educação**, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcRtHTb9c/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge, 2004.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, p. 26-47, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1624/1472>. Acesso em: 25 jan. 2023.

NUNES, T. A.; VIANA, M. M. Compreensão oral do espanhol ensino básico, emoção e letramento crítico. **Inventário**, Salvador, n. 23, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/29536/19238>. Acesso em: 14 nov. 2022.

OLIVEIRA, L. E. S. **A narrativa digital em língua espanhola: leitura e produção de sentidos.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11474/2/LARA_EMANUELLA_SILVA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PALACIOS, F.; TERENCEZZO, M. **O guia completo do Storytelling.** 1º. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PAVÓN, A. S.; MADDALENA, T. L. Aprendizagem de línguas com narrativas digitais: uma experiência no ensino do inglês para fins específicos. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 255-267, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/issue/view/1564>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PENA, A. C.; NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172870>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RGjDHHkCKrKgNLSgLDYjFvm/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PEREIRA, M. das G. O.; ARAÚJO, C. V.; MONTE, H. S.; CELIS, K. Q. S. O uso da oralidade e sua relevância em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017. **Anais Eletrônicos [...]** Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37968>. Acesso em: 14 jan. 2023.

POSSEBON, E. G. Emoção x Sentimentos. **Núcleo de educação emocional – UFPB**, 2020. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/neemoc/contents/videos/emocao-x-sentimento#>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, A. S. **Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o programa mulheres inspiradoras.** 2020, 293 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília: 2020.

Quién fue Martin Luther King. Biografía Martin - resumen animado. [S. I.: s. n]. 1 vídeo (6:39 min). Disponível no canal resumen animado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XD057zhfbxQ&t=29s>. Acesso em: 15 jan. 2023.

¿Qué fue el apartheid?. [S.I.: s. n]. 1 vídeo (6:47 min). Publicado pelo canal En minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NBSf8EkGbXc&t=272s>. Acesso em: 10 jan. 2023.

¿Qué fue el Holocausto Judío? [S.I.: s. n], 2021. 1 vídeo (3:58 min). Publicado pelo canal YoEstudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4O45jdhHiVo>. Acesso em: 15 dez. 2022.

QUIMBAYO, M. C. R. **Desarrollo del pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera**. 2020. TCC (Graduação em Línguas Estrangeiras inglês – francês) – Universidad Del Valle, Santiago de Cali, 2020.

RAMOS, M. **Concepção de ensino médio integrado**. [S.l.: s.n.], 2008, p. 1-30. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

REIKO, K. Digital storytelling practice in elementary japanese A1.2. In: **Desafios do Digital: Livro de Atas**, 747 – 772. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/140699>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROCHA, V.; TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais: percepção de alunos da contribuição de feedback para desenvolvimento de script em L2. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 357–375, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.25106. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/25106>. Acesso em: 4 mar. 2023.

RODRIGUES, A. L.; SOUZA, K. P.; TREVISOL, J. R. Histórias digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras: uma revisão de estudos. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 21, n. 01, p. 84-104, 2022. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewFile/899/733>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e língua: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PDE. **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16), p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ROMEIRO, N. L.; DOYLE, A.; BRISOLA, A. Por uma representatividade nas bibliografias: um ensaio teórico militante. In: SILVA, F. G.; ROMEIRO, N. L. (org.). **O protagonismo da mulher na biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis: ACB, 2018. p. 185-213.

ROZENO, E. F. Métodos inovadores no ensino de línguas. **Revista Científica da FASETE**. 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/15/metodos_inovadores_no_ensino_de_linguas.pdf. Acesso

em: 1 ago. 2023.

SÁNCHEZ, N. C. C. **Storytelling a través del uso de nuevas tecnologías en la clase de inglés como lengua extranjera**. 2017. 98 f. Dissertação (Maestría en Tecnología Educativa) - Universidad Tecnológico de Monterrey, Monterrey, 2017.

