



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO SERTÃO DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

REGIANE CARVALHO DE SOUSA OLIVEIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA PERMEADOS PELA
PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

SALGUEIRO – PE

2022

REGIANE CARVALHO DE SOUSA OLIVEIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA PERMEADOS PELA
PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF-Sertão PE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Freire de Oliveira.

SALGUEIRO – PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48 Oliveira, Regiane Carvalho de Sousa.

Ensino e aprendizagem de língua espanhola permeados pela proposta de sala de aula invertida na educação profissional e tecnológica / Regiane Carvalho de Sousa Oliveira. - Salgueiro, 2022.

74 f. : il.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Fabio Freire de Oliveira.

1. Educação Profissional. 2. Língua espanhola. 3. Metodologias ativas. 4. Sala de aula invertida. 5. Sequência didática. I. Título.

CDD 370.113

REGIANE CARVALHO DE SOUSA OLIVEIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA PERMEADOS PELA
PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em ____ de _____ de ____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Freire de Oliveira
IF-Sertão PE, Campus Petrolina Zona Rural
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Cavalcanti de Azevedo
IF-Sertão PE, Campus Petrolina Zona Rural
Membro Interno

Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Júnior
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio
Membro Externo

Salgueiro, 30 de Agosto de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que eu chegasse até aqui mesmo diante das dificuldades enfrentadas ao longo dessa jornada.

Aos meus pais e irmãos, por compreenderem minha ausência em momentos especiais em virtude da realização desse sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em especial à instituição associada Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-Sertão PE), campus Salgueiro, por proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais de educação do interior do Nordeste brasileiro.

Aos professores do ProfEPT por seus ensinamentos, em especial ao meu orientador, Fabio, por ter possibilitado a conclusão dessa etapa da minha vida acadêmica.

À coordenadora do programa, professora Cristiane Ayala, pelo apoio, pelas orientações e por acreditar que daria certo.

Aos professores Francisco Kelsen de Oliveira e Kelvya Freitas Abreu pelas considerações feitas na construção do projeto desta pesquisa.

À professora Luciana Cavalcanti de Azevedo, pela participação nas bancas de qualificação e defesa deste trabalho e suas contribuições para o aprimoramento do texto.

Aos professores João Bottentuit Júnior (UFMA) e Cleilton Sampaio de Farias (IFAC) pelas contribuições na banca de qualificação desta pesquisa e por serem professores que inspiram a inovar a sala de aula.

Ao professor Francisco Júnior, pela disponibilidade em participar da banca de defesa e pelas importantes contribuições que certamente fará para o aperfeiçoamento do trabalho.

À gestão e coordenação da EEEP Raimundo Saraiva Coelho, em Juazeiro do Norte/CE, por terem acreditado na importância do meu trabalho, e meus sinceros agradecimentos aos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso de *Design* de Interiores, pela dedicação e participação durante a pesquisa.

Aos professores Josinaldo Oliveira dos Santos e Omar Mario Albornoz, ambos da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pelo apoio e incentivo desde a graduação em Letras/Espanhol.

Aos meus colegas de curso que me acompanharam e auxiliaram nessa caminhada. Obrigada pelas palavras de incentivo e pela coorientação informal.

A todos os familiares, amigos e colegas que torceram pelo meu sucesso.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a Sala de Aula Invertida (SAI) como estratégia metodológica para a aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Raimundo Saraiva Coelho em Juazeiro do Norte/CE, no âmbito da área de concentração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas em EPT”. A pesquisa desenvolvida foi de natureza quali-quantitativa, utilizando-se a pesquisa-ação e o estudo de caso para a implementação da proposta de intervenção. Este estudo também se caracterizou como exploratório-descritivo, pautado em levantamento bibliográfico através da investigação das contribuições das metodologias ativas, em especial a SAI, para o processo de ensino e aprendizagem. Participaram da pesquisa discentes do 3º ano do ensino médio integrado do curso de *Design* de Interiores, nas aulas do componente curricular de Língua Espanhola, durante os meses de maio a junho de 2022. Para a investigação da temática foram aplicados questionários aos discentes como também foi elaborado um produto educacional, uma sequência didática, baseado na abordagem da SAI. A realização da sequência didática apresentou como resultado a produção de histórias em quadrinhos para um festival de humor, evidenciando o protagonismo, a autonomia e interação dos estudantes na construção do conhecimento, postura essa esperada quando se coloca o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz.

Palavras-chave: Educação Profissional. Língua Espanhola. Metodologias Ativas. Sala de Aula Invertida. Sequência Didática.

ABSTRACT

This study aims to analyze the flipped classroom as a methodological strategy for the learning of Spanish Language in the Integrated High School of the State School of Professional Education (EEEP) Raimundo Saraiva Coelho in Juazeiro do Norte/CE, within the area of concentration of Professional and Technological Education (EPT) and within the research line "Educational Practices in EPT". The research developed was of a qualitative-quantitative nature, using action research and case study for the implementation of the intervention proposal. This study was also characterized as exploratory-descriptive, based on a bibliographic survey through the investigation of the contributions of active methodologies, especially the flipped classroom, to the teaching and learning process. Students of the 3rd year of the integrated high school of the Interior Design course participated in the research in the classes of the curricular component of The Spanish Language, during the months of May to June 2022. For the investigation of the theme, questionnaires were applied to the students, as well as an educational product, a didactic sequence, based on the flipped classroom approach. The realization of the didactic sequence presented as a result the production of comic books for a festival of humor, evidencing the protagonism, autonomy and interaction of students in the construction of knowledge, a posture that is expected when the focus of the teaching and learning process is placed on the learner.

Keywords: Professional Education. Spanish Language. Active Methodologies. Flipped Classroom. Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Integração do modelo da SAI com metodologias ativas.....	23
Figura 2 – Etapas da pesquisa.....	31
Figura 3 – Interface do <i>Google Classroom</i>	36
Figura 4 – Interface do <i>WhatsApp</i>	36
Figuras 5 e 6 – Estudantes produzindo os mapas mentais.....	41
Figura 7 – Mapas mentais produzidos pelos estudantes na oficina 1.....	41
Figura 8 – Estudantes contando piadas em língua espanhola na oficina 2.....	42
Figura 9 – História em quadrinho do humorista Quino utilizada na oficina 3.....	44
Figura 10 – <i>Stand-up</i> do humorista Luis Piedrahita utilizado na oficina 4.....	46
Figura 11 – HQ produzida pelos estudantes do grupo 1.....	50
Figura 12 – HQ produzida pelos estudantes do grupo 2.....	51
Figura 13 – HQ produzida pelos estudantes do grupo 6.....	51
Figura 14 – Estudantes do 3º ano da turma de <i>Design</i> de Interiores no festival de humor.....	52
Figura 15 – Exposição de HQs no festival de humor.....	53

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Comparação entre o tempo gasto na Aula Tradicional e na Sala de Aula Invertida.....	22
Quadro 2 – Percorso metodológico.....	32
Gráfico 1 – Tempo de uso diário da internet pelos estudantes.....	36
Gráfico 2 – Percepção discente quanto à facilidade de acesso aos materiais de estudo através das tecnologias utilizadas.....	54
Gráfico 3 – Percepção discente quanto ao estudo prévio e melhor assimilação dos conteúdos com apoio das tecnologias.....	55
Gráfico 4 – Percepção discente acerca da maior autonomia no processo de aprendizagem de língua espanhola no contexto da SAI.....	57
Gráfico 5 – Percepção quanto à adequação da SAI ao ritmo e estilo de aprendizagem dos estudantes.....	58
Gráfico 6 – Percepção discente quanto a maior interatividade na SAI em relação às aulas tradicionais.....	59
Gráfico 7 – Percepção discente quanto à participação ativa nas aulas presenciais no contexto da SAI.....	60
Gráfico 8 – Comparação entre a percepção de otimização do tempo de aula e o correspondente aumento da prática do idioma espanhol em sala.....	61
Gráfico 9 – Percepção discente quanto à motivação para aprender língua espanhola no contexto da SAI.....	62
Gráfico 10 – Percepção dos estudantes quanto à melhoria da aprendizagem de língua espanhola na SAI em relação ao ensino tradicional.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IF-Sertão PE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SAI – Sala de Aula Invertida

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 O Ensino Médio Integrado na EPT	13
2.1.1 O ensino de Língua Espanhola no contexto do Ensino Médio Integrado da EPT.....	16
2.2 Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem	18
2.2.1 Sala de Aula Invertida (SAI).....	21
2.2.2 SAI no ensino de Língua Espanhola.....	24
2.2.3 Tecnologias digitais usadas na inversão da sala de aula de Língua Espanhola.....	27
3 METODOLOGIA	30
3.1 Caracterização da pesquisa e espaço amostral	30
3.2 Percurso metodológico e instrumentos de coleta e análise de dados	31
3.3 Aspectos éticos da pesquisa	34
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
4.1 Recursos pedagógicos habitualmente utilizados pelos discentes participantes	34
4.2 Estruturação da sequência didática	37
4.3 Aplicação da sequência didática	39
4.3.1 Oficinas 1 e 2: <i>La risa, el humor y los géneros humorísticos</i>	39
4.3.2 Oficina 3: <i>El género discursivo historieta</i>	43
4.3.3 Oficina 4: <i>El género discursivo monólogo de humor</i>	45
4.3.4 Oficinas 5, 6 e 7: <i>Producción de historietas</i>	47
4.3.5 Oficina 8: <i>Festival de humor</i>	46
4.4 Percepção dos estudantes sobre a SAI	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS DISCENTES	71
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS DISCENTES	72
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	73

1 INTRODUÇÃO

O cenário profissional tem vivenciado mudanças significativas no que diz respeito ao perfil dos profissionais, exigindo assim sujeitos qualificados e preparados para atuar no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A evolução tecnológica é, em grande parte, responsável por essas modificações que, de certa forma, também implica desafios à educação, sobretudo no que tange à formação de profissionais que atendam a esse novo modelo de mercado.

À medida que a realidade educacional se modifica, surgem novas políticas e novos modelos de direcionar a educação. Exemplo disso são as recentes mudanças ocorridas no Brasil com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), as quais vêm provocando alterações na base da educação nacional, de modo a impactar em vários âmbitos, inclusive na proposta de ensino para as diferentes línguas estrangeiras.

Com isso, os professores e os materiais didáticos de língua estrangeira também deverão se adaptar às novas exigências, apresentando os conteúdos em novo formato e de maneira mais dinâmica, unindo a familiarização dos estudantes ao mundo digital com o uso mais frequente de materiais interativos e digitais direcionados para seus estudos.

É importante indicar, lamentavelmente, que com esta reforma a Língua Espanhola deixou de ser obrigatória, passando a ser optativa preferencial, sendo a Língua Inglesa a única língua estrangeira obrigatória na educação básica nas escolas brasileiras.

Apesar dessas mudanças curriculares provocadas pela reforma do ensino médio, a aprendizagem de Língua Espanhola, como a segunda língua mais falada no mundo, é de suma importância no contexto do Ensino Médio Integrado que possui, entre as suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho, e, por essa razão, não se pode ignorar a contribuição dos conhecimentos desse componente curricular para o enriquecimento cultural, pensamento crítico e a preparação profissional dos sujeitos.

Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola têm enfrentado obstáculos, pois métodos de ensino tradicionais continuam sendo reproduzidos em um momento em que se exige uma postura mais ativa do docente dessa área frente às mudanças políticas linguístico-educativas mencionadas e a valorização das metodologias ativas como estratégias pedagógicas capazes de potencializar o processo educativo.

Considerando a necessidade de buscar novas estratégias de ensino e aprendizagem que

otimizam o tempo em sala de aula para que os estudantes possam desenvolver competências e habilidades específicas e assim construir uma aprendizagem significativa, a professora-pesquisadora, sendo professora de Espanhol da Rede Estadual do Ceará, propôs investigar sobre a metodologia ativa SAI aliada ao componente curricular de Língua Espanhola.

No atual contexto de avanço tecnológico e de encontro de culturas, é importante proporcionar uma aprendizagem dinâmica, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, portanto, é pertinente apresentar contribuições aos professores de Espanhol (e áreas afins) na busca de subsídios que contribuam para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, sobretudo no contexto da EPT.

Dentro dessa temática, há poucas pesquisas abordando a SAI no ensino de Língua Espanhola, especialmente na EPT, o que leva a entender que essa abordagem para o ensino desse idioma é algo inovador, portanto relevante para ser pesquisado.

A implementação da SAI no ambiente escolar propicia mudanças de postura dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário averiguar se essas mudanças possibilitam a compreensão de conteúdos. Assim, esta pesquisa se concentrou em investigar se o uso da SAI, como estratégia metodológica de apoio ao ensino e aprendizagem de Língua Espanhola para alunos do Ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho em Juazeiro do Norte/Ceará, contribui para maior aprendizagem dos alunos.

Tendo em mente o problema de pesquisa apresentado, este trabalho tem como objetivo geral analisar a SAI como estratégia metodológica para a aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho.

Como objetivos específicos, buscou-se: a) Identificar os recursos pedagógicos disponíveis e utilizados pelos discentes do Ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho para estudar o componente Língua Espanhola; b) Elaborar, como produto educacional, uma sequência didática, pautada na SAI, como instrumento metodológico para apoiar o ensino de Língua Espanhola; c) Aplicar o produto educacional em uma turma de estudantes do Ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho; d) Avaliar a percepção dos discentes acerca do método SAI no processo educativo.

Para atingir os objetivos traçados, este estudo foi organizado da seguinte forma: inicialmente abordou-se a fundamentação teórica considerando temáticas relacionadas ao Ensino Médio Integrado no contexto da EPT, as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem associadas às TDIC, entre outros assuntos. Esta fundamentação baseou-se nas contribuições de Bergmann e Sams (2019), Ciavatta (2014), Moran (2018), Valente (2018),

entre outros. Em seguida, descreveu-se os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como os resultados e discussões sobre os dados obtidos no estudo. Por fim, apresentou-se as considerações finais acerca da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Ensino Médio Integrado na EPT

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem entre suas finalidades a preparação do educando para o trabalho e a cidadania, e o aprimoramento deste como pessoa humana, garantindo-lhe a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, podendo ser articulado à formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

A história da trajetória da EPT no Brasil demonstra a dualidade que existiu por muitos anos na educação do país a depender da classe social a que o sujeito pertencia. As classes dominantes recebiam formação propedêutica, a aprendizagem consistia na realização de atividades intelectuais, consideradas privilegiadas; no outro lado, a educação dos menos favorecidos era voltada para o trabalho manual e, portanto, de formação técnica/profissionalizante, considerada de menor prestígio social.

Tendo em vista superar a histórica dualidade estrutural que marca a história da classe trabalhadora e buscando romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, grupos de estudiosos e representantes da classe trabalhadora se mobilizaram em prol da defesa de unir a educação básica à educação profissional, de forma que a classe laboral tivesse direito a uma formação humana em sua totalidade sob um ideário de ensino que integrasse o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nesse sentido, Ciavatta argumenta que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) apontam que:

[...] é uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

O que se pretende com a concepção de formação integrada, nesse contexto, é que a educação básica se torne indissociável da educação profissional em todos os aspectos em que se dá a preparação para o trabalho, ou seja, o que se busca é dar ênfase ao trabalho como princípio educativo, conforme proposto por Gramsci (1998), com vistas a desconstruir o parâmetro colonialista e dicotômico que caracteriza a relação entre formação geral e profissional.

Com a aprovação do Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004), surgiu a possibilidade de uma organização da educação profissional de forma integrada. A articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é denominada de Ensino Médio Integrado e ocorre com o objetivo de proporcionar uma formação integrada aos sujeitos, com consciência crítica e reflexiva não só para a atuação no mercado de trabalho, mas também para as necessidades do mundo.

No entanto, esse decreto não abrangia todos os aspectos relativos à concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, limitando-se à inserção de uma modalidade de ensino que articulasse o ensino médio ao ensino profissional, sem de fato discutir sobre os principais conceitos imprescindíveis para a construção desse tipo de integração.

Em 2012, a Câmara de Educação Básica aprovou um documento relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) em que defende uma concepção mais audaciosa de formação profissional integrada ao ensino médio, sugerindo a seguinte definição para a educação integrada:

Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-

tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2012, p. 29).

Nessa perspectiva, surgem desafios acerca da aplicabilidade desses princípios na construção de uma modalidade de ensino profissional que ofereça aos trabalhadores uma educação integral. Entre esses desafios está a estruturação de uma prática pedagógica fundamentada na formação integrada.

Educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2014, p. 91).

O trabalho como princípio educativo, portanto, é a base para a construção do currículo em seus objetivos, conteúdos e métodos. O currículo integrado organiza os saberes e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que o objeto a ser conhecido manifeste-se gradativamente com suas próprias características. Para que o trabalho pedagógico permita a sistematização desses conhecimentos historicamente elaborados, os profissionais dessa modalidade de educação precisam ter conhecimentos didáticos pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos no processo do desenvolvimento da aprendizagem e da construção dos saberes profissionais.

Dessa forma, os docentes têm papel imprescindível na consolidação do currículo integrado visto que são esses profissionais que deverão pôr em prática o que está disciplinado nos documentos oficiais e, portanto, farão com que os cursos técnicos integrados ao ensino médio se consolidem como modelos inclusivos de educação.

Para essa mudança acontecer de fato, o educador precisa desenvolver humildade pedagógica na prática docente para desvencilhar-se do velho para construir o novo, ou seja, é preciso estar em formação contínua e permanente dentro da atividade docente. É necessário estabelecer uma nova postura pedagógica frente ao atual mundo do trabalho que exige educadores transformadores, capazes de questionar e incentivar os aprendizes a construir conhecimento.

Nas discussões acerca do Ensino Médio Integrado, não é dada a importância devida aos aspectos metodológicos, os quais geralmente são tratados como apêndices. As questões sobre o que ensinar são priorizadas frente às que abordam sobre como ensinar. Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos apontam que:

Além da redefinição do marco curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 122.123).

Observa-se que aqui, o professor, no seu trabalho pedagógico, precisa considerar o aluno como agente de sua aprendizagem, propiciando um ambiente dinâmico para que este seja sempre espaço de construção pelo aluno. Nesse sentido, é fundamental no processo de aprendizagem propiciar aos estudantes situações mais complexas.