SANTA ANNA, J. O ensino pela pesquisa: interlocuções com Paulo Freire na docência em biblioteconomia. **Investigación Bibliotecológica**. Cidade do México, v. 32, n. 77, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.77.57867>. Disponível em: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57867>. Acesso em: 16 out. 2023.

SCOTT, C. L. The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century. **UNESDOC biblioteca digital**. p. 1-21, 2015 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SHIRKHANI, S.; FAHIM, M. Enhancing critical thinking in foreign language learners. **Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 111 – 115, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.214>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811026759>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVA, A.W. M.; SILVA, J. S.; RODRIGUES, N. C. B. **A importância do ensino da língua espanhola no contexto educacional**. TCC (Graduação em Artes e Letras – Espanhol e Literatura Hispânica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Roraima, Boa Vista, 2016.

SILVA, J. F. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SMITH, E. E. **El arte de cultivar una vida con sentido**: los 4 pilares para una existencia rica y satisfactoria. 1º. ed. New York: URANO, 2017.

SOARES, E. A. P. V. **Momentos de letramentos críticos e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SOARES, F. A.; COELHO, I. M. W. S. **Proposta para avaliar a interação oral em língua espanhola: guia didático para professores**. 2019. Produto educacional - Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOARES, F. A. **Interação oral em língua espanhola: construção de uma proposta avaliativa**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus Manaus centro, Manaus, 2019.

SOARES, T. L.; IRALA, V. B. A transversalidade nas aulas de língua espanhola: da leitura à produção do gênero textual cartaz. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA, E EXTENSÃO, 9, 2019. **Anais eletrônicos [...]** Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/85743>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUZA, V. C. **O vocabulário básico do português no processo de aquisição da língua materna**. 2005. 142 F. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, Campus São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2005.

TAVARES, D. P. **O Storytelling como estratégia na representação do conhecimento: estudos de caso das hipermídias do projeto E-Tec Idiomas**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2016.

TEIXEIRA, W. B. Discursos silenciadores e reveladores relacionados ao ensino de espanhol no Amazonas na perspectiva curricular. In: SOUZA NETO, M. J.; COUTO, A. de A. (Org.). **Língua, linguagem e vida: Homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez**. Campinas, SP: Pontes, 2022.

TEIXEIRA, W. B. GUERREIRO, S. S. Panorama glotopolítico sobre o ensino de língua espanhola na fronteira Brasil-Peru: contexto de Benjamin Constant/AM. **Humanidades e Inovação**. Palmas, v. 9, n. 1, maio 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7210>. Acesso em: 27 jun. 2023.

TEIXEIRA, W. B. La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia. In: MIRANDA, Cícero. (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2018. (Colección Complementos).

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, W. B. Ações glotopolíticas para o ensino do espanhol: eventos e resistência no Amazonas. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 11. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72656>. Acesso em: 25 jun. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. Efeitos da implementação de histórias digitais na produção oral de aprendizes de inglês: um estudo embasado em tarefas. **Alfa**, v. 65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e12562>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/jFfgDBSH9gZbM6RDJ9bgjpN/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa Ação: Uma Introdução Metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, C. H. S. Histórias Digitais como Recurso para Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. **Estudos Anglo-Americanos**, n. 43. p. 101-117, 2015. Disponível em: <https://ppgi.paginas.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

TUMOLO, C. H. S. Histórias Digitais para L2 e seu processo de desenvolvimento. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 15-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v17i1.22686>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22686>. Acesso em: 21 maio 2023.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645413>. Acesso em: 6 jul. 2023.

VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. Storytelling como ferramenta de aprendizagem ativo. **Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21530/ci.v14n2.2019.917>. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917>. Acesso em: 25 set. 2023.

VERCELLI, L. C. A. A pesquisa aplicada com intervenção em um programa de mestrado profissional em educação: implicações na profissionalidade docente. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.325> Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/325/409/2200>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VERGARA, A. I. R. R. Aspectos de la neurociencia aplicables a la didáctica de las destrezas orales en la clase de E/LE. **Foroele**, Valência, n. 11, jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7126/9430>. Aceso em: 03 maio 2023.

VIEIRA, P. **O poder da Autorresponsabilidade**: A ferramenta comprovada que geral alta performance e resultados em pouco tempo. São Paulo: Editora Gente, 2017.

WORD ECONOMIC FORUM. **Pandemic Pushes Back Gender Parity by a Generation, Report Finds**. Geneva, 2021. Disponível em: <https://www.weforum.org/press/2021/03/pandemic-pushes-back-gender-parity-by-a-generation-report-finds>. Acesso em: 19 jan. 2023.

XAVIER, A. **Storytelling**: histórias que deixam marcas. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. de F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YUSKEL, P.; ROBIN, B.; MCNEIL, S. Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In: Society for information technology & teacher education international conference, 2011, Nashville. **Proceedings** [...], Nashville: AACE, 2011. p. 1264-1271.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista brasileira Estudo de pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMYfQbzTW58rjSJQt/abstract/?lang=pt#:.](https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMYfQbzTW58rjSJQt/abstract/?lang=pt#:) Acesso em: 14 nov. 2022.

APÊNDICE A - MOSAICO DAS HISTÓRIAS DIGITAIS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES.



**APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE**

O (a) seu (a) filho (a), por seu intermédio, como responsável legal, está sendo convidado a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa científica intitulada: **Desenvolvimento da habilidade oral em língua espanhola com uso de histórias digitais: uma proposta na perspectiva do ensino crítico.** Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa a assegurar seus direitos e do seu (a) filho (a) como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique ao final de cada folha e assine ao final deste documento, que terá duas vias. Uma delas é do senhor (a) e a outra do pesquisador responsável.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, em especial para o desenvolvimento da habilidade oral nessa língua, assim como discutir temas do cotidiano, esses temas serão: racismo e gênero feminino e masculino na sua construção social de direitos e deveres na sociedade, com intuito de aprender uma língua, e também promover a empatia e o respeito, a fim de colaborar com professores e estudantes ao experimentar aulas utilizando as histórias digitais como uma ferramenta que fomenta a prática da habilidade oral da língua-alvo. O seu filho (a) foi escolhido para fazer parte da pesquisa, pela disciplina fazer parte do currículo do curso que ele cursa, e por ser aluno do professor pesquisador coordenador do projeto.

O (A) Sr (a) tem plena liberdade de recusar a participação do seu (sua) filho (a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço. A pesquisa será realizada no Instituto Federal do Amazonas *Campus* Humaitá, localizado na BR 230, KM7, Zona Rural. Humaitá/AM. CEP: 69800-000.

Caso aceite participar a participação do seu(sua) filho(a) consiste em assistir as aulas que serão executadas no projeto, a princípio foram pensadas para ser executadas em quatro momentos que contemplam 8 aulas, a primeira aula é o momento denominado de “ambientação”, que contempla apresentação do planejamento de ensino aos estudantes, assim como orientações sobre a avaliação. O segundo momento é destinado à explicação do que é uma história digital, também do que é uma autobiografia e como produzir uma em formato de História Digital, além do da explicação do pretérito perfeito simples.

Na segunda aula, serão apresentados três pequenos vídeos, em formato de história digital. O primeiro vídeo conta a história do apartheid, o segundo do Holocausto dos Judeus e o último sobre raça. Após isso, será feito um momento de discussão com os estudantes sobre o que compreenderam dos vídeos e que expliquem o que é racismo.

A terceira aula, é o segundo momento de aplicação denominado de “problematização inicial”, trata da introdução das temáticas, de problematizar as falas dos estudantes afins de identificar suas percepções sobre elas, o segundo momento consiste na realização do pré-teste para identificar o nível na língua nível de entendimento sobre as temáticas.