Considerando que o ensino de Língua Espanhola nos cursos técnicos integrados ao nível médio oportuniza uma formação mais completa e crítica ao estudante dessa modalidade e que, dentro da realidade da Rede Estadual do Ceará, as Escolas Profissionais ofertam o ensino de Língua Espanhola, será abordado a seguir o ensino do idioma nesse contexto.

2.1.1 O ensino de Língua Espanhola no contexto do Ensino Médio Integrado da EPT

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 previa no art. 36º, inciso III, o ensino de uma língua adicional obrigatória no currículo do ensino médio, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda optativa, de acordo com a disponibilidade da instituição (BRASIL, 1996).

Com a sanção da Lei 11.161, em 2005, as possíveis línguas estrangeiras/adicionais a serem escolhidas pela instituição escolar e sua comunidade ficaram restringidas, sendo obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio, ainda que com matrícula facultativa por parte do aluno. Sendo assim, a língua inglesa e o espanhol formavam o par linguístico mais frequentemente ensinado como língua adicional no Ensino Médio.

Atualmente, a política linguístico-educativa governamental brasileira privilegia o ensino da língua inglesa. Em 2017, a Lei 13.415 modificou a LDB de 1996 que passou a vigorar da seguinte forma:

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

A partir de então, o espanhol perde seu lugar assegurado anteriormente no currículo do Ensino Médio. No entanto, mesmo após a sanção da Lei 13.415/2017, a escolha pela oferta de língua espanhola na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, lócus dessa pesquisa, continua mantida,

permanecendo nas matrizes curriculares dos cursos da modalidade integrada em que eram oferecidas.

No estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2021), responsável por nortear os estabelecimentos de ensino no desenvolvimento curricular, tornou obrigatório nos itinerários formativos a unidade curricular eletiva de língua estrangeira com 1h/a na carga horária semanal.

De acordo com as Diretrizes para o Ano Letivo 2022 do Ceará (CEARÁ, p. 11, 2022), no que diz respeito a esta unidade curricular “deve-se considerar a existência de docente de língua espanhola. Caso os estabelecimentos de ensino possuam em seu quadro docente um professor efetivo de espanhol, obrigatoriamente será ofertada a unidade de língua espanhola. Caso não haja tal profissional, poderá ser ofertado outro idioma, inclusive a língua inglesa”, o que deixa evidente que a existência de professores efetivos de Língua Espanhola no âmbito escolar é fator determinante para a oferta do Espanhol no Ensino Médio das escolas cearenses.

No que diz respeito às matrizes dos cursos em funcionamento nas EEEP do estado do Ceará, os componentes curriculares estão organizados da seguinte forma: Formação Geral Básica, Formação Profissional e Parte Diversificada. Todas as matrizes possuem carga horária de 2.160 h/a, sendo que dependendo das especificidades de cada curso técnico, alguns componentes curriculares, que mais se alinham à natureza do curso, foram inseridos na Parte Diversificada, visando potencializá-lo, por meio da integração dos componentes curriculares que compõem o currículo (CEARÁ, 2022). Nessa proposta de adequação ao Novo Ensino Médio, o componente Língua Espanhola passou a integrar a Parte Diversificada do currículo dos cursos técnicos das EEEP.

Sendo assim, o docente de língua espanhola precisa considerar a realidade de ensino dessa língua nos cursos da modalidade integrada, o que o implica na necessidade de ter um papel bastante ativo em virtude das mudanças nas políticas linguístico-educativas que podem afetar significativamente nas suas ações didático-pedagógicas em sala de aula.

Portanto, a formação profissional e tecnológica implica em demandas ao labor do professor de línguas estrangeiras, especialmente no que se refere às questões metodológicas e escolha/produção de material didático que oportunizem uma formação para seus estudantes para além da sua conjunção com os saberes técnicos, visto que são estudantes em fase de construção de identidade, de conscientização ética e de constituição política de si mesmos (CÁCERES; LABELLA-SÁNCHEZ, 2018).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que complementa

a LDB de 1996, já se menciona a aprendizagem de línguas estrangeiras como uma experiência de vida que serve para o desenvolvimento integral do indivíduo, experiência de abertura para o mundo em outras culturas.

Esse documento também aponta a importância de substituir o ensino reprodutivo por uma modalidade em que as situações de aprendizagem estejam mais próximas do cotidiano do estudante (BRASIL, 1998). Assim, com os impactos advindos do mundo digital no contexto da educação, entende-se que ao profissional docente de língua estrangeira implica a utilização de metodologias bem elaboradas a fim de ofertar formas de aprendizagem que correspondam à manifestação do processo de aquisição da linguagem pelo educando, ao passo que favoreçam a contextualização da língua estudada.

Portanto, acredita-se que a aplicação de metodologias ativas mediadas pelas TDIC e atreladas ao planejamento pedagógico direcionado a um desenvolvimento mais progressivo da aprendizagem, parecem ser boas sugestões didáticas que concorrem para a promoção da assimilação e aquisição de uma língua estrangeira no contexto da EPT.

2.2 Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem

A expansão do uso das tecnologias digitais tem provocado muitas mudanças sociais, especialmente no contexto educacional. A facilidade de acesso à informação e a grupos de pessoas nas redes que compartilham experiências e conhecimentos propicia a criação de novos contextos educacionais que tornam o ato de ensinar e aprender cada vez mais desafiador, exigindo mudanças de comportamento tanto do professor como do estudante no processo de ensino e aprendizagem do século XXI.

Esses questionamentos convidam professores e profissionais da educação a refletirem sobre a reorganização do currículo, as metodologias, o tempo e os espaços. De acordo com Moran (2015), uma escola em que os aprendizes são ensinados e avaliados de forma padronizada, objetivando alcançar resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e socioemocionais, exigindo-se, para tanto, proatividade, colaboração e personalização.

Nesse sentido, propostas de práticas pedagógicas inovadoras têm surgido em oposição à aprendizagem passiva, bancária (FREIRE, 1987), baseada na transmissão de informação pelo professor, detentor do saber, para o aluno, receptor da informação. Entre essas propostas está a aprendizagem ativa, a qual permite que o aprendiz assuma uma postura mais participativa,

partindo do contexto em que se encontra, do que lhe é relevante e próximo ao nível de competências que possui.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p. 28).

Diante dos distintos estímulos que a transformação digital oferece para os estudantes, as aulas tradicionais, compreendidas neste estudo como as que utilizam essencialmente o método expositivo e são centradas no professor, ficam cada vez mais desinteressantes. Por essa razão é imprescindível transformar o papel do professor, sendo fundamental que ele esteja sensibilizado a compreender as transformações dos alunos, das práticas, dos contextos e, assim, possa também transformar-se em processo.

Dentro das estratégias das metodologias ativas, o professor se desvencilha do papel de detentor do conhecimento e se torna um facilitador, um orientador, um mediador. O professor ganha a função de guiar o estudante para que ele construa a sua aprendizagem. Nesse contexto, o docente deve estar preparado para desenvolver habilidades cognitivas nos educandos, de modo que eles possam aprender a pensar.

Moran (2018, p. 3) afirma de forma ampla que “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”. Assim, uma aprendizagem mais significativa requer espaços de prática constantes e ambientes ricos em oportunidades que permita ao estudante aprender fazendo.

Nas metodologias ativas, o aprendizado parte de problemas e situações reais, considerando as necessidades de aprendizagem de cada aluno, assim como o contexto sociocultural do qual faz parte. Essas estratégias de aprendizagem possibilitam o maior engajamento do aprendiz, bem como a participação de atividades mais completas que auxiliam o estabelecimento de relações com o contexto e que incentivam a tomada de decisão e avaliação de resultados.

Para Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa acontece quando o aprendiz interage com o assunto em estudo por meio da escuta, da fala, de questionamentos e discussões, fazendo e ensinando, ou seja, construindo o conhecimento de forma ativa. Enquanto isso, o professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem.

Desse modo, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem representar estratégias inovadoras e dinâmicas para colocar o aluno no centro do processo educativo e como protagonista da sua própria aprendizagem. Conforme Moran (2018, p. 4), as metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. O aprendiz se torna agente ativo e assim consegue desenvolver competências sociais, afetivas, profissionais, culturais, entre outros, importantes para o seu contexto de vida e de mundo.

Ressalta-se que a educação baseada em metodologias ativas não exclui o ensino tradicional, apenas propõe a utilização de técnicas que complementem os materiais existentes de modo a estimular os estudantes a agirem ativamente frente aos conteúdos e informações recebidas em sala de aula, dando oportunidade para que compartilhem suas experiências pessoais em interação com o professor e em colaboração com os pares.

Paulo Freire (2003, p. 47) aponta que “[..] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que retoma a necessidade do educador criar possibilidades para que os aprendizes possam produzir ou construir o conhecimento, em um processo simbiótico em que o educador e o educando não se limitam à condição de objeto um do outro, indo, dessa forma, ao encontro de uma educação emancipadora.

Ao compreender essa lógica, o ensino pode ser aprimorado com a prática da aprendizagem ativa com a criação de interativas possibilidades que fomentem o protagonismo e a autonomia dos estudantes, com curiosidade e reflexão crítica no enfrentamento do mundo atual em que a tecnologia está cada vez mais presente.

Entre os métodos considerados ativos, destacam-se, por exemplo, a aprendizagem pelos pares, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por times, estudo de caso, rotação por estações, SAI etc. (BACICH, MORAN, 2018). Tais métodos possibilitam uma maior comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno, flexibilizando e dinamizando o processo educativo.

Assim, existem várias formas do professor criar contextos para que os estudantes possam pensar, ensinar uns aos outros o que foi aprendido e realizar experimentações, visando a aprendizagem ativa dos aprendizes. A SAI ou *flipped classroom*, é a metodologia ativa que, nos últimos anos e especialmente no período pandêmico, tem sido mais utilizada e será discutida a seguir.

2.2.1 Sala de Aula Invertida (SAI)

Em 2007 os professores americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams desenvolveram a Sala de Aula Invertida, também conhecida como SAI, um método de ensino híbrido que consiste em enviar para casa, através de mídias digitais, conteúdo expositivo como videoaulas, sites de leitura ou outros materiais, e em sala, desenvolve oficinas de atividades de aprendizagem ativa com resolução de problemas e dúvidas (BERGMANN; SAMS, 2012).

Bergmann e Sams (2019, p. 11) consideram que na SAI "[...] o que é tradicionalmente feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula". Sendo assim, os materiais de estudo são disponibilizados previamente aos estudantes através de recursos digitais, de modo a possibilitar uma leitura antecipada do conteúdo para em sala desenvolver atividades voltadas para a participação ativa e dialogada.

Na abordagem da SAI, de acordo com Valente (2018, p. 29), “[...] o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas [...]”. Esse método permite que o professor trabalhe a partir das dificuldades dos alunos, visto que as atividades realizadas pelos estudantes podem ser registradas em ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando, dessa forma, um diagnóstico acerca do desenvolvimento do estudante e contribuindo para uma aprendizagem mais personalizada, significativa e equitativa.

Para Bergmann e Sams (2019), a aula invertida traz inúmeros benefícios, como a possibilidade de adotar os recursos digitais para potencializar a aprendizagem; a flexibilização dos estudos, possibilitando aos alunos aprender no seu tempo e ritmo; favorece uma maior interação entre os envolvidos no processo educativo, fazendo com que o professor passe a conhecer melhor seus alunos e suas dificuldades de aprendizagem.

Na SAI, a transposição didática é substituída pela aplicação dos assuntos estudados previamente em casa, de maneira que os alunos participem, em grupos, de forma ativa e dinâmica. No que diz respeito ao fomento de atividades grupais, a inversão da aula também proporciona, além da aprendizagem ativa, uma aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam que o espaço grupal pode sofrer modificações com o objetivo de estimular a interação e também promover o desenvolvimento de uma nova cultura de sala de aula através de práticas simples como alterar a disposição das carteiras ou realizar a aula em um espaço aberto e amplo, por exemplo. Essa

nova disposição facilita o trabalho em grupo e a comunicação através do compartilhamento de ideias e experiências.

Assim, ao comparar o tempo despendido na aula invertida com o da aula tradicional, percebe-se que o tempo em sala é otimizado, como pode ser visto no Quadro 1, e por essa razão o professor precisará de mais tempo para planejar atividades didáticas mais úteis e envolventes para o tempo adicional no espaço grupal.

Quadro 1 – Comparação entre o tempo gasto na Aula Tradicional e na Sala de Aula Invertida

AULA TRADICIONAL		AULA INVERTIDA	
ATIVIDADE	DURAÇÃO	ATIVIDADE	DURAÇÃO
Momento inicial	5 minutos	Momento inicial	5 minutos
Correção das atividades propostas para casa	15 - 20 minutos	Discussão sobre o conteúdo visto previamente e esclarecimento de dúvidas	15 minutos
Exposição do novo conteúdo	20 - 25 minutos	Prática em sala de aula	30 minutos
Prática em sala de aula	5 - 10 minutos (Dependendo do andamento da aula, esse momento pode não ser possível em sala)		

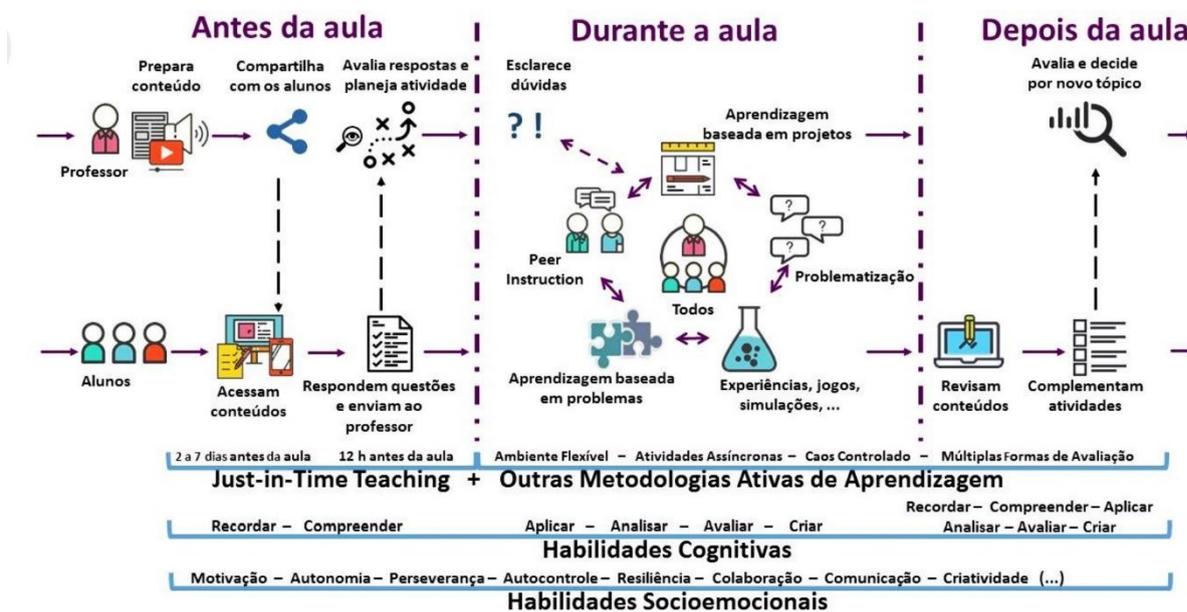
Fonte: A autora (2022), adaptado de Bergmann e Sams (2019)

Observa-se que no modelo de SAI ocorre uma reorganização do tempo de sala de aula. Os minutos iniciais são destinados à retomada dos conteúdos através de perguntas e esclarecimento de dúvidas. Nesse sentido, Bergmann e Sams (2019) destacam que essa abordagem permite o professor esclarecer equívocos antes que os alunos cometam ou apliquem de maneira incorreta. O restante do tempo de aula é usado para atividades práticas mais aprofundadas.

No entanto, esse ganho de tempo em sala deve ser analisado e aproveitado da melhor forma possível e de várias maneiras pelo professor, dependendo do assunto, da realidade escolar e do estilo didático (BERGMANN; SAMS, 2019).

De acordo com os autores, a inversão da sala de aula permite ao professor combinar várias metodologias na sala de aula, como pode observado na Figura 1, sendo compatível com a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, rotação por estações, instrução por pares, entre outras.

Figura 1 – Integração do modelo da SAI com metodologias ativas



Fonte: Schmitz (2016)

Como não existe um único meio de inversão, o professor pode utilizar o tempo de aula para conduzir diferentes atividades práticas, em grupos ou individualmente, ou ainda possibilitar que os aprendizes trabalhem em tarefas diferentes de forma simultânea (BERGMANN; SAMS, 2019).

No que diz respeito às tendências pedagógicas que envolvem a proposta de SAI, pode-se apontar como apoio a pedagogia de Paulo Freire, também conhecida como progressista libertadora, que destaca que os espaços de construção de conhecimento vão além do quadrado da sala de aula e dos muros da escola (MOREIRA, 2011).

Isso implica diretamente no contexto atual de sociedade globalizada, pois, ao estar cercado pelas TDIC e por inúmeras informações veiculadas pela internet nos mais diversos ambientes virtuais, a escola não é mais a única fonte de conhecimento e consequentemente o professor também já não é uma das únicas fontes de consulta.

Além disso, o método da SAI encontra embasamento na teoria da aprendizagem humanista de Carl Rogers (1973) que defende a ideia do aprender a aprender, o ensino centrado no aprendiz e acredita na capacidade do estudante em ser o gestor do seu próprio aprendizado.

De acordo com Moreira (2011), essa abordagem implica em confiar na potencialidade do estudante para aprender, em criar condições favoráveis para sua aprendizagem, em deixá-lo livre para aprender, formular seus próprios problemas, tomar decisões e vivenciar as

consequências de suas escolhas. Ao tratar da relação professor-aprendiz em sala, o docente passa a ser mediador, orientador e *design* de caminhos, utilizando, para isso, instrumentos que facilitam a aprendizagem.

Após verificar que a abordagem da SAI pode contribuir positivamente para o sucesso dos envolvidos no processo educativo, professores e aprendizes, será analisada a importância desse método para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Espanhola.

2.2.2 SAI no ensino de Língua Espanhola

A Língua Espanhola é um motor cultural e econômico incontestável, não apenas por seu potencial como língua de aprendizagem no mundo, mas também pelos valores que incorpora e transmite, valores compartilhados hoje pela Espanha e por tantas outras nações em vários continentes que, através de uma longa e rica história conjunta, tornaram-se sociedades abertas e vitais (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2022).