Da terceira a sétima aula ocorre o terceiro momento denominado de “organização do conhecimento” que contempla a exposição de histórias digitais e discussão sobre as duas temáticas. A oitava aula ocorre o último momento chamado de “aplicação do conhecimento”, onde os estudantes vão realizar o pós teste para verificar se ocorreu evolução na língua, assim como apresentar seus posicionamentos sobre as temáticas discutidas para verificar se também ocorreu mudança quanto aos seus entendimentos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para você são decorrentes da sua participação na pesquisa, podendo ser um possível cansaço ao realizar as atividades durante as aulas; insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio e/ou vídeo, assim como nas atividades que serão discutidas sobre o entendimento deles sobre os temas abordados; também pode acarretar cansaço para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação inicial, final da proposta, tal como a sua (auto)avaliação no seu desempenho das atividades.

da proposta, tal como a sua (auto)avaliação no seu desempenho das atividades.

Acredita-se que os benefícios da pesquisa são diretos e indiretos, uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Espanhola, como o uso de atividades que objetivam fomentar a prática da habilidade oral da língua-alvo, assim como discutir sobre temas relevantes na sociedade.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho (a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo ou prejuízo financeiro ao Sr (a) ou a seu (a) filho e não haverá qualquer forma de compensação financeira pela participação. Caso tenha

algum gasto, garantimos a você e ao seu (sua) filho (a), o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho (a). Asseguramos ao seu (sua) filho (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica, garantimos também o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa.

O (A) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Bruno Bufuman Alecrim, Professor do IFAM *Campus* Humaitá, ministrando as disciplinas de português e espanhol. Endereço para contato está localizado na BR 230, KM7, Zona Rural. Humaitá/AM. CEP: 69800-000. Telefone para contato: (92) 99371-4473, E-mail: bruno.alecrim@ifam.edu.br. Sou estudante de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92) 3621-6732. Ou com a professora orientadora a Prof.^a Dr.^a Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92)3621-6791; e-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

O (A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica na Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar, Fone: (92) 3306-0062, E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Horário de atendimento ao público das 08h às 12h e das 13h às 17h. O CEP/IFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu (minha) filho(a)

(Nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

Humaitá-AM, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TALE

Você está sendo convidado a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa científica intitulada: **Desenvolvimento da habilidade oral em língua espanhola com uso de histórias digitais: uma proposta na perspectiva do ensino crítico**. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Assim como, o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), visa a assegurar os seus direitos como participante. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubriche ao final de cada folha e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de dúvida, você pode procurar o pesquisador responsável ou o orientador desta pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, em especial para o desenvolvimento da habilidade oral nessa língua, assim como discutir temas do cotidiano, esses temas serão: racismo e gênero feminino e masculino na sua construção social de direitos e deveres na sociedade, com intuito de aprender uma língua, e também promover a empatia e o respeito, a fim de colaborar com professores e estudantes ao experimentar aulas utilizando as histórias digitais como uma ferramenta que fomenta a prática da habilidade oral da língua-alvo. O seu filho (a) foi escolhido para fazer parte da pesquisa, pela disciplina fazer parte do currículo do curso que ele cursa, e por ser aluno do professor pesquisador coordenador do projeto.

Você tem plena liberdade de recusar a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que você recebe neste serviço. A pesquisa será realizada no Instituto Federal do Amazonas *Campus* Humaitá, localizado na BR 230, KM7, Zona Rural. Humaitá/AM. CEP: 69800-000.

Caso aceite participar a participação do seu(sua) filho(a) consiste em assistir as aulas que serão executadas no projeto, a princípio foram pensadas para ser executadas em quatro momentos que contemplam 8 aulas, a primeira aula é o momento denominado de “ambientação”, que contempla apresentação do planejamento de ensino aos estudantes, assim como orientações sobre a avaliação. O segundo momento é destinado à explicação do que é uma história digital, também do que é uma autobiografia e como produzir uma em formato de História Digital, além do da explicação do pretérito perfeito simples.