Segundo o relatório anual do Instituto Cervantes, em 2021, quase 493 milhões de pessoas tem o espanhol como língua materna, o que representa 6,3% da população mundial. Nesta modalidade o espanhol é a segunda língua mais falada no planeta, estando atrás somente do chinês mandarim. O espanhol ainda disputa com o francês e com o chinês mandarim o segundo lugar na classificação de idiomas mais estudados como segunda língua (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2022), o que pode se verificar a posição notória que esta língua ocupa no mundo.

No entanto, a trajetória do ensino de Língua Espanhola no Brasil aponta para idas e vindas desse idioma no currículo das escolas brasileiras. Diante da proposta do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), em que o espanhol não é mais de oferta obrigatória, o ensino de língua estrangeira deve ser permeado pela adoção de novos conceitos, parâmetros e propostas de ensino que conduzam à reflexão e à crítica. Nesse sentido, Almeida Filho aponta que:

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Note-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19).

Assim, uma abordagem de ensino é estabelecida a partir da reflexão, segundo as experiências de cada docente e o contexto educacional em que está inserido, ancorados nos conceitos próprios e de outros sobre o que significa ensinar. Nesse contexto, é imprescindível a adoção de uma prática educativa coerente com as transformações sociais, que seja flexível, problematizadora, contextualizada e interdisciplinar, visando a formação humana integral dos educandos.

O professor de Língua Espanhola é constantemente desafiado em sua prática docente por diferentes empecilhos que permeiam o ensino de uma língua adicional no contexto das escolas de educação básica no Brasil, sobretudo no contexto no Novo Ensino Médio. Entre os desafios, destaca-se a quantidade de aulas semanais. O componente curricular Língua Espanhola nas escolas estaduais do Estado do Ceará é ofertado com carga horária de 1h/a, o que limita o desenvolvimento de atividades dinâmicas em sala de aula para aquisição de habilidades e competências inerentes a uma língua estrangeira.

Na maior parte das vezes, a aplicação dos conteúdos em situações autênticas da língua em estudo e a vivência de aspectos culturais e sociais que permeiam o idioma não são realizadas ou acontecem de forma reduzida em sala de aula devido a curta duração da aula.

Frente ao exposto, uma das principais vantagens do uso da SAI é a otimização do tempo em sala de aula, o que pode contribuir para o ensino de Língua Espanhola ao proporcionar uma reorganização das atividades executadas em sala de modo a garantir mais tempo para os aprendizes desenvolverem competências e habilidades específicas desse idioma e se aprofundarem em aspectos inerentes à cultura dos povos hispânicos, conhecimentos necessários não só para a atuação profissional, mas como cidadão no mundo.

Nesse contexto, os autores Bergmann e Sams (2019) recomendam aos professores de língua estrangeira gravarem vídeos das lições gramaticais e dos temas a serem trabalhados na conversação para que o tempo em sala seja destinado à prática do idioma.

Portanto, são várias as formas que o professor pode utilizar para guiar o aprendiz à compreensão teórica de um tema para posterior trabalho na sala de aula presencial. Para Moran (2015), a aula invertida é um dos modelos mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar, pois concentra as informações básicas no ambiente virtual e deixa para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas.

Nesta abordagem, o professor propõe o estudo de uma determinada temática e o estudante se encarrega de procurar as informações básicas na internet com o auxílio de diferentes tecnologias digitais (vídeos, músicas, *sites*, *blogs*, jogos etc.) ou até mesmo na biblioteca da

escola e em seguida resolve as questões solicitadas pelo professor, identificando as dificuldades e anotando as dúvidas sobre o tema pesquisado.

Para a implementação da SAI, deve-se levar em consideração alguns aspectos apontados por Schmitz (2016), como, por exemplo, a escolha de temas que requerem muito tempo para expor o conteúdo ou que demandem mais tempo de interação e prática dos conceitos; a valorização do esforço dos estudantes para acessar os materiais de estudo prévio, a preparação de roteiros e materiais interativos; o fomento da colaboração entre os estudantes; a criação de estratégias complementares para os alunos que não realizam o estudo prévio; a aplicação de avaliações adequadas ao perfil do aprendiz

O modelo invertido pode ser desenvolvido em qualquer área do conhecimento. Nessa perspectiva, a literatura aponta contribuições positivas da utilização da SAI no ensino de língua estrangeira.

Bachelor (2018), em estudo com a SAI no ensino de espanhol no ensino superior, encontrou resultados satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol, destacando que a SAI é uma alternativa viável para a sala de aula tradicional, pois oferece aos alunos oportunidades adicionais para usar o idioma em situações autênticas, e incentiva o uso da linguagem de maneira mais espontânea.

Suo e Hou (2017), em uma pesquisa sobre estratégias motivacionais para o estudo de inglês no ensino superior utilizando a SAI, apresentam estratégias a serem empregadas na SAI com a finalidade de estimular a motivação dos alunos. Dentre as técnicas, destacam que trabalhar a cultura nas aulas de língua estrangeira permite os alunos se familiarizarem com a língua-alvo sendo, portanto, um conteúdo que sustenta e prolonga a motivação dos mesmos. Como resultados, os autores apontaram maior motivação e autonomia dos alunos, bem como benefícios na proficiência do idioma, nas habilidades de aprendizagem e de pensamento crítico, na cooperação e no poder criativo.

Coelho, Tallei e Soares (2016) apresentam experiências didáticas no ensino de línguas adicionais por meio do uso da SAI e metodologia de aprendizagem por projetos em dois centros universitários brasileiros. Os resultados evidenciam um aprendizado significativo (AUSUBEL, 1968), aliado à colaboração e à reflexão sobre os diferentes papéis que exercem professores e alunos no processo educativo.

Rozenfeld e Marques-Schafer (2021) realizaram um estudo qualitativo com alunos de alemão de um curso de Letras de uma universidade pública brasileira, buscando verificar como utilizar a sala de aula invertida para a aprendizagem de conteúdo linguístico em língua alemã

com uma turma iniciante. Os resultados evidenciam o potencial da SAI para o ensino de alemão para alunos em nível iniciante. Como vantagens da aula assíncrona foram apontadas a possibilidade de diversificação de espaços de aprendizagem, a promoção de trabalho autônomo do aluno e o uso de textos multimodais como insumos pedagógicos. No entanto, os dados alertaram quanto à importância de diversificação do material na apresentação do conteúdo, de selecionar material que não apresente dificuldade secundária e de explicar, detalhadamente, aos alunos os propósitos de atividades assíncronas, destacando que elas se articularão com uma fase posterior presencial.

Dos Reis e Pletsch (2019) desenvolveram uma proposta de curso híbrido em língua inglesa na abordagem sala de aula invertida. Por meio de um estudo de caso, testaram a versão piloto do curso e avaliaram a proposta. Os resultados iniciais mostraram-se efetivos, visto que o material permitiu a prática das habilidades linguísticas de modo integrado, explorando tecnologias na modalidade invertida.

Observa-se nos trabalhos mencionados que a abordagem da SAI contribui positivamente para o trabalho do professor em prol do processo ensino e aprendizagem e conseqüentemente proporciona ao aluno aprender uma língua estrangeira de forma ativa e significativa.

No contexto das metodologias ativas de aprendizagem faz-se necessário também analisar a importância das TDIC para os processos educativos, considerando que as mesmas auxiliam na construção de conhecimentos.

2.2.3 Tecnologias digitais usadas na inversão da sala de aula de Língua Espanhola

A proposta da BNCC (BRASIL, 2017) prevê uma nova etapa onde seja possível contar com o suporte e a familiarização do aprendiz com o mundo digital. Da mesma forma o professor deve estimular os estudantes a utilizarem material interativo e digital com mais frequência e de maneira direcionada para seus estudos, considerando que já existem materiais, suportes educativos e plataformas de estudo que permitam que este estudo digital esteja mais presente na vida dos alunos. Muitos materiais de ensino de língua estrangeira já oferecem a presença da tecnologia na sala de aula, conforme aponta Galvão et. al (2019).

Esse documento aponta a seguinte competência para a área de Linguagens e suas Tecnologias:

Competência nº 7: 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. (BRASIL, 2017)

A Língua Espanhola, juntamente com os demais componentes da área, contribui no desenvolvimento dessa competência através de práticas mediadas pelas TDIC e de novas formas de construir discursos de linguagem, o que implica a utilização de diferentes recursos digitais como editores de textos, vídeos, fotos, áudios, jogos, aplicativos, programas etc., além da reflexão crítica sobre o uso dessas tecnologias e os impactos gerados na vida dos sujeitos.

Na proposta da SAI o papel do professor é ressignificado, passando de detentor do conhecimento a mediador do processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser um obstáculo para a prática docente por proporcionar uma mudança cultural na função do professor. As aulas expositivas são transferidas para casa (espaço individual), através de mídias digitais, e substituídas por atividades que proporcionam aprendizado significativo e duradouro.

Quanto a isso, Valente (2018) destaca que a produção de material para o aluno estudar previamente e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala presencial são aspectos indispensáveis para implantar a SAI, sendo os vídeos uma das estratégias mais utilizadas pelos professores. Quanto a esse recurso, Schmitz (2016) ressalta que os vídeos devem ser curtos e com uso de outros recursos tecnológicos agregados.

Nesse sentido, o autor enfatiza que a aula gravada não deve reproduzir a aula que antes era presencial, pois se torna pouco atrativa para o aluno. Além disso, é importante que o docente tenha conhecimento dos vários recursos oferecidos pelas TDIC que podem ser explorados de forma pedagógica para complementar e dinamizar o estudo prévio, contribuindo também para a inserção desses recursos nas atividades curriculares, como propõem Almeida e Valente (2011).

Sendo assim, as potencialidades das tecnologias permitem o professor elaborar materiais de aprendizagem com orientações para um estudo guiado em que o aprendiz poderá acessar e estudar a qualquer momento e no seu próprio ritmo.

O'Flaherty e Phillips (2015) apud Schmitz (2016) sugerem algumas tecnologias para engajar os estudantes em uma SAI. Nas atividades assíncronas que antecedem a aula presencial, os autores sugerem o uso de *podcasts*, *vodcasts*, guias de estudo e vídeos interativos disponíveis em plataformas *on-line*.

Para o ensino de espanhol, por exemplo, ferramentas de áudio e vídeo permitem o estudante ter contato com situações autênticas de uso da língua, facilitando a aprendizagem. Além disso, áudios curtos gravados no *whatsApp* e *slides* interativos também são boas opções para o estudo *on-line* dos estudantes.

No momento presencial de atividades, os autores apontam o uso de *smartphones*, *tablets* e questionários eletrônicos do tipo *quiz* aliados às discussões, debates e dramatizações no espaço grupal, objetivando *feedback* imediato para erros de entendimento e identificação de lacunas de conhecimento dos aprendizes.

Vale ressaltar que o uso de jogos em plataformas como *wordwall*, *kahoot*, *socrative*, *mentimeter* proporcionam trabalhar conteúdos de forma criativa e dinâmica, bem como motivam os estudantes e, conseqüentemente, potencializam a aprendizagem por descoberta (SOARES, 2012), sendo um recurso didático usado para diversificar as formas de ensinar e aprender e que pode ser utilizando tanto no momento assíncrono como na aula presencial.

Roteiros de estudo também podem ser utilizados para orientar o trabalho *on-line* e presencial dos estudantes, assim como a pesquisa guiada na internet, conhecida como *WebQuest* (BOTTENTUIT JÚNIOR, 2012). Murais virtuais interativos para exposição de trabalhos e produções também são apontados como recursos que promovem interação entre os estudantes no ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), a exemplo da plataforma *padlet*.

Como ambientes virtuais de aprendizagem para disponibilização dos materiais de estudo *on-line* no modelo invertido, estudos destacam o uso do *Google Classroom* (MACHADO, 2022; NASCIMENTO, 2019); *WhatsApp* (CONSERVA; COSTA, 2020) e *Facebook* (FRANCISCO; OLIVEIRA, 2016; NASCIMENTO, 2019), apesar de nem todos os trabalhos serem voltados para o ensino de língua estrangeira.

Essa combinação entre sala de aula e ambientes virtuais, mediados pelo uso das tecnologias digitais é imprescindível para atualizar a escola em um contexto socioeconômico que impõe expectativas de desenvolvimento profissional e tecnológico elevados, em uma sociedade cada vez mais complexa e conectada (COELHO; TALLEI; SOARES, 2016, p. 69)

Assim, acredita-se ser possível a combinação entre as TDIC com os métodos de aprendizagem ativa no contexto educacional, constituindo uma estratégia inovadora para o processo educativo.

Nesse sentido, Moran (2018) afirma que:

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (MORAN, 2018, p. 12).

Portanto, compreende-se que a metodologia ativa SAI associada às TDIC podem

dinamizar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Nessa perspectiva de ressignificação da prática pedagógica do ensino de Espanhol, analisou-se a SAI no processo de aprendizagem dos conteúdos de desse componente curricular, utilizando o percurso metodológico descrito a seguir.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa e espaço amostral

O presente estudo segue os preceitos da pesquisa quali-quantitativa, com respaldo no estudo de Minayo (2002). Com relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva (PRODANOV; FREITAS, 2013) e para a efetivação da proposta interventiva foi empregada a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e o estudo de caso (ANDRÉ, 1995).

No que tange ao local da pesquisa, optou-se por desenvolver na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Ceará, localizada no município de Juazeiro do Norte, na região do Cariri, sob a jurisdição da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. A instituição está localizada no bairro São José, caracterizado por ser uma área predominantemente residencial e fazer limite com o município do Crato.

A escolha da escola se deu pelo fato da pesquisadora ser a docente de Língua Espanhola da instituição. Como o estudo é de natureza etnográfica, observou-se que o conhecimento sobre a realidade estudantil dos alunos contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa, já que se optou por realizar uma pesquisa-ação.

A escola conta somente com turmas de Ensino Médio Integrado, nos períodos manhã e tarde, com um total de 12 turmas. A instituição tem um total de 505 alunos atendidos por meio da oferta dos cursos de Edificações, Desenho da Construção Civil, *Design* de Interiores, Finanças, Transações Imobiliárias e Meio Ambiente, sendo 180 matriculados no 1º ano, 164 cursando o 2º ano e 161 concluindo o 3º ano. Vale mencionar, conforme preconiza o currículo da instituição pesquisada, que o componente Língua Espanhola tem, semanalmente, 1 hora-aula de 50 minutos para cada um dos cursos/turmas.

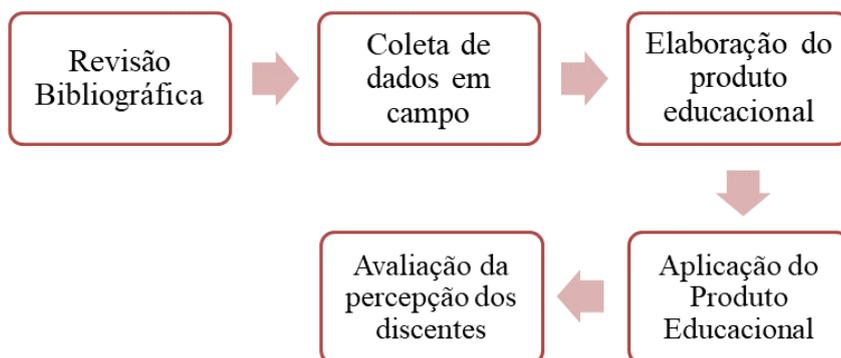
Considerando que um dos objetivos deste estudo é aplicar o produto educacional em um contexto específico da EEEP Raimundo Saraiva Coelho, optou-se por desenvolver a pesquisa com os estudantes do 3º ano, visto que eles possuem vivência institucional com a EPT, o que

oportunizaria a contraposição entre as metodologias de ensino vivenciadas em semestres anteriores com a SAI.

3.2 Percurso metodológico e instrumentos de coleta e análise de dados

A presente pesquisa foi organizada em cinco etapas, conforme dispostas na Figura 2:

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

A primeira etapa da pesquisa teve início no terceiro trimestre de 2019 a partir do levantamento bibliográfico de fontes relacionadas às principais temáticas abrangidas pela pesquisa, utilizando-se, para isso, as seguintes palavras-chave: educação profissional, língua espanhola, metodologias ativas, sala de aula invertida ou *flipped classroom* e sequência didática.

Após o levantamento bibliográfico, buscou-se realizar o estudo bibliográfico de artigos científicos, dissertações e teses sobre os temas centrais deste estudo, além de livros publicados pelos autores renomados que abordam sobre a abordagem da SAI, como Bergmann e Sams (2019) e Bacich e Moran (2018).

Posteriormente à revisão bibliográfica, deu-se início ao desenvolvimento das atividades em campo para a contemplação dos objetivos específicos da pesquisa, no qual foi traçado o seguinte percurso metodológico, representado no Quadro 2.

Quadro 2 – Percurso metodológico

Objetivos Específicos	Procedimento de Pesquisa	Instrumentos de Coleta de Dados	Técnica de Análise dos Dados
A) Identificar os recursos pedagógicos disponíveis e utilizados pelos discentes do Ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho para estudar o componente Língua Espanhola.	Estudo de caso	Aplicação de questionário	Estatística descritiva Análise descritiva
B) Elaborar, como produto educacional, uma sequência didática, pautada na SAI, como instrumento metodológico para apoiar o ensino de Língua Espanhola.	Estudo de caso	Aplicação de questionário	Análise descritiva
C) Aplicar o produto educacional em uma turma de estudantes do ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho.	Pesquisa-ação	Observação participante	Análise e interpretação das observações, com base na literatura
D) Avaliar a percepção dos discentes acerca do método SAI no processo educativo.	Estudo de caso	Observação participante Aplicação de questionário	Técnicas de síntese Estatística descritiva Análise descritiva

Fonte: A autora (2022)

A segunda etapa do estudo consistiu nos procedimentos de coleta de dados em campo no segundo trimestre de 2022. Os contatos com a turma selecionada começaram no dia 12 de maio de 2022. Inicialmente havia 44 matrículas efetivadas na turma, das 45 vagas ofertadas no processo seletivo, porém, uma estudante se afastou das atividades escolares presenciais por motivo de saúde, restando 43 discentes, os quais receberam muito bem a proposta de intervenção e todos aceitaram formalmente participar da pesquisa, sendo os menores de 18 anos autorizados pelos seus respectivos responsáveis legais.

Na conversa inicial, foi apresentada a ementa da disciplina, bem como a dinâmica das oficinas de aprendizagem ativa mediante a metodologia da SAI e quais os objetivos que se pretendia alcançar. Neste primeiro contato, contou-se com a presença de todos os discentes.

Após a anuência de todos os responsáveis legais dos menores, foi realizada a aplicação *on-line*, através do Formulários *Google*, de um questionário diagnóstico misto (Apêndice A)

para os 43 discentes da turma do 3º ano do curso de *Design* de Interiores do Ensino Médio Integrado da EEEP Raimundo Saraiva Coelho, com o objetivo de identificar o perfil dos alunos e os recursos pedagógicos utilizados por eles para estudar Língua Espanhola. Todos os discentes participantes responderam o questionário inicial.

A partir dos dados obtidos, ocorreu o desenvolvimento da terceira etapa que se caracterizou pela estruturação do produto educacional, no caso uma sequência didática baseada na abordagem da SAI para o componente Língua Espanhola, contendo os planos de aulas e uma breve descrição das atividades desenvolvidas.

De acordo com a disponibilidade da professora-pesquisadora nas aulas de Língua Espanhola na turma selecionada, delimitou-se que a prática interventiva seria estruturada em oito oficinas, sendo um encontro por semana com duração de 50 minutos. No entanto, em virtude de mudanças no calendário escolar da instituição pesquisada, as oficinas 1 e 2 foram desenvolvidas no mesmo dia, assim como as oficinas 5 e 6, o que foi necessário acrescentar mais 50 minutos nesses encontros, conforme será relatado na seção que descreve a aplicação da sequência didática.

Após a definição da quantidade de oficinas presenciais, a professora-pesquisadora elaborou os planos e finalizou a estruturação da sequência didática, seguindo o conteúdo programático (*Géneros discursivos: historietas y monólogo de humor*) do livro¹ adotado na escola.

A partir disso, ocorreu a organização dos ambientes virtuais, bem como a seleção dos materiais a serem disponibilizados previamente aos discentes e as atividades práticas a serem realizadas nas oficinas de aprendizagem ativa em sala de aula.

Na penúltima etapa desta pesquisa, ocorreu a interação entre a professora-pesquisadora e os discentes envolvidos no estudo, onde foram realizadas as oficinas de aprendizagem ativa entre os dias 19 de maio e 23 de junho de 2022 (1º semestre letivo de 2022), de forma presencial e com base na sequência didática elaborada como produto educacional. Durante essa etapa do estudo, a pesquisadora atuou como observadora participante (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Para complementar a observação e considerar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a última etapa deste estudo consistiu na aplicação *on-line*, através do Formulários *Google*, de um questionário final baseado na escala Likert, conforme Apêndice B, com o objetivo de representar graficamente a frequência das respostas para verificação das atitudes e

¹ Livro *Sentidos en Lengua Española*, das autoras Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Martins Costa, volume 3, editora Richmond (2016).

percepções relacionadas à abordagem da SAI para aprendizagem de Língua Espanhola.

Para mensuração dos dados quantitativos dos questionários que foram aplicados nesta pesquisa, foi utilizada estatística descritiva e técnicas de síntese, e para os dados qualitativos, utilizou-se a análise e a interpretação das observações coletadas, tendo como base os elementos do processo de inversão da sala de aula apontados por Bergmann e Sams (2019), Valente (2018, 2014), Moran (2018), Schmitz (2016), entre outros.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF-Sertão PE), por meio da Plataforma Brasil (CAAE 55854221.9.0000.8052), tendo aprovação em 10 de maio de 2022.

Para a confirmação do consentimento e participação no estudo, foi entregue o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pesquisados. Com relação aos participantes menores de 18 anos, além do TCLE direcionado aos responsáveis legais, foi entregue o Termo de Assentimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Recursos pedagógicos habitualmente utilizados pelos discentes participantes

O questionário diagnóstico foi aplicado antes da primeira oficina de aprendizagem ativa e foi composto por 10 questões, com as quais buscou-se identificar aspectos importantes para o planejamento prévio das atividades, tendo em vista que não há uma única forma de inverter a sala de aula e que essa metodologia requer flexibilidade do docente. Para Bergmann e Sams (2019, p. 10) “não existe metodologia específica a ser replicada, nem *checklist* a seguir que leve a resultados garantidos. Inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem”. Portanto, conhecer o perfil dos estudantes e os meios disponíveis e utilizados por eles para estudar, permite um planejamento mais assertivo das atividades, bem como a escolha de materiais condizentes com as necessidades dos educandos.

A amostra foi composta predominantemente por jovens entre 17 e 18 anos (30 alunos) e 15 e 16 anos (13 alunos), dos quais 32 (74,4%) discentes são do gênero feminino. O fato da

amostra ser composta por adolescentes corrobora para a inversão da sala de aula com utilização de recursos digitais, uma vez que Bergmann e Sams (2019) apontam que os estudantes mais jovens cresceram conectados e por essa razão compreendem com naturalidade a aprendizagem digital.

Tendo em vista o acesso ao conteúdo pelos estudantes, buscou-se identificar a disponibilidade de dispositivos e o acesso à *internet*. Quanto à disponibilidade de dispositivos, observou-se que todos os integrantes da amostra possuíam algum dispositivo, sendo que 35 estudantes possuíam celular e *tablet*, 19 estudantes, além de celular ou *tablet*, também possuíam computador, dois apenas celular, dois somente *tablet* e dois apenas computador e *tablet*.

A disponibilidade de *tablets* por cerca de 91% da amostra é resultado do programa Ceará Educa Mais: Conectividade², que em 2021 beneficiou os estudantes cearenses do ensino médio da rede pública estadual com esse dispositivo, uma política pública do governo do estado voltada para garantir condições de acesso e ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de ferramentas e práticas digitais, em razão da pandemia de covid-19.

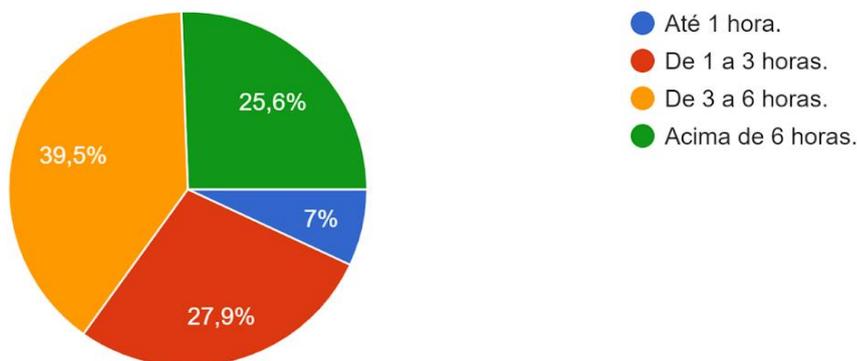
No que se refere ao acesso à *internet*, 42 possuíam em suas residências, seja por *wifi*, dados móveis ou cedida pelo vizinho ou familiar, e apenas 1 estudante relatou não ter acesso à *internet* em casa. No ambiente escolar, o acesso à *internet* é restrito ao laboratório de informática onde todos os estudantes têm acesso nos computadores desse espaço, não há acesso livre à conexão sem fio para os mesmos, exceto quando os professores solicitam a liberação para uso pedagógico nas salas de aula. Sendo assim, nesta amostra não foram observadas desigualdades de acesso que dificultassem o desenvolvimento da SAI.

Quanto ao estudante que não possuía acesso à *internet* em sua residência, a professora-pesquisadora buscou uma solução para a questão do acesso aos materiais de estudo prévio: os arquivos em formato pdf foram enviados por *bluetooth* para o *tablet* do estudante e para acessar os vídeos e *links* de leitura o mesmo foi direcionado ao laboratório de informática. Nesse sentido, Bergmann e Sams (2019, p.91) afirmam que “a falta de acesso equitativo não é obstáculo intransponível e pode ser superada com um pouco de criatividade e engenhosidade”. No modelo invertido o professor deve garantir aos estudantes acesso aos materiais de estudo prévio. Para isso são várias as maneiras de fazê-lo, como por exemplo, postar os materiais *on-line*, manter os arquivos em uma plataforma de gerenciamento de conteúdos, transferir os arquivos por *bluetooth* ou para *pen drives* a serem compartilhados e até mesmo imprimir os materiais.

² Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

Com relação ao tempo de uso diário da *internet*, observa-se no Gráfico 1 que 11 estudantes informaram utilizá-la por um período acima de 6 horas, 17 entre três e seis horas, 12 entre uma e três horas, e apenas 3 a utiliza por um período de até uma hora por dia.

Gráfico 1 – Tempo de uso diário da internet pelos estudantes



Fonte: A autora (2022)

Os dados apresentados indicam que os integrantes da amostra possuem dispositivos e acesso à internet, seja em casa ou na escola, todos ou quase todos os dias, o que possibilita o uso das ferramentas TDIC na implementação da metodologia da SAI.

No tocante aos tipos de recursos pedagógicos para estudo da língua espanhola, os estudantes apontaram os vídeos (76,7%), livro didático (55,8%), sites de pesquisa (4,6%), aplicativo *duolingo* (2,3%), filmes legendados (2,3%) e *podcasts* (2,3%) como os recursos mais utilizados no momento do estudo individual desse componente curricular. Com base nestas respostas, elaborou-se os formatos dos conteúdos utilizados nas oficinas de aprendizagem. Para isso, optou-se por trabalhar uma unidade do próprio livro didático, utilizando slides com conteúdo escrito e ilustrações, vídeos do *YouTube* e *sites* complementares para aprofundamento da temática, ou seja, materiais prontos, acessíveis e fáceis de manusear, o que está em conformidade com os fundamentos para inversão da sala de aula preconizados por Nascimento (2019).

Quanto aos tipos de aulas, observou-se a preferência dos discentes da amostra por aulas práticas de conversação (74,4%) em que são estimulados a interagir e falar o idioma espanhol, e aulas problematizadoras/dialógicas (58,1%) que propiciam a reflexão de práticas sociais mediadas pela língua, sendo que no que diz respeito à atuação dos alunos, 93% dos participantes consideraram que os estudantes devem participar de forma ativa do seu próprio processo de aprendizagem e 62,8% consideraram que o professor tem o papel de mediador do processo de construção do conhecimento.

4.2 Estruturação da sequência didática

Partindo dos aspectos diagnosticados no questionário inicial e também com o intuito de promover uma educação linguística em língua espanhola, foram definidas as dinâmicas a serem utilizadas na sequência didática, conforme estão descritas no encarte do produto educacional.

Nesse sentido, Valente (2018) destaca a importância do professor propor atividades presenciais em sala de aula que sejam coerentes e que auxiliem os estudantes no processo de construção do conhecimento. Esse mesmo autor aponta que dois aspectos são imprescindíveis para a implantação da SAI, são eles: a produção de material para o aprendiz estudar *on-line* e o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula presencial.

Sendo assim, após o estudo prévio do conteúdo em casa, optou-se por atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais em sala de aula e, ainda, a reflexão sobre a linguagem, necessária para a realização dessas atividades. Além disso, preferiu-se adotar um viés tecnológico simples com utilização de ferramentas acessíveis e fáceis de manusear, pois os aprendizes seriam submetidos a uma metodologia que requer uma postura mais participativa destes no processo educativo e que estratégias mais complexas poderiam provocar resistência na execução das atividades.

Com relação a esta perspectiva, Schmitz (2016) destaca que toda mudança provoca espanto, por essa razão é aconselhável desenvolver gradualmente a metodologia, evitando utilizar atividades muito complexas.

Para a disponibilização dos materiais de estudo prévio foram utilizadas duas ferramentas: a sala de aula virtual na plataforma *Google Classroom* (Figura 3) e um grupo no *WhatsApp* (Figura 4). A configuração desses ambientes virtuais constituiu a última fase do planejamento antes dos encontros presenciais. Os estudantes da turma já faziam uso dessas ferramentas para as atividades escolares e, portanto, todos estavam inseridos nos dois ambientes virtuais. Contudo, a decisão de optar por ambas ferramentas deu-se porque uma parte dos discentes participantes mostrou-se resistente para acessar a sala de aula virtual com o retorno das aulas presenciais após o isolamento provocado pela pandemia de covid-19, preferindo o *WhatsApp* por ser mais prático para acessar os arquivos. Sendo assim, como estratégia para que todos pudessem acessar os materiais previamente, tudo foi disponibilizado nas duas ferramentas.

Figura 3 – Interface do *Google Classroom*



Fonte: Captura de tela do *Google Classroom* (2022).

Figura 4 – Interface do *WhatsApp*



Fonte: Captura de tela do *WhatsApp* (2022).

Todos os discentes participantes possuíam acesso à turma virtual no *Google Classroom* desde o período pandêmico da covid-19 em que aulas passaram a ser no formato remoto e também possuíam perfil no *WhatsApp*. Sendo assim, todos sabiam utilizar os recursos básicos dessas ferramentas e por isso não foi necessário treinamento para manusear as mesmas.

Quanto à logística de postagem nos ambientes virtuais, os materiais que seriam trabalhados no próximo encontro presencial foram disponibilizados com uma semana de antecedência com o intuito de todos terem tempo suficiente para ler, assistir, pesquisar, fazer anotações e/ou questionamentos sobre o conteúdo estudado.

É preciso destacar que o conteúdo trabalhado na sequência didática aqui descrita tem como propósito explorar os gêneros discursivos história em quadrinhos (HQ) e monólogo de humor, conhecido no Brasil como *stand-up comedy*. O tema abordado está estreitamente vinculado a esses gêneros, pois focaliza a função crítica do humor, tendo um papel fundamental na reflexão sobre questões políticas e sociais da atualidade e, desse modo, perceber que o humor, além de proporcionar entretenimento, favorece uma perspectiva crítica em relação a situações do cotidiano, especialmente diante do que é veiculado pelos meios de comunicação.

Cabe salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reforçam a importância do combate ao preconceito e à discriminação, de todas as naturezas, nas instituições escolares. Os textos humorísticos podem auxiliar de forma

relevante nessa tarefa.

Os estudantes com certeza já ouviram ou leram textos preconceituosos de humor e, às vezes, diante de uma reclamação sobre esse fato, ouviram alguém minimizando a discriminação, dizendo que “é só uma piada”, como se o fato de ser “só” uma piada pudesse amenizar a manifestação discriminatória. Consideramos que é fundamental, ao combater preconceitos e estereótipos em um componente curricular da área de Linguagem, mostrar aos estudantes essas sutilezas linguísticas frequentes nos gêneros de humor que nem sempre são percebidas por eles. (FREITAS; COSTA, 2016, p. 217)

Nessa perspectiva, o gênero humorístico é um tema que leva muito tempo para expor o conteúdo em aula e que também requer mais tempo para interagir, debater e praticar. De acordo com Schmitz (2016), temas com essas características são ideais para serem trabalhados no modelo de inversão da sala de aula, pois o tempo adicional em aula viabiliza o aprofundamento de conceitos, a realização de demonstrações, a exemplificação de problemas do cotidiano e soluções ou, ainda, permite incentivar o estudante a criar suas próprias produções.

4.3 Aplicação da sequência didática

Para facilitar a apresentação do trabalho desenvolvido, as atividades da sequência didática serão apresentadas e analisadas nas cinco subseções que seguem, considerando-se a cronologia de desenvolvimento das oficinas.

4.3.1 Oficinas 1 e 2: La risa, el humor y los géneros humorísticos

A primeira e segunda oficinas foram realizadas no dia 19 de maio de 2022. No início da oficina 1, verificou-se, primeiramente, quem havia lido o texto no *site* indicado e assistido ao vídeo, e apenas quatro dos 43 estudantes da turma realizaram o estudo prévio. Observou-se, portanto, baixa adesão dos participantes inicialmente. Os que não estudaram o material alegaram que tiveram pouco tempo durante a semana em virtude das atividades das disciplinas da formação técnica e que não utilizaram as aulas de Horário de Estudo³ para ver os materiais previamente, já que nesse bimestre houve mudanças nas atividades escolares para a turma.

Diante do exposto, disponibilizou-se um tempo para que aqueles que não haviam estudado os materiais tivessem a oportunidade de vê-lo e não serem excluídos da atividade. O

³Horário de Estudo é uma unidade curricular ofertada na Parte Diversificada do currículo das EEEP, sendo destinada ao estudo individualizado ou em grupo, à realização de atividades e ao aprofundamento dos demais componentes curriculares.

fato da grande maioria dos estudantes terem estudado os materiais somente na sala de aula atrasou o tempo de execução das atividades nesta oficina, mas como o texto e o vídeo eram curtos, eles conseguiram entender o conteúdo e desenvolver a atividade proposta. Assim, todos foram alcançados e incluídos no processo. No entanto, reitera-se que o ideal é que os materiais de estudo sejam estudados previamente, de acordo com o que foi mencionado.

Após todos os discentes participantes terem lido o texto e assistido ao vídeo, foi realizado uma atividade de aquecimento com discussões acerca do assunto a fim de certificar de que não existiam dúvidas e que o conteúdo tinha sido entendido corretamente. Nesse momento, os estudantes expuseram suas opiniões a respeito do papel social do riso e o sentido do humor, e uma estudante fez um questionamento, já trazido de casa, a respeito dos tipos de textos humorísticos apenas para verificar se os que ela havia pesquisado seriam realmente exemplos desse gênero textual.

Para Bergmann e Sams (2019), no modelo de SAI, os primeiros minutos da aula devem ser destinados ao esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo estudado, pois dessa maneira os equívocos são elucidados antes que sejam aplicados incorretamente.