Na segunda aula, serão apresentados três pequenos vídeos, em formato de história digital. O primeiro vídeo conta a história do apartheid, o segundo do Holocausto dos Judeus e o último sobre raça. Após isso, será feito um momento de discussão com os estudantes sobre o que compreenderam dos vídeos e que expliquem o que é racismo.

A terceira aula, é o segundo momento de aplicação denominado de “problematização inicial”, trata da introdução das temáticas, de problematizar as falas dos estudantes afins de identificar suas percepções sobre elas, o segundo momento consiste na realização do pré-teste para identificar o nível na língua nível de entendimento sobre as temáticas.

Da terceira a sétima aula ocorre o terceiro momento denominado de “organização do conhecimento” que contempla a exposição de histórias digitais e discussão sobre as duas temáticas. A oitava aula ocorre o último momento chamado de “aplicação do conhecimento”, onde os estudantes vão realizar o pós-teste para verificar se ocorreu evolução na língua, assim como apresentar seus posicionamentos sobre as temáticas discutidas para verificar se também ocorreu mudança quanto aos seus entendimentos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para você são decorrentes da sua participação na pesquisa, podendo ser um possível cansaço ao realizar as atividades durante as aulas; insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio e/ou vídeo, assim como nas atividades que serão discutidas sobre o entendimento deles sobre os temas abordados; também pode acarretar cansaço para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação inicial, final da proposta, tal como a sua (auto)avaliação no seu desempenho das atividades.

Acredita-se que os benefícios da pesquisa são diretos e indiretos, uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Espanhola, como o uso de atividades que objetivam fomentar a prática da habilidade oral da língua-alvo, promovendo a experiência de participar de uma nova proposta de ensino-aprendizagem, assim como discutir sobre temas relevantes na sociedade.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo ou prejuízo financeiro para você e seus responsáveis e não haverá qualquer forma de compensação financeira pela participação. Caso tenha algum

gasto, garantimos a você e ao seu responsável o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Também está assegurado a você o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa como participante da pesquisa. Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável Bruno Bufuman Alecrim, Professor do IFAM *Campus* Humaitá, ministrando as disciplinas de português e espanhol. Endereço para contato está localizado na BR 230, KM7, Zona Rural. Humaitá/AM. CEP: 69800-000. Telefone para contato: (92) 99371-4473, E-mail: bruno.alecrim@ifam.edu.br. Sou estudante de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92) 3621-6732. Ou com a professora orientadora a Prof.^a Dr.^a Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92)3621-6791; e-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica na Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar, Fone: (92) 3306-0062, E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Horário de atendimento ao público das 08h às 12h e das 13h às 17h. O CEP/IFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TALE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, tendo o consentimento do meu responsável já assinado, sabendo que a qualquer momento poderei

solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar, declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Humaitá-AM, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Pesquisador responsável: Bruno Bufuman Alecrim

CPF: 005.194.502-99

1. Em que aspectos as Histórias Digitais e os Temas Contemporâneos Transversais contribuíram para melhorar o desenvolvimento da sua habilidade oral em Língua Espanhola?

2. O que você aprendeu em língua espanhola com a utilização das Histórias Digitais e os Temas Contemporâneos Transversais?

3. Você gostaria que as aulas continuassem com esse formato? Por quê?

4. Em que aspectos as Histórias Digitais e os Temas Contemporâneos Transversais contribuíram para desenvolver o seu pensamento crítico com relação às temáticas racismo e gênero? Se sim em quais aspectos? Não, por quê?