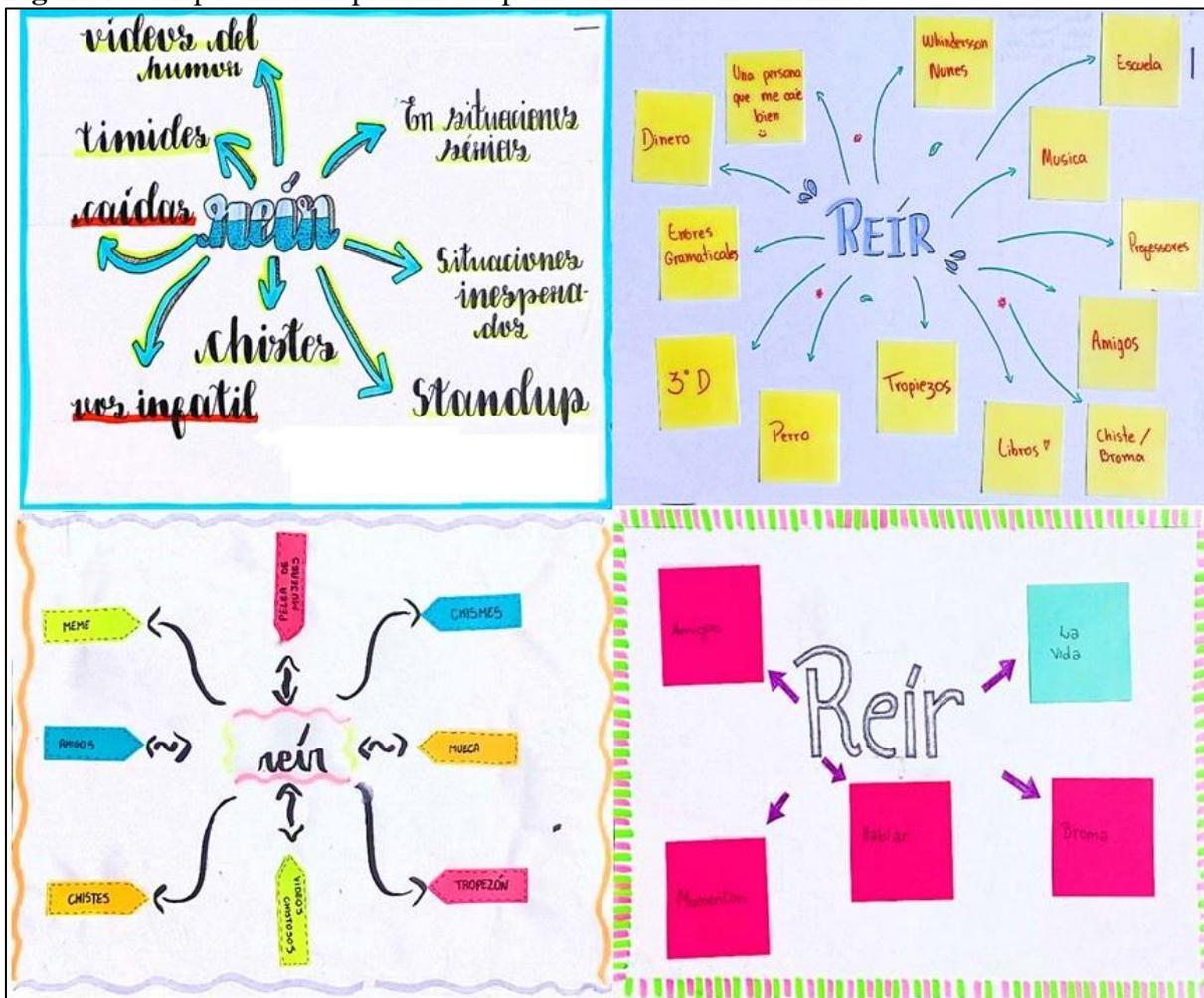
O restante do tempo foi usado para atividades práticas, conforme preconizam esses autores. Assim, após a discussão e com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios sobre a função crítica do humor, foi solicitado que os estudantes formassem grupos de quatro e cinco integrantes e pensassem em situações que lhes fazem rir, de modo a construir um mapa mental por equipe, conforme Figuras 5 e 6. Foram distribuídas folhas de papel A4 e foi sugerido que colocassem no meio o verbo “*Reír*”, e que utilizassem canetas de diferentes cores para escreverem. Conjuntamente a isso, também foi requerido que eles refletissem em grupo se estão de acordo com o ditado popular “*Reír es el mejor remedio*”. Quando terminaram, foi realizado um momento de socialização em que cada grupo apresentou em espanhol sua produção escrita à turma e suas opiniões sobre o ditado popular. A Figura 7 retrata algumas produções dos estudantes.

Figuras 5 e 6 – Estudantes produzindo os mapas mentais



Fonte: A autora (2022)

Figura 7 – Mapas mentais produzidos pelos estudantes na oficina 1



Fonte: Acervo da autora (2022)

Em seguida, deu-se início à segunda oficina, também desenvolvida em pequenos grupos, que teve como objetivos ativar os conhecimentos prévios sobre os gêneros humorísticos

e inferir informações implícitas no texto, bem como praticar a expressão oral em língua espanhola através da contação de piadas. Para isso, cada grupo recebeu um pequeno texto impresso contendo uma piada em espanhol para ser apresentada à turma. Os participantes foram orientados a escolher um ou dois integrantes para treinar a leitura e a entonação da piada selecionada, enquanto os demais membros do grupo discutiam os elementos de humor que compõe o texto (Figura 8).

Figura 8 – Estudantes contando piadas em língua espanhola na oficina 2



Fonte: Acervo da autora (2022)

Nesse tipo de atividade, além de proporcionar a interação entre os estudantes, imprescindível para a aprendizagem da língua alvo, a prática do idioma acontece de forma divertida e com resultados significativos. Na discussão após a contação de piadas, os estudantes chegaram à conclusão de que os textos humorísticos, além de proporcionar entretenimento, também é um meio interessante para fazer críticas sociais em relação a situações do cotidiano. Também foi um momento para refletir sobre a importância dos aspectos culturais para a compreensão do caráter cômico dos textos.

Em ambas as oficinas foi possível perceber uma maior interação entre os aprendizes durante a execução das atividades propostas e que a criticidade foi estimulada. Observou-se, ainda, que o tempo foi realmente otimizado e melhor aproveitado, uma vez que foi possível acompanhar mais de perto a atividade escrita e oral.

É importante salientar que os discentes participantes foram orientados a escrever e falar em espanhol. Para isso, foi permitido o uso do *smartphone* para pesquisar o vocabulário. Como eles estão aprendendo uma língua estrangeira, é normal que ocorra o processo de interlíngua⁴,

⁴ De acordo com Selinker (1972), o termo interlíngua refere-se ao sistema linguístico não nativo utilizado pelo

mas isso aponta a iniciativa e o engajamento dos estudantes em expressar-se na língua-alvo.

4.3.2 Oficina 3: *El género discursivo historieta*

Dando continuidade no desenvolvimento da temática, a terceira inversão foi realizada no dia 26 de maio de 2022 abordando, dessa vez, o gênero História em Quadrinhos (HQ), em espanhol *Historieta*. A metodologia foi semelhante às oficinas descritas anteriormente: verificou-se quem havia estudado o material, dessa vez um *slide* apresentando o gênero discursivo e suas características, e apenas três estudantes da turma o tinha lido, ou seja, menos aprendizes do que na primeira oficina. A ocorrência sucessiva de poucos estudantes realizando o estudo prévio do material revela a dificuldade de adaptação inicial dos mesmos à metodologia da SAI. Na tentativa de solucionar o problema, além de repetir o procedimento de permitir o estudo do material em sala de aula para aqueles que não o fizeram, também foi realizada uma conversa com a turma para explicar novamente a dinâmica da SAI e enfatizar a importância do estudo prévio no desenvolvimento das atividades presenciais em sala de aula.

Após isso, foi aberta uma discussão sobre o gênero textual *Historieta* com a finalidade de esclarecer dúvidas e equívocos sobre as principais características desse gênero, bem como oportunizar os aprendizes a mencionarem as histórias em quadrinhos que conheciam, as mais antigas e famosas que se converteram em filmes. Os estudantes participaram ativamente na discussão, citando as HQ da turma da Mônica do cartunista brasileiro Mauricio de Sousa, como também as do Super-Homem e *Batman*.

Em seguida, a turma foi dividida em grupos de quatro e cinco integrantes e foi proposta a leitura de uma HQ do humorista argentino Quino (Figura 9), conhecido principalmente pelas tirinhas da personagem Mafalda, apresentada no livro didático em uso pelos estudantes, na qual representa uma situação de denúncia de corrupção (FREITAS; COSTA, 2016, p. 12). Após a leitura, foi solicitada a resolução de uma atividade de interpretação textual com o intuito de compreender detalhadamente o texto verbo visual, identificar os elementos de humor na HQ e reconhecer as características desse gênero.

Valente (2014), a colaboração entre os estudantes e a interação do estudante com o professor são aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem que a SAI incentiva.

Mais uma vez, observou-se otimização do tempo em sala e que o auxílio aos aprendizes foi dado justamente quando eles estavam desenvolvendo a atividade proposta. De acordo com Valente (2018), nessa abordagem pedagógica o professor utiliza o tempo em sala de aula presencial para participar das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram no estudo prévio, é o momento para dar *feedback* e corrigir concepções equivocadas ou mal formuladas.

Apesar da grande maioria da turma não ter cumprido o que havia sido designado para casa, avaliou-se de forma satisfatória os resultados observados em sala. Isso deveu-se em parte à afinidade dos aprendizes pelo gênero textual HQ e pela temática sobre corrupção abordada na mesma. O acompanhamento do desenvolvimento das atividades ocorreu com eficácia, assim como a interação entre a professora-pesquisadora e os estudantes. Outro ponto notório foi a participação ativa e interativa dos aprendizes para ler e compreender a HQ. Percebeu-se que a leitura em grupo da HQ seguida de atividades de compreensão textual acarretou uma maior motivação e melhor aprendizagem. As reflexões críticas feitas pelos estudantes, ao longo desta sequência didática, revelam a compreensão dos elementos e do conteúdo temático da HQ apresentada.

4.3.3 Oficina 4: *El género discursivo monólogo de humor*

Iniciou-se a oficina de aprendizagem ativa, no dia 02 de junho de 2022, verificando quem havia assistido ao vídeo, e dessa vez 33 discentes realizaram o estudo prévio. Essa maior quantidade de estudantes que se prepararam previamente deveu-se à atribuição de uma pontuação para quem realizasse a tarefa solicitada no ambiente virtual após assistir ao vídeo. Essa estratégia corrobora com os preceitos de Schmitz (2016) de atribuir pontos para as tarefas extraclasse como forma de valorizar o esforço preparatório do estudante, e com Valente (2014, p. 93) que destaca que “a solução para os alunos que não se preparam antes das aulas é a realização de tarefas ou autoavaliações que são computadas no processo de avaliação formal do aluno”.

Mais uma vez foi disponibilizado um tempo para aqueles que não se preparam antes da oficina pudessem assistir ao vídeo para então desenvolver a atividade com os demais. No que diz respeito à execução dessa estratégia na SAI, Moran (2018, p. 14) aponta que “em sala de

aula, o professor orienta aqueles que ainda não adquiriram o básico para que possam avançar. Ao mesmo tempo, oferece problemas mais complexos a quem já domina o essencial”.

Nessa oficina foi introduzido o gênero *monólogo de humor (stand-up comedy)*. Como os textos desse gênero geralmente são longos, optou-se por usar apenas um fragmento do humorista espanhol Luis Piedrahita⁵, “*Una maleta no se llena de ropa: se llena de por ‘si acasos’*” (Figura 10), no qual aborda que quando as pessoas vão viajar elas não usam critérios justificáveis para decidir sobre quais peças de roupas e objetos vão precisar, pensam em possibilidades e assim enchem a mala com itens desnecessários.

Figura 10 – *Stand-up* do humorista Luis Piedrahita utilizado na oficina 4



Luis Piedrahita: Una maleta no se llena de ropa: se llena de 'por si acasos'

2.5 M de vistas · hace 10 a



20 K



No me gu...



Compartir



Descargar



Recortar



Gu

Fonte: Captura de tela do *YouTube* (2022)

Para iniciar, realizou-se um momento de socialização das impressões acerca do vídeo, a temática apresentada pelo humorista, as características desse gênero e quais detalhes despertaram curiosidade. Os estudantes fizeram várias perguntas a respeito do vocabulário utilizado pelo artista espanhol e mencionaram situações que já aconteceram com eles ao preparar uma mala para viajar e que foram retratadas de modo semelhante no vídeo. Além disso, os aprendizes também destacaram a maneira como o humorista fala, seu tom de voz, a forma engraçada de encenar as situações. Diante da discussão, ficou evidente que os discentes compreenderam o conteúdo temático do gênero apresentado.

Para aprofundar os conhecimentos adquiridos no estudo prévio, a turma foi dividida em

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_AI09c

grupos de quatro e cinco integrantes e foi solicitado o desenvolvimento de uma atividade contendo questões sobre o vídeo e o gênero humorístico, objetivando identificar as características da construção composicional e do estilo dos *monólogos de humor*, indicado no livro didático utilizado pelos discentes (FREITAS; COSTA, 2016, p. 22-23). Para a realização dessa atividade os aprendizes precisaram usar o *smartphone* ou o *tablet* para acessar o vídeo novamente, já que algumas questões requeriam a identificação de informações mais específicas. O auxílio da tecnologia em sala permitiu os alunos desenvolver as atividades propostas de forma mais autônoma, sendo relevante tanto para os discentes (papel ativo) como para a professora-pesquisadora (facilitadora e motivadora).

Nessa oficina, também, avaliou-se positivamente os resultados observados em sala. Um episódio relevante é que alguns alunos não se limitaram apenas a assistir ao vídeo sugerido e pesquisaram a biografia do comediante e a tradução de vocábulos desconhecidos, o que mais uma vez demonstrou a autonomia dos estudantes.

Nessa proposta os estudantes tiveram contato com um texto em outro formato, o que de certa forma instigou a curiosidade dos estudantes. O fato de assistir a um *stand-up* de um humorista hispano falante proporcionou a inserção dos aprendizes em um contexto real de vivência do idioma e, conseqüentemente, maior envolvimento dos mesmos na execução das atividades propostas.

É importante destacar que no decorrer da oficina os estudantes relataram terem tido um melhor desempenho nas atividades propostas em virtude da preparação anterior à oficina, o que demonstra que os estudantes compreenderam a importância do estudo prévio para uma melhor execução das atividades em sala.

Outro ponto importante observado foi que os discentes que haviam estudado previamente o conteúdo foram constantemente solicitados pelos colegas para auxiliar no desenvolvimento das tarefas. Acerca desta cooperação entre os estudantes, Bergmann e Sams (2019) ressaltam que a inversão aumenta a interação aluno-aluno, os quais passam a criar seus próprios grupos de colaboração em vez de dependerem exclusivamente do professor.

4.3.4 Oficinas 5, 6 e 7: *Producción de historietas*

A análise e discussão das oficinas 5, 6 e 7 foram realizadas conjuntamente em função da similaridade metodológica. Para esses encontros foi proposto um projeto com atividades de produção escrita e oral para apresentar na escola durante um festival, tendo como objetivo

fomentar a reflexão crítica a partir do humor. Nesse sentido, Moran (2018) destaca que utilizar projetos, atividades e experimentos na inversão da sala de aula favorece o engajamento dos estudantes em questionamentos e resolução de desafios, sendo necessário, para isso, revisar, aprofundar e aplicar o que foi aprendido *on-line*.

A proposta inicial era elaborar, em grupos, HQs e *stand-up*. Para isso, foi disponibilizado previamente as orientações de como produzir textos referentes a esses gêneros, apresentadas no livro didático utilizado pelos discentes (FREITAS; COSTA, 2016, p. 26-29). No entanto, no encontro presencial os estudantes demonstraram pouco interesse para produzir texto de *stand-up*, alguns alunos relataram dificuldade para traduzir expressões do cotidiano e outros demonstraram timidez para apresentar ao vivo um texto mais extenso. A produção de *stand-up* é uma atividade mais complexa e que exige atenção aos aspectos socioculturais, principalmente com relação aos coloquialismos, às expressões idiomáticas, às comparações e às metáforas. Sendo assim, a turma optou por produzir somente HQs.

A partir da escolha do gênero, foi reiterado que a HQ devia ter como tema um fato da atualidade ou uma situação do cotidiano dos estudantes, ou seja, o requisito indispensável era que fosse um assunto conhecidos por todos, ou pela maioria, para que o aspecto cômico pudesse ser compartilhado. Vale destacar que os discentes foram orientados a não fazerem nenhum tipo de humor que pudesse ser interpretado como preconceito, estereótipo ou *bullying*.

A oficina 5, realizada no dia 09 de junho de 2022, foi destinada ao planejamento da primeira versão da HQ. Para isso, os estudantes se dividiram em grupos de cinco integrantes e foram orientados a consultar novamente o passo a passo apresentado no livro didático. Nesse momento, os grupos organizaram uma tempestade de ideias para decidir o que queriam contar e qual seria o elemento principal para produzir humor. O aumento do preço dos combustíveis e dos alimentos foram algumas das temáticas escolhidas pelos grupos, dado o momento atual do país.

Em seguida, os estudantes foram levados a refletir sobre a construção composicional da HQ e, então, se voltaram para decidir as imagens, as falas que iriam utilizar na narração e o número de quadrinhos para não alongar a história nem a encurtar demais.

A princípio a produção de uma HQ pareceu uma tarefa difícil para os aprendizes, mas a parceria entres os integrantes dos grupos para a elaboração dos quadrinhos foi crucial para o engajamento e a motivação na realização do desafio. Uma questão que ajudou na execução da proposta foi o fato de que a turma é do curso de *Design* de Interiores e, portanto, um número considerável de discentes possuem habilidades para desenhar. Observou-se, ainda, que aqueles

com mais facilidade para desenhar puderam ajudar os que tinham mais dificuldade. Essas observações corroboram com a experiência de Bergmann e Sams (2019), na qual foi observado que na SAI os estudantes passam a se ajudar e a aprender de forma colaborativa.

Vale mencionar que a professora-pesquisadora também sugeriu a utilização de aplicativos para a criação das HQs (como por exemplo *pixton*, *krita*, *comica* e *criador de la página cómica*) visto que havia recursos disponíveis pelos alunos (*smartphone* e *tablet*) e na escola (*internet* e laboratório de informática) e que a inserção da tecnologia em sala cria oportunidades de aprendizagem ao permitir, segundo Valente (2018, p. 30), “realizar simulações animadas, visualizar conceitos e realizar experimentos individualmente ou em grupos”. Para Dantas e Neto (2020), o uso das TDICS nas aulas de língua espanhola possibilita aos estudantes compreenderem as línguas e sua função como fenômeno marcado por heterogeneidade, variedade e diversidade linguística, através dos conteúdos propostos pelo professor.

Finalizada a oficina 5, deu-se início à oficina 6, também realizada no dia 09 de junho de 2022, com o objetivo de fazer a revisão da produção inicial da HQ. Assim, os estudantes agrupados em suas respectivas equipes foram orientados a observarem se suas HQs atendiam aos requisitos ou se necessitavam modificações.