5. Quais as principais limitações e dificuldades que você encontrou ao usar o recurso para as aulas de ELE?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DO STORYTELLING PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO ENSINO CRÍTICO

Pesquisador: Bruno Brufuman Alecrim

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53119821.0.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.264.879

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como temática: "O Uso do Storytelling como Alternativa Didática para o Desenvolvimento da Habilidade Oral em Língua Espanhola na Perspectiva do Ensino Crítico". Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa de cunho descritivo, tendo como método a pesquisa-ação crítica, que tem como estratégia para coleta de dados o diário de bordo eletrônico, observação participante, questionário, gravação em vídeos e áudios. Os dados coletados serão analisados com base na análise textual discursiva (ATD). Como resultado, o pesquisador pretende, além de avaliar a proposta de ensino e aprendizagem de língua espanhola, com foco na habilidade oral e tendo o Storytelling como recurso didático, sob a perspectiva crítica de ensino, propor um guia didático acerca do ensino crítico nas aulas de espanhol, por meio dessa metodologia e dessa ferramenta.

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189651).

Objetivo da Pesquisa:

Foram apresentados os seguintes objetivos:

Objetivo primário:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Retórica, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppg@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
↳ IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.879

Avaliar uma proposta de ensino e aprendizagem de língua espanhola, com foco na habilidade oral, tendo o Storytelling como recurso didático, sob uma perspectiva crítica de ensino.

Objetivos secundários: Não apresentou objetivos secundários no Projeto Básico nem no Projeto Detalhado.

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189651).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, o pesquisador diz "Nesta pesquisa os riscos pode ser um possível cansaço ao realizar as atividades durante as aulas; insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio e/ou vídeo, assim como nas atividades que serão discutidas sobre o entendimento deles sobre os temas abordados; também pode acarretar cansaço para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação inicial, final da proposta, tal como a sua autoavaliação no seu desempenho das atividades".

Quanto aos benefícios, o pesquisador informa "Acredita-se que os benefícios da pesquisa são diretos e indiretos, uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Espanhola, como o uso de atividades que objetivam fomentar a prática da habilidade oral da língua-alvo, promovendo a experiência de participar de uma nova proposta de ensino e aprendizagem, assim como discutir sobre temas relevantes na sociedade".

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189651).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa refere-se a uma investigação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico.

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189651).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16:

| |
|--|
| Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM |
| Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010 |
| UF: AM Município: MANAUS |
| Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br |

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.879

1. Folha de Rosto;
2. Informações Básicas do Projeto;
3. TCLE e TALE;
4. Cronograma do Projeto;
5. Carta de anuência;
6. Declaração de Infraestrutura assinada pelo responsável ou justificativa pela ausência assinada pelo pesquisador;
7. Instrumento de Coleta de Dados;
8. Orçamento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o último parecer emitido pelo CEPESH, o protocolo apresentava na última submissão, as seguintes pendências:

- Quanto a Folha de rosto: ausência de assinatura pelo responsável da instituição proponente;
- Quanto ao projeto detalhado: Ausência de descrição dos benefícios e riscos (bem como das estratégias de mitigação) e de orçamento;
- Quanto ao cronograma: necessidade de adequação de dados relacionadas à coleta de dados;
- Quanto ao Orçamento: Ausência de orçamento nos documentos apresentados.

Os documentos foram analisados e constatou-se se que todas as pendências foram sanadas.

Dessa forma, este colegiado delibera pela aprovação do protocolo. Mediante a aprovação do protocolo, cabe ao pesquisador responsável, ao final da pesquisa, apresentar os devidos relatórios a este CEPESH.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1842780.pdf | 30/12/2021 00:26:48 | | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.pdf | 30/12/2021 00:26:28 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
 Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepesh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
e IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.879

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 30/12/2021 00:23:24 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |
| Orçamento | Orçamento.pdf | 29/12/2021 22:20:14 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |
| Outros | Questionario.pdf | 18/12/2021 23:41:25 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Dec_infraestrutura.pdf | 18/12/2021 23:34:42 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Cartadeanuencia.pdf | 18/12/2021 23:30:21 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termodoconsentimento.pdf | 18/12/2021 23:26:24 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termodoassentimento.pdf | 18/12/2021 23:26:06 | Bruno Brufuman Alecirim | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 25 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Tarcisio Serpa Normando
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1100 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3336-0060 **E-mail:** cexph.ppgi@ifam.edu.br