Uma observação relevante logo no início desta oficina foi o fato de que os estudantes começaram a trocar as HQs entre os grupos, realizando a leitura, dando ideias e fazendo comentários sobre a produção de seus pares. Diante disso e a partir do que foi estudado nas oficinas anteriores, os aprendizes já possuíam internalizados alguns critérios para analisar as HQs e por essa razão eles foram orientados a realizar uma leitura crítica com base nos critérios estudados. Percebeu-se que essa atividade criou um espírito de colaboração entre todos da turma.

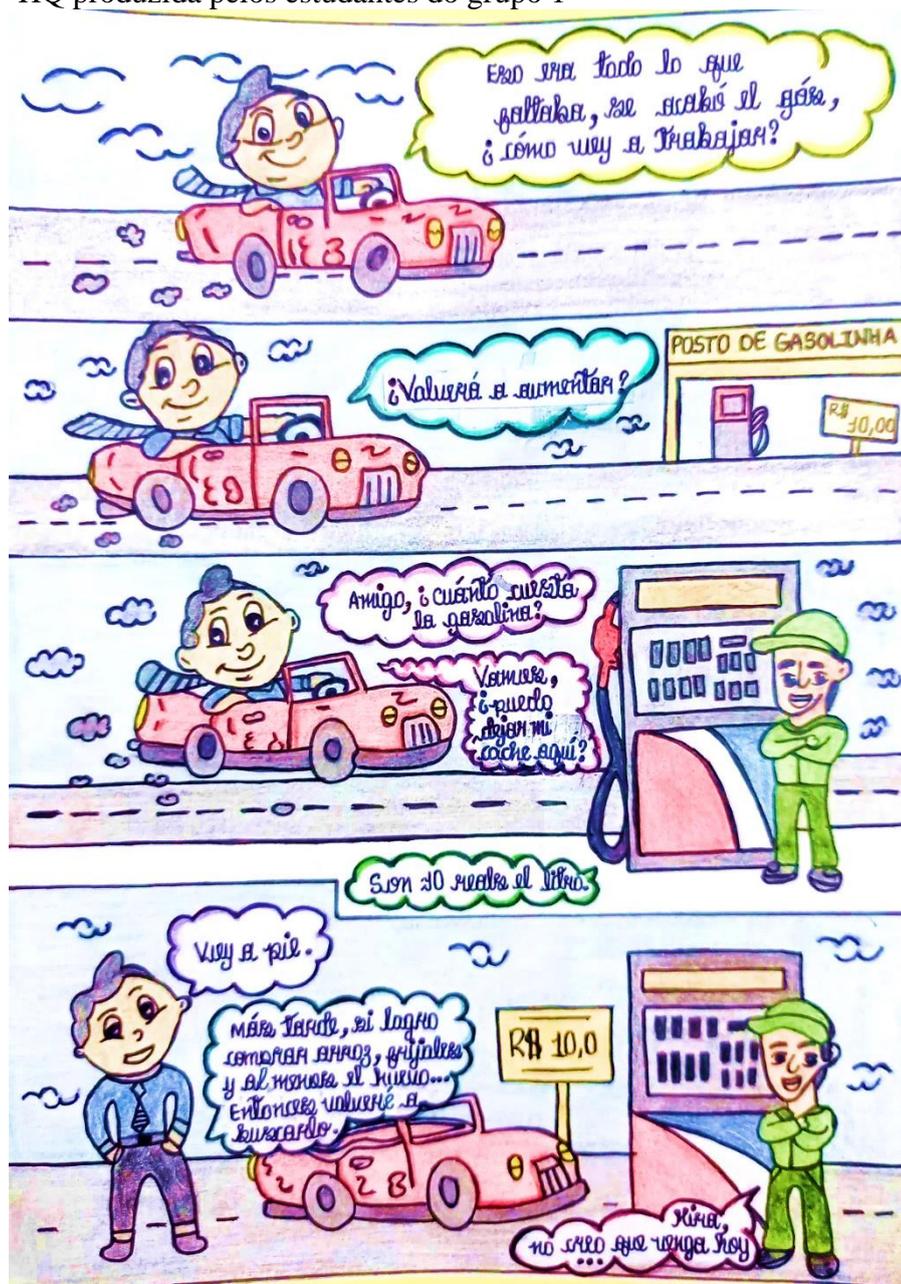
Após observarem as opiniões dos companheiros e da professora-pesquisadora, os grupos deram continuidade na revisão de suas produções e realizaram os ajustes necessários para então dar início, na oficina seguinte, à produção da versão final da HQ.

Já a oficina 7, foi realizada na semana consecutiva, no dia 15 de junho de 2022, um dia antes do previsto por ocasião de um feriado nacional. Esse encontro teve como finalidade a produção final da HQ para o festival de humor.

Nesse sentido, os estudantes, organizados em grupos, reescreveram sua produção inicial considerando os comentários realizados na oficina 6, as orientações do passo a passo e suas próprias revisões da versão inicial.

As produções finais foram bastante criativas (Figuras 11, 12 e 13), com utilização do texto verbal em língua espanhola, o que demonstrou empenho e motivação dos aprendizes na execução da proposta. Dessa forma, as oficinas de preparação das HQs foram produtivas, uma vez que os aprendizes foram levados a usar o idioma de maneira autêntica e autônoma, desenvolvendo, por sua vez, a leitura, a escrita e o pensamento crítico nos estudantes.

Figura 11 – HQ produzida pelos estudantes do grupo 1



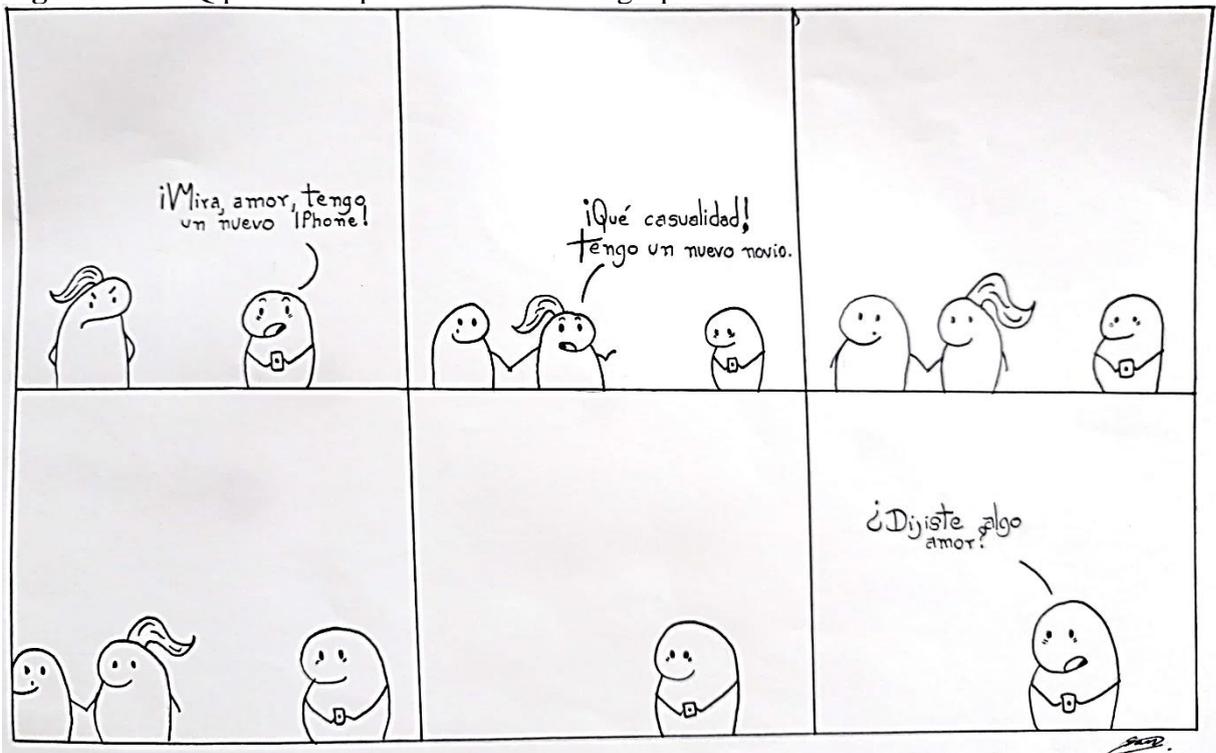
Fonte: Acervo da autora (2022)

Figura 12 – HQ produzida pelos estudantes do grupo 2



Fonte: Acervo da autora (2022)

Figura 13 – HQ produzida pelos estudantes do grupo 6



Fonte: Acervo da autora (2022)

Observou-se, também, que essa proposta despertou nos aprendizes o uso criativo da linguagem verbal e não-verbal, visto que exploraram tanto as imagens como as palavras para provocar riso como também a reflexão, o que revela a compreensão do conteúdo temático trabalhado ao longo da sequência didática.

Vale a pena mencionar que os deslizes linguísticos produzidos pelos estudantes devem ser relativizados, visto que foi uma das primeiras produções discursivas desses estudantes no componente Língua Espanhola.

A socialização das produções ficou agendada para o dia 23 de junho e, até a data, as aulas da disciplina de Horário de Estudo foram utilizadas para o ensaio da oralidade e organização da exposição por parte dos estudantes, contando com a orientação da professora-pesquisadora.

4.3.5 Oficina 8: *Festival de humor*

O encerramento da sequência didática foi realizado com a socialização dos trabalhos produzidos pelos estudantes da turma de terceiro ano do curso de *Design* de Interiores ao longo das oficinas em um festival de humor. O evento foi desenvolvido no auditório da escola (Figura 14) e contou com a participação de estudantes das demais turmas de terceiros anos, professores e equipe pedagógica da escola. Dessa forma, tanto as HQs produzidas pelos alunos quanto os conceitos em estudo foram compartilhados com outros sujeitos da comunidade escolar.

Figura 14 – Estudantes do 3º ano da turma de *Design* de Interiores no festival de humor



Fonte: Acervo da autora (2022)

O evento de socialização foi iniciado com a exposição das HQs projetadas em *datashow* (Figura 15) com posterior apresentação da temática escolhida por cada grupo e os elementos de humor da narrativa, sendo que foi proporcionado cinco minutos para cada equipe apresentar sua HQ. Observou-se que essa atividade proporcionou aos estudantes o desenvolvimento da oralidade em outro idioma e oportunizou a difusão da língua espanhola no ambiente escolar, além de ter proporcionado a divulgação de seus trabalhos.

Figura 15 – Exposição de HQs no festival de humor



Fonte: Acervo da autora (2022)

Nesse sentido, Da Silva (2005) destaca a importância da utilização de recursos didáticos nas aulas de espanhol como língua estrangeira que fomentam a reflexão linguística e estimulam os estudantes a:

[...] trabajar de forma innovadora y creativa, en la observación y uso de nuevas construcciones lingüísticas, en todos los niveles, en relación con su propia lengua; sistematizar la proximidad y la diferencia en el análisis lingüístico, para solucionar y superar dificultades en sus procesos de adquisición. (DA SILVA, 2005, p. 186).

É importante destacar que os estudantes organizaram toda a produção, com a escrita e

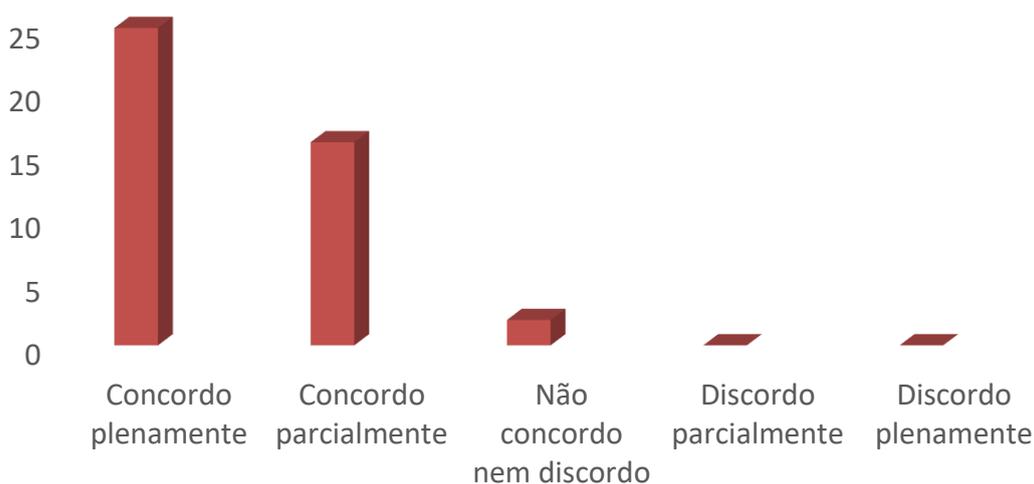
desenho das HQs, a organização da exposição e a apresentação das produções. Vale observar, ainda, que nessa oficina, assim como nas anteriores, eles assumiram o protagonismo, explicitando o senso crítico nas produções, como pode ser percebido no material escrito apresentando na subseção anterior e também disponível no encarte do produto educacional.

4.4 Percepção dos estudantes sobre a SAI

Na semana seguinte após a finalização das atividades da sequência didática foi aplicado o questionário final (Apêndice B) com os 43 discentes participantes, objetivando avaliar os dados das suas percepções sobre a metodologia da SAI no que diz respeito à utilização das TDIC, à aprendizagem de língua espanhola, à interação entre os pares e ao engajamento, sendo que todos os participantes responderam ao questionário.

Com relação ao primeiro questionamento, o qual tratou da facilitação de acesso aos materiais de estudo através da utilização das TDIC no processo educativo (a exemplo das plataformas *Google Classroom* e do *WhatsApp*, utilizados nesta pesquisa), obteve-se os seguintes resultados, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percepção discente quanto à facilidade de acesso aos materiais de estudo através das tecnologias utilizadas



Fonte: A autora (2022)

Das respostas obtidas, observa-se a predominância de uma percepção positiva quanto à facilidade de acesso aos materiais disponibilizados, dado que 58,1% (25) dos estudantes concordaram plenamente e 37,2% (16) parcialmente, e apenas 4,7% (2) não concordaram nem discordaram. Nascimento (2019), em estudo sobre a SAI com alunos da EPT, também verificou

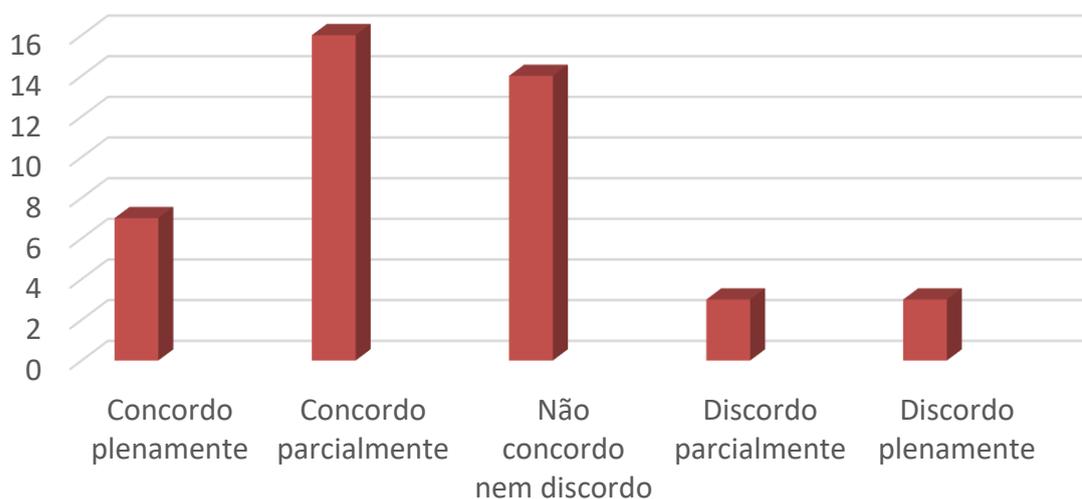
uma avaliação positiva entre a utilização das TDIC no processo educativo e a facilitação de acesso aos conteúdos.

Nesse aspecto, Bacich e Moran (2018) destacam que as tecnologias digitais contribuem para a aprendizagem ativa ao oferecerem diversos recursos que os aprendizes podem acessar e complementar seus estudos. Para Almeida e Valente (2011, p. 23), “[...] o processo de ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas modalidades e meios de expressão”, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e motivador.

Vale ressaltar que antes de inverter a sala de aula é imprescindível garantir acesso adequado e equitativo aos materiais de estudo prévio, sendo antiético a adoção de um ambiente educacional acessível a somente parte dos aprendizes (BERGMANN; SAMS, 2019).

Na questão 2, que se refere ao estudo prévio e melhor assimilação dos conteúdos com apoio das tecnologias empregadas, foram levantadas as seguintes respostas, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percepção discente quanto ao estudo prévio e melhor assimilação dos conteúdos com apoio das tecnologias



Fonte: A autora (2022)

Neste ponto apenas 16,3% (7) dos discentes participantes concordaram plenamente, 37,2% (16) concordaram parcialmente, 32,6% (14) não concordaram e nem discordaram, e "discordo parcialmente" correspondeu a 7% (3) estudantes, semelhante aos que discordaram totalmente. A soma dos concordantes correspondeu a 53,5% (23) dos envolvidos no estudo, o que revela uma adesão parcial ao estudo prévio, mesmo com o apoio das tecnologias. Estes

dados confirmam o que foi constatado durante a realização das oficinas em que parte dos estudantes não realizaram o estudo prévio dos materiais, mesmo tendo recursos tecnológicos disponíveis em casa e na escola, o que demonstra que as mudanças na dinâmica da sala de aula são graduais, demandando tempo para serem concretizadas.

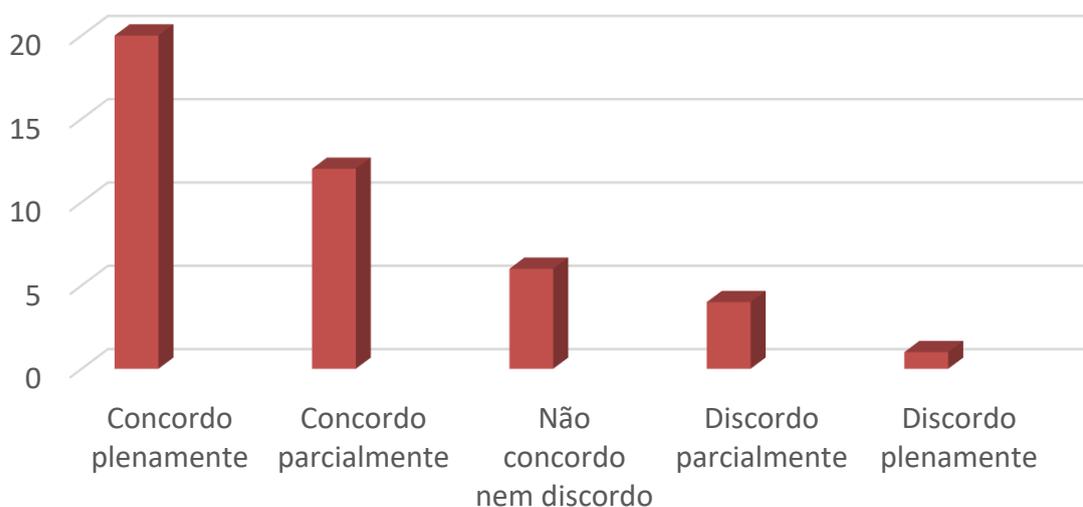
Para Valente (2014), esse é o ponto mais problemático da metodologia da SAI, contudo, Bergmann e Sams (2019) apontam soluções para superar essas dificuldades, as quais foram aplicadas neste estudo pela professora-pesquisadora e que foram importantes para o desenvolvimento das atividades previstas, conforme mencionado na seção de aplicação da sequência didática.

O estudo prévio, portanto, contribui para que o tempo em sala seja destinado para resolução de dúvidas mais específicas, discussões e atividades práticas, de modo a propiciar o aprofundamento dos conteúdos. (BERGMANN; SAMS, 2019; MORAN, 2018; VALENTE, 2014)

Com relação aos que não realizaram o estudo prévio, deve-se levar em consideração que a intervenção ocorreu em apenas oito encontros de curta duração, além de ter sofrido intercorrências por conta de feriado e mudanças no calendário da instituição, interferindo no ritmo de execução das atividades e, conseqüentemente, no desenvolvimento do hábito de estudo prévio dos materiais por parte dos estudantes. Deve-se pesar também que toda e qualquer mudança causa espanto, mas que é necessário persistir no desenvolvimento da inversão (BERGMANN; SAMS, 2019).

No gráfico 4 está representado os resultados concernentes ao terceiro questionamento, que aborda sobre as considerações dos discentes no que diz respeito a SAI proporcionar maior autonomia no processo de aprendizagem de língua espanhola.

Gráfico 4 – Percepção discente acerca da maior autonomia no processo de aprendizagem de língua espanhola no contexto da SAI



Fonte: A autora (2022)

A resposta mais frequente nesse quesito foi “concordo plenamente”, correspondente a 46,5% (20) dos discentes, seguida por “concordo parcialmente”, com 27,9% (12), “não concordo nem discordo”, “discordo parcialmente” e “discordo plenamente” perfazem juntas 25,6% (11) das considerações dos estudantes restantes.

Estes dados revelam que houve uma percepção de maior autonomia por parte dos discentes participantes no processo de aprendizagem de língua espanhola, uma vez que cerca de 75% da turma (plenos e parciais) considerou que a SAI proporcionou maior autonomia no aprendizado de Língua Espanhola, corroborando com Berbel (2011) que ressalta que as metodologias ativas promovem significativamente a autonomia da aprendizagem.

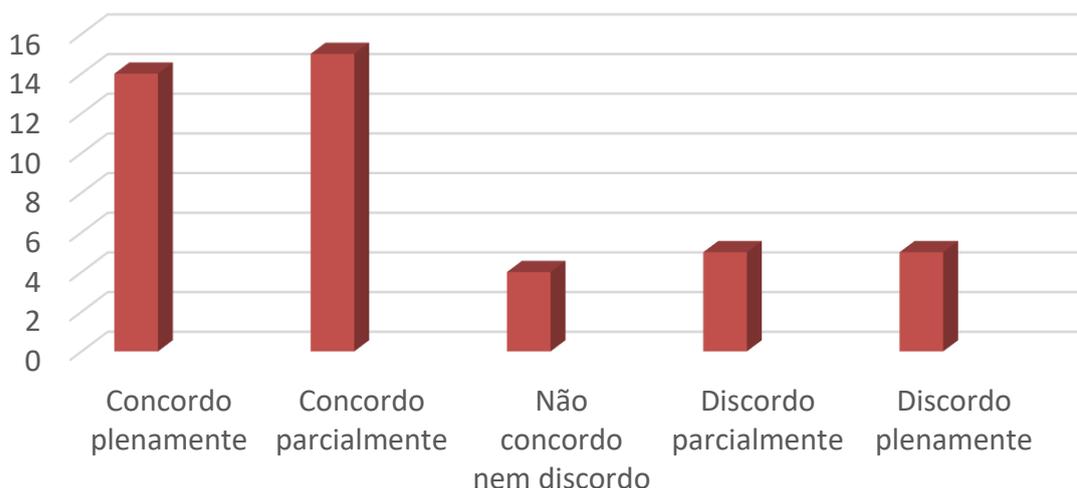
Machado (2022), também encontrou resultados semelhantes em estudo realizado com alunos de ensino técnico integrado ao médio a partir do uso da metodologia da sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas. O autor apontou que o uso das metodologias ativas gerou mais autonomia e motivação para os educandos.

Na SAI, o encargo da aprendizagem é transferido para os aprendizes, os quais passam a se responsabilizar pela própria aprendizagem. Nesse contexto, Bergmann e Sams (2019, p. 56) consideram que “[...] o aluno assume as rédeas, e o processo de educação se transforma em uma conquista a ser empreendida por seus próprios méritos e esforços”.

Para Moran (2018, p. 13), “a inversão tem um alcance maior quando é combinada com algumas dimensões da personalização/individualização, como a autonomia e a flexibilização”. O estudante pode, portanto, iniciar-se em um tema a partir de pesquisas na internet, vídeos, leituras e jogos, para mais adiante aprofundar seus conhecimentos com atividades direcionadas.

A pergunta 4, que se refere à adequação da SAI ao ritmo e estilo de aprendizagem dos estudantes, foram atribuídas as seguintes respostas, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percepção quanto à adequação da SAI ao ritmo e estilo de aprendizagem dos estudantes



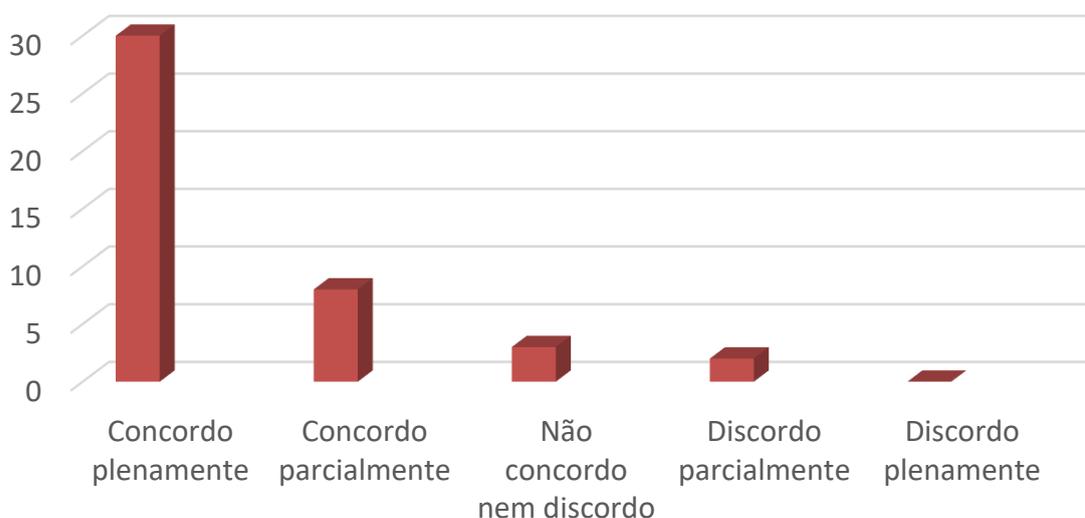
Fonte: A autora (2022)

Destas respostas pode-se constatar que predominou a percepção positiva quanto à adequação da aula invertida ao ritmo e estilo de aprendizagem dos participantes, pois, 32,6% (14) concordaram plenamente e 34,9% (15) parcialmente, "não concordo nem discordo" correspondeu a 9,3% (4), e 11,6% (5) discordaram parcialmente, semelhantemente aos que discordaram plenamente.

Os resultados positivos para esse item coadunam com Bergmann e Sams (2019), que defendem que a SAI promove a aprendizagem para o domínio, em que os estudantes podem progredir em seu próprio ritmo. A avaliação positiva por parte dos pesquisados também pode ser um indicativo de que a combinação de diferentes atividades, propostas na sequência didática, foi coerente com a realidade dos aprendizes e que, portanto, auxiliou na construção do conhecimento. Para Moran (2018, p. 15), a associação de outras metodologias com a aula invertida é importante para que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo. Nesse contexto, Valente (2018) aponta que a SAI possibilita a implantação de uma proposta de aprendizagem mais personalizada.

Com relação à questão 5, referente à percepção de maior interação na aula invertida em relação às aulas tradicionais, foram obtidos os seguintes resultados, de acordo com o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Percepção discente quanto a maior interatividade na SAI em relação às aulas tradicionais



Fonte: A autora (2022)

Nesse item, a soma dos concordantes representou cerca de 88,6% (38) do total de estudantes, sendo que cerca de 70% (30) concordaram plenamente e 18,6% (8) parcialmente, revelando que houve uma percepção significativa de fortalecimento das interações em relação às aulas tradicionais, o que vem ao encontro do que foi observado no desenvolvimento das atividades da sequência didática.

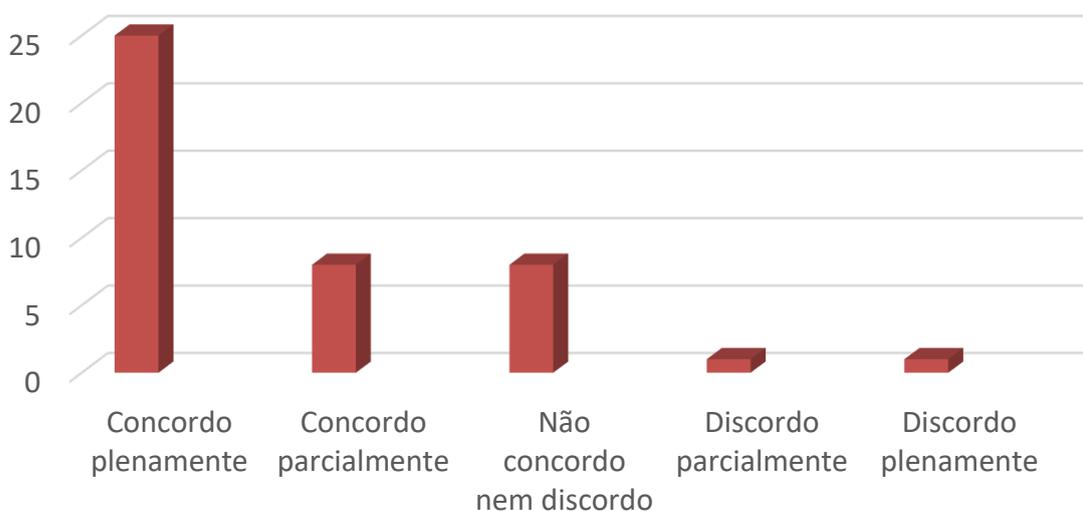
Nascimento (2019) e Machado (2022) também encontraram resultados semelhantes em estudos com alunos da EPT a partir do uso SAI. Da mesma forma como nesta pesquisa, os autores apontaram que o uso da SAI propicia maior interação entre os estudantes, o docente e os objetos de conhecimento (BRASIL, 2017), fortalecendo a relação professor-aluno e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, Bergmann e Sams (2019) ressaltam que:

Como o papel do professor mudou de expositor de conteúdo para orientador da aprendizagem, passamos grande parte do tempo conversando com os alunos. Respondemos a perguntas, trabalhamos com pequenos grupos e orientamos individualmente a aprendizagem de cada aluno (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 24).

O questionamento 6 trata da percepção sobre a SAI no que concerne à participação ativa dos aprendizes nos encontros presenciais. As respostas obtidas para esse quesito estão representadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percepção discente quanto à participação ativa nas aulas presenciais no contexto da SAI



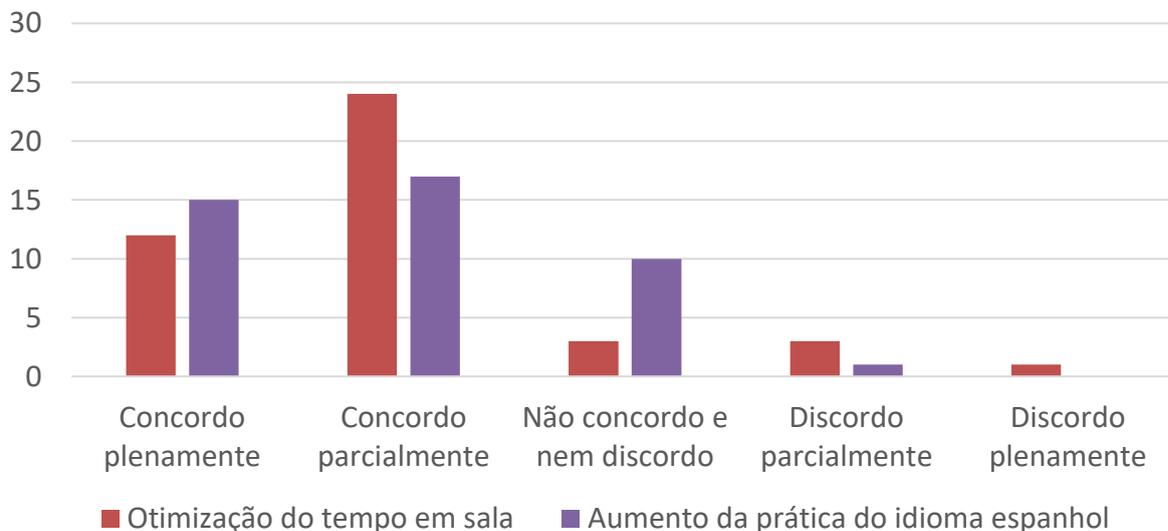
Fonte: A autora (2022)

O maior percentual de respostas quanto à participação ativa dos estudantes foi de “concordo plenamente”, com 58,1% (25), seguida por “concordo parcialmente”, com 18,6% (8), semelhantemente aos que não concordaram e nem discordaram, "discordo parcialmente" e "discordo plenamente" perfazem juntas cerca de 4,6% (2) das respostas restantes.

Machado (2022) também verificou resultados semelhantes aos do presente estudo quanto à relação entre o uso da SAI e a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas, demonstrando que a SAI promove uma postura mais ativa do aprendiz que passa a construir o próprio processo de aprendizagem.

Quanto às perguntas 7 e 8, acerca da percepção de otimização do tempo de aula e o correspondente aumento da prática do idioma espanhol em sala, foram obtidos os seguintes resultados, conforme dispostos no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Comparação entre a percepção de otimização do tempo de aula e o correspondente aumento da prática do idioma espanhol em sala



Fonte: A autora (2022)

No questionamento 7, observou-se uma percepção majoritariamente positiva em que 83,7% (36) dos participantes, sendo 27,9% (12) plenas e 55,8% (24) parciais, concordaram que o tempo de aula foi otimizado na abordagem da SAI. Os que não concordaram e nem discordaram e os que discordaram parcial ou totalmente somaram 14,3% (7) dos estudantes restantes.

Bergmann e Sams (2019, p.43) apontam que “como o processo de instrução direta em si foi transferido para fora da sala de aula, nossos alunos podem se dedicar em sala de aula a atividades mais úteis e envolventes durante o tempo liberado”, devendo o professor explorar o ganho de tempo de aula da melhor maneira possível em prol de uma aprendizagem significativa e dinâmica para os aprendizes.

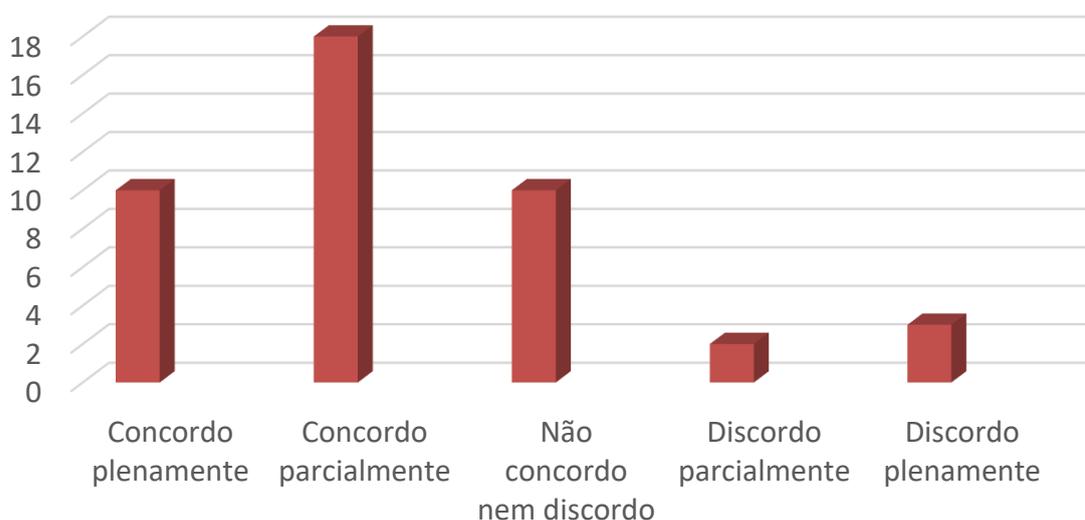
Com relação ao quesito seguinte, obteve-se a predominância de uma avaliação positiva a respeito da inversão proporcionar aumento da prática o idioma espanhol em sala, dado que 74,4% (32) concordaram (34,9% (15) plenas e 39,5% (17) parciais), 23,3% (10) não concordaram nem discordaram e apenas 2,3% (1) discordaram parcialmente. Esses achados coadunam com o pensamento de Bergmann e Sams (2019) que orientam, nessa abordagem, o uso do tempo nas aulas de línguas estrangeiras para a prática do idioma, incluindo mais conversação, leituras e escrita na língua-alvo.

Levando em consideração o desenvolvimento das atividades da sequência didática e comparando os resultados obtidos para essas duas perguntas, pode-se constatar que a SAI possibilitou inovar o contexto de aprendizagem de língua espanhola dos aprendizes.

As respostas também demonstram que os aspectos tratados nesses itens não sofreram impacto acentuado devido a adesão de parte dos envolvidos na pesquisa quanto ao estudo dos materiais antes da aula, indicativo de que as estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora quanto a esse problema, contribuíram para o desenvolvimento das atividades da sequência didática e, por conseguinte, a prática satisfatória da língua espanhola em sala de aula.

A pergunta 9, acerca da percepção quanto à motivação para aprender língua espanhola, foram atribuídas as seguintes respostas, conforme dispostas no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Percepção discente quanto à motivação para aprender língua espanhola no contexto da SAI



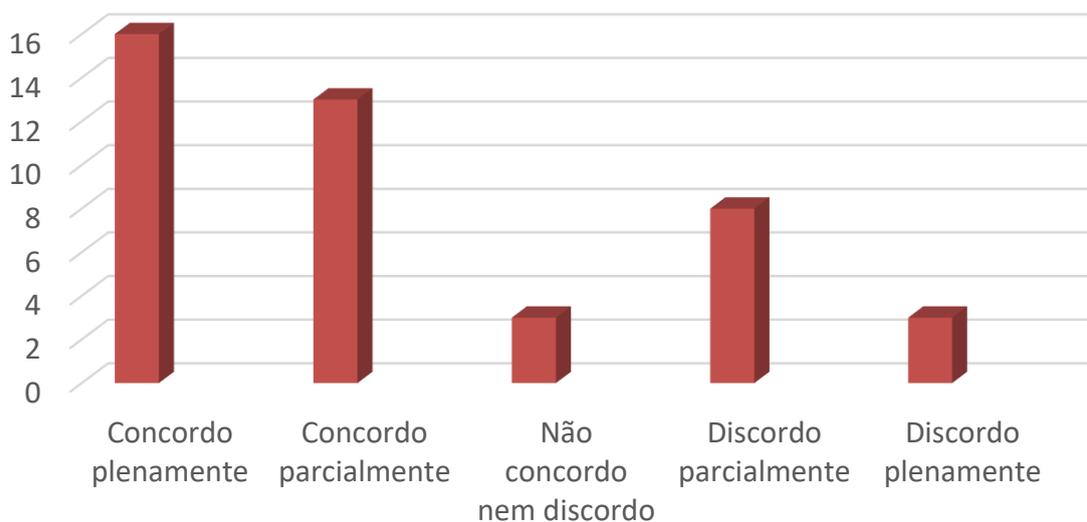
Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Neste quesito, a soma dos concordantes correspondeu a cerca de 65% (28) do total de estudantes, sendo 41,9% (18) parciais e 23,3% (10) plenas, demonstrando que a SAI, de modo geral, proporcionou motivação nos estudantes para aprender espanhol. Esses resultados confirmam o que foi observado durante a realização das oficinas de aprendizagem, como também coadunam com os resultados obtidos nesta pesquisa acerca do estudo prévio, do uso das tecnologias, da autonomia, da otimização do tempo em sala e da participação ativa e interação, aspectos da SAI que influenciam a motivação no processo de aprendizagem.

No contexto de aprendizagem, a motivação é uma variável afetiva que condiciona a aquisição do conhecimento linguístico (KRASHEN, 1987), e, portanto, a aquisição de uma nova língua. Assim, a SAI, desde que bem conduzida, tem aspectos que podem motivar os estudantes a aprender, pois estimula a participação ativa, a interação com os pares, a resolução de problemas em grupo, além de fomentar a reflexão crítica.

A questão 10 indagou os participantes no que atina à melhoria da aprendizagem de língua espanhola em relação ao ensino tradicional, sendo verificado os seguintes resultados, conforme apresentados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Percepção dos estudantes quanto à melhoria da aprendizagem de língua espanhola na SAI em relação ao ensino tradicional



Fonte: A autora (2022)

Verificou-se que 37,2% (16) concordaram plenamente, 30,2% (13) parcialmente, 7% (3) não concordaram e nem discordaram, assim como os que discordaram totalmente, e os que discordaram parcialmente representou 18,6% (8) dos participantes. Diante dos números e observando a concordância (plena e parcial) de 67,4% (29), pode-se concluir que a maioria dos pesquisados percebeu melhoria no processo de aprendizagem de língua espanhola na SAI em relação ao ensino tradicional.

Moraes e Anicézio (2019), em estudo envolvendo o uso de metodologias ativas para o ensino de inglês e espanhol no ensino médio integrado da EPT, constataram que os estudantes obtiveram rendimentos satisfatórios em relação aos métodos tradicionais, mostrando a viabilidade das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de práticas pedagógicas significativas ao aprendiz.

Destarte, os resultados do presente estudo apontam que a SAI favoreceu a construção significativa do conhecimento em Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado, contribuindo para a formação humana integral e profissional dos sujeitos pesquisados (CIAVATTA, 2014; MOURA, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira pressupõe a criação de um espaço em que os estudantes possam ter vivências na língua e na cultura de uma segunda língua, o qual utilize os recursos tecnológicos disponíveis para favorecer a interação e comunicação, de modo que possam fazer uso autêntico, autônomo e crítico da língua-alvo.

O ensino de Língua Espanhola não pode estar alheio aos avanços tecnológicos e a cultura digital, sendo indispensável a adoção de um processo de ensino e aprendizagem dinâmico para esse idioma, voltado para as TDIC, que possibilite o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à atuação profissional dos aprendizes.

Além da nova perspectiva de ensino para as línguas estrangeiras trazida pela BNCC, deve-se atentar à proposta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que prevê a integração de ciência, cultura, tecnologia e humanismo, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos uma formação humana integral que lhe permita atuar no mundo como cidadão integrado à sociedade.

A partir da pesquisa de campo, verificou-se que todos os discentes participantes possuíam dispositivos digitais, porém, quanto ao acesso à internet, um estudante não possuía em sua residência. Para garantir o acesso deste aos materiais de estudo, utilizou-se o *bluetooth* para transferir os arquivos, assim como o laboratório de informática da escola para acessar vídeos e *links* de leitura. No que tange ao estudo da disciplina de língua espanhola, os estudantes apontaram os vídeos e o livro didático como os recursos didáticos mais utilizados, além da preferência por aulas práticas de conversação e por aulas problematizadoras, como também consideram que devem participar de forma ativa na construção do conhecimento.

A partir disso, desenvolveu-se uma sequência didática com atividades propostas para o ensino de Língua Espanhola, baseada na metodologia ativa da SAI, abordagem esta que atende tanto às necessidades dos estudantes como às diretrizes para o ensino de Língua Espanhola e aos objetivos do ensino médio integrado.

A participação dos estudantes nas oficinas de aprendizagem ativa baseadas na abordagem da SAI foi imprescindível para se verificar que o tempo em sala de aula foi otimizado e mais bem aproveitado, dando lugar ao desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas que permitiram praticar as habilidades de fala, escrita, leitura e escuta em língua espanhola, vivenciar aspectos culturais e sociais que permeiam a língua, além de

propiciar maior interação comunicativa e reflexão sobre o uso da língua.

Também se observou que o uso de dispositivos e outros recursos tecnológicos na execução das atividades facilitou o acesso aos materiais de estudo, bem como favoreceu o aprofundamento dos objetos de conhecimento em língua espanhola abordados na proposta por meio de vídeos, aplicativos, sites de leitura e pesquisa, criando possibilidades de aprendizagem.

Os problemas iniciais, como o fato de alguns estudantes não terem assistido aos vídeos, já eram aguardados que acontecessem e por essa razão não prejudicaram seriamente a aplicação da metodologia, já que se havia pensado previamente em uma proposta de encaminhamento. No entanto, permitir que os estudantes estudassem os materiais em sala quando deveriam ter estudado em casa não é o cenário ideal para a SAI, mas diante da circunstância foi a alternativa mais adequada.

Nesse ponto, é importante considerar que poderia ter sido utilizado um *quiz* ou um jogo de perguntas e respostas como sendo a primeira tarefa de casa, antes da primeira oficina, ao invés de um vídeo e um *site* de leitura, ou como atividade de aquecimento nos primeiros minutos de aula presencial. Outra ação nesse sentido poderia ser a apresentação do projeto do festival de humor ainda nas primeiras oficinas, como forma de propiciar maior motivação inicial nos estudantes. É importante que na SAI, o professor elabore com antecedência uma proposta de encaminhamento para esse problema.

No que tange aos gêneros humorísticos contemplados na proposta da sequência didática, HQ e *stand-up*, uma sugestão seria também abordar os memes, pois é um gênero bastante difundido entre os jovens por meio da *internet*, o qual poderia despertar mais curiosidade e interesse nos estudantes, além de diversificar as produções para o festival.

Com relação à culminância das produções que aconteceu no auditório da escola, o qual não comporta todos os estudantes da instituição, uma alternativa para alcançar um público maior da comunidade escolar seria criar um mural virtual para exposição das produções, utilizando, por exemplo, a ferramenta *padlet*.

Tendo em vista a temática das oficinas, outro ponto que agregaria à metodologia empregada na proposta diz respeito à interdisciplinaridade com a Literatura, Arte e Sociologia, objetivando aproximar os aprendizes a uma visão integrada entre esses componentes curriculares.

A experiência com a SAI também proporcionou verificar a importância de se respeitar as particularidades de cada estudante, identificar os erros precocemente e corrigi-los antes de serem aplicados.

Conclui-se que a presente proposta apresenta uma alternativa didática para melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, sobretudo quando se trata do pouco tempo de aula disponível para esse componente curricular, e que se evidencia a necessidade e relevância da continuidade na aplicação, como também de novos estudos, da SAI em outros contextos de aprendizagem do espanhol como língua adicional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 15-29, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AUSUBEL, David Paul et al. **Educational psychology: A cognitive view**. 1968.
- BACHELOR, Jeremy. The: A didactic technique for teaching foreign languages. **E-mentor**, n. 74, p.73-77, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1ª ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BERGMANN Jonathan.; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Washington: International Society for Technology in Education, 2012.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Metodologia WebQuest: uma estratégia para integrar os recursos da web em contexto educativo**. In: João Batista Bottentuit Junior; Clara Pereira Coutinho. (Org.). Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. 1ed. Curitiba-PR: CRV, v. 1, p. 61-84. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 24 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, DF. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 09 set. 2012, Seção 1, Pág. 98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 abril de 2020.

BRASIL. **Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 08 abril. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

CÁCERES, Glenda Heller; LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. Especificidades e demandas do ensino da língua espanhola em um Instituto Federal: políticas linguístico-educativas em cursos técnicos de nível médio. **Cadernos de educação, tecnologia e sociedade**, v. 11, n. 3, p. 492-505, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes para o Ano Letivo 2022**. Fortaleza, CE, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf>. Acesso em: 24 de

janeiro de 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021b.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p.187-205, 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA M; RAMOS M. Ensino médio integrado: concepção e contradições. v. 3, n. 3, São Paulo, Cortez, 2005. p. 83-105.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; TALLEI, Jorgelina; SOARES, Franciane de Araújo. O Ensino Híbrido em Prática: Sala de aula invertida e metodologia por projetos no contexto de línguas adicionais. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). **Inovação e tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 67-89.

CONSERVA, Dilma Prata; COSTA, Marco Antonio Margarido. O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: um relato de experiência didática. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 234-252, 2020.

DA SILVA, Luz María Pires. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 182-194.

DANTAS, Fátima Fernanda Viturino.; NETO, Antonio Carlos B.S. A moderna educação: ensino e aprendizagem da língua espanhola, metodologias, tendências e foco no aluno. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 4, p.17436-17444, 2020.

DOS REIS, Susana Cristina; PLETSCHE, Edoardo. Read and Speak English Online Dynamically (ReSPonD): uma proposta de curso híbrido em língua inglesa na abordagem sala de aula invertida. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 197-219, 2019.

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO. Centro Virtual Cervantes, 2022. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro; OLIVEIRA, Robson Santos. Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProfLetras. **Revista Odisseia**, v. 1, n. 2, p. 48-61, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de.; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1ª.ed. São Paulo: Richmond, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, María Eugenia Gómez Holtz et. al. La nueva BNCC y la enseñanza del español. São Paulo: Instituto Cervantes, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Circulo do livro, 1998.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2015.

MACHADO, R. M. Sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas no ensino de Geografia na EPT. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2022. Disponível em: <<https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/766>>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORAES, Elkerlane Martins de Araújo; ANICÉZIO, Graziani França Claudino. Metodologias ativas para o ensino de inglês e espanhol no ensino médio profissionalizante. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 187-202, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. (Org.); MORAN, J (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NASCIMENTO, Reinaldo Vasconcelos. **Sala de aula invertida e educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe**. 2019. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Sergipe. Aracaju, 2019. Disponível em <<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1033?mode=full>>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. A sala de aula invertida no ensino de alemão como língua estrangeira: Reflexões sobre uma proposta. In: **Travessias, encontros, diálogos nos estudos germanísticos no Brasil** [recurso eletrônico]. SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna; FERREIRA, Mergenfel Andromergena Vaz (orgs). Niterói: Eduff, 2021. p. 53-71.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4075907>. Acesso em 20 de novembro 2021.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SOARES, M.S. **Projeto de Jogos Educativos 2D de Aventura usando a Lua**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Informática do Centro Técnico Científico da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21809/21809_4.PDF. Acesso em: 15 de abril 2022.

SUO, Jia; HOU, Xiuying. A Study on the Motivational Strategies in College English Flipped Classroom. **English Language Teaching**, v. 10, n. 5, p.62-67, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. (Org.); MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, p. 79-97, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS DISCENTES

1. Qual sua faixa etária?

() 15 a 16 anos.

() 17 a 18 anos.

() 19 a 20 anos.

2. Gênero: () Masculino () Feminino

3. Quais recursos abaixo você dispõe? (pode marcar mais de uma opção)

() Celular. () *Notebook*. () PC.

() *Tablet*. () Nenhum.

4. Sobre internet, você dispõe de: (pode marcar mais de uma opção)

() Plano de dados no celular.

() Internet em casa.

() Internet na Escola.

() Outro: _____.

() Não tem acesso à internet.

5. Em média, quantas horas por dia você utiliza a internet?

() Até 1 hora. () De 1 a 3 horas.

() De 3 a 6 horas. () Acima de 6 horas.

6. Quais recursos pedagógicos você recorre no momento do estudo de Língua Espanhola?

(pode marcar mais de uma opção)

() Livros. () Vídeos. () Outros. Especifique: _____.

7. Qual tipo de aula de língua espanhola você prefere? (pode marcar mais de uma opção)

() Expositivas (tradicional).

() Demonstrativas (práticas).

() Dialogada (contextual).

() Nenhuma das opções anteriores. Tipo: _____.

8. Em sua opinião, qual o papel do professor no processo de aprendizagem?

() Transmissor de conteúdo.

() Facilitador da aprendizagem.

() Mediador do processo de construção do conhecimento.

9. Em sua opinião, qual o papel do aluno no processo de aprendizagem?

() Ativo. () Passivo.

() Outros. Especifique: _____.

10. Você conhece ou já ouviu falar na metodologia de ensino da Sala de Aula Invertida?

() Sim. Caracterize-a: _____.

() Não.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS DISCENTES

Leia as perguntas e classifique em: **1.** concordo plenamente / **2.** concordo parcialmente / **3.** não concordo nem discordo / **4.** discordo parcialmente / **5.** discordo plenamente

1. As tecnologias utilizadas facilitaram o acesso aos materiais de estudo?

1 2 3 4 5
() () () () ()

2. Em casa, com apoio das tecnologias, estudei e assimilei melhor os conteúdos?

1 2 3 4 5
() () () () ()

3. A implementação da Sala de Aula Invertida me proporcionou maior autonomia no processo de aprendizagem de língua espanhola?

1 2 3 4 5
() () () () ()

4. A aula invertida se adequa ao meu ritmo e estilo de aprendizagem?

1 2 3 4 5
() () () () ()

5. A Sala de Aula Invertida proporcionou maior interação entre os estudantes, a professora e os conteúdos de língua espanhola em relação às aulas tradicionais?

1 2 3 4 5
() () () () ()

6. A metodologia da Sala de Aula Invertida me proporcionou ser mais participativo na aula presencial?

1 2 3 4 5
() () () () ()

7. A aula invertida otimizou o tempo em sala?

1 2 3 4 5
() () () () ()

8. A Sala de Aula Invertida proporcionou mais tempo para praticar o idioma espanhol em sala?

1 2 3 4 5
() () () () ()

9. A metodologia da Sala de Aula Invertida gerou mais motivação para aprender língua espanhola?

1 2 3 4 5
() () () () ()

10. Houve melhoria na aprendizagem de língua espanhola com a Sala de Aula Invertida em relação ao ensino tradicional?

1 2 3 4 5
() () () () ()

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional fruto desta pesquisa é uma sequência didática pautada na metodologia ativa Sala de Aula Invertida (SAI) para o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com a finalidade de ser um instrumento metodológico de apoio ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e significativa da Língua Espanhola no âmbito dessa modalidade de ensino.

Considerando as mudanças inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola e a importância da ressignificação da prática pedagógica frente aos avanços promovidos pelas tecnologias digitais, este produto educacional justifica-se pela necessidade docente de buscar inovar continuamente em seus métodos de ensino, com vistas a alcançar uma aprendizagem significativa e duradoura que transforme os aprendizes em profissionais aptos para atuarem no mundo do trabalho utilizando os conhecimentos técnicos de forma contextualizada e problematizadora, promovendo assim, mudanças positivas no meio em que estão inseridos.

A produção deste produto educacional teve como base os preceitos teóricos dos seguintes autores: Bacich e Moran (2018), Bergman e Sams (2019), Freire (2011), Moran (2015, 2018), Schmitz (2016), Valente (2014, 2018), entre outros.

Este produto foi aplicado junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de *Design* de Interiores da Escola Estadual de Educação Profissional Raimundo Saraiva Coelho no município de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, no componente curricular de Língua Espanhola, no período de maio a junho de 2022. A sua aplicação proporcionou uma aprendizagem mais ativa e significativa dos conteúdos, bem como maior interação entre os estudantes, a professora e os objetos de conhecimento.

Assim, concretizou-se este produto educacional e espera-se que os professores de diferentes áreas do conhecimento possam utilizá-lo de maneira parcial ou integral e que as sugestões de trabalho propostas possam auxiliar os estudantes do Ensino Médio Integrado.